



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

FLOR LIZBETH ARELLANO VACA
REBECCA DANIELLE STRICKLAND
YASMANI SANTANA COLIN
COORDINADORES

EDUCACIÓN Y JUSTICIA SOCIAL

HACIA OTRAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS



EDUCACIÓN Y JUSTICIA SOCIAL

HACIA OTRAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

EDUCACIÓN Y JUSTICIA SOCIAL

HACIA OTRAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

FLOR LIZBETH ARELLANO VACA
REBECCA DANIELLE STRICKLAND
YASMANI SANTANA COLIN
COORDINADORES

Arellano Vaca, Flor Lizbeth (coordinación)

Educación y justicia social : hacia otras prácticas pedagógicas / Coord. de F.L. Arellano Vaca, R.D. Strickland, Y. Santana Colin; pról. de E. Arias Castañeda. — Guadalajara, México: ITESO, 2025.
236 p.

ISBN 978-607-8910-78-6

1. Inclusión Educativa. 2. Aprendizaje Colaborativo. 3. Derecho a la Educación. 4. Educación Intercultural – Tema Principal. 5. Comunidad y Escuela – Tema Principal. 6. Educación y Sociedad – Tema Principal. 7. Educación y Promoción Popular. 8. Educación – Teoría. 9. Educación. I. Arellano Vaca, Flor Lizbeth (coordinación). II. Strickland, Rebecca Danielle (coordinación). III. Santana Colin, Yasmani (coordinación). IV. Arias Castañeda, Eduardo (prólogo). V. t.

[LC]

370.193 [Dewey]

Diseño original: Danilo Design

Diseño de portada: Ricardo Romo

Corrección de estilo: Eduardo Naranjo

Diagramación: Erandi Alvarado

1a. edición, Guadalajara, 2025.

DR © Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585, Col. ITESO

Tlaquepaque, Jalisco, México, CP 45604

publicaciones.iteso.mx

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

ISBN 978-607-8910-78-6

Índice

PRESENTACIÓN / <i>Eduardo Arias Castañeda</i>	7
INTRODUCCIÓN / <i>Flor Lizbeth Arellano Vaca, Rebecca Danielle Strickland y Yasmani Santana Colin</i>	9
PRIMERA PARTE: VISIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
IDENTIDAD, DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD: JÓVENES INDÍGENAS EN UNIVERSIDADES CONVENCIONALES / <i>Yasmani Santana Colin</i>	19
LA PROMOCIÓN JESUITA DE LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO FUNDAMENTAL PARA LA JUSTICIA SOCIAL / <i>Flor Lizbeth Arellano Vaca</i>	37
“SER YO Y SER COMUNIDAD”: LAS FRICCIONES GENERADAS POR LA PROFESIONALIZACIÓN EN EL TERRITORIO ÑUU SAVI DE LA REGIÓN MIXE DE OAXACA / <i>Aarón Santiago León</i>	59

SEGUNDA PARTE: EDUCACIÓN Y VINCULACIÓN COMUNITARIA

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y PRÁCTICA PARA ENTORNOS SALUDABLES /
Claudia Patricia Cárabes Viera, Roberto Paulo Orozco Hernández y
Héctor Ochoa González **89**

EL VÍNCULO ESCUELA-COMUNIDAD / *Juan Carlos Silas Casillas* **115**

ELEMENTOS CONVIVENCIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJE
COLECTIVO EN UNA EXPERIENCIA DE VINCULACIÓN SOCIAL UNIVERSITARIA /
Jesica Nalleli De la Torre Herrera **131**

TERCERA PARTE: EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

TERRITORIALIDADES Y AUTONOMÍAS. CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES
INTERCULTURALES EN LA DEFENSA DEL TERRITORIO / *Carla Paola Sarabia*
González y Yasmani Santana Colín **151**

LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA PARA LA COHESIÓN SOCIAL. PROPUESTA
DE MODELO DE APRENDIZAJE CONVIVENCIAL / *Liliana Guadalupe García*
Ruvalcaba, Rebecca Danielle Strickland, María de Lourdes Centeno Partida y
Gabriela Sánchez López **173**

AGROECOLOGÍA EDUCATIVA Y ARRAIGO COMUNITARIO. UN PROYECTO DE
INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA EN LA ESCUELA PREPARATORIA
REGIONAL EL GRULLO, MÓDULO EL LIMÓN / *Rebecca Danielle Strickland y*
Claudia Patricia Cárabes Viera **203**

ACERCA DE LAS Y LOS AUTORES **231**

Presentación

EDUARDO ARIAS CASTAÑEDA*

Este conjunto de trabajos académicos pone de manifiesto la multiplicidad, la diversidad y las dinámicas del quehacer universitario, así como la actitud y el deseo de explorar para encontrar nuevas formas de vida y su sustentabilidad. Es de agradecer a las autoras y los autores el esfuerzo por hacer explícitos los aciertos y las nuevas vetas de reflexión que se abren a partir de ello. La multiplicidad de los textos hace ver una exploración social que va desde situaciones de educación formal hasta nuevos modos de formación en el ámbito comunitario y social; ahí se entrelazan diversidad de culturas y cosmovisiones, y los diferentes modos de abordar las problemáticas detectadas. Ello permite que el libro se pueda leer de manera independiente en cada una de sus tres partes: como orientaciones de educación superior en el contexto de formación ignaciana, vínculos que se dan entre la escuela y la comunidad, o experiencias de intervención e investigación participativa.

Cada estudio que aquí se presenta puede ayudar a enriquecer o ampliar el horizonte de conocimiento del lector, y abre la posibilidad de visualizar el conjunto de la obra con sus elementos transversales. La mirada aguda de lectoras y lectores podrá abrirse así a un primer acercamiento multidisciplinario que les permita entender las distintas problemáticas sociales con mayor profundidad, cuestionando los propios presupuestos adquiridos.

Al abordar temas como soberanía alimentaria, empoderamiento, decolonización y cuidado de la naturaleza, se va poniendo de manifiesto una

• Doctor en Filosofía de la Educación por el ITESO y profesor numerario de la misma institución, maestro en Educación por la American University. Es miembro de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Forma parte del Núcleo Académico de la Maestría en Educación y Convivencia. arias@iteso.mx

humanización que tiende a realizar nuevas formas de tejer las relaciones con uno mismo, con los otros y con todo lo que nos rodea, en un proceso de cambio necesario y no postergable, haciendo más efectivo el cuidado colectivo.

Podemos escuchar con más frecuencia que el paradigma tradicional del desarrollo no resulta viable para la especie humana, pero reconocerlo no basta, ya que implica llevar a cabo acciones concretas de cambio tanto personal como comunitario y social.

Los textos nos invitan a seguir explorando y profundizando nuevos caminos y nuevas metodologías, así como nuevas hipótesis de trabajo y acciones en corresponsabilidad y respeto para con los sujetos involucrados, propuestas de trabajo no vinculadas a decisiones autoritarias, o ajenas a la cultura de los grupos humanos que se atienden.

Los cambios realizados tienen su fortaleza en los diálogos horizontales, asumiendo así tareas y riesgos de manera corresponsable de todos los actores sociales implicados. Estos diálogos se entretejen con reflexiones éticas relacionadas con el cuidado, el bien común o el buen vivir, al integrar soluciones racionales, culturales y emocionales.

Las perspectivas de investigación aplicadas provocan un creciente intercambio de saberes y permiten que el tejido de las interrelaciones humanas genere insumos para una nueva arquitectura de relaciones comunitarias y sociales, bajo un paradigma humano y ecológico mayor.

Introducción

FLOR LIZBETH ARELLANO VACA
REBECCA DANIELLE STRICKLAND
YASMANI SANTANA COLIN

Desde el Departamento de Psicología, Educación y Salud (DPES) del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), la educación se concibe de manera integral, asumiendo que toda experiencia de aprendizaje informal y formal impacta en la persona. Así, el aprendizaje es entendido como la co-construcción de significados, que implica la movilización de saberes en distintos ambientes de interacción humana, como colectivos y organizaciones, un proceso continuo que experimentamos a lo largo de la vida.

Lejos de los planteamientos tradicionales que solo reconocen la producción del saber y de nuevos aprendizajes en los procesos educativos formales, partimos de una perspectiva humanista crítica que concibe la educación como un medio para la justicia social. Acorde con dicha perspectiva, nos enfocamos en problemáticas de exclusión, desigualdad educativa e invisibilización de aprendizajes en diversos contextos.

La exclusión educativa se relaciona con prácticas discriminatorias por género, etnia, sexualidad, religión, nivel socioeconómico y estatus ciudadano, entre otros aspectos socioculturales. Por ende, la justicia social en educación no se puede limitar a realizar ajustes en aspectos curriculares y pedagógicos, sino también abarca el análisis de políticas educativas y dinámicas socioeducativas que sostienen o refuerzan cualquier tipo de exclusión y desigualdad social (Albalá, Etchezahar y Maldonado, 2021; Perinés e Hidalgo, 2018).

Una educación en pro de la justicia social promueve el reconocimiento de la persona, celebra la diversidad y valora las experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida; impulsa la construcción horizontal y colectiva

de los saberes, de manera consciente y crítica, para luchar contra las discriminaciones sistémicas (Perinés e Hidalgo, 2018). Es desde este enfoque que surge el presente libro, con el objetivo de compartir diversas investigaciones educativas del DPES que aportan a la construcción de la justicia social en distintos contextos. La compilación contiene trabajos de los siguientes campos de estudio de los programas de educación:

- Pedagogías activas y críticas que promueven la concientización de las causas que originan las desigualdades e injusticias sociales, e incitan a la participación colectiva para luchar por promover la equidad y la justicia social.
- Inclusión educativa, referida a la contribución de la educación a una sociedad más justa y equitativa.
- Política educativa, con énfasis en el derecho a la educación para todas las personas, con enfoque en el respeto y la promoción de los derechos humanos.
- Educación para la ciudadanía mundial, con énfasis en el papel activo de las personas para comprometerse en acciones orientadas a la justicia social.
- Metodologías de enseñanza que, tomando en cuenta todas las dimensiones del individuo, generen aprendizajes de manera innovadora y significativa.
- La generación de espacios educativos basados en diálogos interculturales que permitan la ampliación de las cosmovisiones.
- Metodologías horizontales y colaborativas en investigaciones educativas.

Los nueve textos de esta compilación se dividen en tres partes. En la primera, “Visiones de la educación superior”, se presentan aquellos que abordan aportaciones y tensiones relacionadas con la formación universitaria. Se consideran resignificaciones identitarias de estudiantes indígenas en ámbitos comunitarios y no comunitarios, y la visión de la formación universitaria como un medio para la justicia social. Los estudios se posicionan como referentes para pensar otras formas de hacer y vivir de educación superior.

En el primer capítulo, “Identidad, diversidad e interculturalidad: jóvenes indígenas en universidades convencionales”, Yasmani Santana Colin expone algunos resultados del proyecto de investigación *Indigeneity and Pathways through Higher Education / Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior*. El autor problematiza, a partir de un trabajo etnográfico dialógico con alumnos indígenas inscritos en universidades convencionales de la zona metropolitana de la Ciudad de México, cómo la universidad convencional representa un espacio en el que estos estudiantes reconfiguran sus identidades, se empoderan y generan otras formas de participación comunitaria. Se discute cómo siguen prevaleciendo expresiones de discriminación, racismo y exclusión para jóvenes de comunidades indígenas que hoy están insertos en distintos programas de formación profesional. Se enfatiza que, pese a las actuales políticas de reconocimiento a la diversidad cultural y al abordaje de la educación intercultural, las universidades no han reconocido, o de manera muy incipiente comienzan a hacerlo, que existe un tipo de estudiante “no convencional”, que contrasta con el modelo universitario monocultural.

En el segundo capítulo, “La promoción jesuita de la educación como un derecho fundamental para la justicia social”, Flor Lizbeth Arellano Vaca analiza la formación universitaria y su relación con el compromiso social desde la perspectiva de la educación jesuita. Para la autora, una de las grandes virtudes de la perspectiva humanista de este modelo es su orientación como medio para la justicia social. Se destaca cómo se coloca a la persona al centro de todo proceso educativo y se fomenta el respeto hacia los derechos humanos y la dignidad de cada individuo. En este sentido, argumenta que, desde la perspectiva jesuita, el derecho a la educación se enfatiza para las poblaciones excluidas, por su rol primordial en la transformación social para construir sociedades justas. Asimismo, explora el valor de la educación jesuita para promover la dignidad de las personas y el cuidado de la llamada “casa común”. Se resalta que la formación universitaria no ha de centrarse solo en la formación técnica de profesionistas, sino en su desarrollo integral, que abarca una serie de valores que sustentan su actuar como ciudadanos profesionales, críticos y activos para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Para cerrar la primera parte, Aarón Santiago León, en “Ser yo y ser comunidad”: las fricciones generadas por la profesionalización en el territorio ñuu Savi de la región mixe de Oaxaca”, presenta los avances de una investigación doctoral, donde expone las fricciones que se producen en los ñuu savi, de la región mixe de Oaxaca, a partir de su tránsito por la educación escolarizada y en sus diferentes rutas de profesionalización. Con base en una investigación etnográfica con profesionistas ñuu savi, el texto se centra en algunas aproximaciones teóricas como la educación en el territorio (alumbrar: *kutu’va yo*), “ser yo y ser comunidad” y la educación formal. Algunas de las reflexiones del autor refieren a la noción de territorio, que incluye el espacio físico y simbólico donde se configura el “ser yo y ser comunidad” entre conflictos, tensiones, contradicciones y acuerdos. Por otro lado, apunta que el territorio está unido a los ñuu savi de tal forma que, quienes se encuentran físicamente distantes de la comunidad, pueden fungir como una extensión de este, al preservar y reproducir algunas costumbres y tradiciones.

La segunda parte del libro, “Educación y vinculación comunitaria”, recupera los resultados de tres proyectos de vinculación entre escuela y comunidad. En el capítulo “Comunidades de aprendizaje y práctica para entornos saludables”, Claudia Patricia Cárabes Viera, Roberto Paulo Orozco Hernández y Héctor Ochoa González presentan resultados del proyecto Nutrición y Acción Comunitaria para Entornos Saludables (NACE), que busca mejorar la alimentación y la actividad física de infantes en seis escuelas de Jalisco, para combatir el sobrepeso y la obesidad. Fundamentada en la educación popular y la soberanía alimentaria como marco formativo, se expone la sistematización de los aprendizajes y significados construidos por las madres y los padres que participaron en el proyecto. El texto relata los aprendizajes cognitivos, afectivos, sociales y culturales que se generaron en las Comunidades de Aprendizaje y Práctica para Entornos Saludables (CAPES). Se destaca cómo el trabajo común en los huertos escolares y comunitarios promovió la corresponsabilidad y confianza en las CAPES, en donde se reconoció al colectivo como una fortaleza para modificar prácticas encaminadas hacia la soberanía alimentaria y la construcción de entornos saludables.

El siguiente capítulo, “El vínculo escuela-comunidad”, de Juan Carlos Silas Casillas, aborda los rasgos de una vinculación fructífera entre la

escuela y la comunidad, tanto para el aprendizaje del estudiantado como para el bienestar comunitario. El aporte de este capítulo son los elementos de la confianza caracterizados en los dos planteles educativos abordados en el proyecto: transparencia, cumplimiento de compromisos, respeto mutuo y colaboración basada en un objetivo común. Así, la confianza entre la escuela y la comunidad se resalta como un rasgo prioritario para generar una interacción provechosa.

Finalmente en esta segunda parte, el capítulo “Elementos convivenciales en la construcción de aprendizaje colectivo en una experiencia de vinculación social universitaria”, bajo la autoría de Jesica Nalleli De la Torre Herrera, aborda la relación entre la convivencia y el aprendizaje colectivo, destacando cómo estos campos se influyen mutuamente y pueden utilizarse de manera complementaria para mejorar las experiencias educativas y promover un mayor desarrollo personal y colectivo. A partir del estudio de caso de un Proyecto de Aplicación Profesional (PAP) en el ITESO, se describe de qué manera el aprendizaje colectivo brinda perspectivas útiles para guiar las interacciones de los estudiantes de acuerdo con los enfoques propuestos por la convivencia. Esto promueve la construcción de relaciones interpersonales sólidas y fomenta el desarrollo individual y colectivo. Con este texto, vemos el valor de explorar la relación entre el aprendizaje colectivo y los enfoques de convivencia como campo innovador en las investigaciones educativas. Solo así, en voz de la autora, se podrá llegar al intercambio de saberes y a la construcción de tejidos sociales basados en el respeto a la diversidad y el reconocimiento mutuo.

La tercera parte del libro, “Experiencias de investigación acción participativa”, presenta los resultados de tres proyectos interdisciplinarios de investigación acción participativa (IAP) en diversos contextos. El primer texto, de Carla Paola Sarabia González y Yasmani Santana Colin, tiene su origen en el trabajo de obtención de grado de la primera autora en la Maestría en Educación y Convivencia, el cual explora la defensa del territorio con activistas y representantes de diversos pueblos originarios del país. Los resultados ofrecen propuestas innovadoras para el aprendizaje intercultural como estrategia para fortalecer la defensa del territorio.

El segundo proyecto de IAP presentado en esta compilación, “La participación ciudadana para la cohesión social. Propuesta de modelo de aprendizaje convivencial”, se llevó a cabo en la colonia de Miravalle, en

el área metropolitana de Guadalajara. Fue ahí donde Liliana Guadalupe García Ruvalcaba, Rebecca Danielle Strickland, María de Lourdes Centeno Partida y Gabriela Sánchez López coordinaron un proyecto que buscaba fomentar la cohesión social. La pedagogía del proyecto, llevado a cabo con líderes vecinales y servidores públicos entre 2020 y 2021, se basó en el aprendizaje convivencial. Aquí se presenta el modelo que se piloteó en la IAP para promover la participación ciudadana en colonias con altos índices de violencia e inseguridad. Entre los hallazgos de esta experiencia, se resalta el significado de las relaciones y los imaginarios comunitarios, en particular la percepción de los vecinos respecto a las y los agentes de la policía y otros actores del gobierno municipal. Desde allí, hay que partir para encontrar oportunidades de colaboración que fortalecen el tejido social.

Para cerrar, en el último capítulo del libro, “Agroecología educativa y arraigo comunitario. Un proyecto de investigación acción participativa en la Escuela Preparatoria Regional El Grullo, módulo El Limón”, se expone un proyecto de IAP llevado a cabo por Rebecca Danielle Strickland y Claudia Patricia Cárabes Viera. La escuela a la que alude el título del texto busca convertirse en la primera preparatoria agroecológica del estado, y quizá del país. Partiendo de la teoría del aprendizaje transformativo y de la experiencia de colaboración con la preparatoria a lo largo de 2022, se propone la “agroecología educativa” como un nuevo concepto que sirve no solo para resumir este proyecto, sino para mejorar los esfuerzos en la escuela y contribuir de manera significativa al movimiento agroecológico más amplio.

Esta triada de textos ejemplifica cómo miembros de la Unidad Académica Básica (UAB) de Aprendizaje han utilizado la IAP para incidir en diferentes formas de injusticia social, desde la explotación de los pueblos originarios a colonias controladas por el crimen organizado, a las zonas agrícolas donde la agroindustria y todas sus prácticas dañinas sigue ganando terreno.

Los nueve capítulos reflejan la importancia para el ITESO, y para la UAB de Aprendizaje, de promover, reconocer y fortalecer las oportunidades educativas fuera de las aulas. Asimismo, esta compilación sirve como testamento de nuestro reconocimiento a la necesidad de conocer las experiencias de personas con diversos perfiles y diferentes contextos que

se vinculan con la educación superior, ya sea como estudiantes o en algún otro papel. Solo así podemos proceder hacia la construcción de instituciones incluyentes que valoran la sabiduría, las prácticas educativas y las culturas de toda la comunidad educativa. En este sentido, los diálogos de saberes, las metodologías horizontales y la investigación acción participativa fueron claves para generar los resultados que se comparten en las siguientes páginas. Se espera que estos resúmenes de grandes experiencias sentipensantes con estudiantes, profesores y miembros de diversas comunidades impulsen más proyectos de este tipo, desde las casas de estudio y otras instancias comprometidas con la educación y la justicia social.

REFERENCIAS

- Albalá Genol, M.A., Etchezahar, E.D., y Maldonado Rico, A. (2021). Creencias sobre la inclusión y la justicia social en la educación: factores implicados. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, No.33, 162-182. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4258>
- Perinés, H., e Hidalgo, N. (2018). “La escuela confía en que los estudiantes podemos cambiar el mundo”: un estudio de las escuelas que trabajan para la justicia social. *Revista Colombiana de Educación*, No.75, 19-38.

Primera parte: visiones de la educación superior

Identidad, diversidad e interculturalidad: jóvenes indígenas en universidades convencionales

YASMANI SANTANA COLIN

Resumen: El capítulo presenta una reflexión sobre las formas en que estudiantes de comunidades indígenas resignifican su identidad en su tránsito por la universidad. Desde una postura de la interculturalidad crítica, reconocemos que hace falta un impulso a la pluralidad cultural y lingüística que habita en las universidades tradicionales y cómo generar diálogos interepistémicos desde estas. La información presentada forma parte de algunos resultados del proyecto de investigación *Indigeneity and Pathways through Higher Education / Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior*.

En cuanto a la metodología, se abordó desde una investigación cualitativa, etnográfica, en la que se aplicaron diversas entrevistas individuales, grupos focales, tanto presenciales como virtuales, a estudiantes indígenas, hombres y mujeres, inscritos en universidades convencionales de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Como parte de los resultados, encontramos que el acceso a la universidad y al conocimiento occidental representa una resignificación identitaria, un empoderamiento y nuevas formas de participación comunitaria por parte de estos jóvenes.

Palabras clave: identidad, interculturalidad, jóvenes indígenas, universidad.

Este capítulo presenta algunos resultados del proyecto de investigación *Indigeneity and Pathways through Higher Education / Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior*, que se desarrolla en colaboración con la Universidad de Bath (Reino Unido), la Universidad Veracruzana y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El proyecto tiene como objetivo particular indagar cómo influyen los diferentes tipos de universidades en los pueblos originarios, cuáles son las experiencias

y los encuentros que tienen los estudiantes indígenas a lo largo de su trayectoria estudiantil, y qué sentido y relevancia tienen las habilidades y los conocimientos que se adquieren en los distintos tipos de universidades para los propios pueblos indígenas.

Una de las aristas de esta investigación es comprender las experiencias de racismo, discriminación y segregación social que las y los estudiantes indígenas viven en diversos modelos de formación universitaria. Estas expresiones las experimentan por parte de sus compañeros, los profesores y, en ocasiones, por la misma estructura de la institución. Entre estas tensiones, los estudiantes indígenas buscan formas de resistencia, ya sea desde la creación de redes, el apoyo de profesores, o la misma inserción a los grupos hegemónicos de estudiantes en la universidad, con todas las complejidades que esto implica.

Hasta el momento, hemos identificado que, aun con la creciente reflexión y problematización en torno a la presencia de la diversidad socio-cultural y lingüística de estudiantes en programas de educación superior convencional, y la aplicación de diversas políticas interculturales, siguen prevaleciendo expresiones de discriminación, racismo y exclusión para jóvenes de comunidades indígenas insertos en distintos programas de formación profesional.

Como datos preliminares, encontramos que, pese a las muestras de racismo y discriminación que los jóvenes indígenas experimentan en su formación universitaria, en específico en la universidad convencional, resignifican su identidad, se empoderan y reconfiguran las formas tradicionales de participación en sus comunidades, haciendo uso de los conocimientos adquiridos durante su formación profesional.

En este capítulo, nos interesa destacar de qué manera los estudiantes indígenas que participan en el proyecto *Indigeneity and Pathways through Higher Education* resignifican su identidad en los espacios universitarios, desmitificando así el imaginario en torno a la pérdida de su identidad una vez que ingresan a la universidad y culminan sus estudios profesionales.

Por otro lado, hemos identificado que, cuando se concluyen los estudios universitarios, los jóvenes indígenas intentan incidir en las dinámicas de sus comunidades, ya sea desde la extraterritorialidad o los contextos de origen.

El proyecto se aborda desde una investigación cualitativa, etnográfica y colaborativa que abarca diferentes tipos de instituciones en distintos estados de la república. Realizamos observaciones participantes, entrevistas etnográficas, grupos focales de tipo presencial y virtual con estudiantes de comunidades indígenas y con sus profesores. La muestra de universidades estuvo compuesta por:

- Universidades públicas federales, metropolitanas.
- Universidades públicas regionales, estatales.
- Universidades tecnológicas / institutos tecnológicos.
- Universidades interculturales públicas / privadas.
- Universidades privadas.
- Escuelas normales.
- Universidades agronómicas.

Para este capítulo, solo recuperamos información de universidades convencionales públicas de la zona metropolitana de la Ciudad de México. En los códigos de identificación en las entrevistas, utilizamos nombres ficticios con el fin de guardar el anonimato de los participantes.

LA INTERCULTURALIDAD EN EL CAMPO EDUCATIVO

En los últimos años, han surgido políticas educativas interculturales orientadas a la inclusión y el diálogo con diversos actores sociales. También, se han creado modelos universitarios denominados interculturales, por lo general orientados al trabajo con poblaciones originarias, sobre todo en contextos indígenas, en específico a partir de la emergencia de las universidades interculturales. Además, han aparecido otras instituciones de educación superior con tintes más “autónomas”, que buscan una propuesta pedagógica vinculada a los proyectos político-culturales de las comunidades. No obstante, la interculturalidad en las universidades convencionales sigue siendo un tema pendiente. Aunque hay algunas iniciativas, estas no se han traducido en cambios curriculares en las distintas áreas del conocimiento, ni en relaciones más horizontales en los procesos formativos y de convivencia cotidiana en los campus.

La interculturalidad es un concepto polisémico, ya que no existe un significado único como proyecto sociopolítico o educativo. En ese sentido, sería importante comenzar a hablar de interculturalidades o experiencias interculturales diversas y contextualizadas. El trayecto que ha recorrido el concepto en las discusiones académicas, políticas educativas, ha sido extenso. Se ha determinado que no hay un solo tipo de interculturalidad, y que el abordaje que se le da desde el terreno académico e institucional se ha construido desde distintas perspectivas, en general orientadas al campo de la educación desde ámbitos escolares y sociales cada vez más plurales.

Aunque la interculturalidad tiene que abarcar distintos escenarios de la vida de los estados nacionales, en América Latina ha sido trabajada mayoritariamente en el campo educativo, y se refiere casi solo a los procesos educativos relacionados con minorías autóctonas, en particular a pueblos indígenas y afrodescendientes de la región (López, 2001; Dietz, 2009). “La denominación de intercultural está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado; así como también a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas” (López, 2001, p.7).

En América Latina, la interculturalidad se constituye a partir de las luchas por el reconocimiento de los pueblos originarios y afrodescendientes, procesos que se desmarcan de las políticas de “inclusión y reconocimiento de la diversidad”, establecidas en el multiculturalismo que emergió en los países anglosajones, producto de las oleadas de migración. “El multiculturalismo forma parte de un proceso más amplio y profundo de re-definición y re-imaginación del Estado-nación de cuño europeo, así como de las relaciones articuladas entre el Estado y las sociedades contemporáneas” (Dietz, 2009, p.57).

En América Latina, la educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase pos- o neo-indigenista, según sea el caso, de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas. La cuestión de la interculturalidad en nuestra región está estrechamente asociada con la “problemática indígena latinoamericana”, pues fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que la noción

de interculturalidad, y su derivada de educación intercultural, emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas (López, 2001).

Para algunos teóricos, las formulaciones acerca de la interculturalidad son elaboradas desde los grupos hegemónicos, y señalan que su finalidad no es la de modificar el *statu quo*, sino más bien prolongar la situación de dominación y colonialismo, ahora a través de la etapa del capitalismo financiero trasnacional (Walsh, 2009). De este modo, surge una noción de interculturalidad funcional a los intereses de los estados nacionales; esto es, cuando el discurso sirve directa o indirectamente para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos, y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye de forma sistemática a los sectores subalternizados de nuestras sociedades; entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad, pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción (Tubino, s/f).

Así pues, existe una noción “angelical” de la interculturalidad, y no se ha reconocido que esta es conflictiva. La interculturalidad no es resolver conflictos, sino que es en sí un conflicto, porque nuestras sociedades son cada vez más conflictivas, asimétricas; por ello, en materia educativa es necesario pensar en la interculturalidad como una herramienta que nos posibilita, desde el diálogo horizontal, no siempre armónico, pero necesario, la construcción de sociedades más justas, a través de la visibilización de las asimetrías ejercidas por la dominación de una cultura sobre otras.

La interculturalidad supone una relación isométrica entre dos o más culturas; es decir, se relacionan y conviven en igualdad de condiciones, con respeto mutuo de sus formas de vivir y pensar. Sin embargo, en la historia de las culturas estas características, en la práctica, suelen ser efímeras o su realización simplemente una utopía, porque rara vez dos culturas conviven en equidad, con el mismo grado de poder, bajo las mismas condiciones y con relaciones armoniosas y pacíficas (Zárate, 2014, p.4).

Al cuestionar la equidad y el poder, surge una interculturalidad crítica que cuestiona las relaciones de dominación y subalternización de

una cultura sobre otra; cuestiona la colonialidad del saber donde solo ciertos conocimientos tienen valor. De hecho, el conocimiento tiene una relación con y forma parte integral de la construcción y organización del sistema-mundo moderno capitalista que, a la vez y todavía, es colonial. “Es decir, la historia del conocimiento está marcada geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente; tiene valor, color y lugar de origen” (Walsh, 2005, p.28).

En América Latina predomina el eurocentrismo como la perspectiva dominante del conocimiento, en especial en los centros de enseñanza superior (universidades), donde se privilegia el conocimiento euro-americano como ciencia. Por ello, “la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber” (Walsh, 2010, p.22).

La interculturalidad se constituye en una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias, pero no a su desaparición, bajo el lema de la unidad en la diversidad (López, 2001). Por ello, si nos preguntamos por la relación entre interculturalidad y educación en América Latina, es indispensable apelar a dos situaciones: la primera, relacionada con la educación de la población indígena, y la segunda, con la educación de los no-indígenas.

No obstante, apelaríamos a una tercera situación, que es el diálogo de saberes como una posibilidad de encuentro inter-epistémico, donde la dimensión intercultural de la educación estaría referida tanto a la relación curricular entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y otros grupos subalternizados, “y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida” (López, 2001, pp. 7-8).

Vale decir que la educación intercultural para todos es aún incipiente: ya existen esfuerzos, pero se ha avanzado muy poco; se ha convertido en una propuesta pedagógica novedosa y a menudo heterodoxa. En México y América Latina, y más allá de nuestro continente, modelos, enfoques, programas o proyectos piloto han sido iniciados tanto por el estado-nación

y sus instituciones educativas, como por movimientos sociales y sus proyectos educativos propios (Tubino, s/f).

Es necesario comprender que lo intercultural es un posicionamiento, en este caso político-pedagógico, que no debe reducirse a una serie de pasos a seguir desde un enfoque metodológico, sino como una corriente de pensamiento que posibilita la construcción de otras formas de educar y aprender desde la comprensión de la diversidad. Gashé (2010) denomina a este proceso como “interaprendizaje intercultural”. Así, vale la pena preguntarnos ¿a quiénes nombramos como “interculturales”? Son los “otros”, los “distintos”, o somos todos con nuestras complejidades culturales y visiones del mundo convergiendo en un mismo tiempo y espacio, con todo lo que ello implica. Si optamos por decir sí a la interculturalidad, es necesario apostar por un sí para todos; es una necesidad impostergable si queremos recomponer el tejido social y cultural de nuestras sociedades estructuralmente segmentadas.

Asimismo, habría que insistir con terquedad en la operativización de los dispositivos legales vigentes, en lo que atañe a la interculturalidad para todos, “a través de la experimentación de propuestas y estrategias metodológicas que conlleven a los cambios de mentalidad necesarios que contribuyan a que se abran las conciencias de los no-indígenas para que logren aceptar positivamente la diversidad y valorar los productos y conocimientos y saberes indígenas” (López, 2001, p.9).

LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO DE RESIGNIFICACIÓN IDENTITARIA EN JÓVENES INDÍGENAS

La universidad sigue representando el imaginario sobre una “vida mejor”, el acceso a mejores condiciones económicas y la posibilidad de un ascenso en la escala social. Acceder a ella significa un privilegio, ya que se ha convertido en un espacio de difícil acceso y permanencia. Por otro lado, “la universidad latinoamericana y mexicana constituye el último eslabón de un sistema educativo destinado a discriminar, ningunear, excluir y suprimir la diversidad lingüística, cultural y étnica que caracteriza a la sociedad que dicha universidad pretende” (Dietz, 2022, p.33). Sigue constituyendo el espacio de legitimación y validación del conocimiento, occidentalizado y monocultural.

La universidad de corte tradicional continúa invisibilizando la diversidad cultural, lingüística y epistémica que habita en ella; ha excluido conocimientos no hegemónicos producidos desde los grupos culturalmente diferenciados, negando su legitimidad. En este sentido, “lo indígena ha sido excluido activamente de la academia: estudiantes de origen indígena han sido relegados, silenciados o ninguneados; docentes no han sido contratados o sólo se les ha contratado cuando ocultaban su identidad” (Dietz, 2022, p.338). Los pueblos indígenas son objeto de una triple exclusión, a saber, se les sitúa fuera del tiempo contemporáneo (ubicándolos en el pasado), del espacio ciudadano (solo en áreas rurales) y, por lo tanto, de las universidades (Rosso, Artieta y Soto, 2020, p.257).

En los últimos años, la universidad latinoamericana, de una manera muy incipiente, comienza a reconocer que existe un tipo de estudiante “no convencional” en el paradigma institucional, un profesional que no se identifica en la tradición occidental (Santana, 2017). No obstante, las muestras de discriminación, racismo y clasismo siguen muy latentes sobre jóvenes universitarios provenientes de las periferias, grupos culturales y lingüísticamente “distintos”. Aunque en varios modelos universitarios a menudo surgen programas de acción afirmativa que fomentan la inclusión de estudiantes con orígenes culturales diversos, los esfuerzos en este campo siguen siendo insuficientes.

En México y América Latina, se han implementado algunos programas de acción afirmativa para promover el acceso de jóvenes indígenas a la universidad, las cuales han sido de forma tradicional concebidas como herramientas efectivas para combatir el racismo y promover la pluralidad por medio de la inclusión de cuotas de minorías discriminadas; no obstante, han reforzado los supuestos racistas y discriminatorios hacia estas poblaciones por parte de los sectores hegemónicos (Sniderman y Carmine, 1997). Aunque estos esfuerzos son fundamentales, la discriminación y vulneración de sus derechos no se logra subsanar con políticas de acción afirmativa y programas de inclusión aislados (Carnoy, Santibáñez, Maldonado y Ordorika, 2002), ya que no trastocan las estructuras que perpetúan las desigualdades y el limitado acceso a la educación superior que persiste hasta el día de hoy, debido a que no permea en los conocimientos, ni cuestiona las prácticas ni la episteme instituida e imperante (Rosso et al., 2020). Lo que sí se reconoce es que los programas de acción afirmativa

promueven la pluralidad en las instituciones de educación superior (IES), propician la convivencia intercultural y contribuyen a la equidad de oportunidades (Curry, 1997; Morfin, 2006).

Pese a las condiciones de adversidad que los jóvenes de poblaciones originarias viven en los procesos formativos, en particular en el nivel superior, es cada vez más frecuente encontrar casos de estudiantes indígenas en las universidades convencionales del país. Sobre este tema, Bello (2009) cuestiona “si la universidad ha impedido el desarrollo de los pueblos indígenas a partir de sus demandas específicas, si ha significado un espacio de blanqueamiento, cuál es la universidad a la que aspiran los pueblos indígenas y los distintos actores involucrados en permear la universidad con los intereses indígenas” (p.487). En realidad, habría que destacar que el acceso a la universidad por parte de un sector de jóvenes indígenas no ha significado la pérdida de identidad ni su desvinculación comunitaria; por el contrario, el acceso al conocimiento académico occidentalizado ha servido como una herramienta positiva en las propias luchas de los pueblos.

La universidad se está convirtiendo en un espacio de empoderamiento. En el caso de las comunidades indígenas, está generando formas de emancipación, autonomía y reproducción de dinámicas comunitarias. En apariencia, el acceso a la universidad convencional se está convirtiendo en una exigencia política de algunas comunidades, de la cual se espera obtener una apropiación y reafirmación de la propia identidad (Santana, 2017).

Estos tránsitos escolares pueden convertirse también en una trinchera de resistencia en donde los grupos indígenas en posición de subordinación, que han vivido históricamente discriminados, utilizan los conocimientos adquiridos en la universidad para sus propios fines, tanto personales como comunitarios (Santana, 2018).

Para el caso de los estudiantes que participaron en el proyecto Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior, en un primer momento encontramos que muchos están haciendo uso del conocimiento académico como una forma de reconfigurar sus identidades y, en un segundo, como una forma de contribuir e incidir en sus propios entornos comunitarios.

Como que ahora en el área en la que estoy, también como que me ayudó mi carrera y mi estancia en la universidad, en conjunto con toda esta parte de mí, de mi identidad, a tomar como esta postura, de que, desde mí, desde mi trinchera, pensar qué puedo hacer como estudiante e investigadora de las letras, qué puedo hacer yo, tener más visibilidad de nuestras lenguas (E-Est-M-Literatura-Latinoamericana).

Desde posturas más radicales, se dice que los estudiantes de origen indígena tienden a olvidar y negar su cultura en los ámbitos universitarios. No obstante, muchos de ellos, desde sus perfiles profesionales e investigaciones, posicionan temas donde reivindican sus orígenes, saberes y lenguas. Por otro lado, se están modificando diversas formas de participación comunitaria, ya que los jóvenes indígenas están haciendo distintos usos de los conocimientos occidentales para contribuir, en ciertas ocasiones desde la extraterritorialidad, al bien común de sus pueblos. El regreso a las comunidades no es la única manera de ayudar a las poblaciones indígenas: “[...] algunos profesionistas deciden trabajar en temas relacionados con su cultura, desde las universidades o los centros de investigación; otros se dedican a dar asesoría a la comunidad o a las autoridades locales; algunos transfieren recursos a familiares y amigos” (Carnoy et al., p.41).

Muchos estudiantes indígenas inscritos en las universidades convencionales de la zona metropolitana de la Ciudad de México señalan que, desde su inserción al espacio académico, han buscado cómo incidir en las problemáticas de sus comunidades. El distanciamiento temporal de sus territorios les ha permitido mirar de manera más crítica las dinámicas comunitarias, porque les permitió no esencializar las formas de vida en sus contextos; reconocen y valoran ciertas prácticas, pero a su vez rechazan situaciones que a su juicio pueden perjudicar el bien común.

Quiero hacer algo para que la lengua no desaparezca. Por decir, en mi generación hablan poco, las siguientes generaciones ya casi no hablan la lengua. Otros temas en los que quiero incidir son, por ejemplo, el agua potable, cómo se organiza el pueblo, cosas del campo también que antes no las veía, porque tal vez siempre estuve en contacto con eso; se me hizo tan cotidiano y, al alejarme de ahí, pues lo ves de distinta manera. Dices: “Eso está mal y nadie hace nada”; o “Eso está bien y se

tiene que seguir haciendo”, y se está perdiendo. Sí, cambia mucho la perspectiva [como profesionista] (E-Est-M-Ingeniería-Eléctrica).

El tránsito por la universidad, la “universidad blanca, hegemónica, colonizadora”, ha generado procesos de reapropiación de la lengua originaria, rompiendo imaginarios, o al menos relativizándolos, con respecto a la pérdida de esta en los procesos formativos. Otros estudiantes señalan que valoraron sus lenguas y culturas, y que ello ha contribuido, en ciertos casos, a lograr “una ruptura con este proceso anclado en la desvaloración y borramiento de los pueblos, que, a lo largo de los trayectos formativos previos, los estudiantes tenían internalizado, como hemos dicho, producto de un proceso educativo castellanizador, con residuos de prácticas históricas homogeneizadoras” (Navia, Czarny y Salinas, 2019, p.11).

Como señala María E. Chávez (2008), “lo que en algún momento había sido vergonzoso ha dado paso a la reivindicación de la pertenencia indígena como mecanismo que ha logrado constituir una vía de acceso a su reconocimiento: el origen y el habla de una lengua étnica, así como la reivindicación de sus territorios” (p.38). Es importante replantearse la identidad dentro de los marcos de lucha por intereses colectivos que ha logrado la articulación de los grupos étnicos y se ha convertido, de alguna manera, en la definición de la etnicidad contemporánea.

Después de un periodo prolongado de entrevistas dialógicas, encontramos que muchos de los participantes, luego de haber concluido sus estudios universitarios, ya tenían algún tipo de participación dentro de sus comunidades.

Aquí, por ejemplo, también hay varios colectivos y, pues, gracias a mi formación, yo voy o les ayudó a dar clases a niños. Ahorita, por ejemplo, pues voy a darles clases a niños u orientaciones, a ayudarles voluntariamente. Entonces, mucho de lo que aprendí de la escuela [universidad] que fue eso lo puedo replicar aquí en mi comunidad (E-Est-Pedagogía).

Es necesario señalar que el acceso a la universidad, en algunos casos, ha generado tensiones entre algunos sectores de las comunidades y sus profesionistas. Sin embargo, la participación activa de estos posibilita tejer redes transcomunitarias que ayudan a construir nuevas formas de

organización y colaboración entre las autoridades tradicionales y los jóvenes profesionistas.

Entonces, igual volví a indicarle a mi comunidad que quería participar, quería ser representante de mi comunidad; que si se me daban la oportunidad. Y el consejo de ancianos me dijo: “Órale, pues, vas”. Entonces, me sumé, participé, armé... Bueno, estoy armando más bien un taller sobre derechos humanos, derechos de las mujeres y sistemas normativos indígenas. Y quiero armar, bueno, más bien estoy armando el taller. Invité a algunos amigos que conocí en la universidad para que me ayudaran a llevar este taller, darlo de una manera práctica, que se entienda cómo son los derechos, sin toda esta cuestión como jurisdiccional, y no hablarlo así muy propio, sino más bien hablarlo como si [...] podamos entendernos, podamos que, si tú tienes dudas, me las puedas decir y yo te las pueda contestar sin darte aquí la jerga jurídica (E-Est-M-Derecho).

Valores como la colectividad, la comunalidad y la solidaridad se contraponen con visiones individuales, competitivas, donde el progreso se vincula con la capacidad de movilidad socioeconómica (Rojas, 2017). Algunos testimonios apuntan a procesos de resignificación de la identidad y el establecimiento de compromisos comunitarios posteriores a la profesionalización. De este modo, estudiar se convierte en una lucha entre los propios valores: “los valores de la cultura en la que se ha crecido y una cultura urbana que ofrece la vaga promesa de un mejor futuro” (Carnoy et al., 2002).

Un aspecto importante es que la participación de las mujeres indígenas es cada vez más notoria en el ámbito universitario y en las propias comunidades. La histórica inexistencia de estas en la toma de decisiones y la ocupación de cargos, que hasta hace pocos años correspondía solo a los hombres, poco a poco ha cambiado y, aunque de manera incipiente, es cada vez más frecuente que ellas realicen actividades “no convencionales” para las mujeres dentro de las dinámicas comunitarias.

Cuando yo me gradúo del diplomado de “Mujeres indígenas”, yo voy ante la asamblea, porque la asamblea ya sabía, ya tenía el conocimien-

to; o sea, las autoridades municipales, el presidente y el consejo de ancianos ya conocían que yo había participado en el diplomado [...] Me dieron una carta aval y dijeron: “ella es nuestra representante indígena de la mesa de radicados y ella va a ser nuestra voz, nuestra cara en ese diplomado”. Entonces, yo tenía la obligación de regresar y comentarles qué es lo que había pasado, qué resultados había tenido (E-Est-M-Derecho).

En esta investigación participan jóvenes indígenas con distintos perfiles profesionales, entre ellos médicos, abogados, matemáticos, arquitectos, ingenieros, etc. Con ello queremos relativizar ciertas afirmaciones en las que se argumenta que los profesionistas indígenas solo se forman en áreas de las ciencias sociales y las humanidades. Hay un manifiesto, no verbalizado, en el que se duda de la capacidad de los jóvenes indígenas para cursar carreras “no convencionales” para ellos y ellas. Asimismo, se piensa que en áreas como las ingenierías y matemáticas, entre otras, es más fácil que los jóvenes indígenas nieguen y, de forma progresiva, “pierdan la identidad”.

“Aquí estoy, y esta soy yo”. Pero, además, también me da mucho gusto, me siento bien cuando les digo: “Soy matemática y además soy miembro de una comunidad indígena, de San Andrés Zautla, en la Villa de Etla, en Oaxaca”. Siento, no sé, me da mucha seguridad y me da mucho orgullo y, además, también pienso que sirve un poquito para romper con estos estigmas de que: “pues si eres de Oaxaca, pues has de ser re’bueno para la gastronomía, y para la música y para la pintura, pero, pues, para ciencias, pues, ¿qué te sucede?”. Entonces, me da seguridad, muchísima seguridad y sí, sí ha habido un cambio tremendo (E-Egr-M-Matemáticas).

Las entrevistas mostradas dan cuenta de que los jóvenes indígenas tienen las capacidades para cursar cualquier carrera y universidad, lo urgente es la deconstrucción del modelo tradicional de esta, que borra, invisibiliza y niega otros saberes y formas de transmisión del conocimiento. Así, a raíz de los procesos de invisibilización de los pueblos indígenas en el espacio educativo, y la imposición de una cultura dominante “a través

del conocimiento tradicional de la cultura occidental emanado en las universidades, es posible dar cuenta de ciertas tensiones en la construcción de identidad por parte de los estudiantes universitarios indígenas” (Villarroel et al., 2014, p.42).

REFLEXIONES FINALES

Las experiencias de quienes participaron en este proyecto dan cuenta, en primer lugar, de la urgente necesidad de abrir la universidad para todos, es decir, que es necesaria una reestructuración del modelo tradicional de universidad, monocultural y eurocéntrico. No son suficientes los programas de acción afirmativa para subsanar las condiciones de inequidad en las IES, ya que, si bien contribuyen a visibilizar la diversidad cultural, refuerzan las asimetrías; por ejemplo, el ingreso de indígenas no se concibe como una mera inclusión de individuos con los cuales la universidad procura compensar “lo que les falta”, pues ubicarse allí supondría una exclusión encubierta. “La inclusión de lo indígena en la universidad demanda una apertura de la institución a sujetos con modos de pensar, sentir y actuar diversos, cuestionadores de las prácticas instituidas y la episteme imperante” (Rosso et al., 2020, p.271).

Como tareas quedan pendientes la inclusión de las lenguas originarias, el trabajo con la diversidad cultural, el replanteamiento de un diálogo interepistémico a nivel curricular, no solo discursivo. También se tiene que hacer conciencia, entre la población estudiantil hegemónica, de las prácticas de exclusión, discriminación, racismo y clasismo sobre las poblaciones originarias en las universidades convencionales.

La universidad debe reconocer que existen otros conocimientos que distan de la lógica occidental, otros saberes, otras formas de transmisión del conocimiento, menos individualistas, con lógicas más comunitarias, con conocimientos integrales. Estas formas deben verse reflejadas en las universidades convencionales y en todos los modelos universitarios. Es importante aclarar que no se demerita la contribución que hasta el momento las universidades han realizado al desarrollo de los pueblos; desarrollo en términos de las propias concepciones de las comunidades y de sus profesionistas. En contraposición, hay que relativizar la idea de que la “educación de los indígenas va a traer automáticamente un

desarrollo social en las comunidades una vez que los profesionistas indígenas regresen a ellas” (Carnoy et al., 2002, p.41). Los profesionistas hacen ciertas contribuciones que, al paso del tiempo, pueden o no rendir frutos, dependiendo de la propia apertura de las comunidades al trabajo con ellos y ellas.

Hoy, es visible que hay una apropiación del conocimiento occidental por parte de los universitarios indígenas, mismo que las comunidades originarias han ocupado, en algunos casos, como una forma de encaminar sus propios procesos de resistencia y construcción de dinámicas culturales.

En segundo lugar, con toda la complejidad que la universidad representa para los jóvenes indígenas, se sigue apostando por el ingreso a los sistemas educativos convencionales. Encontramos un fuerte compromiso por habitar estos espacios y transformarlos en sitios más plurales. La presencia de estas diversidades está generando otros diálogos epistémicos y otras formas de convivencia en la propia universidad.

Si bien, con el surgimiento de otros modelos universitarios, denominados interculturales, hay un avance que ayuda a generar un mayor número de profesionistas indígenas en las comunidades, la apuesta de estos, en su mayoría, sigue siendo por el acceso a carreras convencionales que no encuentran en las universidades interculturales, por ejemplo, ingenierías, matemáticas, arquitectura, medicina y contabilidad, entre otras.

Es importante reconocer que muchos de los proyectos comunitarios en los últimos años emanan del impulso de los propios profesionistas indígenas, quienes hacen usos de las herramientas adquiridas en sus procesos formativos para posicionar una agenda de trabajo en aras de contribuir tanto en lo local como en lo regional.

Por último, es necesario destacar que, pese al distanciamiento que los jóvenes indígenas han tenido de sus comunidades, originado por la movilidad en sus procesos de formación universitaria, la identidad de estos no se ha “perdido”, y, por el contrario, han revalorado los elementos culturales de sus comunidades. La distancia geográfica les ha permitido hacer un replanteamiento sobre su identidad, pero, a la vez les permite ser críticos de las dinámicas comunitarias, al reconocer que no todo lo que ocurre en sus pueblos es positivo. De este modo, pensamos que, de manera más constante, los jóvenes indígenas buscarán incidir en sus comunidades, dentro o fuera de ellas. Por otro lado, vemos que seguirá vigente la

tendencia a buscar el acceso a carreras y universidades convencionales, lo que a la larga implicará un quiebre del modelo universitario tradicional.

REFERENCIAS

- Bello, A. (2009). Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En L. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. Funproeib Andes.
- Carnoy, M., Santibáñez, L., Maldonado, A., y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No.3, 9-43.
- Chávez, M.E. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*, No.4, 31-55.
- Curry, G. (Ed.) (1997). *The affirmative action debate*. Emerge Magazine.
- Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neo-indigenismo? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 2(3), 55-75.
- Dietz, G. (2022). Los saberes indígenas en la educación superior: entre ausencias y emergencias. En A.L. Gallardo y C. Rosa (Coords.), *Epistemologías e interculturalidad en educación*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.
- Gasché, J. (2010). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. Ponencia presentada durante el *Foro Latinoamericano de Interculturalidad, Educación y Ciudadanía*. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545085005.pdf>
- López, L. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Documento de apoyo para la *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de la UNESCO.
- Morfin, O. (2006). Hiding the politically obvious: A critical race theory preview of diversity as racial neutrality. *Educational Policy*, 20(1), 249-270. 10.1177/0895904805285785

- Navia, C., Czarny, G., y Salinas, G. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica*, No.52. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0052-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0052-002)
- Rojas, E. (2017). ¿Educación inclusiva o inclusión educativa? Reflexiones acerca de la educación indígena en México. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 4(1), 155-178.
- Rosso, L., Artieta, T.L., y Soto, M.G. (2020). Ingreso universitario indígena y experiencias de participación. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 8(2), 255-273.
- Santana, Y. (2017). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión. *Revista nuestra América*, 5(9), 58-76.
- Santana, Y. (2018). Formación académica y militancia de los intelectuales indígenas mexicanos. *Avá. Revista de Antropología*, No.33, 79-102. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942018000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Sniderman, P.M., y Carmines, E.G. (1997). *Reaching beyond race*. Harvard University Press.
- Tubino, F. (s/f). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Red PUCP.
- Villarroel, V. et al. (2014). Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior. *Psicoperspectivas*, 13(1), 35-45.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y (de) colonialidad*. Abya Yala.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Medina (Coord.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Universidad Pedagógica Nacional; Conacyt; Plaza y Valdés.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En G. Dietz (Ed.), *Construyendo la interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zárate, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, No.20, 91-107.

