

Las geografías de los pueblos como contenedores de conocimiento para la enseñanza de la historia. Una propuesta para recuperar la memoria histórica de los pueblos a través de los saberes locales

Reyes Morales, Alejandro

2019-09

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/4365>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por la
Secretaría de Educación Pública

RVOE SEP-2.2.1.1.-DNEP/654/02 DE FECHA 17 DE JULIO DE 2002



**LAS GEOGRAFÍAS DE LOS PUEBLOS COMO CONTENEDORES
DE CONOCIMIENTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.
UNA PROPUESTA PARA RECUPERAR LA MEMORIA HISTÓRICA
DE LOS PUEBLOS A TRAVÉS DE LOS SABERES LOCALES.**

DIRECTOR DEL TRABAJO
DR. JOSÉ GUADALUPE SÁNCHEZ AVIÑA

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO
que para obtener el grado de
MAESTRIA EN DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Presenta

ALEJANDRO REYES MORALES

Puebla, Pue.

2019

AGRADECIMIENTOS.

En primer lugar, debo agradecer a la Universidad Iberoamericana, a sus docentes que fueron fuente de sabiduría y motivación; además, hicieron posible la culminación con éxito de esta tesis de maestría... gracias por el apoyo académico.

En segundo lugar, quisiera agradecer a la Escuela Normal Rural Vanguardia, y a todas las instituciones educativas, a su personal directivo, alumn@s y profesor@s de las escuelas primarias donde se realizó esta investigación. Gracias por tan desinteresado apoyo y colaboración.

A la memoria de mis padres, en especial a **Matilde** mi madre, presencia reconfortante de todos mis esfuerzos, siempre fuente de lucha, trabajo, amor y sacrificio por el otro.

A mis hijos **Geovanny, Jonathan, Jairo, Itzel, Cristian e Itzae**. Quienes tuvieron que sufrir mi ausencia, unos más que otros. Por ustedes continúo soñando.

De manera muy especial quiero agradecer a **Mayra Fabiola**. Porque su compañía, cariño, amor, apoyo incondicional, colaboración y comprensión permitieron lograr esta meta.

Finalmente dedico este trabajo a los pueblos originarios de Oaxaca y Chiapas. Fuente de ejemplo e inspiración a través de sus prácticas de vida.

INDICE

	Pág.
Introducción	6
a) Algunas consideraciones previas.	6
CAPITULO 1. EL PROBLEMA.	15
1.1. La escuela entre lo moderno y la tradición.	15
1.2. La historia y su enseñanza: Tradición y cambio... o transformación.	20
1.3. Problemas epistemológicos C.N. vs C.S.	25
1.3.1. Ciencia y Saber local. Conocimiento científico y conocimiento tradicional.	30
1.4. La historia también es una ciencia.	32
1.5. La interculturalidad: debate y contradicción	42
1.5.1. Un concepto a de-construir.	42
CAPITULO 2. HISTORIA, EDUCACIÓN Y CULTURA.	47
2.1. Lo local una forma de de-construir y re-construir conocimiento.	47
2.2. La relación biunívoca hombre-naturaleza... la otra educación.	51
2.3. Conocimiento histórico local.	52
2.4. Las geografías de los pueblos originarios	56
2.4.1. Del etnoterritorio simbólico al espacio geográfico.	56
2.5. La etnogeografía punto de encuentro.	61
2.6. Saberes locales. Inicio del proceso.	64
2.7. Elementos culturales. Concreción del proceso.	67
CAPITULO 3. LA OTRA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA. UNA PROPUESTA.	69
3.1. Hacia una pedagogía de la comunalidad.	69
3.2. La escuela nueva. Un camino.	72
3.2.1. Antecedentes.	72
3.2.2. Características	74
3.2.3. Una pedagogía y una escuela diferente	75
3.2.4. La otra planificación didáctica	79
3.3. Primera Fase: Diseño y construcción del Centro de Interés.	85
3.3.1. Algunas acotaciones.	88
3.3.2. La clase paseo y el texto libre; dos estrategias para fijar el Centro de Interés.	91
3.3.2.1. La clase paseo.	91
3.3.3. Algunas consideraciones.	93

