

PRACTICAR LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA.  
EXPERIENCIAS EN UNA COMUNIDAD MAYA DE YUCATÁN

MONOGRAFÍAS

22

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers  
*Rector*

Dr. Domingo Alberto Vital Díaz  
*Coordinador de Humanidades*

Dr. Adrián Curiel Rivera  
*Director del CEPHCIS*

Dr. Rodrigo Alejandro Llanes Salazar  
*Coordinador de la serie*

CENTRO PENINSULAR EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

GUILLEM TENAS SUBIRANA

Practicar la interculturalidad en la escuela.  
Experiencias en una comunidad maya de Yucatán



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
Mérida, 2019

Tenas Subirana, Guillem, autor.

Practicar la interculturalidad en la escuela : experiencias en una comunidad maya de Yucatán / Guillem Tenas Subirana.

Primera edición. | Mérida : Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales, 2019. | Serie: Monografías ; volumen 22.

LIBRUNAM 2059704 | ISBN 9786073025133.

Educación multicultural - Yucatán. | Multiculturalismo - Yucatán. | Mayas - Educación - Yucatán. | Adolescentes indígenas - Educación - Yucatán. | Maestros de escuelas secundarias - Yucatán.

LCC LC1099.5.M6.T45 2019 | DDC 370.1170972—dc23

Primera edición: 2019

Fecha de término de edición: 16 de octubre de 2019

D. R. © 2019, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
Ciudad Universitaria. Alcaldía Coyoacán,  
C. P. 04510, Ciudad de México.

CENTRO PENINSULAR EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
Ex Sanatorio Rendón Peniche  
Calle 43 s. n., col. Industrial  
Mérida, Yucatán. C. P. 97150  
Tels. 01 (999) 9 22 84 46 al 48  
<http://www.cephcis.unam.mx>

© Manuel Taure García, ilustración de portada

Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio  
sin la autorización del titular de los derechos patrimoniales

ISBN 978-607-30-2513-3

Impreso y hecho en México

*A los maestros de Yucatán*



## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| PRÓLOGO . . . . .   | 13 |
| TI LE KANSAJOB . . . . .  | 17 |
| PRESENTACIÓN DEL AUTOR . . . . .  | 19 |
| CAPÍTULO I. INTERCULTURALIDAD   |    |
| EN LOS DISCURSOS Y EN LAS ESCUELAS . . . . .                                  | 23 |
| Complejidades de la interculturalidad en México . . . . .                     | 23 |
| Institucionalización de la educación intercultural . . . . .                  | 27 |
| La interculturalidad en el currículum de educación básica . . . . .           | 29 |
| Discriminación cultural y desigualdad educativa . . . . .                     | 32 |
| El currículum como discurso fuera de contexto . . . . .                       | 35 |
| Concreción curricular: caminos para<br>interculturalizar la escuela . . . . . | 37 |
| CAPÍTULO II. REFLEXIONES SOBRE LA COMUNICACIÓN                                |    |
| PARA EL MAESTRO RURAL . . . . .   | 43 |
| Dos ideas de comunicación opuestas . . . . .                                  | 43 |
| La comunicación como símbolo intercultural . . . . .                          | 47 |
| Escuela: transmisión y construcción . . . . .                                 | 49 |
| Aprendizaje: diálogo y pensamiento crítico . . . . .                          | 52 |
| Comunidad: comunicación para el cambio social . . . . .                       | 55 |

|  |     |
|--|-----|
| CAPÍTULO III. LLEGADA A LA COMUNIDAD   |     |
| E INSERCIÓN EN LA ESCUELA . . . . .  | 59  |
| El maestro rural como antropólogo . . . . .  | 59  |
| Canicab, mi lugar de actuación . . . . .   | 60  |
| Canicab, un pueblo del Yucatán rural . . . . .   | 63  |
| Canicab, hacienda henequenera . . . . .  | 64  |
| Fascinado por lo maya (o los prejuicios de antropólogo) . . . . .                            | 66  |
| Hablantes de lenguas minoritarias (o la importancia<br>de la cuestión lingüística) . . . . . | 69  |
| La familia Aké . . . . .   | 72  |
| Inserción en la telesecundaria . . . . .   | 73  |
| Docencia en la telesecundaria . . . . .  | 77  |
| CAPÍTULO IV. PLANEACIÓN DE   |     |
| “HISTORIA ORAL DE LA HACIENDA DE CANICAB” . . . . .  | 81  |
| Coherencia entre comunicación, pedagogía y currículum . . . . .                              | 81  |
| Consideraciones previas . . . . .  | 81  |
| Currículum y diversificación de los aprendizajes . . . . .                                   | 82  |
| Sobre el aprendizaje por competencias . . . . .  | 85  |
| Comunicación entre educadores,<br>educandos y comunidad . . . . .                            | 87  |
| Historia oral de la hacienda de Canicab (HOHAC) . . . . .                                    | 90  |
| Diseño del proyecto escolar . . . . .  | 90  |
| Problemáticas educativas y comunitarias . . . . .  | 92  |
| Fundamentos pedagógicos . . . . .  | 94  |
| Intereses de los educandos . . . . .   | 96  |
| Justificación curricular . . . . .   | 99  |
| CAPÍTULO V. APRENDIZAJES DE LOS EDUCANDOS . . . . .  |     |
| Reivindicación de la identidad comunitaria . . . . .   | 104 |
| Prealimentación . . . . .  | 104 |



|   |     |
|---|-----|
| Los testimonios orales . . . . .                                | 105 |
| Somos los Mayeros . . . . .                                     | 108 |
| ¡Nuestro pueblo está en el mapa! . . . . .                      | 110 |
| Expresión de los educandos . . . . .                            | 111 |
| Publicaciones basadas en conversaciones informales . . . . .    | 113 |
| Publicaciones que expresan intereses de los educandos . . . . . | 118 |
| Publicaciones basadas en entrevistas . . . . .                  | 124 |
| El blog como problematización colectiva . . . . .               | 131 |
| Problematización de la historia y pensamiento crítico . . . . . | 133 |
| Ideas previas sobre la historia . . . . .                       | 133 |
| Ideas sobre la historia al término del proyecto . . . . .       | 142 |
| <br>  |     |
| CAPÍTULO VI. REFLEXIONES FINALES . . . . .                      | 149 |
| Una gota de agua en el mar . . . . .                            | 149 |
| Los maestros ante el límite sistémico . . . . .                 | 152 |
| Participación de la comunidad en la escuela . . . . .           | 157 |
| Una propuesta de implementación curricular . . . . .            | 161 |
| Conclusiones . . . . .  | 163 |
| <br>  |     |
| FOTOGRAFÍAS . . . . .   | 171 |
| <br>  |     |
| REFERENCIAS . . . . .   | 183 |

## ÍNDICE DE TABLAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. Actitudes interculturales de Raimon Panikkar . . . . .                    | 25  |
| Tabla 2. Implementación de políticas interculturales . . . . .                     | 35  |
| Tabla 3. Dialéctica educativa . . . . .  | 51  |
| Tabla 4. Problemáticas detectadas en la inserción comunitaria . . .                | 94  |
| Tabla 5. ¿Qué te gustaría aprender sobre tu comunidad? . . . . .                   | 98  |
| Tabla 6. Escribe tres cosas de tu comunidad<br>que consideres históricas . . . . . | 99  |
| Tabla 7. Muestra: Preguntas a testimonios orales . . . . .                         | 108 |
| Tabla 8. Asociación de ideas: historia-connotaciones positivas . . .               | 135 |
| Tabla 9. Asociación de ideas: historia-pasado . . . . .                            | 136 |
| Tabla 10. Asociación de ideas: historia-libro de texto . . . . .                   | 137 |
| Tabla 11. Asociación de ideas: historia-nación mexicana . . . . .                  | 139 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1. Modelo vertical de implementación curricular . . . . .                  | 39  |
| Figura 2. Modelo integrador de implementación curricular . . . . .                | 40  |
| Figura 3. Comunicación versus extensión . . . . .                                 | 46  |
| Figura 4. Problematización: sin ruptura . . . . .                                 | 53  |
| Figura 5. Problematización: reconocimiento de perspectivas . . . . .              | 54  |
| Figura 6. Problematización: construcción<br>de una perspectiva propia . . . . .   | 55  |
| Figura 7. Estructura comunicativa del proyecto escolar . . . . .                  | 88  |
| Figura 8. Formulación pedagógica del proyecto escolar . . . . .                   | 91  |
| Figura 9. Conexiones entre temas de blog . . . . .                                | 132 |
| Figura 10. Modelo de implementación para<br>el currículum intercultural . . . . . | 162 |



## PRÓLOGO

Con su primer libro publicado Guillem Tenas Subirana (Vic, Catalunya) nos comparte una serie de descubrimientos nacidos de su experiencia educativa con personas mayas, en Canicab, localidad del municipio de Acanceh en el estado mexicano de Yucatán. Sin duda, el libro refleja la experiencia, el carácter y convicciones profundamente interculturales de Guillem en el sentido de búsqueda de diálogo con el que él mismo concibe un término tan polisémico como el de interculturalidad.

A pesar de esa notable buena fe de inicio, no nos encontramos ante un texto que parta de premisas ingenuas. El autor es perfectamente capaz de reconocer, y lo hace, muchos de los problemas inherentes a las reales relaciones interculturales que viven los pueblos originarios de México respecto de la cultura dominante y los poderes hegemónicos a través de los cuales se ejerce la discriminación con sus correlatos de exclusión e injusticia. Repasa, con acierto, los problemas inherentes al sistema escolarizado de educación en México, pero no se queda en la descripción del deprimente estado de un sistema que sirve a los intereses de la hegemonía antes que a los del crecimiento educativo, sino que hace algo más, y ese algo más permite que la lectura de este libro valga la pena como un ejercicio que trasciende en carácter y contenido a los límites del reconocimiento de un testimonio.

El autor se sitúa ante los problemas de la educación intercultural y lo hace no solo en forma teórica, que ya ese sería un mérito del libro, sino que se mueve más allá y consigue en la búsqueda y hallazgo de herramientas educativas una forma concreta de hacer en el día a día el compromiso ético. Y eso es algo que me parece notable del trabajo de Guillem: su libro no presume

de una ética vinculada con el ejercicio interculturalmente respetuoso de la educación, el texto nos muestra el proceso de descubrimiento de una forma de actuar consecuente y las formas concretas de su puesta en práctica. En otras palabras, no nos dice que hay que ser buenos educadores interculturales, sino que nos muestra cómo hacerlo; en circunstancias reales marcadas por la dificultad y los obstáculos, esto puede lograrse en forma eficaz.

Guillem asume —porque la observación, la práctica y la reflexión colegiada se lo han permitido— que la comunicación de carácter horizontal y recíproco no ocurre en forma natural. Es decir, descubre que hay que ofrecer determinadas condiciones al diálogo para su florecimiento. Así, palpando los muros de un sistema escolarizado que a todas luces impide lo que declara que se debe hacer, el investigador Tenas descubre grietas por donde se pueden filtrar acciones de buena práctica educativa intercultural, a pesar de los pesares del sistema mismo. Observa las grotescas diferencias entre el barniz del discurso intercultural del currículo mexicano de educación telesecundaria y la realidad concreta y cotidiana que impide que dicho discurso se lleve a la práctica. Pero a Guillem no le basta con eso que para cualquier otro investigador ya sería suficiente, y se plantea críticamente la eterna pregunta de los rebeldes: ¿qué hacer?

La pregunta plantea una serie de dificultades en el escenario de la sociedad y la educación mexicanas del siglo XXI. De hecho, conduce a una serie derivada de preguntas: ¿es posible transformar el sistema escolarizado de educación sin antes transformar a la sociedad que le da origen? ¿Se puede esperar que la sociedad cambie para bien mediante una educación diferente a la que actualmente se practica? ¿Acaso la escuela no juega un papel como reproductora de las estructuras y roles sociales ya establecidos y es, por eso mismo, refractaria al cambio? Guillem afronta estas preguntas en forma crítica y a lo largo del libro nos muestra los frutos de su trabajo reflexionado y de su reflexión convertida en trabajo educativo.

En Canicab fuimos testigos de la cuidadosa labor de tejido de relaciones que Guillem hizo, no solo ni primeramente en el ámbito de la escuela telesecundaria, sino en el escenario intercultural de la comunidad toda. Compartir la comida, el trabajo, los días de fiesta, las ocasiones solemnes y las cotidianas construyó el entramado de las relaciones dialogantes mediante las cuales Guillem ponía a prueba una premisa de su aproximación a aquellos de quienes lo separaban grandes distancias de diversidades culturales, pero a los que

le aproximan los rasgos inextricables de la condición humana en sus mejores versiones posibles: el respeto, la fraternidad, la amistad y la solidaridad.

Por lo anterior, no resulta extraño que Guillem presente la aportación de este libro como el resultado de su compromiso de dos años de trabajo con los profesores y estudiantes de la escuela telesecundaria de Canicab. Sin embargo, los cimientos de esa relación con el entorno escolar tuvieron una plataforma más amplia y se encontraban en sintonía con las múltiples acciones de investigación y educación no formal que tenían y tienen lugar en el centro comunitario Uj ja' si jo'ob de Canicab, desde donde un amplio grupo de voluntarios, académicos e investigadores hemos explorado el potencial transformador de algunas ideas sociales y pedagógicas enraizadas en la tradición crítica.

Fue en ese contexto que la relación de interculturalidad horizontal de Guillem con los canicabenses permitió la creación de un fundamento que no debiera obviarse en los procesos en los que se intenten aproximaciones educativas como la que nos son relatadas en este libro. Dicho en otros términos, no se puede esperar que un docente sostenga una relación intercultural horizontal con los miembros de una comunidad si sus relaciones son racionadas al mínimo y sujetas a los marcos de la escuela o se dan más por excepción que en forma regular. O como lo explica Guillem: “El oficio de maestro es, como la interculturalidad, naturalmente relacional”.

Las dificultades para el desarrollo de relaciones interculturales horizontales en México no inician en el ámbito escolar, ni siquiera en el plano más específico del currículo. Guillem reconoce al menos tres problemas que, en el orden de lo identitario, afectan directamente las posibilidades de una relación intercultural horizontal: “devaluación de la cultura, pérdida de la lengua y discriminación interna”. A esto han de agregarse los desfases entre los procesos de diseño y desarrollo del currículo que, en el marco de la organización escolar controlada por el Estado mexicano, impiden que las comunidades locales incorporen sus conocimientos y formas culturales a los procesos de aprendizaje que tienen lugar en los recintos escolares. ¿Con qué herramienta vencer esos y otros obstáculos? El autor nos propone la comunicación; de hecho, la propuesta va dirigida a los docentes. Y es aquí donde lo que plantea el autor es una especie de profesión de fe en las posibilidades humanas de los maestros y maestras, en su capacidad de dejar de ser burócratas y convertirse en verdaderos educadores y, paradójicamente, eso pasa por aprender a ser educandos. ¿Cómo más entender este libro, cuando el mismo autor reconoce

que a los maestros les “faltan recursos, formación y tiempo para proyectar la actividad escolar más allá del día a día”? Estamos, pues, ante una apuesta esperanzada.

Sin embargo, si bien el texto está principalmente dirigido a docentes, no son estos los únicos actores en los que el desarrollo de la propuesta descansa. En ese sentido, mediante la explicación del proyecto “Historia oral de la hacienda de Canicab”, Guillem nos muestra formas concretas de enriquecer los procesos de comunicación interna a nivel comunitario y en el plano intergeneracional, pero también nos da explicaciones sobre cómo se establece en esos procesos un ejercicio de comunicación intercultural que genera un puente entre comunidad y escuela.

Llama Guillem a su trabajo “una gota de agua en el mar”. Es en efecto una gota en un mar difícil de navegar con rumbo a una educación intercultural horizontal, respetuosa y solidaria. Los obstáculos sistémicos, los objetivamente presentes y los percibidos por los docentes, para el desarrollo de una educación que merezca ese nombre son muchos y, desde mi punto de vista, insalvables desde la lógica colonial del Estado mexicano. Pero eso no hace sino demostrar el poder transformador de iniciativas y reflexiones como las de Guillem Tenas en Canicab. En ese sentido, aquilatar el verdadero valor de su esfuerzo y el de los adolescentes canicabenses y sus familias no pasa por un recuento de cifras o por un análisis de su significación estadística. El valor de la experiencia plasmada en este libro es de otro orden: se inscribe en un marco donde las virtudes éticas y pedagógicas se ponen de relieve y no por escasas o humildes pierden su brillo. Dicho en otros términos: si con todo en contra fue posible lograr una experiencia educativa meritoria y significativa en un pequeño punto de la geografía yucateca, entonces la esperanza es razonable y posible a pesar de todo. Caminemos hacia ella.

Juan Carlos Mijangos Noh  
Canicab y Mérida, Yucatán, México  
Primavera de 2019



## TI LE KANSAJOB

Ti tech ka bin sansamal ts'a xook, ti tech ka tuklik sansamal bix kena ts'a xook, ti tech ka ts'a a wool yosal le paalalo'ob ku kano'ob ti u kuxtal, le analte' a tia'al.

Tech a wojel bix yanik le ka'ansaj in miatsiloon ichil u najil xook ti le mejen kaajo'ob, tu lakal le paalalo'ob u yojel ta'an wa u na'atik le maaya t'aan, chen baaxe mix tan in ts'akoon in woolo'on yosal in ka'ansko'on in miatsil ti paalalo'ob, meen tun le tuukul yeetel kuxtal yanto'on bejla'e' ts'o'ok u k'expajal, kin tuukliko'on beey kastla'an maako'ob, le bala ku metik in p'aatko'on in miatsil.

Kin bino'on ti le naajil xook kaansaj le kastlan t'aan ti paalalo'ob, zba'ax k'iin in ka'ansko'on yeetel maaya t'aan ti'e' paalalo'ob?, ma' cheen le t'aani, tak u ts'ibil, yeetel xan ma' chen ti jump'eel hora, tial tuláakal akansaj.

Le ts'iiba ku meetik a tuuklik wa uts' a ts'a xook ti la miatsil, ku ts'aik u tuukuliil yoosal u beeytal meetik ichil a meeyaj. Ma' k'aas le kastlan t'aano, cheen baaxe taan u saatal u t'aan in miats'ilo'on.

Le ts'iibala ku t'aan ti le ka'ansaj ichil miats'iloob, ku yeesik bix k'ana'an in metkoon jump'eel maalob kansaj yeetel le t'ano.

Beey xaan ku yeesik ba'ax ku tuuklik juntúul máak katalan tin miats'iloón, leti'e' ku yaalik: "ya'ab miatsil jejelas ichil u káajil México, tu laakal miats'il'e' jach ka'naán way yook'ol kaab".

Le analte'a' tu meyajtal juntúul máak katalan, le máaka kaj'lají waay tu lúumil México lajun ja'abil, leti'e' tu kanaj bix u kuxtal máak ichil jumpe'el nooj kaaj, yeetel mejen kaaj. Tu xookaj yeetel tu mak'anta le tuukul ti Panikkar. Leti'e' bin u yiilej bix u ts'aa xook juntul kansaj, ka ts'oke tu tuukla bix u beeytal ts'a xook ti le paalalo'ob yétel le t'ano.

Ma' taan u beeytal in waako'on maaya kansajo'on, wa mix ba'a' kiin meetko'on yoosal in wet mits'ilo'on, in ch'íbalo'on, in kaajal, yeetel paalalo'ob.

Le analte'a' uts u ti'al laakal kansaj ma' tak u tu'ubsik le miatsil, yeetel maax ma' uts u yilik bix u tuklik le Sistema ti le ka'ansajo, yeetel maax taak u li'isik le miatsil, le maaya ta'an, waye ku much'taal le kaaj, le ta'an, yeetel miats'il ichil le kaansajo.

Ajka'ambesaj, xka'ambesaj, la'ak', kóoten a xooke e ts'íiba, ko'ox antik in kaajlo'on, ko'ox ts'aik muuk' ti'e' maaya t'aan.

Raul Venancio May Couoh  
Valladolid, Yucatán, México  
Abril de 2019

## PRESENTACIÓN DEL AUTOR

Este libro sobre educación intercultural es una propuesta comunicativa y pedagógica basada en una experiencia personal significativa: la inmersión en una comunidad maya de Yucatán y el ejercicio como docente en su escuela secundaria. La actuación educativa buscó concretar los principios de la interculturalidad y del aprendizaje constructivista, llevando a cabo un proyecto escolar que contribuyera a los aprendizajes del currículum y, al mismo tiempo, diera respuesta a problemáticas sistémicas como la discriminación cultural, la ausencia de participación comunitaria en las escuelas o la descontextualización de los contenidos de aprendizaje.

El libro se dirige a aquellos maestros rurales que quieran repensar su quehacer educativo y, especialmente, a quienes sientan la inquietud de acercar las prácticas escolares a las orientaciones culturales de los contextos rurales y comunitarios. Aquí encontrarán una serie de reflexiones sobre la comunicación y también herramientas pedagógicas para diseñar sus propios materiales didácticos. Un aporte valioso del trabajo es que se concreta en el diseño, desarrollo y valoración de un proyecto escolar singular. Por otro lado, el trabajo es también adecuado para los académicos interesados en experiencias escolares de educación intercultural y, concretamente, en el desarrollo de la interculturalidad del plan de estudios en las realidades escolares.

Los seis capítulos que organizan el manuscrito se acercan a la problemática de la interculturalización del sistema de educación formal mexicano desde distintos ángulos y lenguajes. Ya sea desde una perspectiva conceptual o en un tono más personal —la convivencia entre teoría y relato no está ausente de contradicciones— el libro se va tejiendo en torno a tres posturas que dialogan, se encuentran y desencuentran: la vivencia antropológica de otra cul-

tura, la experiencia como docente de secundaria y la óptica del investigador social. El lector notará cierta disparidad en el estilo de escritura, sobre todo entre los capítulos más vivenciales (III y V) y los más teóricos (I y II). Si bien me he esforzado para mejorar el encaje estilístico, la diversidad de puntos de vista es un atributo del libro que refuerza la coherencia de la propuesta en su conjunto.

Así, la primera característica del libro es la vivencia intercultural. Soy un catalán que hace diez años llegó a México. La experiencia de vivir en este país —extraordinario lugar— cambió mi vida. La diferencia cultural cuestionó inicialmente mis esquemas; ha seguido desarmando mis creencias y transformando mi existencia hasta el día de hoy. De los contextos urbanos me acerqué a los rurales y, poco a poco, fui descubriendo que México es profundamente diverso, extraño incluso para el mexicano. Las regiones rurales e indígenas del país siguen siendo una fuente inagotable para el diálogo intercultural, que es aquel que nos lleva a “comprender en la medida que conocemos y somos conocidos”, en palabras de Raimon Panikkar. En este trabajo hay una búsqueda personal del encuentro con el otro. El capítulo III comparte, a modo de exploración etnográfica, un conjunto de observaciones que describen como viví la integración en la comunidad y en la escuela.

La segunda característica es la docencia en una escuela secundaria rural. El punto de vista del maestro se manifiesta en la preocupación por sustentar los materiales educativos en términos pedagógicos y curriculares; también en el momento de observar y valorar los aprendizajes de los educandos. El capítulo IV describe la formulación de “Historia oral de la hacienda de Canicab”, el proyecto escolar que se realizó. Aquello que finalmente valida una propuesta escolar no es su planteamiento ni su grado de innovación, sino los aprendizajes efectivos de los educandos: al propósito de demostrarlos se dedica el capítulo V. Por otro lado, la inserción en la escuela permitió conocer los retos que enfrentan los maestros en su cotidianidad y las limitaciones del sistema educativo para transformarse y superar el abismo que separa lo normativo de la práctica, cuestiones conclusivas que conforman el capítulo VI.

La tercera y última característica es la singularidad del enfoque teórico, donde los principios y los problemas de la interculturalidad (capítulo I) convergen con una perspectiva comunicativa que aboga por la construcción de relaciones personales y sociales desde el intercambio recíproco, el reconocimiento mutuo y la expresión de todos los actores. El capítulo II es una invitación a la

reflexión sobre la relación del maestro rural con los educandos y con la comunidad. Los fundamentos interculturales y comunicativos impregnan el conjunto de la actuación escolar, que se propone llevar el planteamiento pedagógico más allá del salón de clases y busca concretar el plan de estudios en diálogo con la comunidad.

Espero que el trabajo que aquí se presenta sea de su agrado y que les sea de utilidad por una u otra razón. Deseo que entre todos logremos avanzar hacia la construcción de una educación más acorde a la diversidad cultural de México, la mayor riqueza del país.

Gracias por interesarse en esta experiencia.

Guillem Tenas Subirana  
Abril de 2019



## CAPÍTULO I. INTERCULTURALIDAD EN LOS DISCURSOS Y EN LAS ESCUELAS

### COMPLEJIDADES DE LA INTERCULTURALIDAD EN MÉXICO

México es un país extraordinario por la diversidad que atesora. En México existen numerosas culturas y 68 lenguas —y 364 variantes lingüísticas, según el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI 2009, 35-37)—, también muchos paisajes y climas. En este país de países, me siento en casa y extraño al mismo tiempo. Creo que esta percepción encontrada no es exclusiva del forastero, sino un sentir que el mexicano igualmente experimenta: México es tan diverso, que fácilmente uno puede sentirse extranjero en su propio país. En un sentido similar, el trayecto que recorre el maestro rural que viaja de la ciudad a la comunidad supone un salto al vacío: ha cambiado la lengua, los códigos culturales, la alimentación, el paisaje y el nivel socioeconómico. ¡Es un viaje en toda regla!

México e interculturalidad son dos realidades inseparables. Prefiero hablar de país intercultural, y no de país multicultural, porque el concepto de interculturalidad (inter-) implica interrelación y comunicación, mientras que el multiculturalismo se limita a reconocer la coexistencia de muchas culturas (multi-). Las culturas intercambian entre sí: las hamacas que utilizan los meridianos para dormir llegaron a ellos por medio de los mayas de Yucatán quienes, a su vez, se apropiaron culturalmente de la cómoda red de hilo de

los antillanos y que conocieron, parece ser, a través de los españoles en el siglo XVI (Campos 1999, 45-46).

Las culturas son interculturales *per se* ya que, como observa Raimon Panikkar, “todas las culturas son el resultado de una fecundación mutua”. Es decir, no hay culturas “puras”, aisladas de otras. Actitudes de cerrazón hacia lo diferente no evitan que, tarde o temprano, una cultura se enriquezca del lenguaje, los valores, los conocimientos o las formas de habitar el mundo de la otra cultura con la cual está en contacto. Las culturas son el resultado de una transformación continua, que es más fecunda gracias al diálogo intercultural. El diálogo es aceptar que no estamos solos en el mundo:

La interculturalidad describe la situación dinámica del hombre que, consciente de la existencia de otras personas, valores y culturas, sabe que no puede aislarse en sí mismo. El diálogo intercultural es un imperativo de nuestro mundo. La interculturalidad surge de la consciencia de la limitación de toda cultura, de la relativización de todo lo humano; se manifiesta como una característica intrínsecamente humana, y por tanto, también cultural (Panikkar 2006, 130).

La interculturalidad es la búsqueda de relaciones positivas entre culturas, es la apertura al encuentro con el “otro”. La educación intercultural es también una actitud relacional y asume que “el fundamento de la interculturalidad es la comunicación o relación intercultural o interacción” (Sáez Alonso 2006, 875). En el enfoque pedagógico que aquí se presenta, el aspecto comunicativo es central para construir relaciones de calidad entre maestros, comunidad y educandos. La búsqueda de diálogo educativo e intercultural obedece a una misma filosofía comunicativa.

Sin embargo, la comunicación horizontal y recíproca no se da de forma natural. La historia nos enseña que una reacción habitual y continua ante el contacto con lo diferente es la autoafirmación cultural en detrimento de la cultura del otro. Panikkar reconoce que las relaciones interculturales pueden producirse en condiciones de poder asimétricas, e identifica cinco actitudes o momentos de encuentro (ver tabla 1).

El encuentro intercultural se desarrolla en el quinto momento propuesto por Panikkar, situación en la que el intercambio se realiza entre sujetos que se reconocen. En México existen las cinco actitudes interculturales, actitudes que se expresan en los distintos ámbitos de la vida escolar: relaciones inter-



personales, relación rural-urbana, escuela-comunidad, maestro-educandos, maestro-libro-plan de estudios, etcétera. Tristemente, las relaciones entre mexicanos están lejos de consolidarse en un marco de “convergencia y diálogo” o de “coexistencia y comunicación”. Catherine Walsh, desde el enfoque de la interculturalidad crítica, sostiene que en América Latina es necesario connotar políticamente el concepto de interculturalidad puesto que habitualmente “se oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación [...] encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad” (Walsh 2009a, 3).

| Momento                     | Característica  |
|-----------------------------|---|
| Aislamiento e ignorancia    | Cada cultura vive en su ámbito y el problema de la interculturalidad todavía no se presenta.  |
| Indiferencia y desprecio    | Cuando el contacto es inevitable la primera reacción es pensar que la otra cultura no nos interesa.   |
| Condena y conquista         | Si la relación llega a ser más estable y permanece, la otra cultura se convierte en una amenaza contra la cual hemos de reaccionar y, eventualmente, suprimirla.                          |
| Coexistencia y comunicación | La victoria nunca es total y las culturas descubren que se han de tolerar. La otra cultura pasa a ser un reto o una curiosidad.   |
| Convergencia y diálogo      | Después del choque viene el encuentro y la descubierta de una posible influencia recíproca. La otra cultura se empieza a convertir en un polo de la nuestra y, quizás, en un complemento. |

**TABLA 1.** Actitudes interculturales de Raimon Panikkar.  
Nota propuesta de Raimon Panikkar (2010, 290).

La discriminación cultural determina y jerarquiza la sociedad, conforma normas en las instituciones y se interioriza en la dimensión psicológica de las personas. Contextualizando en el caso de Yucatán, es frecuente que las personas mayas que aspiran a un ascenso socioeconómico tiendan a renunciar a su lengua para incorporarse en la vida urbana. De la misma manera, los vecinos de Mérida, que discriminan a los mayas por encontrarse en una posición inferior en la estructura social, renuncian a vivir en su casa con patio en un barrio céntrico y tradicional para trasladarse a un pequeño departamento al norte de la ciudad, supuestamente más moderno y urbano.

He observado que esta situación de dominación cultural no solo afecta a los portadores de culturas indígenas, sino que genera tensiones personales en la identidad de todos. Mario, yucateco de clase alta que trata con desdén a su jardinero, comparte su acento en español porque fue educado por una empleada doméstica maya. Alberto, que me recibe hospitalariamente en la Ciudad de México, llama despectivamente “indio” al señor que vende tamales en la esquina y me lleva de turismo al centro azteca de Teotihuacán, para mostrarme la grandeza de su nación. Lucía, mujer de Alberto, prepara religiosamente su altar de muertos cada 1 de noviembre. Doña Mila, vecina de Mérida que se burla de las incomodidades de las casas vernáculas de Yucatán, duerme en hamaca porque, en su opinión, hacerlo en cama le resulta incómodo a la espalda. El mexicano urbano, orgulloso de pertenecer a un país extraordinariamente diverso, se discrimina a sí mismo cuando discrimina a los portadores de las culturas indígenas que hacen asombroso su país; de las cuales él es también portador de aspectos culturales que asume como propios.

El mexicano que se ha acostumbrado a pensar y a relacionarse en términos de superioridad e inferioridad cultural no está en disposición de tolerar al otro, aun menos de reconocerlo. En cambio, la interculturalidad es una forma de estar en el mundo que se abre a la comprensión de la otredad:

El reconocimiento es más que la tolerancia positiva. Reconocer al otro en su alteridad radical es más que respetar sus diferencias y comprenderlo desde su percepción del mundo. Reconocer al otro es respetar su autonomía, es percibirlo como valioso. Pero la valoración *a priori* del otro es un falso reconocimiento. La gente merece y desea respeto, no condescendencia. El verdadero reconocimiento es *a posteriori*, se da en la experiencia del encuentro con el otro (Tubino 2001, 189).

Uno de los mayores retos que enfrenta la educación intercultural en México es la construcción de una escuela donde la “convergencia y el diálogo” contribuyan a la evolución social desde las diferencias. La escuela ha de reconocer las orientaciones culturales del educando para disponerlo al encuentro con los demás desde la seguridad identitaria: “La meta fundamental de la educación intercultural es ayudar a los ciudadanos a construir su propia identidad y a apreciar la de los otros [...] no es solamente aprender de la cultura del otro, por muy interesante y necesario que sea, sino aprender a partir del encuentro con él como sujeto individual y diverso que es, miembro de la humanidad” (Sáez Alonso 2006, 878).

La educación intercultural se orienta a lograr una comunicación humana plena. Dado que la educación consiste en el encuentro entre personas, el oficio de maestro es, como la interculturalidad, naturalmente relacional. El maestro rural ha de inclinarse al encuentro, que requiere no solo respeto hacia la cultura del otro, sino también un deseo de comprenderlo realmente en su visión del mundo; además, tiene que estar dispuesto a ser comprendido.

La antropología del maestro rural mexicano es una interpelación de ida y vuelta: no solo es el maestro quien descubre a la comunidad como objeto etnográfico, también es la comunidad quien comprende al otro para confiar en él. Ser maestro rural debe partir de una actitud antropológica de todos para todos. En otras palabras, la escuela rural debería ser un lugar para la empatía entre personas que están dispuestas a escucharse y a ser comprendidas. El maestro rural de Yucatán tiene en la docencia una gran oportunidad para revivir y transformar las contradicciones de uno mismo. Es imperativa una sincera empatía.

## INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La interculturalidad es un compromiso ético que asumen, en el ámbito educativo, numerosas instituciones internacionales. Un ejemplo significativo al respecto son las *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural* (2006). El documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señala que la educación intercultural debe abordar la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad

humana, a partir de la construcción de relaciones evolutivas entre los distintos grupos culturales. El propósito intercultural es construir una sociedad donde las culturas se enriquezcan mediante el intercambio dinámico y creativo (UNESCO 2006, 17).

En este sentido, los tres principios que establecen las mencionadas *Directrices* son:

*Principio 1.* La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.

*Principio 2.* La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para participar activamente en la sociedad.

*Principio 3.* La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, al entendimiento y la solidaridad entre los individuos, grupos étnicos, sociales y culturales entre naciones (UNESCO 2006, 34).

Los planteamientos de organismos como la UNESCO —la Organización de las Naciones Unidas, en su conjunto, promueve el diálogo intercultural— son aceptados en su dimensión discursiva por la mayoría de Estados latinoamericanos. Muchos de ellos disponen de instituciones específicas para el desarrollo de una educación intercultural: México cuenta con la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB); Ecuador, con la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DNEIB); Argentina, con el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI); Brasil, con la *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* (SECAD), o Chile, con la Coordinación Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (CNEIB), son casos de referencia.

Esta nutrida lista de instituciones para la educación intercultural tiene la función de incorporar los principios de la UNESCO en las políticas educativas de sus respectivos países. Porque ya no es legítimo, a ojos de la comunidad internacional, plantear políticas educativas centralistas y programas de estudio homogéneos. Lo políticamente correcto es promover una educación diversa, democrática, equitativa, intercultural. La aparición de la interculturalidad en las normativas educativas de México no es un fenómeno reciente, sino que se remonta a finales del siglo pasado: “El Estado mexicano, en la

década de los noventa, experimenta un notable giro pluricultural en su normatividad escolar. Con este giro asistimos a la pérdida del carácter hegemónico que el enfoque universalista-monocultural disfrutó en algún momento en la atención escolar en regiones indígenas” (Jiménez Naranjo 2012, 169).

La transformación de los discursos y las políticas de los estados es advertida por reconocidos investigadores de la interculturalidad, como Walsh (2009b), Dietz (2012), Abram (2004), Jiménez Naranjo (2012) o Sáez Alonso (2012). Es de conocimiento público que “los estados latinoamericanos han internalizado un discurso democratizador, igualitario e intercultural, proclamando sus naciones como países multi-pluriculturales, incluyendo este reconocimiento en sus constituciones, leyes y reglamentos y, finalmente, promoviendo en sus discursos y programas oficiales una educación intercultural bilingüe” (Sartorello 2009, 79).

Sartorello utiliza la expresión de *oficialización de la interculturalidad* para referirse a la institucionalización del discurso intercultural. Es decir, que una cosa es asumir discursivamente los principios interculturales y otra bien diferente es lograr que las políticas educativas se traduzcan en prácticas escolares concretas. El abismo entre lo normativo y lo práctico constituye una grave problemática en el proceso de interculturalización de las escuelas mexicanas. Es en la relación entre el currículum y la realidad escolar donde radica una de las claves para la transformación de la educación formal: ¿El marco normativo permite pensar en una educación intercultural para las escuelas de México? ¿Cuáles son los límites sistémicos que impiden su desarrollo? ¿Existe realmente la voluntad institucional para diversificar los programas de estudio? ¿Están los maestros en condiciones de poder contextualizar la educación? En torno a estas y otras cuestiones se irá desplegando el argumento de este trabajo, que quiere darles respuesta desde la experiencia que confiere la realización de un proyecto escolar singular.

## LA INTERCULTURALIDAD EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN BÁSICA

La escuela es la institución encargada de que los alumnos aprendan “lo que se debe aprender”, deber formalizado en el plan de estudios que ha de recorrer el educando (currículum, de *currere*: recorrer). El currículum establece los

conceptos, habilidades, actitudes y valores que han de adquirir los alumnos a lo largo de la educación formal; aprendizajes que se consideran necesarios para su desarrollo como personas íntegras, responsables de sus actos y capaces de resolver los problemas que deberán enfrentar a lo largo de la vida. El currículum hace la función de articular una propuesta educativa pertinente, válida y adecuada para los distintos contextos culturales y escolares del país, propuesta que en última instancia los maestros deben concretar en los salones de clase.

El plan de estudios actual *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (se utilizará el acrónimo ACEI, de aquí en adelante) asume los fundamentos de la educación intercultural: “Uno de los principales propósitos del planteamiento curricular es que los estudiantes aprendan a convivir, trabajar y relacionarse en grupos multiculturales, bilingües, plurilingües, de contextos económicos y lugares de origen distintos, es decir, que se formen en la interculturalidad y comprendan la diversidad como una fuente de enorme riqueza” (SEP 2017, 80).

En el momento de describir el propósito intercultural, ACEI hace explícito el Artículo 2° de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, cuya primera frase reconoce que: “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”. La educación intercultural es un planteamiento legítimo para la escuela mexicana, asumido explícitamente por la Secretaría de Educación Pública (SEP, de aquí en adelante). Sin embargo, el desarrollo de la interculturalidad en las escuelas es un proceso de enorme complejidad, de entrada, porque las relaciones entre culturas han sido históricamente desiguales. En este sentido, el propio ACEI reconoce que la escuela ha contribuido a reproducir las relaciones de subordinación y discriminación cultural hacia los pueblos indígenas:

De acuerdo con las investigaciones realizadas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, dichas relaciones [entre culturas] no son equitativas y están marcadas por profundas asimetrías valorativas como consecuencia de relaciones de subordinación, discriminación y racismo que la escuela ha reproducido con estrategias como la castellanización y la homogeneización, entre otras (SEP 2017, 222-223).

ACEI defiende el principio de equidad como criterio básico para el diseño curricular. La equidad es entendida como una cualidad estrechamente rela-

cionada con la relevancia y pertinencia de la educación que se caracteriza por: 1) reconocer las diferencias debidas a contextos personales, escolares, sociales o culturales de los estudiantes, los docentes y las condiciones en que operan las escuelas; 2) contemplar la diversidad de sujetos y de contextos en los contenidos y en las formas de enseñarlos; 3) reconocer e incluir a aquellos que se han encontrado al margen del sistema educativo (SEP 2017, 93-94).

Puesto que se reconoce la asimetría en las relaciones entre culturas, interculturalidad y equidad son dos principios que van de la mano en el currículum actual. Por un lado, ACEI sitúa la influencia de la interculturalidad más allá del ámbito escolar, considerando “la interculturalidad como un proyecto social amplio, una postura filosófica y una actitud cotidiana ante la vida que busca el establecimiento de una nueva relación equitativa entre las diferentes culturas” (SEP 2017, 223). Por otro lado, observa que la realidad intercultural es profundamente desigual: “En este momento histórico es necesario reconocer que la coexistencia de distintas culturas en contacto en un mismo territorio, generalmente, es motivo de profundas asimetrías sociales, económicas y políticas” (223). El currículum llega a impregnarse de argumentos de la interculturalidad crítica, manifestando la necesidad de reconocer en las escuelas las formas de producción de conocimientos de los pueblos indígenas, sus universos simbólicos y sus formas de ser, vivir y concebir el mundo.

En su conjunto, ACEI se caracteriza por tener un discurso marcadamente democrático y pedagógicamente transformador, a favor del cambio educativo, más allá de la interculturalidad. En este sentido, el plan de estudios contempla dar autonomía curricular a las escuelas para decidir una parte del currículum, desarrollar materiales educativos de calidad, diversos y pertinentes, renovar el pacto entre familia y escuela o integrar y practicar el valor del bilingüismo (SEP 2017, 43-45).

El propósito aquí no es tanto el análisis exhaustivo de los contenidos del currículum como demostrar que el planteamiento curricular reúne una serie de elementos que configuran un marco normativo favorable para *interculturalizar* las escuelas de México. Con respecto al problema de la relación entre prácticas escolares y prácticas culturales comunitarias, la posición que aquí se adopta consiste en utilizar los principios del currículum que favorecen el desarrollo de una educación intercultural y llevarlos a cabo en un proyecto escolar que dialogue con las prácticas culturales comunitarias y contribuya al logro de los aprendizajes esperados.