La promoción jesuita de la educación como un derecho fundamental para la justicia social

FLOR LIZBETH ARELLANO VACA

Resumen: Este capítulo reflexiona sobre la visión compartida que tiene la educación jesuita y el derecho universal a la educación de calidad, en torno a la noción de educación como un medio para la justicia social. El enfoque de educación ignaciana considera que esta es un medio para superar la discriminación y las desventajas que enfrentan ciertos grupos vulnerables. Asimismo, el derecho universal a la educación de calidad plantea el acceso de todas las personas a la misma. Dicha conexión refuerza la idea, en ambos planteamientos, de que la educación es un derecho fundamental y un medio para la equidad social.

La noción de educar para la transformación social cuestiona el rol de las universidades, entre una visión técnica enfocada en responder a las demandas del sector productivo, y otra de formación ética para una ciudadanía activa y crítica. Es en este sentido que se discute el enfoque de la educación para la ciudadanía mundial (UNESCO, 2016; Arellano Vaca, 2022). Los ciudadanos profesionales se conciben como agentes de cambio que ponen sus saberes al servicio del bien común; las propias decisiones han de guiarse sustentadas en una ética comunitaria para la justicia social. Desde ese planteamiento finaliza este capítulo, con el planteamiento de una investigación participativa dialógica con enfoque de multicaso, con el actuar comprometido con las poblaciones en situación de vulnerabilidad. Se compone de dos ejes estratégicos de la apuesta de la educación jesuita: el DUEC y la promoción de los derechos de las personas en movilidad humana, como su acceso a la educación. El planteamiento busca entender el problema de exclusión educativa, o cómo se violenta el derecho a la educación en las personas en situación vulnerable debido a la movilidad humana.

Palabras clave: educación jesuita, derecho universal a la educación de calidad, educación para la ciudadanía mundial, justicia social.

En Latinoamérica, compartimos contextos de desigualdad social que han mantenido a determinado sector de la población en situación de vulnerabilidad (Klasen y Nowak-Lehmann, 2009; Revet, 2021). La pandemia de covid-19 evidenció “las vulnerabilidades de las sociedades latinoamericanas, que son producto de los procesos sociales, históricos, políticos y económicos” (Revet, 2021, p.56; traducción libre). En América Latina, cerca de un tercio de la población se encuentra por debajo del umbral de pobreza, y más de un 10% vive en condiciones de pobreza extrema. Además, más de la mitad de los ingresos de la región se concentra en el 20% más rico. El racismo estructural sigue siendo un problema persistente. La pobreza y la desigualdad afectan de manera desigual a mujeres, niños, niñas y comunidades indígenas (Broner y Hassan, 2023).

La inequidad social reproduce la violación de derechos humanos, entre ellos el acceso a la educación, situación que contribuye a la exclusión y pobreza como una realidad persistente. En el marco de la educación jesuita, la promoción al derecho a la educación es un medio para contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Compañía de Jesús, 2004), ya que esta no solo promueve la inclusión, la movilidad social y la empleabilidad, sino que está estrechamente vinculada con la cohesión comunitaria y la paz (Pérez, 2014; Goig y Gobbo, 2012).

Para entender cómo se concibe la educación jesuita para la justicia social y se concreta en la promoción del derecho universal a la educación de calidad (DUEC), se presentan las nociones de justicia social y las orientaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) y de la Compañía de Jesús sobre este derecho (Klein, 2019).

Debido a que la justicia social en la educación jesuita no es una noción abstracta, sino que implica acciones de compromiso hacia las personas en situaciones de vulnerabilidad, se plantea la formación de ciudadanos activos y críticos desde un enfoque de educación para la ciudadanía mundial (UNESCO, 2016). Asimismo, la noción de ciudadanos profesionistas (Arellano Vaca, 2022) involucra poner el saber al servicio para construir una sociedad más justa y equitativa. Para ejemplificar el compromiso social con la educación, se presenta el planteamiento de un proyecto de investigación en curso, orientado a analizar el DUEC del estudiantado en movilidad humana. La reflexión final enfatiza la interconexión de la

noción de la educación para la justicia social en los enfoques de la educación jesuita y el DUEC.

EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL

La contribución de la educación jesuita a la justicia social se centra en la inclusión, y se avoca a desarrollar programas para integrar a personas en situaciones de vulnerabilidad, como personas indígenas, en movilidad humana, institucionalizadas, garantizando su inserción y participación en el proceso educativo (Jesuit Schools Network, 2015).

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, la justicia social se refiere a la creación de sistemas que brinden igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, con independencia de sus características personales, sociales, culturales o económicas.

La justicia social busca eliminar las barreras que impiden a algunos estudiantes acceder a una educación de calidad, y se esfuerza por crear entornos donde todos puedan participar plenamente y alcanzar su máximo potencial (Ainscow, 2005; 2007).

En nuestro contexto, hay una falta de inclusión y equidad educativa en sus distintas dimensiones:

- Política manifestada, por ejemplo, en la falta de recursos destinados a la educación, o en políticas educativas carentes de congruencia normativa y operativa para la inscripción, revalidación y/o condiciones de permanencia del estudiantado en situación migrante.
- Pedagógica por la descontextualización de los modelos y programas formativos a la realidad de los educandos, y la falta de adaptación a las necesidades e intereses de quienes aprenden.
- Social, por la exclusión a personas en situaciones de vulnerabilidad por ejemplo indígenas, migrantes, institucionalizadas, con alguna discapacidad, de escasos recursos económicos, etc. (ITESO, 2021, p.1).

En el caso de las personas en movilidad humana, la principal problemática para la educación inclusiva radica en la falta de conocimiento que tienen las instituciones para brindar acceso, aspecto que es fundamental en el marco del derecho universal a la educación de calidad.

DERECHO UNIVERSAL A LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

La educación como derecho universal se promulgó en la declaración de los Derechos del Hombre por la UNESCO en 1948, donde se enfatiza el respeto a la dignidad humana como uno de los ejes para que todos los seres humanos, sin excepción, sean respetados y no excluidos. En 1990, se vinculó el DUEC a la responsabilidad del estado para garantizarlo, con el lema “educación para todas y todos”.

Para evaluar el DUEC, Tomasevski (2004) plantea cuatro indicadores (4 A):

1. Disponibilidad (*availability*): se refiere a que la educación esté al alcance de todos.
2. Accesibilidad (*accessible*): plantea que la educación como derecho no ha de ser excluyente por situaciones con las que se identifica a una persona.
3. Aceptabilidad (*acceptability*): la educación como derecho humano ha de ofertarse de calidad, siendo esta significativa para la vida de los educandos.
4. Adaptabilidad (*adaptability*): la educación en el plano pedagógico ha de adaptarse a las necesidades del educando.

La rendición de cuentas (*accountability*) se añadió a los indicadores de las 4 A, donde el estado asume su compromiso para asegurar el derecho a la educación y da cuenta de las políticas y estrategias que lleva a cabo.

Por su parte, la Compañía de Jesús en Latinoamérica promueve el DUEC en el sentido del que Luiz F. Klein (2019) señala:

la Compañía siente que no puede acomodarse con el generalizado prestigio que disfrutaban sus instituciones educativas, mientras existan los alarmantes índices de lo que la Asamblea Episcopal Latinoamericana de Aparecida (2017) denominó “catástrofe educativa”: déficit educacional, inadecuación del proceso de enseñanza y aprendizaje, retraso y abandono escolar. Estos factores suscitan una indignación ética y el empeño urgente para que todos puedan gozar de los bienes que proporciona una educación de calidad (p.2).

La visión jesuita coincide con la interpretación del DUEC, ya que ambas valoran la educación como un medio para promover la justicia social asociada a la exclusión, en particular de las poblaciones más vulnerables. La discriminación en el acceso y progreso en la calidad escolar desfavorece a los pobres, y es una pieza clave en la perpetuación de su pobreza; mientras que una educación de calidad contribuye a salir de ella (Klein, 2019).

Desde la perspectiva jesuita, la justicia social se traduce en el respeto de los derechos humanos y la promoción de valores de respeto y solidaridad. Implica un compromiso social para desarrollar acciones orientadas a la transformación del mundo (Kolvenbach, 2000).

El DUEC y la educación jesuita enfatizan, desde un enfoque de derecho, el respeto a la dignidad de la persona. De acuerdo con Emine Eylem (2011), la noción de dignidad tiene dos dimensiones: una estática, en la que toda persona tiene la garantía de su dignidad por pertenecer a la humanidad, y otra dinámica o ética, relativa a la acción de esta. Es decir, el respeto a la dignidad de la persona implica ser inclusivo y respetuoso de las diferencias.

El DUEC y la educación jesuita comparten diversos aspectos en torno a su comprensión de la educación como medio para la justicia social: la igualdad de oportunidades, esto es, que, sin importar las circunstancias de la persona, todas y todos deberían tener acceso a una educación de calidad; de igual manera, la inclusión, con prioridad en las poblaciones vulnerables, para que se integren al sistema educativo y participen de forma activa en su formación integral; así también, subrayan la importancia de empoderar al estudiantado, para que asuma las decisiones que afectan su vida. Desde esa perspectiva, la educación debe fomentar la capacidad de los estudiantes para ser ciudadanos informados y activos, comprometidos por una sociedad más justa y equitativa (Arellano Vaca, 2022a; Klein, 2019; UNESCO, 2016).

En síntesis, la promoción al DUEC constituye un derecho al que todos deberían tener acceso por ser humanos, sin importar su condición, origen o estado migratorio. Se trata del respeto a la dignidad de la persona en el sentido humano. La educación jesuita articula este derecho con el respeto y la promoción de justicia, sobre todo en las poblaciones más vulnerables, de modo que constituye en sí misma un recurso de emancipación, entendida como un recurso de empoderamiento para actuar en

solidaridad hacia la justicia social (Kincheloe y McLaren, 2012). Así, la educación es un medio para la construcción de una sociedad más justa, sustentada en la formación de una ciudadanía informada, activa y crítica (Arellano Vaca, 2022a).

EDUCACIÓN JESUITA

La educación de la Compañía de Jesús de base humanista coloca a la persona al centro de todo proceso educativo y fomenta el respeto hacia la dignidad de cada individuo; se enfoca en valores de excelencia académica, el compromiso social, la espiritualidad, la justicia y la solidaridad; asimismo, busca el desarrollo completo de cada individuo a lo largo de su vida, fomentando la actividad, la autonomía y la responsabilidad en los estudiantes (CPAL-Klein, 2022).

La educación de calidad, además de concebirse como un derecho, se percibe como un bien público al que todos deben tener acceso. Esta es fundamental tanto para las naciones como para las personas, ya que cumple dos objetivos: la adquisición de conocimientos y habilidades prácticas esenciales para la vida, y la formación humana que fomenta la solidaridad y el compromiso ciudadano para contribuir al bienestar común, construyendo un sentido de comunidad en defensa de los derechos humanos.

Según el papa Francisco, la educación posee un poder transformador, ya que ofrece esperanza, permite desafiar predicciones pesimistas y destinos predeterminados, da un sentido más humano a la historia y a la realidad, y actúa como un remedio contra la cultura individualista (Papa Francisco, 2020). Reconocer el papel de la educación, como una respuesta ética y política para promover la transformación de la sociedad, conlleva que los educadores se comprometan como agentes de cambio, aportando a través de su labor a mejorar las condiciones individuales y colectivas de nuestra sociedad. En la misma idea, Arturo Sosa (2018) concibe seis desafíos para los educadores y las instituciones educativas jesuitas:

1. Educar, adaptándose al cambio cultural basado en la investigación pedagógica e innovación didáctica.
2. Continuar con la promoción de la educación para la justicia, acercando a los pobres y marginados, formando al alumnado en la conciencia

crítica y promoción activa para implicarse de manera constructiva ante las injusticias.

3. Formar para la dimensión ecológica de la reconciliación orientada a una economía sostenible.

4. Generar una cultura de protección para menores y personas vulnerables, que promueva la prevención e intervención.

5. Educar en la religión, promoviendo la espiritualidad ignaciana que los educandos quieran en todo amar y servir.

6. Formar en la ciudadanía global, donde se promueve la visión intercultural del mundo, reconociendo para actuar la interconexión local y global.

Por su parte, Flor Arellano Vaca (2021), desde su visión jesuita, plantea a los educadores atender los siguientes principios:

- Respetar las diferencias y favorecer procesos de autoconocimiento que permitan al estudiantado identificar sus capacidades, para articularlas a su formación profesional y colocarlas al servicio de los más desfavorecidos.
- Formar de manera contextualizada, para reconocer las problemáticas y su interconexión entre lo local y global a partir de diálogos multidisciplinares.
- Desarrollar proyectos que fomenten la experimentación del estudiantado en distintas problemáticas, para que vayan reconociendo su propio interés de compromiso social.
- Acompañar los procesos de aprendizaje, basado en la reflexión ética orientada a la justicia social, que promueva el cambio de perspectiva individual para que incida en lo colectivo.
- Actuar con base en la ética de acción comunitaria y para la justicia social, siendo conscientes del impacto de la toma de decisiones para las personas en situación de vulnerabilidad.

Desde la perspectiva jesuita, el derecho a la educación enfatiza la colaboración con personas en situación de marginación, porque es vital que se impliquen en la transformación social basada en su formación competente, para construir sociedades justas y libres (Compañía de

Jesús, 2019). Lo anterior implica que estén conscientes y sean críticos para cuestionar el origen de la injusticia social, así como plantear alternativas para transformar las estructuras sociales que las producen (Kolvenbach, 2000). La transformación comienza en los sujetos, y la educación superior se convierte en el medio para facilitararlo.

La educación es para transformar las personas y para facilitarles su realización humana. Al mismo tiempo, es la clave para la construcción de la sociedad que deseamos. Por la educación se llega al desarrollo más pleno de las cualidades y capacidades de las personas y por medio de ellas al desarrollo de las instituciones sociales y políticas y de las potencialidades económicas de una nación (Klein, 2019, p.28).

Las universidades que asumen su misión social se convierten en una herramienta de transformación individual de los universitarios, que tendrán influencia en las esferas social, política y cultural.

FORMACIÓN UNIVERSITARIA PARA EL COMPROMISO SOCIAL DE CIUDADANOS PROFESIONISTAS

La formación universitaria no ha de centrarse solo en la técnica, sino también en el desarrollo integral, que abarca una serie de valores que sustentarán el actuar como ciudadanos profesionales críticos y activos a favor de la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Arellano Vaca, 2022a).

Hace más de dos décadas, la mayoría de las universidades en el mundo integraron el enfoque basado en competencias para la organización del currículum, en un contexto donde organismos internacionales como la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) pidieron a las universidades facilitar la empleabilidad de los estudiantes. Como respuesta, estas adaptaron la formación para responder a las necesidades del sector laboral (Ortiz, 2014; Wentzel, 2014). La prioridad de las universidades fue atender los intereses económicos del sector productivo, con lo que generaron un diseño técnico de la formación universitaria “en detrimento de una formación más abierta, crítica, humanista, ciudadana” (Chauvigné y Coulet, 2010, p.16; traducción libre). Así,

no es raro que ciertos estudiantes y profesores estén más interesados en la formación técnica que en la ciudadana (Kolvenbach, 2000).

Dicho de otra manera, se distinguen dos maneras de comprender la formación profesional: la restringida, que se limita al ejercicio técnico profesional y se orienta a la resolución inmediata de problemas (Domingo y Gómez, 2014; Gimeno, 2003); y la ampliada, que implica la reflexión de la actividad profesional desde una perspectiva social, es decir, sobre la función de la profesión para contribuir a la transformación social (Bolívar, 2005; Domingo y Gómez, 2014), lo que incluye una formación profesional y ciudadana.

El cuestionamiento a las universidades sobre su función formativa plantea formar profesionales para el trabajo desde un enfoque de profesionalidad restringida, o integrar también la educación para la ciudadanía, es decir, ampliada (García, Sales, Moliner y Ferrández, 2009; Martí-Vilar, Vargas, Moncayo y Martí, 2014).

Las universidades atienden la formación técnica de profesionales a través de competencias específicas, esto es, preparando a los universitarios para el desempeño de un campo profesional particular; y para que estos asuman su rol en la sociedad, en términos de empleabilidad y ciudadanía, con base en las competencias transversales (Chauvigné y Coulet, 2010; Martínez, 2006).

Las universidades jesuitas integran la profesionalidad restringida y ampliada. Así queda de manifiesto en los cuatro principios de la pedagogía ignaciana descritos por Vanesa Lorenzo y Begoña Matellanes (2013):

1. “Utilitas” representa la dimensión práctica de la educación, enfocada en el ejercicio competente de una profesión.
2. “Ilustita” hace referencia a la dimensión ética y social, orientada hacia la búsqueda de la justicia social, considerando a la universidad como la conciencia crítica de la sociedad y un agente activo en el cambio social.
3. “Humanitas” es la dimensión humanista que coloca a la persona en el centro de una formación integral, abarcando aspectos intelectuales, emocionales y éticos.
4. “Fides” corresponde a la dimensión espiritual, que otorga a la persona un sentido de trascendencia y propósito.

La dicotomía de la formación técnica y humanista plantea la necesidad de recordar la función de la educación para preparar a los estudiantes como ciudadanos, además de construir conocimiento (Rivaud y Ulrich, 2007). El riesgo de asumir solo una postura técnico profesional conlleva a un enfoque pragmático y utilitario de la educación, que dista de la concepción jesuita que aspira a formar profesionistas competentes y conscientes, lo que se conoce como las 4 C, planteadas por Ugalde (2015):

1. Compasivo.
2. Consciente.
3. Competente.
4. Comprometido.

En síntesis, la educación jesuita aspira a transformar a las personas, favorecer su realización y ser el medio para construir una sociedad más justa, de tal modo que se promueva la formación integral que abarca los valores y la preparación de una ciudadanía crítica y activa (Compañía de Jesús, 2019). Según Arellano Vaca (2021), la formación de ciudadanos profesionistas envuelve el desarrollo del compromiso social basado en una decisión consciente, el cual es una opción ética a la que no puede obligarse sin voluntad propia. El compromiso social, a diferencia del profesional, involucra un proceso de continua reflexión ética sobre el actuar orientado a la justicia social y la manera cómo las propias decisiones y acciones aportan al bien común. Así, el desarrollo del compromiso social desde una perspectiva jesuita (Arellano Vaca, 2022a) puede distinguirse en tres atributos:

- a) Comprometido éticamente y con responsabilidad social, basado en el respeto a los derechos humanos. Fomenta valores como la responsabilidad, el cambio tanto personal como colectivo, y promueve el compromiso cívico para abordar y resolver problemas de injusticia social.
- b) Informado y con capacidad crítica, fundamentado en el entendimiento profundo de los problemas. Fomenta en los estudiantes habilidades para investigar críticamente y reflexionar sobre los problemas que les rodean.

c) Conectado socialmente y respetuoso con la diversidad, orientado hacia la creación de un bien común, construido sobre la comprensión y el respeto por las diferencias entre las personas.

La universidad, a través de su función social, tiene la capacidad y posibilidad de incidir en las problemáticas del entorno, apoyada de la formación del compromiso social del estudiantado. Para ello, ha de favorecer espacios de aprendizaje situado y métodos pedagógicos activos para que el alumnado se ejercite y empodere en el ejercicio de una ciudadanía activa y crítica orientada a la justicia social, lo que constituirá lo que Arellano Vaca (2022) denomina “ciudadanos profesionistas con compromiso social”.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL: RESPECTO A LOS DERECHOS HUMANOS

La educación para la ciudadanía mundial se inscribe en la justicia social interesada en la transformación. Se interesa en la formación de ciudadanos activos y críticos que sean autónomos y proactivos en su comunidad, orientados al respeto de los derechos humanos universales. Esta plantea una postura crítica para transformar realidades que generan tensiones sociales (UNESCO, 2016), y pretende ser un elemento de transformación que forme a los estudiantes para que contribuyan a la construcción de un mundo más inclusivo, justo y pacífico. Asimismo, está sustentada en valores que promueven el respeto a los derechos humanos, la dignidad humana, la no discriminación y el respeto a la diversidad cultural y religiosa (UNESCO, 2016).

Situamos la educación para la ciudadanía en su noción psicosocial que abarca el compromiso, y no en la cívica, o mucho menos la jurídica, que se restringen a plantear los derechos y las obligaciones ciudadanas. La educación para la ciudadanía mundial busca promover una formación ética y política que contribuya a la transformación de la sociedad a favor de la justicia traducida en equidad (Arellano Vaca, 2022).

La finalidad educativa de los estudiantes como ciudadanos varía según la concepción que de esta se tenga, desde el enfoque tradicional, basado en el respeto a los derechos y las obligaciones nacionales, hasta la

perspectiva crítica de la ciudadanía mundial, que busca la justicia social a través del compromiso activo. Ambas perspectivas buscan el bienestar social, pero la tradicional se enfoca en que los estudiantes conozcan sus deberes y derechos cívicos, mientras que la crítica busca que comprendan y participen en la solución de problemas a nivel local, nacional y global (Arellano Vaca, 2022a).

De acuerdo con el Secretariado de Educación de la Compañía de Jesús (2019), los ciudadanos del mundo han de ser aquellos que busquen de manera constante aumentar su conciencia sobre su papel y responsabilidad, tanto a nivel local como global, en un mundo cada vez más interconectado, y se solidaricen con otros en la búsqueda de un planeta más humano y sostenible, trabajando en la misión de promover la reconciliación y la justicia. La labor como educadores con compromiso social jesuita prioriza el desarrollo de proyectos de intervención e investigación con personas en situación de vulnerabilidad.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DERECHO A LA EDUCACIÓN DE PERSONAS EN SITUACIÓN MIGRANTE

El equipo de trabajo en red del DUEC de la Compañía de Jesús, coordinado por la Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina y El Caribe (CPAL), concibió un proyecto de investigación que hoy está en curso, para analizar las condiciones que promueven o limitan el derecho a la educación del estudiantado en situación de movilidad humana.

La migración es un tema que engloba la inmigración, la emigración, el tránsito, el retorno, el refugio y el desplazamiento forzado, lo que implica que las personas enfrentan diversas necesidades en este contexto:

En el mundo hay más de 65 millones de desplazados por conflictos armados, en América Latina y el Caribe está casi el 15% de ese total [...] Además, hay un número creciente de población que migra entre los países de la región buscando trabajo o mejores condiciones de vida, sin ningún tipo de protección a sus derechos. Las personas desplazadas y migrantes sufren todo tipo de vulneraciones de sus derechos; son indígenas, mujeres, niñas y niños, pobres, que, forzados por la guerra y

problemas económicos, o ambos, salen al destierro. Su situación es de permanente precariedad; tanto en el terreno de origen, por la presencia del narcotráfico, las milicias y la pobreza; como en el territorio que los recibe, bajo relaciones de explotación y exclusión cultural (UNESCO, 2017, p.12).

La problemática del proyecto se enmarca en Latinoamérica, y, de acuerdo con el diagnóstico de necesidades educativas de movilidad humana del Servicio Jesuita a Refugiados para Latinoamérica y el Caribe (JRS LAC, 2023), la interseccionalidad agrava la situación de los educandos:

En el caso de la población refugiada, migrante y desplazada forzada, el conflicto y la pobreza tienen diferentes efectos adversos en las posibilidades de padres, madres y demás cuidadores de proveer bienestar a sus hijos e hijas y/o menores a cargo. Esto se ve reflejado en los riesgos a los que se ven expuestos como la desnutrición, el trabajo infantil, la enfermedad y la violencia que, a su vez, amenazan el desarrollo cognitivo, comportamental y emocional de la niñez migrante [...] Respecto a las barreras económicas, los padres, madres y/o cuidadores afirman que, cuando se está en un escenario de crisis humanitaria tan profundo donde la preocupación del día a día es si vas a tener para comer o para pagar la vivienda en la que te estás alojando, la necesidad de la educación pasa a un segundo plano (pp. 32-33).

La inequidad de condiciones que enfrenta el estudiantado migrante genera situaciones de exclusión e injusticia asociadas a las barreras lingüísticas, culturales de los sistemas educativos, el aislamiento social, los prejuicios y los estereotipos, aunada a la ausencia de formación docente para hacer las adaptaciones pedagógicas (Poblete Melis, 2018). Según la UNESCO (2018), además de eliminar barreras legales, se requieren fortalecer los sistemas educativos y sensibilizar a administrativos y docentes ante el respeto y apoyo que demanda el estudiantado migrante.

El proyecto de investigación está fundamentado en el DUEC, desde el marco de educación inclusiva y para la ciudadanía mundial, con el propósito de comprender los retos y las necesidades del estudiantado en

situación migrante, pero también las posibilidades y oportunidades que aportan las personas a raíz de sus experiencias multiculturales; las cuales se confrontarán con la política educativa en materia de educación y migración, para identificar sus vacíos normativos u operativos.

Desde el enfoque de educación para la ciudadanía mundial, se analizará cómo se comprende la problemática educativa y qué alternativas se están planteando para enfrentar las dificultades que atraviesan las poblaciones en situación de vulnerabilidad. Asimismo, se plantean los siguientes desafíos:

- Revisar los modos excluyentes de los sistemas educativos.
- Identificar patrones de violencia institucional que la escuela ejerce a través de prácticas de exclusión social, cultural y educativa.
- Reconocer las necesidades de los educandos ante los programas formativos y el contexto sociocultural en el que se inserta el sistema escolar.

Por otro lado, involucra los siguientes compromisos:

- Situar a la escuela como el espacio privilegiado para construir un diálogo que promueva el respeto a la diversidad de saberes y culturas.
- Plantear métodos de enseñanza-aprendizaje que promuevan el respeto a la diversidad en un ambiente de convivencia pacífica.
- Empoderar al estudiantado como actor activo y transformador que contribuye a la construcción de una integración a la vida común.
- Sensibilizar y formar al profesorado para la promoción de saberes universales, regionales y locales que promuevan el aprendizaje intercultural.

El diseño metodológico de la investigación participativa dialógica con enfoque de multicaso permite comprender las situaciones desde la perspectiva de quienes las viven. Lo anterior implica conocer las circunstancias de vida de otras personas, con un interés por entender qué hacen, así como las razones de sus actos, pensamientos e interpretación de sus experiencias (Stake, 1994). El diseño metodológico, acorde al marco conceptual de educación inclusiva, con enfoque de ciudadanía mundial, plantea una

propuesta de investigación participativa en donde la población migrante no se considera excluida o sin voz, sino que colabora de forma activa a la comprensión y caracterización del derecho universal a la educación.

La investigación participativa dialógica se distingue por colaborar en la construcción de conocimiento colectivo donde se establece una comunidad de investigación:

[...] que permite establecer una relación igualitaria entre sujetos que ponen en discusión argumentos susceptibles de críticas desde ámbitos en que cada uno es experto, unos desde las disciplinas científicas y los otros desde las propias experiencias vividas en sus territorios, culturas y lenguas. Vinculando de esta forma el saber proveniente de la ciencia, con el saber experiencial que portan los sujetos (Ferrada, 2017, p.177).

Así, el paradigma participativo se fundamenta en la actuación de las personas para la comprensión de la realidad, considerando las subjetividades de cada una y co-construyendo una intersubjetividad, la cual integra el conocimiento experiencial basado en las vivencias, referido al saber que fundamenta la interpretación de la realidad y el conocimiento práctico, que incluye las destrezas o aquello que no se aprende de los libros.

El proyecto se divide en cuatro fases:

1. Seminario multidisciplinario entre actores y el equipo de investigación.
2. Trabajo de campo para la toma y el análisis de datos bajo el método de caso multisituado.
3. Diseño e implementación de una intervención dialógica situada.
4. Conclusiones de recomendación a la política pública de educación y migración.

En la fase 2, se integrarán las experiencias de los equipos participantes de Brasil, Colombia y Venezuela, lo que nos permitirá reconocer elementos en común que apoyan u obstaculizan el derecho a la educación del estudiantado en situación migrante.

Este proyecto fue considerado innovador por la CPAL, por las siguientes razones: el proceso colegiado en que se diseñó, producto del trabajo en red con seis universidades de Brasil, Colombia, México y Venezuela, con tres asociaciones jesuitas latinoamericanas de educación y dos organismos educativos gubernamentales en Jalisco; la firma de un acuerdo por el derecho universal a la educación de calidad de estudiantado migrante con la Secretaría de Educación Jalisco, la Universidad de Guadalajara, la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Educación y el ITESO; y un pilotaje previsto en escuelas secundarias de educación básica en Jalisco, para formar a los docentes en educación inclusiva para estudiantes en movilidad humana.

REFLEXIONES FINALES

La noción de la educación como un medio de transformación social está interconectada con los enfoques de la educación jesuita y el DUEC, ambos interesados en abordar las desigualdades en esta materia. Desde el marco de la educación inclusiva, la justicia social se centra en garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso. Por su parte, la educación jesuita nos invita a hacer vida en la promoción de la justicia social, el cual no es un concepto abstracto, sino que ha de concretarse en acciones que den cuenta de nuestro compromiso social como ciudadanos profesionistas, afín a la misión de la educación jesuita. En palabras de Kolvenbach (2000), hombres y mujeres para los demás.

Esta noción nos convoca a actuar como ciudadanos profesionistas en educación (Arellano Vaca, 2022a). Como educólogos, habría que cuestionarnos aquellas problemáticas que generen lo que Klein (2019) denomina indignación ética, para adoptar un rol activo como ciudadanos profesionistas. Algunas iniciativas podrían ser:

- Promover el acompañamiento ético hacia la justicia social con colegas y con el estudiantado para orientar la educación como medio de justicia social.
- Tomar decisiones éticas, reflexionando sobre el impacto hacia los más desfavorecidos.

- Impulsar la corresponsabilidad con los actores que interactuamos y con la comunidad educativa ante las problemáticas locales y globales que demandan el ejercicio de nuestra profesión educadora.

Cuestionar de manera continua ¿cómo nuestras decisiones profesionales promueven la inclusión y favorecen la equidad de las poblaciones en situación de marginación? Con ello, estaríamos haciendo consciente nuestro compromiso con la justicia social.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Arellano Vaca, F. (2021). Análisis de coyuntura. Educación en pandemia. *Conferencia de Provinciales Jesuitas*. 10 de noviembre 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=HamcyoyYI8>
- Arellano Vaca, F. (2022). El Derecho universal a la educación de calidad en las universidades de AUSJAL. *Pedagogía Ignaciana*, boletines abril-mayo.
- Arellano Vaca, F. (2022a). Modelo universitario de acompañamiento para la formación del compromiso social desde la perspectiva de educación para la ciudadanía mundial. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 668-692. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.462>
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Broner, T.T., y Hassan, T. (2023, enero 12). *América Latina debe abordar la pobreza, la corrupción y la inseguridad*. Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/es/news/2023/01/12/america-latina-debe-abordar-la-pobreza-la-corrupcion-y-la-inseguridad>

- Compañía de Jesús (2004). Proyecto Educativo Común. Reporte mecanograma. <https://jesuitas.lat/archivo/biblioteca/biblioteca-cpal/archivo-documental/proyecto-educativo-comun-de-la-compania-de-jesus-en-america-latina>
- CPAL (2019). La Compañía de Jesús y el Derecho Universal a una Educación de Calidad. CPAL. <https://www.flacsi.net/web2019/wp-content/uploads/2019/11/CPAL-2019-La-Compa%C3%B1a-de-Jes%C3%BAs-y-el-DUEC.pdf>
- CPAL-Klein, L. (2022). Educación Integral en el PAC II. Centro virtual de pedagogía ignaciana, abril mayo. <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2022/04/Boletin-CVPI-Abril-2022-La-Formacion-Integral-Prioridad-del-PAC-2-CPAL.pdf>
- Chauvigné y Coulet (2010). L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? *Revue Française de Pédagogie. Recherches en Éducation*, No.172, 15-28.
- Domingo, A., y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Eylem, E. (2015). La notion de dignité humaine dans la sauvegarde des droits fondamentaux des détenus. En A. Cançado y C. Barros, *Le respect de la dignité humaine* (pp. 47-66). Université Fortaleza.
- Ferrada, D. (2017). La investigación participativa dialógica. En S. Redón Pantorra y J.F. Rasco Angulo (Coords.), *Metodología cualitativa en educación* (pp. 187-201). Miño y Dávila. <http://repositorio.ucm.cl/handle/ucm/1382>
- García, R., Sales, A., Moliner, O., y Ferrández, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la Educación*, 21(1), 199-221.
- Gimeno, J. (2003). *Educación basada en competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Morata.
- Goig, J.M., y Gobbo, V. (2012). El derecho fundamental a una educación de calidad: especial consideración a la educación superior a distancia como estrategia institucional para potenciar la calidad educativa. *Revista de Derecho UNED*, 11(1), 387-411.
- ITESO (2021). UAB de aprendizaje. Objeto y líneas (mecanograma).

- Jesuit Schools Network (2015). Our way of proceeding: Standards & benchmarks for Jesuit schools in the 21st century. <https://bit.ly/3Y7Ggon>
- JRS LAC (2023). Migración forzada y la garantía del derecho a la educación. <https://lac.jrs.net/news/desafios-educativos-al-caminar/>
- Kincheloe, J., y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin e Y. Lincoln, *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*, vol. II. Gedisa.
- Klasen, S., y Nowak–Lehmann, F. (2009). Poverty, inequality, and policy in Latin America: An introduction. En S. Klasen y F. Nowak–Lehmann (Eds.), *Poverty, inequality, and policy in Latin America* (pp. 1–16). MIT Press.
- Klein, L. (2019). *La Compañía de Jesús y el derecho universal a una educación de calidad*. CPAL.
- Kolvenbach, P.-H. (2000). El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús de Estados Unidos. <https://www.ausjal.org/wp-content/uploads/2021/04/El-servicio-de-la-fe-y-la-promocion-de-la-justicia-en-la-educacion-universitaria-de-la-Compania-de-Jesus-de-Estados-Unidos-Universidad-de-Santa-Clara.pdf>
- Lorenzo, V., y Matellanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje–servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 155–176.
- Martí-Vilar, M., Vargas, O., Moncayo, J.E., y Martí, J.J. (2014). La formación en razonamiento moral y pensamiento crítico en la educación superior. *Brazilian Geographical Journal*, 5(2), 398–414.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, No.42, 85–102.
- Ortiz, S. (2014). *La formación humanista en la educación superior. Modelo humanista integrador basado en competencias*. Gedisa; Universidad de Tlaxcala.
- Papa Francisco / Bergoglio, J. (2020). En Pacto Educativo Global. <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-espanol.pdf>

- Pérez, A. (2014). La educación superior como derecho: el papel de las nuevas tecnologías. *Encuentros Multidisciplinares*, No.46, 1-9.
- Poblete Melis, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65.
- Revet, S. (2021). La epidemia de la Covid-19 en América Latina: ¿prepararse o reducir la vulnerabilidad? *Les Études du CERI*, No.252-253, 54-58.
- Rivaud, S., y Ulrich, V. (2007). Le poids du temps partiel dans les trajectoires professionnelles des femmes. *Dares*. Documentos de Estudio, No.127. <https://bit.ly/4h41Hbn>
- Secretariado de Educación de la Compañía de Jesús (2019). Ciudadanía global: una perspectiva ignaciana. <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=2624:ciudadania-global-una-perspectiva-ignaciana-infografia&catid=8>
- Sosa, A. (2018). La universidad fuente de vida reconciliada. *Encuentro Mundial de Universidades encomendadas a la Compañía de Jesús*. Universidad Loyola, Deusto, 10 de julio de 2018. <https://unijes.net/wp-content/uploads/2019/11/La-universidad-fuente-de-vida-reconciliada-Arturo-Sosa.pdf>
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Tawil, S. (2013). Le concept de citoyenneté mondiale: Un apport potentiel pour l'éducation multiculturelle? *Revue Internationale D'Éducation de Sèvres*, No.63, 133-144.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, No.40, 341-388.
- Ugalde, L. (2015). Conscientes, competentes, compasivos y comprometidos (mecanograma).
- UNESCO (2016). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. UNESCO.
- UNESCO (2017). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de desarrollo sostenible 4: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

- UNESCO (2018). la educación para los migrantes: un derecho humano inalienable. <https://courier.unesco.org/es/articulos/la-educacion-para-los-migrantes-un-derecho-humano-inalienable>
- UNESCO (2021). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Wentzel, T. (2014). L'approche par compétences dans les programmes «Éducation et formation» de l'Union Européen. En M. Tardif y J.-F. Desbiens (Dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants: bilan critique et perspectives* (pp. 87–116). Presses de l'Université Laval.

“Ser yo y ser comunidad”: las fricciones generadas por la profesionalización en el territorio ñuu savi de la región mixe de Oaxaca

AARÓN SANTIAGO LEÓN

Resumen: Este texto reflexiona acerca de las fricciones que se producen en los ñuu savi a partir de su tránsito por la educación escolarizada y en sus diferentes rutas de profesionalización. De igual forma, examina la reconfiguración de la vida comunitaria ñuu savi por las diferentes formas de participación de los profesionistas. Las reflexiones se ponen en diálogo con un marco teórico que permite comprender cómo “el ser yo y ser comunidad” se adapta o adecua desde diferentes experiencias: en el alumbramiento, la educación formal, la profesionalización y la vida comunitaria. El diálogo entre la perspectiva teórica y la cosmovisión ñuu savi procura ser consciente de los conflictos, las contradicciones, las desigualdades y los diferentes modos de construcción de la identidad de los profesionistas en una cultura dinámica.

Palabras clave: territorio, comunalidad, ser yo y ser comunidad, educación en comunalidad, alumbramiento.

La exploración sobre la reconfiguración del “ser yo y ser comunidad” se enfoca en las fricciones entre lo comunal, representado por los aprendizajes en la vida cotidiana de una comunidad, y lo global, personificado por la educación escolar y la profesionalización. En este sentido, este texto se centra en la experiencia de los profesionistas y la cosmovisión ñuu savi de La Mixtequita, perteneciente al municipio de San Juan Mazatlán, localizado en la parte baja de la región mixe de Oaxaca. El estudio se construye desde la escucha, es decir, mediante una investigación etnográfica para comprender qué significa ser profesionista para el ñuu savi; se construye desde la noción propia de la escucha (*kunini yo*: abrir el interior).

Esto significa que, además de utilizar algunas técnicas e instrumentos etnográficos, se integran nociones propias de la cosmovisión ñuu savi para recuperar la información y construir el conocimiento, como las pláticas abiertas, la observación y la participación a través de la reciprocidad y el servicio comunitario.

La perspectiva teórica del presente proyecto se construye con nociones sobre educación en el territorio ñuu savi (alumbrar: *kutu-va yo*), ser yo y ser comunidad, y la educación formal. El texto se estructura en tres apartados: ser yo y ser comunidad en el territorio ñuu savi, en el territorio comunal y en la educación en comunalidad. Las teorías se relacionan desde una lógica de horizontalidad para comprender la forma en que se reconfigura la identidad ñuu savi a través de diferentes rutas de profesionalización y, a su vez, explorar la construcción de los aprendizajes desde experiencias comunitarias y la educación formal.

De particular relevancia son las nociones sobre las culturas indígenas, que no siempre representan el ser y hacer de los pueblos. En algunos casos, se hace referencia a una cultura estática e idealizada y, en otros, se usa el castellano como la única lengua para representarla. Como punto de partida, es importante resaltar que las lenguas indígenas no son solo un recurso de comunicación oral, sino que integran las cosmovisiones de los pueblos. Por ende, la traducción o interpretación desde una postura académica no siempre logra plasmar la cosmovisión de los pueblos, ya que conlleva una amputación lingüística y cultural (Torres y Ccasa, 2008). En este sentido, se pueden estar usando las mismas palabras como conceptos, pero es muy probable que simbólicamente estemos entendiendo cosas diferentes e incluso contradictorias (Robles y Cardoso, 2007).

El marco interpretativo utilizado en el presente estudio está centrado en el ser yo y ser comunidad, desde donde se examinan las fricciones entre dos escenarios: la educación comunitaria que fomenta la cultura y la cosmovisión ñuu savi y la educación formal (representada por la escolarización y la profesionalización). También se sitúan las reconfiguraciones del ser yo y ser comunidad en las diferentes rutas de profesionalización, así como en el retorno y la extensión del territorio.

“SER YO Y SER COMUNIDAD” EN EL TERRITORIO ÑUU SAVI

Antes de abordar las perspectivas sobre el territorio comunal, es importante situar la noción de territorio desde la cosmovisión ñuu savi de La Mixtequita, Oaxaca. En *tu'un savi* se usa la palabra *ñu'un ñuu yo* para hacer referencia al territorio. En su concepción contextual, significa “la tierra de nuestra comunidad”, e incluye espacios para habitar (*ñu'un kunté yo*), para las actividades de sostenimiento familiar (*ñu'un satiñu yo*) y sitios para el agradecimiento (*ñu'un kua'a ta'vi yo*). Sin embargo, no se restringe a estos espacios, ya que también incluye el *hacer* —comunitario y familiar— y el *estar*. El hacer comunitario está relacionado con el servicio, las asambleas, el tequio y las fiestas. El hacer familiar se refiere a las formas de relacionarse con otras familias y con la naturaleza, los rituales, las celebraciones y costumbres, la alimentación y el cuidado del cuerpo, prácticas que pueden reproducirse simbólicamente en otros lugares. Por lo tanto, el territorio está unido a los ñuu savi. Es decir, podemos llevar el territorio con nosotros, y así fungir como una extensión del mismo.

El estar se refiere a la forma de conducirse en el territorio y está guiada por la lógica del *kunté va'a yo*, que propiamente significa vivir sin problemas, sin pleitos, o vivir en paz. Estar en el territorio implica respetar la gobernanza comunitaria, regida por las actas de asamblea y por el buen juicio de las autoridades en turno, cumplir con el *ku nee tiiñu* (tener trabajo o vivir en el trabajo) —lo que en otros contextos se concibe como cargos y se ha aceptado como su símil en el contexto *ñuu savi*—, participar de los tequios y las asambleas y responder a las diversas injusticias que afectan a la comunidad. El estar en las diferentes actividades y servicios es observado por la comunidad, y se ponen a consideración los sentimientos y pensamientos que guían la conducta de la persona, que bien pueden ser respetados, cuestionados o rechazados.

Ahora bien, el ser yo y ser comunidad se configura de forma dinámica por la cosmovisión, la lengua, la memoria histórica, la ascendencia familiar, los conocimientos y saberes, y es fundamental para hacer y estar en el territorio. En este sentido, el ser yo y ser comunidad, en muchos ámbitos de la vida comunitaria, puede ser un elemento de cohesión o fricción.

Es importante notar que el territorio está al centro de la vida comunitaria, por lo que es relevante el estar del ser yo y ser comunidad. Este

imaginario de transitar de la cosmovisión al territorio se configura también dinámicamente desde el nacimiento hasta la muerte, y es determinante para ser aceptado, respetado, castigado o desterrado, aunque algunas familias en desacuerdo con estos valores han tomado la decisión de retirarse de la comunidad.

Por otro lado, el territorio para los ñuu savi no es hermético, ya que a lo largo del tiempo se han aceptado e integrado tradiciones, comidas, vestimentas, herramientas y tecnologías de otras culturas. En ciertos casos, adquieren usos y significados contextuales, y en otros son una calca de la cultura occidental. Aunado a ello, lo que mantiene con vida (*ñu'un téku*: tierra viva) y en resistencia al territorio (*sa'a ndakuí ini yo*: tener un interior fuerte) son los cargos, las asambleas, el tequio (*saa tiiñu*: hacer trabajo) y las fiestas. Sin embargo, la noción de vida, metafóricamente, es una especie de actividad eléctrica del corazón con ritmos irregulares, derivado de factores externos e internos.

Esta integración y aceptación de elementos hace que el territorio esté en constante reconstrucción (*saama na kivi*: el tiempo cambia o los días cambian). En consecuencia, hay ciertos usos y costumbres que desaparecen y son suplidos por otros, mientras que otros se reconfiguran y unos más persisten. En este *cambio de tiempo*, la cosmovisión también cambia. Por ejemplo, la defensa del espacio aéreo y el subsuelo, como parte del territorio, surge en oposición a los discursos y las pretensiones del estado. Además, en la actualidad la tierra no se vende a foráneos, principalmente a mestizos (*st'la* o *sto'o*), porque se tiene la noción de que estos son aliados del estado y pueden modificar de forma radical la vida comunitaria.

Desde esta noción, desterritorializarse no solo significa cambiar de lugar o residencia (voluntaria o forzada), sino que conlleva un cambio de cosmovisión que puede afectar la autonomía de la comunidad; así, uno puede desterritorializarse estando dentro de la comunidad. Esto es, nuestras prácticas y nuestros pensamientos pueden provocar distanciamiento con el territorio, al no respetar el principio del *kunté va'a yo* que sostiene el trabajo, las asambleas, el tequio, los acuerdos y las normas de convivencia, o al reproducir cualquier tipo de injusticia dentro de la comunidad.

En suma, para los ñuu savi la noción de territorio incluye el espacio físico y simbólico donde se configura el ser yo y ser comunidad, que al hacer y estar permite determinadas relaciones de cohesión o fricción.

TERRITORIO COMUNAL

Para explicar la noción de territorio comunal, retomo las reflexiones de Floriberto Díaz Gómez, Jaime Martínez Luna, Juan José Rendón Monzón y Benjamín Maldonado-Alvarado, fundadores de la palabra *comunalidad*; también cito a otros pensadores que han aportado reflexiones relevantes sobre el tema, como Sofía Robles y Rafael Cardoso. Aclaro, tal como lo hacen los mismos teóricos, que la comunalidad no es un concepto, ni mucho menos una idea, sino una forma de vida y razón de ser. Con esta lógica, se busca utilizar la comunalidad para situar la cosmovisión que guía la educación en los pueblos indígenas.

La palabra *comunalidad*, entendida como la vivencia y el modo de ser de los pueblos indígenas, se empezó a usar de forma separada a finales de los años setenta del siglo XX por Floriberto Díaz Gómez, ayuuik de Santa María Tlahuitoltepec, y Jaime Martínez Luna, zapoteco de Guelatao de Juárez. El surgimiento de la palabra fue resultado de un proceso de vinculación intercomunitaria, en específico con la conformación del Comité de Defensa de los Recursos Naturales y Humanos Mixes (Codremi) y la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez (Odre-Nasij) (Guerrero, 2013).

La comunalidad es relevante para entender la noción de territorio desde las cosmovisiones indígenas —en específico la ñuu savi—, ya que esta expresa la vivencia y el modo de ser de los pueblos indígenas, así como la forma en que han resistido al individualismo a lo largo de los siglos. Integra elementos centrales en constante movimiento —territorio, tequio, poder, fiestas comunitarias y la asamblea—, atravesados por elementos culturales como la lengua, la cosmovisión, la religiosidad, los conocimientos y las tecnologías, entre otros (Maldonado-Alvarado, 2005; Martínez, 2010). También resulta útil, porque al igual que la noción del *kunté va'ayo*, incluye todo lo que se hace, dice, crea y piensa en una comunidad; es decir, el conjunto de formas de organización, cargos y

funciones, normas de convivencia, creaciones materiales e intelectuales, así como actividades económicas, políticas, organizativas, ceremoniales o de cualquier otra índole (Rendón, 2003). Sin embargo, tal como lo menciona Rendón, la comunalidad no es igual para todos los pueblos indígenas, ya que, por el contrario, tiene múltiples y variadas manifestaciones. Puede decirse que hay ciertas particularidades de cada pueblo respecto a cómo, cuándo y en cuáles circunstancias se realizan diferentes actividades. También estas formas de vida comunitaria no siempre son armónicas, sino que se construyen entre tensiones, conflictos y contradicciones. De esta manera, procuro poner en diálogo la comunalidad con la noción ñuu savi de territorio.

Sofía Robles Hernández y Rafael Cardoso Jiménez (2007), quienes compilaron las reflexiones del antropólogo Floriberto Díaz, explican que el territorio forma parte de los elementos que definen la comunalidad: la tierra, el consenso en asamblea, el servicio gratuito, el trabajo colectivo, y los ritos y las ceremonias. Así, la noción de tierra desde la cosmovisión ayuujk es concebida como madre y territorio. La tierra es una madre, que nos pare, alimenta y recoge en sus entrañas. Nosotros entramos en relación con ella de dos formas: a través del trabajo (territorio) y por medio de los ritos y ceremonias comunitarias (madre). Esta relación no se da de una manera separada, se da por lo general en un solo momento y espacio, en un sentido de igualdad con los demás seres vivos. En esa misma lógica de reconocer la tierra como madre y territorio, Ibarra y Carrasco (2021) explican el territorio desde la autonomía del pueblo ayuujk de San Pedro y San Pablo Ayutla, como el sustrato material y simbólico que cobija la vida comunitaria y permite el crecimiento de la comunidad. Su centralidad se despliega en la vida cotidiana y en la ritual, ambas ancladas en una fuerte religiosidad.

Estas reflexiones realizadas desde el territorio ayuujk resaltan la forma de trabajar de una persona para el bien de la comunidad, dándole respeto frente a los demás comuneros. Este trabajo colectivo o tequio tiene diversas variaciones: el trabajo físico para realizar obras públicas, el trabajo a nivel familiar (mano vuelta, ayuda mutua), atender a los invitados en una fiesta, el apoyo entre comunidades, y el trabajo intelectual, que consiste en poner al servicio los conocimientos adquiridos en las escuelas (Robles y Cardoso, 2007).

A partir de un contexto similar al ayuujk, Jaime Martínez Luna (2010) agrega que el territorio comunal es la base de la autodeterminación y reproducción física y social del pueblo zapoteca de la Sierra Juárez. Desde esta perspectiva, la autodeterminación territorial tiene tres dimensiones: la propiedad pertenece a la comunidad, puede usarse en términos familiares y todo se arregla en el interior del pueblo. Por esto mismo, la autodeterminación es posible siempre y cuando se cuente con el consenso de la comunidad, se participe mediante trabajo y no se tenga injerencia del estado. Por ende, el territorio es para los zapotecas la fuente misma de su realización cotidiana, la expresión profunda de su visión del mundo y la madre de la comunidad. En esta misma perspectiva, Ana Lilia Esquivel Ayala (2013) agrega que el territorio comunal es la base de la reproducción física y social —constituido por bienes naturales y sagrados— para el buen desarrollo de la cultura comunitaria.

Juan José Rendón (2003) explica que el territorio comunal es entendido como el espacio físico donde se asienta y vive la comunidad, así como su forma de organización. El espacio físico comprende los suelos, los bosques, las aguas y todos los recursos que son aprovechados, conservados y desarrollados por la comunidad, ya sea de manera directa o indirecta, así como las construcciones, los sitios ceremoniales y sagrados, y las zonas arqueológicas que pueden ser aprovechadas por el turismo. En tanto que la organización comunal es la lengua, las prácticas religiosas, el detallado conocimiento de las características del entorno geográfico, de las propiedades, los objetos de trabajo y el comportamiento de las plantas y animales (Rendón, 2003).

Por otro lado, el territorio comunal se distingue por el tipo de propiedad. En estos casos, este no está dado por el gobierno en propiedad individual, sino por la asamblea a través de sus autoridades agrarias. Se reduce el individualismo que se asocia con la acumulación de propiedades privadas, ya que las tierras —habitables y para el cultivo— se otorgan a las familias y se les reconoce como poseedoras legítimas; pero, cuando estas incumplen sus deberes comunitarios, la asamblea de comuneros puede desposeerlas.

Otra característica del territorio comunal es la importancia de lo sagrado y lo sobrenatural. Este último ocupa el territorio natural, y esta convivencia se construye por una relación tripartita entre

humanos–naturaleza–sobrenaturales, en un trato de igualdad, respeto y reciprocidad; y, para convivir con los sobrenaturales, se les pide permiso a través de rituales a través de los cuales se dan ofrendas (Maldonado–Alvarado, 2005). Este aspecto de la cosmovisión reduce la idea de la tierra como propiedad personal o privada.