3.4. Segunda fase: Construcción del Complejo de Interés.	94
3.4.1. La pregunta. Una cuestión de método.	95
3.4.2. Recapitulando la fase.	98
3.5. Tercera fase: Correlación del complejo de Interés.	99
3.5.1. El esquema de araña. Una estrategia	99
3.6. Cuarta fase: Correlación de contenidos.	101
3.6.1. La parcelación de la realidad; un obstáculo epistemológico.	101
3.7. Quinta fase: Secuencia didáctica.	103
3.7.1. Las secuencias... un armado de actividades.	104
3.7.2. La transdisciplinariedad, un camino.	105
3.8. Sexta fase. La Evaluación.	107
3.8.1. La rúbrica...Una propuesta.	108
3.8.2. A manera de recapitulación.	113
CONCLUSIONES.	115
FUENTES DE CONSULTA.	121
ANEXOS.	132

Los calendarios según Don Durito de La Lacandona

Para l@s de arriba, el calendario está hecho de pasado. Para mantenerlo ahí, el Poder lo llena de estatuas, festejos, museos, homenajes, desfiles. Todo con el objetivo de exorcizar ese pasado, es decir, de mantenerlo en el espacio de lo que ya fue y no será.

Para l@s de abajo, el calendario es algo por venir. No es un montón de hojas desprendidas por el hastío y la desesperanza. Es algo para lo que hay que prepararse.

En el calendario de arriba se celebra, en el de abajo se construye.

En el calendario de arriba se festeja, en el de abajo se lucha.

En el calendario de arriba se manipula la historia, en el de abajo se hace.

En el calendario de arriba los premios compran conciencias y palabras, en el de abajo se calla.

En el calendario de arriba la gris mediocridad es reina y señora, en el de abajo se pintan todos los colores.

En el calendario de arriba sólo hay desprecio para l@s de abajo y creen que pueden hacerlo impunemente.

En el calendario de abajo hay rabia contra l@s de arriba.

Así será hasta que otro calendario se escriba donde debe de escribirse; es decir, abajo.

Agosto del 2010. México.

REVISTA REVELDÍA AÑO 8 NUM 73 PAG 21.

INTRODUCCIÓN

a) Algunas consideraciones previas.

Como es sabido, cada gobierno de cada sexenio pretende orientar la educación en nuestro País, realizando cambios, modificaciones reestructuraciones y disposiciones acerca de un ideal muy particular de Educación¹. Planteamientos que han llegado incluso a modificar artículos de la constitución política², obviando toda la historia que subyace en cada uno de los apartados de nuestra carta magna, todo en aras de instituir un modelo educativo que no corresponde a la realidad que se tiene como sociedad mexicana; sino que, responden más a intereses de índole político, de una realidad que ha sido creada a través de los aparatos ideológicos³ que el Estado ha creado y tiene a su servicio.

Sin embargo; el planteamiento educativo que ahora tenemos, inicia en el sexenio 1988-1994 planteado como Programa para la Modernización Educativa (PME) el cual, tiene su origen en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) implementado por el expresidente Carlos Salinas de Gortari, y que se concreta en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); donde se plantea una nueva reestructuración del sistema educativo mexicano, la formulación de nuevos currículos; de hecho, se pone en marcha en 1994, proporcionando a todas las escuelas primarias, los nuevos planes y programas de estudio así como de los libros de texto.

¹ A manera de ejemplo se señalan las siguientes reformas: Reforma educativa en 1975, Modernización Educativa en 1993, Reforma (Integral) 2006 y Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2011. Todas mandatadas por el FMI; BM; OCDE, a través de organismos nacionales, creados para tal fin, como el INEE principalmente y otros.

² En 1993 se reforma el artículo tercero constitucional, definiendo a la educación básica como aquella que está integrada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria, estableciendo la obligatoriedad de estos niveles.

³ALTHUSSER, Louis. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan, Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.