En lugar de criticar y confrontar el planteamiento curricular, se identifican aquellos elementos normativos que ya permiten practicar la interculturalidad en nuestras escuelas. En las reflexiones finales se considera que el principal obstáculo no está en el currículum sino en las resistencias al cambio —a pesar de la norma escolar— que existen en el seno del sistema educativo: es importante distinguir con claridad el ámbito curricular o normativo del funcionamiento sistémico.

Con base en lo hasta aquí expuesto, se dibujan dos problemas graves, ambos, manifestaciones de la distancia entre lo normativo y lo práctico:

- El currículum reconoce las relaciones asimétricas y de discriminación entre culturas, pero la SEP no dispone de mecanismos efectivos para combatirlas.
- El currículum reconoce una serie de principios para la educación intercultural pero no se desarrollan estrategias concretas para su implementación en las escuelas.

## DISCRIMINACIÓN CULTURAL Y DESIGUALDAD EDUCATIVA

El sistema educativo focaliza sus esfuerzos en el planteamiento de las políticas educativas y los planes de estudio, pero tiende a ignorar las verdaderas complejidades que conlleva el reto de construir una enseñanza intercultural para los educandos del país. Voces críticas con la postura institucional (Bertely, Gasché y Podestá 2008; Díaz-Barriga 2012; Rautenberg 2009; Mijangos 2009; Walsh 2009a) advierten que, mientras no haya un cambio de naturaleza estructural, no será posible salvar la distancia que separa el discurso curricular de las realidades escolares.

No es posible un diálogo respetuoso entre culturas cuando no se respetan las identidades culturales, cuando las relaciones culturales, políticas, sociales y económicas son contrarias a los principios éticos del diálogo intercultural:

El no respeto a los derechos de personas o grupos se torna escandalosamente violento cuando, todavía en el tiempo presente, existen prácticas de rechazo y discriminación que se basan, por ejemplo, en las diferencias de nuestros rasgos físicos, como el color del cabello, el tono de la piel, la forma de la cara, el peso, la talla, etc. Entonces, ser güerito, ser moreno, ser gordo o ser flaco se vuelven



motivos para discriminar (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED] 2012, 2).

Cada uno de nosotros podría referir anécdotas al respecto. Les comparto una que ocurrió en mi universidad. Celeste, una estudiante del interior de Yucatán accedió en el curso escolar 2015-2016 a estudios de licenciatura en la universidad pública. Cuando llegó a la oficina de control escolar de su nueva facultad, en Mérida, se registró en la base de datos como Celeste Estrella. Lo contradictorio del asunto es que su apellido paterno es *Ek*. ¿Por qué Celeste opta por traducir su apellido de la maya al español?

Las jerarquías entre grupos culturales están tan institucionalizadas que algunas personas portadoras de las culturas discriminadas se discriminan a sí mismas. Desde la óptica de Paulo Freire se podría situar la actuación de Celeste en el marco de una realidad opresora: “Ciertamente, una vez instaurada una situación de violencia, de opresión, ella genera toda una forma de ser y de comportarse de los que se encuentran envueltos en ella” (1978, 59). Asimismo, dicha realidad es generadora de conciencias y Freire propone el concepto de *conciencia del oprimido* para referirse al pensar y sentir de la joven estudiante. La conciencia del oprimido se caracteriza por la prescripción de comportamiento, la autodesvalorización, el alojamiento del opresor en sí (Freire, 1978). En el mismo sentido de Celeste, sucede que la mayoría de profesores rurales mayahablantes renuncian a utilizar su lengua materna cuando actúan en el espacio institucional de la escuela (May Couch 2019, 84).

Otra cara de la misma moneda de la discriminación cultural es la desigualdad educativa. Desde un punto de vista estadístico, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) observa: “Si se analizan características sociales, los indígenas tienen mayores probabilidades de vivir en situación de pobreza y de habitar en áreas geográficas aisladas en comparación con sus contrapartes no indígenas. En términos de indicadores educativos, los niños de los pueblos originarios alcanzan menos años de escolarización y menores niveles de aprendizaje que el resto de la población” (INEE 2007, 43).

En este mismo informe, el INEE describe las enormes desigualdades educativas entre “población indígena” y “población no indígena”. En primer lugar, la población alfabetizada de 5 años o más es del 68.3 % en la población indígena, respecto al 91.4 % para el resto de la población. En segundo lugar, la media de años de escolaridad es de 4.5 años para la población indígena

respecto a la media de 8.1 años para el resto de la población. En tercer lugar, la población indígena que ha concluido la secundaria es del 22 %, respecto el 57 % en el caso de la población no indígena. Considerando que para el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) las personas en situación de rezago educativo son aquellas mayores de 15 años que no han concluido la secundaria (INEGI 2005, 50), se puede afirmar que el rezago educativo es del 78 % en la población indígena respecto del 43 % en la población no indígena. La distancia es de 35 puntos porcentuales.

Esta misma tendencia que se observa en Yucatán. Sobre el rezago educativo en la población mayahablante, “uno de los niveles de escolaridad más bajos de México se encuentra entre los mayas de Yucatán, ya que el 62.5 % de los individuos no ha completado la educación primaria, el 8.9 % tiene la secundaria y el 6.6 % cuenta con estudios de postsecundaria” (Mijangos 2009, 6). Los porcentajes y datos numéricos se traducen en situaciones personales y sociales reveladoras. La conversación con un maestro yucateco nos ayuda a comprender las situaciones concretas que hay detrás de las cifras y que son al mismo tiempo causa y consecuencia de la desigualdad:

Una de las problemáticas que está afectando es la temática social. Cuando un joven empieza a descubrir y a darse cuenta de que las cosas no son como él las creía... y si no tiene los medios para alcanzar sus objetivos, se vuelve indiferente. Yo le he preguntado a alumnos por ejemplo: “¿A qué aspiras?” Y te dicen: “Pues...” ¡No tienen ni idea de lo que les estás preguntando! Porque imagínate: un muchacho que a las 5 de la mañana, el papá ya se fue a trabajar, a las 6 de la mañana la mamá también ya se fue. Cuando él despierta y va a desayunar no se encuentra a nadie en la casa. Y si tiene una infinidad de carencias, ¿cómo crees que ese muchacho pueda progresar? ¿Quién le va a hacer pensar de qué puede mejorar su estatus social? ¿Qué pueda mejorar su forma de vida? Si eso es lo que está viendo todos los días en la comunidad. Está solo, sin modelos (maestro Juan 2014, comunicación personal).

Aunque los datos hablan por sí solos, desafortunadamente, las políticas educativas tienden a implementarse a pesar de lo estructural. El Estado plantea políticas sin atacar las problemáticas de desigualdad y de discriminación. Y lo planteado se queda en el papel, porque no se diseñan estrategias de concreción para las normativas que se aprueban. Sin embargo, la práctica de la interculturalidad en las escuelas mexicanas es un proceso que depende,

en primer lugar, de la participación y el reconocimiento de los actores educativos locales y que, con base en el diálogo con ellos, se aborden problemáticas estructurales que se expresan de manera particular en las escuelas y las comunidades. El camino hacia la educación intercultural, en el sentido que defiende el enfoque de la interculturalidad crítica, conlleva necesariamente una transformación de las relaciones sistémicas de desigualdad social y discriminación cultural.

| Postura institucional   | Postura crítica  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obvia las relaciones de poder.</li> <li>• Presupone un marco de igualdad democrática.</li> <li>• Énfasis en el discurso y la planeación.</li> <li>• Planeación de políticas.</li> <li>• No cuestiona las problemáticas estructurales.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace explícita la dimensión política.</li> <li>• Critica el supuesto de igualdad y democracia.</li> <li>• Énfasis en las prácticas y el desarrollo de modelos.</li> <li>• Desarrollo y concreción de políticas en el terreno.</li> <li>• Interculturalidad como desafío sistémico.</li> </ul> |

**TABLA 2.** Implementación de políticas interculturales.  
 Nota: elaboración propia con base en Dietz (2014), Walsh (2009b), Tubino (2005), Bertely, Gasché y PoDESTÁ (2008), Mijangos (2006), Sartorello (2009) y Sáez Alonso (2012).

## EL CURRÍCULUM COMO DISCURSO FUERA DE CONTEXTO

Todo proyecto curricular se estructura en una fase de planeación y en una fase de desarrollo. La primera fase consiste en el diseño del modelo educativo y, la segunda, en su concreción en los centros educativos. Es importante establecer que la articulación entre ambas es un proceso en el que intervienen

múltiples factores y variables: la cultura escolar, la formación de los maestros, la participación de las familias, los materiales educativos, la infraestructura y problemáticas estructurales como la desigualdad educativa:

Hay que precisar que un modelo educativo es una construcción teórica, un prototipo y una representación idealizada de un proceso que describe su funcionamiento y permite la prescripción de un cauce de acción. Su concreción en un proyecto curricular en el contexto de una institución dada es complejo y, por definición, está multideterminado, por lo cual implica no sólo la tarea de *implantación* del mismo, sino un cambio sistémico en la organización educativa en su conjunto (Díaz-Barriga, 2012, 27).

En última instancia, el éxito de un modelo se expresa en los salones de clase:

Entendiendo que la realidad de un sistema educativo se expresa en las aulas más que en los planes, la fase de desarrollo de todo currículum es la que determina el éxito o fracaso del mismo. La dialéctica entre teoría y práctica divide el campo curricular en dos tradiciones de investigación diferenciadas: una más centrada en la elaboración y evaluación de planes y programas de estudio, y otra más centrada en todo lo que acontece en el aula, en las realidades escolares concretas (Díaz 2003, 5).

En México, se ha confiado tradicionalmente en que la renovación o el cambio de modelo curricular —los cambios en las leyes y en los planes de estudio— tendría como resultado la mágica transformación del sistema educativo (Rautenberg 2009, 18-20). La distancia entre lo normativo y la realidad escolar emerge durante la conversación con la maestra de una secundaria rural, distancia que se convierte en abismo cuando explica que su escuela está digitalizada en la estadística, pero no en la realidad y que, además, los maestros no disponen de los libros acorde al plan de estudios que supuestamente debían desarrollar:

No contamos ni con la infraestructura suficiente. Siempre se ha hablado de que las escuelas, este... están bien equipadas, están bien dotadas, pero siempre se queda en el discurso; porque en la realidad no funciona: esta escuela está registrada como aula digital pero nunca fue equipada (maestra Ana 2014, comunicación personal).

Para que tengas una idea: tenemos libros obsoletos. Estamos trabajando con un nuevo plan que se dio a conocer en el 2011 [en referencia al ‘Plan de Estudios 2011. Educación Básica’], pero no tenemos libros de texto apropiados y adecuados al 2011. Son libros que vienen desde 2006 (maestra Ana 2014, comunicación personal).

La desatención de la fase de desarrollo curricular no solamente es un problema de la organización educativa. En un sentido parejo al de la implementación tradicional de las políticas en este sector, los investigadores educativos mexicanos se han preocupado mayormente por el análisis de los modelos y los planes, sin poner la atención necesaria en el cómo funcionan estos modelos fuera del papel:

El campo del currículo en nuestro país se ha caracterizado, por lo menos desde la década de los ochenta, por un marcado interés instrumental, dada la prevalencia de estudios y proyectos aplicados, enfocados en la intervención y la generación de propuestas curriculares y modelos educativos [...] Se ubica en un segundo plano el interés básico de la construcción conceptual del campo curricular, el trabajo de investigación en torno a su recuperación histórica o a la explicación de los procesos educativos, instruccionales o identitarios vinculados con el currículo (Díaz-Barriga 2012, 25).

En comparación, la investigación curricular dedicada al desarrollo de la educación en los contextos de aprendizaje escasea. Inclusive las voces de investigadores críticos tienden a encasillarse en los debates sobre planeación. El desequilibrio es comprensible si se considera que se investiga desde los cubículos; muy pocas veces desde las escuelas. Finalmente, los investigadores corremos el riesgo de caer en la misma contradicción que advertimos en las políticas del Estado: la desarticulación entre la teoría (plan, modelo, discurso) y la praxis (realidad educativa).

## CONCRECIÓN CURRICULAR: CAMINOS PARA INTERCULTURALIZAR LA ESCUELA

La transformación de la educación en México requiere de un *cambio sistémico* de la organización educativa. Las fases de planeación y desarrollo curricular

deben enriquecerse mutuamente, ya que de ello depende la integridad de todo proyecto curricular. Sin embargo, las lógicas tradicionales de implementación, funcionan de arriba hacia abajo y de afuera hacia adentro (Díaz-Barriga 2012, 33-34), descuidando la posibilidad de retroalimentar los planes de estudio desde las escuelas y por los actores educativos locales.

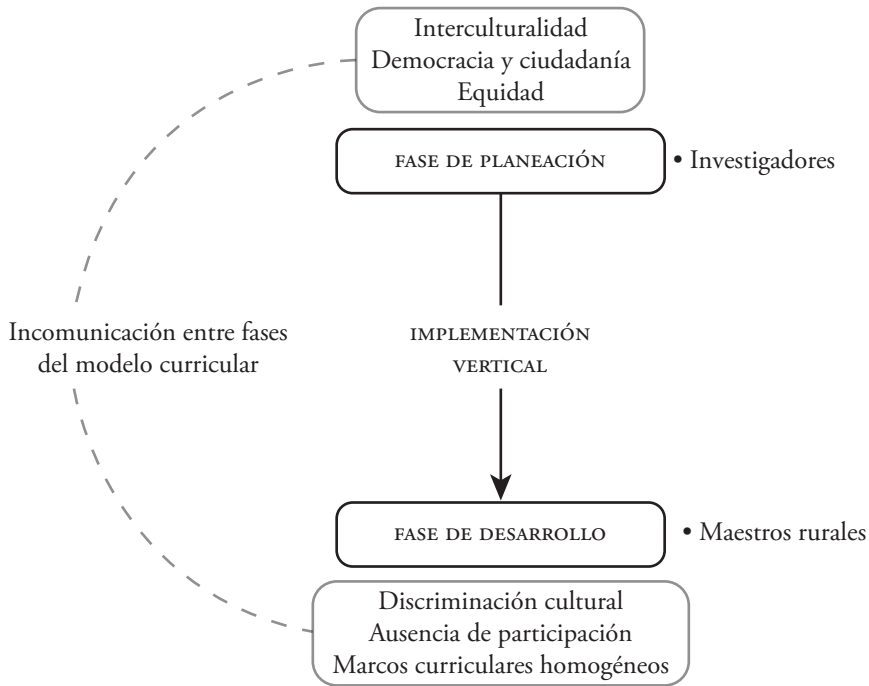
El maestro Juan explica las contrariedades con las que se encuentra cuando intenta implementar el currículum: “Dice el plan de estudios que se debe regionalizar la educación. Pero no te pueden traer modelos... que no son tuyos, y que te digan: adáptalos. Es muy complicado hacerlo. La educación tienes que hacerla de acuerdo con tus recursos. Como yo te comentaba hace un rato: ‘tengo que enseñar al muchacho a trabajar la tierra, pero con lo que ellos tienen acá’” (maestro Juan 2015, comunicación personal).

La educación no puede ser intercultural si no honra los principios de la interculturalidad. Es necesario que los responsables del diseño curricular reconozcan y dialoguen con quienes están en el terreno, empezando por los propios maestros rurales. Hay que desarrollar estrategias de comunicación efectivas entre expertos y actores educativos locales, entre el centro y la periferia, entre investigadores y comunidades rurales.

Un currículum que no permanece abierto a la retroalimentación, a la apropiación, a la crítica; difícilmente podrá cambiar nada. La falta de comunicación entre fases de planeación y desarrollo curricular es contraria al espíritu de la educación intercultural y además obstaculiza el despliegue de ACEI en las escuelas. Esto es un problema fundamental, pues como advierte Stenhouse: “Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse 1984, 29). Concretar el modelo educativo a la realidad escolar demanda un cambio sistémico, dada la tradición que caracteriza el funcionamiento del sistema educativo en México:

Hay que reconocer que la lógica del currículo centralizado y diseñado en un enfoque de arriba hacia abajo y de afuera hacia adentro, que ha proliferado en nuestro sistema educativo desde los setenta, sigue presente en las instituciones educativas, por lo que muchas de las innovaciones emergieron con un enfoque vertical de implantación o incluso imposición de las autoridades o especialistas hacia los actores educativos locales y comunidades (Díaz-Barriga 2012, 26).

Con todo, un proyecto curricular no puede ser intercultural desde la implementación vertical, ya que las etapas de planeación y desarrollo permanecen incomunicadas (figura 1). No existe comunicación entre quienes diseñan el plan y quienes lo practican y recrean en los contextos escolares concretos. Al final, sucede que los valores morales y cívicos del currículum —interculturalidad, democracia y ciudadanía, equidad— se contradicen en la realidad educativa, que se caracteriza por discriminar, por la ausencia de participación de los actores educativos locales y de las comunidades, y por la falta de desarrollo de marcos curriculares diversos.



**FIGURA 1.** Modelo vertical de implementación curricular.

Nota: elaboración propia con base en Coll (2006), Díaz (2003), Díaz-Barriga (2012), Jiménez Naranjo (2012), Kemmis (1998), Perrenoud (2006), Rautenberg (2009) y Stenhouse (1984).

¿Se puede diversificar la educación sin hacer partícipe a quienes son diversos? ¿Se puede ser democrático sin dar voz a los actores educativos locales? Finalmente, ¿es posible la equidad sin abordar las problemáticas estructurales de desigualdad y discriminación?

Si bien estoy a favor de los principios interculturales (y pedagógicos) que establece ACEI, me adscribo a la perspectiva crítica según la cual la interculturalización de la educación ha de ir acompañada de un cambio en las lógicas de relación. Para articular el proyecto curricular en su integridad, es preciso pensar modelos de implementación que fortalezcan el diálogo entre las fases de planeación y desarrollo (figura 2).



**FIGURA 2.** Modelo integrador de implementación curricular.  
Nota: elaboración propia con base en Coll (2006), Díaz (2003), Díaz-Barriga (2012), Jiménez Naranjo (2012), Kemmis (1998), Perrenoud (2006), Rautenberg (2009) y Stenhouse (1984).



Fases de planeación y desarrollo se retroalimentan y evolucionan en comunicación en el modelo integrador. La implementación del currículum se basa en una relación que tiende a la horizontalidad entre fases, que cuestiona las posiciones estáticas de planeación y desarrollo tradicionales. La comunicación ocupa el espacio central del modelo que, además de interrelacionar las fases, integra a los actores educativos locales y de las comunidades. La comunicación, que es relación, busca la reciprocidad entre 1) fases del proyecto curricular y 2) entre los investigadores, actores educativos locales y comunidades.

La experiencia escolar que se presenta en los capítulos IV y V se orientó en este sentido, buscando el fortalecimiento de la relación entre escuela y comunidad y contribuyendo al despliegue de algunos principios curriculares en un contexto cultural concreto.



## CAPÍTULO II. REFLEXIONES SOBRE LA COMUNICACIÓN PARA EL MAESTRO RURAL

### DOS IDEAS DE COMUNICACIÓN OPUESTAS

El verbo comunicar proviene del latín *communicare* que, a su vez, viene de *communis*, que significa común. Comunicar lleva consigo el significado de lo común: su prefijo *com-* (así como *co-*, o *con-*) indica unión o colaboración. Algunas palabras que comparten esta raíz son comunión, comunidad, cooperar, compartir o confidente.

El significado de origen de la palabra se ha desdibujado. A día de hoy son diversos los significados que le asociamos, alguno de ellos contrario a la esencia relacional de la comunicación. Es necesario plantear de entrada una distinción fundamental; diferenciando entre el uso deformado de la palabra que nos remite a la transmisión y el significado etimológico del acto comunicativo, sin el cual no sería posible el encuentro ni el entendimiento humano.

Muchas veces, el verbo comunicar se utiliza sin que la acción implique reciprocidad, esto es, sin que haya una correspondencia mutua entre las personas que participan de la acción: “El presidente de la nación comunicará esta noche las medidas de su gabinete”, “alumnos, les comunicamos que el próximo viernes no habrá clase”, o “señor Fernández, le comunico que ha sido ascendido a director de la sección”. Tampoco en el caso de los medios masivos de comunicación se espera habitualmente una respuesta por parte del oyente o espectador. En todos estos casos, la acción sucede en una forma *transmisiva* y en sentido unidireccional.

*Extender* es el concepto que utiliza Paulo Freire para referirse a esta falsa comunicación, que se considera falsa porque no hay intercambio de mensajes:

el contenido del mensaje se transfiere de una parte a otra, siendo solo una de las partes la que emite y actúa, mientras que la otra recibe, pasiva. La *extensión* establece una relación de jerarquía entre las partes, puesto que solo uno de los sujetos de la acción tiene el poder de la palabra. La extensión sirve para transmitir, informar u ordenar, pero no es posible el encuentro verdadero en el seno de una acción sin intercambio. En el marco de las relaciones extensivas no cabe la educación intercultural.

La *educación tradicional* parte de la premisa que el maestro es “quien sabe” y los alumnos “quienes no saben”; en consecuencia, los alumnos deben “aprender” del docente recibiendo sus conocimientos en forma de depósito. La práctica de la extensión es propia de las relaciones sociales jerárquicas: sucede entre el capataz y el peón, entre el noticiero y el espectador, entre el político y el ciudadano, también entre el maestro y el alumno. Desde un punto de vista institucional, esta misma lógica es la que se ha utilizado a la hora de implementar políticas educativas: los planes de estudios son transmitidos al profesorado sin que se espere de ellos una opinión, sino que más bien extiendan su contenido los alumnos.

A pesar del uso habitual del verbo comunicar en el sentido expuesto, en realidad, la comunicación no es posible si no hay reciprocidad ya que, precisamente, la esencia de comunicar reside en la relación que se establece en el encuentro. Así: “el puente comunica los dos lados del lago”, o “qué buena comunicación hay entre la tripleta delantera, los jugadores se entienden de maravilla”. En sendos casos, el significado de comunicar está enraizado en su origen etimológico. La acción es aquí bidireccional, recíproca y colectiva. Estas son características que conforman el acto comunicativo, tal y como lo expresa Habermas en su concepto de *acción comunicativa*: “el concepto de acción comunicativa, fuerza u obliga a considerar a los actores como hablantes y oyentes que se refieren a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo” (Habermas 1993, 493).

En la comunicación de carácter horizontal y recíproco somos hablantes y oyentes, personas con la capacidad de la palabra. El centro de la acción no recae en el contenido —como en la extensión, cuyo fin es transmitir contenidos— sino en los sujetos, cuyo intercambio comunicativo es un fin en sí mismo, proceso cognitivo y emocional que nos hace aprender en relación con los demás. El contenido comunicado es el medio que permite el diálogo entre sujetos: la comunicación es un acto cognoscente de naturaleza social. Desde

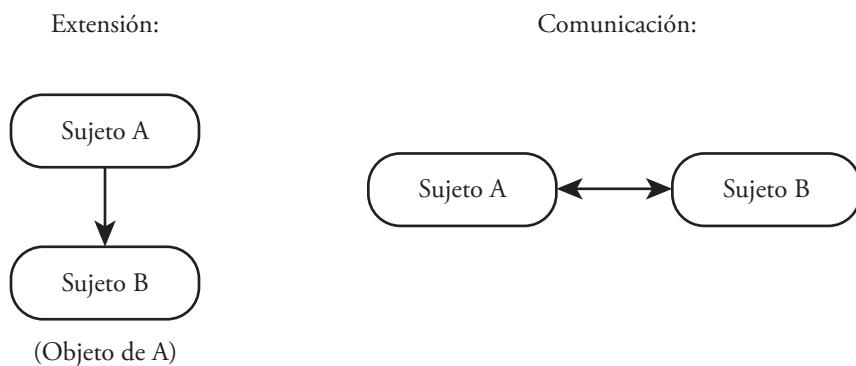
un punto de vista freireano, se puede plantear que el acto social de la comunicación precede el pensamiento: “el sujeto pensante no puede pensar solo: no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar, sobre el objeto. No hay un *pienso*, sino un *pensamos*. Es el *pensamos* que establece el *pienso*, y no al contrario [...] Esta coparticipación de los sujetos, en el acto de pensar, se da en la comunicación” (Freire 1973, 74-75).

Si se aplica el argumento de Freire al ámbito de la pedagogía y el aprendizaje, resulta esta interesante premisa: “el aprendiz no puede aprender solo: no hay un aprendo, sino un aprendemos. El contenido a aprender no es el fin sino el medio para que dos personas se encuentren, piensen y aprendan”. Freire niega la existencia de comunicación en la forma extensiva y, lógicamente, acaba negando la posibilidad de pensamiento cuando una persona no se expresa. Asumir que “no hay un aprendo, sino un aprendemos”, nos inspira como maestros a buscar estrategias para la experiencia cooperativa y a impulsar la participación de actores comunitarios en los procesos escolares de aprendizaje. También es una actitud inspiradora en términos interculturales, pues el reconocimiento de que “no hay un existo, sino un existimos” —de la otredad— es fundamento de la convivencia entre culturas.

En cambio, el acto de extender, vertical y jerárquico, tiene una consecuencia importante: transforma al sujeto que recibe el mensaje en objeto del emisor. La premisa de la cosificación de las personas —que pueden ser “cosas”, objetos, a expensas de otras personas— tiene un alcance crucial en la obra del pedagogo brasileño: en ella fundamenta su *Pedagogía del Oprimido*. Ser objeto acarrea no tener capacidad de palabra, es ser algo inerte, algo sin posibilidad de actuación. Llevado al extremo, el argumento significa que las personas se deshumanizan cuando son objeto de otras. Estableciendo un símil interesante, el término latín bárbaro también niega la capacidad de expresión del otro, ya que “bárbaro” servía para referirse a aquellos “que balbucean”, es decir, a los que hablan confusamente o que no saben hablar.

Freire describe la cosificación de la persona en los siguientes términos: “Si el sujeto *A* no puede tener en el objeto, el término de su pensamiento, sino que éste es la mediación entre él y *B*, en comunicación, no puede igualmente transformar al sujeto *B* en incidencia depositaria del contenido del objeto, sobre el cual piensa. Si así fuese —y cuando es así— no habría, ni hay comunicación. Simplemente, un sujeto estaría (o está) transformando al otro, en *paciente* de sus *comunicados*” (Freire 1973, 75).

Asumirse —ya sea consciente o inconscientemente— en una u otra de las posiciones comunicativas, estructura nuestras representaciones y prácticas sobre el mundo social. En la política, la extensión es propia de lógicas autoritarias, mientras que la comunicación es el camino a la democracia. En el desarrollo de políticas educativas, la extensión implementa del centro a la periferia y de arriba hacia abajo, mientras que la comunicación abre la participación a los actores locales. En el salón de clases, la extensión es transmisión de los contenidos del libro de texto y memorización, mientras que la comunicación es construcción de contenidos y pensamiento.



**FIGURA 3.** Comunicación versus extensión. Nota: diferencias entre modelos comunicativos: verticalidad *versus* horizontalidad, transmisión *versus* intercambio, unidireccionalidad *versus* bidireccionalidad, sujeto transfigurado en objeto *versus* objeto.

Como maestros, si aspiramos a practicar una educación que fomente la expresión de nuestros alumnos y sea respetuosa con la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad mexicana, tenemos que esforzarnos en primer lugar para sustituir la extensión por la comunicación en los diferentes ámbitos de relación escolar. ¿Nos esforzamos suficientemente para potenciar la expresión de nuestros alumnos? ¿Establecemos un diálogo con los padres de familia o tendemos a transmitirles informaciones y órdenes? ¿Hablamos la lengua materna de la comunidad? ¿Incorporamos el contexto sociocultural

en los procesos de aprendizaje escolar? ¿Cuando interactuamos con una persona que situamos de rango superior, nos quedamos callados o somos sujetos activos de la conversación? Finalmente, ¿reproducimos roles extensivos (cualquiera que sea nuestra posición en el acto comunicativo) o practicamos una comunicación de carácter horizontal y recíproco?

El maestro rural comprometido ha de esforzarse para ser consciente de sus propias actitudes y, si lo juzga necesario, transformar sus hábitos de relación con quienes la estructura social sitúa en una posición inferior (en el ámbito escolar, el maestro es la autoridad) a la suya. Renunciar —en casos severos, arrepentirse— al falso privilegio de extender y ordenar es un paso imprescindible para construir relaciones interculturales; también para la práctica de una educación transformadora.

## LA COMUNICACIÓN COMO SÍMBOLO INTERCULTURAL

Las relaciones educativas interculturales suceden en un sistema escolar que abandona la transmisión de contenidos y fomenta el diálogo, que se abre a la apropiación del plan de estudios por el maestro rural y a la participación de los actores educativos locales. Apostar por la comunicación horizontal y recíproca conlleva que el maestro no se sienta superior a los vecinos de la comunidad y que converse de igual a igual ellos, que deje de sacralizar el libro de texto y que lo conjugue con actividades que integren contenidos significativos —culturalmente pertinentes—, que otorgue protagonismo a los educandos, que esté en disposición de aprender de las familias y de las tradiciones comunitarias.

Todos estos procesos son imaginables en el modelo comunicativo “ $S \leftarrow \rightarrow S$ ”. Sin embargo, la comunicación es mucho más que un modelo conceptual. Categorizar la comunicación no sirve para comprenderla, pues la categoría no aprehende la esencia del acto comunicativo. Raimon Panikkar advierte sobre los peligros del pensamiento conceptual en el que a menudo se encasilla la ciencia: “el concepto de la canción no es la canción —y tampoco lo es su texto—. La canción solo es canción cuando se canta, si no se canta no es canción, y si no la siento tampoco es canción para mí” (Panikkar 2010, 225). La comunicación —que como la canción es viva— solo es comunicación cuando se realiza. Que en este manuscrito se imprima “la comunicación

tiene que ser horizontal, bidireccional e inclinarse al diálogo entre culturas” no quiere decir que así se dé, ni que así se viva. Realizar la comunicación es mucho más complejo que definirla. En la comunicación oral la palabra es siempre viva, cada palabra pronunciada es única e irreplicable (por la singularidad del contexto, por nuestro interlocutor, los matices del tono, el timbre de voz o el lenguaje no verbal que acompaña). El lenguaje escrito, en cambio, es un conjunto estático de símbolos que revive cada vez que lo interpreta un lector (Panikkar 2010, 227-230). La plena comunicación es encuentro de personas vivas.

Más allá de la abstracción conceptual, la comunicación es también símbolo que significa e identifica personalmente. Para mí, representa encuentro, diálogo, interculturalidad; me identifica con la educación y la comunidad. Aceptando que no se puede reducir el hecho comunicativo a una o varias definiciones, es valioso considerar la comunicación como idea simbólica —más allá de lo conceptual—. La idea de “comunicación” como símbolo inspira la acción: en el contexto del salón de clases, me sugiere la práctica de una pedagogía constructivista, del aprendizaje significativo y el aprendizaje situado. La comunicación con el plan de estudios me dispone como maestro a apropiarme de él y a desarrollar actividades que respondan a las necesidades de los alumnos y a su contexto social. La comunicación con la comunidad me inclina a una actitud antropológica hacia el encuentro intercultural. La comunicación con mis padres me mueve a escucharlos con atención.

Proponer la comunicación como símbolo es aceptar que la comunicación no puede aprehenderse conceptualmente. El símbolo es dinámico, más complejo que el concepto y renuncia a la aspiración de una pretendida objetividad científica: “El concepto es objetivo, objetivable y, en el mejor de los casos, cuantificable —puesto que surgió de la reducción a la unidad de una cantidad de objetos—. El símbolo, en cambio, no es objetivable más allá del sujeto para quien el símbolo es símbolo. El símbolo es tan solo subjetivamente objetivo” (Panikkar 2010, 222).

Estar abierto a la comunicación es estar abierto al mundo y a los demás. Cuando la practicamos, trascendemos la teoría y construimos las formas de relación con las demás personas. El maestro rural ha de procurar acrecentar la calidad de sus relaciones y tratar de desarrollar el diálogo en un sentido amplio: con los alumnos, con los maestros, con las familias, con la comunidad, con sus superiores. La perspectiva teórica comunicativa nos interpela a la hora de pensar las relaciones con la escuela, la comunidad y los educandos.



## ESCUELA: TRANSMISIÓN Y CONSTRUCCIÓN

Ocurre habitualmente en el salón de clases que el profesor transmite sus conocimientos a los alumnos: él es quien sabe y los alumnos quienes deben aprender de él (porque no saben). Mario Kaplún sintetiza las relaciones de la educación tradicional en una serie de rasgos: quien educa versus quien es educado, quien habla versus quien escucha, quien escoge el contenido de los programas versus quien lo recibe en forma de depósito, quien es sujeto del proceso versus quien es objeto del proceso (Kaplún 1998, 20).

Ocurre habitualmente, también, que los planes de estudio son extendidos al profesorado para que el colectivo de profesores, a su vez, los extienda a los alumnos. La relación jerárquica que los maestros establecen con sus alumnos es de la misma naturaleza que la que los inspectores establecen con los maestros y, seguramente, los superiores de los inspectores se comportan de la misma manera con los inspectores. Y así, sucesivamente.

La implementación vertical de las políticas educativas imposibilita el desarrollo de una educación intercultural: quienes escogen los contenidos de los planes educativos no conocen las necesidades ni las orientaciones culturales de los alumnos. La extensión del currículum a los maestros repercute de forma perjudicial en el sentido pedagógico, porque en la negación de la participación docente se limita la diversificación de los materiales educativos. Si los maestros reproducen la misma lógica relacional con los alumnos, limitan su autonomía, capacidad de creación y de pensamiento crítico. En cambio, lo que sí aprenden los educandos en la clase tradicional es el trato vertical que cosifica el sujeto y que hace funcionar a las sociedades autoritarias.

En cambio, las teorías socioconstructivistas del aprendizaje —tanto el significativo como el situado— reconocen que la cultura y el contexto socio-cultural conforman un universo de significados con base en los cuales se desarrolla el proceso cognitivo del alumno: “El proceso de aprendizaje debería orientarse a *aculturar* a los estudiantes a través de prácticas auténticas, es decir, cotidianas, significativas, relevantes en su cultura, mediante procesos de interacción social similares a los que ocurren en situaciones de la vida real” (Díaz-Barriga y Hernández 2010, 36).

En el Informe de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI, Jacques Delors establece cuatro pilares para el aprendizaje a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser

(Delors 1996, 34). Ya no se discute si la finalidad de la educación escolar debe ser el aprendizaje de contenidos (memorización) o la adquisición de valores, actitudes y habilidades (y los contenidos, un medio para ello). El modelo de comunicación horizontal y recíproca —que, a diferencia de la extensión, permite situar al educando en el centro del proceso de aprendizaje— comparte base epistemológica con la familia de corrientes pedagógicas, psicoeducativas y didácticas del constructivismo: el aprendizaje significativo (Ausubel 2002), el aprendizaje situado (Díaz-Barriga y Hernández 2010), las metodologías de trabajo cooperativo y de trabajo por proyectos (Pujolàs, 2008).

La teoría constructivista del aprendizaje postula que el acto de aprender es un proceso dinámico de elaboración y organización de los contenidos, en el cual el aprendiz construye sus propios significados en relación con los demás (Vygotsky 1996). El constructivismo concibe el aprendizaje escolar “como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y las experiencias previas y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción” (Coll 1996, 161). Los procesos cognitivos de aprendizaje, aunque sean psicológicamente individuales, son inseparables de lo social y han de potenciar el diálogo educador-educando y entre educandos, en la medida que el lenguaje (acto de relación) se realiza plenamente en la conversación (Gadamer 1999).

Este conjunto de reflexiones teóricas permite inferir que “a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación” (Kaplún 1998, 15). Se puede añadir a la afirmación de Kaplún que a cada tipo de “actitud intercultural” le corresponde una determinada praxis educativa y comunicativa. La extensión corresponde a una educación transmisiva, que promueve el rol pasivo de los educandos y el acatamiento de los lineamientos del maestro. La educación transmisiva niega la palabra al educando y, en consecuencia, la posibilidad de diálogo y de pensamiento crítico. De la misma manera que la extensión no es comunicación, la educación transmisiva no puede ser verdaderamente educativa, ni tampoco educación intercultural, puesto que no hay reciprocidad en las relaciones.

En su propuesta educativa, ya clásica, Noam Chomsky (2001) identifica dos tipos ideales de educación que se distinguen en su propósito: creación-investigación versus *adoctrinamiento*. La educación a la que se refiere Chomsky como *adoctrinamiento* (2001), coincide con la que Bernstein identifica como *reproductora* (1989), Freire como *bancaria* (1978) y Kaplún como *transmisiva* (1998). Es la educación que fomenta la competencia entre los alumnos,

que delimita lo que estos deben aprender, que premia la obediencia y cuya finalidad es pasar exámenes.

En cambio, la educación *creadora* de Chomsky (2001), *liberadora* de Freire (1978) o *desescolarizada* de Illich (1985), es aquella donde el educando es el protagonista de su proceso de aprendizaje. Su propósito es construir, crear, investigar, o liberarse, si es necesario. Es la educación en la que el educador necesita del educando, así como el educando necesita del educador. También es la educación que comienza en la expresión, que se orienta al diálogo colectivo y recíproco: el punto de partida son los problemas e intereses de los educandos, quienes aprenden del educador, pero también de los compañeros. La función del acto educativo ya no es transmitir una serie de contenidos, sino problematizarlos conjuntamente para (re)construirlos.

La contradicción comunicativa, educativa y política confronta las posturas a diferentes niveles: silencio versus palabra, memorización versus construcción, adoctrinamiento versus liberación, legitimación del orden versus transformación del sistema, homogeneización de la educación versus diversificación de la educación, etcétera. Asumirse en una u otra de ellas determina transversalmente las dimensiones del quehacer educativo:

| Dimensiones  | Educación reproductora  | Educación transformadora   |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Función sistémica.</li> <li>• Función educativa.</li> <li>• Comunicación.</li> <li>• Relación.</li> <li>• Pedagogía.</li> <li>• Contenidos.</li> <li>• Lugar del educador.</li> <li>• Lugar del educando.</li> <li>• Punto de partida.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adoctrinar, legitimar.</li> <li>• Transmisión y reproducción.</li> <li>• Extensiva.</li> <li>• Jerárquica, paternalista.</li> <li>• Transmisiva.</li> <li>• Currículum: centro &gt; periferia.</li> <li>• Enseñante.</li> <li>• Objeto.</li> <li>• Texto.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criticar, transformar.</li> <li>• Reflexión y construcción.</li> <li>• Educativa (diálogo).</li> <li>• Autónoma.</li> <li>• Constructivista.</li> <li>• Contexto: aprendizaje situado.</li> <li>• Facilitador.</li> <li>• Sujeto.</li> <li>• Educando.</li> </ul> |

**TABLA 3.** Dialéctica educativa. Nota: elaboración propia con base en Bernstein (1989), Chomsky (2001), Freire (1978), Gumucio (2001), Kaplún (1998) y Kemmis (1998).

## APRENDIZAJE: DIÁLOGO Y PENSAMIENTO CRÍTICO

El educando es hablante y no solamente oyente en la educación transformadora. La expresión del alumno es condición necesaria para el pensamiento crítico, aunque por sí sola, no es suficiente. De la misma manera que en las relaciones interculturales, la comunicación recíproca entre educador y educando no se da *a priori*. El maestro rural ha de promover la participación de quienes no tienen la costumbre de hacerlo. Los alumnos silenciosos deben perder el miedo a decir la suya, han de aprender a construir y a expresar sus propias opiniones. La expresión de quien no está acostumbrado a hacerlo no es una cuestión menor; entre otras cosas, porque perder el miedo a expresarse es un proceso emocional, además de cognoscitivo.

Juan, director de la escuela de Canicab, me explicaba en una conversación personal que es habitual que alumnos vivan situaciones familiares complicadas. Naturalmente, las problemáticas que hay en casa les afectan negativamente y les generan inseguridades personales. En la escuela, los maestros se ven exigidos a trabajar el refuerzo de la confianza y autoestima de los estudiantes: “si un alumno tiene problemas emocionales graves no está en buena disposición para aprender”. En este sentido, los maestros de Canicab notaron que el aspecto emocional es una causa determinante del rezago educativo, de ahí que buscaran estrategias para ayudar a los alumnos a creer en ellos mismos y a afianzar su personalidad.

Por una razón u otra, no siempre existen las condiciones para establecer un diálogo crítico. En mi experiencia, descubrí estudiantes capaces de iniciar una conversación crítica desde la primera interpelación. Por otro lado, también es usual que otros alumnos busquen sus discursos en el libro de texto o reproduzcan los mensajes del educador. Ante el reto de fomentar la expresión, la tarea del maestro consiste en generar las condiciones para que el diálogo sea posible: el alumno ha de tener confianza en sí mismo y creer en sus capacidades. Es importante que la escuela configure un entorno cálido, que acoja y ofrezca seguridad a los alumnos: “nosotros entendemos que el papel de la telesecundaria en esta comunidad, y en todas las comunidades, debe ser una casa para el muchacho”, afirma Juan. La seguridad emocional fundamenta el proceso cognoscitivo de aprendizaje. Luego de que los alumnos se sientan en un entorno de confianza puede empezar a trabajarse el diálogo para el pensamiento crítico.

El pensamiento crítico, que es un proceso racional, depende del grado de *problematización* alcanzado sobre el contenido que se comunica. El diálogo es un intercambio entre dos o más personas, que ocurre cuando se piensa y se problematiza con nuestro interlocutor aquello que es objeto de la comunicación (Freire 1973, 58). A partir del diálogo, las ideas sobre lo que es objeto de comunicación evolucionan. Podría decirse que, antes de problematizar, el educando tiende a ver los contenidos desde una sola perspectiva (su perspectiva), la cual no ha sido todavía cuestionada (figura 4). Sin ruptura no es posible la criticidad.



FIGURA 4. Problematización: sin ruptura.