La importancia de la naturaleza y lo sobrenatural en el territorio común tiende a chocar con la cosmovisión eurocéntrica dominada por el capitalismo neoliberal. En esta línea, Arturo Guerrero Osorio (2013), para explicar la comunalidad, utiliza la metáfora de una espiral situada en la corriente del capitalismo. Lo que le da forma al remolino son dos fuerzas en tensión: la intervención de la sociedad económica y la resistencia y/o aceptación de la misma por parte del pueblo. El autor plantea que este remolino se realiza en tres dimensiones: la raíz, el acuerdo y el ejercicio. La raíz de la comunalidad nace en la madre tierra, y es lo que sostiene el horizonte en el que la gente orienta su vida. El acuerdo es el orden y los modos de organización decididos por todos. El ejercicio es la realización natural de las personas y los seres en un *nosotros*. Los pilares de esa raíz en movimiento son: el territorio (habitar), la autoridad (decidir), el trabajo (crear) y la fiesta (gozar). Así, el territorio se crea en el ejercicio de hacernos nosotros y cuando se defiende colectivamente la raíz del mundo. La tierra se cultiva como territorio, al ser habitado de manera peculiar y distinta por mujeres y hombres, y al realizar el nosotros en la oralidad, el trabajo y la fiesta, según las reglas y los modos propios. Además de concebirla como naturaleza viva, el territorio también es el lugar sedimentado de vida y muerte, como huella actual de lo pasado y lugar de la historia presente, un lugar para recordar y reinventar el presente desde la noción del nosotros. En suma, el territorio es el giro de ese remolino en una corriente de agua rápida.

En este marco, se nota cómo el territorio comunal se ha ido conceptualizando desde varias perspectivas como algo diverso y dinámico: la tierra como territorio y madre (Robles y Cardoso, 2007), el territorio como base de la autodeterminación y la reproducción física y social (Martínez Luna, 2010), el espacio físico donde se asienta y vive la comunidad y su forma de organización (Rendón, 2003), por el tipo de propiedad agraria y por la expresión sobrenatural que hay en él (Maldonado–Alvarado, 2005), y

el territorio como movimiento que se crea al hacernos nosotros y cuando la defendemos colectivamente (Guerrero, 2013).

A partir de estas perspectivas, me interesa resaltar que, si bien la noción de territorio desde la comunalidad cobija lo que se hace y vive en el pueblo ñuu savi, esta se entreteje con cierta particularidad. En su cosmovisión, el territorio es el centro de la vida comunitaria. Podemos imaginarlo de manera metafórica como una especie de puerta giratoria con múltiples hojas, que conecta nuestro nacimiento con nuestra muerte, y permite nuestra residencia en este mundo temporalmente; así, se puede entender que, mientras algunos vamos entrando, otros van saliendo. Al estar y hacer en el territorio, heredamos una forma de conducirnos, concebida como *kunté va'ayo*, que se adecua a lo largo de la vida y que, por ende, influye en el ser yo y ser comunidad.

Esta puerta giratoria también permite la entrada y la salida de otras formas de entender el mundo a través de la comercialización, la provisión de bienes y servicios, la relación política con el estado, el contacto con las religiones y, sobre todo, la escolarización. Algunas de estas nociones siguen el giro de la puerta y se van, pero otras se quedan y, en muchos casos, crean fricciones en el territorio. De esta manera, el ser yo y ser comunidad es el responsable de aquello que entra y transita, o se adecua a la vida comunitaria. También es responsable de lo que trae de fuera, refiriéndonos a los modos de actuar y pensar. En este sentido, el movimiento puede ser armónico o discrepante, dependiendo de las fuerzas de fricción o cohesión que entren en contacto.

Desde la cosmovisión ñuu savi, el caminar de la comunidad en el territorio (el giro de la puerta) se percibe de manera cíclica y genera adecuaciones en la vida cotidiana (Guerrero, 2013), lo que en otros contextos podría entenderse como desarrollo cultural. Estas adecuaciones a las expresiones culturales se producen en un escenario de conflictos, tensiones y acuerdos, y en algunos casos puntuales se podría hablar de violencia simbólica, como es el desplazamiento lingüístico del *tu'un savi* por el español.

Dentro de esta figura retórica del territorio también existe una relación con un pueblo invisible que habita la naturaleza (*ñu'un tyuku*), el cual podría concebirse desde la noción mestiza como espíritus de la naturaleza.

Este pueblo habita las montañas, los peñascos, las cuevas, los ríos, los arroyos, los manantiales, y cuida las plantas, los animales y todo lo que en ella existe. Esta relación hace del territorio un lugar sagrado; es decir, lo sagrado no es el lugar, sino la relación que se establece con el lugar. Por ende, cuando no se respeta o no se pide permiso para entrar en la naturaleza, los habitantes de este pueblo pueden enfermarnos, incluso enviarnos la muerte a través del *espanto*, que viene por una impresión muy fuerte, sobre todo por el miedo. Dentro de esta misma cosmovisión, toda la tierra que está bajo este universo también está habitado por ese pueblo invisible. Así, el ñuu savi que lleva arraigado esta noción, al habitar en otro lugar, sea dentro del país o en el extranjero, establece una relación sagrada con los espíritus que habitan en ese territorio. Por ejemplo, al entrar a los campos agrícolas estadounidenses, el ñuu savi pide permiso y se encomienda para que no le pase nada y su jornada sea productiva. Es así como la noción de lo sagrado también se extiende a las nuevas residencias, sean temporales o permanentes.

Ahora bien, la comunalidad acentúa el rasgo distintivo de la tenencia comunal (con título a nombre de la comunidad), empero, esta también se vive en propiedades ejidales (ejidatarios son “poseionarios” de propiedades del estado), como es el caso del pueblo ñuu savi de La Mixtequita, resultado de las políticas de ordenamiento territorial e intervención del estado en el Istmo de Tehuantepec y la zona baja de la Sierra Norte de Oaxaca entre 1930 y 1992. En la actualidad, las tierras —habitables y para cultivos y otras formas de sustento— están bajo la responsabilidad y el cuidado de la Comisaría de Bienes Ejidales, integrada por habitantes de la misma comunidad. Asimismo, la autodeterminación del pueblo ñuu savi está en constante conflicto y anuencia por lo complicada relación entre las políticas del estado y el sistema normativo interno. Aunado a ello, quienes determinan el precio de los productos agrícolas y pecuarios son los intermediarios externos. Así, la autodeterminación ñuu savi puede concebirse de manera metafórica como un muro de contención de madera que detiene algo de la corrupción y la ineficiencia de la cultura dominante, pero no logra una filtración completa.

Por último, la noción de trabajo en el territorio, de Robles Hernández y Cardoso Jiménez (2007), ayuda a entender el deseo de la comunidad ñuu savi de que sus profesionistas pongan al servicio del colectivo sus

conocimientos y experiencias mediante diferentes cargos. También se espera que estos compartan lo aprendido en otros ámbitos de la vida comunitaria, como las fiestas, el tequio y otras actividades. La formación profesional para los ñuu savi tiene un propósito comunal, sin embargo, no siempre se cumple porque cada profesionista entiende y da un significado diferente al ser yo y ser comunidad.

Es fundamental reconocer que la noción de territorio comunal, así como la de comunalidad, se configura en función de la cosmovisión de cada pueblo y también de quién lo observa o lo antropologiza¹ (Martínez, 2009). De ahí el interés por entender cómo la educación formal —como algo externo a la cultura ñuu savi que entró y se quedó en el territorio— reconfigura el ser yo y ser comunidad.

EDUCACIÓN EN COMUNALIDAD

Este apartado tiene como propósito explorar la noción de educación desde la cosmovisión ñuu savi, pero antes me interesa situar las percepciones de la educación formal para los pueblos indígenas, entendidas como “educación indígena”, “comunitaria” e “intercultural” que, si bien son complementarias, se construyeron a través de la historia sobre diferentes escenarios y discursos, pero, sobre todo, por su marcada diferencia con la noción ñuu savi de educación. Así pues, aquí no se analiza si una es mejor que otra, sino que se resalta su relevancia para comprender de mejor manera aquello que podría fortalecerse de la educación formal con la noción ñuu savi de alumbramiento.

La educación indígena tiene como referente iniciativas, programas, proyectos y políticas públicas enfocadas a un tipo de atención diferenciada para los pueblos originarios de México desde las décadas de los sesenta con la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, y a finales de los setenta a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Esta educación se anuncia como intercultural, comunitaria, respetuosa de la diversidad e incluyente. Sin embargo, a partir de una

1. Jaime Martínez Luna utiliza la palabra antropologización para referirse a la tendencia de los antropólogos de partir de rasgos particulares para explicar la vida de cada pueblo y que, en cierto modo, hace más complejo el entendimiento de lo que somos y podemos proponer al mundo.

evaluación que la misma DGEI impulsó en 2011 para evaluar las políticas públicas de los dos años anteriores, se encontró que en gran medida las prácticas escolares y extraescolares fueron cuestionadas por las propias comunidades que han vivido y padecido los problemas que generan las políticas de estado, que deciden qué es apropiado enseñar y cómo hacerlo, manteniendo una distancia muy notoria entre la implementación de estas políticas y las formas propias de entender el mundo de los pueblos indígenas (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016; Escalón, 2017)

La educación comunitaria tiene sus antecedentes en los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire, quien considera que la educación debe llevarse a cabo desde el interior de los sectores comunitarios en una relación comprometida del profesor con la comunidad y su contexto (Pérez y Sánchez, 2005). La estrategia metodológica implica que profesores y alumnos problematicen una situación concreta y objetiva para que, al captarla de manera crítica, actúen sobre ella. En este proceso, el pensamiento, el lenguaje y el contexto se interrelacionan de forma permanente, porque el pensamiento es ante todo colectivo (Ruiz y Quiroz, 2014). La educación comunitaria propuesta por Freire contrasta con lo que denomina *educación bancaria*, en donde el docente *deposita* conocimientos en sus estudiantes, sin reflexión crítica (Freire, 1997).

En México, la educación comunitaria tiene sus orígenes en la escuela rural mexicana, con el normalista Rafael Ramírez Castañeda y los cursos comunitarios implementados en 1973 por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) para ofrecer educación primaria a niños que habitaban comunidades rurales donde aún no existían escuelas regulares. El propósito era garantizar saberes y conocimientos prácticos que permitieran mejorar las condiciones de vida de las comunidades a través de la enseñanza de la lectura, la escritura y las operaciones fundamentales. La estrategia incluye la participación de las comunidades y la integración cultural a través de la enseñanza bilingüe y la alfabetización (Rockwell, 1997; Ruiz y Quiroz, 2014).

En Oaxaca, la educación comunitaria surge después de 1994, con el levantamiento zapatista, y en 2001, con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que tiene como objetivo impulsar, coordinar y evaluar que el respeto a la diversidad cultural y lingüística esté presente

en las políticas y propuestas educativas para todos los niveles y las modalidades de estudio. Los aspectos coincidentes de la CGEIB con la educación comunitaria oaxaqueña son: la articulación de los conocimientos escolares con los conocimientos locales; la investigación como eje pedagógico; la filosofía comunal como horizonte; la participación comunitaria en los procesos de aprendizaje; el uso de la lengua originaria; y un currículo adecuado a la realidad de las comunidades (Maldonado-Alvarado, 2015)

En lo que respecta a la educación intercultural en México, Dietz (2014) distingue tres periodos principales: indigenismo clásico (1930-1980), donde la SEP y el Instituto Nacional Indigenista impulsaron políticas y estrategias para conseguir la homogeneidad étnica —“mexicanizar al indio”— a través de promotores indígenas y bilingües; el periodo de movilización étnica y multiculturalismos indígena, durante los años ochenta y noventa del siglo pasado, marcado por las políticas impulsadas por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) para resolver los fracasos del indigenismo a través del programa alternativo “educación bilingüe y bicultural”, y en contraposición a estas políticas por las exigencias del levantamiento zapatista de 1994, y el periodo del interculturalismo oficial, con la creación de la CGEIB, que rediseña los programas educativos ofrecidos para los pueblos indígenas mediante la estrategia de “educación bilingüe e intercultural”. En este sentido, la educación intercultural responde a la realidad de una sociedad pluricultural y compleja, caracterizada por fortalecer la diversidad cultural y garantizar la convivencia entre culturas. Sin embargo, los esfuerzos hasta ahora realizados se enfrentan a una fuerte resistencia de parte de la sociedad mestiza, que sigue percibiendo a las lenguas indígenas como “dialectos” inferiores, y a la etnicidad indígena como una amenaza para la cultura nacional, percepción que reproducen un gran número de directivos y docentes (Dietz, 2014; Maldonado-Alvarado, 2016).

En fechas recientes, la educación en comunalidad tiene como propósito dar respuesta a las demandas sociales, las cuales parten de requerimientos individuales, pero en relación con las necesidades de los otros (Ramírez, 2017). Implica la satisfacción de las necesidades personales, familiares y comunitarias a través del tequio. Así, se forma a los miembros de la comunidad en un escenario dentro del cual el bienestar individual es importante, en tanto impacta en el bienestar del colectivo (Martínez, 2004).

Por ende, la comunidad no solo es un recurso al que se hace referencia para favorecer los aprendizajes, sino que es el marco dentro del cual se llevan a cabo estos aprendizajes (Ramírez, 2017).

Como alternativa a estos diversos conceptos asociados con la educación en comunidades indígenas, examino la relación entre el ser yo y ser comunidad y lo que llamo *alumbramiento* (proyectar luz sobre el camino), para referirse a la educación en la comunidad ñuu savi, en diálogo con la forma de estar y hacer con la familia, la comunidad y el *ñu'un tyuku* (pueblo de la naturaleza). También procuro reconocer el camino que sigue el ser yo y ser comunidad para transitar de forma honrosa en el territorio. Para aproximarnos a su comprensión, es necesario partir de que el alumbramiento es parte del ser y hacer comunidad; no sigue un proceso como el de la educación formal. Es decir, no se insista en que el padre sea quien se encargue de la educación de sus hijos, porque, desde la noción ñuu savi, este puede ofrecer ciertas experiencias y conocimientos útiles para la vida en el territorio, pero en ningún momento se mira como docente. Tampoco se insista en contenidos y tiempos escolares, ya que en este contexto nadie nos dice: “Hoy te voy a enseñar a sembrar”, simplemente llega la temporada de siembra y todos sabemos lo que se tiene que hacer. Así que no es sencillo comparar el alumbramiento y la educación formal.

Es importante explicar por qué no uso los términos educación indígena, comunitaria o intercultural, que se han utilizado para referirse a la educación en pueblos indígenas de México. Si bien hay esfuerzos de la CGEIB y la Dirección General de Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca por transformar la educación formal que se brinda a los pueblos ñuu savi de la región mixe, se hacen sobre la misma noción funcionalista, con ciertas adecuaciones curriculares, en donde se puede observar que la educación indígena o comunitaria incorpora a sus contenidos la lengua indígena como una asignatura, o como parte de las actividades escolares. Además, la SEP procura que haya presencia de docentes indígenas, pero en la mayoría de los casos la pertenencia indígena de los profesores no se corresponde con la comunidad, y en muchos ni hablan el mismo idioma. Esta educación indígena o comunitaria se sigue realizando en un contexto de encierro y de manera antropocéntrica. Esto quiere decir que a las adaptaciones al modelo educativo tradicional de la SEP y la CGEIB para los pueblos ñuu savi de manera confusa se le refiere como educación

indígena, y erróneamente se cree que dicha educación corresponde o es propia de los pueblos indígenas. En suma, se insta a que no se mire como si la educación ñuu savi y la educación formal fueran dos variedades de granos o plantas; por ello, utilizo la noción de alumbrar o amanecer para hacer referencia a la primera, la cual se enfoca en cómo nos construimos como comunidad.

La noción de educación desde la cosmovisión ñuu savi se entiende como *kutu'va* (alumbrar el camino o amanecer para hacer el bien) y está asociada a la atención cuidadosa que se le brinda a las experiencias y los conocimientos del otro, así como a los cambios que se producen en la naturaleza. También se usa la palabra *skua'a* (ligada a la palabra pintar o rayar), pero esta se emplea para referirse a la presencia e interacción del ser yo y ser comunidad con el profesor y el pizarrón dentro de las escuelas. En esta lógica, se amanece con las personas (padres, hermanos, amigos o habitantes de la comunidad), la naturaleza (plantas y animales) y el *ñu'un tyuku* (pueblo de la naturaleza).

Desde esta noción, nadie es dueño de sus experiencias y conocimientos, por ello, todo lo que se recibe se devuelve a la comunidad, en un sentido de gratitud. Los que nacemos en el territorio recibimos de la familia y la comunidad la lengua, las costumbres y creencias, las experiencias y los conocimientos, entre otros elementos que nos permitirán transitar en el territorio, y que a la vez tendremos que compartir con quienes llegan después de nosotros. Además, tendremos que trabajar de forma ardua (servicio y cargos) para hacer del territorio un lugar habitable para el presente y el futuro. Es así como el alumbramiento comienza y se renueva en el territorio a través del trabajo para el sostenimiento familiar y la vida comunitaria, atravesados por la lengua (sea *tu'un savi* o español) y los sentidos.

En el alumbramiento, el territorio está al centro; no es el “ser yo y ser comunidad” ni quienes alumbran el camino (familia e integrantes de la comunidad), ya que los dos son habitantes temporales, pero el territorio permanece. Lo más importante es lo que el ser yo y ser comunidad hace para estar en el territorio y preservarlo para otras generaciones. En este sentido, el alumbramiento es observado por la familia y la comunidad para que las experiencias y los conocimientos se transfieran de manera adecuada y persistan hacia otras generaciones. La palabra en *tu'un savi*,

que se traduce como *observar* en español, se refiere a la atención que se da a los pensamientos y las reacciones emocionales que guían la conducta del ser yo y ser comunidad, y que se reflejan en sus acciones. Si se observa que el otro se conduce con apatía, se toma como evidencia de que no se afectará por las necesidades y los problemas familiares y comunitarios.

El alumbramiento está profundamente interconectado con el contexto sociocultural y la naturaleza donde se construye la vida comunitaria; es decir, el amanecer está influenciado por las interacciones con el otro, las costumbres y creencias y el ecosistema donde habita la comunidad, así como por las actividades agrícolas y pecuarias que se realizan en ese entorno. Así, la relación del ser yo y ser comunidad con un ecosistema de selva húmeda no es igual a la relación con un bosque de coníferas de la región mixteca; los saberes, los conocimientos, las experiencias, los valores, las creencias y las prácticas coexisten en un entramado particular con cada entorno natural. Además, la forma de nombrar la diversidad biológica es diferente de otras culturas y comunidades.

Por otro lado, se procura que la relación que se construye entre el ser yo y ser comunidad y el entorno natural (en caso de la Mixtequita, con la selva húmeda) sea siempre positiva. Ejemplo de ello es que las tierras cultivadas se dejan *descansar* por uno o dos años, o se resguardan las franjas montañosas para preservar los ríos, arroyos y manantiales. De la misma manera, la relación del ser yo y ser comunidad con el *ñu'un tyuku* (pueblo de la naturaleza) se da por una lógica de respeto y de forma racionada; es decir, se toma de la naturaleza lo necesario para sustentar la vida: se atrapan los peces que se necesitan para alimentar a la familia, y se evita el exceso. Sin embargo, hay que reconocer que varias prácticas, basadas en diversos intereses, han pasado por la puerta giratoria, que incitan a transformar la naturaleza en un recurso explotable, comercial e intercambiable.

En este contexto particular, el camino del alumbramiento que sigue el ser yo y ser comunidad empieza en la familia (en la casa) y continúa en la comunidad, principalmente con el *nee tiiñu* (tener trabajo o vivir en el trabajo). Este proceso genera cambios en el ser yo y ser comunidad, que en ocasiones implica avenencia o fricciones que se reflejan en la vida comunitaria. En este camino, lo que se observa son los vicios y la afición

que guían los pensamientos y el corazón. Si lo que guía el servicio es la avaricia, el ser yo y ser comunidad no puede recibir cargos de mayor responsabilidad porque puede hacerle mucho daño a la comunidad, así que se le mantiene o regresa al principio del camino.

A la vez que se experimenta dentro del ámbito familiar y comunitario, el alumbramiento también sigue un movimiento cíclico marcado por el comportamiento del tiempo y por las actividades agrícolas y pecuarias. El agrícola se divide en dos temporadas: temporal (primavera-verano) y tapachol (otoño-invierno), en las que se producen maíz y frijol, en especial para el autoconsumo. Las actividades pecuarias están relacionadas con la crianza de gallinas, guajolotes y borregos, y se destaca el ganado bovino como la especie de mayor importancia por su relevancia comercial. En la mayoría de estos ámbitos, el alumbramiento se da en situaciones de sufrimiento y resignación, ya que implica levantarse temprano, sobrellevar las inclemencias del tiempo y trabajar en circunstancias de riesgo. Sumado a ello, los modos de producción comercial que nunca salieron por la puerta giratoria homogenizan la actividad agrícola campesina a través de la producción intensiva de variedades híbridas y “mejoradas”, con una fuerte tendencia hacia el uso de agroquímicos y tecnologías de producción. La adopción de estas prácticas agrícolas que dañan a la madre tierra inevitablemente afecta la vida comunitaria y el territorio, porque se pone en riesgo su continuidad hacia otras generaciones, y tampoco son compatibles con la cosmovisión ñuu savi, que procura siempre una relación positiva con la naturaleza.

Bajo esta noción, el alumbramiento acontece en situaciones de necesidad personal, familiar y comunitaria, relacionada con el cuidado del cuerpo (fisiológica y espiritualmente) y la pertenencia familiar (proveer de alimentos y recursos para el sostenimiento) y comunitaria (tequios, asambleas, cargos, fiestas). Asimismo, las necesidades se atienden de manera sensata, esto es, se respetan los tiempos y las situaciones de los demás. Por otro lado, las necesidades se diferencian de los deseos, porque estos últimos aparecen una vez que se atiende la carencia o la circunstancia, por ello no todos tienen la oportunidad de escolarizarse y profesionalizarse.

El alumbramiento sucede en diferentes momentos de la vida: en compañía de la familia, en el trabajo comunitario, en relación con la naturaleza y la relación sagrada con el *ñu'un tyuku*, y se renueva de forma progresiva.

Sin embargo, algunos amaneceres empiezan más temprano que otros; por ejemplo, muchos niños pasan de niños (*luli*) a hombres pequeños (*tee luli*) por la urgencia paterna de apoyar en el sostén de la familia. En consecuencia, apresuran su alba, repitiendo lo que ven en el otro, pero con el tiempo y la continua repetición lo interiorizan y de forma gradual despierta su capacidad creativa.

Ahora bien, ¿cómo se individualiza la noción del ser yo y ser comunidad por la escolarización? Antes de dar una posible respuesta, me gustaría recurrir a una metáfora, tal como lo hacemos entre los ñuu savi, para hablar sobre el mundo que habitamos. Un tigrillo (leopardo tigre), felino que habita la selva húmeda de la región mixe, tiene varias guaridas dentro de su hábitat, y esto lo sabemos porque es libre; pero, si lo pusiéramos en cautiverio, qué podríamos saber de él, más que su comportamiento en un espacio de encierro. Ahora bien, la individualización del ser yo y ser comunidad se da por dos situaciones: la fricción que producen las escuelas de la SEP dentro del territorio por todo aquello que traen de fuera, y la falacia de inclusión que proponen las escuelas indígenas con el simple hecho de ofertar clases de la lengua originaria y poner un docente indígena, aunque es probable que sea de otra etnia.

En este sentido, el diálogo teórico se limita a un análisis dentro de las paredes de la escuela, un espacio de encierro. Con esta delimitación, es imposible que los docentes, directivos y actores educativos entiendan la noción ñuu savi de concebir el mundo o el camino que se sigue para estar y hacer en el territorio. En consecuencia, las influencias de la educación formal reconfiguran al ser yo y ser comunidad y, a su vez, al dispersarse por el territorio reconfiguran la noción del *kunté va'ayo* (vivir en paz, vivir sin problemas).

Derivado del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el propósito de la educación básica y media superior es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen de forma activa en la vida social, económica y política de México (UNAM, 2016). Esta política educativa, al colocar a la persona como centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad mexicana, fricciona con la cosmovisión ñuu savi por ser antropocéntrica, y porque, desde la noción ñuu savi, el centro de la vida es el territorio, mientras

TABLA 3.1 REFERENTES Y ÁMBITOS DEL ALUMBRAMIENTO

Referentes del alumbramiento	Ámbitos del alumbramiento
Personal	Cuidado del cuerpo (fisiológica y espiritual)
Familiar	Pertenencia (proveer de alimentos y recursos para el sostén)
Comunitario	Trabajo (cargos y servicios)
Naturaleza	Construcción de una relación positiva con la naturaleza y todo lo que habita en ella
Pueblo invisible que habita la naturaleza (espíritus de la naturaleza)	Construcción de una relación sagrada con este pueblo

que la persona es solo un residente temporal, quien respeta y consagra todo lo que habita en él (familia, comunidad, naturaleza, espíritus de la naturaleza). En palabras de Martínez Luna (2004), la naturaleza es quien engendra al hombre, por lo que el ser humano no puede ser poseedor ni tener poder sobre ella.

Desde la noción del *kunté va'ayo*, los valores y principios se construyen y adecuan alrededor del territorio. Así, en el alumbramiento, la luz se proyecta sobre el camino que ha de recorrer el ñuu savi, no sobre su persona. Ese camino está orientado para establecer una relación positiva con la naturaleza y de servicio con la comunidad, tal como se muestra en la tabla 3.1.

La educación formal, al situar a la persona, en este caso al ñuu savi, como centro del proceso educativo, fractura la noción del ser yo y ser comunidad, porque la atención formativa se centra en la persona y descuida sus relaciones con todo aquello que habita el territorio. Este proceso de individualización cisura los elementos de colectividad (cargos, servicios, asambleas, fiestas), así como la noción de que el ser yo y ser comunidad está interconectado con la naturaleza y el pueblo invisible que habita en ella. Quizá lo más grave es que simbólicamente se le da el poder al individuo para convertir la naturaleza en un producto comercial y explotable (Martínez, 2004).

Por otro lado, las metodologías de enseñanza que implementa la educación formal en contextos indígenas, de manera paradójica fortalecen la castellanización de los estudiantes y colocan a la lengua indígena en un segundo plano, y en algunos casos la invisibilizan (Jiménez-Naranjo

y Mendoza-Zuany, 2016). Esta desvaloración de la lengua indígena, en particular del *tu-un savi*, sin duda fricciona con la cosmovisión ñuu savi, ya que, al ocultarla, se niega su relevancia en la construcción del ser yo y ser comunidad, sobre todo porque el *tu'un savi* se caracteriza por humanizar el lenguaje; es decir, se confiere un carácter humano a todo aquello que habita en el territorio. En la cosmovisión ñuu savi se considera que el cuerpo es una extensión de la casa y la naturaleza. Así, las tierras de cultivo (*ñu'un tanyo*), por ejemplo, están relacionadas con la idea de que lo que se siembra es el sudor, o que el agua *ndute* (hace, convierte o transforma a la persona), por lo que adquiere un carácter sagrado. Esto contrasta con la noción de que el agua es un recurso abiótico —sin vida—, como se concibe en la educación formal.

Una lengua ajena —el español— que se repite con asiduidad en un ambiente de aprendizaje delimitado (las escuelas formales), la cual viaja a través de los estudiantes hacia sus familias y comunidad, gradualmente domina al *tu-un savi* y resignifica el modo de ser y estar en el territorio. En consecuencia, el español, con todo y su subyacente cosmovisión eurocéntrica, amolda las intenciones formativas del alumbramiento, ya que los docentes y directivos les asignan mayor relevancia a los contenidos escritos en esa lengua que a la oralidad de las experiencias, conocimientos y saberes propios de la cosmovisión ñuu savi. En este camino de la escolarización y la profesionalización, que por lo regular dura alrededor de veinte años, la noción de alumbramiento o amanecer en el territorio va quedando supeditado a la comprensión del mundo que habitamos desde las enseñanzas en español.

De igual forma, la comunicación lingüística del *tu'un savi*, a través de metáforas para alumbrar el camino del ser yo y ser comunidad dentro del territorio, es fundamental, ya que se tiene la creencia de que todos los consejos, las recomendaciones o las sugerencias se guardan de mejor manera en el corazón al *escuchar imaginando*. Esta noción de escuchar con la imaginación tiene como propósito persuadirnos de actuar de cierto modo, y también nos ayuda a presagiar escenarios favorables, cuestionables y adversos para nuestras vidas. Así, las figuras retóricas están presentes en todos los ámbitos de la vida ñuu savi. En particular, cuando las autoridades comunitarias ajustician a alguna persona, ya que estos no se dirigen de manera directa a él como el sujeto que cometió el delito,

sino que comparan la acción cometida en términos de otro caso previo; es decir, se le rememora el hecho que provocó que otro ñuu savi fuera expulsado de la comunidad o castigado de cierta forma.

Negar o invisibilizar el *tu'un savi* dentro de las instituciones educativas, y colocar otra forma de pensamiento, fractura la cosmovisión ñuu savi, aunque no la desaparecen en su totalidad. Según Abdeljalil Akkari (2018), eso porque el fin esperado es la confusión identitaria y la agonía cultural continua para poder reproducir el modelo de sociedad dominante. En este sentido, las escuelas introducen en el territorio costumbres, elementos culturales y prácticas que de manera paulatina los miembros de la comunidad aceptan y reproducen para beneficio y permanencia del sistema educativo.

Otro factor relevante para este análisis es la sorprendente resistencia de los docentes en este programa por poner en práctica el método bilingüe intercultural. Como documentaron Yolanda Jiménez-Naranjo y Rosa Mendoza-Zuany (2016), al evaluar las políticas públicas implementadas por la DGEI, muchos de ellos consideran que las metodologías de enseñanza indígena son algo negativo para los estudiantes, así como de segunda clase. Esta exclusión de la lengua y cultura por parte de los propios docentes indígenas ocasiona que también los estudiantes oculten o nieguen los marcadores de su identidad étnica. Por otra parte, al provenir de otras comunidades y no dominar la lengua del estudiantado, los profesores perpetúan una apariencia de inclusión de lo indígena (Maldonado-Alvarado, 2005), que termina por desplazar la cosmovisión propia y legitima la educación eurocéntrica. En términos ideales, el sistema indígena-bilingüe forma a estudiantes desde una perspectiva indígena, pero en los hechos se realiza sobre la base de contenidos y finalidades educativas occidentales (Martí y Dietz, 2014; Santiago, 2019).

Al excluir la lengua, la cultura, los conocimientos y saberes del pueblo ñuu savi de los ambientes de aprendizaje formales, la escuela también niega el sentimiento de colectividad que lleva consigo el estudiante. Desde la cosmovisión ñuu savi, simbólicamente el estudiante siempre va acompañado. Esta compañía le da al ñuu savi cierta seguridad para hablar en *tu'un savi*, para estar solo en un lugar desconocido y transitar con libertad por el territorio. Sin embargo, al dejar fuera al “ser comunidad”, se individualiza su formación y se le desabriga de esa orla protectora. En

consecuencia, al enfrentarse a los prejuicios de que lo indígena es cosa del pasado y representa una identidad indeseable (Durin y García, 2011), se crea en el ñuu savi un sentimiento de inferioridad que lo obliga a ocultar, negar o desvalorizar la cosmovisión propia.

Por último, se reconoce el camino que recorren los ñuu savi para ingresar a la universidad, como otro aspecto de la escolarización que individualiza la noción del ser yo y ser comunidad, así como los nuevos lugares de residencia. Los ñuu savi que migran y se asientan en otro lugar, sea urbano o rural, modifican también sus entornos y prácticas de socialización (Chávez, 2010; González, 2020). En concreto, valerse por sí mismos en circunstancias desfavorables contrasta con la noción ñuu savi de reciprocidad y ayuda mutua (*tyndé ta'a yo*, empujarnos juntos). Por ejemplo, si alguien se enferma dentro de su territorio ñuu savi, los familiares y allegados comparten el dolor del enfermo y lo ayudan a recuperarse, compartiendo alimentos con él y quedándose durante periodos prolongados, situación que no se da en contextos “occidentales”. Sumado a ello, el profesionista ñuu savi al migrar se enfrenta a la imposibilidad de estar y hacer físicamente en el territorio de su comunidad, cuestión que lo coloca en conflicto, debido a que estas formas de hacer presencia legitiman la cercanía y disponibilidad de servicio del ñuu savi con la comunidad y la asamblea, tal como Daisy Magaña Mejía (2019) documentó con los profesionistas p'urhépecha. En este sentido, debido a la distancia física que le impide involucrarse en las actividades comunitarias, de forma paulatina asimilan la dinámica de su nuevo lugar de residencia.

En resumen, son múltiples factores de la educación formal que contribuyen a la individualización del ser yo y ser comunidad: la colocación de la persona como centro del proceso de enseñanza–aprendizaje; la preferencia dada al uso del español y la omisión de las metáforas como parte de la comunicación lingüística del *tu'un savi*; la desvalorización de la lengua y cultura propia por parte de los docentes indígenas; la no inclusión física y simbólica de la comunidad dentro del proceso formativo de los estudiantes; la falta de acceso a la educación superior dentro de su comunidad y, por ende, tener que separarse físicamente del territorio; y la promoción de costumbres, elementos culturales y prácticas occidentales desde la escuela dentro del territorio ñuu savi. De esta manera, la educación indígena, comunitaria, intercultural o formal es un fenómeno social

que se tiene que analizar y reflexionar desde las cosmovisiones propias para darle sentido y razón de ser dentro de los pueblos y las comunidades indígenas (Martínez Luna, 2004; Solano Alpízar, 2014).

REFLEXIONES FINALES

A la fecha, el estudio doctoral me ha permitido identificar tres temas de interés en relación con estos ejes conceptuales. En primer lugar, para los ñuu savi la noción de territorio incluye el espacio físico y simbólico donde se configura el ser yo y ser comunidad. Esta configuración se adecua entre conflictos, tensiones, contradicciones y acuerdos. Un segundo hallazgo preliminar es que el territorio está unido a los ñuu savi de tal forma que, quienes se encuentran físicamente distantes de la comunidad pueden fungir como una extensión del mismo al preservar y reproducir algunas costumbres y tradiciones. Por último, desde la noción del alumbramiento, la prioridad es el cuidado del territorio, el cual se logra educando bien al ser yo y ser comunidad para asegurar su permanencia. Ejemplo de ello es la forma en que los padres —en el ocaso de su vida— eligen a los herederos de las tierras familiares, que por lo general se procura que sea un hijo que las vaya a cuidar, trabajar y preservar.

Por otro lado, para recabar datos confiables en un contexto donde el investigador forma parte de la comunidad, se requiere ser respetuoso de las formas propias de ser y hacer comunidad, mantener el trato interpersonal con la comunidad y las autoridades a pesar del grado académico, colaborar en las diferentes actividades (fiestas, tequios, faenas, entre otras), compartiendo en cada una de ellas lo que se “sabe hacer” desde la profesión, además del trabajo físico que todos los ciudadanos están obligados a realizar. El mismo trato se requiere con los interlocutores para que puedan compartir situaciones específicas de sus vidas. En esta misma lógica, lo más importante —y que ha resultado un reto para este trabajo— es construir un diálogo entre la forma propia de comprender el mundo desde la cosmovisión ñuu savi y lo que se discute en la academia como marco teórico o diseño metodológico.

En conclusión, la noción ñuu savi del alumbramiento o el amanecer sirve como marco de referencia para examinar y reflexionar las fricciones que se generan en el ser yo y ser comunidad por la escolarización y la

profesionalización. Por ende, la escucha, las pláticas abiertas, la participación a través de la reciprocidad y el servicio comunitario siguen siendo el camino para la construcción del conocimiento.

REFERENCIAS

- Aguilar, E. (18 de mayo, 2018). Nosotros sin México: naciones indígenas y autonomía. *Nexos*. <https://cultura.nexos.com.mx/nosotros-sin-mexico-naciones-indigenas-y-autonomia/>
- Akkari, A. (agosto, 2018). La educación equilibrada e inclusiva y la diversidad: de un “problema” por resolver a una oportunidad para reimaginar la educación inclusiva. En URSULA, *Guía global de ética, principios, políticas y prácticas en la educación equilibrada e inclusiva* (pp. 1–16). Education Relief Foundation.
- Albornoz, F. (2012). ¿Educar para colonizar o descolonizar para educar? En *Memoria del XVIII Foro de Estudiantes Latinoamericanos de Antropología y Arqueología* (pp. 229–340). Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10785>
- Barabas, A. (2004). La construcción de etnoterritorios en las culturas indígenas de Oaxaca. *Desacatos*, No.14, 145–168.
- Barragán, B. (2016). Políticas educativas y escolarización: subjetividades alternas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, No.48, 171–182.
- Chávez González, M. (2010). *Familias, escolarización e identidad étnica entre profesionistas nahuas y tenek en la ciudad de San Luis Potosí*. (Tesis de doctorado). CIESAS. <http://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1015/1991>
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3–26.
- Dietz, G. (2014). Educación intercultural en México. *Revista de Investigación Educativa*, No.18, 161–172.
- Dietz, G., y Mateos, S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP.

- Dietz, G., y Mateos, S. (25 de febrero de 2019). Las universidades interculturales en México: logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 163–190. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/316/31658531008/html/index.html>
- Durin, S., y Tello, D. (2011). Etnicidad y educación superior: indígenas universitarios en Monterrey. En J.J. Olvera y B.D. Vásquez (Coords.), *Procesos comunicativos en la migración: de la escuela a la feria popular* (pp. 59–84). Colegio de la Frontera Norte; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Ellis, C., Adams, T., y Bochner, A. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, No.14, 249–273.
- Escalón Portilla, E. (2017). Educación Indígena en México, entre el rezago y la exclusión. *Periódico Universo*, núm. 632.
- Esquivel Ayala, A.L. (abril, 2013). La comunalidad como forma de vida y resistencia. *Ecoportal* [en línea]. https://www.ecoportel.net/temas-especiales/pueblos-indigenas/la_comunalidad_como_forma_de_vida_y_resistencia/
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- García Soto, R. (2020). ¿Qué pasa cuando dejamos de observar y nos ponemos a participar? Reflexiones en torno a la “observación-participante” desde una investigación comprometida. En A. Álvarez Veinguer, A. Arribas Lozano y G. Dietz (Coords.), *Investigación en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. CLACSO.
- González Apodaca, E. (2020). Rutas y significados de la profesionalización indígenas. Experiencias de profesionistas Ayuujk en la educación superior. *Didac*, No.76, 32–39.
- Guerrero Osorio, A. (2013). La comunalidad como herramienta: una metáfora espiral. I. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 38–56.
- Hevia, F. (1 octubre, 2004). La buena etnografía. *Bricolage*. <https://revistabricolage.wordpress.com/2004/10/01/la-buena-etnografia/>
- Ibarra, M., y Carrasco, D. (2021). La comunalidad como práctica de autonomía indígena: aproximaciones desde una experiencia mixe (Oaxaca,

- México). *Perifèria. Revista de recerca i formació en antropologia*, 26(1), 78–104, <https://doi.org./10.5565/rev/periferia.815>
- Jiménez–Naranjo, Y., y Mendoza–Zuany, R.G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 60–72.
- Magaña Mejía, D. (2018). *El profesionalista p'urhépecha: tensiones en sus procesos educativos*. (Modalidad: sesión de debate). *Memorias del Congreso Internacional de Pedagogía*, La Habana, Cuba.
- Magaña Mejía, D. (2019). *Tensiones entre la formación escolar y la educación p'urhépecha a través de sus profesionistas*. (Tesis de doctorado). UNAM.
- Maldonado–Alvarado, B. (2005). *Desde la pertenencia al mundo comunal. Propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca*. CEA–UIIA.
- Maldonado–Alvarado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 47–59.
- Martí I Puig, y Dietz, G. (Coords.) (2014). *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales*. Ediciones Belletera.
- Martínez Luna, J. (2004). *Comunalidad y desarrollo. Culturas populares e indígenas* [en línea]. <https://redalforja.org.gt/mediateca/wp-content/uploads/2018/05/Comunalidad-y-desarrollo.pdf>
- Martínez Luna, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Culturas Populares–Conaculta; Secretaría de Cultura del Gobierno de Oaxaca; Fundación Harp Helú.
- Mateos, S., Dietz, G., y Mendoza, G. (2016) ¿Saberes–haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 809–835.
- Mato, D. (Coord.) (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. UNESCO–IESALC.
- Mato, D. (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latica. Contextos y experiencias*. Universidad Nacional Tres de Febrero.

- Mato, D (2017). *Educación superior y pueblos indígenas y pueblos afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*. Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Pérez, E., y Sánchez, J. (2005). La educación comunitaria: una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2), 317-329.
- Pérez Ríos, E. (2022). Hacia una etnografía comunal: experiencias desde Oaxaca, México. *Tabula Rasa*, No.43, 29-50. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.02>
- Pineau, P. (marzo, 2021). Escolarización y subjetividad moderna. *Cátedra Sociología de las Instituciones- Comisión 2 Profesorado en Tecnología Colegio Superior No. 1 de Rawson*. <https://docer.com.ar/doc/nxinsss>
- Prada, R. (2017). Territorialidad. *Voluntad de potencia*. <https://voluntaddepotencia.wordpress.com/2017/02/20/territorialidad/>
- Ramírez, A. (septiembre, 2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 26(51), 79-94.
- Rea, A. (2013). *Educación superior, etnicidad y género. Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México*. (Tesis de doctorado). CIESAS.
- Rendón Monzón, J. (2003). *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*. Conaculta.
- Robles, H., y Cardoso, R. (Coord.) (2007). *Floriberto Díaz. Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe Ayuujksënää-yën - ayuujkwënääy - ayuujk mëk-äjten*. UNAM.
- Rockwell, E. (1997). Cursos comunitarios: una primera alternativa para el medio rural. *Red Académica*, No.34, 1-16.
- Ruiz, A., y Quiroz, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca-México. *POLIS. Revista Latinoamericana*, 13(38), 225-241. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30531773011>
- Sánchez-Parga, J. (2013). *Qué significa ser indígena para el indígena. Más allá de la comunidad y la lengua*. Universidad Politécnica Salesiana.

- Santana, Y. (2017). Experiencias de jóvenes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena, México. *Identidad y profesionalización. Antropológica/Año*, 35(39), 171-188.
- Santiago, A. (2019). *Estudio sobre las dificultades en la integración y permanencia de los alumnos de nuevo ingreso en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk*. (Tesis de Maestría). Universidad Marista, México.
- Solano, H. (2012). Friction: etnografiando lo global en las montañas de Indonesia. *Boletín de Antropología* (Universidad de Antioquia), 27(44), 340-344.
- Solano Alpízar, J. (noviembre, 2014). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Educare*, No.19, 117-119.
- Torres, M., y Ccasa, V. (2008). Aprendiendo a leer y escribir desde el saber andino. En UNESCO (Coord.), *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. UNESCO.
- UNAM (2016). El modelo educativo en México: el planteamiento pedagógico de la reforma educativa. *Perfiles Educativos*, 38(154), 216-225.

***Segunda parte: educación y vinculación
comunitaria***

Comunidades de Aprendizaje y Práctica para Entornos Saludables

CLAUDIA PATRICIA CÁRABES VIERA
ROBERTO PAULO OROZCO HERNÁNDEZ
HÉCTOR OCHOA GONZÁLEZ

Resumen: *El presente capítulo aborda una faceta clave del proyecto Nutrición y Acción Comunitaria para Entornos Saludables (NACE), centrándose específicamente en la sistematización de la experiencia desarrollada en las Comunidades de Aprendizaje y Práctica para Entornos Saludables (CAPES), que se realizaron con personas de Acatlán de Juárez y Villa Corona, en el estado de Jalisco, México.*

Para este proyecto, las CAPES fueron concebidas como espacios comunitarios vivos, en donde el encuentro, el aprendizaje y la acción conjunta de un grupo de personas cobró sentido al perseguir un objetivo compartido y reconocer que en la colectividad estaba su potencial transformador.

Este texto da cuenta de las reflexiones, los aportes y los aprendizajes emanados del proyecto, donde se evidencian los significados construidos por los actores sociales participantes, así como los factores que motivaron la transformación de prácticas cotidianas para mejorar la alimentación y la actividad física de los niños y las niñas de seis escuelas públicas.

El texto concluye con un conjunto de recomendaciones para la acción, con la esperanza de inspirar el desarrollo de procesos comunitarios destinados a mejorar las condiciones de vida en pro de un “buen vivir”.

Palabras clave: *comunidades de práctica, comunidades de aprendizaje, entornos saludables, educación popular y soberanía alimentaria.*

La búsqueda de la disminución de los altos índices de sobrepeso y obesidad infantil, y sobre todo el ánimo de crear entornos saludables, nos llevó a construir alternativas formativas desde el marco de la educación popular y la soberanía alimentaria.

Estamos convencidos de que sistematizar una experiencia y compartirla es clave para nutrirnos colectivamente. En el presente texto se retoma el proceso vivido en Comunidades de Aprendizaje y Práctica para Entornos Saludables (CAPES), una parte del proyecto Nutrición y Acción Comunitaria para Entornos Saludables (NACE), el cual pretende mejorar la alimentación y la actividad física en los niños y las niñas de escuelas primarias en Jalisco, México.

El enfoque metodológico para sistematizar la experiencia fue desarrollado por educadores populares latinoamericanos, entre los que destaca Oscar Jara (2013), para lo cual el equipo de NACE (conformado por universitarios) hizo el planteamiento general de la sistematización (objeto, objetivo y eje de la sistematización); enseguida, se hizo una reconstrucción histórica de la experiencia, con la voz de todos los implicados, y se configuraron diversos espacios colectivos de reflexión y diálogo. Una vez que se contó con información, esta se organizó, analizó e interpretó críticamente y en colectivo. Por último, se compartieron los resultados en eventos público con medios de comunicación masiva.

Las preguntas generadoras que movilizaron la reflexión colectiva fueron: ¿qué aprendimos a partir de las CAPES? ¿qué significó esta experiencia? y ¿qué movilizó y aún moviliza la transformación de nuestras prácticas cotidianas para la mejora de la alimentación y la actividad física de los niños y las niñas? Los ejes de la sistematización se enfocaron en recuperar los aprendizajes y los significados que fueron construyendo las madres, los padres de familia y el equipo base del proyecto.

En un primer apartado, se da cuenta de los referentes que dieron marco a la experiencia, esto es, en situar el proyecto general en que se integran las CAPES con padres y madres de familia; en la problemática a la que se pretende contribuir; los marcos éticos y políticos que impulsaron la acción; y los referentes metodológicos. En el segundo apartado, se comparten las reflexiones, los aportes y los aprendizajes descubiertos en este andar. Por último, en el tercer bloque, a manera de conclusiones, se proporcionan algunas recomendaciones para la acción.

REFERENTES PARA LA ACCIÓN COMUNITARIA

El proyecto

La experiencia nació en 2015, para promover entornos saludables a partir de la alimentación y la actividad física, una propuesta impulsada por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y la Universidad de Guadalajara, con asesoría del Instituto Nacional de Salud Pública (INSP), el financiamiento de la empresa Tresmontes-Lucchetti de México, el aval de la Asociación Jalisciense de Nutriólogos, además de contar con la colaboración de las Secretarías de Educación Pública y la Secretaría de Salud estatales, y los gobiernos municipales de Acatlán de Juárez y Villa Corona.

La experiencia forma parte de un proyecto de investigación acción participativa con metodologías mixtas, en el que un equipo se dedicó a generar la propuesta de acción social comunitaria y la sistematización, y otro se enfocó en la evaluación del impacto del trabajo, a través de indicadores bioquímicos, antropométricos y dietéticos evaluados en los niños y las niñas de las escuelas participantes.

El proyecto se realizó con escuelas primarias públicas en el periodo que fue de mayo de 2015 a julio de 2018. En un principio, se hizo un diagnóstico para identificar la viabilidad del proyecto y el estado inicial de la comunidad escolar, en donde se identificaron diversas problemáticas: sedentarismo, desvinculación con la alimentación, presencia de alimentos ultraprocesados y enfermedades crónico-degenerativas.

La propuesta de acción comunitaria tuvo cuatro estrategias: educativa, organización comunitaria, modificación del entorno y mercadotecnia social, por las cuales se buscó integrar el trabajo con niños-niñas, padres-madres de familia, profesores-profesoras y la comunidad en general.

Aquí nos limitamos a presentar la sistematización de la experiencia del trabajo con madres y padres de familia en las CAPES, las que en un principio se consideraban solo como una parte de la estrategia de organización comunitaria, y después enriquecieron las otras tres propuestas de acción.

El problema alimentario que impulsó la participación

Entre las principales problemáticas globales y locales están aquellas relacionadas con una inadecuada alimentación y el sedentarismo. En un mismo espacio físico, social y cultural coexisten padecimientos tan indignantes como el hambre, u onerosos como la obesidad, para los que no se han logrado trazar estrategias para su abatimiento. Las escuelas primarias de Jalisco y el país no son ajenas a esta situación, aunque es posible observar que en entornos semiurbanos como Acatlán de Juárez y Villa Corona la obesidad emerge como el principal problema, por su alta prevalencia y profundo impacto en la calidad de vida desde la infancia hasta la edad adulta.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), en el país viven alrededor de doce millones de niños–niñas de 5 a 14 años, de los que 30% asisten a la escuela (Inegi, 2015), y, de estos, 35.6% tienen sobrepeso u obesidad, según la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición del 2018 (INSP, 2019).

La obesidad infantil es un problema multifactorial para el que los ambientes en donde se desarrollan los niños y las niñas es fundamental, pues de ahí dependen en gran medida sus decisiones de alimentación y de actividad física. Uno de estos ambientes es la escuela, que se convierte en un importante sistema en la estructura social humana infantil y sirve como una conexión de los niños y las niñas a la infraestructura social (Stokols, 1992).

Así, las escuelas primarias son un espacio privilegiado para promover acciones que busquen el bienestar de la infancia, pues en ellas los niños y las niñas pasan un tercio del día, y son una estructura comunitaria que facilita la organización para la solución de los problemas relacionados con una inadecuada alimentación y el sedentarismo, desde que estos tienen su origen en la infancia (World Health Organization, 2003).

La educación popular y la soberanía alimentaria como referentes éticos y políticos

La educación es fundamental para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos para 2030, con una visión

de “transformar las vidas mediante la educación”, así como brindar “oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, de modo que las personas puedan seguir creciendo y desarrollándose positivamente” (UNESCO, 2015). Paulo Freire (1985) señalaba que “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que cambian el mundo”, y que “la educación no produce, por sí sola, el cambio social [...] pero no habrá cambio, no habrá transformación social, si no hay una educación liberadora”.

Si este papel transformador y liberador se otorga a “la educación”, ¿de qué educación se está hablando? ¿toda educación genera transformación? ¿toda educación genera cambio social? ¿qué educación se necesita para tener entornos saludables? y ¿qué educación es necesaria para generar un cambio en las concepciones y prácticas alimentarias?

Para este proyecto, la educación no es una “varita mágica transformadora”, sin embargo, hay la convicción de que los procesos de aprendizaje y convivencia que se desatan a partir de esta generan condiciones que producen cambios, de ahí que el proyecto haya ido incorporando una “veta educativa” que ha movilizó la forma misma de concebir y hacer el proyecto.

En tal sentido, la *educación popular* es uno de los referentes que hemos adoptado, dado su espíritu transformador:

Se sustenta en una filosofía de la praxis educativa entendida como proceso político-pedagógico centrado en el ser humano como sujeto histórico creador y transformador que se construye socialmente en las relaciones con los otros seres humanos y con el mundo. Se sustenta en principios ético-políticos que apuestan a la construcción de relaciones de poder equitativas y justas en los distintos ámbitos de la vida y en una pedagogía crítica, creativa y participativa, que busca el desarrollo pleno de todas las capacidades humanas: cognitivas, sicomotoras, emocionales y valóricas (Jara, 2018, p.27).

Para Raúl Mejía (2014), los constitutivos que reconocemos en la educación popular como aporte para el proyecto, son:

- Considera como punto de partida la realidad y la lectura crítica que se haga de ella.

- Centra sus esfuerzos en la transformación de las condiciones de vida de las personas (sobre todo cuando se tratan de contextos de exclusión, desigualdad e injusticia social).
- Implica una posición ético-política.
- Impulsa el empoderamiento de las personas desde su propuesta político-pedagógica, donde la negociación cultural, la confrontación y el diálogo de saberes están presentes.
- Es dialéctica, al buscar alternativas ante las diferentes dinámicas predominantes de la sociedad.
- Invita a la generación de conocimiento desde la propia praxis.