Al igual que ha ocurrido con las otras reformas, aparece la preocupación tanto de las autoridades como de la sociedad civil acerca de la enseñanza; del tipo de conocimiento que se requiere para formar al futuro ciudadano, cuáles son los contenidos disciplinares que tiene y debe tener el nuevo plan; de hecho, uno de los cambios más visibles en esta reforma se da cuando se anuncia que: de áreas de conocimiento se pasaría a asignaturas⁴, y específicamente pondremos mayor atención en el área de Ciencias Sociales por ser el área de conocimiento donde se inserta el objeto estudio y es uno de los campos que se compartimenta, se parcela, separándola en asignaturas tales como: Geografía, Historia y Formación Cívica y Ética.

Una de las justificantes para este cambio fue; porque, el modelo de enseñanza por áreas del conocimiento, no había funcionado y, específicamente en el campo de las ciencias sociales no se habían tenido los resultados esperados, pero; ¿por qué? las asignaturas de español y Matemáticas se mantienen intactas, a pesar que ambas tienen también especificidades⁵ como lo tiene también, el área de Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales.

Se suponía que con esta nueva forma de organización del currículo en Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Formación cívica y ética) se lograría un conocimiento integrado de los procesos sociales, aprovechando las aportaciones de otras disciplinas afines. Sin embargo; recientes estudios han mostrado que la formación de los estudiantes para comprender el mundo social ha sido escasa y desarticulada; para el caso de la historia, la memorización de datos, fechas y nombres generalmente relacionados con sucesos, hechos, acontecimientos, héroes y conmemoraciones cívicas, siguen siendo las temáticas y las estrategias más comunes utilizadas por los docentes.

La reflexión y la explicación histórica está ausente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se pone mayor énfasis al qué y cómo enseñar,

⁴ 1972 en la convención de Chetumal ya se había cambiado de áreas a materias.

⁵ Español tiene, semántica, gramática, lingüística; las Matemáticas tiene aritmética, geometría, estadística por mencionar algunas.

dejando de lado el por qué y para qué, preguntas epistemológicas fundamentales para la reflexión, el análisis y la explicación de los sucesos, hechos y acontecimientos de la realidad.

De esta forma, la presente investigación: la teoría de la historia y su enseñanza en la educación primaria en el estado de Oaxaca, se enmarca en un interés personal e institucional en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, de buscar nuevos conocimientos para la comprensión epistemológica e investigativa de este campo disciplinar, de adquirir nuevas teorías y metodologías, tratando de responder a las expectativas del rol del docente, para poder tener el conocimiento de una realidad muy particular como lo es el ámbito escolar, lugar donde se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia.

De este modo, tiene como propósito obtener en un primer momento un conocimiento acerca del estado del arte que guarda la historia y su enseñanza en la educación primaria de Oaxaca y en un segundo momento ofrecer una propuesta didáctica de cómo enseñar historia a partir de las geografías de los pueblos originarios y sus saberes.

Los estudios realizados y que consideran las prácticas cotidianas de los docentes tienen un mismo hilo conductor: el interés por la innovación docente y la enseñanza de la historia para hacer frente a las demandas y retos que propone la sociedad actual. El interés principal es saber ¿Qué? historia enseñar y ¿Cómo? hacerlo; así como también, ¿Qué? aportaciones se pueden hacer desde la didáctica al diseño curricular y la metodología; así como, destacar las experiencias concretas de innovación educativa desarrolladas en el aula y que redundan, sin duda en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido y de acuerdo a las investigaciones realizadas y los trabajos publicados, se puede afirmar que solo se priorizan investigaciones que tienen que ver con: deserción escolar, reprobación, pobreza, valores; entre otros, olvidando asuntos de gran importancia para la mejora de la acción educativa, como lo es; el campo de las ciencias sociales y principalmente en la didáctica de

la historia cuestión que en nuestro Estado se mantiene un ámbito poco explorado, motivo del presente estudio.