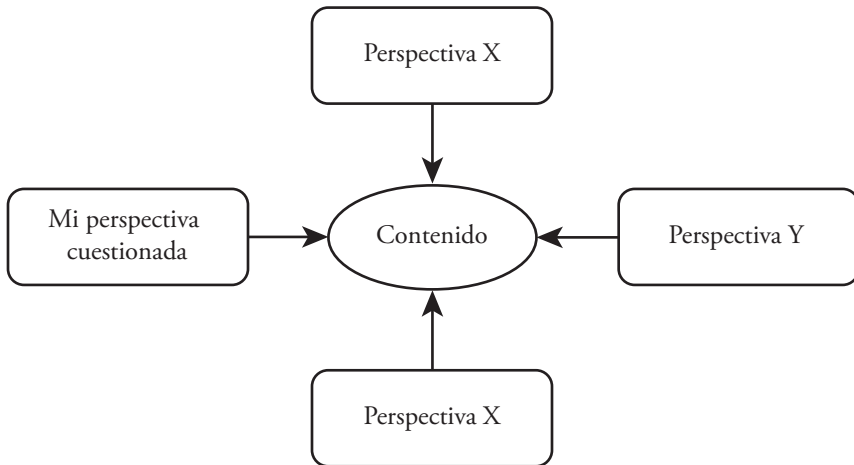
Nota: elaboración propia.

La problematización es el proceso mediante el cual se hacen más objetivos los hechos, se contrastan con otros puntos de vista, se aprehenden desde fuera y entonces es posible su comprensión crítica. La problematización es la base de la investigación científica: problematizar supone reconocer diferentes perspectivas de un fenómeno social, para después precisar desde cuál —o cuáles— de ellas se le va a dar respuesta.

Pongamos el ejemplo de una clase de geografía. Inicialmente, el profesor propone que los alumnos identifiquen los países en el mapamundi. Esta actividad, que por sí sola no es pensamiento crítico, puede servir para generar las condiciones para que emerjan preguntas críticas durante la actividad. Es cuando un alumno se pregunta “¿por qué el mapamundi es plano si la Tierra es redonda?”, que comienza el diálogo: “Si sabemos que la Tierra es redonda...”, “¿dónde está el centro de la Tierra?”, “¿por qué Europa siempre aparece en el centro del mapa?”, “¿quién hace los mapas?”, “¿dónde estamos nosotros?”, “¿existe un mapa de la comunidad?”. Si el profesor concluyera que “Europa está en el centro del mapamundi por razones geopolíticas y no por razones estrictamente geográficas”, estaría abortando el intento de los alum-

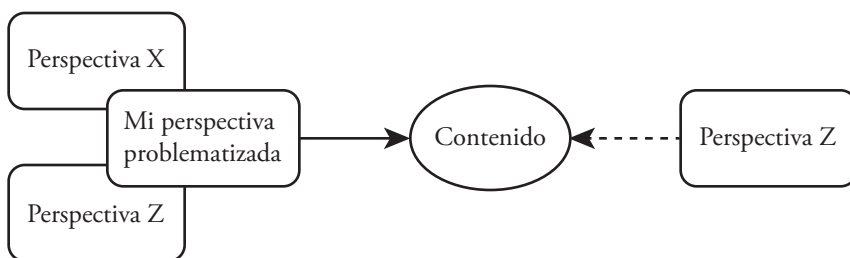
nos para llegar a su propia conclusión. Al final, propiciaría que los alumnos reprodujeran su mensaje sin otorgarles la oportunidad de construir su propio significado.

La suma de argumentos contribuye a una ampliación de la perspectiva crítica de todos quienes aportan al debate. La figura 5 muestra como en un segundo momento, la perspectiva inicial del alumno ha sido cuestionada en contraposición con las demás. El alumno ya reconoce diferentes puntos de vista sobre el contenido que se está debatiendo.



**FIGURA 5.** Problematización: reconocimiento de perspectivas.  
Nota: elaboración propia.

He aquí el inicio del proceso de pensamiento crítico del alumno. La contraposición de argumentos genera confusión y enriquece la propia perspectiva. Es preciso estimular el debate grupal sobre los contenidos y, al mismo tiempo, la reflexión personal de cada alumno para que reconstruya su propia perspectiva. Finalmente, el educando hace evolucionar sus ideas, habiendo reconocido y valorado a otras (figura 6). Se aprehenden los hechos con mayor objetividad, complejizando la propia perspectiva con otros puntos de vista que se consideran pertinentes y desestimando los que no.



**FIGURA 6.** Problematización: Construcción de una perspectiva propia. Nota: elaboración propia.

En la educación crítica y transformadora, que estimula la reflexión y construcción de aprendizajes, que va de la mano de la comunicación, el diálogo crítico es el mecanismo central para aprender a pensar: “la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (Freire 1973, 77).

## COMUNIDAD: COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL

La *comunicación para el cambio social* constituye una perspectiva interesante para la educación intercultural. Promueve la participación comunitaria y el diálogo con comunidades rurales: “Un principio básico [de la comunicación para el cambio social] es el diálogo, y rescatamos esto de Paulo Freire. Pensamos que no hay comunicación sin diálogo, sin diálogo horizontal; un diálogo que respeta la tradición, la cultura, y que respeta las voces de los que no tienen voz; ese nos parece un tema fundamental. El otro tema fundamental es la participación (Gumucio 2009, 282)”.

Alfonso Gumucio se refiere a los que no tienen voz, de la misma manera que Freire se refiere el sujeto que se transforma en objeto en el acto extensivo. Además de potenciar la expresión de las personas o de los grupos de personas; la comunicación para el cambio social defiende que las comunidades sean

partícipes de los procesos de toma de decisiones. De esta manera, la comunicación para el cambio social es comunicación, porque la comunidad se expresa, y lo es para el cambio social, porque busca tener un impacto positivo en la vida de las comunidades mediante la toma de decisiones consensuadas (Bessette 2008; Fals-Borda 2008; Saik 2008). Este planteamiento comunicativo permite integrar las prácticas culturales de los contextos comunitarios en la escuela, principio que asumen las perspectivas del aprendizaje significativo y situado, pero que en América Latina trasciende el ámbito pedagógico por la asimetría política de las relaciones interculturales (Walsh 2009a, 2).

Los pueblos indígenas han sido históricamente objeto de las políticas educativas. Transformar la extensión sistémica reclama, en el caso mexicano, realizar un ejercicio de autocritica institucional, personal y comunitaria. La inclusión de la voz de los diversos choca con determinadas tradiciones y estructuras de poder, pues conlleva que las personas sin voz dejen de ser objeto de dichas estructuras. Las relaciones de jerarquía y desigualdad están tan naturalizadas, que articulan también nuestras formas de pensar y actuar. Es habitual escuchar comentarios de funcionarios educativos que se refieren a las personas del medio rural como “ignorantes”, “incapaces”, “desvalidas” o “pobres campesinos”. Y es frecuente que personas del medio rural argumenten desde la autodiscriminación: “es que nosotros no sabemos”.

Estos esquemas ideológicos se explican desde la sociología del conocimiento como la institucionalización del orden establecido en los sistemas de ideas (Mannheim, 1987). También las políticas del Estado son ideológicas cuando desde el paternalismo o el asistencialismo se propone: “Hay que ayudar a las comunidades para que salgan adelante”. Y las políticas se implementan en una lógica extensiva, de arriba hacia abajo, en ausencia de comunicación con las comunidades.

La implementación vertical de las políticas educativas no ha sido efectiva para superar las situaciones de desigualdad y discriminación en México. Proponiendo un paralelismo, en el caso de la cooperación internacional, hace casi 40 años De Zutter ya planteaba: “¿Por qué fracasan tantos proyectos y esfuerzos de desarrollo local? Porque nunca existe verdadero diálogo entre los responsables y ejecutores de los proyectos por un lado y por otra parte los campesinos, supuestos beneficiarios” (De Zutter 2008, 343). En un sentido similar, Gumucio describe el fracaso de numerosos proyectos en los siguientes términos: “Demasiados proyectos fracasaron debido a la verticalidad de su



planificación e implementación, y gran parte de los fondos canalizados hacia los países en desarrollo no llegaron nunca a los supuestos beneficiarios, hasta que las instituciones de financiamiento comprendieron que estaban haciendo algo mal. Si tan sólo hubieran involucrado desde un principio a los beneficiarios...” (Gumucio 2001, 10).

En cambio, el diálogo es un proceso que permite la problematización y la adquisición de consciencia sobre problemas reales y, como tal, puede tener consecuencias favorables para la comunidad. Díaz Bordenave (2008) observa hasta cuatro procesos a los que contribuye la comunicación para el cambio social:

- Ayuda al diagnóstico participativo de las situaciones-problema y a la presentación de los problemas identificados en la comunidad.
- Estimula la reflexión comunitaria y la priorización de los problemas.
- Favorece el intercambio de ideas entre comunidades distantes.
- Apoya la organización de la comunidad para la solución de problemas.

La participación de las comunidades en las escuelas es clave para el desarrollo de los principios constructivistas del aprendizaje (a nivel micro) y para la interculturalización del sistema educativo y el despliegue curricular (a nivel sistémico). Llegados a este punto, el *empoderamiento* es el concepto que se refiere a la adquisición del dominio para que las personas y las comunidades tengan la capacidad para autogestionar su propia vida (Rappaport 1987). El empoderamiento transformó la perspectiva del desarrollo en los años ochenta, consiguiendo focalizar la discusión sobre el poder, en detrimento de los discursos sobre la pobreza o la vulnerabilidad. Desde entonces, son varios los autores que han resignificado el concepto (Acuña 2002; Sen 1998). El empoderamiento es el proceso que consiste en transformar las relaciones de poder en favor de aquellos que antes lo ejercían de manera mínima o no lo ejercían (Sen 1998).

El enfoque del empoderamiento, en el ámbito de la educación intercultural, será pertinente mientras no exista el reconocimiento ni la participación efectiva de las comunidades en las escuelas rurales. La interculturalización de la educación es también una cuestión de poder y, por lo tanto, una problemática sistémica.



## CAPÍTULO III. LLEGADA A LA COMUNIDAD E INSERCIÓN EN LA ESCUELA

### EL MAESTRO RURAL COMO ANTROPÓLOGO

El planteamiento teórico, ceñido a la lógica de la investigación, confiere un marco conceptual para situar la interculturalidad y la comunicación en relación con problemáticas estructurales del sistema educativo mexicano. Antes de mi llegada a la escuela de Canicab, había realizado un conjunto de lecturas con el propósito de aumentar mi consciencia sobre el estado de la educación intercultural en México; ejercicio que también sirvió para ampliar mi conocimiento sobre el problema de la relación entre el extraño —entre yo, como extraño— y la comunidad.

Las reflexiones teóricas previas tuvieron el efecto en mí de volverme respetuoso y precavido a la hora de entrar en contacto con la escuela y las personas de Canicab. Pensé la comunicación antes de vivirla, por lo que mi primera aproximación fue abstracta, imaginada. Cuando llegué al pueblo, evidencié que los conceptos, por sí solos, no servían para actuar en la compleja realidad. Naturalmente, comunicarse es más profundo que pensar en comunicar —implica a toda la persona, no sólo su capacidad racional—.

En Canicab la cotidianidad me envolvió sencillamente, invitándome a dejar a un lado el pensamiento analítico y clasificador. Si en los capítulos I y II se sitúan los problemas de la educación intercultural en forma teórica, en este capítulo se comparten, a modo de exploración etnográfica, un conjunto de observaciones que describen como viví el proceso de inmersión a la comunidad y en la escuela —experiencia comunicativa e intercultural—. Compartir la lle-

gada al contexto de actuación es de interés para el maestro rural en la medida que otorga importancia al encuentro intercultural y porque caracteriza el lugar donde se desarrolla la acción: para *interculturalizar* la educación hay que diseñar proyectos escolares acorde con los contextos locales, que incorporen las orientaciones culturales y las necesidades de los educandos.

Es necesario que los docentes analicemos nuestras discrepancias culturales como extraños que somos en las comunidades locales. El maestro rural ha de tener alma de antropólogo, ha de interesarse por la cultura de sus educandos e inclinarse al encuentro con los vecinos del pueblo: sucede habitualmente que el docente no es del lugar donde trabaja y, aun cuando es de otra comunidad, el maestro ha de estar atento a las particularidades sociales y culturales, dado que es foráneo a ojos de los vecinos y, además, es representante de una educación formal sistémicamente ajena a la lengua y a la realidad comunitarias.

Los relatos que en este capítulo se presentan dan a conocer Canicab desde distintos ángulos y muestran mi relación personal con la escuela, el pueblo y la región. Sirva para situar la actuación educativa concreta y, al mismo tiempo, para dar valor a la vasta experiencia que poseen los maestros rurales —raras veces publicada—, quienes adquieren su conocimiento a través de años de práctica profesional.

La teoría, sin vivencia, es pura abstracción.

## CANICAB, MI LUGAR DE ACTUACIÓN

Llegué por primera vez a Canicab, comunidad maya de Yucatán, en verano de 2013. Por aquel entonces ya era consciente del potencial de las relaciones interculturales: comprendía que el encuentro entre personas de distintas culturas cuestiona las creencias que uno tiene y las interpretaciones que uno hace —como portador de cultura que es— sobre la realidad. Había experimentado la interculturalidad desde mi llegada a México y, ahora, buscaba vivir una experiencia que desarmara mis esquemas culturales desde lo profundo de la ruralidad. Como vecino de la ciudad de Mérida, mi inquietud se orientaba inevitablemente hacia lo maya.

Conocí Canicab por medio del Dr. Juan Carlos Mijangos, antropólogo y educador popular con una contrastada trayectoria de investigación y acción educativa. Juan Carlos me invitó al centro comunitario Uj ja' si jo'ob, en

Canicab, un colectivo de educación no formal que estimula la participación comunitaria desde un enfoque de interculturalidad crítica: “Ponemos en práctica, no sin contradicciones y contratiempos, el supuesto de que es posible una transformación por medio de ejercicios renovadores e innovadores que de alguna forma posibiliten la formación de unas personas con mayores capacidades creativas, tanto en el campo social como cultural y político” (Reyes y Mijangos 2017, 101).

Desde el primer día agradecí la acogida del colectivo, me sentí afortunado de poder conocer su bagaje educativo comunitario, y estimulado por la conversación y la retroalimentación constante que recibí. Uj ja' si jo'ob generó las condiciones que hicieron posible la presente investigación. Con las necesidades básicas resueltas me sentí en disposición de iniciar mi proceso personal de inmersión comunitaria y escolar; esto es, de construir mis propios vínculos afectivos con vecinos de la comunidad y de desarrollar un proyecto educativo singular que me motivara e identificara.

Uj ja' si jo'ob —en lengua maya: renacimiento del agua y la luna— busca contribuir a la mejora de la calidad educativa desde el ámbito de la educación no formal, al margen del Estado. El grupo está conformado por maestros, estudiantes universitarios de Mérida y por vecinos de Canicab, quienes trabajan conjuntamente para la mejora de la educación en la comunidad y, por extensión, del pueblo maya yucateco.

El proyecto empezó en 2012, y en la actualidad cuenta con instalaciones que permiten la organización de actividades. En Canicab han rebautizado el centro Uj ja' si jo'ob como “La UADY”, en referencia a la Universidad Autónoma de Yucatán. Los vecinos prefieren este nombre porque les causa simpatía la idea de albergar una sede universitaria en el pueblo. Desde su apertura, el centro comunitario ha llevado a cabo diversas acciones educativas, de las cuales comparto algunos objetivos (Reyes y Mijangos 2017, 99):

- Creación y puesta en función de un espacio transdisciplinario de interpretación etnoecológica para la educación de niños, niñas y personas adultas.
- Conocer la situación de la lengua maya en Canicab y contribuir a su recuperación entre los niños de la comunidad.
- Crear un espacio de convivencia para niños y mujeres.
- Apoyo extraescolar de formación en lengua extranjera a estudiantes de primaria.

- Crear un blog gestionado colectivamente por estudiantes de secundaria.
- Acompañar el proceso de formación para el bachillerato de jóvenes de 18 a 24 años.
- Generar un espacio de reflexión acerca de temas específicos mediante la visualización y análisis de material cinematográfico.

Consideré que Canicab era un lugar adecuado para poner en práctica los principios de la educación intercultural por ser una comunidad maya-hablante; como tal, exigía la búsqueda de una comunicación intercultural, de carácter horizontal y recíproca. Decidí actuar en el ámbito de la escuela formal porque quería indagar en las posibilidades de dar concreción a los principios interculturales del currículum en una escuela de la SEP. Por un lado, quería comprender los mecanismos sistémicos de funcionamiento y, por otro, contribuir al debate en torno a los principios interculturales del plan de estudios. La aspiración de interculturalizar las escuelas mexicanas pasa indudablemente por la transformación de la educación pública: existen en México alrededor de 25 millones de estudiantes de Educación Básica, repartidos en un total de 225 mil planteles educativos (SEP 2017). Solamente en Canicab, comunidad donde viven menos de mil personas, hay tres escuelas (preescolar, primaria y secundaria).

Comprendo a los investigadores que ya han tenido desencuentros con el sistema educativo cuando argumentan que la interculturalidad no es posible en el marco de la educación del Estado, pues es sabido que el despliegue de las políticas educativas está sujeto a una estructura establecida de poder que genera condiciones, dispositivos y mecanismos que mantienen y reproducen la desigualdad y la inferiorización (Walsh 2009b). El marco de acción para la transformación está limitado de raíz.

Sin embargo, la renuncia a intervenir desde el sistema de educación pública —que escolariza a 25 millones de niños y jóvenes mexicanos— reduce ostensiblemente las posibilidades de transformación: la desconfianza con el Estado lleva a muchos investigadores a centrarse en el trabajo académico o a impulsar experiencias educativas transformadoras independientes, que son libres en sus planteamientos, pero en cambio, su capacidad de impacto y difusión es menor.

## CANICAB, UN PUEBLO DEL YUCATÁN RURAL

La península de Yucatán constituye una realidad cultural singular e histórica dentro de México. Según el INEGI, en el año 2010 alrededor de 800 mil personas hablaban maya yucateco —sumando las cifras de los estados de Campeche, Yucatán y Quintana Roo—. Naturalmente, todo lo “yucateco” es interculturalmente maya: desde la distribución de las casas con patio del centro de Mérida, hasta la apreciada cochinita pibil y también el dialecto del español de Yucatán. Cuando sale de la península para viajar al centro del país, el yucateco acostumbra a decir: “Me voy a México”. La expresión, directa y asertiva, es adecuada en los sentidos cultural y geográfico: el territorio peninsular está rodeado de agua en casi toda su extensión (Golfo de México y Mar Caribe) y, por el sur, limita con Belice, Guatemala y el estado de Tabasco. Selva hacia Guatemala y Belice, zona pantanosa y más selva rumbo a Tabasco. Hasta hace pocas décadas no había autopista que conectara la región con el centro del país, de manera que la mejor forma de viajar a la ciudad de México era en barco hasta el puerto de Veracruz, y luego avanzar por tierra hasta la capital. Lejos.

Vivir en la península es reconfortante. Saberse acotado por unos límites marítimos y selváticos constituye un marco de acción manejable. Desde lo alto de una pirámide, la selva baja se ve como una alfombra verde desplegada hasta el horizonte. El paisaje es continuamente plano, monótono de recorrer en coche: carretera recta, arbustos y árboles a ambos lados. Monumentales zonas arqueológicas, sorprendentes cenotes, pueblos enraizados, antiguas iglesias y vastas haciendas son maravillas que habitan el paisaje y hacen de Yucatán un pequeño universo que ensimisma.

Canicab está situado a tan solo 35 kilómetros al este de la ciudad de Mérida, formando parte de la región henequenera. Administrativamente, Canicab es una comisaría del municipio de Acanceh y se define estadísticamente en los siguientes términos:

Canicab, Acanceh, en el estado de Yucatán, de acuerdo con el más reciente censo (INEGI 2010), tiene una población total de 758 personas, de las cuales 376 son hombres y 362 mujeres. En la localidad habitan 259 menores de edad y 499 adultos, de los cuales 76 tienen más de 60 años. La población indígena en Canicab representa el 91 % del total de personas (696). En cuanto al idioma que se habla

en la localidad, 433 personas de más de 5 años de edad declaran hablar maya, de los cuales 6 la tienen como única lengua y 421 además hablan español. El porcentaje de analfabetismo es de 11.46% (6.63% en los hombres y 16.3% en las mujeres) y el grado promedio de escolaridad es de 5.75 (6.22 en hombres y 5.23 en mujeres). La comunidad de Canicab está clasificada por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) como una localidad de alta marginación (Reyes y Mijangos 2017, 98).

En los últimos años, la comunidad ha seguido una dinámica moderada de crecimiento poblacional, por lo que se estima que a día de hoy su población supera las 800 personas. La cercanía a la capital, aunada a su pasado industrial, ha fomentado que los procesos de pérdida y renuncia a elementos de la cultura maya —milpa, alimentación, lengua, casa vernácula, festividades— sean más acentuados que en otras regiones yucatecas.

Como pueblo rural de Yucatán, la comunidad reúne un conjunto de rasgos que impregnan de carácter su paisaje: árboles frutales, bancas a su sombra, muros de piedra seca, tienditas pintadas con el logotipo de la Coca-Cola, mototaxis, bicicletas, un expendio de cerveza que colinda con la iglesia presbiteriana, algún que otro *cyber*, casitas hechas de bloque, casitas hechas de paja, milpas, pájaros. El parque, centro neurálgico, está delimitado por una hacienda decadente, un palacio municipal despintado, la iglesia católica y la carretera, que atraviesa la comunidad de norte a sur. Los camiones, nuevitos y con aire acondicionado, pasan con frecuencia a Mérida o a Seyé. Entre semana muchos canicabenses van a Mérida y la comunidad se vacía de adultos. Al mediodía, se ven señoras mayores con huipil yendo a hacer mandados antes de la comida, mientras los señores regresan de la milpa con sus coas, machetes y cosechas. Los niños y los jóvenes, puro movimiento, salen corriendo o en bicicleta de las escuelas.

## CANICAB, HACIENDA HENEQUENERA

La historia de la industria henequenera es la historia de nuestra comunidad. Canicab es una del millar de haciendas que se dedicaron a la fabricación del *soskil*, la fibra de la planta del henequén. La industria floreció en el siglo XIX y tuvo una gran envergadura a nivel mundial, pero entró en decadencia con



la aparición y comercialización de fibras sintéticas, a mediados del xx. La hacienda de Canicab se fundó, como tantas otras, durante la segunda mitad del xix. Allí se llevaba a cabo el proceso íntegro de producción del henequén, desde su cultivo hasta la manufactura del *soskil*, resistente filamento que servía para hacer cuerdas, amarres para embarcaciones, sacos para comerciar productos y tantas otras cosas de utilidad. Duro trabajo. La actividad productiva de la fábrica vertebró la vida en el pueblo.

La industria necesitó de grandes cantidades de mano de obra y explotó a la población maya para su propósito. Es sabido que muchos trabajadores estuvieron al servicio de las haciendas bajo condiciones laborales de semi-esclavitud:

Se procuraba que contrajeran deudas las cuales fueran un sacrificio de su libertad para el resto de sus días. Este régimen de deudas y servidumbre perduró hasta 1994. Los campesinos avecindados en las haciendas no tenían libertad de trabajo [...] Sus derechos políticos eran ficticios. No podían separarse de la hacienda, eran reintegrados por la autoridad. El salario no era estipulado por ellos. A cambio de casa y parcela se les exigía una jornada semanal de trabajo sin remuneración (Ancona 1996, 43).

Los mayas fueron explotados en el auge industrial y abandonados en su decadencia. La historia de la industria henequenera, que nos sirve para entender el presente, dejó una profunda huella en Canicab: la fábrica, que un día fue el lugar de trabajo para centenares de personas, cae hoy fulminada por los rayos de sol y las lluvias tropicales, mientras muchas de las conversaciones recuerdan, con sentimientos encontrados, lo que un día fue una industria hegemónica a nivel mundial. El oro verde, como bautizaron el henequén quienes con su explotación se hicieron de riquezas, estructuró el crecimiento desequilibrado de la economía de Yucatán. Los agaves de *ki* siguen reproduciéndose, en abundancia, por las afueras de la comunidad.

“Antes, aquí en Canicab todo el mundo tenía trabajo, casi no íbamos a Mérida”, sentencia don Víctor. La hacienda en ruinas preside las pláticas, encuentros, misas y partidos de béisbol que ocurren alrededor del parque central del pueblo. La situación de desempleo implica que muchos vecinos se desplacen diariamente a Mérida en busca de trabajo. La mayoría de personas en edad productiva (padres y madres de familia) se va bien temprano y regresa hasta en la noche, dejando a la comunidad casi vacía entre semana.

Maestros y personas mayores coinciden en señalar la desintegración familiar como uno de los principales problemas. La necesidad económica de los padres de familia provoca que muchos de los alumnos estén solos la mayor parte del día. Usualmente son las abuelas quienes se encargan de la alimentación de los muchachos:

Pues... es que la verdad, el problema aquí es que los papás se van a trabajar. Se va el papá, se va la mamá. Llega el papá tarde, llega la mamá tarde. Cansado, se acuesta a dormir. En cambio, nosotros no, yo, nunca jamás me salí de mi casa y Doña Ernestina tampoco [...] Pues como quien dice: 'son hijos de la llave' [de agua] Salen, amanecen, se salen ellos, empiezan a andar tirando con tirahule. Los niños no... no, no tienen respeto, no obedecen (Víctor Kantún 2015, comunicación personal)

El relato de don Víctor retrata con simpleza consecuencias de la transformación vivida. Las comunidades henequeneras dejaron de ser agrícolas y autosuficientes para trabajar a cambio de un salario. Se abandonó paulatinamente el campo. Se transformaron las formas de vida y, con ello, se resintieron elementos culturales nucleares como la alimentación y la lengua y se desarticulaban instituciones sociales como la familia o la milpa. Ahora se depende económicamente de la ciudad. Canicab es un satélite de Mérida. Los mayas trabajaban antes para el hacendado y ahora lo hacen para los sectores económicos urbanos que demandan su fuerza de trabajo: la construcción para los hombres y la limpieza para las mujeres.

#### FASCINADO POR LO MAYA (O LOS PREJUICIOS DE ANTROPÓLOGO)

Las reflexiones y lecturas que precedieron mi encuentro con la comunidad tuvieron el efecto de volverme más cauto y precavido. En cierto modo, había idealizado la vida comunitaria, imaginándola como una vida romántica, solidaria, respetuosa, en comunión con la naturaleza. Un modo de vida que debía ser descifrado y comprendido en un gran ejercicio de trabajo de campo. Con estas representaciones en mi cabeza, pensaba que mi presencia podía llegar a ser molesta. Mi sentir se acercaba a lo que Octavio Paz escribe en *El laberinto de la soledad*:

Y todo lo que se encuentra alejado del centro de la sociedad aparece como extraño e impenetrable. Los campesinos, remotos, ligeramente arcaicos en el vestir y el hablar, parcos, amantes de expresarse en formas y fórmulas tradicionales, ejercen siempre una fascinación sobre el hombre urbano. En todas partes representan el elemento más antiguo y secreto de la sociedad. Para todos, excepto para ellos mismos, encarnan lo oculto, lo escondido y que no se entrega sino difícilmente, tesoro enterrado, espiga que madura en las entrañas terrestres, vieja sabiduría entre los pliegues de la tierra (Paz 1992, 27).

La especie de fascinación que describe Paz es la que sentía hacia los mayas antes de conocerlos. Reconozco que, de alguna manera, había sublimado en lecturas antropológicas las inseguridades e inquietudes que me generaba el reto escolar y comunitario. Siento ahora que no era necesario leer tanto, sino más bien entregarme por completo a la experiencia desde el inicio.

Canicab es una comunidad respetuosa y abierta con el forastero. Las personas saludan cordialmente y, las menos tímidas, fácilmente invitan a uno a sentarse a platicar. Me di cuenta que la curiosidad que sentía yo hacia ellos también la sentían ellos hacia mí, pues todo extraño es novedad en un pueblo donde casi todos se conocen. En la comunidad los días simplemente ocurren, en rutinas sin sobresaltos. El tiempo corre más lento que en la ciudad, el ritmo de las cosas es diferente. Llegué acelerado y quería integrarme con rapidez: me proponía tareas a hacer y las enlistaba: conversaciones, entrevistas, visitas, recorridos... Poco a poco, fui entendiendo que la integración no depende de ocupar el día haciendo muchas cosas: integrarse es latir al ritmo del lugar. Uno tiene que generar su propia rutina y buscar momentos para vivir el tiempo que va despacio, transformando antiguas acciones apresuradas en pretextos para transcurrir la tarde. De mi diario de campo: "Ir a buscar un cigarrito en la tienda es motivo para platicar con don Vicente, acción que se estructura en un inicio, nudo y desenlace. Cuando finalmente me inclinaba a prender mi tabaco, lo fumaba con atención y pausa. A otro ritmo".

Desde los primeros días, varias familias me convidaban a un vaso de refresco o a una frutita en el patio de sus casas. Nunca había disfrutado tanto de una coca-cola como en las de Canicab a mediodía: protegido del sol justiciero de Yucatán, la combinación del azúcar con la fría temperatura del líquido me subía el ánimo y me bajaba el calor. "¿De dónde salió este gringo?", debió pensar don Víctor entre tragos de refresco. No tuve que buscar el diálogo, la

conversación se desplegó como actividad central para ocupar el tiempo en un lugar sin actividades para el ocio. Don Víctor se sabe buen orador y se recrea en la plática: enfatiza palabras clave abriendo los ojos y las subraya con silencios. Él es quien propone los temas, convirtiéndome a mí en su informante: “¿Y de allá de donde viene, hace frío?”, “¿qué comen?”, “¿cuántos hermanos tiene?”, “¿por qué llegó acá?”, “¿es maestro allá también?”, “¿qué lengua hablan?”. Y concluía: “Qué bueno que nos visitan de tan lejos”.

La relación que construimos con Víctor siempre fue bilateral: él me quería conocer a mí tanto o más que yo a él. Su actitud me transportaba simpáticamente a la narración de Lévi-Strauss sobre su encuentro con un jefe nambiquara: “Su curiosidad hacia nuestras costumbres y hacia las que yo hubiera podido observar en otras tribus no cede en nada a la mía. Con él, el trabajo etnográfico jamás es unilateral: lo concibe como un intercambio de informaciones, y las que yo les proporciono son siempre bienvenidas” (Lévi-Strauss 1988, 729). Hacia don Víctor sentí una sincera empatía y él me hizo comprender que, naturalmente, la curiosidad es una actitud del ser humano abierto a la vida.

En cuanto lo creía oportuno, le pedía a mi amigo que me explicara sobre los mayas. Él empezaba a hablar en maya y yo, no entendía nada. Los mayas actuales se refieren a la civilización que alzó las monumentales pirámides como “los antiguos”. Siento que los reconocen y admiran como sus ancestros, mas los conciben en un pasado lejano. Igual y se podría establecer un símil en como percibimos los europeos las obras de la antigua Roma. Por otro lado, el concepto de “antiguos” también sirve para referirse a los abuelos y bisabuelos de las personas mayores de hoy, que fundamentaban su economía en el cultivo de la milpa y la cacería.

Algunas familias de Canicab mantienen su milpa, aunque ya no viven de la agricultura. Las exigencias de la economía de mercado obligan a buscar nuevas fuentes de ingreso. Como la milpa, la lengua maya vive un retroceso. La comunidad, a una hora de Mérida, experimenta la contradicción de lo rural con lo urbano. El pueblo, con su agricultura, lengua, fiestas y costumbres, es cultura e identidad. La ciudad promete un ascenso socioeconómico y fuerza a abandonar modos de vida rurales que, en Yucatán, abrigan y protegen una cosmovisión del mundo. El canicabense viaja a la ciudad para mejorar económicamente y es discriminado por la cultura que porta. Es común que el supuesto ascenso económico —invitación a la (pos)moderni-

dad— tenga como contraprestación la renuncia identitaria del maya inseguro en el contexto urbano.

Desde la distancia, observo ahora que las familias que me abrieron las puertas de sus casas fueron las más tradicionales del pueblo: familias maya-hablantes extensas (de hasta cuatro generaciones) que conservan su milpa y su casa con patio, habitada de aves y árboles frutales. Las personas que se abrieron conmigo lo hicieron desde la seguridad personal, cultural e identitaria. No obstante, en Canicab hay cada vez más familias nucleares —parejas muy jóvenes con hijos— que viajan diariamente a Mérida y educan sus hijos en castellano.

Con todo, la experiencia acabó con mi fantasía sobre los mayas. En la comunidad, uno no se relaciona con “lo maya” en abstracto, sino con personas concretas de distinta edad, ideas y personalidad. En palabras llanas, puede decirse que llegué al pueblo y armé mi rutina, haciendo algunos conocidos y amigos y adaptándome a otro ritmo de vida. La cotidianidad fue muy normal y, a veces, aburrida. No supuso para mí un gran choque cultural el encuentro inicial con Canicab. Las personas de la comunidad son bilingües y se saben entre dos culturas. Relacionándose conmigo, tendían a movilizar aquellos mecanismos culturales que creían más cercanos a mi manera de hacer, para que me sintiera cómodo. La profundidad de las diferencias culturales se puso al descubierto desde el inicio, sino que emergió con el tiempo y en la participación de acontecimientos significativos concretos: cumpleaños familiares, fiestas patronales, campañas políticas, gremios, pleitos y chismes.

#### HABLANTES DE LENGUAS MINORITARIAS (O LA IMPORTANCIA DE LA CUESTIÓN LINGÜÍSTICA)

Aquello que algunos antropólogos definen como “romper el hielo” no fue un problema en Canicab. Tengo la impresión que, en general, los mayas mantienen en su tradición una actitud de apertura con el extraño. Raúl, amigo mayahablante, matiza: “Somos buena onda mientras te portes bien”. En los mayas, el mantenimiento de la apertura hacia lo diverso demuestra una capacidad extraordinaria de resiliencia, si consideramos los procesos de aculturación forzada que comenzaron en la Colonia y persisten en variedad de formas hasta el día de hoy.

En todo caso, no tuve que esforzarme para abrirme a ellos, más bien, su apertura me sacudió lo introvertido. Es importante observar aquí que la inserción comunitaria se edificó con base en la relación con unas pocas personas concretas. Imagino que la mayoría de antropólogos modernos, cuando escriben sobre experiencias personales, lo experimentan inicialmente en términos similares. En mi caso, conocí personalmente a unas quince o veinte personas de la comunidad —intimé con menos de cinco—, conviví en el seno de dos familias y di clases a medio centenar de jóvenes. Mi experiencia se prolongó durante dos años durante los cuales llegué a conversar con un centenar de vecinos. Considerando que en la comunidad viven alrededor de 800 personas, mi campo de visión es limitado en términos cuantitativos (cantidad de relaciones) pero potente en términos cualitativos (calidad de relaciones).

La prisa que don Víctor tiene para conversar es similar a la que tenía mi abuelita: poca, o ninguna. La forma como trata doña Flora a sus gallinas es también semejante. Les platica. Flora sabe coser, cocinar, preparar remedios caseros, hacer sentir cómodo al extraño, disfrutar naturalmente de la compañía. Como mi abuelita. Ciertamente, pienso que la gente del medio rural tiene muchas cosas en común. De hecho, todos los seres humanos tenemos muchas cosas en común. Vivir experiencias interculturales facilita la identificación de uno mismo con la especie humana, te torna humanista. Empecé a reconocirme con pequeñas cosas que veía en la comunidad y me trasladaban a mi tierra. Entonces imaginé a las señoras con huipil en compañía de la abuela Rosa. No tengo duda de que hubieran hecho amistad por tantas cosas que comparten.

Fueron varios los paralelismos que encontré entre Vic, mi pueblo natal, y Canicab. Soy también de un lugar chico donde, a decir verdad, creo que la gente es más cerrada con los extraños que en la comunidad yucateca. Soy de una región de montaña del interior de Cataluña donde el catalán es la lengua vehicular. El castellanoparlante es foráneo cuando se expresa en la tienda. Como en Canicab, cuando alguien no habla la lengua propia, se sabe que la persona no es del lugar. Quienes hablamos lenguas minoritarias valoramos mucho las actitudes de respeto hacia nuestro idioma, aplaudiendo cualquier intento de pronunciación.

Fue fácil reconocernos como parlantes de lenguas minoritarias. “¿Cómo se dice perro en catalán?”. *Gos*, le contestaba yo. “¿Y gallina, cómo es?”. Pues

gallina, igual. Se reía doña Soco: es *kaax*. “¿Cómo se dice esto y aquello en maya?”, le espetaba. Aprendí varias palabras en maya con ella: *ma'alob* (bien), *ko'ox* (¡vamos!), *otoch* (hogar), *janá* (comer), *bix a beel* (¿cómo está?), *kul'em* (siéntate), *bu'ul* (frijol), *pek* (perro), *ja* (agua), *k'úuts* (tabaco), *keken* (cerdo), *jé* (huevo), *tin bin T'Ho'* (me voy a Mérida).

Los catalanes somos bilingües de lenguas romances, el catalán y el español son idiomas hermanos, con raíces en el latín. No obstante, nuestras diferencias lingüísticas son expresiones de la singularidad con la que mira el mundo cada lengua: en catalán los besos no se dan, se hacen —*fer un petó*—. A diferencia de catalán y español, la maya es inteligible desde otra cosmovisión. El bilingüismo de la población maya conlleva el conocimiento de dos cosmovisiones del mundo, con sus mitos y creencias correspondientes. Hablar maya y español es pensar interculturalmente, permite un diálogo intercultural en el interior de cada persona bilingüe.

Hay que reconocer que adentrarse en la profundidad de la cultura maya no es posible cuando la lengua vehicular es el español —que, además, en este caso no es la lengua materna de ellos ni tampoco la mía—: “Para instaurar un diálogo equilibrado es necesario cada participante haya aprendido el lenguaje del otro. Es insatisfactorio, por no decir injusto y, por consiguiente, inadecuado, llevar a cabo una discusión intercultural valiéndose exclusivamente del lenguaje de una sola de las dos culturas, por muy abierto y rico que sea” (Panikkar 2010, 305). Asumiendo esta premisa, nuestro diálogo no fue intercultural: ni yo aprendí la maya ni ellos aprendieron catalán.

Por otro lado, quiero poner en valor la interculturalidad de los mayas. Sus modos de vida y lenguajes son una mediación entre dos mundos. Si conversamos en español con un mayahablante, nuestro interlocutor se adapta a nosotros y utiliza aquellos elementos lingüísticos y culturales que más le sirven para relacionarse en la situación concreta.

No hablo la maya, limitación crucial que golpea la legitimidad de mi planteamiento teórico sobre la interculturalidad. Aunque sea posible establecer una comunicación horizontal aun cuando la lengua vehicular no es la propia de la comunidad, hay que aceptar que no es posible comprender la profundidad de la cultura cuando no se habla su lengua. Una comunicación intercultural profunda, que desarme las convicciones e interpretaciones culturales —sobre la realidad— de los dialogantes, que permita acceder al núcleo de la cultura comunitaria, debería haber fluido en el seno de un intercambio maya-catalán.

Aun así, estoy convencido que pueden hacerse aportaciones positivas a la comunidad y a la cultura desde la escuela, a pesar de ello. Soy bienintencionado y respetuoso, mi compromiso es empezar a aprender la lengua maya en la próxima temporada prolongada de campo. Aprovecho esta observación para defender el establecimiento del requisito de hablar la lengua materna de los alumnos para el ejercicio docente. El uso de la lengua maya en espacios institucionales es clave para garantizar su normalización y para mejorar las competencias lingüísticas —tanto en lengua materna como en español— de los estudiantes.

### LA FAMILIA AKÉ

La familia Aké es mi familia de adopción. “¿Te vas a quedar a comer?”, me invitó Socorro, al salir del primer viernes de clases en la telesecundaria. Ellos viven a un lado de la escuela. Doña Soco ya me conocía porque preparaba comida en el receso de los alumnos. Su familia, emblemática en la comunidad, me abrió generosamente las puertas. Sin los Aké, el contacto con el pueblo hubiera sido diferente, quizá más superficial.

En total son diez personas; seis de las cuales, mujeres, y dos niños. La lengua maya es la habitual entre los adultos de la familia. En cambio, los más jóvenes utilizan el español. El resultado es que a la hora de comer se entrecruzan preguntas en español con respuestas en maya. La familia conserva conocimientos tradicionales: tiene milpa, habla maya, prepara la fiesta del gremio de San Isidro, urde hamacas.

Las tortillas que comen son gruesas y deliciosas, hechas a mano. Ecológicas, dirían en la ciudad. Les gusta compartir y se ponen contentas de hacerlo. Un hecho que demuestra la solidez del grupo es que los menores de 30 años tienen título universitario. A través de la familia Aké se siente el cambio generacional en las mentalidades comunitarias: doña Flora y doña Rosa son bien diferentes de Lupita en el pensar y el hacer.

Es necesaria una mención especial a la gastronomía familiar. Debo decir que me alimento mejor en su casa que en la mía. Disfruto de sus manjares, siempre elaborados con productos de proximidad. “Que coma, está bien delgado”, insisten las octogenarias Rosa y Flora. ¡Qué panuchos tan ricos preparan! Me considero privilegiado, por haber degustado el reconocido *tzic* de



venado. Y la cochinita, el frijol con puerco, el pollo en escabeche, o los huevos con chaya. Una calabaza como recipiente (*lek*) a rebosar de tortillas preside todas las comidas, que normalmente se acompañan con ensalada. Socorro y su familia me han convertido en comensal crítico de los restaurantes yucatecos del centro de Mérida. Como con los Aké todos los días que voy a Canicab, cosa que me avergüenza un poco. Empero, un día me animé a preparar una rica paella de carne y marisco. Aunque desconfiaban inicialmente de mis habilidades culinarias, puedo presumir que les sorprendió gratamente el plato.