Creemos en las personas, en su capacidad de tomar conciencia de su realidad y transformarla; en que son sujetos de derechos y constructores de su propia historia; que hay formas incluyentes y participativas de aprender y formas colectivas de construir conocimiento; que en nuestras manos (como ciudadanos de este mundo) está la configuración de nuevas formas de relación, encuentro y convivencia, donde impere el respeto, el intercambio, la solidaridad, la equidad y la justicia; en que juntos podemos desarraigar las prácticas patriarcales, colonizadoras y mercantilistas imperantes en este mundo, tatuadas en nuestra cultura; y, como lo creemos, lo intencionamos en el proyecto.

Jara (2018) señala de qué manera la educación popular posibilita que las personas nos construyamos como sujetos y actores sociales capaces de hacer rupturas con el orden social imperante, cuestionar los estereotipos y patrones ideológicos y éticos vigentes como verdades absolutas; aprender y desaprender de forma permanente, imaginar y crear nuevos espacios y relaciones entre los seres humanos; y suscitar una disposición vital solidaria con el entorno social y medioambiental. Afirmarnos, como personas autónomas y seres dialógicos superadores del antagonismo yo-otro/a, desarrollar nuestras potencialidades racionales, emocionales y espirituales como hombres y mujeres, construir nuevas relaciones de poder en la vida cotidiana y el sistema social.

Así, hablar de educación popular refiere a “una educación orientada a la transformación de la sociedad, exige que se parta del contexto concreto/vivido para llegar al contexto teórico, lo que requiere la curiosidad epistemológica, la problematización, la rigurosidad, la creatividad, el

diálogo, la vivencia de la praxis y el protagonismo de los sujetos” (Freire, 1995, en Streck, Rendin y Zitkoski, 2015, p.178).

Hemos adoptado la educación popular en su sentido liberador como una posición política y aspiración utópica (ética) que otorga sentido a nuestro quehacer y nos compromete con nosotros mismos y las personas con quien trabajamos. Ya lo decía Freire (1985): “para mí, la educación es un proceso político–pedagógico. Esto quiere decir, que es sustantivamente político y adjetivamente pedagógico” (en Jara, 2018, p.47). Sabemos que la educación no es neutral, por tanto, tiene impregnada una posición política, por lo que solo buscamos develar nuestra postura desde lo educativo.

De esta forma, abordamos la alimentación no solo como un proceso biológico, sino que, además de resaltar sus connotaciones culturales y sociales, entendemos esta actividad vital como un acto de poder. De ahí que partimos del concepto de *soberanía alimentaria*, el cual propone un cambio sustancial, que aleja la violencia estructural de la revolución verde y las intenciones del complejo agroindustrial de mercantilizar los alimentos y el acto de comer, así como la injusticia social y el racismo estructural que representa. Asimismo, supera las posturas biomédicas o salubristas de la alimentación, que han sido las posturas tradicionales para abordar el fenómeno alimentario en proyectos de nutrición comunitaria. La soberanía alimentaria también busca democratizar y abordar desde una perspectiva compleja y transdisciplinar, nuestros sistemas alimentarios (Holt–Giménez y Patel, 2012).

Ante la preocupación internacional de la escasez generalizada de alimentos por la crisis del petróleo y el incremento de la población mundial, este concepto surgió durante la Cumbre Mundial de la Alimentación en 1996, por medio de la organización internacional Vía Campesina. Nació con la finalidad de aterrizar las diversas prácticas que fomenten la producción y la disponibilidad de alimentos básicos, para satisfacer el consumo y generar una estabilidad en sus formas de producción y costo (Loma, 2001).

Para la Vía Campesina (2017), la soberanía alimentaria es:

[...] el derecho de los pueblos a alimentos sanos y culturalmente adecuados, producidos mediante métodos sostenibles, así como su derecho

a definir sus propios sistemas agrícolas y alimentarios. Desarrolla un modelo de producción campesina sostenible que favorece a las comunidades y su medio ambiente. Sitúa las aspiraciones, necesidades y formas de vida de aquellos que producen, distribuyen y consumen los alimentos en el centro de los sistemas alimentarios y de las políticas alimentarias, por delante de las demandas de mercados y empresas.

Otra de las prioridades de la soberanía alimentaria es buscar la producción de alimentos para la autosuficiencia alimentaria de los productores y consumidores cercanos, que promueva el desarrollo de las capacidades para la toma de decisiones sobre las formas de alimentarse. En otras palabras, difunde y visibiliza la relevancia de temas como el control del territorio y la salud por medio de la alimentación, la perspectiva de género, la transmisión de conocimientos de la agricultura tradicional y agroecológica, entre otros aspectos (Holt-Giménez y Patel, 2012; Chiappe y Noel, 2014; Cuéllar y Sevilla, 2014).

A partir de estas propuestas, se fomenta el ejercicio del derecho humano a la alimentación adecuada para toda la población, respetando las culturas y la diversidad de las personas que viven en el campo y la ciudad, campesinos, pescadores y pueblos indígenas, así como sus modos y medios de producción, distribución, comercialización y consumo.

Lo anterior describe la intencionalidad de la soberanía alimentaria, que, además de colocar a productores y consumidores como eje central de las políticas, pretende transformar el sistema agroalimentario a partir de procesos comunitarios participativos y de construcción de estructuras locales para la producción y el consumo de alimentos de calidad.

Las comunidades de aprendizaje como referente metodológico

Desde hace algunas décadas, se ha hablado de un modelo educativo denominado comunidades de aprendizaje, en donde toda la comunidad escolar (profesores-profesoras, estudiantes, padres-madres de familia y comunidad en general) es considerada un actor activo en la educación de los estudiantes. En este sentido, Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls (2006, pp. 9 y 74) definen a las comunidades de aprendizaje como “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno,

para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula”.

Según Wenger (2001), las comunidades de práctica son grupos de personas unidas por una práctica compartida y constante a lo largo del tiempo, en la que aprenden juntas. Estas comunidades se caracterizan por tener un interés común, lo que les permite profundizar en su conocimiento y experiencia mediante interacciones continuas que fortalecen los vínculos entre sus miembros.

Toda comunidad de práctica, para Wenger (2001), se caracteriza por poseer un dominio (campo de estudio), una comunidad (interacción e intercambio de saberes) y una práctica (campo de aplicación de los saberes desde el cual se nutre la experiencia).

Algunas otras características señaladas son:

- Se concibe el aprendizaje como un proceso de participación y construcción social. De ahí que el aprendizaje no se pueda diseñar, sino solo facilitar o frustrar.
- Permite reconocer en cada participante un hacer y un saber, un interés y una capacidad que abona a la del otro o la otra.
- Uno de los ejes centrales de una comunidad es la generación de conocimiento.
- La acción y la producción de conocimiento se articulan para atender problemas planteados por la comunidad.
- Se favorece el diálogo de saberes.
- Se comparten intereses, experiencias o conjuntos de problemas, que se nutren de las interacciones sociales, del choque cultural y la identidad propia.
- La interacción en una comunidad nutre la identidad, la confianza y la colaboración (Wenger, 2001).

Las ideas básicas detrás del concepto de comunidades de práctica son que el aprendizaje es un fenómeno social y ocurre en la acción situada (Lave y Wenger, 1991; Brown y Duguid, 1991, en Wenger 2001). El planteamiento que nos comparten es que nadie aprende una práctica nueva en soledad: se aprende haciéndola, y guiada por un experto en dicho dominio o práctica.

Se dice que es en situación porque se aprende al involucrarse en dicha práctica y en el contexto en que se realiza.

Una comunidad de práctica no es estática. Wenger, McDermontt y Snyder (2002) proponen cinco fases de desarrollo:

- Potencial.
- Coalescencia o unión.
- Madurez.
- Gestión.
- Transformación.

En cada una de las fases, los roles del coordinador–coordinadora o facilitador–facilitadora y de los y las participantes juegan un rol distinto, mientras que los constitutivos (el dominio, la práctica y la comunidad) adquieren dimensiones y significados diferentes cada vez que la comunidad de práctica evoluciona. Así, el tiempo de vida de las comunidades es relativo, ya que depende de sus intereses, dinámicas y orientaciones.

Para este proyecto, hablar de “comunidad” era clave, dado su sentido gregario, de unidad, y para impulsar algo que refiere al bien común. Para recuperar el sentido de las comunidades de aprendizaje, así como el planteamiento de las comunidades de práctica, decidimos fusionar dichas concepciones y otorgarle ese sentido profundo de aprender a partir de la acción conjunta, como *comunidades de aprendizaje y práctica* que buscan mejorar la alimentación y la actividad física de los escolares, en donde se considera a la escuela como el escenario integrador de la comunidad escolar y local.

REFLEXIONES, APORTES Y APRENDIZAJES EN EL ANDAR DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Las CAPES se llevaron a cabo entre 2017 y 2020, en tres primarias de Acatlán de Juárez y otras tres de Villa Corona, en Jalisco, conformadas por madres–padres de familia de las escuelas, así como por académicos–académicas y estudiantes universitarios.

La visión del equipo NACE, en un principio, era impulsar procesos para mejorar la alimentación, tanto de los escolares como de sus familias. El

proceso abrió un horizonte de oportunidades y prácticas que fueron modificando esa visión inicial.

La sistematización de la experiencia permitió recuperar la historia construida, los significados y los aprendizajes que dejan las CAPES, con lo cual pretendemos aportar respecto a la generación de este tipo de espacios de encuentro, compartir, aprender y hacer en conjunto.

De la reflexión crítica de nuestra experiencia, priorizamos develar y comprender ¿qué son las CAPES? ¿qué caracteriza su ciclo de vida? ¿qué factores influyen en su conformación y permanencia? y ¿qué aprendizajes e impulso de cambio generan?

¿Qué son las comunidades de aprendizaje y práctica?

En la parte metodológica, sirvió como punto inspirador el planteamiento de Wenger (2002, p.4) sobre las comunidades de práctica, que se refirieron a

grupos de personas que comparten una inquietud, un conjunto de problemas, o una pasión por un tema, y profundizan sus conocimientos y experiencia interactuando de forma continua [...] Estas personas no necesariamente trabajan juntas todos los días, pero se reúnen porque encuentran valor en sus interacciones. A medida que pasan el tiempo juntos, suelen compartir información, conocimientos y consejos. Se ayudan unos a otros a resolver problemas.

Además, retomamos el modelo educativo denominado comunidades de aprendizaje, en donde toda la comunidad escolar: profesores, profesoras, estudiantes, madres, padres de familia y comunidad en general son actores clave en la educación de los niños y las niñas, ya que impulsan procesos de transformación tanto en la escuela como en el entorno, a partir del aprendizaje dialógico y colaborativo.

Para NACE, la concepción de las CAPES se fue enriqueciendo a lo largo del proceso. Desde los referentes que delinear los principios éticos y políticos de su actuación, la educación popular y la soberanía alimentaria, podemos hablar de las *Comunidades de Aprendizaje y Práctica para Entornos Saludables* como espacios vivos de encuentro, aprendizaje y

acción conjunta de un grupo de personas que buscan una alimentación adecuada, encaminadas al bien comer y a la actividad física, que reconocen su potencial transformador desde la colectividad para lograr entornos saludables.

¿Qué caracteriza el ciclo de vida de una comunidad de aprendizaje y práctica?

Cada una de las CAPES siguió un ritmo propio y un proceso independiente, si bien la reconstrucción histórica permitió identificar cuatro etapas cruciales en su desarrollo, las cuales fueron nombradas según su impulso metodológico y sus actividades.

Las CAPES conllevan un proceso en permanente construcción, por lo que son un proceso vivo, abierto y flexible. Hemos podido identificar que tienen un ciclo de vida con las etapas que se pueden observar en la figura 4.1.

1. Arranque dirigido

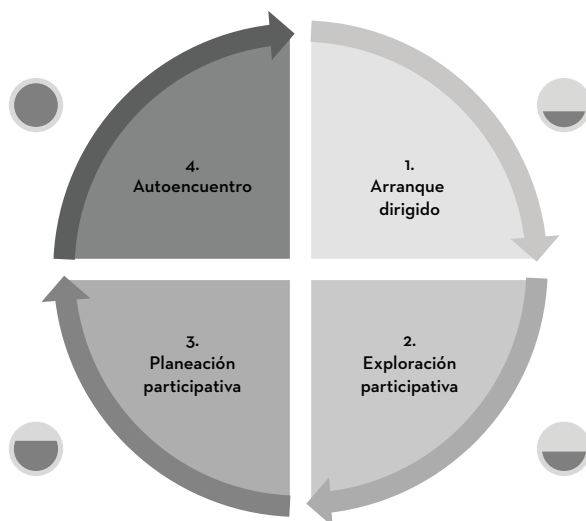
Esta etapa se caracteriza por tener un tinte más directivo del equipo del proyecto, es decir, los universitarios externos a la comunidad, quienes hacen la invitación a unirse y organizarse para aprender en colectivo. Convocan, preparan el tema y organizan las actividades a desarrollar, lo que genera dependencia hacia ellos.

El enfoque de la CAPES está en el contenido, pues congrega a las personas y es desde donde manifiestan su interés por participar, ya que en un principio no se sienten parte de un grupo, hasta que acuden a “las pláticas de los expertos”.

Un contrapeso a lo anterior fue propiciar espacios de aprendizaje activos e incluyentes, que partan de la realidad, con el uso didáctico de técnicas que permitieran el intercambio de saberes, la reflexión conjunta, además de la interacción física y el juego.

Cada una de las sesiones tenían momentos para la colaboración y la participación de todos, tales como una dinámica de integración, la construcción de significado en relación con el trabajo colaborativo, aprendizajes vinculados a un tema relativo a la alimentación y un espacio reflexivo

FIGURA 4.1 ETAPAS DE LA VIDA DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y PRÁCTICA



a manera de cierre, donde se recuperaban y compartían los aprendizajes de la sesión.

Otras actividades y características presentes en esta etapa fueron:

- Planeaciones sistémicas elaboradas por el equipo base del proyecto y homologadas para las distintas CAPES.
- Convocatorias masivas para invitar a la participación, vía autoridades escolares.
- Diagnóstico participativo para recuperar temas de interés.
- Organización de diferentes talleres sobre temas alimentarios.
- Momentos de activación física.

En esta primera etapa, enfrentamos la dificultad de modificar esquemas preconcebidos sobre la participación de madres-padres en el entorno escolar, así como del proceso de aprendizaje, pues las personas llegaron con una posición o actitud pasiva y receptora de información y conocimiento.

2. Exploración participativa

Es la etapa que se caracterizó por el impulso de parte del proyecto para que las participantes (en su mayoría mujeres) fueran quienes propusieran o eligieran los temas a ser abordados y se apropiaran de las actividades a desarrollar en conjunto. Fue una etapa donde las dudas e incertidumbres sobre si el camino que se llevaba era el correcto o adecuado para transformarnos en una comunidad participativa en toda la extensión de la palabra.

Para dar continuidad al proceso, el equipo se planteó contar con un(a) facilitador(a) fijo(a) y permanente para cada CAPES, no rotativa como en la primera etapa, lo cual fue favorable, ya que se dio un fuerte vínculo entre los facilitadores y los participantes de las comunidades.

Las mamás comenzaron a involucrarse más a las actividades del proyecto NACE, incrementar su iniciativa y capacidad de propuesta, caracterizada por la “prueba y el error”, e incrementar el entusiasmo al señalar “hay que hacerlo”, aun sin una reflexión previa, solo mediada por las ganas de hacer algo en conjunto.

Lo anterior fortaleció al equipo (aunque muy disminuido), potenció el trabajo colectivo y el ánimo por hacer algo en pro de la comunidad local. La constancia y la mayor participación de las mamás favoreció su reconocimiento como grupo de referencia, e incrementó la convivencia y la confianza, y comenzaron a generarse vínculos afectivos.

El papel del equipo de proyecto fue generar alternativas de involucramiento de las madres de familia y poner las condiciones para que las iniciativas se llevaran a cabo.

Fue una etapa centrada en la acción conjunta que, en nuestra experiencia, se concretó en la realización de huertos escolares para los cuales se negociaron espacios físicos dentro de las escuelas y fueron cuidados colectivamente; y la verbena comunitaria, que pretendía poner en relación a las distintas CAPES y localidades, creando un entorno de convivencia familiar, alimentación saludable y tradicional y de activación física colectiva en un espacio cercano a la naturaleza. En este sentido, lo que sostiene y congrega a la comunidad es la dependencia a la acción conjunta.

3. Planeación participativa

Esta etapa se caracterizó por la planeación conjunta del horizonte de trabajo y la co-organización de actividades entre el equipo del proyecto y las participantes de la comunidad.

Se fortalecieron los vínculos entre los participantes, se comenzaron a desdibujar los roles de coordinación y empezaron a verse indicios de autogestión a partir de la acción conjunta.

El nivel de participación se incrementó, sobre todo la iniciativa y el involucramiento de los integrantes de las CAPES, al interactuar, reflexionar y actuar de manera conjunta.

Asimismo, surgió la inquietud por conocer qué estaban haciendo otras CAPES, y cómo se estaban organizando para el trabajo conjunto, de ahí que se comenzaron a dar encuentros intercomunitarios, con el ánimo de compartir, intercambiar y descubrir lo que se hace y se aprende, un mirarse en el espejo de su propia práctica, pues les permitía valorar lo realizado e impulsar nuevas iniciativas (llevar el huerto de la escuela a sus casas, por ejemplo). También se organizaron convivencias y espacios conjuntos de cosecha y preparación de alimentos, y actividades familiares que favorecían el encuentro, la convivencia y el intercambio como: rodadas en bicicleta y caminatas.

El centro que movilizó esta etapa de la comunidad fue la acción conjunta, pero compartida con otros, es decir, a la luz de la práctica de otros y otras.

4. Autoencuentro

Al cierre del proceso de sistematización, dado el seguimiento que se ha brindado a las CAPES, se pudo identificar una nueva etapa de autoencuentro, en donde hay un ánimo constante y autónomo de las personas de la comunidad que desean seguir reuniéndose, quienes establecen sus propósitos y la dinámica cotidiana que los congrega. Así, el equipo del proyecto se volvió un integrante más.

Las etapas identificadas hacen evidente que los CAPES son un espacio que tiene que ser concebido de puertas abiertas; no se trata de un colectivo

permanente y cerrado, sino un proceso en constante recreación y transformación.

¿Qué factores influyen en la conformación de una comunidad de aprendizaje y práctica?

La conformación de una comunidad de aprendizaje y práctica es multifactorial, como se puede observar en la figura 4.2.

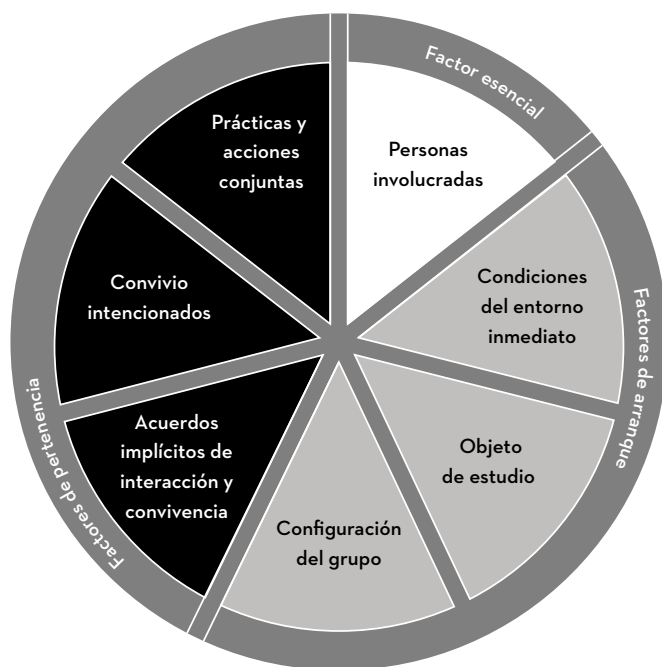
Es sustantivo señalar que, para que exista una CAPES, es necesaria la participación de personas, y, en ese sentido, hay que reconocer elementos ontológicos y socioculturales que las constituyen, tales como su historia personal, sus rasgos de personalidad, capacidades y aptitudes, además de características identitarias por pertenecer a cierto contexto, región o localidad.

¿Qué favorece el inicio o arranque de una comunidad de aprendizaje y práctica?

El entorno inmediato, esto es, las condiciones personales, familiares e institucionales marcan o determinan el arranque de una CAPES. Así, el interés por el objeto de estudio o tema (la alimentación de los-las hijos-hijas), la disponibilidad de tiempo, así como la disposición y voluntad por aprender, resultaron elementos clave e indispensables. Están presentes también factores del entorno familiar relacionados con patrones culturales, de género (estilo de maternidad y machismo), prácticas de cuidado y organización familiar, lo que influye tanto de manera positiva como negativa en la incorporación. Así también, tienen que ver las condiciones institucionales, centradas en la gestión y el vínculo interinstitucional que se genera desde el proyecto NACE con las escuelas, lo cual se ve reflejado en la apertura o la disposición de las autoridades escolares para generar condiciones operativas e incluso participar de una CAPES.

El objeto de estudio o tema es sustantivo para la integración de una comunidad. En un inicio, las comunidades adoptaron la alimentación como el tema rector, que convocó a aquellas personas que reconocían que es un asunto no abordado en las escuelas, a la vez que buscaban respuestas o

FIGURA 4.2 FACTORES PRESENTES EN LA CONFORMACIÓN (ORIGEN Y PERMANENCIA) DE UNA CAPES



soluciones a sus dudas, intereses y necesidades al preparar los alimentos de su familia.

Así, el involucramiento inicial de las–los madres–padres de familia depende en primera instancia de la curiosidad o el interés genuino por aprender un determinado tópico; contar con la organización familiar que les permita participar; tener un perfil activo en el centro escolar; sentirse invitadas y respaldadas por la institución; e implicarse en una CAPES porque sus hijos–hijas les piden participar. Hasta aquí podemos observar la existencia de factores intrínsecos y extrínsecos que influyen en el arranque de una comunidad.

¿Qué favorece la permanencia de las personas?

Para mantenerse activos en una CAPES, hay aspectos asociados con las dinámicas de conformación, interacción y acción en el colectivo. La configuración del grupo, los acuerdos implícitos, tener una práctica compartida, así como los convivios y las acciones conjuntas son elementos sustantivos para la permanencia de las personas en una CAPES. El interés compartido, los vínculos y la acción conjunta es lo que congrega y hace que permanezcan activas.

Compartir un interés, en este caso sus hijos e hijas, da a las personas un posicionamiento para su participación, es decir, tener la certeza de que formar parte de la CAPES les brindará herramientas para acompañar o velar por la alimentación de los suyos. De esta forma, existió un interés en la temática que congrega la comunidad: la alimentación infantil y familiar.

Los vínculos que se generan entre los participantes abren espacios de confianza, escucha, respeto y convivencia, los cuales favorecen la diversión, la risa compartida, que da pertenencia y arraigo al grupo.

La acción, o un hacer conjunto, como el cuidado de un huerto, hace que las personas se congreguen y mantengan unidas en pro de un bien común o compartido. Aún no sabemos si dicha acción es temporal o permanente, y qué es lo que movilizaría la acción constante, pero tenemos la certeza de que mientras se comparte una actividad o un proyecto, el grupo se mantiene unido.

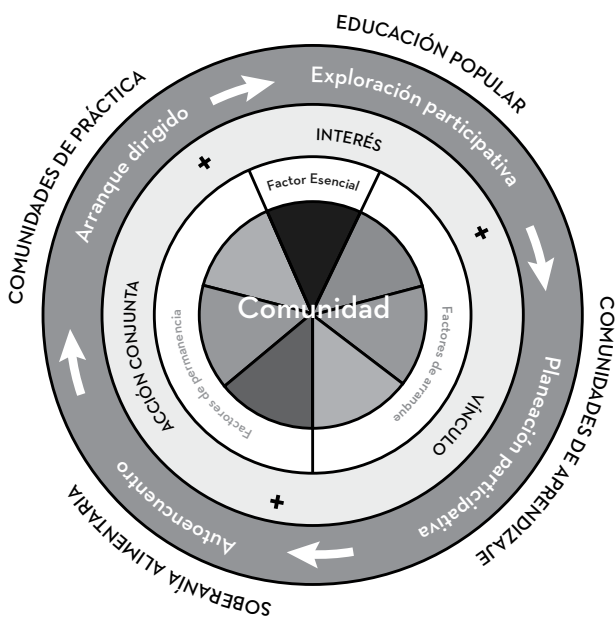
Estos elementos permiten corroborar cuáles son los constitutivos para la permanencia en una comunidad que aprende, pues se conjuga el *interés*, que refleja cómo experimentamos la vida; nuestro mundo, cómo y desde dónde lo significamos, las participantes desde su ser madres de familia; el *hacer*, que es la práctica compartida que sustenta el compromiso mutuo y la cohesión del grupo; los *vínculos*, que se manifiestan siempre y cuando existan personas en colectivo y con sentido de bien común. La intersección de estos componentes que genera una verdadera comunidad, y esta última lo que brinda identidad, al otorgar rasgos distintivos y la posibilidad de crear nuevas historias compartidas.

Una CAPES implica la participación, es decir, tomar parte y reconocerse parte, y, en la medida en que se hace, habla, piensa, siente, junto con los-las

FIGURA 4.3 FACTORES QUE FAVORECEN LA PERMANENCIA DE LAS PERSONAS EN UNA CAPES



FIGURA 4.4 CONSTITUTIVOS DE LAS CAPES



otros–otras, y, a partir de la acción conjunta, es que se implican de forma cabal, y por tanto se pertenecen.

Los vínculos de confianza, colaboración y corresponsabilidad son rasgos que caracterizan y son indispensables para la permanencia en una CAPES, porque es ahí donde está el ámbito de construcción de sentido compartido de una verdadera comunidad de aprendizaje y práctica.

Con lo ya expuesto, en la figura 4.4 podemos reconocer los distintos componentes que constituyeron las CAPES en este proceso con las madres–padres de familia de Acatlán de Juárez y Villa Corona Jalisco en el periodo de 2017 a 2020.

¿Qué aprendizajes e impulsos de cambio en la alimentación se generaron a partir de comunidades de aprendizaje y práctica?

El propósito de toda sistematización de experiencias está en rescatar los aprendizajes que deja en los implicados, por lo que compartimos lo que se aprende en una CAPES, así como lo que motivó e impulsó a buscar el cambio de prácticas alimentarias.

Desde el “hacer” práctico, las mamás refieren aprender a: tener un huerto (sembrar, cuidar, cosechar y disfrutar los alimentos que producen), valorar y vincularse con los alimentos que consumen, y aprovechar cualquier espacio verde para sembrar. La acción las llevó a generar un nuevo tipo de relación con los alimentos que consumen y ofrecen a sus familias, pues se reconocen responsables del origen de la alimentación familiar.

Desde el “saber”, reportan que aprendieron a alimentarse de forma saludable, basadas en el conocimiento e información recibida.

Desde el “ser” y “convivir”, señalan haber aprendido a valorar al–la otro–otra, a relacionarse de nuevas maneras y compartir. Ello no es menor si pensamos que se trata de personas que toda la vida han cohabitado en una misma localidad y no se habían dado la oportunidad de estrechar lazos de camaradería, menos de apoyo mutuo, lo que sí favoreció la CAPES. Asimismo, las participantes mencionaron sentirse parte de la comunidad escolar, al involucrarse en el proceso formativo de sus hijos e hijas dentro de los planteles y estrechar relación con los profesores–profesoras y directivos–directivas.

El valor de lo humano está intrínsecamente presente en toda comunidad que aprende y desarrolla una práctica compartida; no hay divorcio posible ante esta perspectiva, desde la cual los temas se vuelven un pretexto para encontrarse con el-la otro-otra y reconocerlo como un ser completo, que se construye socialmente en la interacción con los y las demás.

Es palpable que el acto de conocer no solo es racional, sino que implica a todo el ser, es decir, reflexionar desde y para la cotidianeidad, recuperar el sentir, hacer y pensar, y ser críticos ante la propia realidad.

¿Qué impulsó a las madres-padres de familia para realizar cambios, desde las comunidades de aprendizaje y práctica?

Un elemento deseable en todo proceso formativo es el cambio en las prácticas y la vida de las personas, y los factores que impulsaron para lograrlo fueron:

- Reflexionar desde y para la cotidianeidad. La reflexión amalgamada con la acción permite ir dando pasos certeros hacia el cambio; hacerlo desde la realidad inmediata, cotidiana y cercana va dando evidencia y motivación para ello.
- Tomar conciencia y ser críticas de su propia realidad, entorno personal y familiar, así como de lo mediato o comunitario, y velar por el bien común y no el individual, situación que reportan como no sencilla, pero sí posible y deseable.
- Fortalecerse *desde y en* las acciones conjuntas. Reconocen que es mucho más fácil lograr cambiar ciertas prácticas cuando tienen la fuerza colectiva, lo que además les permite afirmarse en el tejido grupal.
- Reconocer a sus hijos-hijas como movilizados del núcleo familiar y saberse aliadas de ellos-ellas. Las madres reconocen que el interés por sus hijos-hijas, así como realizar actividades *con y para* ellos-ellas, es un factor fundamental que las motiva a participar y, por tanto, se convierte en el motor de cambio de sus prácticas cotidianas.

En síntesis, las CAPES son un espacio de aprendizaje, encuentro, distracción y valoración de su rol en la alimentación de sus familias.

Desde nuestra experiencia, compartimos el planteamiento de Wenger (2001), al tener como premisas básicas de las comunidades de práctica la concepción del aprendizaje como fenómeno social y situado; ambos componentes clave en las situaciones de aprendizaje impulsadas desde este proyecto.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

Al articular el enfoque de la educación popular con esta propuesta metodológica, que renombramos como Comunidades de Aprendizaje y Práctica para Entornos Saludables (CAPES), resulta significativo señalar:

- Las CAPES se conforman a partir de un interés compartido con las madres-padres de la comunidad escolar (mejorar la alimentación de sus hijos-hijas), en donde la acción intencionada (huerto, por ejemplo) genera aprendizaje y a la vez una transformación individual o colectiva (familias-comunidad escolar) en la esfera de lo cognitivo, afectivo, social, cultural y, ojalá a mediano plazo, económico y político (público).
- Las CAPES pueden ser un punto de articulación y acción comunitaria para llevar a la práctica de manera conjunta las posturas políticas de la educación popular y la soberanía alimentaria.
- Las CAPES con madres-padres de familia son un reto permanente, ya que cada una es única y diversa, e implica modificar esquemas de acompañamiento, como aprender y desaprender de manera permanente.
- Es necesario reconocer e identificar en cada CAPES el ámbito de construcción de sentido compartido, así como los vínculos de confianza, colaboración y corresponsabilidad.
- Las colectividades organizadas como las CAPES tienen la capacidad y la fuerza para producir cambios, por pequeños y sencillos que parezcan; y la búsqueda de cambios estructurales transita por el ámbito de lo individual y lo colectivo, lo privado y lo público, y por procesos educativos no solo de adquisición de conocimientos, sino de experiencias colectivas.
- La acción colectiva integra y abre posibilidades, por lo que los huertos escolares o comunitarios permitieron la formación y la vinculación

local, lo que favoreció el fortalecimiento del tejido comunitario y una mejor alimentación familiar.

Como equipo que acompaña la acción comunitaria, tenemos algunos asuntos y retos a seguir trabajando, que colocamos como recomendación para la acción:

- El diálogo de saberes a distintos niveles (familia-escuela, universidad-comunidad, y empresa financiadora-universidad) es fundamental para construir conciencia crítica de la realidad y generar prácticas que contrarresten las lógicas imperantes del mercado.
- Se debe buscar el equilibrio, la dialéctica, y extraer la riqueza entre el impulso de procesos de intervención o acción comunitaria; entre la promoción de la dimensión pedagógica y la dimensión política; entre el intercambio de saberes y la convivialidad; entre el enfoque de nutrición biomédica y salud pública convencional, con una visión política de soberanía alimentaria; entre ser proveedores del saber científico o ponerlo en diálogo con el saber comunitario; entre fungir como profesionistas o formadores que se implican en el proceso.
- La reflexión y el impulso del proceso con perspectiva de género es importante, ya que en las CAPES ha sido evidente la feminización de las tareas de cuidado (donde incluimos la alimentación, la educación y la crianza).

Falta mucho camino por andar para declarar que se logró una práctica, o por lo menos una concepción soberana en la alimentación de las-los participantes en las CAPES. Sin embargo, identificamos el inicio de procesos que abonan la consecución de la soberanía alimentaria, entre los que podemos encontrar:

- La reflexión sobre los alimentos que se ofrecen cada día en los planteles escolares y hogares de las familias participantes, así como su impacto en la salud individual, social y ambiental.
- El acercamiento a la producción de alimentos, aun en pequeña escala, mediante la apropiación de los recursos productivos y saberes necesarios para lograrla.

- El inicio en la construcción de poder local, a nivel individual y colectivo, para hacer contrapeso a las desigualdades alimentarias, ya sean por condiciones de género, ingresos o rol en las comunidades escolares.

La construcción de entornos saludables es una tarea que atraviesa la dimensión de lo cotidiano y lo estructural, por lo que habrá que seguir intencionado ambas perspectivas para lograr el cambio profundo.

Es importante reconocer que proyectos de esta naturaleza están vivos, en movimiento y evolución, y que todos y todas conformamos una comunidad que aprende.

REFERENCIAS

- Chiappe, M., y Noel, S. (2014). Mujeres latinoamericanas construyendo la agroecología. En E. Siliprandi y G. Zuluaga (Eds.), *Género, agroecología y soberanía alimentaria: perspectivas ecofeministas* (pp. 113-137). Icaria.
- Cuéllar, M., y Sevilla, G. (2014). La soberanía alimentaria: la dimensión política de la agroecología. En M. Cuéllar, Á. Calle y D. Gallar (Eds.), *Procesos hacia la soberanía alimentaria: perspectivas y prácticas desde la agroecología política* (pp. 15-33). Icaria.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M., y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación* (5ta ed.). Graó.
- Freire, P. (1985). Entrevista. Boletín informativo del CEAAL durante la *Asamblea Mundial de Educación de Adultos en Buenos Aires*. CEAAL.
- Freire, P. (1995). *À Sombra desta Mangueira*. Olho D'água.
- Holt-Giménez, E., y Patel, R. (2012). *Rebeliones alimentarias. Crisis y hambre de justicia*. Porrúa.
- Inegi (2015). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015: Jalisco*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/estados2015/702825079796.pdf
- INSP (2019). Informe de resultados de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018. <https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/informes.php>

- Jara, O. (2013). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. IMDEC; CEAAL; Intermón Oxfam; CEP.
- Jara, O. (2018). *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. CEP; CEAAL; Intered; Alboan.
- La Vía Campesina (2017, 24 de julio). *Conferencia Internacional de La Vía Campesina*. <https://viacampesina.org/es/conferencia-internacional-la-via-campesina/>
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Loma, O. (2001). *Guía de conocimiento sobre soberanía alimentaria*. <http://goo.gl/nT49T7>
- Mejía, R. (2014). La educación popular: una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-31.
- Stokols, D. (1992). Establishing and maintaining healthy environments: Toward a social ecology of health promotion. *American Psychologist*, 47(1), 6-22.
- Streck, D., Redin, E, y Zitkoski, J. (2015). *Diccionario Paulo Freire*. CEAAL.
- UNESCO (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción. Foro Mundial sobre la Educación, Incheon, República de Corea*. UNESCO.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wenger, E., McDermontt, R., y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.
- World Health Organization (2003). *Diet, nutrition, and the prevention of chronic diseases: Report of a joint WHO/FAO expert consultation (vol.916)*. World Health Organization.

El vínculo escuela–comunidad

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS

Resumen: Este texto explora la idea de que la escuela puede establecer un vínculo cercano con la comunidad que le rodea para tener un impacto significativo, tanto en el aprendizaje de los y las estudiantes, como en el bienestar general de la comunidad. Se desarrollan los elementos constitutivos de una comunidad, las prácticas concretas que deben conducir tanto las escuelas como las comunidades para tener una relación productiva, y cómo esto se vincula con la confianza entre los participantes. Se destaca que el vínculo cercano es un factor fundamental en la construcción de un entorno educativo y comunitario saludable y productivo. Desde lo empírico, se presentan datos de dos escuelas primarias de sostenimiento público en el sur de Jalisco, y se resaltan algunas prácticas locales promisorias.

Palabras clave: comunidad, escuela, relación.

La educación escolar es parte fundamental de la vida formativa de las nuevas generaciones en cualquier localidad. Es casi imposible pensar en el siglo XXI en una nación que no tenga un sistema educativo organizado para llevar experiencias formativas a su población a través de una intrincada red de centros educativos, los cuales deben contar con reglas operativas, personal y recursos más o menos homogéneos, para actuar en consonancia con lo que marca el modelo educativo / formativo. Es evidente que el modelo educativo curricular de un sistema nacional debe ser homogéneo, ya que se trata del esquema ideológico que estará en necesaria correspondencia con los objetivos del país. Sin embargo, es también claro que la enseñanza en las escuelas del sistema educativo debe estar asociada con las características de la comunidad a la que se presta a servir. Por ello, la escuela no puede ser vista como un ente organizacional autorreferenciado que lleve a cabo procesos aislados de

la comunidad. Desempeña un papel fundamental en la sociedad, y su capacidad para influir en el aprendizaje de los y las estudiantes, así como en el bienestar de la comunidad, se potencia cuando se establecen vínculos cercanos, con respeto a sus propias características, creando sentido de pertenencia y prácticas de colaboración. En este texto se da cuenta de los elementos constitutivos de una comunidad, entendida en un sentido amplio; se señalan algunas prácticas concretas que se han realizado desde los centros escolares, así como de las localidades, y se resaltan las formas en que puede asumirse como una relación productiva.

Desde el principio de los tiempos, los individuos siempre han dependido unos de otros para su supervivencia, desarrollo y bienestar. Aquellos que desarrollan mecanismos de cooperación con seres cercanos, e incluso lejanos, para mantener la armonía en las relaciones grupales fueron capaces de lograr su inclusión en grupos y así ampliar sus posibilidades de supervivencia y mejora (Levett-Jones, Lathlean, Maguire y McMillan, 2007). A la capacidad de asociarse con otros y otras para cumplir objetivos comunes se le ha llamado comunidad, aunque, para ser sinceros, se trata de un concepto polisémico que hay que precisar. Cuando se habla de “la comunidad”, suele hacerse referencia a una entidad simbólica de la vida en común y a la vez de un espacio dinámico e intersubjetivo que tiene como constitutivos la pertenencia, la interrelación y la cultura compartida por sus miembros; asimismo, tiene como finalidad responder a las demandas del entorno y satisfacer las necesidades compartidas. También se le ha comprendido como “el escenario de la construcción de relaciones humanas y valores interpersonales vinculados al conocimiento de los y las demás, a la conciencia del colectivo... así como a la búsqueda de cambio social a través de la organización y la cohesión social” (Cueto, Espinosa, Guillén y Seminario, 2016, p.2). Un medio ambiente, un entorno que presente circunstancias adversas, puede impulsar procesos colectivos y fomentar el involucramiento y el compromiso de los y las integrantes de comunidades con metas orientadas en pro del entorno, o hacer frente a dificultades cotidianas (Cueto et al., 2016). Es fácil pensar en guerras, calamidades medioambientales como incendios, terremotos o explosiones volcánicas.

Así, se vuelve trascendente no solo hablar de “la comunidad” como entelequia abstracta, sino acompañar la reflexión con un concepto aledaño:

“el sentido de comunidad”. Para Sánchez (citado en Cueto et al., 2016, p.2), se trata de “el sentimiento de pertenencia a una comunidad, así como la percepción de interdependencia entre sus miembros, por la cual cada miembro del colectivo se siente importante para los demás y para el grupo”. Asimismo, es posible afirmar que, por un lado, “Favorece el surgimiento de un compromiso conjunto por la satisfacción de las necesidades grupales, psicológicas y materiales” (McMillan y Chavis, 1986, p.2), y, por el otro, que “Es un constructo de estructura multidimensional, organizado en cuatro componentes: pertenencia o membresía, influencia, integración y satisfacción de necesidades y conexión emocional” (McMillan et al., 1986, p.2).

Pese a la impresión inicial de que la construcción del sentido de comunidad es un fenómeno natural y fluido, no se trata de algo que surge por sí mismo o de manera fortuita, sino que más bien requiere acciones y actividades concretas de sus integrantes, con sustento de otra idea fundamental: la confianza, que se entiende como “un valor que se construye en las relaciones interpersonales y que se manifiesta en la seguridad que una persona tiene en otra, basada en la creencia de que ésta actuará de manera responsable y honesta” (Conejeros, Rojas y Segure, 2010, p.30). Tschanen-Moran y Hoy (1998) han dejado claro que se trata de la voluntad de la persona para ser vulnerable ante otra u otras, con base en la certeza de que esta segunda tendrá una acción benevolente, competente y honesta. En otras palabras, usando terminología del pugilismo: “permitirse bajar la guardia con la certeza de que no recibirá un guantazo”.

CONCEPTOS EN TORNO AL VÍNCULO ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Al pensar en la escuela, es decir, el centro de trabajo educativo, no como una institución de gobierno (o particular), sino como un recurso comunitario, el lugar donde confluyen los y las iguales y los y las diversos con la propósito de lograr aprendizajes, y al entorno que le rodea y acoge como elemento clave de la acción escolar, se amplían los horizontes y los significados, y con ello los impactos formativos. No es fortuito que en casi todos los países se promueva, de una u otra forma, la participación de miembros de la comunidad en órganos de diálogo, e incluso de influencia

operativa. En el caso mexicano, se cuenta con los concejos escolares y municipales de participación social, las sociedades de padres y madres de familia y, a partir de 2019, se tienen los comités escolares de administración participativa (CEAP) (SEP, 2022), que vinculan a las escuelas y las comunidades en torno a la gestión de los recursos. Así, la constitución del ente vinculado “escuela–comunidad”, entendido como un paso más allá de la escuela a secas, “no se concibe como una institución meramente transmisora de conocimientos, sino como un lugar en el que se trabajan afectos, valores, normas, modelos culturales, y donde se crean lazos de cohesión social” (Vera, 2007, p.30).

Las escuelas, en particular las de financiamiento público, cuyo presupuesto operativo proviene por lo general de los magros recursos del erario, no pueden perder su función principal, que es la multiplicación de los saberes, la promoción de los aprendizajes y ser fermento para el desarrollo de la cultura nacional, sus funciones naturales. Sin embargo, cuando el modelo educativo nacional, que es abstracto y general por naturaleza, se pone en contacto con las características y las condiciones específicas de la comunidad, se ve en la necesidad de transformarse en lo operativo (aunque no en lo esencial) para atender de forma conveniente las características vernáculas de la localidad. La institución educativa se encuentra entonces ante cuatro retos básicos:

1. Transformar esquemas sociales de relación.
2. Vincularse a procesos sociales y comunitarios.
3. Ejecutar proyectos que promuevan el bienestar de familias y vecinos.
4. Llevar a cabo proyectos pedagógicos orientados a todos los actores, utilizando en la medida de lo posible los recursos escolares, con la intención de mejorar la convivencia local (Ospina y Manrique, 2015).

La producción académica en torno a este fenómeno no suele ser muy amplia. Por el contrario, se encuentran textos que remiten a dos formas básicas de entender el vínculo escuela–comunidad: la “escuela clausurada” y la “escuela abierta” (Herrera, 2016). En la primera, la institución educativa se cierra en sí misma, en sus propios procesos, entiende su labor como ajena al contexto, y toma solo lo que requiere de su entorno, al tiempo que su mirada se centra, en el mejor de los casos, en la mejora cotidiana

de sus procesos operativos relativos a eficiencia administrativa escolar, una buena docencia, la vinculación de los materiales con la propia docencia, el avituallamiento de la escuela y las medidas de eficiencia terminal, como el combate al ausentismo o abandono, y eventualmente a la mejora de las calificaciones entendidas como sinónimo del aprovechamiento escolar. Se vuelca sobre sus propias lógicas de trabajo didáctico, pedagógico y curricular, y crea una cultura de la barda hacia adentro, buscando que el exterior no le influya (Fernández, 2009). Un líder eficiente en este tipo de escuela será quien se centre en optimizar los procesos, lo que por fuerza le priva de observar su entorno. En la segunda forma, “la abierta”, en la medida de sus posibilidades y capacidades, la escuela se involucra con la comunidad que le rodea, incorpora los conocimientos locales y participa de forma activa en ella y con ella (Trilla, 1995; 1999). En este tipo de escuela, la mirada se posiciona en el entorno, trata de reconocer y comprender los constitutivos culturales, naturales, sociales o económicos de la comunidad, con la finalidad de vincularlos a la propia labor. Es entendible que aquí un líder escolar con éxito será una directora o un director capaz de dinamizar los procesos de vinculación entre el personal administrativo y académico de la escuela y personajes clave de la comunidad.

La literatura académica refiere al liderazgo educativo eficaz como uno que desempeña la persona que dirige el plantel y se apoya en sus superiores en la jerarquía organizacional. Esta acción es fundamental en marcar el rumbo y ritmo del avance y, junto con esa persona, dichas acciones deben verse complementadas con la aportación del colectivo docente. Álvaro Rivera y Yolanda Guerra (2020) hablan de tres tipos de maestros, de acuerdo con la forma en que se relacionan con la comunidad:

1. Los “maestros nativos”, cuya familia y lugar de residencia permanente se encuentra en la misma comunidad donde está la escuela. Conocen, respetan y valoran lo que la localidad hace y produce, así como los significados que le fundamentan.
2. Los “maestros residentes”, quienes son profesores de otros lugares diferentes al pueblo donde está ubicada la escuela. Residen en la localidad de lunes a viernes y se ausentan por completo durante las temporadas vacacionales.

3. Los “maestros forasteros”, es decir, personas que habitan en otros lugares diferentes al pueblo donde se encuentra ubicada la escuela. Todos los días se desplazan desde su lugar de residencia hasta el pueblo y regresan una vez que finalice la jornada, por lo que su contacto con la comunidad es casi inexistente.

Carol Mutch y Sandra Collins (2012), de Nueva Zelanda, dan cuenta de que no se trata solo de lo que la escuela hace o hizo, sino también del espíritu, es decir, las intenciones y los supuestos que fundamentan las actividades del personal escolar, que serán la base para lograr un compromiso exitoso. Señalan que el compromiso entre las escuelas y los padres o las comunidades estará de forma permanente influido por la medida en que el personal de la escuela y los padres creen en esta vinculación y le dan valor por sobre otras cosas, logrando con ello compartir la responsabilidad hacia el aprendizaje y el bienestar de los niños y las niñas. De lo contrario, ante la ausencia de una voluntad cooperativa de los y las miembros de la comunidad y las y los profesores, se puede caer en percibir a los otros actores como intrusos (Ceballos y Saiz, 2019).

La creación de comunidad entre la institución escolar y la localidad requiere análisis, ya que dependerá de aspectos normativos organizativos, cognitivos y volitivos. En otras palabras, la vinculación entre la escuela y la comunidad dependerá de que las normas que rigen al sistema educativo nacional, y por tanto marcan la pauta para la operación de la escuela, permitan un nexo entre el centro de trabajo educativo y la comunidad. Los elementos organizativos son aquellos que, si bien pueden estar o no pautados en la normatividad escolar, dependen de la manera en que el colectivo docente, el personal administrativo, y en especial el personal directivo, co-construyen y sostienen las pautas de acción para establecer una relación completa. El elemento cognitivo se refiere a cómo los actores escolares y comunitarios comprenden su espacio de acción y operación de sus contrapartes y, sobre todo, la manera en que están entendiendo la vinculación y sus presumibles resultados. Por último, tal vez el más importante, está el aspecto volitivo, es decir, la voluntad o “las ganas” de desempeñarse en esas actividades que serán necesariamente fundamento de las acciones. En síntesis, si los actores escolares y comunitarios desean desarrollar las actividades, las entienden como algo provechoso,

dan los pasos pertinentes para organizarse y realizarlas, y están dentro de un margen normativo pertinente, podrán tener un impacto en la comunidad y la escuela.

Del lado de la comunidad en abstracto, y de los núcleos familiares en términos más concretos, Wilson Sucari, Patty Aza, Julissa Anaya y Julia García (2019) realizaron una revisión sistemática de literatura, y establecieron cinco líneas de acción para las familias en las dinámicas escolares:

1. Como facilitador de las condiciones básicas para la escolarización.
2. Facilitación de comunicación entre familia y escuela.
3. Como mediador en el aprendizaje académico desde casa.
4. Como colaborador en la gestión y las actividades de la escuela.
5. Contacto con la comunidad.

Los diferentes tipos de participación de los padres en las escuelas son una consecuencia de la forma en que entienden su labor y priorizan las necesidades que acompañan cualquier toma de decisiones responsable sobre cómo invertir el tiempo de las personas (Galián, Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2023). Estos análisis han comprendido incluso formas “cuantitativas” orientadas a la medición. Una es el desarrollo y la puesta en marcha del cuestionario para la facilitación docente de la participación familiar en instituciones educativas (QFIS-TP), desarrollado por María Gomariz, Joaquín Parra, María García y María Hernández-Prados (2022), integrada por siete dimensiones:

1. Comunicación.
2. Sentido de pertenencia.
3. Involucramiento en casa.
4. Participación en actividades escolares.
5. Participación en asociaciones de padres o concejo escolar.
6. Participación comunitaria.
7. Capacitación para maestros y familias.

No se abunda en este tipo de mediciones, no por carecer de interés o rigor científico, sino porque se puede caer en la muy humana tentación de transformar un elemento relacional entre seres humanos que participan

en una comunidad en un indicador numérico, lo que quizá no dé resultados tan ricos como el análisis de los vínculos.

DECISIONES METODOLÓGICAS Y RESULTADOS

En este escrito se da cuenta de cómo se vinculan dos escuelas con sus respectivas comunidades. Los resultados son solo una parte que corresponde al componente del vínculo escuela-comunidad, uno de ocho aspectos valorados en un proyecto mayor desarrollado por tres organizaciones en Jalisco. Como objetivo principal, el proyecto se planteó: conocer la percepción de diferentes agentes educativos (estudiantes, familias, docentes, directivos, asesores técnico-pedagógicos, supervisores y jefes de sector) sobre sus necesidades a nivel del sistema, su rol, la escuela y sus estudiantes para garantizar el aprendizaje de niños y niñas; así como los cambios que han detectado después de la pandemia, y lo que creen que una organización de la sociedad civil puede aportar. Como ya se dijo, se resaltan solo los resultados del vínculo escuela-comunidad, con un diseño cualitativo, y se centra en construir casos de escuelas en cada una de las 12 regiones que conforman el estado de Jalisco. Se utilizaron dos instrumentos para la recolección de datos: entrevista semiestructurada conducida con supervisores, directores, docentes, asesores técnico-pedagógicos y miembros de familia (Álvarez-Gayou, 2003, p.109) y grupos focales con cuatro estudiantes de primaria alta (de cuarto a sexto grado) en cada escuela visitada.

Los datos se recolectaron a través de las entrevistas, mientras que los audios fueron transcritos y analizados de manera minuciosa y sistemática, buscando solo los elementos constitutivos de la relación entre la escuela y la comunidad. Como toda entrevista en la que la persona recibe preguntas —algunas que requerían respuestas más amplias que otras, y se le pide que reaccione a este tipo de cuestionamientos—, existen amplias posibilidades de que la información pase por el filtro de la subjetividad y el sesgo individual, lo que es inevitable. Sin embargo, al desarrollar múltiples entrevistas *in situ* y plantear de forma equivalente los cuestionamientos a los diversos actores, así como recibir respuestas similares, se puede concluir que la construcción de la explicación es plausible. La información permite comprender el punto de vista de los entrevistados sobre el tema

tratado, en este caso la relación entre la escuela y la comunidad, se rescatan las expresiones de los adultos entrevistados en dos escuelas del sur de Jalisco; asimismo, se omiten los datos que permiten la identificación de los centros de trabajo para cumplir con la confidencialidad comprometida.

RESULTADOS POR ESCUELA

A continuación, se presentan las características de ambas escuelas y los hallazgos en torno al vínculo que mantienen con la comunidad.