De ahí que; la presente investigación se inserte en una de las líneas de investigación que propone J. Prats⁶, donde plantea la posibilidad de construir un ámbito específico de conocimiento científico. En su planteamiento hace una propuesta de ámbitos de indagación y líneas de investigación en el campo de las ciencias sociales⁷, en nuestro caso, el trabajo se enmarca en la línea 2. *Estudio sobre el comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales*⁸; específicamente lo que corresponde, “**al análisis de la práctica docente y de los procesos para determinar la acción didáctica que realiza**” ya que el trabajo incursiona todo lo que se realiza alrededor de la práctica docente, sobre la enseñanza de la historia, como son: el tipo de conocimientos disciplinares que maneja, el tipo de formación académica que posee, la propia concepción de su trabajo, cómo concibe lo que enseña, análisis de los procesos para determinar su práctica ,análisis de los procesos de planificación entre otros.

Con los resultados obtenidos de la presente investigación se tiene la posibilidad de ser utilizados por docentes en servicio, adecuándolos a las

⁶ Prats Cuevas J. «La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales» en: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales. [Sevilla]: Díada Editora, 1997.

⁷ 1. Diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas.

2. Construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la didáctica de las ciencias sociales.

3. Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales.

4. Investigaciones ligadas a las concepciones de la historia y la geografía u otras ciencias sociales entre el alumnado, y la evaluación de los aprendizajes.

5. Investigaciones sobre la didáctica del patrimonio

⁸ Prats en la línea propone ítems que se pueden seguir en el momento de la indagación y son: a) el tipo de conocimiento disciplinar que maneja; el tipo de formación académica; la propia concepción de su trabajo; como concibe lo que enseña; b) análisis de la práctica docente de los procesos para determinar la acción didáctica que realiza; c) Análisis de la estructura de la toma de decisiones y comportamientos ante los problemas educativos; d) concepción y percepción que el ´profesorado tiene de su trabaja, su función social y de cómo cree ser percibido por su entorno. e) pensamiento y acción social: coherencia e incoherencia de sus concepciones y de su práctica educativa. f) definición de sus relaciones con otros profesionales y g) visión de los hechos sociales y su relación con la tarea docente.

características de los contextos donde se desarrollen procesos educativos; además, se puedan realizar talleres y cursos para los maestros en servicio de educación básica, y específicamente en educación primaria generando con ello cambios en su contexto social y laboral, contribuyendo así en la reconstrucción de la práctica educativa a través del trabajo colaborativo e integral.

La justificación y pertinencia del tema se debe a que; Oaxaca, al igual que los otros Estados de la República Mexicana, es un Estado eminentemente pluriétnico y multicultural, ya que en su territorio coexisten además de los mestizos y negros 16 de los 56 grupos etnolingüístas oficialmente reconocidos, lo cual nos dice que las autoridades tienen conocimiento de esta pluriculturalidad; sin embargo, en materia de educación no se contempla: es decir, no hay una construcción de modelos educativos que permitan la convivencia y el intercambio equitativo de las etnias que habitan en estos territorios, no hay una propuesta que retome los conocimientos y saberes que cada comunidad tiene, los cuales se han mantenido en el tiempo y en el espacio transmitiéndose de generación en generación a través de la tradición oral, lo cual es parte de la cosmovisión y de la forma en cómo se construye conocimiento en los pueblos originarios.

En los últimos años la imposición y el dominio de la cultura occidental europea en territorio Oaxaqueño se ha hecho más evidente, se ha querido modernizar a los pueblos indios, a los pueblos originarios; cabe destacar aquí, que más del setenta por ciento de las comunidades oaxaqueñas se encuentra en la categoría de alta y muy alta marginación, cada una, con su cultura, su lengua, sus tradiciones, costumbres, ritos y rituales muy propios; en sí, con toda una cosmovisión muy particular, la cual, se contrapone a los planteamientos oficiales de la modernidad.

A esto le sumamos los procesos económicos neoliberales que, ante todo, están globalizando la pobreza y particularizando la riqueza, ocasionado con ello, reflexiones que ponen en tela de juicio la vigencia de la modernidad como una de las formas de organización social vigente.