Considero exitosa mi inmersión comunitaria. La verdad, en Canicab, todo fue más sencillo de lo esperado. Imagino que el contexto con el que me encontré es abierto y amigable en comparación con otros contextos comunitarios. Al conocer una comunidad, uno se da cuenta de las singularidades que la hacen única. Aprendí que una comunidad es una persona de personas y que la suma de todas conforma un carácter, un estado de ánimo, una dinámica propia. Aprendí que no es necesario *exotizar* la vida comunitaria: una comunidad es un grupo humano. La vida comunitaria es tan compleja y tan simple como la de cualquier grupo humano (una familia, un salón de clases, un pueblo, una ciudad).

## INSERCIÓN EN LA TELESECUNDARIA

A principios del curso 2014-2015 me reuní con los equipos docentes de los tres centros de educación formal de Canicab: preescolar, primaria y secundaria. Me presenté como maestro e investigador educativo, persona inquieta que quería conocer la situación social y educativa en la comunidad. Estas son a grandes rasgos las características de los tres centros educativos de Canicab:

- *Escuela preescolar.* Desde 2004, es obligatoria la educación preescolar en México —en el curso 2016/17 el país contaba con una matrícula de 4.8 millones de alumnos (SEP 2017, 55)—. Esta etapa educativa cubre de la escolarización de los tres años a los cinco de edad, y se organiza en tres cursos. El preescolar de Canicab cuenta con una sola maestra que es al mismo tiempo directora. En 2015 había una matrícula de 32 alumnos y funcionaba como salón multigrado, donde aprendían conjuntamente los niños y niñas de primero, segundo y tercer curso. Rocío Sánchez

describe las instalaciones en el siguiente pasaje: “La escuela, enrejada en su totalidad, cuenta con una plaza cívica, una aula clase de aproximadamente 16 metros cuadrados con un ventilador de techo, sillas y mesas suficientes para los alumnos y un escritorio y silla para la profesora, un baño para niños y uno para niñas, un lavamanos, una zona de juegos infantiles, una bodega para guardar material en construcción, una concina-comedor en construcción, y los servicios de agua potable y electricidad” (Sánchez Benítez 2015, 8).

- *Escuela primaria.* La escuela de primaria tenía en 2015 una plantilla de tres docentes (dos maestros y una maestra), director incluido. La matrícula escolar era de 49 alumnos distribuidos en tres grupos multigrado: son dos grados por salón de clases (primero con segundo, tercero con cuarto, quinto con sexto). El personal docente está conformado por tres profesores titulares, cada uno a cargo de uno de los grupos. Conversamos durante una hora sobre cuestiones como las características socioeconómicas de la comunidad, la relación entre familias y escuela, la relación entre maestros y la SEP, también sobre problemáticas educativas. Los tres maestros son de la ciudad de Mérida y no hablan maya. Dos de ellos llevaban siete años trabajando en Canicab en 2015. Las instalaciones del centro “cuentan con seis piezas, todas ellas con energía eléctrica, focos y ventiladores, aunque la mayoría de ellos se encuentran descompuestos o son deficientes. Las piezas tienen varios usos: tres de ellas son destinadas para la impartición de clases, una para almacenar material escolar, una adaptada como comedor y una más que se supone es la Dirección, pero sirve de bodega [...] En el centro de la escuela hay una plaza cívica, a un lado de la plaza cívica se encuentran dos baños con energía eléctrica y agua potable” (Sánchez Benítez 2015, 11).
- *Escuela secundaria.* El centro escolar de Canicab es la Telesecundaria, uno de los tres tipos de servicio de la SEP para educación secundaria, junto con las secundarias General y Técnica. El modelo de telesecundaria se creó en México en 1968, con el propósito de cubrir la demanda educativa en zonas, rurales e indígenas en donde no era posible establecer centros educativos de tipo general o técnico. En sus inicios la educación se apoyó en transmisiones televisivas con seguimiento de un maestro generalista por centro. A principios de siglo XXI el modelo cambió: “en 2006, se renovó su modelo pedagógico para dar

más libertad a los maestros para usar los materiales con una planeación propia y menos pautados” (SEP 2017, 72). La escuela de Canicab, aunque administrativamente es catalogada como telesecundaria, en términos prácticos funciona más como una secundaria general, es decir, como una escuela con una plantilla estable quien decide y elabora su planificación educativa anual. En 2015, la telesecundaria contaba con una matrícula de 43 alumnos y con tres maestros (dos maestros y una maestra, director incluido). Los tres docentes llegaron a Canicab hace más de 15 años, funcionan como un equipo y están comprometidos con su tarea. Juan, director de la escuela, es natural de Acanceh, mientras que José Luis y Lizeth son de la ciudad de Mérida. Ninguno de ellos es mayahablante.

Procuré realizar mi intervención educativa en la telesecundaria por ser el nivel educativo en el que ya tenía experiencia profesional. Siempre he preferido trabajar con jóvenes y adultos que en la educación preescolar y primaria. En septiembre realicé una reunión inicial con Juan, el director, a quien compartí mis inquietudes; después mantuve un par de encuentros con la plantilla al completo. Acordamos que actuaría como docente de Geografía e Historia los días viernes, en tres sesiones de dos horas, una para cada nivel escolar.

Llegué a la telesecundaria como estudiante extranjero de maestría en la Universidad Autónoma de Yucatán. Me pregunto hasta qué punto mi perfil social amplió las posibilidades de actuación en la escuela. Mi participación fue al principio una apuesta personal de Juan; después, Lizeth y José Luis también aceptaron mi presencia y acompañaron mi ejercicio. Facilitó mi inmersión escolar el hecho de que me ofreciera a dar clases desinteresadamente, proposición beneficiosa y bienvenida por los maestros que van escasos de tiempo. Fui respetuoso con su trabajo y traté de aprender de ellos. A la hora de compartir espacios y conocernos, lo que realmente importó fue la simpatía y el entendimiento que se despertaba entre nosotros.

Percibí un poco de desconfianza inicial, quizá no directamente hacia mi persona, pero sí con respecto a algunas consecuencias que mi participación pudiera acarrear. A los maestros les preocupaba llamar la atención de responsables la SEP. El impulso de nuevas prácticas o innovaciones no está libre de impedimentos, ya que la actividad docente está institucionalmente encorsetada: “Tienes que entender que nosotros como maestros tenemos un plan

establecido... tal cual tenemos que cumplir” (maestra Lizeth 2015, comunicación personal). Los maestros se sienten expuestos a la observación de las instituciones educativas, se sienten objeto de un control que limita su capacidad de maniobra: “Cuando tú empiezas a innovar, empiezas a hacer cosas que no están establecidas, aun con el objetivo de alcanzar las metas establecidas en el programa y dejas evidencia, ahí entonces empiezan las dificultades” (maestro Juan 2015, comunicación personal). Este argumento, de gran interés por las contradicciones que contiene, se retomará pausadamente en las reflexiones finales del libro, exploración de las limitaciones sistémicas para la interculturalización de las escuelas mexicanas.

Existen condiciones objetivas que dificultan la concreción de los principios interculturales del currículum en Canicab. Los maestros no disponen de tiempo material para dedicarse a ello. Las exigencias del día a día son altas y con frecuencia se ha de actuar para resolver situaciones básicas, de primera necesidad: “Para elaborar materiales, adaptarlos al contexto y disponer del tiempo suficiente tendrías que tener los alumnos ideales” (maestro Juan 2015, comunicación personal).

En este sentido, los maestros comentan que muchos de los alumnos están desprovistos de buenos referentes adultos, tienen carencias familiares e inseguridades de autoestima: “Si tiene una infinidad de carencias, ¿cómo crees que ese muchacho pueda progresar? ¿Quién le va a hacer pensar que puede mejorar su estatus social, que pueda mejorar su forma de vida?, si eso es lo que está viendo todos los días en la comunidad. Está solo, sin modelos” (maestro Juan 2015, comunicación personal).

No es prioridad para los maestros crear materiales escolares diversos sino asegurar una base de estabilidad emocional para todos los alumnos: “Nosotros entendemos que el papel de la telesecundaria en esta comunidad, y en todas las comunidades, debe ser una casa para el muchacho” (maestro Juan 2014, comunicación personal). En la escuela se prioriza consolidar la estabilidad emocional, trabajar la confianza de los adolescentes en sí mismos: “Uno puede ser muy buen estudiante, pero primero, debe creer en él” (maestro Juan 2014, comunicación personal). Esta situación no es exclusiva de Canicab, de hecho, el rezago educativo de la comunidad no es superior a la media del Yucatán rural. Un maestro de la primaria extiende a nivel regional las problemáticas que afectan a Canicab: “He estado en escuelas cercanas de la región [henequenera] y es más o menos el mismo contexto [...] Y la misma

situación que prepondera en Canicab” (maestro Noel 2014, comunicación personal).

El sistema normativo y el plan de estudios no pueden resolver la complejidad de retos y situaciones que los maestros enfrentan a diario: alumnos con déficit de atención, absentismo y abandono escolar, falta de implicación de las familias, escasez de materiales y útiles escolares, etcétera. Ante la exigencia de los problemas cotidianos, es comprensible que los docentes desconfíen de las recetas de investigadores educativos y académicos. Una vez en la escuela, no me sentía autorizado para exponerles mi propuesta intercultural —por abstracta— ni sugerirles la elaboración conjunta de proyectos escolares. ¿Hay que transformar la comunicación para volverla más horizontal, recíproca, inclusiva y comunitaria? ¿O más bien es prioritario garantizar que los alumnos vengan bien alimentados, que dispongan de útiles escolares y que crean en sí mismos? Si bien ambas líneas de actuación son importantes, la gravedad de la urgencia dificulta la reflexión y el planeamiento a medio y largo plazo. Faltan recursos, formación y tiempo para proyectar la actividad escolar más allá de las exigencias del día a día.

## DOCENCIA EN LA TELESECUNDARIA

El ambiente en el plantel es alegre y dinámico, muy familiar. La escuela es pequeña, la relación entre maestros y alumnos es cercana. Todos se conocen bien. Los adolescentes viven una fase vital expansiva y rebozan de energía y ganas de hacer cosas. Su apertura a la vida se contagia. Es una suerte poder trabajar con personas jóvenes.

Fui un maestro más para los alumnos. Durante el curso 2014/15 di clases de ciencias sociales: Geografía, en primero, e Historia, en segundo y tercer grado. Por respeto al quehacer de los maestros, al principio seguí el plan de estudios a través del libro de texto (en la escuela, las clases son en español y recorren el libro de texto). Los maestros de Canicab se merecen un reconocimiento porque son buenos docentes, cada uno con su estilo particular. Aprendí de ellos —de los tres— habilidades de gestión del grupo, de trabajo en equipo, estrategias para la personalización del trato con los alumnos y para la preparación de actividades. También noté el volumen de trabajo que cargan y que les impide disponer de tiempo para innovar o para diseñar diná-

micas que trasciendan la clase tradicional. Son muchas las horas que tienen que estar frente al grupo. Me dio la sensación que están un poco solos ante los retos a enfrentar: la SEP ignora problemáticas importantes y la comunicación con las familias es escasa. En conclusión, los actores educativos implicados en la educación secundaria —maestros, familias, comunidad, SEP— tienden a colaborar poco entre ellos y los problemas cotidianos de la escuela recaen sobre quienes están en el salón de clase diariamente.

En mis sesiones interpele constantemente a los alumnos, impulsé la participación, el debate colectivo y el trabajo en equipo. Las cosas fluyeron, aumentó la confianza con los educandos y, poco a poco, acabé formando parte de la escuela. Al empezar el siguiente curso escolar (2015/16) sentí que era el momento adecuado para proponer y articular un proyecto escolar innovador, diferente. Como idea estructurante, quise desarrollar los principios interculturales del plan de estudios en una experiencia concreta que promoviera la práctica de una comunicación de carácter horizontal y recíproca entre actores educativos locales —educadores, educandos y comunidad—. Además, el proyecto se formularía en términos pedagógicos constructivistas, partiendo de los conocimientos previos de los educandos y situando los contenidos de aprendizaje en la comunidad. Dado que el espacio formativo correspondía al ámbito de las ciencias sociales, propuse un proyecto de investigación que indagara en la historia local con base en testimonios orales de Canicab y a otras fuentes documentales primarias. Llevaría por nombre “Historia oral de la hacienda de Canicab”.

Expuse la idea al equipo docente, que aceptó la propuesta: se me dio libertad para llevar a cabo un proyecto innovador en un espacio de educación formal. Pienso que si los maestros dispusieran de más tiempo, apoyo y reconocimiento por parte del sistema educativo, podrían desarrollar propuestas pedagógicas que contextualizaran los aprendizajes en diálogo con las prácticas culturales comunitarias que, finalmente, contribuirían a la concreción del currículum en contextos diversos. Tristemente, parece que impulsar propuestas distintas a lo establecido tiende a llamar la atención en sentido negativo.

Desde el punto de vista de la observación de las problemáticas identificadas en los capítulos I y II —discriminación educativa, participación escolar, desarrollo curricular, educación transmisiva—, la telesecundaria de Canicab confiere un espacio privilegiado para experimentar con las posibilidades y límites sistémicos de la educación intercultural. En primer lugar, permite

conocer directamente lo que acontece en una escuela pública del Yucatán rural. La telesecundaria está situada en una comunidad maya que está afectada por problemáticas estructurales comunes de la región. En segundo lugar, deben asistir a la escuela todos los educandos de 12 a 15 años (edad de escolarización obligatoria), hecho que posibilita el contacto con jóvenes de realidades socioeconómicas distintas dentro de la misma comunidad. El conglomerado de educandos que configura cada grupo-clase es, de alguna manera, una expresión de la diversidad que existe en la comunidad: cada familia es un mundo. En tercer lugar, porque el período vital de la adolescencia marca el paso a la edad adulta y se caracteriza por ser una etapa intensa de búsqueda identitaria y de formación de intereses y expectativas. Algunos elementos definidores de la adolescencia, como el cambio, la formación de identidad o la conformación de expectativas, generan un marco potencial para el diálogo problematizador e intercultural.

En su conjunto, la docencia en la escuela fue un proceso de aprendizaje enriquecedor que retroalimentó decisivamente mi relación con la comunidad. Después de un año, había pasado de ser *gringo* a *güero*, después *maestro* y, al fin, Guillem (aunque sigo siendo maestro, o *güero*, para quienes menos me conocen). Son muchas las familias que me ubicaron a través de sus hijos. Como maestro, tenía una función explícita y reconocida por la comunidad. Numerosas familias entienden la formación de sus hijos como el principal vehículo para el ascenso social, y en esto el maestro juega una función determinante.

Durante el primer curso había hecho amistad con Juan, Lizeth y José Luis, y había conocido a todos los alumnos. La comunicación fue fluida. Además, se había iniciado un proceso de encuentro intercultural con la comunidad. En las diversas situaciones que viví, traté de adoptar una actitud antropológica, de empatía y apertura. Pasado un curso, mi preocupación ya no consistía en ser aceptado. La prioridad era planificar y desarrollar un proyecto escolar que concretara el currículum en Canicab, contribuyera al logro de los aprendizajes esperados y, al mismo tiempo, interrelacionara las prácticas escolares con las orientaciones culturales de los educandos y sus familias.

El desarrollo de “Historia oral de la hacienda de Canicab”, además de contribuir a los aprendizajes escolares de los educandos y a la diversificación curricular, permitiría observar dinámicas inherentes e impregnadas en el sistema educativo y en la relación de la escuela con la comunidad.





## CAPÍTULO IV. PLANEACIÓN DE “HISTORIA ORAL DE LA HACIENDA DE CANICAB”

### COHERENCIA ENTRE COMUNICACIÓN, PEDAGOGÍA Y CURRÍCULUM

#### *Consideraciones previas*

El trabajo del maestro rural trasciende el salón de clases. El compromiso con la interculturalidad lo empuja a abrirse al encuentro y a cultivar la empatía, en el empeño por comprender la comunidad donde trabaja. La voluntad para comprender al “otro”, actitud antropológica, reside en la vocación del educador intercultural.

El buen desarrollo de la praxis del maestro no depende solamente de la sensibilidad y apertura hacia lo diverso. En última instancia, los maestros somos profesionales de la educación y, como tales, hemos de dominar estrategias y técnicas pedagógicas que faciliten el aprendizaje. Sin consciencia social, nuestra tarea puede resultar contraproducente —por obviar problemáticas estructurales que alejan la escuela de la realidad diversa—. Sin recursos pedagógicos, estamos desprovistos de las herramientas necesarias para la práctica del oficio.

En el capítulo II se ha tratado la educación intercultural desde una mirada transversal y estructurante, poniendo énfasis en la comunicación. Se ha dedicado un esfuerzo importante a pensar las relaciones sociales puesto que la lógica extensiva —vertical, discriminante: que cosifica el sujeto— está enraizada en el funcionamiento político del Estado y de su sistema edu-

cativo. Es importante que el maestro sea consciente de que las relaciones interculturales no ocurren *a priori* desde la convergencia y el diálogo, sino que todavía son habituales actitudes de ignorancia, indiferencia, desprecio o conquista hacia quienes son portadores de las culturas diversas que hacen extraordinario este país.

Tomar distancia con la escuela ayuda a entender las prácticas escolares como parte de un ecosistema social e interdependiente que las determina. Puesto que la educación intercultural es una aspiración y no una realidad, el camino hacia la interculturalidad ha de pensarse “como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente” (Walsh 2009a, 4). También el currículum, si se entiende como un plan que ha de permitir diversificar la educación, ha de ser pensado y trabajado como herramienta, proceso y proyecto que construyen los maestros con las comunidades locales.

Se espera que los maestros, como representantes de la educación formal que somos, contribuyamos al logro de las competencias establecidas en el plan de estudios. Aquí se expresa una polémica de notable importancia: la naturaleza de la relación que escuelas y maestros establecen con el plan de estudios. ¿Contribuir a las competencias pasa por extender el plan de estudios acriticamente o por desarrollarlo en comunicación con cada realidad escolar? A nivel de salón de clases: ¿utilizar el libro de texto genérico contribuye a lograr los objetivos educativos que establece ACEI? Finalmente: ¿el planteamiento curricular nos invita a obedecer o a recrear?

A estas y otras cuestiones espinosas trata de dar respuesta este capítulo que, por un lado, hace explícito el proceso de elaboración didáctica; desde la inserción en Canicab hasta la consideración del currículum. Por otro lado, busca el encaje entre las perspectivas de interculturalidad y comunicación y el deber curricular.

### *Currículum y diversificación de los aprendizajes*

En *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* —se ha señalado ya que se utiliza ACEI como acrónimo—, el perfil de egreso se organiza desde el enfoque del aprendizaje por competencias: se aprenden actitudes, habilidades y conocimientos. Los objetivos de aprendizaje ya no responden a una lógica extensiva o memorística, sino que se desarrollan en el terreno de la pedagogía constructivista, en el cual el alumno juega un rol protagónico.

Según lo esperado en el ámbito de *Lenguaje y comunicación*, al término de la escolarización obligatoria, el alumno: “Utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores. Si es hablante de lengua indígena también lo hace en español. Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes” (SEP 2017, 23).

En el ámbito de “Pensamiento crítico y solución de problemas”: “Formula preguntas para resolver problemas de diversa índole. Se informa, analiza y argumenta las soluciones que propone y presenta evidencias que fundamentan sus conclusiones. Reflexiona sobre sus procesos de pensamiento, se apoya en organizadores gráficos para representarlos y evalúa su efectividad” (SEP 2017, 23).

El perfil de egreso de ACEI se organiza en once ámbitos, aunque con estos dos ejemplos basta para hacer notar que los objetivos de aprendizaje integran valores, actitudes, habilidades y contenidos. El deber del maestro consiste en lograr que el alumno “formule preguntas para resolver problemas de diversa índole” y que “utilice su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad”. No existen recetas mágicas para llegar a estas metas: la adquisición de competencias por el alumno exige al maestro buscar las fórmulas más adecuadas para cada grupo clase y contexto cultural. El currículum reconoce el valor pedagógico del aprendizaje significativo y el aprendizaje situado. Si deberse al currículum es contribuir al logro de los aprendizajes clave de los alumnos el uso del libro de texto ya no es incondicional; se torna necesario el uso de estrategias que sean significativas e integren las orientaciones culturales de los educandos.

Es preciso distinguir aquí la obediencia al discurso curricular, de la obediencia a la lógica sistémica: mientras la primera contribuye a desarrollar el plan de estudios en las realidades escolares, la segunda va en contra de transformar aquello que está establecido. Obediencia curricular y obediencia sistémica entran en colisión cuando el discurso curricular plantea una transformación educativa: el mismo sistema que propone el cambio está protegido por mecanismos y dinámicas internas que lo impiden.

Interculturalizar las escuelas mexicanas reclama el mejor esfuerzo del maestro en la elaboración de materiales educativos culturalmente pertinentes, que concreten en cada escuela los principios interculturales y constructivistas del currículum. El desarrollo de estrategias pedagógicas debe partir de

los conocimientos previos, las necesidades y las orientaciones culturales de los educandos y culminar en los aprendizajes clave establecidos. Para diversificar los contenidos de aprendizaje, ACEI reconoce la necesidad de flexibilizar la educación y apuesta por dar autonomía a escuelas y maestros:

La heterogeneidad de escuelas y su diversidad de circunstancias demanda libertad para tomar decisiones en diversos terrenos y muy especialmente en materia curricular. Por ello, cada escuela puede decidir una parte de su currículo y así permitir que la comunidad escolar profundice en los aprendizajes clave de los estudiantes, y amplíe sus oportunidades de desarrollo emocional y social, con base en el contexto de la escuela y las necesidades e intereses de los alumnos [...] También [el currículum] brinda a los profesores la flexibilidad para contextualizar, diversificar y concretar temáticas, y con ello potenciar el alcance del currículo (SEP 2017, 43).

La SEP confiere autonomía a los maestros para contextualizar los aprendizajes, que ahora no son solo de naturaleza conceptual, sino también procedimental y actitudinal. Los once rasgos del perfil de egreso se despliegan en aprendizajes clave para cada uno de los campos de formación académica y materias. En el caso específico de la materia de Historia, uno de los propósitos generales consiste en “Valorar la importancia de la historia para comprender el presente y participar de manera informada en la solución de los retos que afronta la sociedad para fortalecer la convivencia democrática e intercultural” (SEP 2017, 383). Estar de acuerdo en el “qué” debe aprenderse acarrea la exploración de caminos alternativos al libro de texto: ¿Es posible aprender a participar en la solución de retos sociales si las actividades no son participativas y tampoco consisten en la solución de retos? ¿Cómo va a fortalecerse la convivencia intercultural si no hay diálogo entre maestro y comunidad? ¿Se puede sentir un alumno partícipe de la historia si la historia de su cultura y de su pueblo no se tratan en la escuela?

La presente experiencia, que quiere contribuir a los objetivos curriculares, sitúa la comunicación de carácter horizontal y recíproco en el núcleo del proceso de aprendizaje. El propósito del proyecto escolar consiste en desarrollar los principios interculturales y pedagógicos del plan de estudios en la telesecundaria de una comunidad maya. En el caso de Yucatán, donde las realidades comunitarias están afectadas por situaciones de discriminación cultural y desigualdad socioeconómica, no basta con aplicar el discurso

curricular acriticamente, sino que se hace necesario tomar conciencia de la lógica extensiva que estructura las relaciones sociales y escolares, para revertirla en nuestras formas de actuar. Son tres los elementos clave que se consideran en la implementación curricular: 1) comunicación, para enfrentar las relaciones extensivas estructurales que denuncia la interculturalidad crítica, 2) pedagogía, para crear nuevos materiales y actuar adecuadamente en los salones, y 3) currículum, para contribuir a las competencias se espera que adquieran todos los educandos mexicanos.

Haciendo un símil con la agricultura, puede decirse que, en el ámbito escolar, la comunicación genera un terreno fértil para el respeto y el entendimiento: es en ese terreno donde es posible labrar, cultivar y —si el proceso concluye con éxito— recoger los frutos. La agricultura requiere de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes: la pedagogía es la disciplina que nos provee de estrategias para el aprendizaje. Los frutos que se recogerán a final de temporada los define el currículum. Dichos frutos sirven, finalmente, para disponer de una alimentación completa y equilibrada. Naturalmente, no es posible sembrar lo mismo en Sinaloa que en Yucatán: en México hay variedad de climas y ecosistemas.

### *Sobre el aprendizaje por competencias*

*Aprendizajes Clave para la Educación Integral* realiza un planteamiento pedagógico basado en el enfoque del aprendizaje por competencias: “El planteamiento curricular se funda en la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. En este sentido, su enfoque es competencial, pero las competencias no son el punto de partida del *plan*, sino el punto de llegada, la meta final” (SEP 2017, 104). El discurso curricular sustituye el concepto de “competencia” por el de “aprendizaje clave”; aunque lo termina utilizando en un sentido cuasi equivalente: “Un aprendizaje clave es un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante” (SEP 2017, 107). A la hora de definir competencia ACEI propone que:

Las competencias, entendidas como la movilización de saberes ante circunstancias particulares, se demuestran en la acción [...] De ahí que un alumno solo

pueda mostrar su nivel de dominio de cierta competencia al movilizar simultáneamente las tres dimensiones que se entrelazan para dar lugar a una competencia: conocimientos, habilidades, actitudes y valores (SEP 2017, 101).

En un sentido similar, el pedagogo francés Philippe Perrenoud explica que una competencia vendría a ser la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, habilidades, valores, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones (Perrenoud 2006, 23-25). Nótese que todos los planteamientos contemplan el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Lo significativo para el maestro es que la orientación curricular ya no tiene como fin el aprendizaje conceptual o memorístico, sino que es coherente con una lógica comunicativa plena. ACEI se alinea así con las tesis del Informe Delors de la UNESCO (los cuatro pilares del aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser) a las que hace referencia en numerosas ocasiones (páginas 29, 97, 276, 537, 547, 654, 655).

Los planteamientos pedagógicos han de incentivar a los alumnos a dar respuesta a una variedad de situaciones-problema, movilizando un conjunto de saberes de distinta naturaleza. La consecución del aprendizaje se demuestra en la resolución de dichas situaciones-problema. Ilustrémoslo en un caso práctico: la situación-problema de estar desubicado en una ciudad desconocida. Para resolver el reto, el educando necesita de conocimientos como los conceptos de escala y de punto cardinales (saber), de habilidades para interpretar un plano o para explicarse ante una persona desconocida (saber hacer) y de actitudes para no ponerse nervioso o de mostrar empatía a la hora de conversar con un extraño (saber ser). Es solo a partir de la movilización de un conjunto de recursos cognoscitivos que logrará resolver la situación-problema (será competente para orientarse y llegar a su destino).

En el caso de aprender a orientarse, el educando de una comunidad tendrá más facilidad para comprender los puntos cardinales y para interpretar un plano, si lo hace a partir de su contexto inmediato (aprendizaje situado) y construye sus aprendizajes desde lo que ya sabe (aprendizaje significativo). El maestro rural ha de ser creativo para generar situaciones de aprendizaje cercanas y significativas para el alumno: ¿por qué la tienda de doña Mari está al norte de tu casa? ¿A qué escala está el mapa, si de tu casa a la escuela hay 200 metros y en cambio son 5 centímetros en la representación?

*Comunicación entre educadores, educandos y comunidad*

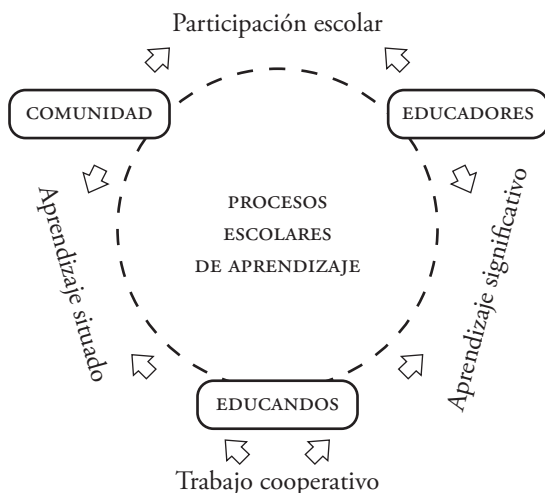
Comunicación y pedagogía se fusionan en la base de nuestra propuesta educativa: en la comunicación se aprende y en el aprendizaje se comunica. La búsqueda de la mejora de las relaciones comunicativas entre actores educativos locales caracteriza el diseño pedagógico. Se espera que la mejoría en la calidad de las interacciones tenga una serie de consecuencias positivas para la escuela y la comunidad. En primer lugar, la relación educador-educando se desarrolla en el ámbito pedagógico desde el constructivismo y el aprendizaje significativo. La comunicación entre educandos se despliega en el trabajo cooperativo. En segundo lugar, la participación comunitaria, que se equipara pedagógicamente al aprendizaje situado, potencia la identidad y el empoderamiento de los educandos a través de una educación que respete sus orientaciones culturales. En tercer lugar, la relación dialógica y no extensiva de los maestros con el plan de estudios —en el ámbito escolar: flexibilización curricular y diversificación educativa— impulsa la apropiación del currículum por los maestros y las escuelas rurales.

El enfoque de la actuación escolar que se propone, basado en lo expuesto hasta aquí, sitúa el origen de la interculturalización de las escuelas mexicanas en lo local: para desarrollar el currículum intercultural en las realidades escolares concretas, hay que actuar desde ellas. Lawrence Stenhouse, autor clásico de la teoría curricular, ya aseveraba en los setenta: “La escuela es la comunidad organizada básica en educación y es a este nivel donde hay que tratar los problemas y las posibilidades de la innovación del currículum” (Stenhouse 1984, 222).

Los enfoques de la interculturalidad crítica y de la comunicación horizontal y recíproca no solo son compatibles con el plan de estudios, sino que contribuyen a su despliegue en las realidades concretas. A su vez, la pedagogía constructivista retroalimenta los principios de la comunicación intercultural en el salón de clases: 1) porque interpela a los alumnos a construir sus propios conocimientos y no a reproducirlos; 2) del aprendizaje significativo, porque parte de lo que los alumnos ya saben y no de lo que sabe el maestro; del aprendizaje situado, porque la comunidad es un medio de aprendizaje; 3) del aprendizaje cooperativo, porque los educandos trabajan en equipo para la consecución de un objetivo común.

El esquema de la figura 7 muestra las interrelaciones entre educadores, educandos y comunidad, e identifica posibles complementariedades comuni-

cativas con estrategias pedagógicas. En el centro de las relaciones comunicativo-pedagógicas están los contenidos y objetivos de aprendizaje:



**FIGURA 7.** Estructura comunicativa del proyecto escolar. Nota: elaboración propia con base en Ausubel (2002), Coll (1996), Collet y Tort (2008), Fals-Borda (2008), Gumucio (2001), Kaplún (1998), Pujolàs (2008) y Vygotsky (1996).

En la estructura comunicativa de la figura 7, educandos, educadores y comunidad interactúan en una relación de cariz bidireccional, colectiva y que tiende a la horizontalidad. La comunicación se orienta al aprendizaje mediante el diálogo en torno a temáticas comunitarias. Los contenidos escogidos, medio de comunicación entre sujetos, deben cumplir las siguientes condiciones: han de estar contextualizados, han de partir de los conocimientos previos e intereses de los educandos y han de abordar un tema de relevancia social. Las atribuciones pedagógicas de cada una de las relaciones entre actores educativos se explican a continuación:

- *Educador-educandos.* Son los principales actores del proceso de aprendizaje. En la comunicación educativa, los alumnos son sujetos de las



dinámicas escolares, en las cuales se expresan y participan activamente. El maestro genera las condiciones para situar al alumno en el centro del aprendizaje y le plantea retos para la superación de situaciones-problema. Las estrategias pedagógicas que se proyectan deben dar respuesta a las necesidades del grupo y a los conocimientos previos de los alumnos y del grupo-clase. El constructivismo y el aprendizaje situado son pedagogías valiosas para hacer protagonista al alumno en su proceso aprendizaje:

El enfoque socioconstructivista, que considera relevante la interacción social del aprendiz, plantea la necesidad de explorar nuevas formas de lograr el aprendizaje que no siempre se han visto reflejadas en las aulas. Considera al aprendizaje como “participación” o “negociación social”, un proceso en el cual los contextos sociales y situacionales son de gran relevancia para producir aprendizajes. Por ello, en esta perspectiva se reconoce que el aprendizaje no tiene lugar en las mentes aisladas de los individuos, sino que es el resultado de una relación activa entre el individuo y una situación, por eso el conocimiento tiene, además, la característica de ser “situado”. A esta tradición pertenecen las estrategias de aprendizaje que promueven la indagación, la creatividad, la colaboración y la motivación (SEP 2017, 33).

- *Comunidad-educandos.* Los educandos son parte de la comunidad, y la escuela debería actuar de acuerdo a sus orientaciones culturales. La escuela está inmersa en la comunidad, de manera que la comunidad participa inevitablemente de ella. Lo significativo aquí no es si se participa, sino *cómo* se participa. Desde la transmisión de contenidos del libro de texto, se tiende a la aculturación. Desde la comunicación intercultural, la participación sucede en la mediación de significados entre la institución escolar y las prácticas culturales comunitarias. La escuela ha de dejarse fecundar por la cultura comunitaria para dialogar con ella: “[El aprendizaje situado] es el que resulta cuando los contenidos o habilidades tienen sentido en el ámbito social en el que se desarrolla la persona, y que se articula con su entorno cultural local en lugar de presentarse como ajeno a su realidad, a su interés o a su necesidad” (SEP 2017, 655).
- *Educador-comunidad.* La comunidad confiere el contexto en el que está inmersa la escuela. La práctica del maestro rural ha de mediar

con aquellos elementos culturales y del entorno que permitan situar el aprendizaje en el contexto (aprendizaje situado), incluyendo, desde luego, a las familias, con quienes el maestro coincide en el propósito de educar a sus hijos. El maestro ha de impulsar la participación escolar y establecer una comunicación cercana con las familias para acompañar conjuntamente el crecimiento y desarrollo personal de los jóvenes.

- *Comunicación entre educandos.* Las dinámicas de aprendizaje han de proponer espacios para la comunicación entre educandos. La retroalimentación entre iguales es importante para fomentar valores como la solidaridad, la convivencia y la autonomía. Las estructuras de trabajo que mejor facilitan la comunicación entre alumnos son la organización por equipos y el aprendizaje cooperativo:

Métodos como el aprendizaje cooperativo o colaborativo —mediante el trabajo en equipo— y modelos como el aula invertida en el que el estudiante lleva a cabo parte del proceso de aprendizaje por cuenta propia y fuera del aula [...] fomentan que los estudiantes movilicen diversos conocimientos, habilidades, actitudes y valores para adaptarse a situaciones nuevas, y empleen diversos recursos para aprender y resolver problemas. El uso de este tipo de métodos y las estrategias que de ellos se derivan, contribuyen a que los estudiantes logren aprendizajes significativos, pues les permiten aplicar los conocimientos escolares a problemas de su vida (SEP 2017, 33).

## HISTORIA ORAL DE LA HACIENDA DE CANICAB (HOHAC)

### *Diseño del proyecto escolar*

“Historia oral de la hacienda de Canicab” —se utilizará alternativamente el acrónimo HOHAC, de aquí en adelante— es el título del proyecto escolar que se llevó a cabo. El proceso de elaboración del material educativo entrelaza elementos comunicativos, pedagógicos y curriculares. Con el propósito de contextualizar los aprendizajes, se utiliza, por un lado, la valiosa experiencia de inserción comunitaria y, por otro, se consideran los intereses y conocimientos previos de los educandos. Como se observa en la figura 8, de los elementos contextuales emergen los contenidos susceptibles de ser trabajados en el pro-

yecto. La propuesta inicia en el contexto, se formula pedagógicamente incorporando elementos curriculares y, finalmente, se concreta en un proyecto escolar que conjuga contenidos significativos (culturalmente pertinentes) con aprendizajes esperados.

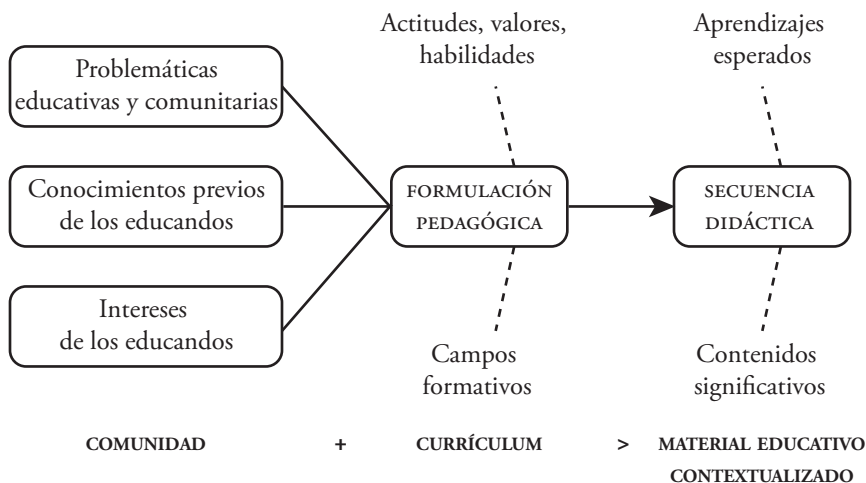


FIGURA 8. Formulación pedagógica del proyecto escolar.

Nota: elaboración propia.

Son tres los elementos de partida que contextualizan:

- *Problemáticas educativas y comunitarias.* Son las principales dificultades observadas en la fase de inserción y que afectan a la escuela y a la comunidad. Las problemáticas pueden ser de naturaleza diversa —social, económica, cultural, familiar— y han de considerarse en el diseño de materiales educativos, en la medida en que afectan la vida de los alumnos y de la comunidad. La escuela no es ajena a la sociedad en la que está inmersa. La educación intercultural quiere contribuir a la mejora de las condiciones de vida comunitarias.
- *Intereses de los educandos.* Los educandos aprenden mejor cuando los temas de estudio les parecen relevantes y les importan. El maestro debe

explorar qué cosas motivan a los jóvenes, para usarlas como contenidos disparadores, que despierten su interés por el aprendizaje. Con frecuencia, los temas cercanos a su realidad son percibidos con mayor interés en comparación a temas abstractos o alejados de sus prioridades.

- *Conocimientos previos.* Indagar en los conocimientos previos es un ejercicio obligatorio en el enfoque del aprendizaje significativo. Aquello que los alumnos saben sobre la temática fija el punto de partida del aprendizaje y, con ello, el grado de complejidad de los objetivos de las actividades. Los conocimientos previos juegan un papel fundamental para poder evaluar lo que se aprendió una vez finalizado el proyecto.

En síntesis, las problemáticas educativas y comunitarias detectadas en la fase de inserción permiten diseñar un proyecto escolar adecuado a las necesidades de los educandos y de la comunidad. Asimismo, el proyecto escolar fija su punto de partida en lo que los alumnos ya saben: parte de sus conocimientos previos sobre los contenidos que, a su vez, se establecen de acuerdo con la materia y con los intereses de los educandos. Comenzar desde los intereses de los educandos significa romper con la extensión, que es la relación tradicional entre educador y educando: la educación no empieza en la expresión del educador sino en la de los educandos. Las perspectivas defendidas en el marco teórico sirven para organizar las observaciones *in situ* (problemáticas detectadas, intereses y conocimientos previos de los educandos).

### *Problemáticas educativas y comunitarias*

En el año que duró la inserción en Canicab se observó una serie de dificultades sociales, económicas y culturales. Cabe recordar que el pueblo forma parte de la región henequenera y que está situado cerca de Mérida. Ambos rasgos acentúan el proceso de pérdida y renuncia a elementos culturales indígenas y formas de vida tradicionales. Canicab es una comunidad maya que vive en la tensión cultural e identitaria, entre las orientaciones culturales propias que significan el mundo y los elementos culturales que canaliza la ciudad, inmersa en dinámicas modernas y posmodernas. La cultura y la identidad experimentan un proceso de hibridación, renuncia y reafirmación en el que “para entender a cada grupo hay que describir cómo se apropia de y reinterpreta los productos materiales y simbólicos ajenos: las fusiones

musicales o futbolísticas, los programas televisivos que circulan por estilos culturales heterogéneos, los arreglos navideños [...] No solo [hay que describir] los intentos de conjurar las diferencias sino los desgarros que nos habitan” (García Canclini 2006, 21).

A pesar de que la hibridez entre cultura maya comunitaria y cultura urbana yucateca es real y cambiante, tristemente, existe una percepción bastante extendida que cree incompatible a la primera con la urbanidad del siglo XXI —creencia compartida por habitantes de la ciudad y del pueblo—. El intercambio cultural de los canicabenses en la globalización sucede en un momento en que su identidad maya no está afianzada y es confusa entre los más jóvenes.

Un ejemplo paradigmático de la pérdida cultural es la situación de la lengua maya. A nivel lingüístico, la comparación entre generaciones resulta desgarradora: las personas mayores son mayahablantes, y dominan mejor la maya (su lengua materna) que el español; las personas adultas tienen la maya como lengua materna y son perfectamente bilingües, pero tienden a educar a sus hijos en español; finalmente, los más jóvenes entienden la maya, pero pocos la hablan. A pesar que la descripción responde a una generalización excesiva, el retroceso de la lengua maya es un hecho firme en Canicab.