Escuela A

Tiene casi 300 estudiantes y está ubicada en la cabecera del municipio, cuya población es de alrededor de ocho mil habitantes. La escuela fue construida y fundada en 1984, tiene la infraestructura mínima necesaria para operar en términos de mobiliario y personal académico. Sin embargo, como es esperable, podría aún contar con más equipamiento e infraestructura para actividades de aprendizaje, lo que se traduciría en mayor impacto. La escuela necesita más materiales y “consumibles” para clases, ceremonias, acciones de vinculación y otras actividades para favorecer el aprendizaje activo de los alumnos. Contar con impresoras y equipo de cómputo de mayor capacidad sería útil para generar más materiales didácticos. Se señalan como carencias a atender algunos elementos de infraestructura física, como terminar la barda perimetral, realizar mejoras en paredes y techos, pintura, equipo para amortiguar las altas temperaturas, como ventiladores de techo, e incluso mejorar el equipamiento de los laboratorios. La internet es apenas suficiente en la escuela, lo que, aunado a que muchos estudiantes carecen de este tipo de servicios en sus casas, hace que sea un lugar de confluencia para quienes quieren usar la red.

El entorno de la escuela presenta algunas carencias, ya que los recursos económicos son escasos en la localidad, en general, y las familias que integran la comunidad escolar, en particular. Esto tiene efecto en el bienestar general de los niños y las niñas, como en su nutrición. Los miembros de la familia nuclear y extensa tienen poco tiempo para apoyar en lo académico a los alumnos. Los motivos referidos fueron, por un lado, la necesidad de trabajar largas horas para obtener un salario suficiente, lo que se

traduce en desatención de los ritmos y las necesidades particulares de los estudiantes, así como en el bajo nivel de escolarización de madres, padres y tutores. La gran mayoría de los adultos en los hogares ha culminado tan solo la primaria, y en ocasiones la secundaria. Esto no es exclusivo de la escuela o de la localidad, sino que es la característica general de una gran cantidad de comunidades en México. Algunos estudiantes viven en barrios donde hay una presencia importante de violencia o del crimen organizado, lo que se naturaliza y convierte en un atractivo para los jóvenes.

La zona escolar, en particular esta escuela, se ha considerado como “de paso”. Los profesores, al obtener su plaza laboral de la autoridad educativa, se comprometen a desempeñarse aquí, sin embargo, en cuanto tienen oportunidad de solicitar su cambio a lugares más atractivos, lo hacen, lo que significa que permanecen entre 12 y 18 meses en promedio. Una parte de los docentes no son de la comunidad y deben trasladarse desde su lugar de residencia a la localidad y todos los días. Hay docentes que recorren 100 kilómetros de trayecto en cada sentido, lo cual impacta su desempeño. Al terminar su jornada laboral, se retiran lo más pronto posible del centro de trabajo, lo que interfiere en las posibilidades de socializar con colegas, alumnos o padres de familia. Por obvias razones, desconocen las prácticas locales, las festividades y por ende las preocupaciones de los habitantes en la zona. Lo anterior limita de manera significativa el impacto de las actividades que desarrollan con sus estudiantes o en la comunidad, ya que, por lo general, son genéricas y no en respuesta a las condiciones de la localidad.

Asimismo, hay una gran lentitud en la entrega de plazas laborales, lo que genera grupos atendidos “de manera temporal” por meses, e incluso hay casos de grupos atendidos por tres o cuatro docentes durante el ciclo lectivo. Existe un nivel relativamente alto de satisfacción con las prácticas docentes y la promoción del aprendizaje, a la luz de las condiciones materiales y educativas de la zona. Al analizar la información de la gestión pedagógica de los actores escolares, relativa a las acciones de los profesores y las profesoras y su posible vínculo con la comunidad, el señalamiento común fue sobre el papel trascendental que tiene la claridad acerca de los fines y los medios que como colectivo docente deben de perseguir. Los actores centrales de la jerarquía administrativa, es decir, la supervisión de zona y la respectiva asesoría técnico-pedagógica, están en

coordinación permanente con la dirección de la escuela para buscar mejores formas de vincular el trabajo docente y obtener resultados más óptimos. Sin embargo, reconocieron que la constitución del colectivo docente, con metas y planes comunes que incorporen la promoción de reflexiones y propuestas para la mejora, se desarrolla de manera muy lenta y, ante la alta rotación de docentes, no se ha podido resolver.

Así, se puede decir que la comunidad es tranquila, con carencias económicas y bajo nivel de escolarización de los adultos, que, pese a ello, tienen una gran disposición para participar en las actividades organizadas, lo que significa que no proponen actividades ni establecen vínculos cercanos con la escuela, sino que más bien aportan de manera reactiva a lo que se les solicita. Los padres trabajan en el campo o en las ciudades cercanas, lo que les aleja por un tiempo de la comunidad, por lo que a veces no participan. Las madres, en cambio, están cercanas a la actividad escolar, desempeñan un papel más de apoyo, pero con apoyo limitado en términos de materiales didácticos. Hay buena voluntad y relación entre la comunidad y la escuela. Es claro que la delincuencia organizada y el narcotráfico están presentes en la comunidad, sin embargo, los entrevistados mencionan que estos grupos no han penetrado en la vida cotidiana de la escuela. Los estudiantes reportan haber presenciado con cierta frecuencia actividades ilícitas o actos de violencia, lo que es un distractor para sus planes de vida; por ello, las autoridades escolares y de la zona señalan que una de sus preocupaciones es desarrollar estrategias para atender esta problemática de una manera más efectiva.

Escuela B

Tiene más de 400 estudiantes y está ubicada en una cabecera municipal con más de cincuenta mil habitantes. El plantel escolar tiene más de tres décadas en este lugar, en la periferia de la ciudad, en un entorno de carencias. Los familiares, como en otras comunidades, tienen poco tiempo para dedicarse al apoyo de los estudiantes en sus tareas escolares debido a sus ocupaciones laborales, y, al igual que en la Escuela A, las madres, los padres y los tutores tienen un bajo nivel de escolarización.

Por otro lado, mencionan que existe una cantidad importante de familias desestructuradas o reconstituidas, lo que añade tensiones a cómo se

relacionan los miembros de las familias y la comunidad. El edificio de la escuela muestra un buen estado de conservación, lo que contrasta con el vecindario, que no ha tenido mucho progreso económico, pero sí expansión demográfica. Algunos y algunas estudiantes provienen de barrios en donde presencian situaciones que “no deberían ver por su edad”, de acuerdo con la versión de padres, madres, tutores y maestros. Por ejemplo, se mencionó el vandalismo y los recientes robos a la escuela. La situación de esta, en términos de infraestructura, es calificada como de suficiente y en condiciones dignas. Ha recibido apoyo con el domo, mejoras a las canchas de básquetbol, e incluso un campo de fútbol cercano a la escuela. En las entrevistas, también se refirió apoyo para mejorar la seguridad, con la instalación de luminarias, cámaras de vigilancia y la puerta principal. Con respecto a la conectividad, la infraestructura también es suficiente, y se informó que se recibieron tabletas y apoyos de Aula Google. La escuela cuenta con un nivel de infraestructura por encima del promedio de la zona, lo que se debe a las habilidades de gestión del director y el apoyo de la supervisora de zona. La parte administrativa no fue referida como un área problemática; pese a ello, señalaron que con frecuencia la carga de trabajo en la elaboración de reportes les quita tiempo para lo académico. Tanto el director de la escuela como las y los docentes expresaron que les interesa lograr un esquema de gestión que proporcione mayor autonomía al colectivo, o al menos un esquema de gestión horizontal para que profesores y equipo directivo logren acuerdos y se vinculen con la comunidad.

El ambiente de trabajo, la manera en que se lleva a cabo la coordinación educativa y el respeto a las intenciones formativas de todos los miembros del colectivo docente, está dando frutos, que, sin embargo, no se pueden tomar como un resultado consolidado, sino que están en proceso. Se puede rescatar la intención de utilizar todo recurso disponible para el aprendizaje de los y las estudiantes, así como el respeto a las intenciones formativas del nivel primaria. Como reto en la operación de la escuela, señalaron la importancia de la co-creación de sentido, lo que representa lograr significados compartidos respecto a la misión formativa entre las y los miembros de la comunidad escolar y la comunidad fuera del ámbito escolar. Uno de los grandes retos, que podría transformarse en un riesgo, fue no poder conectar con los intereses de los niños y las niñas, así como

con sus familias, y centrarse en una docencia enfrascada en contenidos, o en acciones pautadas por la autoridad educativa, dejando de lado el aprendizaje significativo para las y los estudiantes. Se señaló a menudo la idea de “resignificar la escuela”, lo que sin duda se trata de un enfoque novedoso en el centro de trabajo, que rescata las intenciones de aprendizaje de las alumnas y los alumnos y sus familias, y el proceso de enseñanza de las y los miembros de la comunidad académica, centrado tanto en la utilidad de los aprendizajes como en la comunidad, misma que ven como un lugar complejo, con niveles elevados de violencia y adicciones, lo que, no obstante, no parece tener efectos nocivos en el ánimo del equipo directivo y docente. Entienden que las carencias en la comunidad no se resolverán pronto ni con facilidad, ya que se trata de elementos macroeconómicos y macrosociales; pero lo que sí pueden hacer es desarrollar pautas de labor enfocada con las personas dentro de la escuela y en los hogares. Prefieren centrar su trabajo, de manera lenta pero más productiva, con la mirada puesta en la generación de comprensiones comunes, el logro de acuerdos y la promoción de una convivencia armónica enfocada en los aprendizajes. Eligen construir un vínculo de entendimiento entre la escuela y la comunidad, en especial con los padres y las madres de familia. Tanto el personal directivo y académico, como los padres y las madres de familia, se expresaron de forma positiva unos de otros. Al parecer, se desarrolló una actitud para aprovechar los canales de comunicación abiertos durante la pandemia y sostener un vínculo más continuo. Refirieron múltiples ejemplos de mecanismos de comunicación fuera del horario laboral o en fines de semana, ya sea por parte de docentes a padres, o viceversa; por lo que, si se mantiene esta práctica, será posible una relación “virtuosa”.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Quedó de manifiesto que no existe la escuela, la persona o la comunidad perfecta. De la misma forma, es claro que no hay pautas de interacción entre la escuela y la comunidad que estén libres de errores, carencias o problemas. Directivos y docentes enfrentan múltiples tensiones en sus actividades cotidianas, enmarcadas por la normatividad institucional, las pautas organizativas en sus escuelas y las condiciones de las comuni-

dades. Pese a ello, han encontrado espacios para la reflexión orientada a la promoción de estrategias para el aprendizaje y la búsqueda de maneras productivas para el vínculo con la comunidad.

Asimismo, parece estar claro que las escuelas y las localidades enfrentan cuestiones que les dificultan su trabajo, dadas las condiciones particulares. Un ejemplo señalado en la Escuela A es la clarísima presencia de “maestros forasteros”, o al menos “residentes” (Rivera y Guerra, 2020), lo que hace muy difícil el establecimiento de relaciones productivas. Por otro lado, de manera contextual, las condiciones endémicas de delincuencia, violencia, e incluso pautas cotidianas e inadecuadas de convivencia, presentan retos importantes, pero existen visos de relación productiva entre la escuela y la comunidad. Algunas prácticas que se vislumbran desde la realidad empírica, que se corroboran con la teoría, son: participación de la comunidad en la toma de decisiones; proyectos y actividades colaborativas; alianzas con instituciones locales y comunicación abierta y transparente.

Por último, mencionamos que la relación de confianza es un elemento clave en la vinculación cotidiana entre la escuela y la comunidad. Cuando los participantes confían, se dan la oportunidad de ser vulnerables, esperando sinceridad, competencia e integridad en los demás; se establece una base sólida para el trabajo conjunto y el logro de objetivos comunes (Tschannen-Moran y Hoy, 1998). Algunos elementos constitutivos de la confianza, evidentes en los casos observados, son: transparencia en una relación que se desarrolla sin pliegues ni áreas grises; cumplimiento de compromisos o explicación de las desviaciones cuando no se puede lograr; respeto mutuo como personas y socios en la acción formativa de los niños y las niñas; y el desarrollo de la comunidad y la colaboración y reciprocidad, que parecen fundamentarse en la voluntad de alcanzar el mismo fin con la mayor eficiencia posible.

Para concluir, es posible afirmar que la evidencia empírica obtenida a través del trabajo de campo en dos escuelas de educación básica permite dar un nuevo paso en la construcción de explicaciones de por qué la cercanía escuela-comunidad es fundamental para el aprendizaje y el bienestar general. Al trabajar juntos, se logran metas compartidas y se establecen las bases para proponer unas nuevas, estableciendo un círculo virtuoso.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Instrumentos y metodología*. Paidós.
- Ceballos, N., y Saiz, A. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 28-45. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/25336>
- Conejeros, M.L., Rojas, J., y Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32(129), 30-46.
- Cueto, R., Espinosa, A., Guillén, H., y Seminario, M. (2016). *Sentido de comunidad como fuente de bienestar en poblaciones socialmente vulnerables de Lima, Perú*. PSYKHE. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v25n1/arto4.pdf>
- Fernández Merino, J.V. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 33-52.
- Galián, B., Hernández-Prados, M.A., y Álvarez-Muñoz, J.S. (2023). Smart schools and the family-school relationship: Teacher profiles for the promotion of family involvement. *Journal of Intelligence*, 11(51), 1-24, <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030051>
- Gomariz, M.A., Parra, J., García Sanz, M.P., y Hernández-Prados, M.A. (2022). Teaching facilitation of family participation in educational institutions. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.748710>
- Herrera, J.D. (2017). La relación escuela-comunidad: un análisis desde la teoría de sistemas a nueve experiencias de América Latina. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía*, 9(1), 11-33. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2016.0001.01>
- Levett-Jones, T., Lathlean, J., Maguire, J., y McMillan, M. (2007). Belongingness: A critique of the concept and implications for nursing education. *Nurse Education Today*, 27(3), 210-218, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691706000645>

- McMillan, D., y Chavis, D. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6–23. https://www.researchgate.net/publication/235356904_Sense_of_Community_A_Definition_and_Theory
- Mutch, C., y Collins, S.K. (2012). Partners in learning: Schools' engagement with parents, families, and communities in New Zealand. *School Community Journal*, 22(1), 167–187.
- Ospina Botero, M., y Manrique Carvajal, D.M. (2015). El reto de la escuela: profundizar su relación con la comunidad. *Zona Próxima*, No.22, 236–249.
- Rivera Sepúlveda, A.A., y Guerra García, Y.M. (septiembre–diciembre, 2020). Tensiones y discontinuidades en la comprensión comunitaria de la escuela rural. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, No.61, 102–121. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n61a7>
- SEP (2022). Manual de los comités escolares de administración participativa. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/LEEN_Manual_del_CEAP_2021.pdf
- Sucari, W., Aza, P. Anaya, J., y García, J. (2019). Participación familiar en la educación escolar peruana. *Revista Innova Educación*, 1(1), 6–18. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.01.001>
- Trilla, J.B. (1995). La escuela y el medio: una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar. En Congreso Internacional de Didáctica, *Volver a pensar la educación* (pp. 217–231). Fundación Paideia.
- Trilla J.B. (1999). La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, No.278, 44–50.
- Tschannen–Moran, M., y Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334–352.
- Vera, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En M. Castro, G. Ferrer, M. Majado, J. Rodríguez, J. Vera, M. Zafra y M. Zapico, *La escuela en la comunidad: La comunidad en la escuela* (pp. 11–37). Grao.

Elementos convivenciales en la construcción de aprendizaje colectivo en una experiencia de vinculación social universitaria

JESICA NALLELI DE LA TORRE HERRERA

Resumen: *En el presente texto, se reflexiona acerca de la relación entre los campos de la convivencia y el aprendizaje colectivo, a partir del cruce de categorías analíticas, diseñadas para el estudio de caso del Proyecto de Aplicación Profesional San Pedro Valencia, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.*

La convivencia es una práctica fundamental que influye en las oportunidades de aprendizaje. El aprendizaje colectivo se aborda como un proceso en el que las personas comparten conocimientos e interactúan para resolver problemas comunes, lo que contribuye al desarrollo de nuevas prácticas y a la activación de su agencia. Se identifica que la convivencia y el aprendizaje colectivo están interconectados, y se sugiere que el marco de este puede ofrecer herramientas para comprender y transformar las prácticas convivenciales a partir de relaciones sustentadas en la confianza, la corresponsabilidad y la valoración de la diversidad.

En conjunto, el capítulo analiza la relación entre la convivencia y el aprendizaje colectivo, destacando cómo ambos campos se influyen mutuamente y pueden utilizarse de manera complementaria para mejorar las experiencias educativas y promover un mayor desarrollo personal y colectivo.

Palabras clave: *aprendizaje colectivo, convivencia, vinculación social universitaria, agencia.*

El estudio de la convivencia es un campo en construcción, tal como lo subraya Eduardo Arias (2018), y lo mismo ocurre en el ámbito del aprendizaje colectivo. La convivencia ha sido en especial abordada en entornos de educación básica (Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez, 2013), donde enfrenta

el desafío de construir un andamiaje teórico propio, independiente del estudio de las violencias, con el fin de diversificar e influir en el desarrollo de prácticas transformadoras de culturas y relaciones interpersonales. En paralelo, el aprendizaje colectivo sigue abriéndose camino en el ámbito de la investigación del aprendizaje, en búsqueda de una distinción de otros tipos de aprendizaje grupal, como los que se observan en comunidades de aprendizaje o entornos de aprendizaje colaborativo (Assen y Otting, 2022; De la Torre, 2022), en particular a partir de la pandemia por covid-19 (Osei, Kenney, Damoah y Ahenkan, 2022; Eslahchi, 2023). Al igual que la convivencia, el aprendizaje colectivo también aspira a construir su propio marco teórico, que permita analizar las prácticas situadas en que se manifiesta.

Con el propósito de contribuir en ambos campos, este capítulo se enfoca en la identificación de elementos relacionados con la convivencia que inciden en la construcción del aprendizaje colectivo, a través del análisis de una experiencia de vinculación social universitaria, con el método de estudio de caso. La estructura del presente capítulo consta de cuatro secciones: en la primera, se aborda la descripción de la experiencia de vinculación social universitaria objeto de este estudio; la segunda proporciona una revisión teórica de los enfoques que tienen que ver con la convivencia y el aprendizaje colectivo; en la tercera sección se presenta el cruce de categorías analíticas de la convivencia con las usadas en el estudio de caso sobre aprendizaje colectivo, que resaltan los elementos convivenciales identificados; por último, en la cuarta sección se reflexiona sobre la conexión entre los campos de la convivencia y el aprendizaje colectivo.

EXPERIENCIA DE VINCULACIÓN SOCIAL UNIVERSITARIA: EL PROYECTO DE APLICACIÓN PROFESIONAL SAN PEDRO VALENCIA

En el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) existen distintos espacios en los que se vincula a la universidad con la comunidad. Uno de estos espacios son los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP), que son la manera a través de la cual los estudiantes de esta universidad realizan al mismo tiempo sus prácticas profesionales y su servicio social, en un entorno multidisciplinar y colaborativo de

aprendizaje, y dirigen sus esfuerzos a la atención de necesidades sociales en diálogo con sus protagonistas.

Estos proyectos surgieron en 2004, como parte de la renovación curricular de las licenciaturas, siendo definidos como asignaturas del área mayor del currículum de todo programa educativo por el Consejo Académico de la universidad (Consejo Académico, 2005; Cárabes, 2013), y se integraron como una forma de vinculación del ITESO en escenarios de aprendizaje situado, a través de proyectos en búsqueda de impacto social en problemas sociales de largo plazo (Ortiz, 2007), por lo que se consideran una innovación educativa a través de la formación vinculada, que se compone por un ejercicio profesional con un sentido social, con una recuperación crítica y reflexiva con acompañamiento docente (Colegio de Directores de la DGA, 2018).

La metodología que cada PAP sigue semestre a semestre está organizada en cinco etapas generales: identificar el problema; planear de forma participativa la solución; validar la propuesta con los involucrados; la aplicación o ejecución del proyecto; y la valoración del proceso, o sea, su evaluación integral y la difusión de los resultados generados en dos espacios: el académico, a través de los Reportes de Aplicación Profesional, y en los escenarios de trabajo con los participantes y la población interesada (Coordinación PAP, 2015; Ruíz-Sahagún, 2018).

El trabajo del Proyecto de Aplicación Profesional San Pedro Valencia (PAPSPV), de renovación urbana, saneamiento ambiental y emprendimientos turísticos, ha ejecutado distintos proyectos desde enero de 2015, en colaboración con varios actores y grupos, en comunidades de Acatlán de Juárez, Tala, Tlajomulco de Zúñiga y Zacoalco de Torres, en el estado de Jalisco, con estudiantes del ITESO y un equipo base de dos profesoras y dos profesores, además de un conjunto de asesores de distintas áreas del conocimiento y la práctica.

Los proyectos surgidos desde el PAPSPV siguen las pautas propuestas desde el enfoque del desarrollo y la acción comunitaria, que invitan al desarrollo de procesos de transformación y mejora de la comunidad, ejecutados por sus miembros, involucrando sus recursos y experiencias para resolver problemas comunes por medio de proyectos definidos en el tiempo, acompañados o coordinados por técnicos profesionales. En el PAPSPV, el diálogo de saberes entre los miembros y los grupos de las

comunidades, con las aportaciones técnicas y las profesiones de los estudiantes y profesores del ITESO, marca nuevas pautas de organización en el territorio de trabajo.

El PAPSVP se creó en respuesta a una solicitud de apoyo presentada por un grupo de residentes de esta comunidad, que se enfrentó a una crisis ambiental y económica en julio de 2013, desencadenada por un ecodidio en la presa El Hurtado. El problema se originó a raíz del vertido de melaza en dicho embalse, lo que resultó en la pérdida de unas 500 toneladas de peces y la eutrofización de sus aguas, al punto de impedir la reproducción de nuevas especies. El desastre afectó de manera significativa a la población, la cual en su mayoría se dedicaba a la pesca y venta de pescado, ya sea en su estado natural, o preparado en los restaurantes del pueblo, que atraía a numerosos turistas cada fin de semana.

En vista de las condiciones adversas que afectaban a la comunidad, en términos sociales, ambientales y económicos, los habitantes de San Pedro Valencia tomaron la decisión de unirse y buscar alternativas que les permitieran abordar las problemáticas a corto y mediano plazo. Estos esfuerzos se llevaron a cabo con el respaldo del ITESO, que colaboró en la creación e implementación de un PAP en esta comunidad. A través de este proyecto, comenzaron a diseñarse propuestas técnicas y culturales en consonancia con las necesidades de la población. Desde su inicio, el PAP se ha centrado en la protección de los bienes comunes y ha ido más allá de la comunidad de San Pedro Valencia, al expandirse por el territorio denominado Valle de Mazatepec, la sierra de Ahuisculco y hasta Zacualco de Torres.

El objetivo del PAPSVP consiste en “mejorar las capacidades técnicas y sociales de los pobladores del Valle de Mazatepec para impulsar alternativas de vida, de manera congruente con las condiciones ambientales de la microcuenca de Valencia y con una visión para el desarrollo regional de mediano y largo plazo” (Morales y de la Torre, 2019, p.1). La estrategia para alcanzar este objetivo se sustenta en el acompañamiento de procesos locales que involucran a residentes, líderes y organizaciones en cuatro áreas de acción, las cuales surgieron a raíz de los diálogos con miembros de diversas comunidades, adaptándose a los desafíos que los territorios enfrentan:

1. Recursos naturales y oportunidades de desarrollo sustentable.
2. Gestión social del espacio habitable.
3. Servicios de formación y capacitación técnica para la formulación de emprendimientos.
4. Identificación de soluciones a necesidades sociales y culturales.

El seguimiento de estos lineamientos se efectúa semestre a semestre a través de diversos proyectos, los cuales, llevados a cabo en colaboración con los residentes de las comunidades implicadas, proporcionan espacios de aprendizaje en una amplia gama de aspectos de la vida. En la siguiente sección, se presentarán conceptos teóricos relativos a la convivencia y el aprendizaje colectivo, lo que permitirá reflexionar sobre su relación a partir de este caso de vinculación social universitaria.

ELEMENTOS TEÓRICOS DE LA CONVIVENCIA Y DEL APRENDIZAJE COLECTIVO

Para reflexionar acerca de los elementos relacionados con la convivencia durante la construcción del aprendizaje colectivo, es vital retomar algunos conceptos de referencia, que se presentan enseguida.

Convivencia

Como se mencionó, en concordancia con Arias (2018), la convivencia es un concepto en construcción, en busca de ampliar sus fundamentos para enriquecer los procesos educativos y fortalecer las relaciones interpersonales en diversos contextos. Hasta la fecha, el estudio de la convivencia se ha centrado sobre todo en entornos escolares (Fierro et al., 2013; Fierro y Carbajal, 2019). Lo anterior se debe a que en estos espacios convergen diversos elementos relacionales, regulatorios, físicos y de aprendizaje que facilitan la observación de las interacciones entre los actores involucrados.

A pesar de que la convivencia es un objetivo fundamental de la educación (Perales, Arias y Bazdresch, 2014), su construcción se basa en una variedad de prácticas que los individuos internalizan y transforman en sus formas de relacionarse tanto con los demás como consigo mismos, más que como un contenido temático en las aulas. La perspectiva desde la

que se aborda la convivencia radica en la forma en que se influye en el sentido de estas prácticas, en su desarrollo o modificación, y en las culturas que modelan. Para algunos, la convivencia debe regirse por valores como el respeto a los derechos humanos, la búsqueda de la paz, la promoción de la justicia, la inclusión, la solidaridad y la democracia (Jares, 2009; Zubiri, 2015; Bickmore, 2017; Arias, 2018; Fierro y Carbajal, 2019). Lo anterior se concreta en los distintos modelos para la gestión de la convivencia, que orientan formas para construirla, ya sea desde las cuestiones regulatorias, como en el modelo punitivo-sancionador; las interacciones y el diálogo, como en el modelo relacional; o los acuerdos en torno a las reglas, como en el modelo integrado de la convivencia.

En el estudio de la convivencia, y el desarrollo de intervenciones relacionadas con ella, es necesario considerar tres condiciones: el anclaje de la convivencia en lo cotidiano (Fierro et al., 2013); la práctica de la convivencia en el ámbito público (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010); y la noción de que en cualquier entorno de convivencia se aprende a ser (Arias, 2018). La primera condición implica que la convivencia moldea y es moldeada por la forma en que vivimos día a día en los contextos en que nos desenvolvemos (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010) y por las culturas en que se enmarcan (Bazdresch, 2009). La segunda condición, el ejercicio en el ámbito público, tiene implicaciones en cómo actuamos de manera responsable con los demás, con nuestra comunidad y con la sociedad en su conjunto, al fomentar espacios para la práctica de la ciudadanía (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010). La tercera condición implica que toda forma de convivencia nos enseña diversas maneras de comportarnos, construir nuestra identidad y relacionarnos con los demás; ya sea siendo solidarios o egoístas, buscando el diálogo, o recurriendo a la violencia, incluyendo o excluyendo a otros, experimentando miedo o confianza. A través de estas tres condiciones, se evidencia la influencia formativa de la convivencia en los individuos, en las relaciones entre ellos y en las sociedades en que coexisten.

En numerosas investigaciones sobre la convivencia, se han desarrollado diversos indicadores y categorías analíticas que permiten tanto describir el fenómeno como, en su caso, diseñar e implementar intervenciones adecuadas a los contextos de estudio. Algunos de estos conceptos tienen relación con factores socioafectivos, formas de interacción, su frecuencia

y sus significados, las normas, los espacios y los mecanismos de participación (Del Rey y Ortega, 2003; Arias, 2018; Fierro y Carbajal, 2021; Perales, 2021). Por mencionar algunos, desde un enfoque analítico, que busca comprender la convivencia desde la dimensión relacional, y, al mismo tiempo, como una experiencia subjetiva, más que como una antítesis de la violencia o un producto de la disciplina o las normas escolares (Fierro et al., 2013).

A pesar de que la convivencia se considera una práctica formativa, y hay evidencia de que tiene capacidad para incidir en las oportunidades para el aprendizaje (Fierro y Carbajal, 2003), es esencial profundizar en cómo las condiciones de convivencia influyen en la formación de diversos tipos de aprendizajes, tanto individuales como colectivos. En el siguiente apartado, se recuperan algunos elementos teóricos sobre el aprendizaje colectivo, que podrían contribuir en esta reflexión sobre la vinculación entre este y la convivencia.

Aprendizaje colectivo

El aprendizaje ha sido objeto de un amplio estudio desde diversos enfoques, lo que ha dado lugar a la formulación de teorías que abordan distintos tipos de aprendizaje. A menudo, prevalece la concepción del aprendizaje como un fenómeno individual, a pesar de que su construcción involucra de manera inherente elementos contextuales y relacionales. Las investigaciones centradas en el aprendizaje como fenómeno individual han permitido un entendimiento más profundo del papel que desempeñan los procesos internos, tales como la memoria, el procesamiento de la información y la motivación, así como las condiciones externas, como el entorno y el acceso a recursos diversos en la formación de nuevas cogniciones, habilidades, prácticas y actitudes (Domjan y Burkhard, 1990).

Desde una perspectiva individual, el aprendizaje implica la generación de nuevas ideas a partir de la transformación de conocimientos previos, lo que significa que la adquisición de nuevos aprendizajes requiere ajustes cognitivos basados en las experiencias y habilidades previas que están categorizadas en la memoria, a las que las personas acceden en función de las demandas de su entorno a lo largo de sus vidas (Deans for Impact,

2015); es decir, se comprende con claridad cómo los aprendizajes se construyen en la mente de las personas.

Sin embargo, es crucial reconocer que todo proceso de aprendizaje está mediado por diversos artefactos culturales que permiten a los individuos acercarse a nuevos objetos de conocimiento, interiorizarlos y comprenderlos. En otras palabras, el aprendizaje individual se construye en colectivo, ya que las personas lo desarrollan a través de la compartición y re-creación de ideas, experiencias y conocimientos con otros individuos (Molina, 2005), con el uso de herramientas construidas por otros a lo largo de la historia (Fariñas, 2007), y en completa interacción con su entorno (Vygotsky, 2000).

Existe otro tipo de aprendizaje que, aunque no ha sido tan estudiado como el individual o *en colectivo*, permite explicar la manera en que los grupos aprenden: el aprendizaje colectivo. Desde esta noción, se concibe la construcción de conocimiento como un proceso que tiene como base la participación conjunta de las personas en distintas actividades de su mundo social (Lave, 2001), al establecer que el aprendizaje es un proceso relacional, más que mental, que produce resultados que no pueden perverse de manera específica.

Por lo general, el aprendizaje colectivo se construye de manera incidental (Engeström, 2001) a través de las interacciones continuas, sin ninguna secuencia predefinida (Bunniss y Kelly, 2013), en la que los grupos aprenden a hacer cosas que no han hecho antes. En este proceso, “lo nuevo” es una invención colectiva frente a los dilemas y contradicciones que impiden la actividad en curso y promueven el movimiento y el cambio” (Lave, 2001, p.25). Este tipo de aprendizaje construido con otros suele ser un proceso etéreo (Lave y Packer, 2011), tangible a través de herramientas, prácticas, sistemas o rutinas, entre otros artefactos culturales (Engeström, 2001; McPherson y Jones, 2008).

El aprendizaje colectivo se considera

un tipo de aprendizaje que se construye a través de esfuerzos compartidos, con aportaciones individuales, por un grupo de aprendices que busca hacer frente a las demandas de su contexto que solamente pueden resolver juntos, transformando sus prácticas compartidas de manera conjunta, por lo que el aprendizaje reside en el grupo que

lo construye. El uso, contenido y las manifestaciones de este tipo de aprendizaje son colectivas y se expresan a través de la transformación de las prácticas conjuntas (De la Torre, 2022, p.114).

Enseguida, se recuperan algunos elementos convivenciales observados en los datos recolectados durante el análisis de su construcción en el PAPSPV.

ELEMENTOS CONVIVENCIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJE COLECTIVO

En la investigación titulada *Análisis de la construcción de aprendizajes colectivos en escenarios de vinculación social universitaria* (De la Torre, 2022), se llevó a cabo un análisis a través del método de estudio de caso para reconstruir el proceso de aprendizaje colectivo que tuvo lugar entre los años 2015 y 2022, en el marco del PAPSPV del ITESO. Para ello, se hizo una revisión de los códigos diseñados para el análisis de datos con el programa Atlas.ti, y se recuperaron aquellos que tenían alguna vinculación con los marcos propuestos por el campo de la convivencia. El cruce entre las categorías utilizadas para analizar el aprendizaje colectivo y estudiar la convivencia se presenta a continuación.

Las categorías analíticas convivenciales utilizadas fueron los elementos socioafectivos de la convivencia, las relaciones entre los aprendices y la participación en lo público. Las primeras son “acciones que a través de la repetición se convierten en hábito que dan lugar a una estabilidad en el día a día y permiten tejer con más fuerza y estabilidad las relaciones personales” (Arias, 2018, p.63); las relaciones entre los aprendices se refieren a los andamiajes que permitieron sostener su colaboración; mientras que la participación en lo público tiene que ver con la capacidad de los sujetos para responder a problemas de su contexto.

De un grupo de 96 códigos utilizados para analizar la construcción de aprendizaje colectivo, se identificó que 14 tienen relación con una de las tres categorías convivenciales identificadas, que se pueden organizar en tres grupos:

1. Categorías socioafectivas: confianza, colaboración, afecto, cuidado, identidad.

2. Categorías relacionales: alianza, liderazgo, organización, reglas, polifonía, multiplicidad de voces.
3. Categorías de movilización: agencia, posturas ético-políticas, responsabilidad, agencia transformadora.

En el primer conjunto de manifestaciones, hay ejemplos en que la presencia de la confianza, el cuidado mutuo y el afecto entre los participantes desempeñaron un rol fundamental en el fortalecimiento de la colaboración, tanto dentro del grupo, donde se sentían respaldados mutuamente, como en las interacciones con actores externos. Estos elementos permitieron la transformación de las dinámicas de relación entre grupos con diversos niveles de recursos, pasando de una dinámica basada en el clientelismo a una de corresponsabilidad. Por otro lado, se identificó que la ruptura de la confianza tuvo como consecuencia una disminución en la participación en los diversos procesos, e incluso condujo al cese de las actividades colaborativas.

En las categorías asociadas a las relaciones entre los sujetos, que forman parte del segundo grupo, se analizó que en los conjuntos de aprendices existían expectativas de conductas en función de ciertos perfiles, que por medio de la interacción se vieron modificadas al distribuir tareas y liderazgos. A través de estas categorías, se observó que la construcción del aprendizaje colectivo es un proceso dinámico en el que los espacios para el diálogo y la deliberación ocupan un papel fundamental, pues en ellos se pone en común y se discute la información disponible sobre los temas que interesan a los aprendices, siendo las reuniones grupales, como las asambleas comunitarias, las principales mediaciones utilizadas durante su construcción.

En este espacio, la multiplicidad de voces merece una mención especial. Este concepto recupera la inclusión de la diversidad, la polifonía como un punto de partida para la multiplicación de distintos puntos de vista, culturas e intereses en la interacción de los aprendices, lo cual fortalece la colaboración. Para los participantes, esta multiplicidad de voces llevó al grupo a cuestionar distintas prácticas y creencias, modificándolas o ampliándolas, creando distintas rutas de acción a partir de la diversificación de los puntos de vista implicados. La multiplicidad de voces se

considera, entonces, como un elemento para la construcción de aprendizaje colectivo y una de sus manifestaciones (De la Torre, 2022).

En el tercer grupo, se integran códigos relacionados con la dimensión pública de la convivencia, es decir, cómo se transformaron las condiciones, los ideales y los objetivos de los participantes en la construcción del aprendizaje colectivo. La activación de la agencia radical transformadora (ART), como una extensión de la corresponsabilidad por parte de los participantes, es un elemento clave, al identificar las formas de participación en lo público. La activación de la ART (Stetsenko, 2020) implica la decisión de una persona para actuar sobre su contexto, transformarlo y, con ello, transformarse; con lo que se reconoce que el desarrollo humano, además de estar inmerso en prácticas colaborativas, está co-constituido por la participación consciente de cada persona en estas, que a su vez se modifican con cada acción de las personas.

La transformación y expansión de la comprensión de los sujetos colectivos, sobre ellos y el contexto, es también una manifestación de aprendizaje colectivo que se ancla en lo convivencial, pues, a partir de transformar sus posturas ético políticas, transforman su horizonte de acción. Un ejemplo de lo anterior está sucediendo hoy en el proceso del PAPSPV, que está modificando su objetivo, al proponerse ahora “Recuperar ecosistemas y medios de vida de la subcuenca del Río Salado” (Equipo PAP San Pedro Valencia, 2023, p.1), lo que implica una nueva comprensión de su actuar en el contexto.

A través de la identificación de estas tres categorías convivenciales, cruzadas con las que se utilizaron para el análisis del aprendizaje colectivo, se reconoce una vinculación clara entre ambos campos y surgen cuestionamientos sobre si la convivencia es un aprendizaje colectivo, y de qué manera pueden los mecanismos de estudio del aprendizaje colectivo arrojar luces sobre la transformación de las formas de vivir-bien juntos. En el siguiente apartado, a manera de conclusión, se recuperan algunas reflexiones al respecto.

APRENDIZAJE COLECTIVO Y CONVIVENCIA, CAMPOS EN CONVERGENCIA

La convivencia es una práctica valiosa en sí misma, que “implica todas aquellas interacciones que surgen de los sujetos escolares, con otros sujetos y con los marcos regulatorios institucionales, que permiten que los individuos puedan vivir y crecer juntos” (Perales et al., 2014, p.17); y que, aún si ha sido estudiada principalmente en entornos de educación básica (Fierro et al., 2013), su capacidad para incidir en las oportunidades para el aprendizaje (Fierro y Carbajal, 2003) puede reconocerse en otros espacios educativos, como los universitarios.

Asimismo, la noción de aprendizaje colectivo contribuye a explicar por qué es posible aprender en cualquier situación en que se trabaja con otros de manera conjunta, pues tiene como base el conocimiento individual de las personas que, al compartirlo con el grupo para resolver un problema común, crean nuevos aprendizajes durante su interacción, al tiempo que transforman su agencia (De la Torre, 2022).

Al ser el aprendizaje colectivo una noción que plantea cómo es posible aprender de manera conjunta, y con ello crear nuevas prácticas, tomar en cuenta las acciones de aprendizaje que posibilitan su construcción puede significar una herramienta para diseñar procesos formativos, y así fortalecer las relaciones de las personas en sus contextos, recuperando lo que los sujetos crean a través de sus interacciones en la cotidianidad, para transformarse a sí mismos y a sus ambientes. Incluso, podría decirse que la convivencia es un aprendizaje colectivo que se manifiesta por medio de distintas prácticas, cuya construcción y transformación puede ser dinamizada a partir de las acciones de aprendizaje, como procesos sociocognitivos, con las que se identificó que los grupos llegan a generar aprendizaje colectivo (De la Torre, 2022), y serían los distintos enfoques convivencias los que orientarían las herramientas, los acuerdos y las metas con las que y para las que se construye. Por ejemplo, desde el enfoque de la convivencia como educación para la ciudadanía y la democracia, el aprendizaje colectivo se manifestaría en los acuerdos construidos en conjunto y en los mecanismos creados por el grupo para generarlos de manera democrática.

En las tres condiciones identificadas como claves para el estudio de la convivencia, su anclaje en lo cotidiano (Fierro et al., 2013), la práctica de esta en el ámbito público (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010) y la noción de que en cualquier entorno de convivencia se aprende a ser (Arias, 2018), es posible encontrar un vínculo con el aprendizaje colectivo, pues también se observa y transforma lo cotidiano, la responsabilidad social de los sujetos, y a ellos mismos durante su construcción.

Como señalan Fierro et al. (2013), los saberes cotidianos para conducir la vida en común son insuficientes para procesar la diversidad de sujetos y la heterogeneidad de las prácticas. Es posible que el marco del estudio de la construcción de aprendizaje colectivo pueda ofrecer herramientas para reconocerlas y desarrollar propuestas para transformarlas. Por ejemplo, tanto para la convivencia como para el aprendizaje colectivo es valioso que entre los participantes existan vínculos basados en el interés por el cuidado mutuo y la confianza. En el estudio del aprendizaje colectivo en el PAPSPV, se identificó que la confianza se construyó a partir de elementos como la transparencia en la información y el cumplimiento de los acuerdos generados por el colectivo.

La noción de ART de Stetsenko (2020), parte del cuerpo teórico del estudio del aprendizaje colectivo, contribuye a complementar las propuestas convivenciales de la responsabilidad (Fierro, 2008), integrando el aprender a ser en la interacción con otros en función de las condiciones para la co-constitución del desarrollo individual y el colectivo, dando cuerpo a la relación dialéctica cooperación-autonomía (De la Torre, 2021).

Al ser el aprendizaje colectivo un proceso que se sostiene por el desarrollo y el aprendizaje de todos los involucrados, cuyas relaciones se basan en la valoración de la diversidad, la transparencia, la corresponsabilidad y la confianza, así como por la flexibilidad y el dinamismo, que permiten al grupo adaptarse a los cambios, es necesario que existan acuerdos convivenciales durante su construcción. En este sentido, los acompañantes y participantes en estos procesos, como los del PAPSPV, también pueden acercarse al campo de la convivencia para orientar las interacciones de aprendices en función de los enfoques propuestos por este campo.

En resumen, la convivencia y el aprendizaje colectivo son campos interrelacionados en constante evolución. La convivencia se refiere a

las interacciones cotidianas que influyen en la forma en que las personas coexisten y crecen juntas, y su impacto se extiende más allá de los entornos escolares. El aprendizaje colectivo, por otro lado, se centra en la adquisición de conocimientos a través de la colaboración y la interacción grupal, lo que implica la transformación de la agencia de los individuos. Ambos campos pueden enriquecerse mutuamente, ya que tienen diversos puntos de convergencia. El estudio del aprendizaje colectivo ofrece perspectivas útiles para orientar las interacciones de los aprendices en función de los enfoques propuestos por el campo de la convivencia, promoviendo la construcción de relaciones interpersonales más sólidas y el desarrollo individual y colectivo, por lo que vale la pena seguir explorando esta vinculación.

REFERENCIAS

- Arias, E. (2018). Un acercamiento a lo radical de la convivencia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(1), 59–68.
- Assen, J., y Otting, H. (2022). Teachers' collective learning: To what extent do facilitators stimulate the use of social context, theory, and practice as sources for learning? *Teaching and Teacher Education*, 114, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103702>
- Bazdresch, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral, un caso. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(7) 49–71.
- Bickmore, K. (2017). Conflict, peacebuilding, and education: Rethinking pedagogies in divided societies, Latin America, and around the world. En K. Bickmore, R. Hayhoe, C. Manion, K. Mundy y R. Read (Eds.), *Comparative and international education: Issues for teachers* (pp. 268–299). Canadian Scholars Press.
- Bunniss, S., y Kelly, D. (2013). Flux, questions, exclusion, and compassion: collective learning in secondary care. *Medical Education*, 47(12), 1197–1208. <https://doi.org/10.1111/medu.12281>
- Cárabes, C. (2013). *El profesor(a) universitario en los Proyectos de Aplicación Profesional un perfil a resignificar*. (Tesis de posgrado). Universidad de Barcelona y Universidad de Colima.

- Colegio de Directores de la DGA (2018). PAP 2.0. Una nueva etapa de los Proyectos de Aplicación Profesional. ITESO.
- Consejo Académico (2005). *Criterios generales y propuestas operativas para los Proyectos de Aplicación Profesional*. ITESO.
- Consejo Académico (2007). *Marco Institucional para el desarrollo de la intervención social universitaria*. ITESO.
- Coordinación PAP (2015). Criterios generales y propuestas operativas para los Proyectos de Aplicación Profesional. ITESO.
- De la Torre, J. (2021). Proyecto de Aplicación Profesional San Pedro Valencia: un ejercicio de cooperación y autonomía para la vinculación social universitaria. En H. Morales de la Torre (Coord.), *Experiencias de vinculación universitaria desde la formación, la intervención social y la investigación* (pp. 103–116). ITESO.
- De la Torre, J. (2022). *Análisis de la construcción de aprendizaje colectivo en escenarios de vinculación social universitaria*. (Tesis doctoral). ITESO.
- Deans for Impact (2015). *The science of learning*. Deans for Impact.
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 805–832.
- Domjan, M., y Burkhard, B. (1990). *Principios de aprendizaje y de conducta*. Debate.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Equipo PAP San Pedro Valencia (2023). Matriz de impacto para el proyecto de formación de monitores comunitarios del agua. Documento de trabajo. ITESO.
- Eslahchi, M. (2022). Adapting to the COVID–19 world: a case study of collective learning in a social entrepreneurial organization. *Journal of Workplace Learning*, 35(9), 50–65.
- Fariñas, G. (2007). *Psicología, educación y sociedad: un estudio sobre el desarrollo humano*. Editorial Félix Varela.
- Fierro, C. (2008). Construir respons–habilidad en la convivencia escolar. En C. Hirmas y E. Heróles (Coords.), *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. UNESCO.

- Fierro, C., y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. Gedisa.
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2019). School convivencia: Reviewing the concept.
- Fierro C., Carbajal, P., y Martínez, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. SM.
- Psicoperspectivas*, 18(1), 9–27. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, No.57. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011)
- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G., y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán, y T. Spitzer (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. ANUIES–COMIE.
- Jares, X. (2009). *Pedagogía de la convivencia*. Grao.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15–45). Amorrortu.
- Lave, J., y Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, No.40, 12–22.
- McPherson, A., y Jones, O. (2008). Object-mediated learning and strategic renewal in a mature organization. *Management Learning*, 39(2), 177–201.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, No.337, 235–250.
- Morales, H., y De la Torre, J. (2019). *PAP San Pedro de Valencia: saneamiento ambiental, renovación urbana y emprendimientos turísticos (2015). Informe de avances Otoño–2017–Otoño–2019*. ITESO.
- Ortiz, C. (2007). Proyectos de aplicación profesional: una estrategia para su desarrollo. Documento presentado al Consejo Académico. ITESO.
- Osei, A., Kenney, P., Damoah, C., y Ahenkan, A. (2022). Collective learning and COVID–19 mitigation in Ghana. *Review of Policy Research*, 39(3), 255–281. <https://doi.org/10.1111/ropr.12465>
- Perales, C. (2021). Diálogo, separación y suspensión: prácticas de manejo de conflictos en escuelas primarias mexicanas. *Sinéctica. Revista*

- Electrónica de Educación*, No.57. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-008)
- Perales, C., Arias, E., y Bazdresch, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. ITESO.
- Ruíz-Sahagún, C. (2018). *Proyectos de Aplicación Profesional: modelo innovador de formación vinculada universitaria*. ITESO.
- Stetsenko, A. (2020). Critical challenges in cultural-historical activity theory: The urgency of agency. *Cultural-Historical Psychology*, 16(2), 5-18. doi:10.17759/chp.2020160202
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Zubiri, X. (2015). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Fundación Xavier Zubiri; Alianza Editorial.

***Tercera parte: experiencias de investigación
acción participativa***

Territorialidades y autonomías. Construcción de aprendizajes interculturales en la defensa del territorio

CARLA PAOLA SARABIA GONZÁLEZ
YASMANI SANTANA COLIN

Resumen: *La defensa del territorio y la búsqueda de nuevas autonomías emerge como un referente para la creación de nuevas propuestas socioeducativas que apuntan a la vez a nuevos paradigmas de desarrollo comunitario. Este texto presenta los resultados de un proyecto de investigación acción participativa (IAP) llevado a cabo con diversos actores comunitarios que forman parte de procesos organizativos en la defensa de sus territorios, hombres y mujeres que, desde distintas iniciativas y propuestas de aprendizaje, buscan acercarse a nuevas experiencias que les permitan generar una agenda colectiva para la defensa de sus comunidades, quienes coincidieron en el Diplomado en Territorialidades y Autonomías, coordinado por Siné-Comunarr en marzo de 2022. Desde diferentes regiones de México, a partir de un diplomado, intercambiamos reflexiones en torno al territorio y las autonomías. Por último, se comparten los hallazgos del proyecto, enfocados en la construcción de experiencias de aprendizaje para la defensa del territorio.*

Palabras clave: *territorio, autonomías, aprendizajes comunitarios, interculturalidad.*

Este capítulo surgió de un proyecto realizado en marzo de 2022 a enero de 2023, como trabajo de obtención de grado de la Maestría en Educación y Convivencia del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), en el que se exploraron las distintas iniciativas de formación comunitaria para jóvenes en procesos de defensa del territorio en comunidades originarias. Con la participación de un conjunto de organizaciones que colaboran con comunidades indígenas en diferentes

regiones del país, diversos actores comunitarios se reunieron para explorar sus iniciativas y compartir experiencias a replicar en diversos contextos. Las organizaciones participantes fueron la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (Ibero), el ITESO, el Centro de Investigación en Tecnologías y Saberes Comunitarios (Citsac), la Construcción de Mundos Alternativos Ronco Robles (Comunarr), el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), el Centro Nacional de Ayuda a las Misiones Indígenas (Cenami) y las Redes por la Diversidad Equidad y Sustentabilidad (Redes).

Se habla de territorialidades y autonomías porque muchas propuestas y procesos lo hacen de “la defensa del territorio”, en singular. Sin embargo, por la diversidad de culturas y pueblos, es necesario comprender y considerar las distintas formas de vivir y entender los territorios, así como construir las autonomías. Entender que la cosmovisión de cada colectivo y comunidad es una manera distinta de resistir y, en consecuencia, de construir las propias alternativas. El proyecto, a través de un diplomado, buscó tejer los diversos procesos de los colectivos y las comunidades involucradas a través de distintos mecanismos, en búsqueda de una narrativa integral y complementaria que pudiera enriquecer a todos los participantes, en su mayoría jóvenes indígenas.

El diplomado tuvo como objetivo principal que, de forma colectiva y vinculados a las comunidades, se promovieran y fortalecieran procesos de autonomía y gestión autónoma de los territorios desde los pueblos originarios, a partir de la construcción colectiva de experiencias y aprendizajes, así como de la recuperación y la reivindicación de prácticas y saberes de sus pueblos (conocimientos, emociones, posturas políticas y prácticas).

Se establecieron algunos objetivos particulares, propuestos por las y los participantes, pensados como medios y fines para abonar a las experiencias y los procesos de aprendizaje:

- Articular acciones territoriales locales, regionales y nacionales.
- Reconocer y nombrar las violencias en las dinámicas de defensa del territorio.
- Reformular saberes y prácticas relacionadas con la defensa y la sanación del territorio, recuperando lo propio y dialogando con otras tradiciones.

- Desarrollar y fortalecer habilidades y conocimientos que aporten a procesos más integrales en la defensa, el hábitat y la sanación de los territorios: legales, organizativos y de análisis.
- Diseñar propuestas para la promoción de la autonomía en distintos ámbitos de la vida cotidiana (alimentación, educación, economías solidarias y organizativas).

La defensa de los territorios indígenas ha sido constante, ya que no existe territorio que no esté bajo presiones o amenazas resultantes de la situación político-económica global, en la que muchas empresas, o el mismo estado, miran con ambición los recursos e intentan tomar ventaja de las dificultades de las comunidades para impedir que ingresen a sus territorios y se apropien de ellos (RRS, 2021).

La violencia estructural que aqueja a estas poblaciones repercute en distintas esferas de la vida cotidiana; las relaciones humanas y con la naturaleza se modifican, la calidad de vida respecto a la salud y la alimentación se pone en riesgo, el tejido social se rompe y las prioridades dejan de ser comunitarias. Por otro lado, la realidad de oportunidades educativas, en cuanto a la educación certificada, es poca y no responde a este tipo de problemáticas, ya que los discursos sobre el desarrollo económico desde una perspectiva capitalista abarcan la mayor parte de las ofertas de aprendizaje.

La defensa del territorio y los distintos caminos para buscar la autonomía se han convertido en prioridades para muchos colectivos. Sin embargo, su exploración ha estado enfocada en lo primordial al tema jurídico, que muchas veces termina siendo un proceso complicado de entender, encabezado por abogados externos. Aunque hay diversas universidades y organizaciones que promueven espacios para abrir el debate y crear nuevas estrategias de intervención, vimos necesario abrir un espacio de mayor incidencia.