Ante estos procesos de dominación económica, social y cultural, los pueblos originarios han iniciado procesos de resistencia, procesos autónomos

que permitan su emancipación y que los obligue a salir de ese proceso de crisis que actualmente enfrentan, en los tiempos actuales ya se pasó de la resistencia a la emancipación.

Este es uno de los hilos conductores de la investigación, donde se muestra que la cultura occidental europea, desde su lógica civilizatoria; en la actualidad, está dando muestra de serias crisis, limitantes que se pueden apreciar cuando los planteamientos modernos acerca de la realidad y la forma de cómo construir conocimiento se contraponen a la forma de comprender la realidad y de construir conocimiento en los pueblos originarios.

La cosmovisión que tienen nuestras culturas ancestrales acerca de la realidad, es totalmente diferente al planteamiento occidental, planteamiento en el que quieren seguir imponiendo a los pueblos originarios una cultura y una forma de concebir la realidad que es ajena, que no es propia.

Por lo tanto, para el planteamiento neoliberal posmoderno, se considera a la diversidad cultural como un obstáculo para el crecimiento y desarrollo de la sociedad; así como, las categorías y conceptos que en ella se plantean, las cuales se contraponen a las categorías y conceptos de los pueblos originarios. Tal pareciera que lo moderno no termina de llegar y lo indio no termina de irse.

Aunado a las dificultades antes señaladas, cabe destacar que trabajos de investigación en nuestro Estado acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia no son tan comunes y mucho menos abordarlos desde la visión del profesor, tratando de mejorar la acción educativa, principalmente en el campo de la didáctica de la historia, cuestión que actualmente se tiene poco estudiada.

Con estas precisiones, el trabajo propuesto está dividido en tres capítulos, el primero denominado *“el problema: la escuela, entre lo moderno y la tradición”* aquí realizo una reflexión acerca del papel que le otorgan a la escuela como una institución encargada de transmitir y perpetuar el conocimiento, papel que le ha otorgado la sociedad moderna occidentalizada, doy cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de las categorías y conceptos que se plantean desde

una visión occidentalizada, la cual se contrapone a la visión que se tiene en los pueblos originarios, doy un panorama de la situación que vive Oaxaca y la relación que guarda con la historia, hago hincapié en que por razones geográficas y culturales la historia oficial que aparece en los contenidos de los planes, programas y libros de texto; principalmente en historia, no tienen una concordancia con la realidad en la que se desempeña el maestro oaxaqueño y el de las comunidades hay contenidos que son ajenos al contexto de los pueblos originarios.

En este apartado retomo planteamientos hegelianos, de cómo los pueblos mesoamericanos son considerados pueblos sin historia, mostrando así los orígenes del dominio cultural europeo a través del aparato ideológico denominado educación, para lo cual, se implementa todo un sistema para sacarlos de ese estado de “animalidad” en el que vivían y para ello instauran la educación a través de la institución denominada escuela.

En el segundo capítulo: *Historia, educación y cultura*, se plantea un análisis y reflexión de las categorías y conceptos que, desde local, considero se deben dilucidar para poder construir propuestas, donde se retome los conocimientos y saberes locales de cada una de las comunidades étnicas, de los pueblos originarios que cohabitan el estado de Oaxaca en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. En esta perspectiva aparecen categorías como: Comunidad, Comunalidad, Tequio, Guelaguetza, Cerro, Loma, Cueva, entre otras no menos importantes, así mismo, se recupera el tránsito de lo profano a lo sagrado, como una vía de emancipación, para recuperar la memoria histórica de los pueblos indios; en este apartado las categorías y conceptos construidos por Benjamín Maldonado, Floriberto Díaz, Juan José Rendón fueron de gran utilidad para comprender la vida de los pueblos originarios.