Por estar cerca de la ciudad, la discriminación hacia los mayahablantes (y también la autodiscriminación) se siente más intensa que en regiones del interior del estado: “Hay niños que hablan muy bien la maya pero que en la escuela les da miedo, por el problema de la discriminación [...] No puede ser que perdamos nuestra lengua materna. ¡Y es una lengua tan completa!” (maestro Juan 2015, comunicación personal). La pérdida de elementos culturales propios se puede observar en el ámbito de la vivienda (las casas de bloque sustituyen a las vernáculos), en el ámbito familiar (las familias nucleares de parejas jóvenes proliferan frente a las familias tradicionales extensas) o en la alimentación (cada vez hay menos huertos familiares y mayor consumo de comida procesada). Es importante hacer notar que los procesos descritos están estrechamente vinculados a la problemática identitaria que, como ya se dijo, afecta de una manera u otra a todos los mexicanos: México es un país que discrimina y se discrimina.

La tensión cultural e identitaria de Canicab se resume en tres procesos que influyen en la realidad escolar: devaluación de la cultura, pérdida de la lengua y discriminación interna. Con el ánimo de enfrentar la situación,

HOHAC se alinea con las Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural y aquellos principios de ACEI que defienden la revaloración la cultura comunitaria y la práctica de una educación que se adapte a la cultura de los educandos.

Otra problemática grave es la desintegración familiar. Es una situación que afecta especialmente a los alumnos y a la actividad escolar. Los problemas que viven algunos jóvenes en casa perjudica notablemente su rendimiento académico. La participación de las familias en la escuela es escasa.

| A nivel comunitario   | A nivel escolar  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desintegración familiar.</li> <li>• Devaluación de la cultura maya.</li> <li>• Pérdida de la lengua maya.</li> <li>• Discriminación interna.</li> <li>• No hay fuentes de empleo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de participación familiar en la escuela.</li> <li>• Falta de confianza entre los educandos.</li> <li>• Uso hegemónico del libro de texto.</li> <li>• Falta de referentes adultos.</li> <li>• Rezago educativo.</li> </ul> |

**TABLA 4.** Problemáticas detectadas en la inserción comunitaria.  
Nota: elaboración propia con base en la información recopilada durante el trabajo de campo (2013-2016).

A nivel escolar, observé que el uso del libro de texto es hegemónico en la telesecundaria. Los contenidos del libro de texto de historia —principal materia que a la que contribuye HOHAC— ponen énfasis en la mexicanidad de los jóvenes por encima de las singularidades culturales de cada pueblo indígena o región. Los maestros no hablan la lengua maya, que rara vez se escucha en el recinto escolar.

### *Fundamentos pedagógicos*

“Historia oral de la hacienda de Canicab” es una secuencia didáctica de investigación que interpela a los educandos a investigar sobre su comunidad.

La idea central del proyecto es sencilla: que los alumnos conversen sobre el pueblo y compartan lo aprendido en las conversaciones. Los educandos tendrán que movilizar una serie de conocimientos, habilidades y actitudes para dar respuesta al reto que supone investigar la historia local. La principal fuente de conocimiento serán los testimonios orales, pero también se utilizarán otras referencias como documentos históricos, fotografías familiares o libros. Cada educando deberá expresar su capacidad de autonomía y de trabajo en equipo para superar con ingenio una diversidad de situaciones-problema, que culminarán en la construcción colectiva de una página web, espacio para la discusión y el diálogo crítico. HOHAC se define por los siguientes rasgos pedagógicos:

- *Trabajo por proyectos.* La metodología didáctica del trabajo por proyectos, que forma parte de la tradición socioconstructivista, se caracteriza por reducir la cantidad y aumentar la calidad de los temas de estudio a lo largo del curso. Asimismo, fomenta la comprensión crítica de los contenidos, permite desarrollar los aprendizajes esperados del currículum y es innovador en nuestro contexto de aplicación: sitúa al educando en el centro del aprendizaje e impulsa la búsqueda de consensos y la implicación de los distintos actores de la comunidad educativa (Hernández y Ventura 1998). El trabajo por proyectos “permite a los estudiantes construir y organizar conocimientos, apreciar alternativas, aplicar procesos disciplinarios a los contenidos de la materia y presentar resultados. La libertad para elegir e investigar temas, así como la reflexión y el dialogo posterior sobre sus intereses y hallazgos, da lugar al aprendizaje profundo” (SEP 2017, 33).
- *Historia local.* El proyecto se enmarca en la materia de Historia y los contenidos que trabaja son sobre historia y cultura locales. Los temas serán seleccionados por los educandos en una sesión preparatoria, atendiendo dos condiciones: que estén contextualizados (1) y que la información se pueda obtener de testimonios orales comunitarios (2).
- *Testimonios orales.* Indagar en la historia local implica que los testimonios orales sean la principal fuente de conocimiento. La escasez de documentos históricos sobre Canicab obliga al educando a pensar estrategias creativas para coleccionar información. En este camino de búsqueda se legitima a los testimonios orales como portadores de saber, cuestionando el papel del libro de texto como principal fuente

de conocimiento. HOHAC impulsa el diálogo intergeneracional en torno a temas de relevancia comunitaria, contribuyendo a enfrentar problemáticas tales como la pérdida de cultura y lengua propia o la falta de referentes adultos para los educandos.

- *Aprendizaje significativo*. Se aplicará un cuestionario para explorar los conocimientos previos de los educandos sobre aspectos concretos de la materia de Historia. Estas informaciones serán contrastadas al final de la secuencia y permitirán la valoración de los aprendizajes realizados. En este mismo cuestionario se indagará en los intereses de los estudiantes sobre Canicab, que servirán para seleccionar las temáticas de investigación.
- *Aprendizaje por descubrimiento*. Investigar implica ser sujeto activo en el proceso de aprendizaje. HOHAC plantea una serie de actividades de búsqueda, descubierta y organización las informaciones: seleccionar el tema, realizar entrevistas, testimonios orales, explorar la hacienda, controlar los tiempos, obtener y organizar la información, escribir, manejar tecnologías de la información, discutir con los compañeros, etc. Los educandos deberán interactuar con su equipo, familiares, lugares y personas emblemáticas, para resolver las situaciones planteadas.
- *Comunicación 2.0*. Los trabajos serán puestos en común mediante la elaboración colectiva de un blog, producto final del proyecto que reunirá las investigaciones realizadas por los educandos. Cada estudiante deberá obtener información, interpretarla y reconstruirla en un texto propio que se publicará en la plataforma web. Todas las publicaciones podrán ser objeto de discusión y permitirán el diálogo entre alumnos y también con otros internautas. La tecnología web 2.0, por sus características interactivas de horizontalidad, bidireccionalidad y colectividad, estimula la comunicación entre iguales y abre HOHAC a la participación global. La participación personal en el blog, por ser un reto personal y colectivo, refuerza la autoestima de los educandos.

### *Intereses de los educandos*

La detección de los intereses de los educandos se hizo a partir de la aplicación de un cuestionario que, entre otras, formulaba las siguientes preguntas: “¿Qué te gustaría aprender sobre tu comunidad?” y “Escribe tres cosas de tu comuni-



dad que consideres históricas”. Las respuestas fueron sugerentes y diversas. Para simplificar el conjunto de información obtenida, se analizaron y agruparon los contenidos en seis temas: historia de la hacienda, trabajo del henequén, historia de las personas mayores, flora y fauna, leyendas y cultura de la comunidad. El interés por investigar los espacios públicos comunitarios (iglesia, palacio, campo de béisbol, escuela, cenotes, etc.) se consideró inherente a la propuesta educativa, ya que en ella la comunidad sería el espacio de aprendizaje.

Se obtuvo, en total, una cincuentena de respuestas. La cantidad y la cualidad de la información cosechada nos invita a pensar que el planteamiento despertó interés entre los educandos. Además, muchos de los intereses sobre la comunidad estuvieron de entrada connotados históricamente: hacienda, henequén, historia de las personas, tradiciones, vida cotidiana, leyendas... Aunque finalmente se seleccionaron solo algunos de los temas, son diversas las respuestas susceptibles de ser constituidas en contenidos escolares.

Me voy a permitir explicar que, durante la aplicación del cuestionario, algunos de los educandos se mostraron sorprendidos con los cuestionamientos. “¿Es sobre Canicab, verdad?”, preguntó una alumna. Es poco usual que la comunidad sirva como medio para el aprendizaje. El proyecto requiere de la participación comunitaria para resolver las situaciones propuestas: hay que explorar el pueblo y entrevistar a testimonios orales para investigar.

Se presenta a continuación una muestra representativa de las informaciones obtenidas. Las tablas 5 y 6 enlistan los intereses junto con la agrupación temática deducida:

| Respuestas   | Agrupación temática      |
|--|--------------------------|
| • Que tipos de trabajo hacían antes.   | Trabajo del henequén.    |
| • Como se fundo y en que año.  | Historia de la hacienda. |
| • La siembra la cosecha agricultura y como son los senotas y también las grutas.     | Flora y fauna.           |
| • Las maquinas que abian sobre donde asian el sosquil por dicen que bonito lo asian. | Trabajo del henequén.    |
| • Quisiera aprender mas sobre la comisaria.  | Historia de la hacienda. |

| Respuestas  | Agrupación temática        |
|---|----------------------------|
| • Lo que significa su nombre de como es que hay chimenea como es que se hizo o quien lo hizo. | Historia de la hacienda.   |
| • Las historias de las personas   | Historias de las personas. |
| • Como creció y como se desarrolló o cual es su historia.                                     | Historia de la hacienda.   |
| • De sus antigüedades y sobre su historia.  | Historia de la hacienda.   |
| • Historias y leyendas.   | Leyendas.                  |
| • La maya.  | Cultura de la comunidad.   |
| • Sus tradiciones.  | Cultura de la comunidad.   |
| • Como era la época antigua que había como eramos y que se comían y donde dormían.            | Historia de la hacienda.   |
| • Me gustaría aprender sobre su fauna.  | Flora y fauna.             |

**TABLA 5.** ¿Qué te gustaría aprender sobre tu comunidad?  
 Nota: respuestas transcritas sin corregir errores ortográficos.  
 El cuestionario de conocimientos previos se aplicó en febrero de 2015 a un total de 27 educandos. El trabajo de agrupación temática corresponde a la formulación pedagógica.

| Respuestas             | Agrupación temática   |
|------------------------|-----------------------|
| • La chimenea.         | Trabajo del henequén. |
| • El campo de béisbol. | Espacios públicos.    |
| • La iglesia.          | Espacios públicos.    |
| • La maquinaria.       | Espacios públicos.    |
| • El palacio.          | Espacios públicos.    |

| Respuestas                         | Agrupación temática        |
|------------------------------------|----------------------------|
| • Las personas mayores.            | Historias de las personas. |
| • Las historias que ya sucedieron. | Historia de la hacienda.   |
| • El molino.                       | Espacios públicos.         |
| • La hacienda.                     | Historia de la hacienda.   |
| • La cultura.                      | Cultura de la comunidad.   |
| • Las tradiciones.                 | Cultura de la comunidad.   |
| • La lengua.                       | Cultura de la comunidad.   |
| • Las leyendas.                    | Leyendas.                  |
| • Las fiestas.                     | Cultura de la comunidad.   |
| • El henequén.                     | Trabajo del henequén.      |
| • Los pozos de agua.               | Espacios públicos.         |
| • Los cenotes.                     | Espacios públicos.         |
| • Los cerros.                      | Historia de la hacienda.   |

**TABLA 6.** Escribe tres cosas de tu comunidad que consideres históricas. Nota: los *cerros* se refieren a montículos arqueológicos prehispánicos. El cuestionario de conocimientos previos se aplicó en febrero de 2015 a un total de 27 educandos. El trabajo de agrupación temática corresponde a la formulación pedagógica.

### *Justificación curricular*

Los aprendizajes clave son los propósitos generales de aprendizaje que se desarrollan a lo largo de toda la educación básica. Aunque cada etapa y cada curso escolar contribuye a ellos, su consecución, en última instancia, depende del conjunto de la trayectoria escolar. El plan de estudios establece que los aprendizajes clave han de desplegarse en aprendizajes esperados en los proyectos

y secuencias didácticas. Los aprendizajes esperados han de ser observables y evaluables en intervalos temporales:

Para su organización y su inclusión específica en los programas de estudios, los aprendizajes clave se han de formular en términos del dominio de un conocimiento, una habilidad, una actitud o un valor [...] Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que deben alcanzarse para construir sentido y acceder a los procesos metacognitivos cada vez más complejos (aprender a aprender), en el marco de los fines de la educación obligatoria (SEP 2017, 110).

“Historia oral de la hacienda de Canicab” es un proyecto para la materia de Historia. Los aprendizajes clave a los que contribuye son mayoritariamente del campo formativo “Exploración y comprensión del mundo natural y social”. La centralidad de la historia no impide que se movilicen conocimientos de otros campos formativos como “Pensamiento crítico y solución de problemas”, “Convivencia y ciudadanía” o “Habilidades digitales”.

A continuación, se justifica la contribución de HOHAC a los propósitos generales de aprendizaje del perfil de egreso de educación secundaria:

- *Rasgo del perfil de egreso: Exploración y comprensión del mundo natural y social.* Identifica una variedad de fenómenos del mundo natural y social, lee acerca de ellos, se informa en distintas fuentes, indaga aplicando principios del escepticismo informado, formula preguntas de complejidad creciente, realiza análisis y experimentos. Sistematiza sus hallazgos, construye respuestas a sus preguntas y emplea modelos para representar los fenómenos. Comprende la relevancia de las ciencias naturales y sociales (SEP 2017, 76).
- *Justificación.* La investigación, que se realiza sobre la historia local, implica explorar y comprender el mundo social desde la propia comunidad. Los temas de investigación seleccionados interpelan al educando para problematizar su contexto. Se indaga en los acontecimientos pasados, lo que permite comparar con el presente y reinterpretarlo desde una perspectiva histórica. La comunidad, ex hacienda henequenera, cuenta con múltiples elementos que estimulan la investigación. El educando debe recurrir a distintas fuentes de información (textos, Internet, testimonios orales), para evaluarlas críticamente y argumentar su punto de vista.

- *Aprendizajes esperados de HOHAC:*
  1. Explica las consecuencias sociales y económicas de la industria del henequén.
  2. Comprende la importancia de la tradición oral y de los testimonios orales como fuente de conocimiento.
  3. Interpreta la información obtenida en diversas fuentes de consulta y las emplea al redactar un texto informativo.
  4. Reflexiona sobre la existencia de diferentes versiones e interpretaciones de los hechos históricos.
  
- *Rasgo del perfil de egreso: Pensamiento crítico y solución de problemas.* Formula preguntas para resolver problemas de diversa índole. Se informa, analiza y argumenta las soluciones que propone, y presenta evidencias que fundamentan sus conclusiones. Reflexiona sobre sus procesos de pensamiento, se apoya en organizadores gráficos (por ejemplo, tablas o mapas mentales) para representarlos y evalúa su efectividad (SEP 2017, 76).
  - *Justificación.* El proyecto fomenta la comunicación entre los distintos actores educativos: educador-educando, educando-educando, educando-comunidad, comunicación virtual. Las interacciones suceden en distintos espacios y contextos comunicativos. Se otorga al educando un rol protagónico para favorecer su expresión, deberá argumentar sus ideas, opiniones y punto de vista por escrito y en debates grupales. El diálogo colectivo contribuye a complejizar la perspectiva del educando sobre los contenidos discutidos.
  - *Aprendizajes esperados de HOHAC:*
    5. Respeto los diferentes puntos de vista y enriquece el propio a partir del contraste de sus ideas con las de los demás.
    6. Argumenta sus puntos de vista al analizar un hecho y expresa su opinión sobre los hechos referidos.
  
- *Rasgo del perfil de egreso: Convivencia y ciudadanía.* Se identifica como mexicano. Reconoce la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país, y tiene conciencia del papel de México en el mundo. Actúa con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley (SEP 2017, 77).

- *Justificación.* Los educandos deberán comunicarse con personas mayahablantes (familiares, vecinos, personas emblemáticas de la comunidad). El diálogo con testimonios orales contribuye a revalorar la propia cultura y a reconocerse en la riqueza lingüística e intercultural de México. Los educandos investigarán sobre temas significativos del pasado: el trabajo del henequén, la milpa, migración a la comunidad, la lengua maya, la vida cotidiana en la hacienda, etc. A partir de la problematización de los hechos se espera que el educando tome conciencia de la historia local, aprecie el legado cultural y fortalezca lazos con la comunidad.
- *Aprendizajes esperados de HOHAC:*
  7. Identifica ideas, creencias, fiestas, tradiciones y costumbres de su comunidad.
  8. Toma conciencia de la historia e identidad locales y se identifica positivamente con su cultura y comunidad.
- *Rasgo del perfil de egreso: Habilidades digitales.* Compara y elige los recursos tecnológicos a su alcance y los aprovecha con una multiplicidad de fines. Aprende diversas formas para comunicarse y obtener información, seleccionarla, analizarla, evaluarla, discriminarla y construir conocimiento (SEP 2017, 77).
  - *Justificación.* El educando deberá ser capaz de elaborar entradas en una plataforma web 2.0. y comentar las aportaciones de los compañeros.
  - *Aprendizajes esperados del proyecto:*
    9. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como medio de expresión.

## CAPÍTULO V. APRENDIZAJES DE LOS EDUCANDOS

Conversar, del latín *conversari*, significa dar vueltas en compañía (con-versar). La comunicación educativa y la comunicación para el cambio social, trabajadas en primera instancia teóricamente, fueron faros que orientaron las relaciones escolares y comunitarias. “Historia oral de la hacienda de Canicab” inició en la expresión de los educandos y acabó siendo un conversatorio colectivo. Se conversó primero en el salón de clases, después, en la comunidad y, finalmente, en el espacio virtual.

El propósito del capítulo V es describir los aprendizajes escolares que alcanzaron los educandos. El análisis se basa en la valoración de sus textos publicados y en la evolución de sus opiniones en los debates colectivos. La comparación de los resultados obtenidos al término de HOHAC en relación con los conocimientos previos constituye el principal mecanismo de evaluación que aquí se utiliza.

Además de los aprendizajes que generó en el ámbito escolar, el proyecto tuvo consecuencias positivas a nivel comunitario. Resulta igualmente interesante observar las dinámicas que HOHAC generó fuera de la escuela: verán que los relatos están connotados por procesos propios del ámbito comunitario como la revalorización de la identidad, el empoderamiento o la transformación y pérdida de elementos culturales. El aprendizaje trasciende el salón de clases cuando se integra a la comunidad, de manera que HOHAC, además de contribuir a los aprendizajes esperados del currículum y de potenciar la construcción de conocimiento por los educandos, favorece el intercambio de ideas entre generaciones distintas, y articula una relación entre prácticas escolares y

prácticas culturales comunitarias, contribuyendo, finalmente, a desplegar los principios interculturales del currículum en un contexto concreto: Canicab.

## REIVINDICACIÓN DE LA IDENTIDAD COMUNITARIA

### *Prealimentación*

Sabiendo que la transición a una pedagogía activa no se da de un día para otro, desde el inicio se promovió la expresión de los educandos. Se buscó fomentar una comunicación educativa y recíproca, para que los jóvenes fueran los principales emisores: “Si educarse es involucrarse en un sistema de múltiples interacciones, un sistema será tanto más educativo cuanto más rica sea la trama de flujos comunicacionales que sepa abrir y poner a disposición de los educandos” (Kaplún 1998, 218). HOHAC quiso poner en práctica esta premisa, potenciando las interacciones en términos cualitativos y cuantitativos; entre alumnos, maestros y comunidad.

El primer día de clase sirvió como acercamiento entre sujetos interlocutores: “¿Cómo es Canicab? ¿Les gusta vivir aquí? ¿Cómo son sus fiestas? ¿Cuál es su platillo preferido? ¿Qué opinan sobre la historia de la comunidad?”, se interpeló a los alumnos. Naturalmente, ellos quisieron explicar quiénes son y cómo es su comunidad. Curiosos, también se interesaron por algunas informaciones referidas al nuevo maestro: quién es, de dónde viene o qué hace allí. La plática se inclinó después hacia temas informales que ayudaron romper el hielo: sobre la fantástica delantera del Futbol Club Barcelona, sobre gustos musicales, sobre gustos gastronómicos, sobre redes sociales y videojuegos. El ejercicio inicial, que Kaplún denomina prealimentación, es necesario para asentar las bases de la comunicación educativa:

Proponemos llamar prealimentación a esa búsqueda inicial que hacemos entre los destinatarios de nuestros medios de comunicación para que nuestros mensajes los representen y reflejen. Por ahí comienza y debe comenzar un proceso de comunicación educativa. Y, al comenzar por ahí, estamos también cambiando el modelo de comunicación (Kaplún 1998, 72-73).

HOHAC impulsó dinámicas cooperativas entre los alumnos. Se crearon equipos de investigación que idearon estrategias propias para coleccionar infor-



mación. Investigar sobre la historia local legitimó a los testimonios orales como portadores de saber: su participación fue necesaria para resolver la situación-problema planteada. En la fase conclusiva, se pusieron en común los trabajos en una plataforma web interactiva. Construcción de contenidos, comunicación intergeneracional (para el cambio social) y búsqueda de diálogo crítico son las tres señas de identidad del proyecto.

La innovación curricular de HOHAC consistió en aprovechar desde la escuela la tradición oral comunitaria en lugar de confrontarla. Algunos pasajes curriculares admiten que la escuela ha de mediar entre la lógica de la vida social comunitaria y la vida en la escuela, y es precisamente esta la relación que se potenció en el proceso de investigación de la historia comunitaria:

Para asumir este reto [la mediación entre lógicas de vida] es fundamental: romper los muros que separan a la escuela de la vida social comunitaria; conservar y preservar las funciones, las formas y el arte de composición, así como la dinámica propia de la tradición oral; vincular los propósitos didácticos con propósitos sociales y, sobre todo, dejar que los niños accedan por sí mismos a los sustratos de significación participando de forma directa en el desarrollo de las prácticas que estudian (SEP 2017, 228).

El proyecto fomenta la relación entre escuela y comunidad situando la acción escolar en el contexto comunitario y, especialmente, promoviendo la participación de testimonios orales en los procesos escolares aprendizaje. La comunicación intergeneracional sitúa el aprendizaje de los educandos, aprendizajes que son también escolares al estar formulados en términos curriculares. La separación entre escuela y vida social comunitaria se diluye.

### *Los testimonios orales*

Cada equipo de investigación —diez, en total— tuvo que seleccionar varios testimonios orales para entrevistar y diseñar un guion de entrevista para ello. Los educandos planearon, de entrada, 20 entrevistas a informantes clave. Doña Irma, don Víctor, don Carlos y don Rich fueron escogidos por dos o más equipos (los educandos coincidieron en reconocer a los cuatro como personas emblemáticas). En función del tema de investigación los educandos seleccionaron a sus potenciales entrevistados. Doña Verón, reconocida coci-

nera, doña Marcela, ex trabajadora de la hacienda, don Des, milpero, doña Ana y doña Marisol, sexagenarias nacidas en Canicab, completan la lista inicial. Además de los testimonios orales, se pidió a los equipos que pensarán en otras fuentes de información. Siete de ellos abogaron por Internet, cuatro por libros de la escuela, y cuatro equipos más consideraron documentos históricos familiares, como registros notariales o actas de nacimiento.

El uso de distintas fuentes permitió la triangulación de las informaciones. Algunas entrevistas se complementaron con fotografías familiares; otras, con pequeñas conversaciones de contraste sobre los contenidos a publicar: “Mi tía me dijo...”, “Don Roli trabajó de bagacero [los bagaceros eran quienes recogían los restos del henequén que dejaba la máquina]”, “dice don Víctor que Canicab significa ‘la culebra con la nariz en la miel’”, “Arturo de antes tenía más de 30 cabezas de ganado”, “San Isidro siempre ha sido patrón de Canicab, según Ana” o, “mis papás tienen fotos antiguas de la fiesta”.

Considerando que la mayoría de familias de la comunidad son extensas —pensemos en al menos cinco personas por vivienda— la treintena de educandos involucraron indirectamente a más de 120 personas. Si le sumamos a ello la veintena de personas entrevistadas inicialmente, son al menos 160 personas las que estuvieron al corriente de las actividades. El proyecto fue visible para la comunidad, además, porque los educandos iban y venían de un lado a otro tomando fotografías, preguntando, explorando, buscando documentos. En la tabla 7 se comparten algunas de las preguntas que los educandos plantearon en sus guiones de entrevista:

| Tema                 | Pregunta   |
|----------------------|--|
| Trabajo del henequén | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quiénes de sus familiares trabajaban?</li> <li>• ¿En qué consistía el trabajo? ¿Qué tipo de trabajos hacían?</li> <li>• ¿A qué hora empezaban a trabajar?</li> <li>• ¿Cómo quedaban después de la jornada?</li> <li>• ¿Quién era el dueño de la hacienda? ¿De dónde era?</li> <li>• ¿Cuánto les pagaban? ¿Les alcanzaba con lo que les pagaban?</li> <li>• ¿En qué año se dejó de trabajar el henequén?</li> </ul> |

| Tema                                   | Pregunta  |
|--|---|
| Trabajo del henequén<br>(continuación) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué relación tenían con los dueños? ¿Y con los trabajadores?</li> <li>• ¿Cómo lo vendían?</li> <li>• ¿Cómo lo transportaban?</li> </ul>   |
| Maquinaria                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo fue que se hizo la máquina?</li> <li>• ¿Qué trabajos hacían en la máquina?</li> <li>• ¿Qué herramientas utilizaban?</li> </ul>   |
| Historia de Canicab                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué significa Canicab?</li> <li>• ¿Por qué fue que llegó la gente a Canicab?</li> <li>• ¿Se ha desarrollado la gente desde que nació?</li> <li>• ¿Cómo ha cambiado Canicab?</li> <li>• ¿Cómo fue cambiando la hacienda con el paso de los años?</li> <li>• ¿Cuándo llegó la corriente?</li> <li>• ¿Cómo eran las casas?</li> <li>• ¿Cómo era el parque?</li> <li>• ¿Cómo fue que se crearon las iglesias?</li> <li>• ¿Cómo se fundó?</li> </ul> |
| Vida cotidiana                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Hasta qué grado estudiaban?</li> <li>• ¿Qué hacían en su tiempo libre?</li> <li>• ¿Cuál era su forma de vestir? ¿Qué zapatos usaban?</li> <li>• ¿Cómo vivían?</li> <li>• ¿Qué hacían en el parque?</li> <li>• ¿Qué servicios había?</li> <li>• ¿Qué leyes había?</li> <li>• ¿Quiénes fueron los presidentes?</li> </ul>   |
| Fiestas y tradiciones                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué tradiciones de antes se conservan?</li> <li>• ¿Qué fiestas hacían?</li> <li>• ¿Desde cuándo se celebra la fiesta del pueblo?</li> <li>• Explíqueme en qué consiste la fiesta del pueblo.</li> </ul>   |

| Tema        | Pregunta   |
|-------------|--|
| Gastronomía | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué comida tradicional conoce?</li> <li>• ¿Qué ingredientes se usan?</li> <li>• ¿Cómo se preparan?</li> <li>• ¿En qué fechas se prepara esa comida?</li> <li>• ¿Cuántas personas se necesitan para elaborarla?</li> </ul>  |
| Milpa       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué se cosechaba? ¿Qué se comía?</li> <li>• ¿Cómo es la tierra?</li> <li>• ¿Qué animales y plantas tenían?</li> <li>• ¿Qué plantas conocidas son beneficiosas?</li> <li>• ¿Da fruto la planta del henequén?</li> <li>• ¿Qué consecuencias tiene el trabajo del campo?</li> </ul> |

**TABLA 7.** Muestra: Preguntas a testimonios orales.  
 Nota: selección de preguntas de los guiones de entrevista que los equipos prepararon.

Aunque se hace difícil medir en números el impacto de la participación de la comunidad en términos de intercambio generacional, empoderamiento o problematización de temas relevantes; es significativo que desde el primer día los educandos reivindicaron la identidad comunitaria, tal y como se explica en relatos “Somos Los Mayeros” y “Nuestro pueblo está en el mapa”.

### *Somos Los Mayeros*

Es sorpresa digna de mención la que nos brindaron los educandos en la elección de los nombres para sus equipos. Después de presentar el proyecto didáctico y anunciar los grupos de trabajo, se pidió a los estudiantes que acordaran un nombre para sus equipos, con el propósito práctico de identificarlos con mayor facilidad. Y ellos se identificaron, primeramente, con su comunidad.

Resulta que, de los diez equipos, cuatro fueron bautizados con nombres que remiten directamente a la cultura propia y a la identidad local: Los Antiguos, Los Dioses Mayas, Los Yucatecos y Los Mayeros. Un par de aclara-

ciones. Primera, en el Yucatán rural, “antiguos”, es la palabra que se utiliza en referencia a los mayas de antaño, a los que alzaron las monumentales pirámides. Asimismo, *antiguos* también remite a un pasado no tan lejano. Por ejemplo, “cómo vivían los antiguos”, sirve para referirse a cómo cazaban, qué cultivaban, qué comían o en qué trabajaban, en los tiempos de cuando sus abuelos eran niños —y a los cuáles los educandos acceden mediante sus testimonios orales—. Segunda, el equipo de Los Mayeros eligió su nombre basándose en que así son llamados quienes hablan maya.

Es importante recordar que, en nuestra comunidad, la lengua maya está en franco retroceso, por lo que autoproclamarse *mayero*, es toda una reivindicación. Más tarde corroboré el significado del nombramiento en este pasaje: “Otro término de designación étnica muy empleado en Yucatán es el de ‘mayero’. Es, quizá, el que tiene una mayor neutralidad valorativa y remite a aquel que tiene ‘la maya’ como lengua materna. Quienes ‘saben hablar la maya’ son llamados ‘mayeros’” (Gutiérrez 1992, 422).

La idea de investigar en la propia comunidad motiva. Dos de los equipos, se mostraron tan excitados por el reto que se bautizaron *Exploradores de la Antigüedad e Investigadores.com*. Unos, ambiciosos por descubrir la antigüedad como los grandes exploradores. Otros, investigadores de la era virtual, ingeniosos y habilidosos con las tecnologías de la información y la comunicación. Los nombres de ambos equipos expresan el deseo de explorar, de investigar, de descubrir o de aprender.

*Los Leones* son el equipo de béisbol. El béisbol es primer deporte en Yucatán y Los Leones son el mejor equipo de la ciudad de Mérida. No podía faltar una referencia a un equipo deportivo, así que Los Leones de Mérida es el equipo que obtiene representación en nuestra experiencia (ciertamente, de más proximidad que el Fútbol Club Barcelona). La mesa de al lado de *Los Leones* se estaba quedando por momentos, sin imaginación y sin nombre. Dado que la adolescencia es tiempo de competencia, y visto que sus compañeros se habían apoderado del nombre del mejor equipo de béisbol de Yucatán, al siguiente equipo no le quedó más remedio que ser *Los Número Uno*. Cosas que pasan en el salón. Más adelante, tanto *Leones* como *Los Número Uno* hicieron investigaciones de gran interés sobre lengua, cultura, historia e identidad.

Por otro lado, tenemos al *Equipo Explosivo*. Ellos se sintieron plenamente identificados con su nombre, que es enérgico y rebelde, como la etapa vital

que atraviesan. *Las Veletas*, es el equipo que nos queda. Usuales en el paisaje de Yucatán, las veletas son útiles en el lugar donde no hay ríos a la vista. En el Yucatán rural, la mayoría de casas tienen su pozo. Normalmente, las personas obtienen el agua del manto freático con bombas (siempre más económicas). Pero la veleta permite impulsar el agua hasta la superficie aprovechando la fuerza del viento. *Las Veletas* es el nombre elegante y ecológico del único equipo formado exclusivamente por niñas.

Es necesario subrayar que esta relación de identificaciones se decidió el primer día del proyecto. Sorprendente. Porque esto ocurrió antes de desarrollar los aprendizajes previstos (entre otros, revalorizar la identidad comunitaria). De ahí se infiere que plantear una investigación situada en la comunidad —que además, significa que la comunidad es digna de ser investigada— es suficiente para mover en varios sentimientos de pertenencia.

Se observa una tendencia de revalorización de la identidad comunitaria desde el primer día. Díaz Bordenave (2008) interpretaría este fenómeno como una consecuencia de la participación comunitaria en la resolución de situaciones-problema. En la misma línea, el respeto de la identidad cultural del educando es el primer principio de las “Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural”: la educación intercultural ha de ayudar a los alumnos a valorar su propia identidad para relacionarse con los demás desde la seguridad personal (Sáez Alonso 2006, 872). Por último, en un sentido curricular, el ejercicio contribuye al logro del aprendizaje esperado “toma conciencia de la historia e identidad locales y se identifica positivamente con su cultura y comunidad”.

*¡Nuestro pueblo está en el mapa!*

Si ustedes se conectan a [www.lahaciendadecanicab.wordpress.com](http://www.lahaciendadecanicab.wordpress.com) observarán que, en la parte superior derecha del sitio aparece Canicab en el foco de *Google Maps*. Cualquiera navegante puede explorar el mapa con la herramienta. A pesar de que inicialmente se colocó la aplicación para ubicar al foráneo, resultó ser que la mayoría de los educandos no conocía el mapa interactivo de *Google*. La estupefacción fue notable cuando descubrieron que, al alejar el zoom, el mapa se hacía pequeño. Los educandos primero observaban la península de Yucatán, después México y, al final, el mundo entero. La comunidad, siempre señalada con un marcador rojo, destacaba literalmente en el mundo.

Un educando le compartió a otro y la nueva del descubrimiento se transmitió en cadena. En una de estas, una de ellas mostró a los demás cómo el icono de la personita se arrastra sobre el mapa, haciendo que el programa se traslade instantáneamente a las calles mismas de Canicab (modo *Street View*). A los pocos minutos, muchos encontraron su casa. Algunos de ellos pudieron identificar familiares, vecinos o mascotas. Hasta se llegaron a preguntar cómo es que fotografiaron y registraron el pueblo y resultó ser que varios de ellos habían visto, un día, el presunto vehículo de *Google*.

Esta anécdota no sería significativa si no fuera porque era la primera vez que veían a su pueblo en el mapa. El mapa que está colgado en la oficina del director, es de México. Los mapas que aparecen en los libros de texto de geografía e historia son del mundo, de México y, en el más cercano de los casos, de la península de Yucatán. Pero ni siquiera en estos, aparece Canicab. Por esta simple razón, el descubrimiento causó gran revuelo.

Porque estar en el mapa es, de alguna manera, ser alguien.

## EXPRESIÓN DE LOS EDUCANDOS

El blog ([www.lahaciendadecanicab.wordpress.com](http://www.lahaciendadecanicab.wordpress.com)) es la construcción, consecuencia del proyecto escolar, que sistematiza la expresión de los alumnos en una plataforma colectiva. Cada uno de los 27 alumnos participó, al menos, con una publicación. El análisis de los contenidos escritos contribuye a explicar qué aprendieron los educandos a lo largo de la experiencia. Es mucha la información que aparece en la plataforma: en mayo de 2015 contaba con 47 publicaciones, 54 comentarios, 5 páginas estáticas y 9 secciones temáticas.

El blog se bautizó con el nombre de “La hacienda de Canicab. La historia de nuestra comunidad contada por sus protagonistas”. La plataforma interactiva se fue llenando de información a medida que avanzó el proyecto, sus contenidos son tan diversos como los intereses de los jóvenes. El blog sirvió inicialmente para compartir los trabajos realizados y, poco a poco, amplió sus sentidos de uso, experimentando un proceso progresivo de apropiación colectiva.

Mientras algunos equipos realizaron el proceso íntegro de investigación—selección de la temática, diseño de la entrevista, selección de los testimonios orales, registro y organización de las informaciones, reflexión y redac-

ción sobre la historia local—, otros no llevaron a cabo las actividades en su totalidad. Aunque el grado de dedicación y compromiso fue diverso, no se negó la participación a nadie.

No todos los educandos estaban preparados para superar con éxito el desafío que supone investigar en la propia comunidad. Se observaron diferencias significativas en el comportamiento y en las capacidades de los alumnos, sobre todo en cuestiones actitudinales como el interés, el compromiso, la capacidad de autonomía personal o la capacidad para trabajar en equipo. Habilidades procedimentales como la ortografía, la estructura de la redacción, la profundidad de las reflexiones o el grado de problematización muestran distintos niveles académicos. Ello lleva a que los contenidos del blog sean diversos: hay publicaciones más descriptivas y otras más explicativas; hay textos de 50 palabras y otros de 300; algunos citan a sus fuentes y otros afirman sin referenciar; hay los que abordan un fenómeno desde varias miradas y otros que sólo lo ven desde una perspectiva; algunas son investigaciones y otras son propuestas de debate o inquietudes personales.

Todos los educandos participan del blog. Se entendió que no se puede pedir a un educando que entreviste y organice la información obtenida cuando aún no ha adquirido la disciplina ni la responsabilidad para presentar los deberes a tiempo. Aun así, la experiencia ayudó a que algunos descubrieran sus virtudes. José, que tiene dificultades para concentrarse, tomó fotografías maravillosas. Didier, tímido, se atrevió a platicar con personas de la comunidad que le eran distantes. Mileny se descubrió como una excelente entrevistadora.

A continuación se presenta una selección representativa de las publicaciones (nótese que no se corrigieron los errores ortográficos). Son muchos los elementos susceptibles de discusión y este es el motivo por el cual se seleccionaron hasta quince entradas. ¡Verán cómo son de lo más divertidas! Los comentarios de texto se hacen en relación con los objetivos de aprendizaje, conjugando las perspectivas comunicativa, pedagógica y curricular. Sin embargo, los contenidos pueden interpretarse desde otras perspectivas, así que invitamos al lector a que realice su propio análisis. La muestra se seleccionó en consideración de parámetros como la temática, el equipo, el grado de problematización o el debate generado.

Se agrupan las publicaciones en tres conjuntos, según la calidad de la conversación intergeneracional que las sustentan: 1) publicaciones basadas en conversaciones informales con testimonios orales, 2) publicaciones que son



intereses y opiniones de los educandos y 3) publicaciones basadas en entrevistas, que recogen testimonios orales.

Esperamos que valoren y disfruten el trabajo de los jóvenes.

### *Publicaciones basadas en conversaciones informales*

Las publicaciones hacen referencia a elementos culturales de la comunidad, pero no son consecuencia de un trabajo sistemático de investigación. Los jóvenes aprovecharon el proyecto para recabar testimonios orales, incluso entre familiares, y en sus publicaciones opinan sobre temáticas que les interesan. Si bien los aprendizajes que se llevaron a cabo son válidos en términos curriculares, el lenguaje escrito no alcanza el nivel de problematización de aquellas publicaciones que sí exploraron la historia local contrastando diversas fuentes.

- *Aprendizajes esperados de HOHAC que corresponden:*
  - ✓ (2) Comprende la importancia de la tradición oral y de los testimonios orales como fuente de conocimiento.
  - ✓ (6) Argumenta sus puntos de vista al analizar un hecho y expresa su opinión sobre los hechos referidos.
  - ✓ (7) Identifica ideas, creencias, fiestas, tradiciones y costumbres de su comunidad.
  - ✓ (8) Toma conciencia de la historia e identidad locales y se identifica positivamente con su cultura y comunidad.
  - ✓ (9) Utiliza las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como medio de expresión.

“Los Dioses Mayas”, 10 de abril de 2015

La comida de Canicab es muy variada y cualquiera de las comidas que se encuentran aquí es muy rica.

Una de las comidas más típicas de canicab es frijol con puerco.

- Ingredientes para el fíjol con puerco: frijol y puerco.
- Ingredientes para la salsa de tomate: tomate, naranja o limón.
- Ingredientes para el salpicón: cebolla, naranja, aguacate, rábano y cilantro.

---

 Comentarios:
 

---

“Buena entrada sobre el frijol con puerco, ya se me antojo. JAJAJAJAJAJA” (Anónimo, blog, 10 de abril de 2015), “El frijol con puerco en mi casa no lleva naranja” (Diego, blog, 10 de abril de 2015).

---

**PUBLICACIÓN 1.** El frijol con puerco en Canicab.

La receta del frijol con puerco, platillo tradicional de la gastronomía yucateca y gran habitual de los días lunes, aparece en nuestro blog en su versión local. No es que el frijol con puerco de Canicab sea muy diferente al del resto de Yucatán; lo que aquí sucede es que la receta contextualizada en la comunidad remite a experiencias personales de preparación y degustación. La receta de doña Verón invita a los educandos a revalorizar la cultura propia, de la comunidad: “La comida de Canicab es muy variada y cualquiera de las comidas que se encuentran aquí es muy rica”, reza el texto. Se aprovecha para informar que en el blog pueden consultar las recetas de pipián de frijol, de refresco de chaya y de chaya con huevo.

Otra observación interesante es que el texto fue escrito por chicos, quienes consultaron con sus abuelas para asegurarse que los ingredientes eran los correctos. El trabajo generó dinámicas comunicativas entre generaciones sobre temas que normalmente no forman parte de sus conversaciones: “Es bueno hablar con la gente mayor porque así... te dan consejos que tú no sabías” (estudiante Mileny 2015, grupo de discusión). Es destacable que dos educandos de género masculino se interesen por recetas y cocina, ámbito que en la comunidad es dominio y responsabilidad de las mujeres.

Las indicaciones, simpáticas, despertaron el apetito de algún lector, mientras que otro alegó que en su casa el salpicón no se prepara con naranja. Qué bueno que los educandos se leyeron entre sí.

---

“Los Rebeldes”, 17 de abril de 2015

---

La apicultura es una actividad que sirve para extraer la miel que recolectan las abejas. Se necesita tener un buen equipo: velo, cepillo y ahumador. Para recolectar la miel se destapan las colmenas y se saca cuadro por cuadro para ver cual tiene miel

y se coloca en una asa que no tenga abejas. Después se cepillan los cuadros para que no quede ninguna abeja, después ya sin abejas se llevan a la casa de extracción (donde están las cosas necesarias para sacar la miel de los cuadros). Es necesario que destapar las celdas para poder extraer la miel. Finalmente se devuelven los cuadros al lugar donde están las colmenas.