Se identificaron las limitaciones de los procesos educativos cerrados, centrados en el “conocimiento experto”, que fortalecen individuos y no colectivos. Luego, los miembros de la red de colectivos diseñamos una propuesta que busca poner en el centro a las comunidades y los colectivos, con sus prácticas y saberes contextualizados en lo cultural, local

y regional, y orientados desde sus propios términos y proyectos histórico-culturales.

Después de una serie de invitaciones, 81 personas participamos en un espacio virtual de formación en la defensa del territorio, casi todos insertos en diversos movimientos de esta índole, hombres y mujeres comprometidos con sus comunidades y colectivos.

El propósito principal de este proyecto era reunir a personas interesadas en compartir experiencias sobre la defensa del territorio en el país y crear un espacio que funcionara como red de apoyo en procesos organizativos de defensa del territorio, promoviendo el intercambio y la construcción de aprendizajes. El acompañamiento desde la Maestría en Educación y Convivencia del ITESO se enmarcó en la investigación acción participativa (IAP), a partir de la implementación del Diplomado en Territorialidades y Autonomías, que permitió indagar sobre otras formas de conocimiento a partir de las experiencias comunitarias.

METODOLOGÍA

Nos basamos en la IAP, desde un paradigma crítico-social, que fomenta la participación durante todo el proceso, con el fin de transformar la realidad de las personas involucradas. Este planteamiento permitió la expansión del conocimiento y la creación de respuestas a las problemáticas identificadas por todas las personas participantes (Colmenares, 2012).

Fals Borda (2007) menciona que en la IAP debe existir una tensión entre la teoría y la práctica, que conduce a un diálogo entre saberes teóricos y prácticos, lo que convierte al investigador en un educador de la “concientización dialógica”. Desde esta tensión, se comprende la relación entre la reflexión y la acción que tendrían que acompañar los procesos de investigación en un camino en “espiral”. Así, la teoría y la práctica “no van separadas como dos etapas o dos momentos distintos, sino que se hacen un ritmo interpretativo [...] como un proceso común, único” (Cendales, Torres y Torres, 2004, p.14), pero, siempre priorizando la práctica y poniendo el conocimiento teórico al servicio del mejoramiento de la práctica.

A lo largo del proyecto, se buscó crear un espiral introspectivo y ascendente, es decir, un ciclo que permite crear una planificación, la

puesta en acción, la observación y la reflexión de la investigación. Para ello, se enumeran cuatro elementos que caracterizan la IAP, centrada en nuestro proyecto con juventudes indígenas que participan en la defensa del territorio:

1. Funcionó como una metodología participativa: los sujetos, quienes han sido parte de alguna experiencia en defensa del territorio y la búsqueda de autonomías, fueron involucrados en todas las etapas del proceso (diseño del diplomado, implementación de las sesiones, evaluación e identificación de aprendizajes).
2. El proceso se guio por el diálogo de saberes, dando pie a que las experiencias y los conocimientos se complementaran.
3. Se buscó la transformación social y el empoderamiento (o redistribución del poder) a través de la praxis estimulada por el diplomado. En otras palabras, a partir de la ruptura de pensamientos hegemónicos en los diálogos horizontales, surgieron acciones reflexionadas para defender los territorios.
4. Se quiso generar un sentido de pertenencia al diplomado, así como al proceso de investigación.

El proceso de la IAP se complementó con un diagnóstico, en el que se consultaron a diferentes actores en la búsqueda de apreciaciones, puntos de vista y opiniones sobre sus experiencias respecto a la defensa del territorio y las autonomías. Para recuperar la información, dialogamos con diferentes actores comunitarios, en especial con jóvenes indígenas que, de algún modo, están involucrados en luchas relacionadas con la defensa del territorio. En principio, participaron 32 mujeres y 49 hombres: 81 personas. Sin embargo, al término del proyecto concluyeron solo 32 participantes. Además de los diálogos abiertos, se realizaron 15 entrevistas individuales y un grupo focal con seis personas.

Las entrevistas se desarrollaron de manera virtual, ya que los participantes se encontraban en distintos lugares del país. A pesar de esta limitante, se buscó una descripción e interpretación holística del problema a investigar desde el enfoque etnográfico. Se documentó todo tipo de información que se diera cotidianamente en una determinada situación o un escenario, para después profundizar en temas de interés con

entrevistas exhaustivas y continuas. Las entrevistas semiestructuradas sirvieron para recoger miradas y voces de quienes participaron en el diplomado. Se realizaron por medio de la plataforma Zoom y, en el caso de quienes por cuestiones geográficas no tenían acceso a Internet, se hizo a través de llamadas telefónicas. En ambos casos, fueron grabadas con el propósito de recuperar todos los detalles.

Diseñar propuestas educativas desde los intercambios interculturales supondría no solo romper con paradigmas hegemónicos que han sido un mecanismo de uniformización, en especial para las personas de comunidades originarias, sino que representa también una oportunidad para crear nuevos aportes a temas de verdad significativos. En las propuestas enfocadas a la defensa del territorio, significa crear rutas para fortalecer el vínculo entre las personas y sus contextos, al crear alternativas para buscar autonomías.

Por ende, la socialización de experiencias enfocadas en la defensa del territorio supone una forma de fomentar lo que De Sousa Santos (2006) llama “multiplicidad de voces”, en donde las discusiones, el intercambio de ideas y comentarios respecto a un tema en específico crean nuevos sentidos. Lo anterior permite el fomento de una *ecología de saberes*, es decir, otras maneras de aprender de otros y de sus experiencias a partir del compartir. Así, los intercambios interculturales permitieron identificar algunas nociones de aprendizaje y algunos aportes metodológicos para futuras propuestas educativas.

ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO

Partimos de la idea de que educar *desde* y *para* la interculturalidad es un proceso complejo que exige problematizar las visiones hegemónicas, en la búsqueda de pedagogías alternas que propongan otro tipo de mediaciones, de reflexionar lo educativo dentro y fuera de las aulas; se resalta el recrear contenidos y herramientas mediadoras contextualizadas y pertinentes a cada contexto (libros, materiales, videos, etcétera).

La interculturalidad crítica se entiende como una relación que no solo reconoce y respeta las diferencias, sino que cuestiona y transforma las estructuras de poder y dominación que perpetúan la exclusión y la desigualdad. Es un enfoque que busca la justicia social y la equidad por

medio de un diálogo intercultural crítico y reflexivo (Walsh, 2009). Para Fornet-Betancourt (2001), la interculturalidad crítica es un enfoque que busca la interacción y el diálogo y a la vez cuestiona las relaciones de poder y privilegio. Este enfoque no solo pretende el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural, sino también la transformación de las estructuras que perpetúan la exclusión y la desigualdad; subraya la importancia de no limitar la interculturalidad a un imaginario de coexistencia pacífica de culturas, sino que, de igual forma, busca transformar las relaciones de poder y promover la justicia social y la equidad.

La interculturalidad crítica en el contexto educativo implica explorar cómo transformar las prácticas y las estructuras educativas para fomentar la equidad, la justicia social y el respeto por la diversidad cultural; asimismo, urge transformar la educación para que no solo sea un espacio de reconocimiento y respeto, sino también un agente de cambio social.

Se destaca la importancia de incorporar perspectivas diversas y críticas en el currículo educativo, incluyendo la historia y las contribuciones de diversas culturas y comunidades, lo que no solo enriquece el conocimiento de los y las estudiantes, sino que, de igual manera, desafía las narrativas dominantes y eurocéntricas.

A la par de este enfoque, se abordó el análisis desde una perspectiva en donde se tomaron en cuenta las “diversas miradas del buen vivir y la construcción de autonomías”. La forma en que se construye este concepto es tan diversa que depende de las utopías y los sueños de cada grupo o comunidad, así como de las manifestaciones culturales y las propias cosmovisiones. De Sousa Santos (2006, citado en Bustos y Molina, 2012) habla de la sociología de las ausencias como “la recuperación y valoración de los sistemas alternativos de producción, de las organizaciones económicas populares, de las cooperativas obreras, de las empresas autogestionadas, de la economía solidaria, etc., que la ortodoxia productivista capitalista ocultó o desacreditó” (p.26). Las alternativas y las luchas siempre han existido, con diversos caminos y formas en que las personas y las comunidades han ideado los buenos vivires a través de la construcción de pequeñas autonomías que permiten apropiarse de la cultura, la identidad y el territorio.

Trabajamos bajo el aprendizaje rizomático y convivencial, y consideramos relevante la deconstrucción de los modos de aprender y

relacionarnos. Desde el diseño e implementación del diplomado, se abordó el aprendizaje como un rizoma, en donde los conocimientos son brotes y las raíces crecen y se expanden según sus necesidades hacia cualquier dirección, limitadas solo por el contexto en que se encuentran (Basterretxea, 2015).

La metodología rizomática tiene su base en la ausencia de la jerarquización de conocimientos, uno de los temas de reflexión principales en la metodología para la construcción de conocimiento, que da coherencia al contenido. No se comparan ni juzgan o valoran los conocimientos, por lo que el currículo se construye en tiempo real, con los aportes de los participantes (Basterretxea, 2015, p.23), lo que da pie a una participación activa.

Este marco epistémico sirvió de guía, pero se buscó que el trabajo fuera inductivo, es decir, que del mismo proceso fueran surgiendo las líneas de reflexión, porque es totalmente “vivo” y puede implicar movimientos en cualquier momento. A partir del análisis de la información, fue necesario separar la narración de la experiencia para generar interpretaciones e identificar los saberes previos y lo aprendido para producir un nuevo conocimiento, dando respuesta a las luchas por la defensa del territorio (Ortiz y Borjas, 2008).

TERRITORIOS Y AUTONOMÍA

El concepto de territorio ha sido estudiado en diversas disciplinas, desde la geografía hasta la antropología y la sociología. Sus nociones han evolucionado, lo que refleja cambios en la comprensión del espacio, la identidad y el poder. El territorio se puede definir como un área delimitada geográficamente, que es poseída, controlada o reclamada por un individuo, grupo, organización o estado. Sin embargo, esta definición simple no captura toda la complejidad del concepto, ya que el territorio también implica relaciones sociales, políticas y culturales.

La relación entre los pueblos indígenas y el territorio ha sido fundamental a lo largo del tiempo, ya que este no solo es un espacio físico para estos pueblos, sino que constituye una parte integral de su identidad cultural, económica y espiritual.

Los territorios de nuestro país se han convertido en presas que transmiten las múltiples violencias a los pueblos y las colectividades que los

habitan. Desde una noción del territorio como cuerpo, es este el que vive y sufre las consecuencias de un sinfín de problemas. En ese sentido, la defensa de los territorios se convierten en la defensa del ser, el hacer y el estar: una lucha por la vida. De enero de 2009 a diciembre de 2013, la prensa nacional reportó más de 160 casos de conflictividad generados en torno a alguna situación de afectación socioambiental: contaminación, destrucción, deterioro, sobreexplotación o despojo (Paz, 2017). Una gran parte de estas se definieron como luchas en defensa del territorio y en contra de los proyectos que atentan contra él y amenazan con el despojo y la destrucción: emprendimientos mineros, construcción de aeropuertos, autopistas, carreteras y libramientos; construcción de presas hidroeléctricas, parques eólicos y acueductos; siembra de transgénicos; procesos de urbanización, así como decisiones de gestión pública y disputas locales por los bienes naturales (Paz, 2017). Diez años después, la situación no ha cambiado.

Pero, ¿qué se entiende por territorio? Si bien hay distintas nociones, es fundamental rescatar algunas que nos den un contexto más amplio del porqué de la importancia de la formación en temas de la defensa del territorio. Rogério Haesbaert (2011) refiere cuatro concepciones principales:

1. La que se construye desde la tradición jurídico política, que lo define como espacio de control, gestión y planificación; delimitado y delimitable; estructurado y objetivo.
2. La concepción naturalista, que destaca las características físicas y biológicas como aspectos que delimitan.
3. La que lo presenta como fuente de recursos y base material de la existencia, producto de las relaciones sociales y de los procesos de producción.
4. Aquella que llama la atención sobre la dimensión cultural y destaca sus contenidos simbólicos.

Existen otras posturas en donde el territorio está entrelazado con las cuestiones culturales “en relación con las intencionalidades que permiten organizar las propiedades y los espacios de relación humana, en donde el territorio es construido y definido por cada cultura, en tal sentido

existirán tantos tipos de concepciones de territorio como culturas existan” (Bustos y Molina, 2012, p.2).

Un aspecto indiscutible es reconocer la relación entre el territorio y la cultura. De Sousa Santos (1995; citado por Bustos y Molina, 2012) reconoce que “el territorio es el espacio determinado y delimitado por y a partir de relaciones de poder, que define así, un límite y que opera sobre un sustrato referencial” (p.3). Desde esta perspectiva, el territorio se define por todas las relaciones sociales que tengan los individuos en el seno del enfoque territorial, lo que para Carenzo (2012) se entiende como:

El entorno en donde se ciernen las propuestas más recientes en el campo del desarrollo rural y que más allá de sus características económicas, ecológicas y geográficas, incorpora los aspectos sociales y culturales que otorgan singularidad y un significado simbólico, es decir que va más allá de la simple extensión territorial. Entonces, si agregamos que la tierra tiene un significado simbólico, podemos afirmar que el territorio es factor importante en el fortalecimiento de nuestra identidad cultural (p.3).

Las anteriores nociones han buscado representar las maneras en que los pueblos originarios perciben su entorno, sin embargo, una de las perspectivas con mayor influencia ha sido la que parte de sus características bio-geofísicas, junto con la definición jurídico-política: espacio físico apropiado, delimitado y defendido por los seres humanos (y los animales). Algunos autores se refieren a esta definición como la “cosificación de territorio”, ya que solo se considera el carácter instrumental del mismo (Paz, 2017).

Las percepciones sobre el territorio influyen en la forma de ver, entender y aprender del mundo, y, cuando una se sobrepone ante otra y hay intereses de por medio, como en la mayor parte de los megaproyectos, las personas que lo habitan son las que terminan perjudicadas. En un principio, se menciona que los grupos de personas no indígenas, y quienes lo son, viven el territorio desde perspectivas distintas, lo que hace que las problemáticas afecten de manera diferenciada a ambos grupos.

Por último, un aspecto a destacar en las luchas en defensa del territorio es el de su destrucción, donde en la mayor parte de los casos no hay

punto de retorno. Frente a una noción del territorio desde las comunidades indígenas, su destrucción implica la pérdida de lugares rituales, formas de vida, trabajo y organización. Como menciona Guillermo Palma, miembro coordinador de Comunarr:

Nosotros nos consideramos hijos de todo. Somos parte de esta ecología profunda, del territorio, de las relaciones entre todo lo que está vivo y lo que no está vivo, lo que vemos y no vemos. Esa es nuestra manera de ver, es nuestra relación no sólo con el maíz, es mucho más que eso. Es historia, es el frío, la montaña, es el agua. Si se empieza a agredir una parte, repercute en todo lo demás (Red de Defensa del Maíz, 2018)

La forma de entender el territorio es diversa, pero para las comunidades indígenas está vivo, es espíritu y parte fundamental de su vida misma. Para algunos, el territorio es portable. Más allá de un espacio físico, las representaciones territoriales de ese espacio físico son conservadas por las personas y se reconfiguran en la medida en que los colectivos encuentran formas de llevar lo suyo y recrear esas representaciones en nuevos espacios geográficos.

El concepto de territorio es multidimensional y complejo, ya que abarca aspectos físicos, sociales, políticos y culturales. A través de diversas disciplinas, se ha explorado su significado y sus implicaciones. No obstante, los debates continúan, sobre todo en un mundo cada vez más globalizado y cambiante.

A pesar de los intentos de despojo, muchos pueblos indígenas han resistido y luchado por la defensa de sus territorios. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) reconoce el derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación y el control sobre sus territorios, como se establece en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007).

Además de su importancia cultural, los territorios indígenas juegan un papel crucial en la conservación ambiental. Autores como Kim TallBear (2013) señalan que los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas sobre la tierra y sus recursos son fundamentales para la sostenibilidad ambiental. Valiana Águilar, mujer maya y miembro del colectivo Suumil

Móokt'aan, comparte cómo su quehacer no solo es una manera de resistir, sino de conservar y cuidar su territorio:

Defender el territorio para nosotros significa volver a lo que somos como comunidades mayas y volver significa también estar en la tierra, hacer con la tierra, hacer la milpa, conservar la semilla, las plantas nativas, las abejas. Vivir acorde a como nuestros abuelos y abuelas lo hicieron, pero también encontrando nuevos retos actualmente. Nuevas situaciones que nos deben de permitir tener procesos de aprendizaje de otras partes, de otros espacios para poder enfrentar estas grandes crisis que vivimos (Spore Initiative, 2022).

Como refiere Valiana, los procesos de defensa han llevado a muchos de los pueblos originarios a buscar alternativas que les permitan crear sus propios procesos autónomos que les ayuden a fortalecer su relación con el territorio, entendido como un ser vivo que cohabita en armonía con las comunidades. Estas búsquedas de autonomía no solo son propuestas con relación a la gobernanza, sino al manejo de sus alimentos, las tierras, e incluso de los propios sistemas de crianza (escuelas). La construcción de autonomías es tan variada como las cosmovisiones de los pueblos, que tienen en común el cuidado de los recursos y la conservación de los pueblos y de quienes los habitan. En este proyecto, buscamos explorar las metodologías de aprendizaje en estos procesos. A continuación, compartimos dos ejes de hallazgos: las nociones de aprendizaje frente a la defensa del territorio y los aportes para la construcción de nuevas metodologías de aprendizaje intercultural en territorialidades y autonomías.

NOCIONES DE APRENDIZAJES FRENTE A LA DEFENSA DEL TERRITORIO

Las nociones del territorio y las formas de habitarlo son diversas, por ende, las problemáticas y las necesidades se diversifican y viven diferente, construyendo conocimientos de maneras distintas. Este proyecto reveló puntos en común dentro de esta diversidad de miradas: la historia que guardan las comunidades, la memoria que transmiten los ancianos, la multitud de plantas y animales con que se convive día a día y con quien

se cohabitan los territorios; elementos indispensables para construir otras formas de aprender. Partimos de la necesidad de identificar una metodología alterna, es decir, en donde el proceso de defensa del territorio involucre a la comunidad y los colectivos, genere otras formas de entender el aprendizaje, no como un proceso escolarizado, sino como una acción cotidiana que surge a partir de las experiencias colectivas. Además, buscamos adecuarnos a las necesidades de los distintos contextos y procesos de defensas y resistencias de los territorios en donde habitan las y los participantes.

Una primera característica identificada es que aprender tendría que ser un proceso necesariamente colectivo, esto es, que para aprender se necesita de otros, con quienes se establecen múltiples diálogos que favorezcan el intercambio de saberes y experiencias. Por ende, se requieren espacios colectivos en donde la compartición, el diálogo y la escucha sean elementos que permitan fortalecer y reconstruir los aprendizajes respecto a los propios procesos y luchas. Así, el aprendizaje no es individual, sino parte de un proceso dialógico.

[...] cuando comenzamos a platicar con las personas, a convivir con ellas, a acercarnos un poco más, pues sí, nos dimos cuenta de que había varias cosas que nosotros no sabíamos [...] tuvimos una reunión en donde dialogamos sobre lo que está pasando con nuestras comunidades y, conforme vamos haciendo las actividades, las vamos compartiendo en equipo, y es ahí en donde ha salido esto. Y tratamos de que las actividades sean en conjunto con las personas de nuestra comunidad para ver cómo están solucionando sus problemas, escuchar a las personas y, al final, escucharnos a nosotros y cada una de nuestras comunidades (comunicación personal con Martha, vía Zoom, 21 de octubre de 2022).

Por otro lado, compartir con quienes tienen experiencias similares permitió reformular su propia incidencia y luchas. La multiplicidad de voces sirvió como un medio para la adquisición de herramientas y estrategias que favorecen la defensa de los territorios. El intercambio de experiencias y casos específicos de luchas sobre las defensas de territorios, que, aunque suceden en distintos lugares tienen similitudes, son una manera

de aprender. Estas experiencias crean un sentido de identificación mutua en los problemas que se viven en diversos contextos.

Podríamos hablar de un “aprendizaje eco-cultural”, que destaca la relación intrínseca entre la cultura y el medio ambiente en el proceso de aprendizaje. Los jóvenes indígenas adquieren conocimientos y prácticas que les permiten interactuar de manera sostenible con su entorno, al proteger y valorar los recursos naturales y culturales de su territorio (Cajete, 1994). También reconocemos un “aprendizaje basado en la acción”. Tal como se espera en un proyecto de IAP, el aprendizaje se centra en la acción y la reflexión continua. Los jóvenes indígenas que luchan por la defensa de su territorio no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que también los aplican en la práctica, a través de acciones concretas, como la organización comunitaria, la participación en protestas y la creación de estrategias de resistencia (Freire, 1970).

Se identificaron distintos niveles de aprendizaje y reflexión, entre los que se señalan los locales, regionales y estatales. Son muy distintas las experiencias en comunidades en donde se enfrentan a empresas que se apropian de los territorios y sus recursos naturales, a las de algunos contextos donde se suman factores como el narcotráfico, los megaproyectos y las concesiones, entre otros. En ese sentido, el intercambio de experiencias permitió reaprender casos en territorios diversos lingüística y culturalmente. Como comparte un colaborador de Cenami, asociación que se dedica a acompañar el caminar convergente y plural de los pueblos indígenas, para la realización de su propio proyecto de vida, en la sociedad y en la iglesia:

Cada proceso que está participando tiene ya una dinámica de reflexión, de cuestionamientos, de dudas, y esos elementos propios o locales o regionales son ya un proceso de aprendizaje. Que los pongan, que los compartan, que los expliquen, que los pongan con relación a los referentes de las distintas sesiones y sus contenidos o los ejercicios que se hacen, o las tareas que se dejan, es otro proceso de aprendizaje [...] Este tipo de seminarios es una especie de recodo, de descanso en la lucha cotidiana. Es decir, no es el proceso de defensa en sí, ni lo sustituyen, ni generan el proceso, pero sí son siempre un espacio de referencia, de escucha, de encontrar otras ideas, otras alternativas, otras

reflexiones que permite a los procesos que ya de por sí están en defensa y articulados y actuantes; tener otros elementos. En algunos casos, es una dinámica de animación, de no sentirse solos, de conocimiento entre unos y otros, de saber que hay otros y otras haciendo lo mismo, con diferentes formas y contextos, pero que eso permite regresar a la dinámica cotidiana y la lucha y de resistencia y de autonomía y del buen vivir con nuevos alientos (comunicación personal, vía Zoom, con Juan Sánchez, octubre de 2022).

Las propuestas educativas enfocadas en la defensa del territorio buscan crear experiencias de aprendizaje y co-construcción de conocimientos que fortalezcan y permitan caminar en colectivo, creando espacios de compartición y gestión de nuevas ideas que aporten a los procesos de resistencia en las distintas regiones del país. Uno de los aspectos más significativos fue la memoria histórica-colectiva de los territorios, que guarda mucha riqueza. A partir de su reconstrucción, pudimos identificar antiguas luchas y logros que han atravesado, y visibilizar estrategias comunitarias que han servido en estos procesos de resistencia.

La memoria histórica no solo es un elemento para mantener las formas de vida tradicionales, sino que, a partir de ella, surgen nuevos caminos de resistencia, al pensar en lo que de verdad necesita el territorio y quienes lo habitan. La participación de distintos actores comunitarios, en particular las personas mayores y las autoridades tradicionales, son una pieza esencial, pues facilitan la recuperación a través de la oralidad, un elemento clave para la trasmisión de conocimientos y la preservación de la memoria histórica; además de ayudar a la transición intergeneracional en momentos específicos de lucha y resistencia. De este modo, la convivencia entre generaciones no solo es fin para el aprendizaje, sino que se convierte en un medio que produce distintos procesos para los miembros de la comunidad.

El territorio, y todo lo que lo constituye, se transforma en un medio para la construcción de aprendizajes, un espacio que guarda un sinfín de significados que dan nuevos sentidos a las personas que lo habitan. Para lograrlo, es importante entender, analizar y reconstruir los logros y las dificultades que han pasado, lo que han hecho para seguir resistiendo, que al final los define hoy en día. Óscar, uno de los participantes, refiere que,

gracias a estas luchas, las comunidades crean sus procesos de autodeterminación culturales y sociales:

Los pueblos han tenido cientos de años de agresiones o de afectaciones a su integridad territorial y comunitaria, que a veces el intercambio, la sistematización de ese espacio, de las experiencias, son necesarias volverlas a traer o sistematizar porque ahora hay un *boom* de las organizaciones de derechos humanos, o las que luchan contra el territorio, que buscan hacer nuevas herramientas que pareciera que apenas están resistiendo, apenas van a hacer algo, sino que hay muchas dinámicas propias de diseño de estrategias, de organización misma y, sobre todo, la experiencia de resistencia es en sí. Si por algo están los pueblos con tierras, con territorios, con formas de gobierno, con economías, con prácticas culturales y económicas, y que eso debe sistematizarse de alguna manera y, como en las antiguas generaciones, pueden enseñar también. Como las mismas experiencias históricas de los pueblos son parte de su aprendizaje también (comunicación personal, vía Zoom, con Óscar Pérez octubre 2022).

Este tipo de experiencias, como ya se dijo, no sustituye ninguna lucha de defensa, ni los procesos de cada comunidad, sino que este espacio de formación en el proyecto nos permitió identificar que, para aprender, no solo son necesarios los intercambios con otros, sino comprender que el territorio y el sentido de pertenencia es una manera de fortalecer los conocimientos. El resultado de estos procesos y metodologías aplicadas es el fortalecimiento del tejido social, ya que se promovieron estrategias que permitieron el diálogo, la convivencia, la escucha, pero, sobre todo, la construcción colectiva de respuestas a las necesidades latentes, con la creación de verdaderas herramientas de aprendizaje para la vida.

APORTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE INTERCULTURAL EN TERRITORIALIDADES Y AUTONOMÍAS

Como apunta Jacques Delors (1996), la educación se encuentra en el corazón del desarrollo personal y la comunidad, por tanto, debe llevar al

desarrollo de la comunidad y, a la vez, el desarrollo comunitario debe fundamentarse en una acción socioeducativa. Para ello, es importante pensar las propuestas como un proceso que se pueda adaptar a los intereses y las necesidades de quienes forman parte de él, dando importancia a la capacidad de adecuación del currículo, los facilitadores, los educandos y el contexto. La adecuación y readecuación permanente es una manera que busca romper con paradigmas hegemónicos en el ámbito educativo, haciendo que en todo momento los contenidos se acerquen a los términos del otro. Quienes participamos en el proyecto tomábamos diversos roles, ya que en algunos momentos éramos facilitadores de las sesiones de trabajo, pero en otros nos convertíamos en estudiantes, aprendices de las experiencias de otros y otras.

Así, es necesario poner en el centro del aprendizaje al educando, su contexto y sus problemáticas, tratando de invertir o, más bien, reconfigurar la relación entre quienes facilitan el espacio y los participantes. Además, se diseñó una ruta de temas que sirvieron como guía en cada uno de los módulos a trabajar, los cuales se fueron modificando a lo largo del proceso, al buscar respetar los tiempos y modos de cada colectivo.

No solo los aprendizajes fueron enraizándose unos con otros, sino que la intención de vincular los sucesos y las necesidades que surgieron permitió articular las experiencias al proceso; se logró en la medida que el equipo y los demás participantes hacían un esfuerzo constante. Con el fin de desagregar y explicar más a detalle, se describen seis rasgos que caracterizaron los hallazgos de este proyecto de IAP, que pueden dar pie a la creación de otros proyectos de esta índole.

1. La organización en la construcción y ejecución de proyectos educativos: organizar una propuesta de aprendizaje desescolarizada con colectivos localizados en distintas geografías es un gran reto que implica crear espacios que favorezcan el diálogo y la toma de acuerdos, sin perder de vista la importancia de crear una ruta pertinente, pero a la vez flexible.
2. El diseño en red y la organización son características que van de la mano, en el sentido de que la estructura del Diplomado en Territorialidades y Autonomías no se realizó desde una perspectiva jerárquica, sino de manera articulada, a partir del diálogo con las y los participantes. Por

ejemplo, se optó por impartir actividades que detonaran el trabajo en equipo entre los participantes y con las propias comunidades, buscando recuperar los aportes y el dialogo bilateral, no solo para diseño del curso, sino a las reflexiones que de estas surgieron. Esta propuesta de aprendizaje emergió de un proceso en donde se había detectado la pertinencia de los contenidos con los colectivos involucrados.

Aunado a lo anterior, la creación de vínculos fue una de las expectativas más importantes, por lo cual desde un comienzo se intencionaron espacios de intercambio y análisis de posibles colaboraciones, promovidos desde la proyección de los módulos del diplomado, en donde las temáticas fueron abordadas tomando en cuenta las coyunturas históricas, rupturas, vidas y actores de los distintos territorios.

3. El diálogo horizontal como base de la construcción del aprendizaje: la horizontalidad supone la falta de jerarquías, no solo en las relaciones humanas, sino también en los contenidos y las formas de aprender promovidas. En este caso, la palabra u oralidad es una herramienta que ha mantenido a las comunidades, y es el elemento común que hace que todos nos coloquemos en una postura horizontal.

4. El acompañamiento como elemento de permanencia: existen distintas perspectivas de acompañamiento en los procesos educativos, algunos con un enfoque en su mayoría académico, otros desde la psicología, e incluso otros de forma espiritual. El modelo en esta experiencia buscó ser integral, de modo que no solo se retroalimentara a los grupos en cuanto a los contenidos, sino que fuera una figura cercana, capaz de comprender y caminar junto con ellos y ellas.

5. Las diversas concepciones de participación: no por fuerza esta implicó compartir la palabra de manera activa. Se pudo participar escuchando u observando de una forma más “pasiva”. Sin la participación de los compañeros y las compañeras es posible que el programa se haya convertido en un monólogo, creando una dinámica contraria a la que se planteó en un principio.

6. Aciertos y nuevas propuestas de contenidos: buscan continuamente adaptarse y estar en constante movimiento, creando procesos que no sean estáticos, sino que, a través de ellas, se busquen formas de incorporar elementos, temas y contenidos pertinentes a los contextos en donde se implementen.

REFLEXIONES FINALES

Este proyecto buscó que los procesos de aprendizajes fueran creados *desde y para* las personas, con diversos impactos, tanto en ellas como en sus comunidades o colectivos. Este espacio permitió ser una caja de resonancia en donde los colectivos se sintieron identificados y lograron tomar elementos de otras experiencias para enriquecer sus propios procesos de lucha. Fue un espacio en donde se reunieron personas de diferentes lugares, lo que dio pie a crear y poner en práctica un verdadero diálogo intercultural en donde las diferencias, lejos de ser una dificultad, permitieron entretejer procesos, modos de compartir, expresarse, aprender junto con otras y otros, e incluso convivir a partir de la virtualidad.

El tema de la defensa del territorio convocó a la participación. De alguna manera, buscamos reivindicar y construir nuevas formas de aprender, respetando la identidad de las personas involucradas. Los contenidos y la metodología buscaron hacer pequeñas transformaciones en las resistencias, luchas y la conservación de lo propio; además de crear lazos de interculturalidad y diálogo de saberes encaminados a formar una utopía del buen vivir y del “buen convivir”.

El que este proyecto se realizara de forma virtual, produjo distintas tramas que beneficiaron el proceso en algunos aspectos. En primer lugar, para el equipo coordinador, una de las más importantes fue que logró conectar a colectivos de diferentes latitudes, lo que favoreció la articulación y el aprendizaje entre pares. Así también, se tuvo una participación bastante amplia, lo que derivó en una mayor cantidad de experiencias para compartir durante las sesiones de trabajo. Aunque la convivencia es distinta, la virtualidad se volvió un medio para compartir las experiencias de vida; además de que el uso de plataformas, como Zoom, Moodle y otras como Kahoot o Menti, crearon escenarios para que las personas interactuaran, compartieran sus intereses y la necesidad de ser empáticos con las situaciones de las y los demás.

Nos parece importante identificar las limitaciones de esta modalidad. En primer lugar, nos dejó pensando en la importancia de la presencialidad en los procesos de compartición de experiencias; por ejemplo, de identificar qué es lo que pasa detrás de la pantalla, las conversaciones que se dan con el micrófono apagado, reconocer el lenguaje no verbal,

e incluso la cercanía que esta pudiera crear. Como facilitadores, fue un reto que nos hizo replantearnos el programa, las estrategias que se fueron utilizando y las formas en que, a través de la conectividad, podíamos vincularnos con los participantes.

Creemos que el proyecto tuvo buenos resultados, ya que las actividades se fueron adecuando a las necesidades de los participantes, promoviendo una mayor participación e interés entre todos. Asimismo, la interacción entre los colectivos no solo impulsó dinámicas para la construcción de aprendizajes, sino que dio pie a que el proceso fuera de todos y para todos.

Hablar de territorio y autonomía es algo muy complejo. Como ya se explicó, cada pueblo y comunidad tiene su propia percepción, y, en ese sentido, por más que se busque abarcar todos los temas, siempre surgirá algo distinto: un interés, una problemática o un suceso del contexto que diversifique el contenido. Un acierto en este proyecto fue conocer las luchas por las que están pasando los colectivos durante el proceso de planeación de nuestros encuentros; de este modo, se plantearon ciertas temáticas generales que pudieran abonar a las experiencias en aspectos concretos.

Por último, comprendemos que la relación entre los pueblos indígenas y el territorio es compleja y multifacética. A lo largo de la historia, el territorio ha sido fundamental para la identidad, la cultura y la subsistencia de estos. Sin embargo, esta relación ha sido con frecuencia desafiada por procesos de colonización, despojo territorial y degradación ambiental. A pesar de estos desafíos, los pueblos indígenas continúan luchando por la defensa y la reivindicación de sus territorios, reconociendo su importancia, tanto para ellos como para el mundo en general.

REFERENCIAS

- Basterretxea, L.M. (2015). *La pedagogía rizomática en la educación artística*. Facultad de Educación–Universidad Internacional La Rioja.
- Bustos, E.H., y Molina, A. (2012). El concepto de territorio: una totalidad o una idea a partir de la multiculturalidad. *XI INTI International Conference*. La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2639/ev.2639.pdf

- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of indigenous education*. Kivaki Press.
- Carenzo, S. (2012). El concepto de territorio: una totalidad o una idea a partir de lo multicultural. XI INTI International Conferencia La Plata. La Plata, Argentina. Inteligencia territorial y globalización: tensiones, transición y transformación. En *Memoria Académica*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2639/ev.2639.pdf
- Cendales, L., Torres, F., y Torres, A. (2004). Maestras y maestros gestores de nuevos cambios: Orlando Fals Borda o la democracia radical (en memoria 1925-2008). *Cuadernillo*, No.49 – Medellín, marzo de 2009, 12-54.
- Colmenares, A.M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, No.3, 102-115.
- De Sousa Santos, B. (2006) *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipadora*. UNMSM.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Informe UNESCO. La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Fals Borda, O. (2007). La investigación acción en convergencias disciplinares. En M. Ortiz y B. Borjas, *La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda en la educación popular* (pp. 615-627). Espacio Abierto.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Plaza y Valdés.
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización. Del fin de los territorios a la multiculturalidad*. Siglo XXI.
- ONU (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf
- Ortiz, M., y Borjas, B. (2008). La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=12217404>
- Paz, M.F. (2017). Luchas en defensa del territorio. Reflexiones desde los conflictos socio ambientales en México. *Acta Sociológica*, No.73,

- 197-219. <https://www.elsevier.es/es-revista-acta-sociologica-75-pdf/S0186602817300543>
- Red de Defensa del Maíz (2018). ¿Tú cómo defiendes el maíz? / Guillermo Palma. <https://www.youtube.com/watch?v=4Ltm8zb3GAo>
- RRS (2021). Territorio indígena y gobernanza. <https://www.territorioindigenaygobernanza.com>
- Spore Initiative (2022). Valiana Aguilar, Ángel Kú, Colectivo Suumil Móokt'aan (Sep22). <https://www.youtube.com/watch?v=B5mWgsRZSLY>
- TallBear, K. (2013). *Native American DNA: Tribal belonging and the false promise of genetic science*. University of Minnesota Press.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En M. Tubino y C. León (Eds.), *Educación e interculturalidad en América Latina* (pp. 47-64). CLACSO.

La participación ciudadana para la cohesión social. Propuesta de modelo de aprendizaje convivencial

LILIANA GUADALUPE GARCÍA RUVALCABA
REBECCA DANIELLE STRICKLAND
MARÍA DE LOURDES CENTENO PARTIDA
GABRIELA SÁNCHEZ LÓPEZ

Resumen: Este texto parte del reconocimiento de que vivimos en una sociedad que ha cambiado las prácticas comunitarias y relacionales por prácticas individualistas y excluyentes. Con el propósito de desarrollar un modelo de aprendizaje convivencial para contribuir a la cohesión comunitaria, se llevó a cabo un proyecto de investigación acción participativa en la colonia Miravalle en Guadalajara, Jalisco, que sufre violencias y fracturas en su tejido social. La investigación se encuadró en un enfoque democrático, de inclusión y cultura de paz. El modelo plantea la realización de gestiones de proyecto, una ruta metodológica y una serie de recursos de acompañamiento para la obtención de resultados. Se reveló que el éxito de la acción para promover el aprendizaje de prácticas de participación ciudadana a través del fortalecimiento de liderazgos democráticos y vínculos comunitarios implica no solo la convergencia de planes entre los vecinos, sino de estos con las agendas y los compromisos de otros actores gubernamentales y de la sociedad civil. Por ende, es importante comprender la relación de los grupos vecinales con el gobierno y otros poderes externos para encontrar oportunidades de colaboración y llevarlas a cabo con eficacia.

Palabras clave: convivencia, cohesión social, ciudadanía, aprendizaje, modelo.

La descomposición del tejido relacional es una realidad social asociada al arraigo de prácticas históricas y culturales de desigualdad y exclusión, así como a ambientes caracterizados por la violencia y la polarización social.

Siete de cada 10 mexicanos desconfían entre sí (INE, 2017). La calle se percibe como el espacio en que los niños y las mujeres enfrentan más

violencia (Fuentes, González, Padrón y Tapia, 2016; INE, 2017). En Guadalajara, Jalisco, la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU) revela que el 81.7% de las personas mayores de 18 años considera que VIVIR en esta ciudad es inseguro (Inegi, 2023). La falta de cohesión social, el creciente aislamiento de la gente y la escasez de espacios de convivencia se deben en gran parte a la inseguridad.

Estas cifras contrastan con la naturaleza convivencial del ser humano y ponen de manifiesto una sociedad que ha cambiado las prácticas comunitarias y relacionales por prácticas individualistas y excluyentes que nos impiden salir al encuentro del otro y comprender el rol que ocupamos respecto a los demás (Buatu, Panduro y Mancilla, 2014).

El problema es complejo y requiere atención urgente desde múltiples frentes. Un esfuerzo en esta dirección se llevó a cabo a través de un proyecto de investigación acción participativa (IAP) en la colonia Miravalle, de 2020 a 2021, con el propósito de desarrollar un modelo de aprendizaje convivencial para contribuir a la cohesión comunitaria. Un equipo interdisciplinario de académicas del Departamento de Psicología, Educación y Salud del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) trabajó con alrededor de 10 líderes vecinales, una escuela primaria, policías municipales de diversos rangos asignados a la zona, e integrantes de tres áreas del programa “Tú y la Ciudad” del gobierno municipal de Guadalajara (2018–2021).

Además de su aporte social, este trabajo buscó contribuir al campo de conocimiento de la convivencia desde una perspectiva sociocomunitaria y de la participación ciudadana, ya que los estudios e investigaciones en dicho campo ponen énfasis en los ámbitos escolares, a menudo con una orientación centrada en la violencia y en factores asociados con ella (Fierro y Carbajal, 2018).

CONTEXTO

La elección de la colonia para esta investigación se hizo con ayuda de la comisaría y el equipo de “Tú y la Ciudad”, ya que fue una de las clasificadas como “prioritarias” para el gobierno municipal debido a sus espacios públicos deteriorados, la poca o nula participación ciudadana y las altas tasas de criminalidad y drogadicción.

La colonia es muy poblada, con una actividad económica enfocada en actividades comerciales, y un nivel escolar promedio de la población de nueve años (Market Data México, s/f). Existen distintos tipos de violencias, incluyendo aquellas que se dan en las familias, al igual que las asociadas al crimen organizado, lo que genera altas tasas de incidencia delictiva y marcadas divisiones socioeconómicas y territoriales. Están presentes también prácticas de comunicación digital que, así como favorecen la información para la participación en actividades para el bienestar en la colonia, lo hacen para expandir discursos de miedo u odio. La colonia Miravalle se caracteriza por una cultura pasiva, centrada en el interés individual y la desconfianza, pero también potencial para vincular los liderazgos vecinales existentes y fortalecer la participación en proyectos locales.

MARCO TEÓRICO

Convivencia

La investigación se encuadra en un enfoque democrático, de inclusión y cultura de paz, desde el cual se retoma el concepto de convivencia, que se concibe como el conjunto de las interacciones humanas pacíficas e incluyentes. Dicho concepto está vinculado al de democracia, que implica el derecho a vivir juntos de manera armónica y construir cada uno su propia historia en interrelación con los demás (Buatu et al., 2014). Esta visión lleva a pensar la democracia como no restringida al ámbito de las democracias liberales, pero sobre todo desde la historia cotidiana, los propios procesos históricos sociales, sin descuidar los valores universales.

La dimensión democrática que conlleva la convivencia se refiere a la participación y la corresponsabilidad en la generación y el seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común, así como al manejo de las diferencias y los conflictos. La dimensión inclusiva reconoce la dignidad de todas las personas, el valor de las diferencias y de la pluralidad.

Este enfoque democrático, incluyente y de cultura de paz abre la posibilidad de integrar las dinámicas de convivencia y los procesos de aprendizaje centrados en el fortalecimiento del tejido interpersonal. Se propone romper con las visiones individualistas y enfocarse en generar una mayor

interacción entre los sujetos y sus comunidades para abordar problemas o necesidades sociales que se visualizan como relevantes y pertinentes por los mismos sujetos involucrados, las cuales requieren la puesta en común de conocimientos para abordarlos.

Se asume que la convivencia no se construye desde un enfoque de control externo o individual, ni solo a través de aprender a manejar los conflictos, sino que se favorece mediante la creación intencionada de una estructura de participación en ambientes de aprendizaje. Dicho de otro modo, se aprende en la práctica de la convivencia cotidiana en sus distintos ámbitos y, sobre todo, por el modo como se organiza.

Aprendizaje

Por su parte, el concepto de aprendizaje se ha conceptualizado como un proceso de participación en prácticas grupales significativas (Freedman, Heijnen, Kallio-Tavin, Kárpáti y Papp, 2013). Aquí se entiende como un proceso que se lleva a cabo en experiencias de relación y colaboración con otros, donde los saberes, las prácticas y los contextos distintos abren oportunidades para avanzar en la capacidad de convivir, trabajar y aprender *con* y *de* los otros (Aguerrondo, 2004). La participación en la que se aprende se da alrededor de compromisos de acción que se generan sobre intereses compartidos (Wenger, 2001). En un sentido amplio, los aprendizajes pueden ser concebidos como resignificaciones o cambios más o menos permanentes en las maneras de pensar, hacer o ser de las personas, resultado de la experiencia en espacios sociales significativos y relaciones de apoyo.

La articulación procesual del aprendizaje y la convivencia da lugar al aprendizaje convivencial, como unidad de formación que privilegia las prácticas colaborativas de construcción de conocimiento desde relaciones igualitarias con un mayor enriquecimiento cultural, emocional, ético, donde se integran mediaciones diversas para la construcción de conocimiento.

Participación ciudadana

El concepto de ciudadanía se puede entender como un derecho, un sentimiento de, o una práctica (Pallarès, 2018). Las corrientes contemporáneas de pensamiento sobre la ciudadanía superan las definiciones que se limitan al ejercicio legal de derechos y deberes.

La ciudadanía como práctica se comprende como un proceso que parte de los derechos humanos, y no depende de pertenecer a un estado u otro (Cabrera-Rodríguez, 2002). Si bien guarda relación con este y los derechos que debe garantizar, va más allá, porque se asocia con el sentido amplio de la sociedad política. La ciudadanía es algo que se vive, no se adquiere, un proceso que tiene lugar desde que el individuo nace hasta que muere (Lawy y Biesta, 2006). A su vez, como práctica, esta se entiende a través de las actividades y las relaciones, de la participación y la apropiación de la vida pública (Blitzer-Golombek, 2009). La práctica de la ciudadanía ocurre de forma cotidiana en una amplia red de relaciones colectivas. Es una ciudadanía en relación con los “otros”, con quienes se convive y se establecen pautas de relacionamiento, y con quien el sujeto imagina un nosotros y un nosotras que motiva el actuar colectivo, transformando y definiendo la realidad (Fernández, 2014).

Así, la participación es un eje esencial en la formación de una ciudadanía reflexiva y comprometida, un ejercicio de poder que reconoce a los individuos en su capacidad de pensar, actuar, implicarse en la toma de decisiones. La participación comunitaria comparte esta dimensión de participación política-social, y está relacionada con la capacidad de vivir en una comunidad justa e igualitaria en la que las personas ven amplificado su potencial de ciudadanos activos, tomando parte en ella, con el fin de mejorar las condiciones de vida existentes para ellos mismos y para los demás, y, de este modo, contribuir a la construcción del futuro de ella (Cano, Sabariego y Folgueiras, 2019).

El barrio se reconoce como un contexto, así como un actor clave para la repolitización de la ciudad, también como un espacio para desarrollar formas de participación comunitaria que desplieguen la creatividad y la capacidad asociativa a favor de la solidaridad, la integración y la cohesión social (Cano, Ruiz y García, 2018).

METODOLOGÍA

La investigación se inscribió dentro del paradigma crítico que tiene como finalidad transformar la estructura de las relaciones sociales y responder a problemas que esta genera, partiendo de la acción-reflexión de los integrantes de la comunidad (Suárez y Meneses, 2019). La IAP busca promover un proceso en el que los miembros de una comunidad construyan conocimiento sobre las problemáticas que les aquejan, busquen soluciones y actúen en consecuencia, promoviendo transformaciones sociales y políticas (Suárez y Meneses, 2019). Las grandes fases de esta investigación conllevan un diagnóstico, la construcción de planes de acción y la ejecución de estos con la reflexión de los involucrados en el proceso, lo que hace posible reorientarlo y plantear nuevas acciones. En este sentido, aunque se define una secuencia posible, esta no es lineal o fija.

RESULTADOS

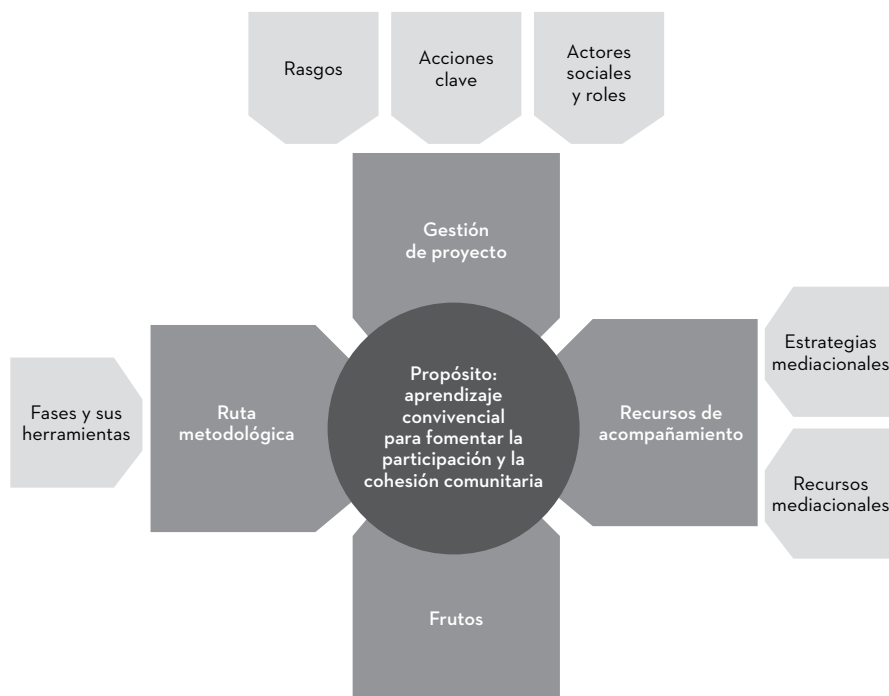
El resultado principal de esta investigación fue elaborar un modelo de aprendizaje convivencial como apoyo para facilitar el aprendizaje de prácticas de participación ciudadana a través del fortalecimiento de liderazgos democráticos y vínculos comunitarios en un barrio que sufre violencias y fracturas en su tejido social. La figura 8.1 presenta el modelo en cuatro ejes: la gestión del proyecto, la ruta metodológica, los recursos de acompañamiento y los frutos.

El modelo plantea la realización de diligencias iniciales para conformar un equipo y tener condiciones básicas para la participación (gestión del proyecto), a partir de las cuales se puede llevar a cabo un proceso de acción particular (ruta metodológica), que se sostiene gracias a un modo de acompañar (estrategias y recursos mediacionales) que hace posible obtener ciertos resultados (frutos).

Gestión del proyecto

Este elemento implica el conjunto de acciones y estrategias requeridas para diseñar, impulsar y orientar un proceso de participación ciudadana

FIGURA 8.1 MODELO DE APRENDIZAJE CONVIVENCIAL



desde el aprendizaje convivencial. Entre las características primordiales de la gestión para este tipo de proyectos, se distinguen las siguientes:

- **Comunicación operativa:** permite planear y organizar el trabajo del grupo, convocar a las reuniones, informar sobre el trabajo que se realiza, recordar acuerdos y tareas, compartir información considerada útil o de interés para el grupo y el logro de los objetivos.
- **Vinculación de actores:** característica fundamental para conformar un grupo diverso en cuanto a edad, sexo, profesión y tipo de participación vecinal, que asegure la representatividad de diferentes perfiles y permita establecer relaciones con otros actores o agentes sociales externos al proyecto, que aporten al logro de los objetivos y potencien la concreción de las tareas que se van generando.

TABLA 8.1 GESTIÓN DEL PROYECTO EN LAS DIFERENTES FASES

Gestión del proyecto		
Antes de empezar	Para el arranque	Durante el proceso
<ul style="list-style-type: none"> • Elección informada de la zona para llevar a cabo el proyecto (se recomienda utilizar un análisis FODA) • Trabajo de campo para identificar líderes vecinales y otros posibles participantes • Establecer vínculos con dependencias, personas o proyectos gubernamentales en la zona 	<ul style="list-style-type: none"> • Generar convocatorias • Conformar el grupo de inicio • Cuidar la diversidad de perfiles • Resolver el espacio físico para los encuentros • Establecer comunicación por medios digitales • Mantener el liderazgo en la coordinación del proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> • Mediar la actividad del grupo • Consolidar la conformación del grupo motor • Acercar recursos materiales y humanos • Vincular al grupo con otras iniciativas o agentes sociales • De manera paulatina, ceder al grupo las acciones de coordinación del proyecto

- **Procuración de recursos:** garantizar las condiciones físicas necesarias para tener un ambiente propicio para el trabajo y proveer los recursos materiales y humanos para que pueda llevarse a cabo.
- **Liderazgos participativos:** promueven relaciones horizontales que alientan las redes de colaboración y generan actitudes de compromiso hacia el proyecto y entre los miembros del grupo.

En la tabla 8.1 se visualiza el esquema básico del proceso de gestión implementado en el modelo de aprendizaje convivencial.

Desde esta dimensión, las acciones que resultan clave para garantizar el proceso son las siguientes:

1. En la elección de la colonia para llevar a cabo el proyecto, deben contemplarse diversos factores:
 - **Seguridad de la zona:** se recomienda revisar datos de incidencia delictiva y, si es posible, hablar con la comisaría sobre los riesgos de trabajar en ella.
 - **Historias de acción con y por grupos vecinales:** las redes sociales y los vínculos vecinales del ayuntamiento pueden ayudar a identificar a los líderes y a los grupos, trabajando a favor de la cohesión social en la zona.