La idea de construir conocimiento colectivo, es siempre un desafío tanto epistémico como metodológico, pedagógico y didáctico; por ello; en el cuarto capítulo denominado: *La otra didáctica de la otra historia*, que fue producto de un proceso de sistematización de conocimiento como proceso de construcción

colectiva, donde propongo una forma de planificación a través de una serie de estrategias, aglutinadas en una propuesta para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia a partir de las geografías de los pueblos originarios, de sus conocimientos y sus saberes; entre ellos señalo, como los espacios, los lugares como: el cerro, la peña, la loma; las construcciones como: las pirámides, las mojoneras, los templos; las plantas, los animales y los personajes de las comunidades son ejes que permiten construir conocimiento desde lo local, para después abordar contenidos disciplinares que están planteados en los diferentes programas de los planes y programas de estudio de educación primaria, principalmente; pero que, también pueden tratarse contenidos de preescolar y de secundaria; de ahí, que la propuesta se pueda generalizar para educación básica.

Con esta propuesta se propone recuperar la memoria histórica de los pueblos originarios, porque se vuelve sobre los conocimientos y saberes que se tienen del pueblo, de la comunidad; desde su origen, desde la elección del espacio, del lugar mismo para instalarse, conocimientos que tienen las personas más viejas, los “tatas”, los “caracterizados” y que por la tradición oral han proporcionado el conocimiento a través de generaciones.

En este apartado se retoman aportes de Freinet, Freire, Coll, Decroly, Piaget, Vygotsky, Wallon, Ferrer Guardia, Makarenko, entre otros; planteamientos que sirvieron de base para diseñar secuencias didácticas que más tarde fueron concretadas en estrategias y propuestas didácticas. Todas centradas en procesos de aprendizaje, donde el escolar es el punto de inicio y de llegada del proceso educativo, donde el interés, la investigación y la socialización del conocimiento son ejes y constantes de todo el proceso, de procesos autónomos de construcción de conocimiento, procesos que permiten al estudiante iniciar desde lo propio, de lo que conoce, donde él propone, él investiga y finalmente él dice lo que encontró, a través de diversas técnicas⁹

⁹ Para la construcción y el desarrollo de las estrategias seguimos los principios de las técnicas Freinet, aclarando que no las utilizamos tal y cual fueron propuestas por Celestín Freinet, sino que a través del

como el cartel, el mural, la conferencia, la radio, el texto libre, entre otros, lo que se propone es promover las voces de los participantes a través de sus experiencias y vivencias.

Finalmente se presentan las conclusiones, en este apartado doy un panorama de los resultados obtenidos y de la necesidad de hacer frente a un nuevo embate capitalista en ese afán de homogeneizar, señalando que los últimos cambios curriculares realizados, plasmados en reformas educativas obedecen más a las exigencias que plantea el desarrollo de la economía neoliberal como país periférico que le corresponde a México, imponiéndonos una cultura de la modernidad a través de las diferentes instituciones que fueron creadas para tal fin y de la cual somos parte; logrando así, a través de un proceso hegemónico, la imposición de una geocultura, de una lógica que ordena los sentidos en contrasentido de lo originario, descalificándolo; con la finalidad de mantener su dominio mundial arrasando con las culturas locales.

Para terminar, se presentan una serie de fuentes Bibliográficas, Hemerográficas y documentales, que sirvieron como fuentes de consulta para construir y desarrollar categorías y conceptos que se plantean a lo largo del texto, así como también algunos anexos que creo fortalecen el discurso planteado.

tiempo y de la experiencia se le hicieron modificaciones, adaptaciones y adecuaciones, concretándolas en secuencias didácticas.

CAPITULO I. EL PROBLEMA.

1.1. La Escuela, entre lo moderno y la tradición.

Las razones que podrían explicar la realización del presente trabajo, es precisamente la necesidad de destacar la importancia que tiene el realizar investigaciones sobre el conocimiento y las acciones que implementa el docente en este mundo posmoderno durante el desarrollo de su trabajo, específicamente sobre la asignatura de historia.