A mi me gusta la miel y esta muy rica. He aprendido de la apicultura porque mi papa tiene abejas. En la actualidad el precio por kilo es de 41.50 pesos.

---

### PUBLICACIÓN 2. La apicultura.

La bloguera explica aquí la actividad de la cría de abejas a partir de la experiencia adquirida en la observación y participación de la práctica familiar. El texto, claro y estructurado, toma distancia primero con la actividad y después le asocia significados personales: alimenticios, familiares y económicos. La información publicada documenta actividades económicas cotidianas de la comunidad y del estado (Yucatán es conocido por ser una entidad productora y exportadora de miel). Conviene subrayar aquí el valor y significado histórico que en el Mayab tiene la miel: la apicultura es una actividad característica de Canicab y de la región maya yucateca.

Son bastantes los topónimos que se forman con la palabra *caab* (miel): Oxkutzcab, Tzucacab, Xuxcab, Itzincab, y también la comunidad donde se realizó la acción educativa. De hecho, en la entrevista a don Víctor, Los Antiguos averiguaron el significado de Canicab: “Es escrito en maya, es un nombre maya, no es en español. En español quiere decir: ‘can, es culebra... ni, es nariz, ca-ni... cab es miel. Entonces quiere decir, la culebra con la nariz en la miel’” (Víctor Kantún 2015, comunicación personal educandos). Se pueden recuperar los audios de las entrevistas en la sección “Mediateca” del blog.

---

“Los Dioses Mayas”, 9 de abril de 2015

---

La lengua materna de Canicab es el maya, el cual se habla mayormente por las personas mayores de 25 años. La lengua maya se ha estado perdiendo debido a que la gente ha modificado su forma de vivir, también a que les da vergüenza.

La pregunta es: ¿por qué les da vergüenza hablar el maya?  
 Esta pregunta es para que comenten ustedes en el blog.

---

Comentarios:

---

“Por que no sabemos hablar maya” (Diddier, blog, 9 de abril de 2015), “Por que temen que les digan muchas cosas” (Ulises, blog, 9 de abril de 2015). “Pienso que no es lógico que les de vergüenza porque los que hablan maya saben 2 lenguas y los que no lo hablan solo saben español” (Panoramix, blog, 9 de abril de 2015).

---

### PUBLICACIÓN 3. ¿Qué creen ustedes sobre la lengua maya?

Una pregunta para el debate. Esta entrada fue publicada después de que tres de los educandos mantuvieran una interesante conversación sobre la investigación que estaban realizando con Juan Carlos, autor del prólogo del libro. La conversación se extendió por más de 40 minutos y se convirtió, por momentos, en un diálogo crítico. Los contenidos que se problematizaron fueron varios: historia local, lengua maya, desigualdad económica, discriminación cultural... Varias preguntas lanzó Juan Carlos a los educandos: “¿Qué es mejor, la casa de bloque o la casa de paja?”, “¿cuántos kilowatts de energía se necesitan para mantener fresca una casa de dos pisos?” o, “¿cuál es la ciudad donde más personas hablan maya?” y “¿qué hay detrás de la discriminación?”.

La conversación se volvió diálogo en la medida que las opiniones e ideas de los educandos evolucionaron con las preguntas del antropólogo en su papel de facilitador educativo. Puras preguntas hacía. Al concluir la actividad, el grupo de tres estudiantes pidió una computadora. Su propósito no fue otro que compartir sus nuevas ideas. Preguntaron, para incentivar la búsqueda de respuestas en sus compañeros. Reconozco que me sorprendí personalmente al ver que la actividad había generado reflexiones que todavía no habían activado. Al conversar con Juan Carlos se mostró igualmente sorprendido, al observar la disposición de los educandos a la discusión. En su opinión, el éxito del ejercicio no hubiera sido posible sin la disposición al debate que estaba generando HOHAC.

A raíz de ello los educandos fundaron en el blog la “Sección para preguntones”. Esta nueva aportación evidencia un avance hacia el diálogo y el pensamiento crítico.

---

“Los leones”, 1 de abril de 2015

---

La lengua maya que se habla en Canicab es lengua materna de Yucatán, pero se está extinguiendo la maya desde que llegaron los españoles a conquistar. Pero algunas personas siguen con la tradición de hablar maya.

Algunas personas en Canicab siguen hablando maya, sobre todo podemos observar que las personas mayores son las que la hablan más. Podemos seguir con la tradición de la lengua para que no se pierda. En Yucatán en algunas partes se habla maya aunque creo que la mayoría habla español, un idioma que cuando fuimos conquistados dejaron los españoles. Por esa razón empezamos a perder la lengua materna de Yucatán. En Canicab calculando el 35% hablan la lengua maya. Las personas adultas mayormente hablan maya pero nosotros ya no.

Canicab es un lugar chico pero tiene mucha historia.

Algunas palabras como se habla en maya: *bu’ul* es frijol, *oom* y *oon* es aguacate, *iik’* es aire, *ja’as* es plátano, *leti* es ella, *lelo’* es ello. Esas palabras son sólo algunas de las que se hablan en Canicab.

No hablo maya porque se me complica pero me gustaría aprenderlo.

---

Comentarios:

---

“Amigos de Canicab, no se dejen perder la lengua maya, es un patrimonio muy valioso que tendrían que conservar. Cuantas más lenguas conoce uno, más oportunidades se le abren en un futuro” (Martí, blog, 15 de abril de 2015).

---

#### PUBLICACIÓN 4. La lengua maya.

Las publicaciones del blog se entrelazan y complementan entre sí. El proyecto escolar invitó a reflexionar sobre temas de relevancia social que hasta el momento no habían sido considerados para los jóvenes de la comunidad. Uno de ellos es el retroceso de la lengua maya. La mayoría de educandos no hablan la maya a pesar de que conviven diariamente con ella y la entienden perfectamente: en sus casas, los abuelos y la mayoría de sus padres la hablan.

El hecho de que sean conscientes de que existe el problema es el primer paso de la concientización. La afirmación “Canicab es un lugar chico pero que tiene mucha historia” indica que el proyecto inició procesos de problematización entre los educandos.

Las actitudes de los educandos con respecto a la lengua maya son reivindicativas: “No hablo maya porque se me complica pero me gustaría aprenderla”, en contraposición a “la maya no sirve”. Por último, la visita de un comentarista externo que afirma que “cuantas más lenguas conoce uno, más oportunidades se le abren en un futuro” empodera a los educandos porque argumenta en contra de la discriminación cultural.

### *Publicaciones que expresan intereses de los educandos*

Son publicaciones que no responden a los lineamientos de HOHAC porque no son investigaciones sobre la historia local. Son las más genuinas, las menos normadas y las que despertaron un mayor interés en los educandos —las que más comentarios cosecharon—. Contribuyeron decisivamente a fomentar la expresión de todos los educandos e incentivaron el proceso de apropiación colectiva del blog por los educandos y la comunidad.

- *Aprendizajes esperados de HOHAC que corresponden:*
  - ✓ (6) Argumenta sus puntos de vista al analizar un hecho y expresa su opinión sobre los hechos referidos.
  - ✓ (9) Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como medio de expresión.

---

“Investigadores.com”, 9 de abril de 2015

---

La mecánica de la bicicleta sirve para mucho. Como si se te pincha tienes que saber que es necesario para la pinchada: pegamento, agua, parche. También saber centrar la llanta, porque sino lo sabes se mueve mucho y no se pueden apretar mucho los tornillos porque sino se barren.

Yo aprendí mecánica echando a perder mi bici y luego ya vi que me lo reparan y así aprendí.

---

Esta publicación, dirigida a usuarios y amantes de bicicletas, comparte información útil sobre cómo solucionar una pinchada de llanta. El educando que la escribió no realizó las actividades de investigación. Aun así, se le animó a que utilizara el blog para compartir algo que le interesara. Aunque al principio tampoco le entusiasmaba esta idea, una vez vio publicado su texto —con una fotografía adjunta de él mismo alineando la rueda de su bicicleta— recomendó a sus compañeros que consultaran los consejos para ciclistas que se mostraban en portada. En realidad, él estaba contento por haber sido capaz de expresarse a través del medio virtual, y es precisamente esta nueva capacidad comunicativa descubierta —no tanto sus habilidades en mecánica, que ya eran conocidas por sus compañeros— lo que le ilusionaba anunciar ahora.

Más allá de qué tan precisas sean las instrucciones para solucionar el pinchazo, la expresión del alumno es ya una pequeña victoria. Casos como este muestran el valor de la plataforma como medio para potenciar la expresión. Los conocimientos del educando en mecánica fueron adquiridos en la resolución de un problema real y significativo para él: “Yo aprendí mecánica echando a perder mi bici” y a consecuencia de ello afirma que “la mecánica de la bicicleta sirve para mucho”. La utilidad del conocimiento, tanto desde la teoría del aprendizaje significativo como desde la mirada del propio educando, reside en la capacidad para resolver situaciones cotidianas. De ahí se desprende que esta publicación haya sido también un ejercicio de aprendizaje significativo.

---

“Exploradores de la Antigüedad”, 1 de abril de 2015

---

¿Cómo son las iguanas?

Las iguanas son reptiles que habitan en la tierra o en las piedras. A veces son un poco agresivas, en Canicab hay muchas y son muy fácil de encontrar. Llegan a medir hasta 80 cm y su peso es de aproximadamente 2 kg, aunque hay de muchos tamaños. Comen lo que encuentran en su camino y son muy conocidas. A veces se comen y están muy ricas. Su preparación es como el de la cochinita. Personalmente la prové y me gustó.

---

Comentarios:

---

---

“Buena onda Gusi con el blok que hisiste” (Charly, blog, 1 de abril de 2015), “Muy bien exploradores de la antigüedad la iguana es muy rica y muy nutritiva porque como puras cosas naturaleza y no contiene nada de químicos como los cochinos de granj.... les felicito.... buen detalle” (Eduardo Jesús, blog, 2 de abril de 2015).

---

#### PUBLICACIÓN 6. La iguana Juuj.

Ficha de identificación biológica. Después de capturar el reptil en una buena toma fotográfica, los *Exploradores de la Antigüedad* creyeron conveniente utilizar la imagen para elaborar su primera publicación. El texto, describe las principales características del común reptil y especifica su nombre en español y en maya. Las publicaciones sobre flora y fauna sirvieron a algunos para romper el hielo con la escritura. La descripción de animales y plantas, que no requirió de un trabajo complejo de recopilación y organización de las informaciones, sirvió para que los educandos aprendieran las funciones básicas de edición y publicación a través del blog. En la plataforma se pueden encontrar apuntes sobre las vacas (*wakax*), la gallina (*kaax*), el plátano (*ja’as*), el cerdo (*k’éek’en*), la chaya, el zacate (*su’uk*) o los gallos de pelea (*tee’l*). Por último, comentarios como el de Charly muestran cómo se genera una dinámica de reciprocidad a medida que avanza la construcción colectiva.

---

#### “Los Rebeldes”, 1 de abril de 2015

---

Tremendo partido que hubo ayer entre Canicab y el equipo de Ticopo. El partido lo empezó ganando el equipo de Ticopo. La primera parte terminó 1-0. Después estaba empezando el segundo tiempo y entro el maestro Guillem y luego empezamos a jugar, luego nos metieron un gol más. Luis Fernando firmó una gran actuación, Israel igual hizo sus buenas jugadas pero le faltó tocar a los compañeros. Después el maestro Guillem dio un pase de gol que metió el jugador Ulises, delantero del equipo del Shacktar.

La revancha se va a jugar el jueves 11 de abril a las 10 de la tarde. Están todos invitados a ir a ver el partido en la hacienda de Ticopo.

---



---

**Comentarios:**

---

“Buen partido de ayer. Todos pusieron su parte” (Carlos, blog, 1 de abril de 2015). “Muy buen partido Ticopo vs Canicab excelente equipo el de Canicab. Me gusto mucho el partido pero aunque perdimos pero estuvo emocionante. Igual me gusto el pase a gol del maestro Guillem” (Gustavo, blog, 1 de abril de 2015). “Muy buen partido el de los chavos de la secundaria, lo mas padre que todos jugaron y hasta guillem pudo jugar, debe ser consecutivo estos tipos de deportes podemos organizar un equipo de futbol y salir a jugar a demas comunidades cercanas. podemos salir adelante y ser buenos en el deporte..... animense chavos vamos canicab..... se que podemos...” (Eduardo Jesús, blog, 2 de abril de 2015).

---

**PUBLICACIÓN 7. Futbol: Canicab vs. Ticopo.**

La potente crónica sobre el partido de futbol acontecido en Canicab fue un éxito. Fue de las publicaciones más comentadas (no sólo en el espacio virtual). Despertó bastante interés, tanto, que los educandos creyeron que era merecedor de contar con su propia sección. La crónica inaugura la sección “Noticias frescas”.

Vale decir que la narración deportiva hizo que el lema del blog “La historia de nuestra comunidad contada por sus protagonistas” empezara a quedarse corto, porque los educandos ya contaban sus propias historias, de actualidad. El vínculo histórico pasado-presente se teje en la crónica del partido. De acuerdo con la opinión de la maestra Vidaura, la historia debe servir para “que sepan de qué están hechos. De donde vienen... Que sepan el porqué de las condiciones que en su presente viven. Que todo esto tiene un por qué y están en la historia. Se encuentra en la historia. A partir de ahí yo creo que comprenderían y podrían actuar. En situaciones problemáticas que a lo mejor tengan en la actualidad” (Vidaura 2015, comunicación personal).

Si bien el contenido de la publicación no problematiza la historia en relación con el presente, contribuye al encuentro entre el pasado y el presente, en la plataforma web. En este sentido, la publicación resignifica el blog, al abrir un espacio para hablar de la actualidad.

La noticia futbolística es interesante desde una perspectiva comunicativa, puesto que los educandos se expresan sobre temas que les interpelan direc-

tamente y les hacen sentir importantes. La crónica recibió tres respuestas y, a raíz de ella, se realizó otra publicación (la del partido de vuelta) que fue comentada en tres ocasiones más. Considerando que la mayoría de educandos varones son seguidores de equipos profesionales de fútbol —y futbolistas en su tiempo libre— poder leer el resumen de su propio partido fue fantástico para muchos de ellos. Expresiones como “tremendo partido” o “firmó una gran actuación”, nos remiten a las narraciones futbolísticas de los mejores comentaristas. Aunque ahora, los protagonistas no son el “Chicharito” Hernández ni el “Chucky” Lozano, sino Luis Fernando, Israel e inclusive el autor del presente libro, quien inició una gran jugada de gol para el equipo de Canicab. A pesar de que la jornada terminó en derrota local, la publicación, lejos de minar la moral del equipo de Canicab, fortaleció la unión entre los futbolistas. Comentarios posteriores como “excelente equipo el de Canicab”, “todos pusieron su parte” o “podemos salir adelante y ser buenos en el deporte” son una muestra de ello.

---

Los Mayeros y Los Antiguos, 10 de abril de 2015

---

La revancha del partido de Canicab y Ticopo será el sábado 11. Mañana se enfrentaran los dos potentes equipos cara a cara, Canicab y Ticopo. En la ida perdió Canicab 4-2. En este partido no nos dejaremos ganar y volveremos con la victoria a Canicab y con un marcador 3-2. Llevaremos a nuestra hacienda mas allá de sus limites.

---

Comentarios:

---

“Mañana hay que ganar a Ticopo y dejarlos en vergüenza” (Genaro, blog, 10 de abril de 2015), “Ahora les doy la aliniacion del equipo” (DT Genaro, blog, 10 de abril de 2015), “Buena alineacion papa vas a ver que no te defraudaremos” (Ulises, blog, 10 de abril de 2015).

---

**PUBLICACIÓN 8.** Canicab vs. Ticopo: la revancha.

Los Mayeros y Los Antiguos dieron continuidad a la publicación de Los Rebeldes, promoviendo el partido de vuelta de Canicab vs Ticopo. Me enteré de que, cuando una comunidad recibe la visita del equipo vecino, es preciso devolverla. Los jugadores de Canicab se desplazaron el día 10 a la hacienda de Ticopo, que se encuentra a unos 5 km de distancia, para disputar el encuentro de revancha. El trayecto hasta Ticopo sirve como calentamiento (¡qué buen calentamiento!), puesto que la mayoría de jugadores se desplazan hasta el pueblo vecino en bicicleta. Los que no tienen vehículo propio montan en los diablillos traseros de sus compañeros, viajando de dos en dos.

Esta publicación es una noticia tan fresca que todavía no ha acontecido. Ya no es la crónica del partido, sino su promoción. Los educandos se apropian del blog expresándose desde él. En la misma línea que en la publicación anterior, el fútbol contribuye al empoderamiento: “Llevaremos a nuestra hacienda más allá de sus límites”, reza el texto. Un educando se emocionó con ello adoptando el rol de director técnico —aunque me consta que no hay entrenador—: “Ahora les doy la alineación del equipo”. No cabe duda que este tipo de publicaciones tienen gran interés porque hacen protagonistas a los educandos: escriben cosas que les suceden y que merecen ser contadas. La semana después del partido (que Canicab volvió a perder y la crónica ya no fue escrita), un alumno me explicó que había mostrado con su celular la publicación a los compañeros de Ticopo, llevando, de alguna manera, el blog de la hacienda más allá de sus límites.

---

“Eduardo Jesús”, 2 de abril de 2015

---

La piña de la “uady” después de 1 año por fin a comer piña... ¿quién quiere piña? Ahora vemos nuestro resultado del trabajo en las mañanas... con ánimo y emocionados... muy bonito todo...

---

Comentarios:

---

“Buena onda con la pina para comer” (Luis Fernando, blog, 2 de abril de 2015), “Qué onda Uado” (Ángel, blog, 2 de abril de 2015), “Qué onda Charly aquí está la piña para comer” (Eduardo Jesús, blog, 2 de abril de 2015), “Órale wey” (Luis Fernando, blog, 2 de abril de 2015), “¿Para cuándo el agüita de piña Uado?” (Guillem, blog, 3 de abril de 2015), “Nuestra hija :) Cuando sea el momento,

haremos la fiesta de la piña. Ya vimos que sí da, Wado, hay que sembrar otras, ¿qué te parece?”

---

(Ánonimo, blog, 16 de abril de 2015), “El de arriba soy yo jeje. Una disculpa, soy nuevo en esto” (Alexis, blog, 16 de abril de 2015).

---

**PUBLICACIÓN 9.** La “uady”-Centro comunitario Uj ja si job.

Los vecinos de la comunidad han rebautizado Uj ja’ si jo’ob como “la UADY” (en referencia a la Universidad Autónoma de Yucatán). Prefieren este nombre porque les encanta la idea de albergar una sede universitaria. La publicación de Eduardo Jesús, un joven de la comunidad comprometido con Uj ja’ si jo’ob es la más comentada de todas. Contento por recoger la primera piña de la temporada, propuso de compartir el delicioso manjar a través en la sección “Noticias frescas”. La nueva no se hizo esperar: varios educandos comentaron desde sus celulares la entrada, dando inicio a una pequeña conversación. El blog se utilizó en este caso como chat.

Eduardo Jesús, consciente de las problemáticas comunitarias, sugiere al resto de educandos que recuperen la milpa: “Ahora vemos nuestro resultado del trabajo en las mañanas”. Alexis le contesta: “Ya vimos que sí da, Wado, hay que sembrar otras, ¿qué te parece?”. Canicab, por su cercanía a la ciudad de Mérida y por su condición histórica de hacienda henequenera, sufrió un abandono de la milpa más acusado que en otras regiones peninsulares. Sin embargo, son todavía varios los milperos con vastos conocimientos sobre agricultura, por lo que recuperar la actividad agrícola en los patios de las casas podría causar una mejora en la alimentación y la calidad de vida de la población. Con todo, la demostración de que la piña “sí da” en Canicab sorprendió a los educandos que ya no tienen huerto en su casa. A mí también me sorprendió que les sorprendiera ya que daba por supuesto que todos los educandos estaban familiarizados con la agricultura.

*Publicaciones basadas en entrevistas*

Este conjunto de publicaciones alcanzó un nivel de problematización mayor que el resto, puesto que detrás de ellas hay un proceso de aprendizaje más

completo y dedicado. Los contenidos documentan la historia local sustentándose en una o varias fuentes de información primaria, dando respuesta al reto planteado por HOHAC al inicio de la experiencia. Se contribuye a los aprendizajes esperados de hasta cuatro campos formativos.

- *Aprendizajes esperados de HOHAC que corresponden:*
  - ✓ (1) Explica las consecuencias sociales y económicas de la industria del henequén.
  - ✓ (2) Comprende la importancia de la tradición oral y de los testimonios orales como fuente de conocimiento.
  - ✓ (3) Interpreta la información obtenida en diversas fuentes de consulta y las emplea al redactar un texto informativo.
  - ✓ (4) Reflexiona sobre la existencia de diferentes versiones e interpretaciones de los hechos históricos.
  - ✓ (5) Respeto los diferentes puntos de vista y enriquece el propio a partir del contraste de sus ideas con las de los demás.
  - ✓ (6) Argumenta sus puntos de vista al analizar un hecho y expresa su opinión sobre los hechos referidos.
  - ✓ (7) Identifica ideas, creencias, fiestas, tradiciones y costumbres de su comunidad.
  - ✓ (8) Toma conciencia de la historia e identidad locales y se identifica positivamente con su cultura y comunidad.
  - ✓ (9) Utiliza las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como medio de expresión.

---

“Las Veletas”, 31 de marzo de 2015

---

San Isidro es el patrón de Canicab. Dicen que cuida la siembra de los campesinos. En la iglesia de Canicab podemos encontrar una imagen de San Isidro, que es una escultura de yeso de tamaño grande, más o menos como nosotras. Se ve antigua, se ve que ya tiene tiempo que así está. Lo limpian creemos que las catequistas. Es grande, bonito, tiene barba y el pelo rizado café, tiene sus instrumentos donde va a la siembra como la coa, el hacha chu (calabazas que sirven de recipientes). Va vestido con un pantalón y una camisa de manga larga. Lo sacan de la iglesia, los días de fiesta él sale. Se va a las casas de las familias que tienen su gremio.

La fiesta de San Isidro es divertida por las corridas que hacen, los gremios, las vaquerías y los bailes jaraneros. Mucha gente se visten de mestizos el día de la vaquería

y también el día 15 de mayo y otros días en especiales. El primero de mayo es la bajada de San Isidro. Desde ese día empiezan los gremios y después siguen las corridas el día 15 de mayo que empiezan las corridas en la tarde. Antes, en la mañana de ese día hacen misa. El santo va en casa de doña Ana y ahí va la gente y reparte comida la señora Ana. Se come “chimole” que es relleno negro, y comida blanca para los niños chicos. Se hacen rosarios a San Isidro.

---

**PUBLICACIÓN 10.** San Isidro, Patrón de Canicab.

Trabajo de investigación realizado por *Las Veletas*. El equipo entrevistó a dos personas mayores, buscó documentos antiguos sobre la fiesta y visitó y fotografió las imágenes de la iglesia católica. El proceso de elaboración, en este caso, conllevó una movilización de habilidades y conocimientos más compleja que en las publicaciones precedentes. *Las Veletas* aclararon sus dudas con los maestros en varios momentos del proceso: en la selección de fuentes, organización de las informaciones y redacción.

La información presentada tiene un buen nivel de contrastación dado que se trianguló entre dos testimonios orales y una visita a la iglesia. Se documenta parte de las tradiciones comunitarias, sobre todo en relación con las características de la imagen y a la fiesta de San Isidro. Pueden ser objeto de indagación posterior algunos de los elementos citados en el texto: corridas, gremios, vaquerías, mestizos, bailes jaraneros o chimole.

---

“Las Veletas”, 16 de abril de 2015

---

El baile de jarana en la hacienda de Canicab se baila el día de la vaquería, hay embajadora, ella es la representa e inaugura la corrida, se usa terno con diferentes modelos, por ejemplo está el bordado de hilo contado, el de una aguja y de dos agujas. Para el baile la mestiza usa su terno blanco y con bordados, reboso, zapatos de folclor color blanco, collares, aretes de mestiza, en el cabello llevan flores de colores y el peinado se usa un chongo. Los mestizos llevan una guayabera y pantalón blanco, paliacate rojo, alpargatas yucatecas de color blanco, lleva en la cabeza un sombrero de jarana.

En Canicab bailamos muy bien la jarana.

---

---

Comentarios:

---

“¡Me pareció muy hermosa fiesta, hermoso baile y hermosos vestidos!” (Vidaura, blog, 17 de junio de 2015).

---

**PUBLICACIÓN 11.** El baile de la fiesta del pueblo.

*Las Veletas* explican aquí cómo es el baile típico del pueblo. En el proceso de organización de las informaciones decidieron separar la fiesta en dos publicaciones: una sobre San Isidro y otra más focalizada en el baile de la jarana. Ellas están orgullosas de sus publicaciones, así como también valoran las tradiciones de la comunidad. El trabajo contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia comunitaria.

De la misma manera que *Las Veletas*, *Los Exploradores de la Antigüedad*, *Los Leones*, *Los Dioses Mayas*, *Los Yucatecos* y *Los Rebeldes* publicaron contenidos en “Fiestas y tradiciones”: sobre las posadas de diciembre, las ramadas, la Semana Santa, o las peleas de gallos. Las informaciones adquieren más sentido a medida que se relacionan y entrelazan unas con otras.

---

“Los Dioses Mayas y Los Antiguos”, 30 de marzo de 2015

---

El trabajo de antes:

Antes en Canicab todo el mundo trabajaba en el henequén. Pienso que el trabajo del henequén era muy duro porque se tenían que cargar muchas pencas pesadas des de muy lejos, y les pagaban muy poco. Dice Doña Irma que ni les alcanzaba para la comida, la escuela, y todo lo demás (a la semana se ganaba como de 10 a 30 pesos, dependiendo del trabajo que hacías). A la vez, eran muy económicas las cosas que se vendían antes.

El trabajo de ahora:

Pues ahora no hay henequén. Las personas tienen otros trabajos como de albañil o de electricistas. La mayoría trabaja fuera de Canicab, sobre todo en Mérida. Ahora es mejor que antes porque se pueden ganar hasta 1 600 pesos a la semana. Se gana más, pero también los trabajadores tienen que cargar, en lugar de pencas cargan cemento. Además, tienen que gastar dinero para el pasaje de Canicab a

Mérida y después a las colonias. Está más caro todo lo que venden ahora. Se gana más pero todo está muy caro.

¿Qué es mejor?:

Pienso que el trabajo del henequén porque no tenían que gastar pasaje para irse a trabajar y se quedaban cerca de casa. Podían almorzar y tenían la oportunidad de ir a casa a bañarse. Pero antes no se podía escoger el trabajo y no había otros tipos de trabajo mas que el del henequén.

A mí me gustaría trabajar de maestro porque creo que es un buen trabajo.

Comentarios:

“Yo también pienso que el de antes porque se aprovecha mucho la tierra y otros recursos naturales” (Ulises, blog, 30 de marzo de 2015). “Pensamos que ni uno de los dos es bueno porque en el de ahora tienes que gastar mas que de antes. Pero preferimos el de ahora porque te pagan mas que antes” (Celeste e Ileana, blog, 30 de marzo de 2015). “De igual manera de acuerdo con los 2 comentarios anteriores pero de igual forma podemos, sembrar nuestra comida y asi nos podemos ahorrar la compra de las verduras” (Anónimo, blog, 30 de marzo de 2015).

#### **PUBLICACIÓN 12.** Las diferencias del trabajo entre antes y hoy.

Cuestionarse ¿qué es mejor?, abre un espacio para el diálogo que invita a problematizar las condiciones socioeconómicas actuales. Los tres comentarios que recibió el texto en el mismo día de la publicación son una muestra del interés que suscitó el planteamiento. Los educandos se identificaron con la historia y se apropiaron de ella. En este caso, la investigación les sirvió para comprender su realidad inmediata, reflexionando sobre un tema que les preocupa, que es la entrada al mercado de trabajo.

La pregunta ¿qué es mejor, el trabajo de antes o el de hoy? se retomó en los tres grupos de discusión realizados al final de la experiencia, que se analizan en el siguiente apartado. Por último, el trabajo del henequén fue uno de los temas escogidos para investigar.

A continuación se comparten otras publicaciones que documentan la historia en este sentido. Sirven para contraponer miradas y complejizar las perspectivas sobre el trabajo del henequén. Aunque me abstengo de comentarlas,



invito al lector a que las valore en relación a elementos susceptibles de ser problematizados. A diferencia de la publicación precedente, se limitan a describir como era el trabajo sin llegar a valorarlo en un sentido social o político.

---

“Exploradores de la Antigüedad”, 10 de abril de 2015

---

Estas fueron algunas de las informaciones que obtuve a lo largo de mi investigación, sobre todo a partir de entrevistas a personas que conocen el trabajo del henequen (trabajadores de actuales):

El trabajo constaba de cortar la hojas del henequén, escorarlas de a 1000, para seguidamente sacarlas al camino para que un “truck” las vaya a buscar y las lleve a la máquina. Una vez en la máquina, se raspaban para obtener sosquil. Después, ya raspado el henequén (pencas) se lleva en “truck” hasta el tendedero para que se sequen (y poder hacer soga). Terminado el proceso de secado ya tenemos el sosquil. Este se lleva a una máquina para poder escorarlo y meterlo en tambos para que otra máquina pueda sacar el sosquil transformarlo en soga. Por último, se pasa a otra maquina que haga rollos de 100 metros o más.

¡Y ya tenemos el producto acabado y listo para vender y ser utilizado!

---

Comentarios:

---

“Este vídeo me ha encantado” (Vidaura, blog, 21 de abril de 2015).

---

### PUBLICACIÓN 13. Descripción del trabajo.

---

“Investigadores.com” y “Los Dioses Mayas”, 1 de abril de 2015

---

En la época antigua cuando se trabajaba el henequén, había diferentes trabajos en la hacienda: bagaceros, raspaderos y cargadores de penca.

Les voy a decir que eran como 72 personas que trabajaban ahí (al final de su funcionamiento). Pero no todos hacían lo mismo, la mitad de las personas chapeaban y la otra mitad trabajaba en la máquina.

Ahora les voy a explicar en que consistía cada trabajo:

Los bagaceros: son las personas que recogían los restos del henequén (bagazo) y lo llevaban a tirar alrededor del cerro.

Los raspadores: son las personas que ponían el henequén sobre los elevadores y jalaban una cadena para que pueda funcionar la máquina, que raspaba el henequén. Una vez raspado el henequén se obtenían los hilos.

Los cargadores de penca: eran las personas que iban a buscar la penca de la planta hasta el monte y al traían cargando hasta la máquina.

Por un lado, a mí me hubiera gustado trabajar en el henequén porque se hacían cosas interesantes con él, pero por otro lado no me hubiera gustado porque era un trabajo muy duro.

---

#### **PUBLICACIÓN 14.** Los diferentes trabajos del henequén.

---

“Los Leones”, 9 de abril de 2015

---

El henequén se dejó de trabajar aproximadamente en 1994 o 1995. La gente mayor sí sabe cuándo terminó pero todavía no hemos descubierto cuando empezó. A los empleados que trabajaban, su salario era de \$24.00 a \$30.00 semanales. El proceso del henequén era de la siguiente manera: pasaban las pencas del henequén por las desfibradoras que sirven para sacar el sosquil de las pencas. El sosquil es el hilo del henequén. El siguiente paso es secar el hilo y para ello utilizamos la secadora. Por último viene la prensadora, donde empacan el hilo y después venían los camiones para recoger los paquetes de hilo.

Yo pienso que el henequén es una planta muy espinosa y grande y que es muy difícil de trabajar. El trabajo es muy cansado porque tienen que ir a buscar la penca en los planteles y después se lleva a la máquina a sancochar. Después, se lleva a las desfibradoras, que desgarran la penca para luego mandar el sosquil a secar. Por último, pasa a las empacadoras.

El sosquil, el hilo del henequén, se clasificaba en los niveles de A1 y A2. El A2 es más caro porque es de más calidad. Los trabajadores del henequén trabajaban en dos turnos. Los trabajadores veían que no les pagaban mucho y al haber cada vez menos trabajo, empezaron a emigrar de Canicab a Mérida, porque allí les pagan más dinero. Los dueños vieron que se fueron los trabajadores a otros lugares y los dueños empezaron a quemar los planteles, por la cual cosas ganan dinero por quemar los planteles.

Antes todo estaba barato y ahora los precios son más altos.

---

#### **PUBLICACIÓN 15.** El henequén en la hacienda de Canicab.

### *El blog como problematización colectiva*

Los equipos asignaron una o varias categorías a cada uno de los textos publicados, tarea que sirvió para clasificar y agrupar los contenidos. Por ejemplo, la publicación “Mi abuelo fue militar” se archivó en “Historias de las personas mayores”; “¿Qué significa Canicab?”, en “Historia de Canicab”; y “Foto oficial del proyecto educativo”, en “Noticias frescas”. Algunas publicaciones se asociaron a varias categorías, como “La chaya”, que se puede consultar en “Flora y fauna” y “Gastronomía”.

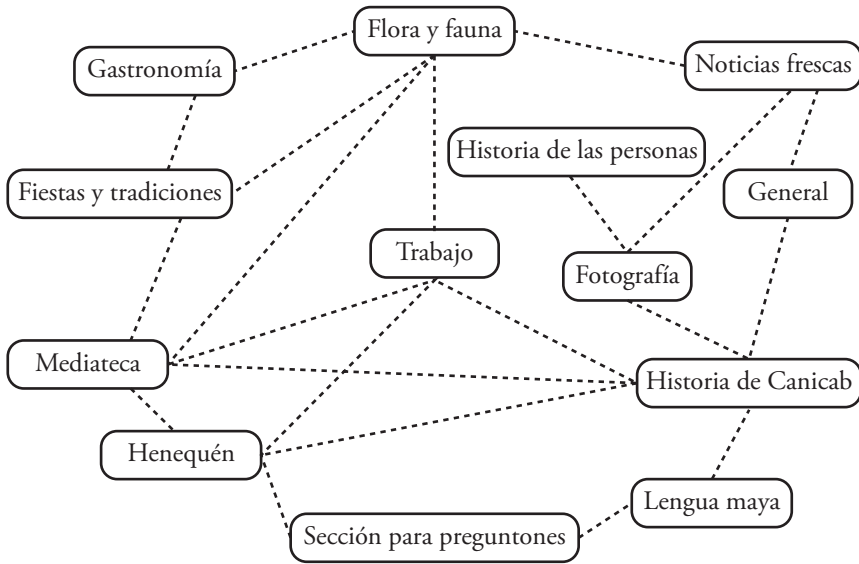
El ejercicio fue útil para organizar las informaciones en un menú lateral. Se crearon las siguientes nueve categorías (entre paréntesis, el número de publicaciones para cada una de ellas: Fiestas y tradiciones (9), Flora y fauna (12), Fotografía (5), Gastronomía (3), General (2), Henequén (5), Historia de Canicab (5), Historias de las personas (1), Lengua maya (3), Mediateca (8), Noticias frescas (7), Sección para los preguntones (2) y Trabajo (6).

Los educandos asignaron 73 categorías a un total de 47 publicaciones de manera que algunos textos fueron publicados en varias secciones. La asignación de varias categorías a una misma entrada es valiosa porque dibuja interrelaciones entre las diferentes temáticas del blog. Es el caso de las siguientes publicaciones:

- *La chaya*. Publicación que por un lado describe la planta de la chaya y por otro comparte dos ricas recetas de cocina que se pueden hacer con ella. Categorías asignadas: Flora y fauna, Gastronomía.
- *¿Qué creen ustedes sobre la lengua maya?* Publicación que lanza cuestiones para el debate sobre un tema de relevancia social que cuenta con su propia categoría. Categorías asignadas: Lengua maya, Sección para preguntones.

A partir de las convergencias temáticas se generó un mapa que ilustra las relaciones entre temas y que, en su conjunto, entrelazan los contenidos del blog (figura 9). Los temas particulares son parte de un todo común, que documenta el pasado y presente comunitario desde las expresiones de nuestros educandos.

Las aportaciones de todos se asocian sin dejar una sola temática aislada del resto. El resultado es una estructura de interrelaciones que permite acceder a todas las temáticas desde cualquier punto. Se puede viajar de una temática



**FIGURA 9.** Conexiones entre temas de blog.  
Nota: elaboración propia.

a otra, accediendo al todo colectivo. En un sentido operativo, cada usuario puede realizar su propio recorrido en función de sus intereses sobre la comunidad. Cuando termina de leer un texto, puede clicar sobre el tema asociado que le interese y le aparecerán todas las publicaciones relacionadas con éste. Así, un usuario que comienza su consulta con “La forma de sembrar zacate” (Trabajo, Flora y fauna) puede terminar leyendo la crónica del partido “Canicab vs Ticopo” (Noticias frescas), pasando por “La ‘uady’-centro comunitario Uj ja si job” (Flora y fauna, Noticias frescas). Las conexiones siguen creciendo a medida que nuevos contenidos son incorporados a la plataforma.

La suma de los trabajos individuales y grupales construyen la estructura colectiva. Las publicaciones se complementan y complejizan en interrelación. Los contenidos se problematizan desde las distintas miradas que colectivamente abordan las temáticas. De manera aislada, no se logra en la mayoría de los casos la objetivación de los hechos que se tratan. Sin embargo, la triangulación entre “Los diferentes trabajos del henequén”, “El trabajo de algunos

ayeres” y “Cómo rendía el dinero en Canicab”, nos da suficientes elementos para reflexionar y problematizar las condiciones económicas del pasado y contraponerlas con el presente, hecho que no sería posible con la lectura de una sola de las publicaciones. Si bien la mayoría de publicaciones no problematizan la historia local aisladamente, el blog, en su conjunto, es un proceso de problematización colectiva. La puesta en común de aportaciones conduce al debate y al pensamiento crítico.

Más allá de los comentarios que quedaron registrados, HOHAC impulsó incontables conversaciones a nivel informal. Aunque no dispusimos de los medios para registrarlas y analizarlas, hay que enfatizar que las publicaciones del blog son el producto de conversaciones orales previas. Cabe subrayar que los educandos entrevistaron a testimonios orales y deliberaron con sus equipos para obtener informaciones, organizarlas y redactar a partir de ellas.

Actualmente se está transfiriendo la gestión de la plataforma a los educandos que demostraron mayor interés y compromiso. Se espera que, próximamente, ellos puedan gestionar el blog sin apoyo externo para publicar con autonomía y responsabilidad. Al menos, se requieren dos condiciones para lograrlo: el acceso permanente y en buenas condiciones a Internet, y la capacidad para gestionar los tiempos e incentivar las publicaciones, censurando aquellos comentarios que no sean adecuados.

## PROBLEMATIZACIÓN DE LA HISTORIA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

### *Ideas previas sobre la historia*

La comunicación plena conduce a la problematización de los contenidos que se comunican, a su comprensión crítica. En este apartado se valora hasta qué punto el proyecto escolar ha servido para complejizar la visión que los educandos tienen sobre la historia.

Indagar en los conocimientos previos es el ejercicio inicial del enfoque del aprendizaje significativo. Antes de empezar el proyecto se aplicó un cuestionario de ideas previas con cinco preguntas: 1) ¿Qué piensas de la historia?, 2) ¿Para qué sirve la historia?, 3) Enumera 3 aspectos de la historia que te gusten, 4) Enumera 3 aspectos de la historia que no te gusten y, 5) Enumera 3 cosas

de Canicab que consideres históricas. Las informaciones obtenidas sirvieron para establecer el punto de partida de НОНАС y son también necesarias para explicar los aprendizajes de los educandos a su término: hay que conocer lo que se sabe previamente para poder valorar lo que se aprendió

Se espera que las dinámicas comunicativas generadas (conversaciones, discusiones, entrevistas, debates) hayan contribuido a complejizar la perspectiva propia a partir de su contraposición con los puntos de vista de los demás, pues el diálogo colectivo conduce el pensamiento crítico: “El sujeto pensante no puede pensar solo: no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar, sobre el objeto. No hay un pienso, sino un pensamos. Es el pensamos que establece el pienso, y no al contrario [...] Esta coparticipación de los sujetos, en el acto de pensar, se da en la comunicación” (Freire 1973, 74-75). En este apartado se analiza cómo los procesos colectivos, el “pensamos”, llevaron a problematizar las ideas y a desarrollar la criticidad de los alumnos sobre la historia.

Aunque la coparticipación en el acto comunicativo no lleva necesariamente al pensamiento crítico, sí es condición necesaria para pensar críticamente. Se hizo partícipe a la comunidad, se expresaron los educandos. Es preciso observar en qué medida los educandos comprenden mejor los hechos estudiados, si son capaces de mirarlos de distintas perspectivas y de construir una opinión crítica propia. Se describen a continuación las principales representaciones e ideas previas de los educandos sobre la historia.

*Idea primera: La historia es genial.* La primera exploración de las ideas denota una asociación de la historia a connotaciones positivas. Las respuestas a las preguntas “¿Qué piensas de la historia?” y “¿Para qué sirve la historia?” no se refieren a la historia como materia o disciplina. Destaca de las informaciones obtenidas que más del 70% de respuestas estuvieron connotadas positivamente. Para los educandos, la historia puede ser “importante, útil, buena, divertida” y hasta “genial”.