- Relación con autoridades: la comisaría y el ayuntamiento pueden recomendar colonias, desde su experiencia, con la implementación de proyectos previos de participación ciudadana.
2. Una vez elegida la colonia, previo al diseño del plan de acción comunitario, se recomienda reunir información relevante sobre el barrio, vinculada al propósito y a los objetivos del proyecto. Un buen punto de arranque es identificar lo ya realizado en la zona, incluyendo planes e iniciativas de transformación y proyectos de intervención e investigación de universidades, instancias gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil y grupos vecinales, entre otros. En general, es de utilidad cualquier tipo de información que nos permita conocer más de cerca las condiciones y las características del barrio. Ello permite un acercamiento informado y proporciona elementos valiosos para el diseño y la planeación de las actividades.
 3. Realizar trabajo de campo en la colonia para recolectar información, conocer iniciativas de participación vecinal afines a los objetivos del proyecto, identificar las redes sociales de la colonia y a las personas que las administran, así como ubicar líderes comunitarios o personas clave a quienes se podría invitar a formar parte del proyecto. En este momento, resultan útiles las entrevistas, la elaboración de cuestionarios y cartografías, los recorridos por el barrio y las conversaciones informales con los vecinos.
 4. Para presentar el proyecto a la comunidad, e invitar a las personas a formar parte del grupo motor (GM), es propicio convocar con la técnica de la bola de nieve, ya que potencializa la confianza y el compromiso con la iniciativa. Asimismo, las redes sociales locales sirven para que la invitación sea más extensa, para poder abarcar a diversos sectores de la población y llegar a una mayor variedad de perfiles.
 5. Conformar un grupo de arranque diverso, en cuanto a edad, sexo, profesión y tipo de participación vecinal, que asegure la representatividad de diferentes perfiles. Desde el inicio, debe contemplarse la inclusión de líderes comunitarios, representantes vecinales, policías de proximidad y comandantes, gerentes u otros representantes del ayuntamiento asignados a la zona, etcétera.

6. Proveer los recursos materiales necesarios para facilitar el proceso participativo. Ello implica garantizar un espacio físico seguro y cómodo donde se puedan realizar los encuentros presenciales, materiales de papelería, elaborar recursos visuales como infografías, líneas de tiempo y mapas, así como recursos textuales como reportes parciales y resúmenes del proyecto que ayuden a recuperar y dar seguimiento al trabajo realizado, e involucrar al grupo en el proceso.
7. Para lograr los objetivos, resulta vital mantener una comunicación permanente con el grupo a lo largo de todo el proceso participativo. Utilizar servicios de mensajería instantánea al alcance y uso de todos los participantes, ya que suelen ser altamente eficaces para planear y organizar el trabajo, convocar a las reuniones, informar sobre acuerdos y tareas, o compartir material para el trabajo del grupo.
8. Mediar la actividad del grupo para consolidar la conformación del GM, enfocar la tarea, organizar y concretar las ideas que se van generando, modelando un estilo de relación e interacción horizontal que permita la participación de todos los miembros y potencie las capacidades propias del grupo en la organización, el seguimiento y la cristalización de las acciones.
9. Mantener, durante las primeras fases del proyecto (problematización de la realidad y construcción de alternativas), el liderazgo en cuanto a la convocatoria a las reuniones, la planeación y la conducción de estas. Una vez llegado el momento de llevar a cabo el plan de acción, pasar la coordinación al propio GM, quien asume el liderazgo para organizar, convocar y gestionar los recursos materiales y humanos necesarios para la concreción de las acciones.
10. Vincular al GM con otras iniciativas, actores y agentes sociales que aporten al logro de los objetivos y potencien la concreción de las tareas que se van generando, lo que implica compartir contactos, acercar iniciativas de financiamiento económico, presentar convocatorias, etcétera.
11. Respetar los diferentes estilos y ritmos de colaboración, al reconocer que la participación y el involucramiento de los actores sociales en el proyecto es distinto en cada caso. Cuando se trata de la policía o los representantes de gobierno, es importante reconocer que sus

tiempos y los de la comunidad no son los mismos; por ende, su participación suele ser menor y mucho más periférica que la de los vecinos.

En cuanto a los actores sociales y los roles que desempeñan, se recomienda la participación de los siguientes perfiles:

- Líderes vecinales: pueden ser representantes formales, reconocidos por el ayuntamiento, así como otras personas activas en la comunidad que se identifican durante el trabajo de campo.
- Vecinos diversos: este proyecto representa una gran oportunidad de romper las barreras que por lo general limitan la convivencia entre vecinos de diferentes edades, niveles socioeconómicos, religiones, etcétera.
- Miembros de las comunidades escolares: incluir a directores, profesores y representantes de las asociaciones de padres de familia puede enriquecer la visión colectiva sobre las necesidades de niños, niñas y adolescentes, así como los principales riesgos que se enfrentan en la colonia.
- Servidores públicos en el área de proximidad ciudadana: el gobierno municipal puede contar con enlaces dedicados a facilitar la comunicación con los vecinos de la zona, tales como “gerentes” o “coordinadores de cercanía ciudadana”. Ellos deben tener una trayectoria de colaboración con los líderes vecinales y comprender las fortalezas, las problemáticas y las oportunidades específicas de la comunidad. La participación del ayuntamiento puede atraer el interés de los vecinos, ya que a menudo se asocian con un imaginario de poder y recursos. Sin embargo, por lo mismo, es importante aprovechar el apoyo de actores externos para evitar acciones partidistas y agendas personales.
- Policías de proximidad y comandantes de la zona: igual que los enlaces del ayuntamiento, estos agentes tienen una perspectiva privilegiada de la zona en cuestiones de seguridad y cohesión social. La participación de los policías también puede ser atractiva para los vecinos interesados en fortalecer una relación personal con estos agentes, o desarrollar actividades de co-producción de seguridad. A su vez, habrá otros vecinos que prefieren no involucrarse con policías.

- Representantes de organizaciones de la sociedad civil y grupos religiosos: son de gran ayuda para difundir información sobre el proyecto y convocar a más vecinos. Además, estas personas muchas veces cuentan con una comprensión más profunda de los problemas del barrio.
- Coordinadores de redes sociales digitales: si hay páginas de Facebook, Instagram u otras redes sociales del barrio, es de gran utilidad contar con la participación de sus administradores, ya que sirven para facilitar consultas a vecinos y difundir acciones y resultados del proyecto.
- Empresarios de la zona: estos vecinos son en particular valiosos para cuestiones de administración y procuración de las acciones.
- Académicos con experiencia en investigaciones de acción-participativa: se recomienda conformar un equipo interdisciplinario para enriquecer el análisis y acompañamiento del grupo. Los académicos pueden coordinar las primeras etapas del proyecto y sistematizar la experiencia.

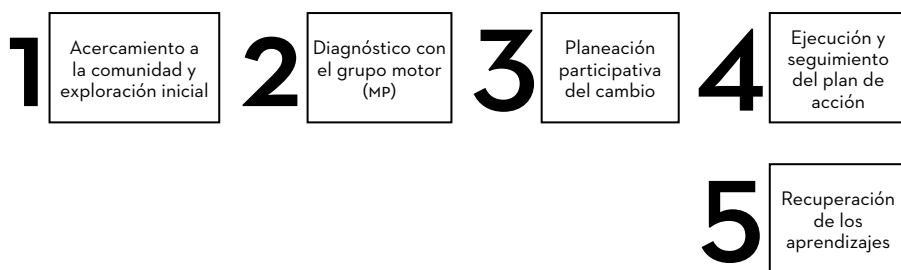
Ruta metodológica

La ruta metodológica incluye el plan de acción diseñado por las coordinadoras para movilizar el proceso participativo y perfilar acciones conjuntas de mejora que impacten de forma positiva la calidad de vida de las personas. Dichas acciones pasan por fases resumidas en la figura 8.2.

En la primera fase, inicia la identificación de características generales y problemas relacionados con la cohesión social en la colonia a través de material existente y actores importantes (por ejemplo, líderes vecinales, integrantes del ayuntamiento y la comisaría asignados a la zona). Este momento conlleva las siguientes acciones:

- Revisión de información disponible sobre la colonia, sus características y problemas (estudios de reportes gubernamentales, de organizaciones civiles, estadísticas, etc.), lo cual permite una aproximación inicial y obtener ideas sobre lo que se requiere explorar, profundizar o confirmar con otros actores. Es posible obtener esta información de forma directa de las organizaciones que la generan, o buscarla a través de la Internet.

FIGURA 8.2 RUTA METODOLÓGICA



- Escucha de integrantes del ayuntamiento y policías concedores de la colonia, por su trabajo directo en la misma (gerentes, vínculos de participación ciudadana, mandos de la comisaría, policías de proximidad de la zona, entre otros), para identificar áreas de riesgo y ejemplos de co-producción de seguridad en esta. Se pueden utilizar técnicas como grupos focales y entrevistas para facilitar esta parte de la exploración inicial. Con los grupos focales, se sugiere la elaboración de cartografías de la zona para señalar áreas y puntos de particular interés en cuanto a la seguridad, las prácticas de cuidado, las acciones colectivas y los grupos influyentes. Esta información es relevante tanto para el propósito del proyecto como para tomar decisiones que favorezcan el cuidado de los participantes en el mismo (zona de reunión, horarios, etcétera).
- Escucha de niños, jóvenes y padres de familia. Una forma de acercarse a estos vecinos es a través de consultas a estudiantes y sus padres o tutores, en coordinación con las escuelas de la zona. Un recurso práctico es la participación de niños y niñas a través de dibujos y textos cortos sobre lo que más les gusta y lo que no les gusta de su colonia. Este material se puede recolectar con apoyo de los propios docentes a través de fotografías digitales. En el caso de los padres, se puede recurrir a cuestionarios en línea para conocer su percepción sobre el mismo tema, así como identificar su interés de participar en actividades a favor de la colonia.

- Escucha a vecinos sobre el tema de seguridad y participación ciudadana en el barrio. Se pueden usar las mismas técnicas que se recomiendan con las autoridades municipales (entrevistas, grupos focales y cartografías colectivas).

Se recomienda el uso de cinco técnicas en la primera fase:

1. Entrevistas semiestructuradas. Con integrantes del ayuntamiento y vecinos líderes, y es posible realizar en persona o por videollamada. Se puede utilizar una guía con temas generales (relación personal con la zona, fortalezas, riesgos, actores clave, espacios de convivencia, relaciones vecinales, etc.), así como grabar y transcribir las entrevistas.
2. Grupos focales. Se recomienda para varias personas del mismo perfil, como policías, vecinos adultos o adolescentes, con una guía como la mencionada para la entrevista. El diálogo puede estimular y ayudar a profundizar en ciertas ideas.
3. Cartografías de la colonia. Con base en su experiencia y conocimientos de la colonia, los participantes en el grupo focal señalan la ubicación de amenazas, fortalezas y oportunidades en el mapa. La información recolectada en esta dinámica se sistematiza. Se recomienda emplear esta técnica para obtener un diagnóstico desde la geografía del territorio.
4. Dibujos y textos. Se contempla como un ejercicio breve realizado por niños y niñas, en el que puedan comunicar, a través de lenguaje gráfico y escrito, según las posibilidades de cada uno, qué es lo que más les afecta positiva y negativamente de su colonia. Sirve para obtener un diagnóstico, rescatando la percepción de niños y niñas sobre su colonia, al reconocerlos como habitantes y sujetos de derecho a una vida digna.
5. Cuestionarios. Los vecinos pueden responderlos en línea con su celular para conocer qué les gusta de la colonia o les preocupa, y compartir datos para contactarlos si quieren participar en proyectos en pro de la mejora de la colonia.

La segunda fase corresponde al diagnóstico participativo con el grupo motor (GM), en la que son importantes las siguientes consideraciones:

- Se espera que el GM sea el núcleo dinamizador del proyecto y, sobre todo, que los miembros avancen en sus capacidades para analizar su realidad y actuación de manera conjunta para cambiarla. Este grupo es acompañado por el equipo coordinador.
- Es importante buscar la conformación del GM, por lo menos de forma tripartita, con líderes vecinales, personal del ayuntamiento y policías de proximidad.
- Los líderes vecinales son quienes de manera independiente realizan tareas o proyectos para mejorar el barrio y quieren ser parte de manera voluntaria. Por ende, es recomendable formar un grupo de WhatsApp solo con estos participantes.
- Los líderes son el corazón del GM, ya que conocen y padecen de forma directa los problemas de la colonia y, al ser habitantes de esta, también conocen a otros vecinos. Lo anterior, aunado a su genuino interés por la mejora social, genera mayores posibilidades de lograr los resultados esperados en el proyecto.
- El objetivo de la primera etapa de trabajo con el GM es la elaboración de un diagnóstico participativo para la identificación de las principales problemáticas relacionadas con la cohesión social en la colonia. Para impulsar la problematización de su realidad y la construcción de alternativas, pueden utilizarse herramientas metodológicas como sociograma, flujograma y el árbol de problemas.
- Es necesario favorecer que el GM vaya reconociendo los aprendizajes que se van alcanzando y el proceso a través del cual los va consiguiendo. Las formas de hacerlo pueden variar, pero puede ser a través de algún instrumento de recuperación al final de cada reunión, para identificar: a) lo que les gustó de la metodología empleada; b) lo que les pareció valioso, o los elementos positivos que rescatan de las ideas compartidas; y c) lo que cambiarían para mejorar los siguientes encuentros.
- También se tiene que llevar una evaluación continua para ir conociendo las apreciaciones que el GM va teniendo durante el proceso, con el propósito de ir haciendo los ajustes necesarios.

Una vez conformado el GM, se recomienda realizar tres actividades diagnósticas con el colectivo:

1. Sociograma. Se formula una lista de los actores sociales del barrio y, con diferentes figuras geométricas, se clasifican según el tipo de actor: triángulos (para instituciones), rectángulos (para la sociedad civil organizada) y óvalos (para los sectores de la población no organizada). Después, las figuras se ubican dentro de una matriz, según su grado de incidencia en la comunidad (alto, medio o bajo) y afinidad con los objetivos del proyecto (mucho, poca o nada). Una vez situados, se establecen las relaciones entre ellos de qué tipo son: conflicto, dependencia o colaboración, utilizando para ello líneas de diferentes colores. Para identificar los actores sociales que contribuyen a la cohesión del barrio, sirve reconocer su grado de influencia y posicionamiento ideológico y establecer el tipo de relación entre ellos.
2. Flujograma. Se responde a la pregunta: ¿qué dificultades para la cohesión comunitaria hay en la colonia? A través de diálogo colectivo, se agrupan las ideas similares o que expresaban una misma idea. Enseguida, se colocan las papeletas con cada dificultad en una cartulina y se clasifican según el grado de control o la capacidad de incidencia que la comunidad tiene para resolverlas. Se establecen relaciones causa-efecto para identificar los problemas centrales o “raíz” mediante el trazado de flechas, en donde la base señala la dificultad identificada como “causa”, y la punta la que es señalada como “consecuencia”. Esta actividad sirve para identificar los principales problemas asociados con la cohesión social en la colonia, y pensarlos como causas y consecuencias.
3. Árbol de problemas. Se organiza la información principal en el flujograma en un árbol dibujado en una cartulina. Las dificultades identificadas como problemas raíz se colocan en la base de este, del lado izquierdo aquellas cuya superación depende de la comunidad (controlables), y en el derecho las que no dependen de ella (no controlables). En la parte superior del árbol, se ubicaron las dificultades identificadas como consecuencia, arriba de sus causas (frutos). Luego, se sintetizan los problemas raíz en un solo problema central. El árbol de problemas sirve para identificar un asunto central, a partir de reconocer los síntomas que dan cuenta de este y sus causas profundas.

En la tercera fase, se proyectan escenarios de futuro, esto es, el GM define la situación esperada (a la que se quiere llegar) a través de una propuesta de actuación, desde una situación caracterizada en forma de problemas detectados. Esta fase implica la formulación de proyectos concretos, con recursos y la temporalización de las actividades, e involucra dos momentos, que se describen a continuación:

1. Momento de soñar. Momento de soñar. Implica visualizar el escenario deseado. Se concreta en la elaboración de una “idea fuerza” por parte del GM, la cual se expresa en una frase que sea capaz de motivar a la comunidad a la acción, que responda a una necesidad sentida entre todos y todas y tienda a integrar amplios conjuntos de acción. Esta frase nace de la implicación y la reflexión colectiva para fortalecer a la comunidad a ir más allá; involucra un sentimiento de posibilidad de coordinar las acciones colectivas que se estimen prioritarias.

Ese momento conlleva también reconocer que hay una dimensión emocional en la acción. La idea fuerza conecta con un sentimiento de posibilidad de cambio, de construir un futuro distinto, con los sueños de un escenario deseado desde un dolor sentido y compartido que se ha plasmado como problema central.

Al promover la elaboración de la idea fuerza, es conveniente cuidar que la frase sea construida por el propio GM, y evitar el riesgo de que el equipo coordinador la ajuste, de modo que los vecinos dejen de identificarse, o no la reconozcan como propia. Además, su elaboración debe pasar de un ejercicio individual a otro más grupal, para impulsar la generación de más ideas y la implicación de todos en el esfuerzo. Es posible que el GM decida extender la elección de la frase a más vecinos a través de alguna consulta. El uso de un cuestionario en línea difundido por redes digitales populares en la colonia puede ser un mecanismo ágil para ampliar la participación en este momento del proyecto.

2. Momento de proponer proyectos de acción y sus planes de trabajo. Para concretar los esfuerzos hacia el escenario deseado, el GM propone proyectos de acción, y es conveniente que en ese momento:

- El equipo coordinador conforme los equipos que se reúnan a proponer proyectos desde el criterio de la diversidad de perfiles (edades,

personalidades, profesiones, funciones, etc.), lo que puede ayudar a generar más ideas, además de que favorece la participación de todos los miembros y fomenta la consideración de intereses diversos.

- Se propongan proyectos que resulten integradores, esto es, que involucren la participación de actores diversos (adultos, jóvenes, padres o tutores, niños, niñas, comerciantes, amas de casa, instituciones educativas, instancias de gobierno, policías, etc.) y actividades de distintas áreas (educación, salud, economía, arte y cultura, deporte, recreación) para lograr un objetivo común amplio.
- Se cuide el proceso de planeación para que: a) no se distancie o pierda de vista el problema central, de forma que sea el que dé sentido a la acción; b) considere la participación de actores diversos, como gobierno, empresas, más vecinos, etc.; c) favorezca la acción organizada y colectiva; d) sea resultado de un proceso de poner en común ideas, dialogarlas, analizarlas, replantearlas, validarlas colectivamente; y e) se documente el plan de trabajo de cada proyecto.
- Las previsiones sobre cómo se van a desarrollar los proyectos constituyen los planes de trabajo. Ejemplo de un proyecto propuesto en la colonia Miravalle fue un festival itinerante para favorecer la integración de vecinos y familias, impulsar el talento, la convivencia entre vecinos, la competencia positiva, apoyar el comercio local y la cooperación entre instituciones y grupos. El festival consideró actividades comerciales, culturales y deportivas, una de ellas la producción y posterior difusión de un documental donde los protagonistas fueran personas de la comunidad. El documental se planteó como objetivo fomentar la identidad miravallense entre los vecinos (jóvenes), con una producción audiovisual de memoria colectiva que vinculara generaciones con las voces de actores clave (artistas y deportistas de hace años de MV). El estímulo económico del proyecto “Barrios de Paz” del Ayuntamiento de Guadalajara fue un aliciente para que el grupo se centrara en esta actividad como un primer producto del plan de acción.

En esta fase, se propone la implementación de dos actividades con el GM:

1. Idea fuerza. Esta dinámica busca impulsar la motivación al cambio a través de una frase significativa. Se trata de leer de manera personal el problema central e imaginar el estado deseado. Cada miembro del GM elabora una propuesta individual de frase inspiradora, buscando que sea breve y clara. Comparten las propuestas individuales en pequeños equipos o con todo el grupo para exponer, seleccionar o ajustar alguna frase propuesta, asegurando que todos se sientan identificados con ella.
2. Plan de trabajo. Aquí se busca ordenar y registrar las previsiones para llevar a cabo un proyecto y contar con un instrumento para organizar la acción colectiva. Es una herramienta de planeación en la que se registra qué es lo que se quiere lograr, es decir, el objetivo; quiénes participarán y qué personas del GM fungirán como coordinadoras del proyecto; y qué actividades específicas se llevarán a cabo, cuándo, qué recursos se necesitarán y con qué otras personas se prevé contar como colaboradores. Además, es importante pensar qué les permitirá reconocer que se logró el objetivo, esto es, los indicadores o muestras de dicho logro.

La cuarta fase consiste en llevar a cabo las actividades previstas en los planes de trabajo. Es importante que las personas se anoten de manera voluntaria en las tareas o responsabilidades que más les interesen. Aquí puede ser útil crear comisiones o grupos de tareas específicas para llevar a cabo las acciones previstas en los planes de trabajo.

Esta fase también implica la identificación y comunicación de avances entre los integrantes de las comisiones y hacia los demás miembros del GM. Es una fase que requiere hacer ajustes constantes, en función de las nuevas posibilidades y los obstáculos que se vayan presentando.

La última fase de este modelo implica una revisión de las reflexiones que han surgido a lo largo del proyecto, así como una consideración global, más profunda, al final de la acción. Este proceso tiene un doble propósito: contribuir a que el propio GM tome conciencia de lo que ha hecho, cómo y qué ha aprendido al hacerlo. Con ello, el segundo propósito es favorecer la transferencia de los aprendizajes para nuevas situaciones, ofreciendo pautas para más y mejores proyectos participativos.

Las formas de realizar lo anterior pueden ser variadas: un breve cuestionario, una bitácora individual o colectiva que se pueda ir elaborando de forma rotativa entre los miembros del GM. Se recomienda que estas recuperaciones incluyan un momento individual y luego grupal, para que favorezca el proceso de reflexión personal, así como el enriquecimiento individual a partir de lo colectivo.

Para este proceso de recuperación, se aconseja involucrar no solo lo cognitivo (los pensamientos, las intelecciones), sino también las emociones. Asimismo, es importante favorecer la representación de los pasos o las acciones de los propios participantes, de modo que resulte más significativo, con lo que se posibilita involucrar lenguaje visual y textual (organizadores gráficos, líneas de tiempo, textual, etc.). Se debe evitar calificar o enjuiciar las apreciaciones de los participantes, manteniendo una actitud abierta y respetuosa sobre lo que se dice y cómo se dice. También hay que ser sensible ante lo que no se dice, pues en todo ello hay pautas para retroalimentar el desarrollo del proyecto y la mejora. Este proceso se considera tan relevante como el resto de las actividades; por ende, es importante planearlo y destinar tiempo suficiente a las evaluaciones parciales al final de cada reunión, y utilizar estos datos para diseñar la evaluación final.

En la recuperación del proceso, al final de cada sesión con el GM, se puede ir explicando paso a paso el proceso seguido y los resultados obtenidos de cada uno de ellos. También se tiene que hacer una reflexión de lo que les gustó de la actividad y por qué; aquello que les pareció valioso; los elementos positivos que rescatan de las ideas compartidas; si hay alguna emoción o pensamiento nuevo; si cambió algo su manera de pensar sobre alguna situación tratada. Además, se resalta la importancia de explorar los aprendizajes que han surgido en la sesión y a lo largo del proceso.

En esta misma lógica, se lleva a cabo la recuperación final con el propósito de hacer una reflexión global del proceso. Este ejercicio permite sistematizar la experiencia para mejorarla y compartirla. Pueden considerar condiciones clave para implementar y avanzar en el proyecto, obstáculos que dificultaron el avance, así como las principales fortalezas y debilidades. Respecto al sentido y las transformaciones o aprendizajes, es necesario considerar los significados que tuvo para la experiencia de

participación en este proyecto de cohesión social de la comunidad, los aprendizajes a nivel personal y comunitario, y los elementos de lo vivido y aprendido en esta experiencia, que se reconocen útiles para promover mejores formas de convivencia en el futuro. También se sugiere retomar los aportes de cada actor, al considerar qué papel tuvo y aportó cada uno (coordinadores, el ayuntamiento, las policías, la comunidad en general, el GM, etc.). Por último, se aconseja abordar los procesos (metodología), al describir la forma de trabajo, las fases o los momentos, las estrategias, los recursos valiosos, y las razones de ello, así como los cambios que se harían en caso de poder realizar un proceso similar.

Recursos de acompañamiento

Los recursos de acompañamiento consideran las estrategias y los recursos mediacionales empleados por parte del equipo coordinador para facilitar el avance en los propósitos trazados en la ruta metodológica general del proceso participativo.

La etapa de trabajo con el GM requiere la facilitación del equipo coordinador a través de diversas mediaciones. Estas se entienden como las acciones de las facilitadoras encaminadas a impulsar el aprendizaje y el trabajo del GM hacia el logro de los objetivos del proyecto. Entre las estrategias mediacionales que benefician el proyecto, se destacan la incentivación de la participación de todos los integrantes del grupo y la regulación de la interacción verbal en las reuniones presenciales. Lo anterior incluye el trabajo en binas o grupos pequeños, como estrategia que antecediera el trabajo con todo el grupo, así como el reconocimiento del trabajo y los aportes hechos por cada miembro. De igual forma, tiene que ver con procurar la participación colectiva con el apoyo de recursos tecnológicos, como encuestas por medios digitales y sondeos en el grupo de WhatsApp para los vecinos que integran el GM.

Otra mediación destacable es el esfuerzo constante del equipo coordinador para mantener la intencionalidad de la acción y recordar el sentido del trabajo colectivo, lo que es relevante cuando se integran nuevas personas o participantes con asistencia irregular. Asimismo, el equipo coordinador debe asegurar la vinculación de las propuestas de acción a la resolución de los problemas identificados. Al llegar a planear la acción,

es posible perder de vista el problema central detectado en las primeras sesiones con el GM, con lo que se corre el riesgo de un activismo sin la causa raíz. Además, el equipo coordinador promueve el análisis relacional, pensando en una lógica de causas-consecuencias para profundizar en los problemas mencionados por los vecinos.

Finalmente, se pueden precisar mediaciones entre los servidores públicos y el GM para evitar la imposición de agendas “desde arriba”. Es muy importante impedir que el grupo acceda a estos intereses desvinculados del proceso y de los intereses vecinales, cegados por la oferta de recursos. Por ende, hay que incentivar la participación de todos y todas. La inclusión es una dimensión que guía la acción mediadora. Se impulsa una participación que incorpore la voz de todos los miembros del GM a través de apreciar, reconocer y valorar el trabajo y los aportes de cada miembro en pro de la meta compartida; incentivar la exposición de ideas de los más tímidos o reservados; incluir el trabajo en binas y en equipos como una estrategia que anteceda el trabajo con todo el grupo; mostrar apertura al disenso, con el ánimo de validar y apreciar la diversidad de puntos de vista, promover la escucha respetuosa de opiniones distintas, generar un ambiente en el que lo más importante es el espíritu de colaboración, así como los conocimientos y las habilidades de los participantes, y con ello no dar cabida a desacreditación alguna o a las rivalidades.

Por otra parte, es necesario cuidar el protagonismo vecinal. Lo básico es la asistencia de los miembros a las reuniones, sobre todo en la etapa de planeación del cambio. Asegurar el trabajo colectivo y la voz vecinal es prioritario, lo que en ocasiones urge reagendar y ser flexible ante el calendario previsto en el proyecto; de lo contrario se corre el riesgo de que predominen las opiniones de un solo actor (policías, ayuntamiento, por ejemplo).

También debe mantenerse la atención ante el riesgo de alterar los significados que los miembros del GM quieren transmitir, o imponer los de aquellos que coordinan el proyecto. Para reducir este problema, ayudan tres elementos: a) la facilitación en equipo, lo que permite advertir sesgos o imposiciones por parte del coordinador de la sesión; b) una actitud de vigilancia de la facilitación, porque puede haber momentos en que se quiera apresurar un acuerdo, omitir un diálogo, o proponer una idea que supla la de los participantes, y, al advertirlo, se tiene que retomar,

regresar o volver a consultar a los participantes; y c) una observación del proceso para cuidar que no se ponga en peligro la centralidad de los vecinos en la toma de decisiones. Así, es posible que el personal del ayuntamiento, que tiene sus propias agendas políticas, pueda llevar a cabo propuestas sin conocer el trabajo que los vecinos o el propio GM ha venido realizando. Entre los actores del ayuntamiento, es central insistir en el respeto hacia la autonomía y las formas endémicas de las comunidades para organizarse e identificar aquello que les parece prioritario. Desde ese punto de vista, a través de una actitud autovigilante, cobran relevancia las mediaciones para frenar la imposición de iniciativas ajenas que no hagan eco de las necesidades e intereses de los vecinos. Por ende, si integrantes del ayuntamiento llegan a mediados del proceso, es imprescindible dar a conocer lo ya hecho y enfatizar que las propuestas deben surgir de manera colectiva del grupo. En caso de una propuesta externa, que sean los vecinos quienes la acepten o no, sin perder de vista el diagnóstico y el plan de acción.

En esta misma línea, hay que tener presente la intencionalidad de fondo de la acción, recordar el sentido que mueve el trabajo colectivo. Es posible que en el transcurso de los procesos de planeación y ejecución de los proyectos, el entusiasmo y las experiencias previas deriven en activismo, dejando de lado lo que motivó los proyectos. En esos momentos, quienes faciliten han de ayudar a recordar y reposicionar el objetivo más amplio. El cuidado por no perder la intencionalidad se puede mostrar al abrir momentos de discusión y reflexión general sobre cómo la actividad específica propuesta se vincula al proyecto integrador, en específico a la cuestión central identificada en el árbol de problemas.

Por último, hay que fomentar el análisis de su realidad. La metodología propuesta favorece el estudio de la realidad que se vive de manera cotidiana en el barrio para identificar aquello que más afecta su bienestar y cohesión como colonia. Se favorece la capacidad de problematizar su realidad, a través de identificar problemas, analizarlos y reflexionar sobre sus relaciones, causalidades y efectos. Este análisis implica ayudar a los miembros del GM a través de ejercicios propuestos, así como nombrar de forma sintética los problemas de lo que les sucede todos los días. También ayuda el pensar en una lógica de causas-consecuencias. Se impulsa un pensamiento relacional entre problemas, así como entre los

propósitos y las acciones que se proponen llevar a cabo para avanzar en su solución. Esto se ve, por ejemplo, en la vinculación del flujograma al árbol de problemas.

Es posible utilizar varios recursos para facilitar los procesos y promover la integración del grupo. Las preguntas son el recurso principal para llevar a cabo el aprendizaje convivencial, y se emplean para cada uno de los propósitos trazados. A través de estas, se coloca a los participantes en un rol activo en el que, a partir de sus ideas y reflexiones, se avanza en los propósitos. La pregunta constituye una herramienta mediante la cual el GM se hace partícipe del proceso de aprendizaje, en tanto permite someter a reflexión el contenido que se trabaja y encontrar posibles interpretaciones y soluciones, abriendo la posibilidad de discusión a nivel grupal. Se pueden plantear preguntas de diferente tipo según los propósitos de facilitación.

Para favorecer el aprendizaje convivencial, son recomendables preguntas como: ¿encuentran similitud entre estos problemas? ¿qué relación encuentran entre este y aquel otro conflicto? ¿cuál será la raíz de este problema? Estos cuestionamientos sirven para profundizar el análisis de ideas. Para reflexionar sobre los problemas de la colonia, sirven preguntas como: al ver el esquema que han generado, ¿qué les dice? ¿por qué será eso? ¿qué es lo que hace que no estén unidos? Para fomentar la inclusión de todas las voces, se puede preguntar: ¿dónde incluirían la idea que propuso (nombre de la persona)? ¿ustedes qué piensan?

Asimismo, para la reflexión sobre el proceso de aprendizaje de las sesiones, se puede preguntar, por ejemplo, ¿de qué te diste cuenta al hacer esto? ¿descubriste algo en particular? Para la evaluación de la metodología sirven interrogaciones como: ¿qué les pareció valioso de la forma en que se realizó la actividad? ¿qué cambiarían para mejorar los siguientes encuentros? Y finalmente, para indagar acerca de la capacidad de incidencia colectiva, ayudan preguntas como: ¿qué tanta capacidad tienen ustedes como vecinos para resolver este problema? ¿pueden cambiar algo para resolver este conflicto?

Además de las preguntas, se debe procurar el uso de refrigerios compartidos durante las sesiones, considerando que el aprendizaje es un proceso social que ocurre en las interacciones, y estas involucran cogniciones, pero también afectos y emociones, de ahí la importancia de

fortalecer los vínculos. El compartir la comida es un gesto de atención para el bienestar del otro, un pequeño acto de reciprocidad, una manera de encontrarse con los demás y celebrar dicho encuentro.

También es importante utilizar recursos visuales atractivos y sintéticos, como carteles digitales para convocar a sesiones, mapas, líneas de tiempo, infografías para reconocer los pasos dados y visualizar los que hacen falta, marcar etapas y documentar las elaboraciones colectivas realizadas. Estos recursos sirven para una consulta posterior y un punto de partida para el trabajo siguiente. Además, se estima el uso de videos para ejemplificar proyectos encaminados a propósitos afines y motivar al grupo.

Planear y concretar son dos elementos esenciales para potenciar las capacidades propias del GM en la organización, el seguimiento y la cristalización de acciones. Esta metodología contribuye a generar rutas ordenadas de actuación en la identificación de las problemáticas y el diseño de las propuestas, así como para un plan de actuación. Las ideas se operacionan y derivan en acciones concretas, visibles. El WhatsApp es muy útil para convocar a las sesiones de trabajo y como recurso mediador entre los vecinos, la policía, el ayuntamiento y el equipo coordinador. Las plataformas de videoconferencia son una alternativa para las reuniones virtuales, siempre que los participantes tengan los recursos y conocimientos para emplearlas y un servicio estable de la Internet; si no, pueden entorpecer.

Frutos

La forma de gestión y acompañamiento descritas en este modelo produce el fortalecimiento de procesos participativos, la conformación de redes y la articulación de actores, así como la capacidad de gestión colectiva. El fortalecimiento de procesos participativos, a través de un flujo constante de actividades destinadas a reforzar las capacidades individuales, para lograr la construcción de confianza entre los vecinos como grupo, al generar vínculos e identidad colectiva.

Los vínculos y la confianza que se construyen en la periodicidad de los encuentros facilitan la participación y promueven formas efectivas de comunicación. Los espacios de convivencia son centrales para que el grupo llegue a conocerse y modifique las ideas preconcebidas de los otros participantes. Se favorece una sociabilidad colaborativa que reconoce

las habilidades, las redes y las fortalezas de cada integrante. A partir de ese reconocimiento, es posible establecer relaciones de apoyo o ayuda mutua, en las que la diversidad y la experiencia cobran relevancia.

Se genera comunicación efectiva y afectiva, lo que conlleva a diálogos respetuosos en donde las opiniones de todos son validadas. El trabajo en equipo, el diálogo y el respeto a lo que piensa cada uno posibilita aprender de los demás, reconocer que todos tienen algo valioso por decir, y que las ideas personales puestas en común permiten la construcción de un conocimiento mucho más poderoso que aquel construido desde una mirada personal e individualista. Asimismo, el fortalecimiento y la articulación de las redes sucede a partir de un objetivo compartido orientado a atender problemas comunes, y se moviliza desde una meta concreta trazada en colectivo. Esta llama a extender las redes internas y externas a la comunidad para lograr la complementariedad. Las redes existentes se visibilizan, comparten y amplían más allá del GM. Los miembros están conectados de diversas maneras a distintas redes, de ahí que un proceso básico implique el reconocimiento de las conexiones y los recursos que cada integrante del GM posee, para ir las poniendo a disposición del colectivo. Por último, se destaca la capacidad de gestión colectiva. El proceso genera el hacer cosas juntos de manera eficiente y coordinada, uniendo fuerzas, saberes y capacidades. Se trata de reconocer cómo desde lo individual se puede aportar a las metas colectivas, y avanzar para el logro de los objetivos.

Tras los procesos descritos, se notó el desarrollo de la autoconciencia, la autogestión y el liderazgo de la comunidad, lo que generó una agencia colectiva que permite ejercitar la capacidad de crear alternativas efectivas y al alcance para promover un cambio en pro de la cohesión social entre los vecinos, además de sumar más personas a esta causa. La capacidad de pensar juntos la acción colectiva para un propósito compartido (cohesión social) debe ser apropiada por cada miembro desde su propia experiencia y lugar de participación en la comunidad.

Reconocer la posibilidad de unir fuerzas desde el interés que comparten por la colonia en que viven, e identificar que se necesitan acciones tanto de los vecinos como de las autoridades para ir resolviendo los problemas que tienen, es un efecto de la gestión colectiva. Para ello, hay que reconocer lo que cada autoridad hace, de tal manera que la atención a los

conflictos se facilite. Es relevante que estas experiencias generen diálogo entre los vecinos, los líderes y las autoridades. Al ponerles rostro y nombre, se hace más sencillo el trabajo en conjunto. Estos procesos deben facilitar que los actores sociales reconozcan la importancia y el impacto del trabajo que realizan por su comunidad. Saberse referente para apoyar los problemas de la gente, les ayuda a reafirmar que su trabajo es un servicio comunitario relevante y trascendente.

Los proyectos comunes desarrollan la autonomía y la capacidad de organizarse para gestionar y sacar adelante un proyecto. Se toman decisiones, se convoca, consulta, asignan tareas, distribuyen roles, piden colaboraciones. El proceso debe partir de las propias posibilidades del grupo, lo que significa poner a disposición de este los recursos que cada uno tiene: información, contactos, espacios, habilidades, etcétera.

Todos estos son pasos hacia la autoeficacia colectiva, es decir, el reconocimiento de la capacidad del grupo para tener éxito en situaciones específicas o al realizar una tarea. Para ello, deben valorarse las participaciones individuales en pro del alcance de la meta común. Las experiencias de logro les permiten tomar conciencia de que no hay que esperar a que todo lo hagan los líderes o el gobierno; que la fuerza del trabajo vecinal es incluso suficiente para avanzar en lo que se propongan, y que compartir visiones facilita la organización. Estas expresiones resaltan el reconocimiento de su capacidad de agencia, es decir, de contar con los recursos para actuar en pro de sus vidas y propósitos compartidos.

CONSIDERACIONES FINALES

Es patente la necesidad de propuestas formativas que procuren formas de vida social más justas y humanas. Como resultado de esta investigación acción participativa, se generó una herramienta de orden metodológico para favorecer la participación ciudadana.

La promoción de la participación se orientó al reconocimiento en colectivo de los problemas que aquejan a la colonia, las causas que los originan, la organización y concreción de iniciativas colectivas en pro de mejores condiciones de vida juntos.

La atención de la inclusión enfatizó una participación que valore y escuche las diversas necesidades e intereses, sin diferencias por identidad,

función o características personales, procurando eliminar barreras para que ocurriera; a la vez, propiciando la creación de un sentido de comunidad.

Entre los retos que conlleva el diseño de un modelo de aprendizaje convivencial en un contexto de violencia crónica está la relación y el grado de confianza de los vecinos con el gobierno y otros poderes. Por ser las autoridades municipales figuras representativas para la comunidad, el modelo plantea desde su inicio la relación tanto con la policía como con el ayuntamiento. La relación con ambos se percibe crucial en tanto hace posible atraer a líderes locales que, desde la convocatoria, pueden ver en esta iniciativa una oportunidad de acercamiento con actores gubernamentales.

Se destaca la común desinformación sobre las responsabilidades de cada tipo o nivel de autoridad, así como la limitación de espacios de encuentro y diálogo entre vecinos y funcionarios públicos. La presencia de la policía como del ayuntamiento da mayor credibilidad a este proyecto, ya que significa una posibilidad de diálogo y proximidad. Sin embargo, las agendas de los servidores públicos vinculados con el proyecto suelen ser de corte ejecutivo; en general, cuentan con poco tiempo para dialogar y promover propuestas que integren de verdad los intereses de las comunidades. Por este motivo, si bien cabe la posibilidad de generar propuestas de los servidores públicos orientadas hacia una práctica común de replicar proyectos que han funcionado en otros lugares, conviene enfocar el esfuerzo en crear sinergia entre el trabajo previo con el GM y las agendas ejecutivas de los agentes del ayuntamiento, que se caracterizan por la entrega de productos concretos, como parte de ejercicios presupuestales anuales que deben ejecutarse de manera rigurosa.

Es indispensable que los vecinos desarrollen acciones propias, y que las instituciones del estado puedan brindar apoyo para su ejecución. Un hallazgo interesante es que los apoyos que se obtuvieron, aunque mínimos o simbólicos, fueron capitalizados por vecinos con experiencia previa en actividades a favor de su colonia. Por ende, el éxito de la acción participativa para promover el aprendizaje de prácticas de participación ciudadana, a través del fortalecimiento de liderazgos democráticos y vínculos comunitarios, implica no solo la convergencia de planes entre los vecinos del GM, sino de estos con las agendas y los compromisos del ayuntamiento.

Es importante comprender la relación de los grupos vecinales con el gobierno y otros poderes externos, para encontrar oportunidades de colaboración y llevarlas a cabo con eficacia.

Los resultados de esta investigación reiteran el potencial de la acción comunitaria y las redes de colaboración como motor de participación social de la ciudadanía y de transformación social. El modelo que aquí se comparte es una propuesta abierta a discusión, que pretende animar otros esfuerzos en pro de la cohesión social y la construcción de modos de convivencia solidarios y pacíficos.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV, *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. PREAL-CINDE.
- Blitzer-Golombek, S. (2009). Infancia y ciudadanía. En B.N. Checkoway y L.M. Gutiérrez (Eds.), *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario* (pp. 19-41). Graó.
- Buatu, O., Panduro, B., y Mancilla, A. (2014). *Filosofía de la convivencia*. Ediciones Eón.
- Cabrera-Rodríguez, F. (2002). Hacia una concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé Pina (Ed.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp. 79-104). Narcea.
- Cano, A.B., Ruiz, R., y García, L. (2018). Exclusión social y barrio: el impacto de la crisis y la austeridad en las ciudades españolas. En M. Pradel y M. García (Eds.), *El momento de la ciudadanía. Innovación social y gobernanza urbana* (pp. 51-74). La Catarata.
- Cano, A.B., Sabariego, M., y Folgueiras, P. (2019). La participación comunitaria de los jóvenes en contextos urbanos vulnerables: aportaciones desde un diagnóstico colaborativo en el área metropolitana de Barcelona (España). *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2), 313-342. 10.14198/OBETS2019.14.2.02
- Fernández, L. (2014). Documento marco. Educación para la ciudadanía y la convivencia. Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, Colombia.

- Fierro, C., y Carbajal, P. (2018). Diez premisas para replantear la convivencia escolar y su evaluación. Documento inédito.
- Freedman, K., Heijnen, E., Kallio-Tavin, M., Kárpáti, A., y Papp, L. (2013). Visual culture learning communities: How and what students come to know in informal art groups. *Studies in Art Education*, 54(2), 103-115.
- Fuentes, M., González, M., Padrón, M., y Tapia, E. (2016). Conocimientos, ideas y representaciones acerca de niños, adolescentes y jóvenes. ¿Cambio o continuidad? UNAM (colección Los Mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales). http://www.librosoa.unam.mx/bitstream/handle/123456789/441/Coleccion_Mexicanos_ninosadolescentesyjovenes.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- IIJ-UNAM, e INE (2017). Resultados de la Consulta Infantil y Juvenil. <https://www.ine.mx/resultados-la-consulta-infantil-juvenil/>
- Inegi (2023). Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU). Primer trimestre 2023. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ensu/doc/ensu2023_marzo_presentacion_ejecutiva.pdf
- Lawy, R., y Biesta, G. (2006). Citizenship as practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>
- Market Data México (s/f). Colonia Miravalle, Guadalajara, en Jalisco. Recuperado el 13 de noviembre de 2023, de: <https://www.marketdatamexico.com/es/article/Colonia-Miravalle-Guadalajara-Jalisco>
- Pallarès, A. (2018). Aprendizaje de la ciudadanía a través de la participación de cuatro jóvenes: posibilidades y límites. *Voces de la Educación*, No. especial, 75-88.
- Suárez, M., y Meneses, F. (2019). Metodologías participativas: orígenes y características del proceso. En A. Noboa (Coord.), *Conocer lo social. III. Las metodologías emergentes*. Fundación de Cultura Universitaria.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Agroecología educativa y arraigo comunitario. Un proyecto de investigación acción participativa en la Escuela Preparatoria Regional El Grullo, módulo El Limón

REBECCA DANIELLE STRICKLAND
CLAUDIA PATRICIA CÁRABES VIERA

Resumen: Este capítulo expone un proyecto de investigación acción participativa que busca promover la agroecología con estudiantes y profesores de la escuela preparatoria de la Universidad de Guadalajara, ubicada en El Limón, Jalisco. El texto da cuenta de los obstáculos para esta actividad, así como para el arraigo comunitario de los jóvenes en este contexto. Asimismo, contribuye al diálogo teórico sobre el imaginario de “jóvenes rurales” y el vínculo entre la educación y la agroecología. En específico, se propone la “agroecología educativa” como un nuevo concepto que se refiere a la transformación que las y los estudiantes de la preparatoria están experimentando con este proyecto.

Palabras clave: agroecología, jóvenes rurales, aprendizaje transformativo, investigación acción participativa.

En el presente texto se consideran tres problemáticas: las limitaciones para los jóvenes en zonas rurales, las deficiencias del modelo educativo convencional y el daño provocado por la agricultura industrial. Los tres ejes están enraizados en la cultura neoliberal hegemónica, que ha penetrado diversos contextos y fomentado la competencia entre los individuos, con la que se da prevalencia a la productividad y se priorizan los intereses económicos privados por encima del cuidado del medioambiente, la salud y el sentido de colectividad, así como del bien común.

Uno de cada cinco jóvenes mexicanos (de 15 a 24 años de edad) vive en un área rural (Gobierno de México, 2022). No obstante, casi todos los estudios sobre estos se han realizado en contextos urbanos, y los hallazgos se

generalizan. El número de estudios sobre jóvenes en contextos rurales ha aumentado de manera paulatina desde los años setenta del siglo XX, pero no se ha logrado disminuir los estereotipos de pobreza, trabajo agrícola, ignorancia y suciedad que se asocian al campo mexicano (Sánchez, 2022). Al igual que los “juvenólogos”, muchos jóvenes de zonas rurales tienen la mira puesta en las grandes urbes, o bien en Estados Unidos, guiados por un imaginario de mejores oportunidades educativas, laborales y económicas.

Sin embargo, la carencia de estas ocasiones en contextos rurales se amplifica con la educación convencional, que prioriza el desarrollo de competencias individuales e intereses económicos, vinculada con la cultura capitalista dominante, ya que fomenta la agroindustria como una de las fuentes de empleo más estables en el campo. En palabras de Toledo:

Obligados a la competencia individualista, a la cotidianidad marcada por los ritmos de la maquinaria industrial, a la satisfacción mediante el consumo compulsivo, a la “vida instantánea”, los ciudadanos modernos también se enfrentan a un mundo inseguro: deterioro de la unidad familiar, ciudades peligrosas, alimentos inseguros, medicamentos riesgosos, patología individual y colectiva (2003, pp. 15-16).

Frente a esta realidad, retomamos la agroecología como una perspectiva y un movimiento contrahegemónico que pudiera fortalecer el arraigo de los jóvenes a las comunidades rurales. Este interés surge por los crecientes riesgos de la migración, pues “el sueño americano” sigue jalando a muchos jóvenes del campo mexicano.

Para comprender mejor el potencial de la agroecología en el fomento del arraigo, debe reconocerse que es mucho más que el cultivo de alimentos sin químicos, ya que también representa la oportunidad de conectarse con los ancestros y pueblos originarios de este continente y retomar sus prácticas agrícolas tradicionales. Un modo de vida sustentado en el respeto y el aprecio por otros seres vivos y por la tierra.

Si bien cada vez hay más publicaciones y proyectos sobre agroecología, son pocos los que se enfocan en los jóvenes. De igual forma, existe una carencia de investigaciones participativas y acciones socioeducativas que fomenten la concientización de estas problemáticas y promuevan la

praxis agroecología como alternativa educativa y de vida. Ahí nace, desde la teoría del aprendizaje transformativo, lo que llamamos agroecología educativa.

Es ahí donde este proyecto de investigación acción participativa (IAP) busca aportar al movimiento, para que la Escuela Preparatoria Regional El Grullo (EPRG), del municipio de El Limón, sea la primera prepa agroecológica en Jalisco. Pensando en proyectos de vida que valoran la salud y los vínculos familiares y con el territorio, se propuso explorar el alcance de la agroecología para reducir los riesgos y las desventajas que enfrentan los jóvenes en contextos rurales, plagados por imaginarios de “éxito” asociados con la migración y el narcotráfico.

Se parte de un marco teórico que sustente nuestra conceptualización de la agroecología educativa, para luego presentar el contexto de la sierra de Amula, del municipio de El Limón y de su preparatoria, así como un esbozo del diseño metodológico del proyecto de IAP. Los hallazgos se desglosan en varios ejes, desde la teoría fundamentada a lo largo de nuestra exploración, sobre los imaginarios e intereses de los jóvenes participantes en el proyecto. Cerramos con la propuesta de agroecología educativa construida a partir de este proceso colectivo, con conclusiones sobre los retos y las oportunidades para seguir fomentando alternativas a la cultura hegemónica con jóvenes en zonas rurales.

MARCO CONCEPTUAL

Los marcos teóricos sobre “jóvenes rurales”, agroecología y educación transformativa permiten plantear un primer esbozo de la agroecología educativa como el cuarto pilar conceptual de este trabajo.

“Jóvenes rurales”

Desde el nacimiento de “juventud rural” como concepto teórico en América Latina, al inicio de los años setenta del siglo pasado, hay una disyuntiva entre “la ‘nombradía’ identitaria propia (de los mismos sujetos como jóvenes rurales) en relación con las ajenas (los investigadores o interventores de la realidad)” (González, 2003, p.154). En primer lugar, las edades establecidas por el Instituto Mexicano de la Juventud para ser considerado

joven (15 a 29 años de edad), no coinciden del todo con las subculturas rurales. Como explica Urteaga (2011), más allá de la edad, la juventud se determina por particularidades contextuales. Muchos “jóvenes” en el campo asumen funciones adultas —como trabajar y procrear— a más temprana edad. Una de las consecuencias de estas características culturales es la autoidentidad como “adulto” antes de cumplir los 30 años de edad.

El concepto de “jóvenes rurales” se planteó en un origen como sinónimo para la “juventud agraria”, sin tomar en cuenta los diversos perfiles y actividades de ellos y ellas. Fue hasta comienzos del siglo XXI que el concepto de “nueva ruralidad” ganó popularidad, tomando en cuenta el creciente número de habitantes en zonas rurales que se dedican a actividades diferentes de los trabajos agropecuarios (Kessler, 2006; Pacheco, 2010). De igual manera, se reconoce un incremento constante en la interrelación urbano-rural. A pesar del desdibujamiento de la dicotomía rural-urbano, “ser pobre, vinculado con la apariencia física, el color de la piel y provenir de una región ‘del rancho’, da lugar a la discriminación por ruralidad” (Pacheco, 2010, p.138).

En el actual contexto globalizado, las comunidades rurales han dejado de ser lugares en donde los jóvenes pueden adquirir “las herramientas necesarias para posicionarse en la sociedad” (Pacheco, 2010, p.127). Aun para quienes se dedican a actividades agropecuarias, el campo se controla por intereses neoliberales, lo que genera un rango amplio de niveles socioeconómicos, incluyendo “segmentos sociales subalternos: proletarios agrícolas, parceleros, minifundistas, campesinos tradicionales o comuneros” (González, 2003, pp. 160–161). Los jóvenes tienden a ubicarse en los bajos rangos de esta escala, con limitado acceso a la tierra y al ingreso económico, por lo que buscan alternativas fuera de sus comunidades.

Agroecología

La agroecología es una alternativa para contrarrestar las prácticas nocivas de la industria alimentaria y agrícola que atentan contra la salud del planeta, las cuales han provocado deforestación masiva, disminución de la biodiversidad, contaminación de la tierra y las aguas, así como baja fertilidad de los suelos por los altos niveles de emisiones de gases de efecto invernadero y la explotación animal.