Como es sabido, la producción de conocimientos científicos es una de las más complejas empresas asumidas por el hombre; mucho más, si este se suscribe al área de las ciencias sociales donde aún se continua con las discusiones relativas a la relación sujeto-objeto de conocimiento y sobre la validez y calidad de los conocimientos obtenidos desde el ámbito de la didáctica de la historia y así interpretar las condiciones didácticas, educativas, sociales y hasta culturales de la enseñanza de la historia en contextos específicos, como lo son los pueblos originarios del estado de Oaxaca. Contextos que a pesar de los continuos y diversos bombardeos implementados por el mundo posmoderno aún se sobrevive.

En este sentido, el mundo que nos toca vivir, es un mundo de cambios vertiginosos, acelerados, en donde la persona es reducida a un “*sujeto cosa*” un sujeto “*practico-utilitario*”, donde otro igual a él tratará de sacar el mayor beneficio posible en la relación que se establece entre ellos. Este es el planteamiento actual del sistema social que se denomina “capitalismo” y que, a través del neoliberalismo, la globalización trata de imponer su visión de sujeto, su visión de mundo y de realidad, donde la técnica, el “confort”, la moda, lo más fácil, la acumulación de bienes, principalmente materiales, es lo que aparece como única forma de vida, donde educación es sinónimo de técnica.

En este planteamiento, el dominio de la naturaleza a través de la técnica, es el conocimiento que prevalece cómo único, como conocimiento científico y la constitución de individuo está en esa misma perspectiva, donde la construcción

de sujetos técnicos, sujetos práctico utilitarios, determinados al consumo, al individualismo, de sujetos cada vez más funcionales al orden, al eficientismo y al desarrollo de habilidades traducidas en competencias, es el planteamiento fundamental del sistema social y educativo vigente¹⁰.

Por lo tanto, encarar la realidad educativa hoy, como parte de esa complejidad, donde ésta es presentada de manera fenoménica¹¹, revestida de ropajes que no permite la concreción de significados, sino que conduce a confusiones; confusiones que llevan a procesos reduccionistas de sujetos, de realidad y que, en la práctica real, se traducen en la constitución de sujetos individualistas, concluidos, acabados, determinados, ahistóricos, híbridos, reproductores del modelo hegemónico existente.

Esta, es la propuesta que aparece como premisa principal en cada una de las instituciones que el mismo sistema ha creado para tal fin y, la escuela como una de las principales se convierte en el vehículo, el medio que éste ocupa para tan mezquino propósito y los docentes son los operadores inmediatos de la propuesta y, como también fueron formados bajo este planteamiento lo acatan sin cuestionamiento alguno y lo más preocupante es: que lo hacen suyo y lo adoptan como propio.

Hay infinidad de investigaciones en torno a los problemas que presentan los escolares sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje realizados desde otras disciplinas, principalmente desde la Psicología; sin embargo, los realizados en el campo de la didáctica, principalmente en didáctica de la historia, son escasos; incluso, algunas se han mostrado insuficientes para explicar a profundidad los problemas que afectan la enseñanza de esta asignatura.

Es por ello que, conocer y explicar la acción docente en el ámbito escolar, en la cotidianidad, es un reto que la investigación propuesta supera, claro; con

¹⁰ Últimamente, los “científicos” buscan conceptos y categorías que corresponden a una realidad que solo ellos entienden, con un lenguaje extraño, alejado de la realidad de nuestras comunidades originarias.

¹¹ Corriente filosófica (Husserl) adoptada por la Gestalt. *La experiencia debe ser simplemente descrita como se da, y nunca ser analizada. * La observación pura del fenómeno sin prejuicios ni creencias apriorísticas (= epoché). Operación mental en la que el sujeto pone el 'mundo entre paréntesis', es decir, la observación pura del fenómeno, excluyendo cualquier juicio de valor sobre el fenómeno.

todas las limitantes que la misma conlleva, sin embargo, se trata de dar una visión más amplia y próxima de la realidad que el profesor de educación primaria realiza en su quehacer docente, sobre lo que ocurre en las aulas, principalmente en la clase de historia, imperativo que nos obliga a incursionar sobre los conocimientos, concepciones, opiniones, teorías entre otros, que asumen y poseen los docentes durante el desarrollo de su práctica educativa.