La opinión del maestro Juan contradice esta observación, pues él me había advertido que la materia de Historia es de las que menos motivan a los educandos. Cualquier análisis prudente debe poner en entredicho un balance tan positivo y más cuando el rezago educativo y el desinterés escolar son problemáticas que afectan a la escuela. Se puede interpretar que las respuestas estuvieron condicionadas por el hecho de que los cuestionarios se aplicaron en mi primer

día de docencia, en el papel de nuevo profesor de historia para el semestre venidero. Considerando el desinterés hacia contenidos de la materia (que viví en sesiones posteriores), interpreto ahora que los estudiantes respondieron de manera políticamente correcta, aquel día. Unos meses después, fui aprendiendo que en la comunidad no se acostumbra a expresar el desacuerdo públicamente: se tienden a evitar actitudes o situaciones de confrontación. Mi posición respecto a los alumnos era de jerarquía, por lo que entiendo que ellos prefirieron ser políticamente correctos conmigo. En este sentido, no es lo mismo afirmar que “la historia es fabulosa y maravillosa” que pensarlo realmente.

### ¿Qué piensas de la historia?

- Es genial te enseña cosas nuevas que tal vez no conocía uno.
- Que es divertida y me gustaría aprender más de ella.
- Que es fabulosa y maravillosa.
- Que es una materia muy importante porque sin ella no conoceríamos muchas cosas.
- Que te enseña muchas cosas que todavía no sabes y te enseña fotografías de los países que conoces.
- Sirve para muchas cosas que tienen utilidad.
- Que tiene muchas cosas interesantes por ver.
- Que es bonito aprenderla.
- La historia es importante para mí para saber aprender más sobre ellos.

---

**TABLA 8.** Asociación de ideas: historia-connotaciones positivas.  
 Nota: muestra representativa de las respuestas. El cuestionario de conocimientos previos se aplicó en febrero de 2015 a un total de 27 educandos. Respuestas transcritas sin corregir los errores ortográficos.

Un segundo descubrimiento es que la gran mayoría de ideas asociaban la historia al pasado: a períodos, lugares, hechos históricos, personajes, tradiciones o antepasados. Si bien es difícil agrupar estas respuestas por su diversidad, las ideas tienen en común que establecieron una asociación simple historia-pasado. Las ideas de los alumnos se quedaron en lo descriptivo:

### ¿Para qué sirve la historia?

- Pienso que la historia es muy informativa sobre lo que pasó hace mucho tiempo.
- Que te enseña todo lo que hicieron nuestros antepasados.
- Que es buena porque te enseña cosas de todo el mundo desde el principio hasta la fecha actual.
- Para conocer lo que paso hace mucho tiempo.
- Para saber más y las cosas que sucedieron en el pasado y sus historias.
- Para saber más de las tradiciones y guerras y los descubrimientos.
- Para aprender más sobre México pero también más sobre Yucatán en los años atrás.
- Para saber más sobre la independencia y sobre las costumbres prehispánicas.
- Para aprender cosas de los antepasados y como se desarrollaron las cosas.

---

**TABLA 9.** Asociación de ideas: historia-pasado. Nota: muestra representativa de las respuestas. El cuestionario de conocimientos previos se aplicó en febrero de 2015 a un total de 27 educandos. Respuestas transcritas sin corregir los errores ortográficos.

Algunas de las ideas expresadas asocian la historia al aprendizaje, a la información, al conocimiento o al saber, en relación con el pasado. De hecho, aprendizaje, información o conocimiento son ideas que bien podrían ser válidas para representar a la escuela en general. Con todo, no apareció entre las ideas expresadas una perspectiva crítica de la historia. No apareció la historia relacionada con el contexto inmediato, ni con los problemas cotidianos de nuestros educandos. La historia no remitió a lo que son ellos mismos. La historia no apareció, tampoco, como herramienta para la transformación del presente. Ni como versión revisable del pasado. Los educandos no se percibieron como sujetos de la historia.

*Idea segunda: El libro de texto como dogma.* “Lo que más me gusta de la historia son las líneas del tiempo, y lo que menos me gusta son los textos y las gráficas” (estudiante Ana 2015, cuestionario de conocimientos previos). “A mí lo que me gusta de la historia son los mapas. Lo que no los cuestionarios” (estudiante Luis 2015, cuestionario de conocimientos previos).



La fuerte influencia que ejerce el libro de texto sobre las ideas y representaciones de los educandos fue un hallazgo muy significativo. Resultó que, al indagar en los aspectos positivos y negativos que percibían de la historia, los educandos no se refirieron, ciertamente, a la historia. Al menos, a la historia como disciplina, la que interpreta el pasado para comprender el presente. Ellos enlistaron elementos asociados directamente a su libro de texto: líneas del tiempo, dibujos, países, búsqueda de información, resúmenes, cuestionarios, tareas, mapas, responder al profesor, imágenes...

| Enumera tres aspectos de la historia que te gusten  | Enumera tres aspectos de la historia que no te gusten   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las imágenes.</li> <li>• Los dibujos.</li> <li>• Las líneas del tiempo.</li> <li>• Los países.</li> <li>• Los mapas.</li> <li>• Leer textos.</li> <li>• Las imágenes.</li> <li>• La lectura.</li> <li>• Líneas del tiempo.</li> <li>• Leer.</li> <li>• Las imágenes.</li> <li>• Países.</li> <li>• Saber los mapas.</li> <li>• Línea de tiempo.</li> <li>• Los mapas.</li> <li>• Contestar lo que me preguntan.</li> <li>• Cuestionarios.</li> <li>• Gráficas.</li> <li>• Localizar lugares.</li> <li>• Las tareas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La lectura.</li> <li>• Los mapas.</li> <li>• Los mapas.</li> <li>• Leer.</li> <li>• Cuestionarios.</li> <li>• Leer.</li> <li>• Leer textos.</li> <li>• Los mapas.</li> <li>• La lectura.</li> <li>• Los mapas.</li> <li>• Leer.</li> <li>• Cuestionarios.</li> <li>• Gráficas.</li> <li>• Las líneas del tiempo.</li> <li>• Gráficas.</li> <li>• Las tareas.</li> <li>• Los mapas.</li> <li>• Casi no hay dibujos.</li> <li>• Exponer algo.</li> <li>• Responder preguntas.</li> </ul> |

**TABLA 10.** Asociación de ideas: historia-libro de texto. Nota: muestra representativa de las respuestas. El cuestionario de conocimientos previos se aplicó en febrero de 2015 a un total de 27 educandos.

Los elementos enlistados se repiten e intercambian entre las columnas de la tabla 10 sin importar su asociación con lo positivo o lo negativo. De hecho, los mapas son percibidos positiva o negativamente de manera indistinta. El mismo caso aplica para los cuestionarios, los gráficos, las líneas del tiempo, la lectura. Lo que se observa no es una distinción entre elementos positivos y negativos de la historia —lo cual era la intención de las preguntas— sino una influencia determinante del libro de texto sobre las representaciones de los alumnos.

En este conjunto de respuestas, muy mayoritario, el libro no es nunca el medio hacia la historia. El libro coincide, propiamente, con la representación de la historia. Otra vez, se puede concluir que los educandos no apprehenden a la historia como disciplina, ni se entienden a ellos mismos como sujetos, o actores, de la historia. Las respuestas vienen a constatar que la formación recibida en la materia es transmisiva: los educandos reproducen contenidos. Tanto, que se limitan a enlistar, de manera literal, elementos que recuerdan del libro de texto.

En la educación tradicional el libro de texto es la base de todo curso. En algunas ocasiones los maestros se ocuparon de recordarme tal dogma: “Retoma la clase en la página 122, capítulo 4”. Sin embargo, en las respuestas obtenidas, el libro tiene una influencia tan determinante que no solamente condiciona las ideas sobre la historia, sino que se equipara “historia” a “libro de texto de historia”.

Difícilmente los estudiantes alcanzarán los aprendizajes curriculares en historia si se sigue por este camino. Es obligatorio cuestionar nuevamente el sentido que tiene extender unos mismos libros de texto a la diversidad de escuelas y contextos que hay en México, viendo que las representaciones iniciales de nuestros educandos distan mucho de lo que es la disciplina histórica realmente. Recordar que uno de los cinco propósitos generales de ACEI en el aprendizaje de la materia es: “Valorar la importancia de la historia para comprender el presente y participar de manera informada en la solución de los retos que afronta la sociedad para fortalecer la convivencia democrática e intercultural” (SEP 2017, 383).

*Idea tercera: La historia nos hace mexicanos.* Los educandos más escolarizados relacionaron la historia con la idea de nación mexicana. En números globales, esta asociación tuvo menor presencia que las asociaciones historia-

connotación positiva, historia-pasado, o historia-libro de texto. La idea de nación mexicana aparece exclusivamente en los estudiantes de tercer grado, quienes cursan la materia “Historia de México”. En tercero, la asociación historia-nación mexicana es la que tuvo más presencia e influencia sobre las ideas de los educandos: en 8 de los 11 cuestionarios aplicados se observaron estas representaciones.

| Enumera tres aspectos de la historia que te gusten  | Enumera tres aspectos de la historia que no te gusten   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las historias de los personajes que lucharon por México.</li> <li>• Las grandes zonas de México.</li> <li>• La historia de los niños héroes.</li> <li>• Que aprendo sobre la independencia.</li> <li>• Conozco a los personajes de México.</li> <li>• La independencia de México.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las muertes de los que lograron nuestra independencia.</li> <li>• La muerte de los que hicieron nuestra historia.</li> </ul> |

**TABLA 11.** Asociación de ideas: historia-nación mexicana. Nota: muestra representativa de las respuestas. El cuestionario de conocimientos previos se aplicó en febrero de 2015 a un total de 27 educandos. Respuestas transcritas sin corregir los errores ortográficos.

Datos en mano, cabe preguntarse: ¿hasta qué punto la materia de historia sirve para crear o consolidar el sentimiento de pertenencia a México? ¿Será que, a más escolaridad, más mexicanos se sienten los educandos?

Resultó ser que quienes tienen más tiempo de escolarización son los que mencionaron los elementos que utiliza el Estado para construirse como nación (héroes, personajes, guerras, regiones, muertes). Por su mayor nivel de abstracción, podemos jerarquizar este grupo de ideas por encima de las que se equiparan al libro o a sus actividades. Para entender racionalmente

que México es una nación histórica, hay que ser capaz de resolver lecturas, interpretar mapas o comprender líneas del tiempo. Sin embargo, la asociación historia-nación mexicana no acarrea tampoco ser competente en historia en el sentido curricular. Los educandos siguen sin problematizar los hechos históricos porque no los ven desde perspectivas diversas.

En cambio, lo que sí hacen es memorizar y reproducir contenidos escolares —en este sentido, el libro también es protagonista—. Son varios los acontecimientos históricos que identificaron y, todos ellos, contribuyen a justificar a México como nación. Finalmente, perciben la historia de la nación como algo de lo que estar orgullosos. El sentimiento patriótico los hace sentir parte de algo grande, excepcional: identificarse como mexicano es una forma segura y valiosa de estar en el mundo para el vecino canicabense.

Por último, si bien se identificaron con héroes y personajes mexicanos, la materia siguió siendo ajena a ellos: tampoco aquí los educandos interpretan su situación personal, o colectiva, desde la historia. Siguen sin entenderse como sujetos o actores de la historia. La historia, aquí, no es el libro. Pero sí lo que está en el libro.

Los libros de historia que la SEP envía a la escuela son genéricos para toda la república y, en estos, la patria no tiene héroes mayas. Ciertamente, ninguno de los estudiantes se identificó con el pueblo maya, ni tampoco con Yucatán.

*Idea cuarta: La comunidad y la historia.* Si el análisis de conocimientos previos terminara aquí, valdría la siguiente conclusión: las ideas sobre la historia son configuradas por el libro de texto, en algunos casos como equiparación directa —la historia es el libro de texto— y, en otros, en forma de reproducción de mensajes —la historia como relato generador de sentimiento de pertenencia nacional—.

No es que se quiera negar ahora tales premisas. Pero las ideas de nuestros educandos son más complejas y completas. El cuestionario indagó también en la relación que los educandos hacían entre su comunidad y la historia, acotando más el campo de respuesta en este caso: “Escribe tres cosas de tu comunidad que consideres históricas”.

Los educandos expresaron aquí sus ideas sobre la historia local. Hacen referencia a la historia del henequén, a la cultura propia, a tradiciones y lengua maya, o a lugares antiguos de la propia comunidad: henequén, chi-

menea, iglesia de la hacienda, máquina, raspadora, vías del *truck* (rieles para el transportar el henequén), personas mayores, culturas, historias y leyendas, fiestas, tradiciones, lengua, saberes, cerros (montículos de estructuras prehispánicas), iglesia, pozos de agua, cementerio. Entre otras ideas previas. Un educando consideró histórico “el día que bajó un helicóptero al parque”.

Las representaciones históricas de la comunidad emergieron cuando se acotó intencionadamente el campo de respuesta. Se infiere que los educandos sí saben que la comunidad tiene historia. A pesar de ello, ninguno de los 27 se refirió a la historia local y comunitaria cuando asociaba historia-pasado, historia-libro de texto o historia-nación mexicana.

Los educandos no tenían que aprender que su comunidad tiene historia, sino más bien, que la historia de su comunidad sí es importante. Lo que ya sabían de su comunidad y la historia sirvió para fijar el punto de partida del proyecto escolar. La maestra Vidaura me ayudó a llegar a la siguiente conclusión: “[Los educandos] la tenían [la historia local] en lo cotidiano, pero no saben que es importante, al igual que la historia del país. No saben que la historia de su pueblo es la que construye a todos. Construye a México, a la diversidad que tiene” (Vidaura 2015, comunicación personal).

Con todo, las cuatro representaciones —*La historia es genial*, *El libro de texto como dogma*, *La historia nos hace mexicanos*, *La comunidad y la historia*— resumen el imaginario colectivo sobre la historia previamente a la realización de HOHAC. Antes de pasar al análisis de las ideas al término del proyecto, se sintetizan en tres premisas los argumentos expuestos:

- El libro de texto tiene una influencia determinante sobre las ideas de historia de nuestros educandos.
  - Algunos educandos equiparan la idea de historia a la de libro de texto, otros tienden a memorizar y a reproducir sus contenidos.
  - A más escolaridad, más conocimiento de la historia de México, de sus héroes y personajes históricos. En consecuencia, hay más ideas que asocian la historia a la nación mexicana.
- Los educandos saben que su comunidad tiene historia.
  - Identifican una serie de elementos históricos de la comunidad (susceptibles de ser problematizados).
- En ninguno de los casos, los educandos aprehenden la historia para comprenderla críticamente. O sea: no la problematizan.

*Ideas sobre la historia al término del proyecto*

Con el propósito de conocer la evolución de las ideas sobre la historia, se organizaron tres grupos de discusión, uno para cada grupo-clase. Se planeó un debate para hacer una valoración general de la experiencia e indagar en los aprendizajes curriculares de los educandos en específico. El análisis de la problematización de contenidos se hizo a partir de las informaciones obtenidas en la discusión, donde se debatieron al detalle los contenidos trabajados sobre la historia y la cultura local. Las dinámicas discursivas, nuevas para los educandos, empezaron como respuestas individuales a las preguntas del moderador y terminaron, en dos de los tres casos, como debates acalorados.

Los grupos de discusión fueron en sí mismos una experiencia de aprendizaje. El grupo de discusión fue una técnica para obtener información que funcionó como estructura comunicativa para el diálogo grupal. Se sugiere una idea para la próxima experiencia: realizar un grupo de discusión post-grupo de discusión para observar su contribución a los aprendizajes en su condición de espacio de diálogo. El grupo focal es educativo ya que “la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (Freire 1973, 77). La actividad contribuyó al logro de aprendizajes esperados como “Respetar los diferentes puntos de vista y enriquece el propio a partir del contraste de sus ideas con las de los demás” y “Argumenta sus puntos de vista al analizar un hecho y expresa su opinión sobre los hechos referidos”.

Los educandos discutieron de manera más o menos ordenada sobre varias cuestiones. Por lo que a la historia local se refiere, los debates se animaron más cuando trataban hechos concretos o cotidianos: vivienda (casa de bloque versus casa de paja), alimentación (producción versus adquisición), el día a día, trabajo (henequén y milpa versus migrar a la ciudad). Los educandos divergieron y se encontraron, para sumar ideas.

De la misma manera que en la construcción del blog, los educandos demostraron desigual interés por el ejercicio. El debate fue un reflejo del proyecto: evidenció que los aprendizajes, por alumnos y por equipos, habían sido desiguales. En este sentido, algunos educandos pudieron inferir complejas conclusiones relativas a su experiencia, que otros eran incapaces de plantear, y que a otros les costaba comprender. El grupo de discusión se convirtió en

espacio de aprendizaje y descubrimiento, sobre todo para quienes menos se habían involucrado en la investigación. También aprendieron los que más se expresaron, ya que consolidaron sus opiniones o pensaron otras nuevas.

Fue bonito observar cómo, ciertamente, los educandos aprendían al intercambiar su punto de vista con el de su compañero. Además, cuando se confrontaban argumentos, el grupo tendía a seleccionar, desechar o combinar, con buen criterio. Los educandos utilizaron, colectivamente, las ideas que podían significar nuevos aprendizajes o descubrimientos.

Aquí un par de ejemplos para ilustrarlo:

- *Debate sobre la lengua maya.* Un educando defendía que la lengua maya se perdía en Canicab porque “los adultos les hablan a ellos en español”. En cambio, otra opinión señalaba que la lengua se perdía “porque en Mérida te miran mal si hablas la maya”. Se discutió cuál de las razones era la más explicativa y, tras unos minutos, el grupo llegó a la conclusión que los adultos no les hablan en maya porque en Mérida los discriminan. Las ideas de nuestros tertulianos crecieron en la aportación grupal.

El retroceso del uso de la lengua maya se convierte en objeto de discusión. La problemática, de gran relevancia social, va de la mano de procesos sociales estructurales que afectan negativamente a la cultura e identidad comunitaria. No estoy seguro de que los educandos hubieran mostrado el mismo interés sin el trabajo previo del proyecto. Como moderador, tuve que limitar las intervenciones de aquellos que no respetaban los turnos de palabra e incentivar la comunicación con preguntas cuando la situación lo requería.

- *Debate sobre las condiciones laborales en la hacienda.* Un equipo exponía que en la época del henequén el trabajo era mejor. Todos los miembros estaban de acuerdo en el argumento, de manera que su postura se retroalimentaba en espiral. La perspectiva, en realidad, denotaba una visión un tanto romántica del trabajo del henequén: “No tenías que ir hasta Mérida, te ahorrabas el pasaje”, “todo el pueblo tenía trabajo”, “pagaban menos pero podían comprar más cosas porque era todo barato” o “convivían en el trabajo”, etcétera. La postura de Israel era contraria a la opinión mayoritaria. El alumno, cuestionaba, seguro de sí mismo, las opiniones de sus compañeros (Israel es uno de los educandos que mantuvo la discusión con Juan Carlos, antropólogo).

Véase “¿Qué creen ustedes sobre la lengua maya?”). Después de casi un minuto de justificación concluyó: “¡Yo digo que los sobreexplotaban! ¿Cuántas horas crees que necesitaban trabajar?”. Una compañera coreó, al término: “¡Israel para presidente!”. Acto seguido, aplausos del público.

Más allá de qué tan en serio nos tomemos la candidatura de Israel a la alcaldía, la anécdota muestra cómo el grupo complejizó sus puntos de vista seleccionando los argumentos que le eran útiles. Hay que hacer hincapié en la firmeza de Israel a la hora de argumentar: resulta que este alumno, además de haber conversado con Juan Carlos, entrevistó a Doña Trini, una señora de unos 70 años que comentaba que el cierre de la hacienda significó “la libertad” para ella.

*Cuestión de perspectivas.* El diálogo confronta opiniones diferentes y ayuda a los educandos a entender que un hecho puede mirarse desde otras perspectivas, que puede cuestionarse. Para poder pensar críticamente es necesario, primero, cuestionar lo que uno piensa. Como el diálogo, la investigación inicia en el reconocimiento de las diferentes perspectivas posibles de un fenómeno social, para precisar después desde cuál o cuáles de ellas se le da respuesta. Los educandos, novatos investigadores, tuvieron que obtener informaciones sobre un tema por medio de distintas fuentes y romper con sus prejuicios e ideas preconcebidas.

A continuación, se analiza el proceso de problematización que permitió a los educandos hacer más objetivos los hechos que, contrastados desde distintos puntos de vista, se pueden aprehender con mayor criticidad. El análisis se hace en los términos de “Aprendizaje: diálogo y pensamiento crítico” planteados en el Capítulo II. Se presenta la evolución de las ideas sobre la historia en tres momentos: 1) sin ruptura, 2) reconocimiento de perspectivas y 3) construcción de una perspectiva crítica propia.

*Momento primero: sin ruptura.* El educando ve los contenidos desde una sola perspectiva, la cual no ha sido cuestionada (figura 4). Sin ruptura no es posible la criticidad. Las ideas o contenidos que han sido transmitidos y memorizados pertenecen a este momento, como es el caso de las asociaciones de ideas historia-connotación positiva, historia-pasado, historia-libro de texto o historia-nación mexicana.



Después de discutirlo con los maestros, pensamos que en torno a un tercio de los educandos no había sido capaz de superar el momento de la ruptura. Ejemplos de ideas que solo reconocen una perspectiva: “La vida de antes era mejor porque todo lo que comían era natural” (estudiante Herbé 2015, grupo de discusión), “la historia sirve para saber lo que ya pasó” (estudiante Miriam 2015, grupo de discusión), “la historia es algo que sucedió antes” (estudiante Heidi 2015, grupo de discusión).

*Momento segundo: reconocimiento de perspectivas.* El educando es capaz de reconocer diferentes puntos de vista sobre un contenido. Su perspectiva inicial es cuestionada y pone en duda lo que ya sabía (figura 5). Comienza el proceso de ruptura de prejuicios y nociones previas. Alrededor de la mitad de los educandos complejizó sus ideas sobre la historia. Muchos de ellos fueron capaces de expresarse sobre la historia local desde distintas posiciones.

En los grupos de discusión, los educandos dimensionaron la historia localmente, superando la asociación inicial que la relacionaba principalmente con la idea de nación. Así: “la historia debería explicar sucesos importantes de donde sea, cambios, de donde sea, de cualquier lugar” (estudiante Diana 2015, grupo de discusión) o “la historia es lo que ha pasado acá” (estudiante Leidi 2015, grupo de discusión). Después del proyecto, la comunidad es digna de ser investigada por la historia, aunque no esté en el libro de texto. Uno de los factores que más valoraron del proyecto escolar fue “que se habla de Canicab y del henequén. Y de cómo vivían antes” (estudiante Diego 2015, grupo de discusión).

Por otro lado, los testimonios orales pusieron en duda la hegemonía del libro de texto como fuente de conocimiento. Ahora, tanto Canicab como el centro del país “deben ser tomados en cuenta igualmente. Sin preferir, de uno ni de otro. Porque los dos fueron historia” (estudiante Israel 2015, grupo de discusión). En esta misma línea, una alumna afirmó que a través de los testimonios “más sabes a fondo las cosas. Y no como hay veces que lo cuentan en el libro, que no sabes si... sí es cierto. Y hay muchas opiniones que te dan las personas” (estudiante Alondra 2015, grupo de discusión), o “[los testimonios orales] te dan más ideas sobre lo que sabes, y... hay veces que te dan ganas de aprender más sobre las cosas de aquí” (estudiante Rogelio 2015, grupo de discusión).

El proyecto hizo protagonista a los educandos en detrimento del libro de texto en el proceso de construcción de conocimiento. Algunos de los jóvenes

concluyeron que la historia local es tanto o más interesante que la que aparece en el libro: “[Canicab] no aparece en el libro de texto porque es una hacienda chica que no aparece en el mapa. Y está dentro de Yucatán [...] Yo hasta pienso que... cuando está chica la hacienda es lo más interesante. Cuando está chica la hacienda creo que es la más interesante que las grandes” (estudiante Brayan 2015, grupo de discusión).

*Momento tercero: construcción de una perspectiva crítica propia.* El educando es capaz de construirse su propia perspectiva crítica, habiendo reconocido y valorado a otras (figura 6). Aprehende los hechos con mayor objetividad, enriqueciendo su perspectiva con los puntos de vista que considera pertinentes, y desestimando otros.

HOHAC no logró que los educandos se apropiaran de la perspectiva histórica para problematizar sus condiciones actuales, para aprehenderla y utilizarla “como antecedente para descubrir la situación que vivimos en la actualidad” (maestro Juan 2015, comunicación personal). Pero el proyecto realizó una aportación significativa en este sentido, ya que contribuyó a sentar las bases para que entiendan la historia como una herramienta para comprender el presente que les permita de manera informada en los retos sociales. Los educandos pudieron problematizar aspectos concretos de los contenidos trabajados —la alimentación, el tipo de trabajo, el tipo de vivienda— pero no fueron capaces de problematizar su realidad social compleja. En su mayoría, no llegaron a comprenderse como sujetos históricos potencialmente transformadores.

El proyecto fue para ellos una invitación a desarrollar su potencial. Se transformaron actitudes con respecto al acceso al conocimiento. Una parte razonable de los participantes superó la extensión de contenidos y se comportó como sujeto activo del aprendizaje. La historia, hay que investigarla: “vamos a construir una máquina del tiempo para averiguarlo” (estudiante Paola 2015, grupo de discusión). También: “[la historia es] algo fundamental no, que debería servir para explicar lo que... Porque nos van a preguntar cosas antiguas, que nosotros tenemos que aprender. Algo que ya pasó, nosotros nunca lo vivimos, tenemos que preguntar: ¿Qué pasó en esa historia?” (estudiante Israel 2015, grupo de discusión). Algunos de los educandos construyeron sus opiniones críticamente:

Pues ahora no hay henequén. Las personas tienen otros trabajos como de albañil o de electricistas. La mayoría trabaja fuera de Canicab, sobre todo en Mérida.

Ahora es mejor que antes porque se pueden ganar hasta 1600 pesos a la semana. Se gana más, pero también los trabajadores tienen que cargar, en lugar de pencas cargan cemento. Además, tienen que gastar dinero para el pasaje de Canicab a Mérida y después a las colonias. Está más caro todo lo que venden ahora. Se gana más pero todo está muy caro. Por un lado, a mí me hubiera gustado trabajar en el henequén porque se hacían cosas interesantes con él, pero por otro lado no me hubiera gustado porque era un trabajo muy duro (Los Dioses Mayas, blog, 30 de marzo de 2015).

En síntesis, la valoración de la evolución de las ideas de los educandos es positiva porque, en su mayoría, cuestionaron sus prejuicios e ideas iniciales. Mejoraron también las actitudes de crítica e interés por el descubrimiento. Digamos que el proyecto dio herramientas para comenzar a pensar críticamente. Los educandos dimensionaron la historia más allá del libro de texto y de la nación mexicana.

Finalmente, se contribuyó a los campos formativos “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, “Pensamiento crítico y solución de problemas” y “Convivencia y ciudadanía” a través de los siguientes aprendizajes esperados:

- ✓ (2) Comprende la importancia de la tradición oral y de los testimonios orales como fuente de conocimiento.
- ✓ (4) Reflexiona sobre la existencia de diferentes versiones e interpretaciones de los hechos históricos.
- ✓ (5) Respeta los diferentes puntos de vista y enriquece el propio a partir del contraste de sus ideas con las de los demás.
- ✓ (6) Argumenta sus puntos de vista al analizar un hecho y expresa su opinión sobre los hechos referidos.
- ✓ (8) Toma conciencia de la historia e identidad locales y se identifica positivamente con su cultura y comunidad.



## CAPÍTULO VI. REFLEXIONES FINALES

### UNA GOTA DE AGUA EN EL MAR

El espacio que ocupó “Historia oral de la hacienda de Canicab” en el calendario escolar es equiparable al de otras secuencias didácticas —40 horas lectivas distribuidas a lo largo de tres meses—. El alcance de los objetivos de aprendizaje es propio de un período semestral, pues HOHAC no aspiró a “alcanzar” los aprendizajes clave, sino que buscó “contribuir” a ellos. En este sentido, la capacidad de transformación educativa que tuvo el proyecto para la telesecundaria de Canicab es muy limitada, por no hablar de sus posibilidades de impacto a nivel municipal o estatal.

El valor de la presente experiencia es que estuvo acompañada de un ejercicio de inserción comunitaria y escolar persistente de dos años y que, a partir de entonces, se observaron un conjunto de dinámicas institucionales establecidas y los efectos que producía en ellas una actuación educativa comunitaria al margen de “lo establecido”. Si en los capítulos IV y V se justificó la validez de la propuesta de aprendizaje —HOHAC como proyecto escolar— en este capítulo VI se comparten una serie de reflexiones sobre la educación intercultural con base en las vivencias del autor en Canicab —HOHAC como experiencia—.

Se hizo el recorrido de la teoría a la experiencia, y es ahora oportuno regresar a la teoría desde la experiencia. El capítulo final teje un espacio de encuentro entre las tres posiciones que se han hilvanado a lo largo del libro: la vivencia antropológica de otra cultura, la práctica como docente de secundaria y la óptica del investigador social.

La amplitud de la vivencia invita a la reflexión desde distintos ángulos. En primer lugar, HOHAC es una secuencia didáctica que da respuesta a unos objetivos de aprendizaje escolares: una construcción curricular que se despliega en la realidad concreta de Canicab. Desde un segundo ángulo, se realizó la inserción en la cotidianidad de la telesecundaria de una comunidad maya: ventana privilegiada a la observación del sistema educativo. Un tercer punto de vista es que el compromiso con la interculturalización de las escuelas mexicanas empezó en una búsqueda personal de diálogo intercultural. Por último, HOHAC es el trabajo de campo de una investigación educativa, previamente enmarcada en un sistema teórico que identifica problemáticas estructurales y sitúa la experiencia en disposición de contribuir al debate conceptual.

A nivel escolar, los buenos resultados de aprendizaje de los educandos permiten inferir que el aprendizaje significativo y el aprendizaje situado son pedagogías adecuadas para la contextualización de la educación en el Yucatán rural. En otras palabras, partir de lo que los alumnos ya saben e integrar sus orientaciones culturales en las dinámicas escolares resulta pertinente (también) en el contexto maya yucateco. Finalmente, el educando adquiere mayor consciencia sobre su papel como sujeto de la historia conversando con los abuelos de su comunidad que memorizando fechas de hazañas nacionales del libro de texto. La formulación pedagógica del proyecto es válida para concretar el plan de estudios en realidades diversas; de ahí que los esquemas de las figuras 7 y 8 sean de interés para los maestros que quieran contextualizar sus propios materiales didácticos.

Es ingenuo pensar que la interculturalización de las escuelas mexicanas sea una problemática de naturaleza pedagógica (aunque también forma parte de ella la dimensión pedagógica). La superación de la extensión de los contenidos del plan de estudios a los maestros y la transmisión de los mismos a los educandos no pasa solamente por ampliar los recursos y la formación docente a la enseñanza (que también). Para interculturalizar la educación en México hace falta valentía, coordinación y dedicación; todas ellas actitudes necesarias para dejar de obedecer el sistema y empezar a obedecer el currículum. Ya se apuntó en un pasaje anterior que, en el contexto actual, la obediencia sistémica lleva a reproducir y, la obediencia curricular, a transformar: la escuela es también una estructura política del Estado.

A nivel antropológico, la experiencia de trabajar en una telesecundaria comunitaria me conmovió como maestro y como sujeto. HOHAC no es sola-

mente un proyecto escolar que contribuye al currículum e interpela a la comunidad. Para mí es un conjunto de vivencias que constituyen una etapa de mi vida y cuyos aprendizajes potenciales todavía no he sido capaz de integrar. Es una búsqueda personal de diálogo intercultural. Llegados a este punto, es justo afirmar que en Canicab no se consolidó la comunicación en la “convergencia y diálogo” de Raimon Panikkar (tabla 1), sino que predominaron las relaciones de “coexistencia y comunicación”.

El encuentro entre sujetos de distintas culturas se construyó con base en el reconocimiento de la identidad del otro —yo como catalán; ellos, como mayas— pero no llegamos a reconocernos como hablantes de catalán y de maya; es decir, nuestra conversación siempre fue en la segunda lengua de ambos: el español. El aprendizaje de la lengua del otro es más que reconocimiento personal, es diálogo intercultural en un sentido profundo: sin diálogo entre lenguas no es posible una educación intercultural plena. El encuentro intercultural es un ir y venir, una misión personal que necesita de tiempo para alcanzar la plenitud. Entendí los valores de la interculturalidad en la medida que fui consciente de la limitación y la relatividad de mi cultura y me abrí a los otros humanamente, mas en Canicab no construimos un puente sólido que cruzara el río; nos saludamos abiertamente desde cada ribera.

Considero que HOHAC puede resultar útil al maestro mayahablante porque es una construcción curricular coherente que moviliza a la comunidad local y comparte estrategias para desplegar diversamente el plan de estudios. Paradójicamente, la experiencia contribuyó a uniformizar lingüísticamente el país. La gran crítica al presente libro lleva a plantear una cuestión lingüística fundamental: ¿es ético tratar de contextualizar los aprendizajes cuando el educador que llega a la comunidad no habla la lengua materna de la misma?

No cabe duda que mi intento no está ausente de contradicciones. El camino hacia la educación intercultural me regala una lección básica: el diálogo entre culturas es, naturalmente, un diálogo entre lenguas.

HOHAC fue un pretexto para observar con intención los procesos escolares de una escuela comunitaria: la docencia en la telesecundaria permite articular una opinión valiosa con respecto a las problemáticas que se aspira a transformar, precisamente, porque la transformación se ve condicionada por ellas. Los maestros somos actores que participamos en dinámicas educativas y sociales: cuando un maestro llega a la escuela la dinámica ya está; cuando se va, la dinámica sigue. Somos partícipes y conscientes de las problemáticas

que existen; sí, pero tampoco debemos esperar transformarlas, pues su cambio no depende solamente de nosotros —sería un tanto arrogante creerlo así—. Otra cara de la misma moneda es que no dejamos de aspirar al cambio: somos actores de la sociedad y de la historia.

Con todos sus aciertos y errores, la importancia que haya podido tener HOHAC en la interculturalización de las escuelas de Yucatán es similar a la que tiene una gota de agua en el mar. El proyecto, como gota que es, supone una aportación de agua mínima al conjunto de la reserva marina. Pero la gota de agua también es agua. La experiencia, como agua que es, es portadora de un crisol de realidades concretas que se expresan en distintas formas. Con base en la vivencia de los hechos concretos se puede contemplar la complejidad de la educación, de la comunicación y de la interculturalidad.

A modo de conclusión, me dispongo a compartir algunas valoraciones que versan sobre la cuestión que siempre ocupó al presente trabajo: el desarrollo de una educación intercultural. Las diversas contribuciones del capítulo conclusivo configuran una posición propia que orbita la pregunta última: ¿es posible interculturalizar las escuelas de Yucatán en el marco del sistema educativo actual?

## LOS MAESTROS ANTE EL LÍMITE SISTÉMICO

Los maestros de Canicab asumieron un rol secundario durante el desarrollo del proyecto. Prefirieron aprovechar la ocasión para descargarse de trabajo y resolver su larga lista de pendientes. Dieron seguimiento a HOHAC, me apoyaron en la gestión del grupo cuando fue necesario y siempre respetaron mi praxis profesional. Por un lado, sentí gratitud por la autonomía y espacio que me concedieron; por otro lado, siento que el respeto profesional terminó obstaculizando la participación del colectivo docente.

El proyecto empezó con una sesión litúrgica a la que asistieron los alumnos de los tres cursos de la telesecundaria. La sesión sirvió como presentación escolar del proyecto: se compartió el cronograma de trabajo, se describieron los objetivos de aprendizaje y las actividades a realizar. Los maestros tomaron primero la palabra, subrayaron la importancia de la iniciativa y me concedieron la autoridad frente a los alumnos. Ellos conformaron los equipos cooperativos —conocían mejor a los jóvenes que yo— y pidieron responsabilidad y



compromiso a los alumnos con el trabajo de investigación. La sesión, solemne en el contexto de una escuela secundaria, simbolizó el punto de partida de HOHAC.

Entre docentes, acordamos que se destinarían al proyecto las mañanas de los días viernes (10 sesiones de 4 horas). Yo lideraría la implementación y ellos participarían dando apoyo logístico y supervisando las dinámicas: me aconsejarían siempre que lo requiriera y mediarían con los educandos cuando fuera necesario. Asimismo, los maestros se encargarían de resolver las dudas sobre la investigación cuando yo no estuviera presente en la escuela.

Si bien su disposición de apertura a la experiencia fue una actitud valiente, me hubiera gustado que los maestros criticasen el proyecto y se hubieran involucrado directamente en su desarrollo. La actuación reunía el potencial para generar un diálogo pedagógico entre maestros que, en el sentido problematizador, habría contribuido a complejizar la perspectiva educativa de todos nosotros. Aunque mantuvimos conversaciones educativas interesantes, el contenido de las mismas no llegó a versar sobre cuestiones críticas como la interculturalidad o el currículum.

Por otro lado, tuve la fortuna de coincidir en Canicab con Vidaura, estudiante universitaria que estaba realizando su servicio profesional en la telesecundaria. Vidaura se comprometió personalmente con el proyecto de aprendizaje, llegando a tutorizar algunos de los trabajos. Cuando llegó el momento de llevar a cabo la actuación, ella asumió una parte importante de la responsabilidad. En relación a la participación del equipo docente, Vidaura opina: “Ellos [los maestros] sí vieron las cualidades del proyecto y sí les interesó. Solo que como están en muchas cosas que realmente les exigen... Tienen que cumplir ciertos requisitos. Las horas no les alcanzan para realizar este tipo de proyectos. Porque, pues, la institución te exige esto, aquello, y entonces tú tienes que cumplir” (Vidaura 2015, comunicación personal).

La carga de trabajo y los requerimientos institucionales dificultaron la implicación de los maestros. Pero más allá de la falta de tiempo, había otros elementos que obstaculizaron su relación con la iniciativa escolar. Detecté una actitud de precaución y distancia con respecto a HOHAC, como una cautela en vistas a una posible supervisión de alguna autoridad. Existe entre los maestros —creo que no solamente en Canicab— una sensación de “estar siendo observados”, tensión que los inquieta a la hora de realizar propuestas alternativas a lo que está establecido.

Los maestros de Canicab comparten la percepción de que la SEP, en lugar de acompañar la transformación educativa que predica el currículum, actúa como agente contrario a esta: complica el desarrollo de aquellas experiencias que cuestionan el orden de las cosas. Algunos maestros ven la innovación como un riesgo de cara a su posición en el sistema y, en este sentido, la realización de dinámicas fuera del salón de clases —por poner un ejemplo— puede llamar negativamente la atención por parte de sus superiores. En cierto modo, las personas se autocensuran y sienten miedo a salirse de la norma: “Si rompes esquemas, simple y sencillamente no es viable para ellos. Cuando la cuestión se les empieza a salir a ellos [autoridades educativas] de las manos, empieza el problema. O sea que cuando tú empiezas a innovar, empiezas a hacer cosas que no están establecidas, aun con el objetivo de alcanzar las metas establecidas en el programa, y dejas evidencia, ahí entonces empieza el problema” (maestro Alberto 2016, comunicación personal).

Propongo el concepto de “límite sistémico” para referir la línea divisoria real o percibida que discrimina las prácticas escolares llevadas a cabo en el marco del sistema educativo de las que no. Es importante notar que este límite sistémico, como yo lo concibo, tiene una dimensión objetiva o externa (real), que es aquella que efectivamente configuran las normas establecidas formales y no formales; pero también una dimensión subjetiva o personal (percibida), que es el límite que un maestro establece para sí en relación a lo que cree que no se puede hacer en el marco de la educación formal. El sistema educativo burocratizado dificulta el desarrollo de prácticas educativas interculturales, pero, además de los límites sistémicos reales, hay una censura que los maestros se aplican a sí mismos.

Un ejemplo ilustrativo de la precaución de los maestros ante el límite sistémico es la posición de Alberto, maestro de secundaria en Tecoh. Alberto considera adecuado replicar proyectos pedagógicos contextualizados como HOHAC, pero señala las dificultades de hacerlo en el sistema educativo actual: “Sí se pudiera realizar. Desgraciadamente que a veces, nuestras autoridades, cuando uno intenta hacer algo que esté fuera de contexto, como que no les parece. Pero yo creo que esto enriquecería mucho el trabajo de preparación de los alumnos” (maestro Alberto 2016, comunicación personal).

La implementación de un proyecto escolar que contextualiza los aprendizajes es descrita por Alberto como “hacer algo que está fuera de contexto”. En su discurso se asume como contexto el marco de acción institucional, no

la comunidad en la que está inmersa la escuela. Cuando le repliqué con el argumento que el currículum propone contextualizar los aprendizajes para diversificar la educación, remató: “Eso está establecido en el papel. Porque si una autoridad llega y ve que estás fuera de la escuela [en referencia a las actividades escolares en la comunidad], lo primero que hace es cuestionar “por qué”. En realidad, no es algo que sea real [los lineamientos del currículum para desarrollar propuestas que partan del contexto]” (maestro Alberto 2016, comunicación personal).

En el ámbito de la conversación privada, es frecuente que maestros se muestren críticos con el funcionamiento del sistema educativo con respecto a la educación rural:

Ellos van desde la educación de acuerdo a lo que es la ciudad, la zona urbana. La zona rural no les interesa. Cuando creo que debería ser al contrario: comenzar desde la zona rural, porque es más difícil que la educación se dé allá por la falta de medios. De rural a urbana. Y no de urbana, a la que la rural se ajuste pues (maestra Nayeli 2016, comunicación personal).

No hay modelo educativo propio. Hay que ajustar los libros de texto a la realidad del país. Cortan, pegan, cortan, pegan, cortan, pegan, cortan, pegan... Y no tiene nada que ver [...] Obviamente quien diseña este tipo de planes [de estudio]... bueno, si es una persona organizada estaría haciendo lo que usted hace... investigar. Nunca se ha preguntado a los maestros sobre planes (maestro Noel 2016, comunicación personal).