Existen distintas aproximaciones al concepto de agroecología. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) es una disciplina científica, un conjunto de prácticas y un movimiento social que trata de optimizar las interacciones entre los seres vivos y el medio ambiente (FAO, 2023a). Como movimiento científico, desde los años veinte del siglo pasado, la agroecología se ha enfocado en las interacciones sostenibles de diferentes partes del agroecosistema. Según la FAO (2023b), los agricultores familiares son “los guardianes reales del conocimiento, y la sabiduría necesaria para esta disciplina” (párr.1).

Una de las principales características de la agroecología es que busca soluciones locales y vínculos con la economía y los mercados locales para proveer un mejor sustento y una mejor calidad de vida para los campesinos. Así también, tiene como propósito la producción de alimentos más nutritivos y producir menos residuos alimentarios. La agroecología se basa en la producción de una variedad de alimentos con diferentes nutrientes para asegurar una dieta equilibrada.

Aun con el planteamiento diverso y amplio de la FAO, la agroecología está en disputa, ya que las corporaciones y los gobiernos se están apropiando del término para sus propios intereses. En tanto plantean la eliminación del uso de agrotóxicos en la producción, no cuestionan prácticas dañinas como el uso de maquinaria pesada, la concentración de la tierra, el control corporativo de las semillas, las plantaciones de monocultivos, o los intereses económicos en la agroindustria. La agroecología no solo considera las prácticas productivas, sino también “lo ambiental, lo social, lo cultural, lo económico, el acceso a la tierra y tener una mirada colectiva” (Acción por la Biodiversidad, 2021, p.4). Así, esta podría entenderse como:

Un nuevo campo de conocimientos, una disciplina científica que reúne, sintetiza y aplica conocimientos de la agronomía, la ecología, la sociología, la etnobotánica y otras ciencias afines, con una óptica holística y sistémica y un fuerte componente ético, para generar conocimientos y validar y aplicar estrategias adecuadas para diseñar, manejar y evaluar agroecosistemas sustentables (Dussi y Flores, 2018, p.130).

La Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) y Vía Campesina proponen la agroecología como patrimonio de los pueblos

rurales y ancestrales, al reconocer estas prácticas como principios éticos que favorecen la soberanía alimentaria, la justicia social y la dignidad de los pueblos. Por ende, es también un movimiento político que “desafía al poder, y coloca a las comunidades locales en el centro de la producción de alimentos, en armonía con la Madre Tierra” (CLOC y Vía Campesina, 2020, párr.6). Con esta propuesta, la agroecología busca desmontar de forma paulatina el sistema opresor, mientras se recupera lo que da vida.

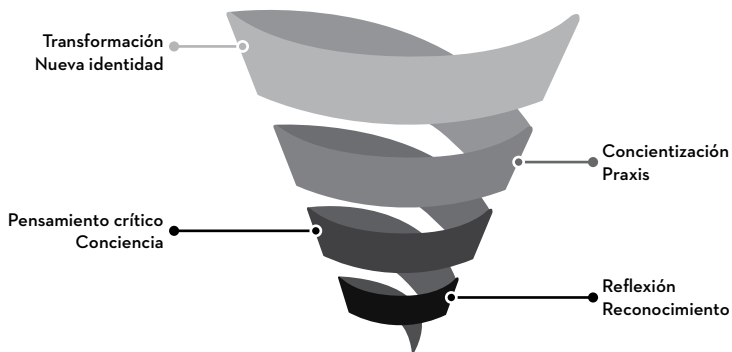
La agroecología se ha convertido en el marco político general en el que muchos movimientos sociales y organizaciones de campesinos de todo el mundo hacen valer sus derechos colectivos y defienden una diversidad de sistemas agrícolas y alimentarios adaptados al entorno local y practicados en su mayoría por productores de alimentos en pequeña escala. El municipio de El Limón, en Jalisco, se sumó a este movimiento en los años noventa del siglo XX, con la creación del grupo Agricultores Orgánicos de la Ciénega, para hacer frente a los procesos de producción que han generado contaminación, degradación de suelos, pérdida de biodiversidad y eliminación de saberes locales. Veinte años después, El Limón se autonombró el primer municipio agroecológico de México (RIPESS, 2022).

Aprendizaje transformativo

La teoría del aprendizaje transformativo se refiere a experiencias donde se reconocen y cuestionan marcos de referencia personales, con lo que se genera una concientización que puede conducir a cambios sobre cómo se percibe e interactúa con otras personas (Mezirow, 2003) y, ¿por qué no?, con el mundo. Por ejemplo, al identificar las limitaciones y críticas hacia ciertas prácticas y creencias dañinas, se abre la puerta para generar alternativas a tendencias normalizadas en la cultura dominante. Así, para que ocurra una transformación es necesario considerar cómo los factores socioculturales afectan la forma en que interpretamos una determinada idea.

El aprendizaje transformativo requiere habilidades de autorreflexión y la generación de un discurso “crítico-dialéctico” en el que se evalúen creencias, valores y sentimientos propios desde los subyacentes supuestos y expectativas (Mezirow, 2003). La figura 9.1 muestra cómo el ciclo del aprendizaje transformativo invita a considerar la reflexión, el pensamiento

FIGURA 9.1 CICLO DE APRENDIZAJE TRANSFORMATIVO



Fuente: Strickland, 2022.

crítico, la concientización y la transformación como componentes del aprendizaje continuo.

El aprendizaje transformativo reconoce que, cuando los estudiantes adquieren nueva información, evalúan sus pasadas ideas y su comprensión a través de una reflexión crítica. Este proceso se genera sobre todo a partir de hacerse preguntas respecto a lo que antes sabían o pensaban, lo que los lleva a cambiar su punto de vista y tomar conciencia. Va más allá de la mera adquisición de conocimientos y conduce a ir encontrando sentido a su vida y a su comprensión, pues reconoce la experiencia del aprendizaje y no solo el acto de recibir información.

Según esta teoría, la interpretación de la experiencia por parte del alumno o la alumna crea un significado que a su vez conduce a un cambio en el comportamiento, la mentalidad y las creencias. La ampliación de las perspectivas de los estudiantes tiende a generar un sentido de liberación en ellos, a la vez que puede estimular cambios en cómo se identifican a sí mismos (Gray, Ward y Fogarty, 2019). Es importante reconocer cómo la identidad se forma por relaciones sociales, y nos interesa explorar la posible transformación en las prácticas cotidianas de las y los estudiantes y en sus decisiones hacia el futuro, por ser parte del movimiento colectivo que impulsa la creación de una prepa agroecológica en una localidad que

se autodenomina “municipio agroecológico”. Aprovechamos los cambios identitarios y la apertura a nuevas ideas y prácticas durante la formación “preparatoriana” para profundizarnos en este campo teórico.

Por último, es sustancial considerar cómo los esfuerzos a nivel municipal en favor de la agroecología pueden contribuir a la concientización como base para el aprendizaje transformativo en este contexto.

Agroecología educativa: una semilla teórica

El abordaje de la agroecología, a la luz de la teoría del aprendizaje transformativo, nos llevó a lo que hemos denominado agroecología educativa. Al reconocer los procesos de concientización y la praxis (entendida como el proceso dialéctico de reflexión sobre la acción, y la acción reflexionada que transforma) como bases de la agroecología, el vínculo entre este movimiento y el aprendizaje transformativo resulta natural.

No es innovador vincular la agroecología con prácticas pedagógicas. Nuestra revisión de la literatura reveló múltiples trabajos sobre huertos escolares y talleres para promover y practicar la agroecología, así como varias corrientes que vinculan a la educación y el ambiente; entre ellas, las más apegadas a una visión crítica, emancipadora y transformadora serían la ecopedagogía y la pedagogía de la tierra.¹ Sin embargo, no encontramos un concepto teórico que sirviera para vincular y reconocer estas prácticas educativas como parte del movimiento agroecológico. De esta forma, proponemos la agroecología educativa, concepto en configuración, que no pretende reducirse a una definición, sino a una visión y un posicionamiento ético, pedagógico y político en el acto de aprender en y con la tierra; pues, como bien señala Gadotti (2002, p.76), “no aprendemos a amar a la Tierra leyendo libros [...] la experiencia es lo que cuenta [...] y esa experiencia sólo se obtiene sembrando y siguiendo el crecimiento de una plantita”.

1. Para más información sobre estas corrientes, véase Gutiérrez y Prado (2000) y Gadotti (2002).

CONTEXTO

El Limón es un municipio que pertenece a la región sierra de Amula, localizado al suroeste del estado de Jalisco, que en 2020 contaba con una población de 5,368 personas, distribuidas entre once localidades, siendo la más poblada la cabecera municipal, con 3,125 personas (IIEG, 2021).

Un 60% de las actividades económicas en El Limón son agropecuarias (RIPES, 2022), con el predominio de la agroindustria azucarera y agavera, que para incrementar la producción de los monocultivos ha recurrido al uso de agroquímicos o agrotóxicos, lo que ha generado diversos impactos socioambientales como la salinización y degradación del suelo, la contaminación de cuerpos de agua subterráneas, las afectaciones severas en la salud de los campesinos y las personas que viven cerca de los cultivos, así como el empobrecimiento de la diversidad biológica (Zoratto, 2006).

Frente a esta realidad, la producción de alimentos desde un modelo sustentable comienza a cobrar relevancia. En 1993, se dieron los primeros momentos de esta transformación en la comunidad de La Ciénega, donde un colectivo de campesinos buscaba promover prácticas agrícolas más respetuosas con el medioambiente y las costumbres de la población (Duché, 2021). Fue un acto de convicción y resistencia frente a lo que la revolución verde venía impulsando desde los años sesenta del siglo XX con el uso de sistemas de riego, maquinaria, agroquímicos y biotecnología para aumentar la producción.

A lo largo de las siguientes décadas, hubo varios esfuerzos, desde grupos campesinos y académicos de la región, para posicionar la agroecología como alternativa a las prácticas agroindustriales. El 14 de abril de 2021, el ayuntamiento municipal firmó la Declaratoria de El Limón como municipio agroecológico,

[...] a efecto de garantizar, promover y proteger los derechos de las campesinas y campesinos de esta población y garantizar su soberanía alimentaria, dentro de la cual, se comprometen sus derechos a una alimentación saludable y culturalmente apropiada, producida mediante métodos ecológicamente racionales y sostenibles, así como sus derechos a definir sus propios sistemas de alimentación y agricultura (Ayuntamiento Municipal de El Limón, 2021, p.6).

En la cabecera municipal existe un módulo de la Escuela Preparatoria Regional de El Grullo (EPREG), que atiende a unos doscientos estudiantes por semestre. La EPREG pertenece a la Universidad de Guadalajara (UdeG) y al Sistema Nacional de Bachillerato. Por ende, se rige por un marco curricular común basado en competencias genéricas, disciplinares y profesionales (UdeG, 2023).

Entre las primeras acciones realizadas para convertirse en la primera preparatoria agroecológica del estado de Jalisco, en 2020 comenzaron a implementarse actividades como la reproducción de árboles nativos en un vivero escolar, impulsado por el profesor René Michel y la junta intermunicipal del río Ayuquila (JIRA). Otras actividades son: la formación de alianzas con instituciones de educación superior y el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (Conahcyt) a través del proyecto “Pies Ágiles”; la creación de un huerto de hortalizas encabezado por la profesora Ana Lilia Quiles; el abordaje del tema de conservación y preparación de alimentos cosechados; capacitaciones a diversas instituciones educativas; campañas de reforestación; y la reducción del uso de productos desechables dentro de las instalaciones. Asimismo, se han desarrollado diversos proyectos interinstitucionales (de los que el ITESO ha sido parte), como el primer Encuentro Regional de Jóvenes y Agroecología y las Agro-Olimpiadas. Las trayectorias de aprendizaje especializante (TAE), que los estudiantes toman a partir del tercer semestre, han sido el principal espacio curricular en donde se ofrecen alternativas apegadas a la agroecología. Sin embargo, a partir de 2022 todo el estudiantado empezó a colaborar en actividades agroecológicas.

Para el ciclo escolar 2023–2024, la preparatoria partió de tres metas concretas: abonar a la autoproducción de alimentos sanos, que las y los estudiantes llevaran una relación armónica con la naturaleza, y capacitar a otras preparatorias en materia agroecológica (D. González, comunicación personal, 19 de mayo de 2023).

METODOLOGÍA

Por tratarse de un proceso dialéctico en el que la praxis cobra un papel fundamental, este proyecto se enmarca como IAP, ya que va “más allá de

conocer las comunidades y sus necesidades, aspira a transformar la realidad social de ellas” (Leyva y Speed, 2008, p.37). Siguiendo la propuesta de Rincón Bonilla (2017), el proyecto busca contribuir a la conciencia y la organización de los participantes para “construir colectivamente propuestas alternativas de trabajo para superar la dominación, la exclusión y la dependencia en las dimensiones económica, política, social y cultural de su existencia” (p.75).

Esta metodología nos permite potenciar el diálogo de saberes y favorecer el enriquecimiento de las capacidades de los actores sociales partícipes desde un paradigma de construcción conjunta. Por ende, nos comprometemos con el saber y el hacer, en aras de fomentar una conciencia crítica que permita comprender la realidad para buscar su transformación.

La IAP nos invita a transitar de manera recurrente por los siguientes momentos: planificar, actuar, observar y reflexionar. Así, los ciclos del proyecto se transforman en nuevos ciclos, “como un espiral autorreflexiva, que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implemente el plan de intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza, y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo” (Latorre, 2003, p.39).

Para la puesta en marcha del proceso participativo en la preparatoria, se emplearon diversas estrategias metodológicas de febrero de 2022 a mayo de 2023. Las actividades que produjeron los hallazgos incluyeron talleres con estudiantes, docentes y padres de familias; participación observante en la prepa y varios eventos agroecológicos en El Limón; espacios dialógicos de reconstrucción histórica y planeación estratégica con un grupo motor conformado por personal de la prepa y un líder comunitario; y entrevistas con actores clave. El proceso se resume en la figura 9.2.

Este proceso forma parte de un proyecto más amplio que involucra a otros actores de la región, con el objetivo de analizar y promover los aportes de las redes alimentarias alternativas a la realización del derecho humano a la alimentación adecuada, así como al arraigo de las y los jóvenes a sus comunidades.

FIGURA 9.2 PROCESO PARTICIPATIVO DE INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN EN EL LIMÓN



Fuente: elaboración de Claudia Patricia Cárabes Viera (abril 2023).

HALLAZGOS

Comenzamos con un encuadre de la identidad juvenil en el contexto de ese proyecto, que sirve para profundizar en los obstáculos identificados para la agroecología y el arraigo comunitario, así como para los factores que fomentan el vínculo de los jóvenes al territorio. Al final, presentamos un esbozo de los logros de la “agroecología educativa” en la prepa, desde un enfoque de aprendizaje transformativo.

Identidad juvenil en la preparatoria

La mayoría de los estudiantes rechazaron la etiqueta de “joven rural”, en especial quienes viven en la cabecera municipal. En uno de los primeros talleres que coordinamos (18 de marzo de 2022), cuando les preguntamos ¿qué es ser joven rural? Varios respondieron preguntando: “¿Somos jóvenes rurales?”.

En tanto rechazaron los estereotipos de suciedad, ignorancia y pobreza asociados con la discriminación que han experimentado en zonas urbanas, varios estudiantes compartieron un imaginario de “joven rural” relacionado con humildad, homogeneidad, limitaciones y trabajo duro en el campo. Asimismo, se generaron ideas de tranquilidad, tradiciones, felicidad, armonía, vínculos familiares, el disfrute de paisajes naturales y el conocimiento del campo.

Al considerar las oportunidades que han llegado con “la nueva ruralidad” y los avances tecnológicos, estiman que las diferencias entre “jóvenes urbanos” y “jóvenes rurales” parecen disminuir. En palabras de uno de los profesores del movimiento agroecológico en la preparatoria: “Aunque vivan en zona rural, están muy influenciados por las redes. Cada día sí se alejan más de la realidad” (R. Michel, comunicación personal, 19 de mayo de 2023).

La filtración de diferentes culturas, trabajos e influencias externas se evidencia de varias formas. Por ejemplo, los gustos musicales van de corridos, banda, rock, pop en inglés, reggaetón y música electrónica. Asimismo, solo 25% del alumnado proviene de familias que se dedican a trabajos agropecuarios. El imaginario de jóvenes obligados a trabajar en el campo, que tienen hijos a temprana edad, tampoco se reflejó en los y

las estudiantes, que en su mayoría tienen sueños de estudiar una carrera y asocian la juventud con diversión, libertad, aprendizaje y pocas responsabilidades, igual que muchos y muchas estudiantes de preparatoria en zonas urbanas.

Obstáculos para la agroecología y el arraigo comunitario

Tanto para la agroecología como para el arraigo comunitario, los obstáculos se concentraron en cuatro aspectos: la migración, los “buenos trabajos”, la educación superior y el narco.

En nuestra primera visita a la prepa, en febrero de 2022, nos contaron que cerca del 50% de los jóvenes de la zona migran a Estados Unidos. Por tradición, la estabilidad económica en la región se ha vinculado con el trabajo “en el norte”. A pesar de las dificultades que han surgido con las reformas migratorias, y el creciente control de la migración ilegal por el crimen organizado, permanece como una opción atractiva para los jóvenes de El Limón. En los talleres del 18 de marzo de 2022, todos los que participaron (menos un joven con discapacidad visual) estuvieron a favor de la migración, y solo dos dijeron que preferían no regresar. El interés en seguir con la tradición migratoria tiene varios imaginarios, como ilustran los siguientes comentarios registrados en el taller:

Yo nomás iría por el dinero.

Para mí es un cambio de cultura, de aire, un cambio de país, practicar otra lengua y cosas así.

Quiero trabajar allá y vivir allá porque me gusta la vida más movida [...] aparte que tienen una mente más *open mind* y cosas así; nadie se preocupa por los demás, si te vistes bien, si no tan bien, o sea, tienen otro tipo de mentalidad en que no se basan en el qué dirán, ni qué haces.

Otros estudiantes hablaron de su interés por conseguir un “buen trabajo” en la región. A pesar de reconocer los daños ambientales de la agroindustria, varios contaron que aspiran a trabajar para las empresas que exportan aguacates y moras, o en la producción de caña de azúcar, ya

que ofrecen buenas prestaciones. Sobre la caña, un profesor explicó: “Seguimos teniendo un valle de mil hectáreas de caña. ¿Por qué?, pues hay una necesidad, y la caña de azúcar vino a disque tapar esa necesidad [...] Llegó y los afiliaron al IMSS” (P. Figueroa, comunicación personal, 19 de mayo de 2023).

Mientras estos empleos apoyan al arraigo comunitario, son un obstáculo tanto para la agroecología como para la EPRG. Como resumió el mismo profesor: “Muchos jóvenes, mujeres y hombres se dieron cuenta que no necesitaban estudiar para trabajar. Porque [aquí] los trabajos formales no existen como tal”.

Sin embargo, muchos estudiantes de la prepa comparten el sueño de estudiar una carrera profesional. A varios les llama la atención las carreras agrícolas ofertadas por la UdeG en sedes de la región, mientras que otros esperan estudiar en Guadalajara o en la Ciudad de México. En los talleres del 18 de marzo de 2022, el 95% del grupo matutino y el 61% del vespertino dijeron que pretendían seguir con sus estudios. Los diversos motivos apuntaron a intereses de superación personal, acceso a otras oportunidades y como camino para salir del pueblo.

Así también, es importante reconocer el obstáculo del crimen organizado para la agroecología. La sierra Amula es conocida como casa del Cártel Jalisco Nueva Generación (CJNG), por ende, es como estar en el ojo del huracán. Mientras los crímenes violentos aumentan en el resto del estado, hay cuatro municipios de esta región, incluyendo El Limón, donde no ha habido homicidios desde 2018 (Grupo Reforma, 2023).

El crimen organizado es un tema tabú en El Limón, pero se nota la presencia de jóvenes “halcones” y la ausencia de militares, los cuales abundan en el resto del estado. Como dijo un entrevistado, el control del CJNG de este territorio representa “una entrada fácil, por decirlo de alguna manera, porque ya se ha hecho cultura, lo del narcotráfico [...] Podríamos decir que, en teoría, es tranquilo, pero [...] cuando tenemos un problema macro de esa estructura, jamás es tranquilo, pero lo hemos normalizado” (anónimo, comunicación directa, 18 de mayo de 2023). La oferta de trabajos “bien pagados” para jóvenes, así como la expansión de las actividades del crimen organizado, al controlar parte significativa de la agroindustria mexicana, representan otras dificultades para el movimiento agroecológico.

Factores que posibilitan el arraigo

Dichos factores están anclados al sentido de identidad y pertenencia que tienen con su pueblo, así como al vínculo con la tierra y, por ende, representan un componente esperanzador para el trabajo agroecológico.

Los jóvenes reconocen que vivir en una comunidad pequeña, en donde las prisas y los tumultos no existen, es agradable. Asimismo, saberse rodeados de naturaleza les brinda tranquilidad, paz y armonía, y el sentido de pertinencia les genera seguridad. Todos estos constitutivos fortalecen la identidad de los jóvenes de El Limón.

Así, fue claro que los estudiantes se reconocieron como diferentes a los jóvenes de zonas urbanas, como ejemplifican los siguientes testimonios:

Yo considero que un joven del pueblo, como somos aquí [...] eres más consciente en cuestión de muchos aspectos —la tierra, tu trabajo, tus responsabilidades—. Y pues no digo que uno de ciudad sea malo, ¿verdad?, sino que el estilo de calidad de vida que tiene es muy diferente al de nosotros [...] sabe más el valor de las cosas y sabe todo el proceso que se lleva para tenerlo en tu mesa, en caso de las plantas.

En comparación con otros lados, vivimos más tranquilos [...] Un tiempo me tocó vivir en la ciudad de Guadalajara, y todos viven apresurados, nadie se detiene para ver qué está pasando. ¡No se ven las estrellas en la noche!

Otro factor posibilitador del arraigo es el vínculo de los jóvenes con su entorno, la naturaleza, el campo, la Madre Tierra en su sentido amplio e integral, que va desde el reconocimiento de su existencia, su disfrute, hasta su aprovechamiento (y hoy explotación) para el cultivo de alimentos, como se puede ver en los siguientes testimonios de los estudiantes en los talleres del 3 de marzo de 2023:

Desde que recuerdo, me llevaron a los cultivos a la parcela y a los cerros a bajar las vacas; me hace sentir muy relajado y me quita el estrés, y cuando voy a la sierra, es otro nivel: me gusta perderme entre los cerros y arroyos con mi cuerno terciado.

Cuando era niño, empecé a plantar pequeños árboles con mi tía [...] y estos crecieron altos; los plantamos en su casa y me hace sentir como tener un pequeño hijo y cuidarlo para verlo crecer. Ahora el árbol da muchos frutos que utiliza mi tía en la cocina.

Mi primer encuentro con la agroecología fue en el campo con mi papá, me hizo sentir a gusto de poder experimentar más allá de lo que se vive en un ambiente sano.

Fue palpable que los jóvenes tienen internalizado este ser y estar de El Limón. Preguntar y reflexionar en torno a estos significados permitió que explicitaran lo que para muchos resultaba normal, cotidiano y, en esa normalidad, tácito.

La existencia de este vínculo con la tierra, con el entorno, se vuelve una posibilidad que las instituciones educativas podrían (tendrían que) retomar para fortalecer y encauzar de forma orgánica, recuperando el sentido identitario de origen de este pueblo, al ser parte de una región agropecuaria, y, en este sentido, ser congruentes y consistentes y no tener que llegar a autodenominarse agroecológicos, si dichas prácticas estuvieran enclavadas en el corazón del quehacer educativo, como ya es el caso de algunas, como lo señaló una madre de familia en un taller del 26 de agosto de 2022: “Mis hijos siempre estudiaron en la telesecundaria, y desde ahí ya traen este gusto, se puede decir la semilla [...] Cuando ya llevan esto desde las escuelas, a nosotros como padres nos motivan, no hay que hacernos, sí se puede, ¿verdad?”.

Si bien es importante reconocer estas posibilidades, queda claro que aún se encuentran un tanto endebles frente a la perspectiva “fácil” que les propone la migración, el narcotráfico y la desvaloración de la actividad agrícola.

Agroecología educativa

Desde la teoría del aprendizaje transformativo, existen logros significativos de la prepa agroecológica en las siguientes líneas: la conceptualización del movimiento agroecológico, la concientización del estudiantado, ejem-

plos de praxis enraizadas y datos que sugieren un “efecto dominó” de los aprendizajes y los cambios en prácticas cotidianas de los estudiantes.

Conceptualización y apropiación del discurso agroecológico

En los primeros talleres del 18 de marzo de 2022, se realizó un breve ejercicio para reconocer qué se entendía por agroecología, el cual se repitió un año después (3 marzo 2023) con otros estudiantes. En el primer acercamiento, muchos respondían con la misma pregunta: “Pero, ¿qué es la agroecología?”, lo que revelaba que no todos tenían apropiado el concepto, aun cuando su preparatoria se autodenominaba agroecológica. Sin embargo, lograron inferir que dicho término estaba vinculado con la ecología, el cultivo, lo orgánico y la producción de alimentos sin químicos.

A un año de distancia, los estudiantes fueron capaces de elaborar una definición de agroecología, con una visión más amplia y enriquecida, como revelan las siguientes respuestas compartidas en los talleres de marzo de 2023:

Es una ciencia práctica que se enfoca en la producción de alimentos de manera autosuficiente, en la que el objetivo es obtener alimentos de forma beneficiosa y con una calidad excelente.

Es la aplicación de conceptos y principios ecológicos que sean rentables y de un buen resultado para nuestro producto, consumo y el cuidado de nuestra salud.

Ayuda a nuestra salud, el medio ambiente, lo que es la flora y la fauna, producir alimentos con más nutrientes, sin químicos y con composta orgánica.

Aunado a lo anterior, algunos y algunas estudiantes tenían una formulación más elaborada, integral y filosófica, debido a cierto vínculo con la agroecología desde las prácticas familiares, como:

No solo es una manera de cultivar sin químicos, sino que es un pensamiento, un estilo de vida, y eso no solo cambia tu salud, sino hasta tu manera de pensar.

Es una forma de vida, de ser, y de cómo y a qué te dedicas. En ello aprendes y haces cosas que casi nadie sabe.

En resumen, a un año de trabajo, los estudiantes más comprometidos con el proyecto de la preparatoria reconocen a la agroecología en su dimensión científica, técnica, antropo-filosófica y de resistencia social.

En los talleres del 3 de marzo de 2023, también se buscaba conocer cómo fue, con quién, cuándo y dónde se dio su primer encuentro con la agroecología, además de recordar qué sentir les generó. Varios y varias estudiantes dijeron que el origen de su acercamiento fue en la escuela (ya sea en la primaria, secundaria o preparatoria).

Mi primer encuentro con la agroecología fue en la TAE de viveros, aquí en la escuela preparatoria, y me sentí muy bien y obtuve aprendizaje sobre las plantas, el suelo y su cuidado.

Fue durante la clase de biología hace unos años en la secundaria [...] haciendo acodos aéreos de un arbolito y un minihuerto [...] Me hizo sentir autonomía en la producción de los propios alimentos.

Para otros, el primer encuentro con la agroecología proviene de experiencias en el campo, con sus familiares, por lo que conocen el concepto, primero desde la práctica, y luego por la teoría.

Cuando fui al campo a sembrar maíz [...] con mi papá, tenía como siete años y vi cómo se cosechaba.

Mi primer encuentro con la agroecología fue cuando tenía 10 años: mi abuelita me enseñó a hacer abono y me explicó muchas cosas sobre la agroecología, y me sentí emocionada al descubrir cosas nuevas.

El coordinador de la preparatoria reiteró el valor de este acercamiento durante la infancia: “Sumándole que es un municipio agroecológico, declarado agroecológico, donde sus abuelos o sus papás cuidan el medio ambiente, pues ya traen por ahí la raíz de seguir haciéndolo ellos [...] Desde ahí, y no utilizan fertilizantes” (D. González, comunicación personal, 19 de mayo de 2023).

Así, se ve que las escuelas han ayudado a “poner la etiqueta”, es decir, a conceptualizar la práctica tradicional, vinculándola al concepto, que es de reciente creación y posicionamiento. Es por ello que el impulso del aprendizaje transformativo desde estos ámbitos escolarizados resulta sustantivo, al “cerrar la pinza” entre la ciencia / técnica y las prácticas agrícolas tradicionales, que hoy en día se han vuelto también un movimiento social de resistencia frente al imperativo del sistema agroecológico industrial.

Concientización del estudiantado

Un componente clave del aprendizaje transformativo es la concientización, en el sentido de reconocer y cuestionar los propios marcos de referencia, lo que implica observar la realidad con una visión flexible y abierta, y asumir una posición crítica y política de y ante la propia realidad, como preámbulo de su transformación. En este proceso, la reflexión crítica (como proceso racional y analítico) y la construcción de significados es nodal.

Se identificaron varias prácticas (actuales y potenciales) en la EPRG que favorecen la concientización del alumnado, entre las que se destaca el rol de los profesores y las profesoras al plantar la semilla de concientización y corresponsabilidad en los y las estudiantes para el desarrollo del proyecto. En palabras de la maestra Ana Lilia Quiles: “Si nosotros les decimos desde el primer día que lleguen los alumnos, es una escuela agroecológica, tenemos esto, tenemos arbolitos, te vamos a encargar, tú te vas a hacer cargo de este pedacito [de tierra], entonces ellos ya se sienten parte de” (comunicación personal, 20 de mayo de 2023).

Asimismo, se resalta la importancia de que los profesores pongan el ejemplo. Como afirmó el maestro René Michel: “Si yo digo, ‘jóvenes, vamos a plantar arbolitos’, es porque yo ya planté [...] Todo ese ambiente es como nuestra casa. Si los jóvenes escuchan hablar de cuestiones

deportivas, y ven a papá y mamá haciendo deporte [seguirán el ejemplo]” (comunicación personal, 19 de mayo de 2023).

Por otro lado, la capacidad de los estudiantes para reconocer y cuestionar prácticas nocivas en su territorio también refleja cierta concientización. Documentamos comentarios de estudiantes en diversos talleres sobre los daños irreparables causados por los agroquímicos y su reconocimiento de la agroecología como una alternativa que implica modificar prácticas y costumbres, “lo cual requiere disciplina, tiempo y esfuerzo” (taller, 3 de marzo de 2023). Como señala el profesor Pavel Figueroa, “empezar a cuestionar ¿por qué se está haciendo esto y por qué no se está haciendo de otra forma? Yo creo que también ese es otro primer paso, con que muchas y muchos de las y los jóvenes empiezan a cuestionar de por qué se está talando el cerro que tenemos aquí enfrente, para poner agave” (comunicación personal, 19 mayo del 2023). El mismo profesor observó que muchos alumnos y alumnas ya son conscientes de “cómo el crecimiento de la siembra de caña y agave los ha afectado, por lo que sueñan con que se disminuya [...] y se incremente el cultivo de maíz, ya que es un alimento primario en la cocina local”.

Los estudiantes no solo identifican los obstáculos a nivel del territorio, sino también en la escuela; sobre todo entrando al segundo año del proyecto, se quejaron del agua y del suelo fértil. Al respecto, tienen claridad sobre la necesidad de estabilizar y regenerar el suelo, así como de implementar un sistema de riego que les ayude a cuidar sus cultivos.

Por último, se destaca la habilidad del estudiantado para identificar prácticas incoherentes que atentan contra la propuesta agroecológica de la preparatoria como ejemplo de su toma de conciencia. Tal fue el caso ante la extracción de unos árboles para realizar adecuaciones físicas en la infraestructura del plantel, ante lo cual los estudiantes reclamaron y pidieron explicación de lo sucedido. Como reflexionó un profesor: “Eso de los arbolitos, yo creo que no se hubiera dado esa respuesta, si no nos hubiéramos metido de lleno a este rollo” (R. Michel, comunicación personal, 19 de mayo de 2023).

Esta postura crítica y toma de conciencia por parte de las y los estudiantes, en el marco de la agroecología educativa, propicia el aprendizaje situado y activo impulsado en la prepa.

Praxis

Además del cambio de conciencia, los proyectos de aprendizaje transformativo buscan influir en la praxis de los estudiantes. Como comentó uno de los profesores: “Hay miles y miles de proyectos, pero, llevarlos a la realidad es lo que hace falta [...] Y usted sabe que plantar es muy fácil, ¿pero cuidarlos? Es como tener niños” (R. Michel, comunicación personal, 19 de mayo de 2023). Además de las actividades de las TAE y otros espacios formativos de la prepa, la praxis impulsada se ejemplifica en dos proyectos que se inscribieron a un concurso estatal, así como en las prácticas cotidianas de los estudiantes.

Ambos proyectos grupales enviados al concurso abordan los problemas del agua; uno propone un sistema de riego para la prepa, y el otro busca tratar y aprovechar las aguas residuales. A los ganadores “les dan una lana, doscientos cincuenta mil pesos, más aparte un viaje a Nueva York” (D. González, comunicación personal, 19 de mayo de 2023). El profesor René Michel resaltó el enfoque de estos proyectos en relación con la agroecológica: “[ambos] tienen que ver con el medio ambiente, creo que con eso digo todo [...] Otras escuelas presentan proyectos relacionados con la tecnología, con un montón de cosas” (comunicación personal, 19 de mayo de 2023).

De manera más amplia, notamos cambios en las prácticas cotidianas de los estudiantes gracias a la educación agroecológica, sobre todo con el aumento de huertos en casa. En los talleres del 18 de marzo de 2022, el 95% del turno matutino y el 61% del vespertino consideraron que el cuidado de un huerto en casa era una posibilidad para todos. El aumento en esta práctica es uno de los principales logros reconocidos por la profesora Ana Lilia Quiles: “Ahora que ya empezamos a recoger lo que es la semilla, me dicen: ‘Ay, mi mamá no tiene de esta, ¿me da para poner un huertito en la casa?’” (comunicación personal, 20 de mayo de 2023). Además, los y las estudiantes mencionaron otros cambios en sus hábitos, como el uso de fertilizantes naturales, la preparación de sustrato y composta, el rechazo de desechables no reciclables, la separación de la basura y la reutilización de residuos.

Más allá del estudiantado

Por último, podemos hablar del “efecto dominó” generado por la preparatoria agroecológica de El Limón. Es difícil estimar el impacto secundario del proyecto, pero escuchamos varios testimonios de estudiantes que buscaban cambiar ciertas prácticas de sus familiares. Por ejemplo, una alumna nos contó que estaba realizando las primeras pruebas de guano como fertilizante en los cultivos comerciales de su familia (comunicación personal, 18 de marzo de 2022). Otros comentaron que platican del valor de la agroecología en casa, sobre todo en el reconocimiento del origen de los alimentos que consumen.

El impacto de la agroecología educativa en la identidad individual y colectiva se fomenta con oportunidades de reconocimiento, como las entrevistas en programas de radio y las publicaciones sobre el proyecto en otros medios. Como relató el profesor René Michel: “Cuando tuvimos ahí la feria, participaron estudiantes de segundo, y los entrevistaron como en ocho ocasiones. Y yo les dije, ‘¿Qué tal? A ver ¿qué tal la primera entrevista?’; ‘¡No, maestro! Estábamos bien nerviosos!’” (comunicación personal, 18 de mayo de 2023). Asimismo, ser anfitriones para encuentros con otras preparatorias es uno de los aspectos más apreciados por los estudiantes.

Se ha formado una red de preparatorias de la UdeG interesadas en temas ambientales. Cerca de trescientos jóvenes de una docena de prepas asistieron al Primer Encuentro Regional de Jóvenes y Agroecología en la EPRG-El Limón, del cual se han encadenado otros encuentros e intercambios enfocados en el tema. También se destaca la colaboración de la prepa con las autoridades municipales, así como con otros actores del movimiento agroecológico, tanto a nivel local como de otras partes de la república. El trabajo en red se ejemplifica con su participación en ferias locales y una reunión en la primavera de 2023 con el colectivo Contaminantes Anónimos de la Ciudad de México.

CONCLUSIONES

La agroecología es un componente sustantivo en la formación de los jóvenes para el cuidado del entorno y el medioambiente, así como para

la sostenibilidad de la vida. Representa una gran propuesta contrahegemónica para hacer frente a los múltiples daños generados desde la agroindustria. En este sentido, la agroecología educativa basada en el aprendizaje transformativo fomenta una mirada crítica hacia la realidad; pone en cuestión roles de género, prácticas cotidianas que dañan el medioambiente y el grave impacto de la industria alimentaria y agrícola que atenta contra la salud del planeta. A pesar de que no todos los estudiantes implementan los aprendizajes fuera de la prepa, cada semestre se nota una mayor apropiación del proyecto, una identidad colectiva por ser parte de la primera prepa agroecológica del estado, y una concientización sobre la importancia de cuidar el medioambiente.

A pesar de los innegables impactos positivos de la agroecología educativa, por sí misma no va a frenar el desarraigo comunitario, ni va a poder enfrentar al monstruo de la agroindustria. Mientras se van detectando evidencias de concientización y praxis entre los estudiantes de la preparatoria, la formación se basa sobre todo en actividades prácticas y aprendizajes técnicos. Fomentar un programa de aprendizaje transformativo, que busque impulsar el pensamiento crítico y la praxis, podría generar un aumento significativo en el impacto directo, así como el efecto dominó de este proyecto.

De igual forma, la implementación de proyectos agroecológicos en espacios de educación inicial y básica representa otra oportunidad para incrementar el alcance de la agroecología educativa, que puede iniciar procesos de concientización y apropiación cotidiana de prácticas agroecológicas.

Por último, es muy importante fortalecer las redes de colaboración. Es hora de reconocer e incluir a las escuelas que se han sumado al movimiento agroecológico en las redes alimentarias alternativas, ya sea de colectivos e individuos. La educación agroecológica no se limita a las escuelas, sino que representa una oportunidad de aprendizaje convivencial en cualquier espacio comunitario.

REFERENCIAS

Acción por la Biodiversidad (2021). Agroecología para la soberanía alimentaria. *Revista Biodiversidad*, No.107, 3-7.

- Ayuntamiento Municipal de El Limón (2021). Dictamen de Comisión y propuesta de acuerdo del Ayuntamiento de El Limón, Jalisco. Expediente 01/2021. <http://admin.ellimon.gob.mx/Documentos/Paginas/7a3c374c-8015-4ea6-ba65-d68355a9dc79/DECLARATORIA%20COMO%20MUNICIPIO%20AGROECOLOGICO.pdf>
- CLOC y Vía Campesina (2020). La agroecología como patrimonio de los pueblos rurales y ancestrales. <https://cloc-viacampesina.net/la-agroecologia-como-patrimonio-de-los-pueblos-rurales-y-ancestrales>
- Duché García, T.T.A. (2021). Municipio agroecológico El Limón–Agroecología desde el Sur. <https://sites.google.com/site/agroecologiadessurs/casos-masificacion-agroecologia/municipio-el-limon-reconfiguracion-agreocologica-en-jalisco-mexico>
- Dussi, M.C., y Flores, L.B. (2018). Visión multidimensional de la agroecología como estrategia ante el cambio climático. *Interdisciplina*, 6(14), 129–153. <http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2018.14.63384>
- FAO (2023a). Centro de conocimiento sobre agroecología. <https://www.fao.org/agroecology/home/es>
- FAO (2023b). Plataforma de conocimientos sobre agricultura familiar. <https://www.fao.org/family-farming/themes/agroecology/es/>
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Siglo XXI.
- Gobierno de México (2022, agosto 12). ¿Qué nos dice el Censo de la Población sobre la juventud rural en nuestro país? <https://www.gob.mx/siap/articulos/que-nos-dice-el-censo-de-poblacion-sobre-la-juventud-rural-de-nuestro-pais?idiom=es>
- González Cangas, Y. (2003). Juventud rural. Trayectorias teóricas y dilemas identitarios. *Nueva Antropología*, 19(63), 153–175. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362003000200008
- Gray, N., Ward, J., y Fogarty, J. (2019). Transformative learning through university and prison partnerships: Reflections from “Learning Together” pedagogical practice. *Journal of Prison Education and Reentry*, 6(1), 7–24.
- Grupo Reforma (2023, marzo 5). Es Sierra de Amula, una zona de paz en Jalisco. *Mural*. <https://www.mural.com.mx/es-sierra-de-amula-una-zona-de-paz-en-jalisco/ar2563962>
- Gutiérrez, F., y Prado, C. (2000). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Stella.

- IIEG (2021). El Limón. Diagnóstico del municipio. <https://iieg.gob.mx/ns/wp-content/uploads/2022/01/El-Lim%C3%B3n-1.pdf>
- Kessler, G. (2006). La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación. *Revista Colombiana de Educación*, 51, 16–39. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7683>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Leyva, X., y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (Coords.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 34–59). CIESAS; FLACSO Ecuador; FLACSO Guatemala.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.
- Pacheco Ladrón de Guevara, L. (2010). Los últimos guardianes. Jóvenes rurales e indígenas. En R. Reguillo (Coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 124–153). FCE.
- Rincón Bonilla, L.H. (2017). *La investigación acción participativa: un camino para construir el cambio y la transformación social*. Ediciones Desde Abajo.
- RIPESS (2022, 31 de enero). El Limón, Jalisco, México: Municipio Agroecológico. <https://www.ripess.org/el-limon-jalisco-mexico-municipio-agroecologico/?lang=es>
- Sánchez Sánchez, D. (2022). La condición juvenil rural: reflejo del presente y del futuro de los territorios agrícolas. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, No.22, 103–125. <https://doi.org/10.12795/anduli.2022.122.06>
- Strickland, R.D. (2022). “Moving the Rubble”: Reflection, Conscientization, and Transformative Learning with Men Incarcerated for Organized Crime in Mexico. *Journal of Transformative Education*, 20(4), 379–395. <https://doi.org/10.1177/154134462110510>
- Strickland, R.D., y Figueroa González, P. (2022). *Jóvenes de El Limón, Jalisco. Agroecología y Multiterritorialidades*. <https://www.youtube.com/watch?v=VFc61H3zMEQ>

- Toledo, V.M. (2003). *Ecología, espiritualidad y conocimiento: de la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable*. Universidad Iberoamericana.
- UdeG (2023). Escuela Preparatoria Regional de El Grullo. <http://prepaelgrullo.sems.udg.mx/sistema-nacional-de-bachillerato>
- Urteaga, M. (2011). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. UAM-I; Juan Pablos Editor.
- Zoratto, A. (2006). *Principales impactos de la caña de azúcar*. ANAP. <https://www.virtualpro.co/biblioteca/principales-impactos-de-la-cana-de-azucar>

Acerca de las y los autores

Flor Lizbeth Arellano Vaca es doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Montreal, maestra en Investigación en Ciencias de la Educación, psicóloga por la Universidad de Guadalajara, y pedagoga por la Escuela Normal Superior de Jalisco. Es coordinadora del Derecho Universal a la Educación de la Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina y El Caribe (CPAL) y homóloga de educación de la Asociación de Universidades Jesuitas de América Latina (AUSJAL). Participa en la concepción e investigación del proyecto educativo Recrea, de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. Sus temas de investigación son: educación para la ciudadanía mundial, formación de compromiso social, aprendizaje transformacional, competencias socioafectivas, supervisión y acompañamiento de prácticas profesionales y modelos pedagógicos activos.

Correo electrónico: lizabetha@iteso.mx

Claudia Patricia Cárabes Viera tiene un máster en Política y Gestión Universitaria por la Universidad de Barcelona, es maestra en Sistema Familiar por la Universidad de Colima y licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Educación Cognoscitiva por el ITESO. Las áreas del conocimiento desde las que ha trabajado incluyen la dimensión sociocultural de la educación y el aprendizaje, la educación popular, las pedagogías críticas, las metodologías participativas y la sistematización de experiencias. Tiene una larga trayectoria en procesos socioeducativos y de acción comunitaria con universidades y organizaciones de la sociedad civil, así como en la gestión de proyectos y docencia universitaria.

Correo electrónico: ccarabes@iteso.mx

María de Lourdes Centeno Partida es maestra en Educación y Procesos Cognitivos y licenciada en Psicología por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), y profesora numeraria de la misma universidad. Su docencia, sus proyectos de investigación e intervención están relacionados con el tema del aprendizaje, la convivencia y la reconstrucción del tejido social. Desde 2005, forma parte del equipo de trabajo de Centro Polanco, centro de acción social comunitaria que brinda apoyo psicoeducativo a personas en situación de vulnerabilidad, donde se ha especializado en el desarrollo de programas para la adquisición y el desarrollo de competencias de literacidad en niños con rezago escolar, así como en el desarrollo de proyectos comunitarios a través de metodologías participativas. Actualmente es coordinadora de Centro Polanco y forma parte del núcleo académico de la Maestría en Educación y Convivencia.

Correo electrónico: lcenteno@iteso.mx

Jesica Nalleli De la Torre Herrera es doctora en Educación, maestra en Política y Gestión Pública por el ITESO, licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara y especialista en Políticas Públicas para la Igualdad en América Latina por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Se ha desarrollado profesionalmente en organizaciones de la sociedad civil con distintos proyectos y consultorías en materia educativa, de derechos humanos, género y acción comunitaria. Es profesora en el ITESO y la Universidad de Guadalajara, y sus líneas de investigación están relacionadas con el aprendizaje colectivo, las intervenciones formativas y el ejercicio de la agencia transformadora.

Correo electrónico: jndelatorre@iteso.mx

Liliana Guadalupe García Ruvalcaba es doctora en Educación por el ITESO, maestra en Educación con especialidad en Recuperación de la Práctica Educativa por la Secretaría en Educación del Estado de Jalisco, y licenciada en Ciencias de la Educación por el ITESO. Ha sido docente por más de veinticinco años en diferentes niveles educativos en temas de aprendizaje y su gestión, así como en formación docente. Sus campos

de estudio incluyen gestión del aprendizaje en contextos escolares y no escolares, aprendizaje y tecnologías y aprendizaje convivencial. Actualmente es profesora titular del ITESO, coordina la Maestría en Educación y Convivencia, y es coordinadora docente de la academia Aprendizaje, Sujeto y Convivencia de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la misma universidad.

Correo electrónico: lilianar@iteso.mx

Héctor Ochoa González es maestro en Seguridad Alimentaria por la Universidad Abierta y a Distancia de México, y licenciado en Nutrición por la Universidad de Guadalajara. Es académico en la Universidad de Guadalajara y el ITESO. Su principal línea de trabajo es como gestor de proyectos comunitarios, desde una perspectiva de seguridad y soberanía alimentaria y educación popular, para mejorar la alimentación, la nutrición y la actividad física a través de la promoción de hábitos y estilos de vida saludables, partiendo de la praxis y el intercambio de experiencias para transformar, generando nuevas formas de actuar más reflexivas y con una visión política de la alimentación. Tiene más de diez años de experiencia en programas de alimentación y nutrición aplicados a escuelas de educación básica y comunidades semirurales, como líder, coordinador operativo y estratégico en los proyectos.

Correo electrónico: hectorochoa@iteso.mx

Roberto Paulo Orozco Hernández es nutriólogo comunitario, licenciado en Nutrición con maestría en Gestión y Desarrollo Social, ambas por la Universidad de Guadalajara, maestro en Agroecología y doctorante en Recursos Naturales y Gestión Sostenible por la Universidad de Córdoba, España. Es profesor titular y coordinador del Observatorio del Derecho a la Alimentación ¿Qué Comemos?, del ITESO. Es miembro de la Cooperativa de Consumo Consciente Milpa. Trabaja temas relacionados con la soberanía alimentaria, el derecho humano a la alimentación, las cooperativas y las redes alimentarias alternativas, así como sistemas alimentarios sostenibles.

Correo electrónico: paulorozco@iteso.mx

Gabriela Sánchez López es doctora en Antropología Social por la Universidad Federal de Santa Catarina, en Florianópolis, Brasil. Se ha desarrollado como investigadora en el campo de la salud colectiva y las violencias y otros procesos psicosociales que afectan a grupos vulnerabilizados, en particular niñas y adolescentes.

Correo electrónico: gabriela.sanchez@iteso.mx

Yasmani Santana Colin es doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), realizó estancias posdoctorales en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Inide) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación y director de la revista en educación *Sinéctica*. Sus líneas de investigación son: los accesos de jóvenes indígenas a la universidad, la relación entre comunidades y profesionistas indígenas, los programas de acción afirmativa, las pedagogías diferenciadas, los intelectuales indígenas y la formación académica, la educación intercultural, y las etnografías contemporáneas, entre otras.

Correo electrónico: yasmani.santana@iteso.mx

Aarón Santiago León es estudiante en el Doctorado Interinstitucional de Educación del ITESO, maestro en Educación y Gestión del Conocimiento por la misma institución, así como maestro en Enseñanza Media Superior y Superior por la Universidad Marista. Actualmente realiza una investigación sobre las fricciones que se generan entre la educación formal y la cosmovisión ñuu savi.

Correo electrónico: aaron.santiago@iteso.mx

Carla Paola Sarabia González es estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, maestra en Educación y Convivencia y licenciada en Ciencias de la Educación del ITESO. Tiene experiencia en una organización civil en la sierra Tarahumara, diseñando e implementando proyectos educativos, con acompañamiento socioeducativo a jóvenes en

resguardo residencial, e hijos e hijas de personas desaparecidas en el DIF Guadalajara, y como asesora educativa de diseño instruccional en la Universidad Marista de Guadalajara.

Correo electrónico: ce688317@iteso.mx

Juan Carlos Silas Casillas es doctor en Educational Policy and Leadership, en la Universidad de Kansas, maestro en Educación y licenciado en Psicología Educativa por la Universidad del Valle de Atemajac en Guadalajara (Univa). Ha fungido como director del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Calidad de la Educación y Superación de la Pobreza (CIECESP), en la Universidad de Monterrey, y coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación del ITESO. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Sus temas de investigación y publicación se enfocan en el balance público-privado en la educación superior, la relación entre las instituciones educativas y la comunidad y el pensamiento científico-crítico en alumnos universitarios.

Correo electrónico: silasjc@iteso.mx

Rebecca Danielle Strickland es doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), y maestra en Educación por el Framingham State University. Es profesora titular en el ITESO y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I, así como de la junta académica de la Maestría en Gestión y Desarrollo Social de la Universidad de Guadalajara y de la Unidad de Garantía de Calidad del Doctorado en Sociología, Ciencias Políticas y Antropología de la Universidad de Córdoba, en España. También funge como coordinadora nacional del Inside-Out Prison Exchange Program, y es presidenta de Ahala Children's Rights Foundation. Sus temas de investigación incluyen jóvenes, violencias, seguridad, crimen organizado, aprendizaje transformativo y poblaciones callejeras.

Correo electrónico: danielle@iteso.mx



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

**Flor Lizbeth Arellano Vaca • Eduardo Arias Castañeda
Claudia Patricia Cárabes Viera • María de Lourdes Centeno Partida
Jessica Nalleli De la Torre Herrera • Liliana Guadalupe García Ruvalcaba
Héctor Ochoa González • Roberto Paulo Orozco Hernández
Gabriela Sánchez López • Yasmani Santana Colín
Aarón Santiago León • Carla Paola Sarabia González
Juan Carlos Silas Casillas • Rebecca Danielle Strickland**

A medida que los estudios educativos han reconocido la necesidad de una perspectiva humanística que conciba la educación como un medio para la justicia social, se puede tener una visión crítica sobre las prácticas discriminatorias, la exclusión y la desigualdad social que afectan a los individuos y sus experiencias de aprendizaje.

En aras de una construcción del saber más horizontal y colectivo, surge este libro, que explora diversos contextos en diferentes niveles de la educación, tanto dentro como fuera del aula. Los textos se han organizado en secciones temáticas acerca de las aportaciones y tensiones relacionadas con la formación universitaria, como es el fenómeno de estudiantes fuera del modelo convencional quienes, debido a su origen étnico, enfrentan expresiones de discriminación o racismo. En cuanto a la vinculación entre escuela y comunidad destacan las prácticas comunitarias como ejes de convivencia social vitales para el cumplimiento de compromisos, la transparencia, la realización de proyectos y el aprendizaje colectivo. Por último, se presentan los resultados de tres proyectos interdisciplinarios de investigación acción participativa que analizan las experiencias de campo en contextos sociales específicos, como la defensa de territorio de pueblos originarios, el aprendizaje convivencial en colonias con altos índices de violencia e inseguridad, y la implementación de un proyecto de educación agroecológica.