El funcionamiento extensivo del sistema educativo impide la concreción de los principios interculturales del currículum, pues la interculturalidad es, en primer lugar, un intercambio comunicativo recíproco y colectivo. La falta de autonomía para las escuelas y la rigidez sistémica condiciona a los maestros a la hora de apropiarse del plan de estudios. El currículum es implementado verticalmente sin consultar a los maestros sobre sus opiniones pedagógicas ni tampoco sobre las necesidades y dificultades que enfrentan en su día a día. Para el docente es más problemático proponer innovaciones que ceñirse a lo que está establecido: “Tienes que entender que nosotros como maestros tenemos un plan establecido... tal cual tenemos que cumplir”.

En un ecosistema donde las relaciones jerárquicas y extensivas predominan, difícilmente puede proliferar la comunicación intercultural o la pedago-

gía que hace al educando protagonista de su proceso de aprendizaje. El cambio educativo ha de ir acompañado de un cambio sistémico (Díaz Barriga, 2012) que resitúe los límites y transforme las lógicas sociales y hegemónicas que denuncia la interculturalidad crítica.

Debo reconocer que mi posición a la hora de desarrollar la intervención fue privilegiada: dispuse del tiempo suficiente para prepararla y actué como agente externo al sistema. En este mismo sentido, es privilegiada la posición de los investigadores educativos, quienes disponemos de tiempo para teorizar y estamos libres de la responsabilidad de enfrentarnos cada día a un salón con 30 adolescentes. La desigualdad entre la situación del maestro rural y la del investigador educativo universitario constituye dos mundos completamente distintos: unos tocan la realidad educativa, otros la reconstruyen discursivamente.

Siento que los maestros de Canicab me vieron inicialmente como una persona joven comprometida y con ganas de mejorar la educación, aunque idealista, entendiendo que carecía de experiencia sobre el funcionamiento real del sistema educativo y sobre la complejidad de los retos que los maestros enfrentan en su cotidianidad: hablaba de currículum intercultural cuando la escuela recibía de la SEP libros de texto del antiguo plan de estudios; planteaba la construcción de una página web interactiva cuando no funcionaba la conexión a Internet de la escuela; fomentaba la comunicación intergeneracional cuando muchos de los padres de familia estaban ausentes.

Es importante hacer hincapié en las dificultades concretas y urgentes que enfrentan los maestros. Las deficiencias en la infraestructura del edificio, la falta de recursos humanos, las necesidades de atención emocional de algunos alumnos o la desvinculación de los padres de familia con la educación escolar, por nombrar solo algunos ejemplos, sitúan la elaboración de materiales didácticos contextualizados en un segundo término en el orden de preferencias: “Para elaborar materiales, adaptarlos al contexto y disponer del tiempo suficiente tendrías que tener los alumnos ideales”, me confesó el maestro Juan a final de curso. La educación intercultural es un tema que percibí muy lejos, hasta ausente, en la planeación de la telesecundaria de Canicab.

Ni los límites sistémicos ni las urgencias del día a día deberían excusar al maestro comprometido de su responsabilidad a la hora de desarrollar la interculturalidad del currículum en la escuela: la interculturalidad es un imperativo ético asumido inclusive en el discurso de la Secretaría de Educación. Sin embargo, la adaptación del docente a las dificultades cotidianas y estructurales

conlleva que la mayoría de maestros practiquen el currículum en un sentido jerárquico y unidireccional, como un plan que les viene de arriba (autoridades educativas) y que tienen que trasladar a quienes están abajo (educandos).

En realidad, practicar la educación creadora de Chomsky, liberadora de Freire, desescolarizada de Illich —o desarrollar los principios pedagógicos constructivistas que el propio currículum establece— supone cuestionar la lógica imperante y las dinámicas establecidas. Es ir a contracorriente. Ir a favor de la corriente es implementar los libros de texto y otros recursos didácticos que extiende la SEP a la escuela; recursos que no integran la realidad intercultural del país por estar diseñados de arriba hacia abajo, recursos que han sido poco útiles para combatir la desigualdad educativa.

#### PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EN LA ESCUELA

La interculturalidad, actitud radical de apertura al otro, no es imaginable en la lógica comunicativa extensiva. La comunicación para la interculturalidad inspira el oficio del maestro rural e influye en los diversos ámbitos de relación entre actores: en la comunicación entre educador y educandos, entre educandos, entre educandos y comunidad, entre comunidad y escuela, entre educadores y supervisores, entre fase de planeación y fase de desarrollo curricular.

Aunque la comunicación recíproca, colectiva y problematizadora difícilmente pueda concretarse en su sentido ideal; constituye una visión que orienta en el camino hacia la construcción de la interculturalidad en las escuelas mexicanas. El ideal de comunicación fue el horizonte en las relaciones que establecí con los vecinos de Canicab y con los maestros. Una vez terminada la experiencia, considero que asumir la comunicación como símbolo de encuentro fue útil para avanzar hacia la educación intercultural, pues constituye una idea versátil que puede trasladarse en los diversos niveles de actuación: las relaciones interculturales se dan entre personas a nivel micro, entre comunidad y escuela a nivel meso, entre pueblos indígenas y Estado a nivel macro.

Este apartado analiza la relación entre escuela y comunidad, intersección de importancia cabal en el ámbito pedagógico, pues tanto la integración de las orientaciones culturales de los educandos como el reconocimiento de la identidad comunitaria son procesos fundamentales para la contextualización del aprendizaje. La comunidad es la realidad social en la que está inserta la

escuela rural, con la que los maestros han de mediar para desplegar los principios interculturales del plan de estudios. La relación comunidad-escuela, por ser la manifestación concreta de la relación entre cada localidad y el sistema educativo, es el nodo primordial (la unidad básica) para la interculturalización de la educación mexicana.

“Historia oral de la hacienda de Canicab” trabajó esta relación potenciando la expresión de los alumnos sobre temáticas de interés comunitario e incentivando la comunicación intergeneracional. El diálogo entre escuela y comunidad fue exitoso en la medida en que los testimonios orales y los contenidos sobre la historia local se integraron en el aprendizaje escolar. La consecución de aprendizajes esperados por los alumnos acredita la validez del planteamiento comunicativo.

El equipo docente de la telesecundaria reconoció las cualidades pedagógicas de la iniciativa a su término. Los maestros dieron el visto bueno a la participación de la comunidad como contenido de aprendizaje y, finalmente, advirtieron la contribución de HOHAC a los campos formativos de “Habilidades digitales” y de “Convivencia y ciudadanía”. Algunas de las opiniones de Juan, José Luis y Lizeth avalan el estímulo de la comunicación como medio eficaz para el aprendizaje y, en específico, hacen hincapié en el potencial pedagógico de la interacción escuela-comunidad.

Se trataría de fortalecer este proyecto, que ya no sea una cuestión escolar, que ya sea algo de la comunidad [...] Les dejó un buen sabor de boca [a los alumnos] y siento que si se retoma... vamos a pensar, ya iríamos involucrando a los distintos niveles educativos y a personas de sus familias (maestra Lizeth 2015, comunicación personal).

A lo mejor no está contemplado que los maestros hagan ese tipo de propuestas, como para cambiar el tipo de modelo que se está llevando, ¿no? Es una buena opción porque, es una forma en que alumnos interactúan con los maestros y también interactúan con su propia comunidad. Que al final de cuentas es donde ellos conviven [...] Entonces... se trata de aprender, pero no que alguien lleve la información y la implante en ellos, ¿no? Sino... aprender, interactuando (Vidaura 2015, comunicación personal).

[El blog] Es un medio para demostrarles que ellos pueden hacer cambiar muchas cosas. Porque como es algo tan costoso pero que sí les da la oportunidad de ser ellos mismos. A través de ese blog ellos se pueden abrir. Porque lo que no pue-

den hacer públicamente lo pueden a empezar a hacer de esta manera. Y sería un medio para ir despertando en ellos la actitud del cambio. Expresarse. Porque muchas veces al joven le da mucho trabajo expresarse de manera pública. Es tanta la inseguridad que el joven teme de ser descubierto en su identidad (maestro Juan 2015, comunicación personal).

Con respecto a lo nuevo, sería... utilizar un blog. Yo creo que sería algo innovador... porque es un blog donde no el maestro está escribiendo lo que ven sus alumnos. Sino que los alumnos están escribiendo lo que ellos mismos están investigando (maestro José Luis 2015, comunicación personal).

Las impresiones personales que obtuve de los testimonios orales fueron igualmente positivas. Don Víctor se mostró satisfecho con el planteamiento pedagógico: “El proyecto sí sirve porque los jóvenes van conociendo. A mí me vinieron a platicar hasta cuatro”. Don Víctor comentó que la inclusión de saberes comunitarios en la escuela no es frecuente: “En la escuela no te enseñan, no sabes. No hay la cultura de acá. No se enseña. Tiene que aprender uno... pues a base de los abuelos, del papá... [...] Hay niños que no conocen... ¿Qué es esta mata? ¡No conoce! Es calabaza. No conoce la mata de frijol. El *axiote*... ni saben”.

Otra muestra del interés que la iniciativa despertó en la comunidad es la presentación pública del blog que hicieron los alumnos en la escuela. Asistieron 25 mujeres entre madres, hermanas mayores y abuelas de familia de los educandos —hubo solo un varón entre los asistentes—. El éxito de afluencia sorprendió a los maestros, quienes captaron imágenes del público asistente y de los educandos que presentaban. Al terminar, nos tomamos la fotografía oficial del proyecto: testimonios orales, familiares, educadores y educandos. La sesión, simpática, duró 50 minutos y se registró en video. El intercambio de conocimientos sucedió ahora de jóvenes a mayores, que tuvieron la oportunidad de conocer algunas posibilidades de la tecnología web 2.0.

HOHAC rompió temporalmente algunos muros que separan la vida social comunitaria de la vida escolar. Los aprendizajes de los alumnos fueron el lugar de confluencia entre ambas lógicas de vida: los planteamientos del aprendizaje significativo y situado se revelaron como estrategias útiles para generar un clima de apertura de la escuela con la comunidad. El hecho simple de sustituir los contenidos del libro de texto de historia por la conversación sobre temas históricos con personas mayores supuso un giro radical y trascen-

dente en la relación escuela-comunidad: la escuela contribuyó a documentar la historia local, fomentó la comunicación intergeneracional y reconoció la identidad comunitaria.

HOHAC fue coherente con currículum, desarrollando el plan de estudios en un contexto concreto y haciendo efectivos algunos de sus principios. En consecuencia, el planteamiento pedagógico (capítulo IV) es válido y replicable para otras escuelas secundarias de la SEP.

La participación comunitaria se limitó en nuestro caso al ámbito pedagógico. No se incidió en otros ámbitos como la mejora de las relaciones entre maestros y padres de familia, o la participación de la comunidad en procesos de toma de decisiones escolares. La experiencia no conllevó la práctica de la comunicación para el cambio social en la medida que no generó un espacio de diálogo entre los padres de familia y maestros. En otras palabras: el proyecto tocó a la puerta de la participación comunitaria pero no se metió de lleno en la empresa. Una cosa es integrar a la comunidad en un proyecto puntual y otra muy diferente es sustituir la extensión por la comunicación entre escuela y comunidad, proceso de transformación a largo plazo.

Interculturalizar las escuelas mexicanas en el sentido ideal constituye una visión utópica sobre la integración de los pueblos indígenas en la educación sistémica. En la realidad del sistema educativo hay límites sistémicos, maestros sin tiempo, personas que discriminan, necesidades urgentes que resolver, alumnos con dificultades, falta de recursos humanos, falta de materiales didácticos, problemáticas familiares. Pero, aunque sean muchas las dificultades del día a día, hay que caminar hacia el ideal intercultural. La alternativa es asimilación y homogeneización cultural.

Quienes creemos en la diversidad cultural como fuente de riqueza personal y social hemos de movernos, trabajar y comprometernos. Si nos quedamos quietos, gana la dinámica hegemónica. Hay que dar pequeños pasos para mejorar nuestras escuelas cada semana, cada mes, cada semestre: poco a poco, pero un poco cada día. Hay que planear, proponer, discutir, acordar... en definitiva: caminar.

Pasos propuestos para el próximo curso escolar en la telesecundaria de Canicab:

- Construir 9 secuencias didácticas (una para cada asignatura del programa) que integren los principios del aprendizaje significativo y situado que hagan partícipe a la comunidad.



- Fortalecer el espacio de tutoría con los padres de familia y aumentar el compromiso de las familias con las instancias de participación de la escuela.
- Reintroducir la lengua maya en los espacios que el plan de estudios ya contempla (al menos 5 horas semanales).

Divulgar las ventajas del bilingüismo entre maestros, padres de familia y alumnos para el desarrollo cognitivo, identitario y lingüístico.

## UNA PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR

Si esta investigación tiene valor escolar más allá de lo local es porque mantuvo un diálogo con el currículum desde su comienzo: el abismo que separa lo normativo de la realidad escolar fue una preocupación advertida desde el primer capítulo.

La posición del presente trabajo consiste en que, si bien la educación intercultural está institucionalizada en los discursos del Estado mexicano —hecho que ya es un logro de por sí— la realización de dicho discurso en las escuelas es un proceso de enorme complejidad; entre otras cosas, porque requiere de una transformación de las relaciones interculturales y escolares. La verticalidad y la incomunicación entre fases de planeación y desarrollo curricular (figura 1) es contraria al espíritu de la interculturalidad. En cambio, la implementación del plan de estudios en las realidades diversas de México requiere de una dinámica que haga dialogar a quienes se encuentran en la fase de planeación y quienes desarrollan y aplican el currículum en las escuelas (figura 2).

Al término de HOHAC, experiencia que buscó la comunicación recíproca entre investigador, actores educativos locales y comunidad, se propone un modelo de implementación curricular inspirado en los principios de la comunicación. El propósito no es otro que interpelar al lector en la búsqueda de caminos para interculturalizar la escuela mexicana en el marco del sistema educativo actual.

El modelo utiliza las relaciones comunicativas de calidad que se articulan entre actores educativos locales durante el aprendizaje (figura 7) para buscar el diálogo entre las fases de planeación y desarrollo curricular. La sustitución de la extensión por la comunicación durante el aprendizaje conllevó una apropiación del currículum en la telesecundaria de Canicab. Los

aprendizajes clave se concretaron en aprendizajes esperados adecuados para el contexto comunitario.

El modelo de la figura 10 se basa en los principios de la comunicación horizontal y recíproca e integra el enfoque pedagógico socioconstructivista. La transformación comunicativa y pedagógica es bidireccional y colectiva en el ámbito teórico-curricular (3) y en el ámbito experiencial-escolar (1). Los niveles de relación que se contemplan son tres y en todos ellos se pretende sustituir la extensión por la comunicación: 1) entre los participantes de los procesos escolares de aprendizaje, 2) entre los procesos escolares y el currículum y 3) entre las fases de planeación y desarrollo curricular.



**FIGURA 10.** Modelo de implementación para el currículum intercultural. Nota: elaboración propia con base en Coll (2006), Díaz (2003), Díaz-Barriga (2012), Jiménez Naranjo (2012), Kemmis (1998), Mijangos (2006), Perrenoud (2006), Rautenberg (2009), Sartorello (2009), Stenhouse (1984) y Walsh (2009b).

El *nivel 1* de relación corresponde a lo que acontece durante los procesos de aprendizaje. Se prioriza la transformación de las relaciones comunicativas entre actores educativos locales: educandos, educadores y comunidad. La participación de la comunidad contextualiza la educación: la comunidad se constituye como contenido y como fuente de conocimiento mediante el uso de estrategias de aprendizaje significativo y situado.

El *nivel 2* de relación pertenece a la fase de planeación del proyecto escolar. El currículum se utiliza para definir las competencias a las que se contribuirá (*inputs*). Los resultados de la acción educativa comunitaria (*outputs*) para el sistema educativo son la contribución al logro de las competencias y los aprendizajes esperados, la concreción pedagógica y la diversificación de contenidos.

Por último, el *nivel 3* de relación regresa a la problemática de la concreción curricular y es consecuencia del segundo nivel: las fases de planeación y desarrollo se retroalimentan para contribuir a desplegar los principios interculturales y pedagógicos del plan de estudios en contextos comunitarios. El discurso curricular se hace realidad en el diálogo entre cultura escolar y cultura comunitaria, en las estrategias pedagógicas concretadas en materiales educativos contextualizados y en las competencias formuladas como aprendizajes esperados.

## CONCLUSIONES

1. La realización de “*Historia oral de la Hacienda de Canicab*” supuso una carga importante de trabajo que habitualmente no es asumible por el colectivo docente. El proceso de planeación y desarrollo del proyecto escolar, con todos los pasos de formulación pedagógica, demandó una cantidad de energía considerable. Los maestros no siempre disponen de tiempo para dedicarse a la elaboración de sus propios proyectos: “para elaborar materiales, adaptarlos al contexto y disponer del tiempo suficiente tendrías que tener los alumnos ideales”. Si a la falta de tiempo se le añaden otros factores como la falta de reconocimiento (inclusive la obstaculización) de la SEP a la innovación educativa, puede inferirse que el desarrollo de materiales educativos que concreten el currículum desde la singularidad de cada escuela rural no es viable a día de hoy. No existen las condiciones adecuadas para

ello. La SEP debería establecer medidas que fomenten la concreción del currículum tales como la descarga de horas de docencia para que el maestro diseñe secuencias didácticas contextualizadas o la elaboración de un portal educativo donde se compartan materiales e intercambien experiencias a nivel nacional.

2. *La elaboración de materiales educativos contextualizados desde las escuelas requiere de una mejora en la formación docente impulsada por la SEP.* El planteamiento pedagógico del currículum sitúa al educando en el centro del proceso de aprendizaje. Una parte mayoritaria del colectivo docente no cuenta aún con la formación necesaria para plantear actividades de aprendizaje desde los enfoques del aprendizaje significativo y situado. La SEP debería hacerse responsable de su discurso y estimular la formación continua de los maestros, que han de ser capaces de contextualizar su praxis educativa, partir de lo que los educandos ya saben y respetar sus orientaciones culturales. En México, el impulso de la formación docente no es estrictamente una cuestión pedagógica, sino que tiene su razón política: la diversificación de la educación acarrea una transformación de las relaciones entre actores educativos que empodera a los maestros respecto al plan de estudios y a los educandos respecto a los maestros.
3. *Las secuencias didácticas y los proyectos escolares formulados desde una óptica del aprendizaje significativo y situado contribuyen al logro de las competencias del currículum y, por consiguiente, a la disminución del rezago y la desigualdad educativa.* “Historia oral de la hacienda de Canicab” contribuyó al logro de los aprendizajes clave por los educandos a través de la adquisición de aprendizajes esperados. En este sentido, HOHAC contribuyó a la competencia “valora la importancia de la historia para comprender el presente y participar de manera informada en la solución de los retos que afronta la sociedad para fortalecer la convivencia democrática e intercultural”, a través del logro de los aprendizajes esperados “comprende la importancia de la tradición oral y de los testimonios orales como fuente de conocimiento” y “reflexiona sobre la existencia de diferentes versiones e interpretaciones de los hechos históricos”. Los objetivos de aprendizaje de ACEI integran valores, actitudes, habilidades y contenidos, son aprendizajes complejos que no se pueden adquirir con base en el libro de texto. Urge un cambio

sistémico de la educación tradicional —México reprobó en todos los exámenes del Informe PISA en 2015— y para ello es necesario, entre otras cosas, que los maestros trabajen coordinadamente en el planteamiento de las actuaciones educativas. Una herramienta interesante sería que las escuelas elaboraran un “Plan educativo de centro” que aterrice el currículum en su realidad escolar. El plan sería un documento elaborado conjuntamente donde se describieran las características del lugar, el perfil del alumnado, sus orientaciones culturales, las principales problemáticas sociales y, con base en estos elementos contextuales, se formularían los objetivos educativos para cada nivel escolar y el enfoque pedagógico del centro en su conjunto.

4. *Transformar el enfoque pedagógico en las escuelas de México implica un cambio sistémico de la SEP.* El modelo curricular es una representación idealizada de lo que debería suceder en los salones de clase, pero la realidad es que entre la normativa educativa y las prácticas escolares hay un abismo. Una de las características del enfoque pedagógico del currículum actual es que aboga por la diversificación de los aprendizajes y por el impulso de un aprendizaje significativo y situado: una educación que respete las orientaciones culturales del educando y lo sitúe en el centro del proceso de aprendizaje. El planteamiento del modelo conlleva incrementar la participación de los actores educativos locales (maestros y comunidades) en el desarrollo curricular, y el protagonismo de los educandos en las actividades, procesos inviables en el marco de una comunicación que va de arriba hacia abajo y que no es recíproca. De la misma manera que no se puede democratizar un país practicando el autoritarismo, tampoco es posible concretar el currículum sin la participación de quienes están en el terreno. Interculturalizar las escuelas requiere la construcción de un diálogo entre autoridades educativas y maestros rurales, entre maestros rurales y comunidades locales. La institucionalización de la educación intercultural en las políticas educativas alinea el país con los discursos internacionales. Pero entre el discurso y la acción existe un abismo. El compromiso con la interculturalización de las escuelas mexicanas es un proceso que implica, entre otras cosas, que las autoridades dejen de decidir sobre quienes siempre han sido objeto de las políticas educativas: maestros y comunidades rurales e indígenas.

5. *La distancia entre el discurso y la acción es una problemática que también afecta a los investigadores educativos.* Numerosos investigadores tienden a proponer soluciones para la educación sin pisar la realidad que pretenden solucionar. Un hecho representativo es que el debate teórico curricular en México se ha librado mayoritariamente en el campo de los modelos curriculares y, en cambio, la investigación dedicada al desarrollo del currículum en los contextos de aprendizaje escasea. Así, la investigación se ha focalizado en la fase de planeación curricular, dejando de poner atención en cómo funciona el currículum fuera del papel. El desequilibrio es comprensible a sabiendas de que se investiga habitualmente desde los cubículos; muy pocas veces desde las escuelas. La crítica que algunos investigadores realizan sobre la inacción de la SEP se vuelve contra ellos, pues tampoco contribuyen a cambiar aquello que consideran se tiene que cambiar. Al menos por esta razón, HOHAC es una experiencia a tener en cuenta: los maestros rurales difícilmente investigan, los investigadores difícilmente pisan las escuelas. El presente trabajo edifica un puente entre experiencia y teoría que es valioso dada la escasez de investigaciones de su naturaleza.
6. *El maestro rural, si ejerce su oficio mecánicamente, reproduce las problemáticas estructurales de desigualdad social y discriminación cultural.* Es preciso distinguir la obediencia al discurso curricular de la obediencia a la lógica sistémica: mientras la primera contribuye a desarrollar diversamente el plan de estudios en las realidades escolares, la obediencia al sistema va en contra de transformar aquello que está establecido —por ejemplo: la asimetría en las relaciones entre culturas o la desigualdad educativa—. La distinción entre obediencia curricular y obediencia sistémica es a veces confusa entre los maestros: “tienes que entender que nosotros como maestro tenemos un plan establecido... tal cual tenemos que cumplir”. El mencionado “plan establecido” resulta ser una propuesta de cambio que necesita innovaciones. El planteamiento del currículum aboga por una transformación educativa que no interesa en realidad a las instituciones que lo proponen discursivamente: quienes verdaderamente mandan prefieren mantener el poder a resolver problemas. El maestro rural comprometido va a contracorriente del sistema si el sistema discrimina a culturas y reproduce desigualdades. El maestro ha de empoderarse para obedecer

los principios del currículum que le confieren autonomía y permiten la contextualización de la educación en sus comunidades de actuación.

7. *El maestro rural ha de cultivar una actitud antropológica.* El encuentro del maestro rural con la comunidad, con frecuencia intercultural, se fundamenta en una actitud de reconocimiento de la otredad. El maestro con vocación intercultural no actúa como portador del saber legítimo, sino como persona curiosa que desea conocer y se abre a ser conocido. La práctica de la educación intercultural requiere de una apertura de todos con todos, pues la interculturalidad es una interpelación de ida y vuelta: no solo es el maestro quien descubre a la “comunidad” como objeto de su conocimiento, también el maestro tiene que dejarse conocer para que la comunidad pueda confiar en él. La escuela rural ha de ser un lugar de empatía entre personas que están dispuestas a escucharse, a ser comprendidas y a transformarse (no un lugar de instrucción para aquellos que “no saben”). Aun cuando el maestro sea de otra comunidad de la misma región, debe estar atento a las particularidades sociales y culturales, pues es foráneo a ojos de los vecinos y, además, representante de un sistema ajeno a la lengua y a la realidad comunitaria. Una actitud de apertura comunicativa es imprescindible para iniciar un diálogo intercultural que nos transforme a nosotros mismos y, si acaso, a los educandos, a la escuela y a la comunidad. El diálogo intercultural puede suponer un salto al vacío que desarma los esquemas culturales propios. Por último, no es necesario exotizar a la comunidad, pues una comunidad es un grupo humano como tantos otros de los que participamos: la vida comunitaria es tan compleja y tan simple como la de cualquier colectivo de personas (una familia, un salón de clases, un pueblo, una ciudad). Ser aceptado por un país o un grupo cultural distinto al propio es una experiencia muy humana que vuelve humanista a uno.
8. *La educación intercultural, antes que un encuentro entre escuela y comunidad (entre sistema educativo y pueblo mexicano), es un encuentro entre personas.* La interculturalidad, como el oficio de maestro, es naturalmente relacional. Quienes estamos en la realidad de cada escuela hemos de procurar una comunicación de calidad que permita construir relaciones personales basadas en el respeto, el reconocimiento y la amistad. Raimon Panikkar,

filósofo de la interculturalidad, tiene la bonita manera de afirmar al hombre como un ser inter-in-dependiente: “El hombre no es un individuo, una mónada, sino más bien una persona, un nodo de relaciones”. En la escuela, el maestro está sujeto a la interdependencia: no puede educar independientemente de la comunidad, puesto que educar es por definición un acto colectivo. La educación intercultural empieza en el reconocimiento de la complejidad de las relaciones humanas, pues el maestro debe reconocerse como un nodo singular de los muchos que configuran el entramado escolar y comunitario. La profundidad de las relaciones interculturales desciende hasta la raíz de la lengua y de la manera de ver el mundo de cada una de las culturas. El diálogo intercultural que establecimos en Canicab no fue un diálogo entre lenguas maternas (maya-catalán), por lo que el reconocimiento entre nosotros no alcanzó un nivel profundo en términos lingüísticos ni culturales: de reconocernos a conocernos hay un trecho. Una cosa es estar a gusto compartiendo mesa con una persona de otra cultura; otra bien distinta es comprender qué significa —con los matices culturales adecuados— el hecho de compartir mesa para él: ¿es hospitalidad, amistad, simpatía, curiosidad o interés? ¿O significa otra cosa? Si el encuentro intercultural profundo entre sujetos individuales es complejo, requiere de tiempo y es un proceso sin fin (o un fin en sí mismo), la interculturalización de las escuelas mexicanas es un reto todavía más exigente (por ser colectivo y social) que desciende hasta los fundamentos estructurantes del país. La interculturalidad no es una cuestión superficial, es una fuente de conocimiento cuyo acceso reclama dedicación y compromiso. La curiosidad hacia el otro y el reconocimiento hacia su identidad es solo el primer paso: el que dí yo en Canicab.

9. *Practicar la interculturalidad en las escuelas de México es un cambio sistémico que escapa del dominio educativo.* Hablar de la interculturalidad de México es un pleonasma: la diversidad cultural que atesora el país constituye su esencia. Las relaciones entre culturas diversas son una realidad de México y de América Latina desde antes de la conquista y la Colonia. La interculturalidad mexicana es una realidad histórica que obliga a abordar la educación intercultural en términos distintos a los países occidentales, quienes se empezaron a preocupar por el fenómeno a partir de las olas migratorias que recibieron en las últimas décadas. Es importante reconocer que las



relaciones interculturales no suceden armoniosamente de forma natural, pues la historia nos enseña que una reacción habitual y continua ante el contacto con lo diferente es la autoafirmación cultural en detrimento de la cultura del otro. En este sentido, las relaciones entre mexicanos están lejos de acontecer desde la “convergencia y diálogo” o la “coexistencia y comunicación”, de Raimon Panikkar (tabla 1). Se hace necesario en México connotar políticamente la interculturalidad: tras ella se ocultan conflictos políticos, sociales, culturales y personales. Las asimetrías culturales determinan a la sociedad y al Estado, conforman normas en las instituciones y se interiorizan en la dimensión psicológica de las personas. Los procesos de aculturación de los pueblos originarios por formas culturales dominantes iniciaron en la conquista y siguen hasta el día de hoy. La pérdida cultural y la renuncia identitaria —al mismo tiempo que la reafirmación y la resistencia— son una constante sociológica que desgarrar a la sociedad: en México, país mestizo, las contradicciones culturales e identitarias habitan de una manera u otra en todos los mexicanos. Los maestros, actores que participamos de dinámicas educativas y sociales, hemos de ser conscientes de las problemáticas nucleares de México, mas no debemos esperar transformarlas, pues su cambio no depende solamente de nosotros —sería un tanto arrogante creerlo así—. Otra cara de la misma moneda es que no dejamos de aspirar al cambio: somos actores de la sociedad y de la historia. La interculturalización de las escuelas mexicanas es un proceso que escapa del dominio personal y, con gran probabilidad, también escapa del dominio del sistema educativo: “¿es posible transformar el sistema escolarizado de educación sin antes transformar a la sociedad que le da origen?”, planteó en forma incisiva Juan Carlos Mijangos en el prólogo.

Quién sabe.

Lo que sí está en nuestras manos es cambiar nosotros.



## FOTOGRAFÍAS



**IMAGEN 1.** Madres y padres de familia, maestros y educandos después del acto de presentación de las publicaciones del blog en la telesecundaria, en abril de 2015.



**IMAGEN 2.** Madres de familia se interesaron por el trabajo de los jóvenes, hicieron preguntas de diversa índole y autorizaron la publicación de fotografías de sus familiares menores de edad.



**IMAGEN 3.** Educandos recorriendo Canicab durante la fase de recopilación de información.



**IMAGEN 4.** Documentando el estado deteriorado de los edificios de la hacienda, antiguas instalaciones para la producción del henequén en Canicab.





**IMAGEN 5.** Integrantes del equipo Los Mayeros después de la conversación con doña Verón.



**IMAGEN 6.** Integrantes del equipo Los Antiguos después de la conversación con don Víctor.





**IMAGEN 7.** Avanzando en la publicación de las investigaciones en el centro comunitario Uj'ja' si jo'ob, fuera de horario escolar.



**IMAGEN 8.** El equipo Los Dioses Mayas solucionó los retos de la investigación con creatividad e ingenio.



**IMAGEN 9.** La cocina siempre es un buen lugar para la conversación. Aquí, discutiendo sobre maneras de cocinar el arroz con doña Flora y doña Rosa.



**IMAGEN 10.** La familia Aké. Arriba, de izquierda a derecha: doña Ana, Leidi, Lupita y Arturo. Abajo, de izquierda a derecha: Derrik, Guillem, doña Soco y doña Rosa. Falta en la fotografía doña Flora, Adam, Zabdiel y Vidaura.



**IMAGEN 11.** En el parque central, centro de la comunidad, se organizan partidos de fútbol, la mayoría de las veces al atardecer.





**IMAGEN 12.** San Isidro Labrador es el patrón de Canicab. En mayo, varias familias de la comunidad se organizan en gremios para festejarlo.

## REFERENCIAS

- ABRAM, Michael L.  
2004 *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Washington: BID.
- ACUÑA, Carlos  
2002 “Empoderamiento y desarrollo inclusivo”. *Observatorio Social*, núm. 9: 20-23.
- ANCONA, Roberto (coord.)  
1996 *Arquitectura de las haciendas henequeneras*. Mérida, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- AUSUBEL, David  
2002 *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- BARTRA, Roger (ed.)  
2002 *Anatomía del mexicano*. México: Plaza y Janés.
- BERNSTEIN, Basil  
1989 *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.  
1998 *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BERTELY, María  
2001 *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- BERTELY, María, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.)  
2008 *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala.

- BESSETTE, Guy  
2008 [1996]. "La comunicación participativa para el desarrollo". En *Antología de la comunicación para el cambio social*, edición de Alfonso Gumucio y Thomas Tufte, 1034. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- CAMPOS, Roberto  
1999 "Hamacas, erotismo y medicina: una visión histórica y antropológica". *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, núm. 208: 43-56.
- CHOMSKY, Noam  
2001 *La (Des)Educación*. Barcelona: Crítica.
- COLL, César  
1996 "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica". *Anuario de Psicología*, núm. 69: 153-178.  
2006 "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 8 (1). Consultado el 31 de julio de 2019. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/139>.
- COLLET, Jordi y Antoni Tort  
2008 "Espacios de participación". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 378: 57-60.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED)  
2012 "Documento informativo sobre Día Internacional de los Pueblos Indígenas". Consultado el 20 de septiembre de 2016. [https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=&id=272&id\\_op=18&op=18](https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=&id=272&id_op=18&op=18).
- DE ZUTTER, Pierre  
2008 [1980]. "Incomunicación y fracasos". En *Antología de la comunicación para el cambio social*, edición de Alfonso Gumucio y Thomas Tufte, 343-348. La Paz: Plural.
- DELORS, Jaques  
1996 *La educación encierra un tesoro*. México: Santillana-UNESCO.
- DÍAZ, Ángel  
2003 "Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas". *Revista Electrónica en Investigación Educativa* 5 (2): 81-93. Consultado el 31 de julio de 2019. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/83>.



- DÍAZ-BARRIGA, Frida  
2012 “Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 3 (7): 23-40.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández  
2010 *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- DÍAZ BORDENAVE, Juan  
2008 [1996]. “La comunicación para el desarrollo”. En *Antología de la comunicación para el cambio social*, edición de Alfonso Gumucio y Thomas Tufte, 746-747. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- DIETZ, Gunther  
2012 *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Ciudad de México: FCE.  
2014 “Educación intercultural en México”. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 18: 163-171.
- DUSSEL, Enrique  
1986 *Ética comunitaria*. Cuenca: Ediciones Cristianas del Azuzay.
- FALS-BORDA, Orlando  
2008 [1987]. “La aplicación de la investigación-acción participativa en América Latina”. En *Antología de la comunicación para el cambio social*, edición de Alfonso Gumucio y Thomas Tufte, 523-535. La Paz: Plural Editores.
- FREIRE, Paulo  
1973 *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.  
1978 *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.  
1997 *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- GADAMER, Hans-Georg  
1999 “La educación es educarse”. Conferencia magistral presentada en el *Gymnasium* Dietrich-Bonhoeffer de Eppelheim, Alemania, 19 de mayo.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor  
2001 *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.  
2006 *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

- GEERTZ, Clifford  
1989 *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- GUBER, Rosana  
2011 *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GUMUCIO, Alfonso  
2001 *Haciendo olas: historias de comunicación participativa para el cambio social*. La Paz: Plural Editores.  
2009 “Comunicar para el cambio social: una comunicación ética y política. Entrevista con Alfonso Gumucio Dagron”. En *Signo y Pensamiento* 27 (55): 278-290.
- GUTIÉRREZ, Manuel  
1992 “Mayas y ‘mayeros’: Los antepasados como otros”. En *De palabra y obra en el Nuevo Mundo*, edición de Miguel León-Portilla, Manuel Gutiérrez, Gary Gossen y Jorge Klor de Alva, 419-443. Madrid: Siglo XXI Editores.
- HABERMAS, Jürgen  
1993 *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. México: Editorial Rey.  
1999 *Teoría de la acción comunicativa: I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- HERNÁNDEZ, Fernando y Montserrat Ventura  
1998 *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- HERNÁNDEZ TANGARIFE, Natalia  
2018 “Retratos de Popolá. Etnografía de los gremios a la Virgen de Fátima”. Tesis de maestría en Antropología Urbana, Migraciones e Intervención Social. URV.
- ILlich, Ivan  
1985 *La sociedad desescolarizada*. México: Planeta.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)  
2005 *Perfil sociodemográfico de la población hablante de maya*. México: INEGI.  
2010 *Censos económicos de población*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)  
2009 *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geosestadísticas*. México: INALI.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)  
2005 *La calidad de la educación básica en México. Informe anual 2005*. México: INEE.
- 2007 *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007*. México: INEE.
- JIMÉNEZ NARANJO, Yolanda  
2012 “Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 17(52): 167-189.
- KAPLÚN, Mario  
1998 *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- KEMMIS, Stephen  
1998 *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- KREISEL, Maike  
2016 “El enfoque intercultural en el currículo de la telesecundaria”. *Sinéctica*, núm. 46: 1-18.
- LÉVI-STRAUSS, Claude  
1988 *Tristes trópicos*. Barcelona: Paidós.
- MANNHEIM, Karl  
1987 *Ideología y utopía*. México: FCE.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús  
1987 *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.
- MAY COUOH, Raúl  
2019 “El uso de artefactos culturales para la enseñanza en telesecundaria, en comunidades indígenas”. Tesis de licenciatura en Educación. UADY.
- MIJANGOS, Juan Carlos  
2006 *Educación popular y desarrollo comunitario sustentable. Una experiencia con los mayas de Yucatán*. México: FLACSO.
- 2009 *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas en Yucatán*. México: UADY-FOMIX, CONACYT, Gobierno del Estado de Yucatán, Unas Letras.
- OLLER, Montserrat, Montserrat Cases, Cecília Llobet y Pilar Benejam  
2011 “La justificación y la argumentación en la enseñanza de las ciencias sociales”. Íber: *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm. 28: 57-68.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)  
2006 *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: UNESCO.
- PANIKKAR, Raimon  
2003 *El diálogo indispensable*. Barcelona: Península.  
2006 “Decálogo: cultura e interculturalidad”. *Cuadernos Interculturales* 4(6): 129-130.  
2010 *Pluralisme i interculturalitat*. Barcelona: Editorial Fragmenta.
- PASQUALI, Antonio  
1979 *Comunicación y cultura de masas*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- PAZ, Octavio  
1992 *El laberinto de la soledad*. México: FCE.
- PERRENOUD, Philippe  
2004 *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.  
2006 *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Sáez Editor.
- PUJOLÀS, Pere  
2008 “Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut”. *Suports* 12(1): 21-37.
- RAPPAPORT, Roy  
1987 *Cerdos para los antepasados. El ritual en la ecología de un pueblo en Nueva Guinea*. Madrid: Siglo XXI.
- RAUTENBERG, Eva  
2009 “El cambio curricular es más que sólo un armado técnico”. En *Sujetos y procesos del cambio curricular*, edición de María Plazola y Eva Rautenberg, 17-41. México: UPN.
- REYES, Nayeli y Juan Carlos Mijangos  
2017 “Marco de acción para la emancipación: educación no formal y participación comunitaria en una localidad maya de Yucatán”. En *México rural ante los retos del siglo XXI. Tomo II: Actores, diversidad colectiva y resistencias*, edición de José Javier Maisterrena y Verónica Rodríguez, 91-106. México: Asociación Mexicana de Estudios Rurales.
- SÁEZ ALONSO, Rafael  
2006 “La educación intercultural”. *Revista de Educación*, núm. 339: 859-881.  
2012 *Vivir interculturalmente. Aprender un nuevo estilo de vida*. Madrid: ccs.

SAIK, Chin

- 2008 [1996]. “El pueblo al mando”. En *Antología de la comunicación para el cambio social*, edición de Alfonso Gumucio y Thomas Tufte, 1035-1038. La Paz: Plural Editores.

SÁNCHEZ BENÍTEZ, Rocío

- 2015 “Participación comunitaria en la escuela primaria de una localidad del interior del estado de Yucatán”. Tesis de maestría en Investigación Educativa. UADY.

SANTOS, Boaventura de Sousa

- 2010 *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una perspectiva del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad, Programa Democracia y Transformación Global.

SARTORELLO, Stefano

- 2009 “Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas”. *Revista Latinoamericana en Educación Inclusiva* 3(2): 77-90.

Secretaría de Educación Pública (SEP)

- 2017 *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Ciudad de México: SEP.

SEN, Gita

- 1998 “El empoderamiento como un enfoque a la pobreza”. En *Género y pobreza: nuevas dimensiones*, edición de Irma Arriagada y Carmen Torres, 121-139. Santiago de Chile: ISIS.

STENHOUSE, Lawrence

- 1984 *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

TUBINO, Fidel

- 2001 “Interculturalizando el multiculturalismo”. En *Interculturael. Balance y perspectivas*, edición de cidob, 180-194. Barcelona: Fundación cidob. Consultado el 31 de julio de 2019. [https://www.cidob.org/es/media2/publicacions/monografias/interculturael/08\\_tubino\\_cast](https://www.cidob.org/es/media2/publicacions/monografias/interculturael/08_tubino_cast).

- 2005 “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”. Conferencia magistral presentada en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima, 24-28 enero.

VYGOTSKY, Lev

1996 *El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

WALSH, Catherine

2009a “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. Conferencia magistral presentada en el *Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural*, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, del 9 al 11 de marzo.

2009b *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala.

*Practicar la interculturalidad en la escuela.  
Experiencias en una comunidad maya de Yucatán*

editado por el Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales, siendo el jefe de Publicaciones Salvador Tovar Mendoza, se terminó de imprimir el 22 de noviembre de 2019 en los talleres de Gráfica Premier S.A. de C.V., 5 de febrero 2309, col. San Jerónimo Chichualco, C.P. 52170, Metepec, Estado de México. El texto estuvo al cuidado de Daniela Maldonado Cano. La formación (en tipos Adobe Garamond Pro, 11:13.3, 9:11 puntos) la llevó a cabo Salvador Tovar Mendoza. El diseño de los forros lo realizó Samuel Flores Osorio. El tiraje consta de 250 ejemplares en tapa rústica, impresos en *offset* sobre papel cultural de 90 gramos.