Es decir, se destaca que la comprensión de los problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia desde la perspectiva del docente de educación básica (primaria), está plagado de una serie de subjetividades, que son necesarias dilucidar con especial detenimiento, ya que de lo contrario nos llevaría a polarizar las opiniones y de lo que se trata es de acercarse lo más que se pueda, a obtener certezas de lo que acontece en las acciones que el docente implementa día a día.

De esta manera, lograr la comprensión de los problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia, desde la perspectiva del conocimiento y pensamiento del docente de educación primaria, se encuentra también, (al igual que el de la didáctica de la historia), en proceso de construcción de dos grandes campos que son: el de la pedagogía y el de las ciencias sociales; por lo tanto, este ámbito de estudio como línea de investigación viene adquiriendo cada vez mayor importancia en los últimos años porque tiene como denominador común al (sujeto) alumno.

Sin embargo, hacer una revisión a profundidad y exhaustiva sobre los conocimientos y la acción que el profesor de educación primaria realiza durante su práctica en la asignatura de historia implica considerar la parte pedagógico didáctica de su quehacer cotidiano; por lo que, de esta manera, el trabajo se enmarca en una de las líneas investigativas que propone Joaquín Prats, en el campo de las ciencias sociales, y corresponde a la línea 2. que alude al *Estudio sobre el comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo*

referente a la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales¹²; específicamente lo que corresponde, a determinar ¿Cuál es el impacto de la acción didáctica que el docente de educación primaria realiza, durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia con los alumnos, en los pueblos originarios?

Por ser un estudio del área de las Ciencias Sociales y particularmente de la didáctica de uno de los campos disciplinarios en que los ha compartimentado el sistema, en consecuencia, se ve afectado por los problemas epistemológicos y metodológicos propio del campo disciplinar de las investigaciones sociales.

Desde este ámbito de indagación, el problema específico de este trabajo se enmarca en conocer las practicas didácticas que realiza el docente sobre la asignatura de historia, así como su incidencia en las prácticas de vida de los pueblos originarios.

El desarrollo de este tipo de investigaciones se encuentra aún en proceso de construcción y consolidación del emergente campo de la didáctica de las ciencias sociales, que aún se encuentra en una situación embrionaria pero que está empezando a marchar de forma lenta pero segura hacia su afianzamiento como ámbito científico, más aún en nuestro estado.

Sin embargo, la construcción de un pensamiento histórico, que incluya lo propio, lo nuestro, que retome las prácticas de vida, donde el docente retome durante su práctica docente los saberes locales como contenedores de conocimiento, es un reto que implica romper con el orden establecido desde lo oficial.

¹² En su propuesta Prats propone ítems que se pueden seguir en el momento de la indagación y son: el tipo de conocimiento disciplinar que maneja; el tipo de formación académica; la propia concepción de su trabajo; como concibe lo que enseña; análisis de sus procesos para determinar su práctica; estructura de la toma de decisiones; modelo de procesamiento de la información; Análisis de los procesos de planificación; definición de sus relaciones con otros profesionales; su visión de los hechos sociales; cómo relaciona su visión con el tipo de estructura conceptual que por su adscripción disciplinar debe tener.

Este planteamiento, nos obliga a un desafío utópico que es: iniciar procesos autónomos, donde el modo de pensar y actuar, sea el de transformar esa realidad que se presenta desde lo hegemónico como algo natural y cotidiano, la utopía¹³ consiste en esa posibilidad crítica de construir desde nuestra realidad, una contrapropuesta donde a través de la palabra y la acción se despoje, se desvista esa realidad deshumana y deshumanizante. Propuesta que considera al individuo, como un sujeto que se construye y se autoconstruye, como un ser inacabado, que puede ser “perfectible” a través de una “**PRAXIS**” como una acción educativa verdadera, como lo señala Freire cuando dice que: “... *implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo*” (FREIRE.1975, p. 84).

Es por ello que, la preocupación de todos aquellos que nos dedicamos a la docencia en los diferentes niveles en los que se ha estratificado a la Educación en nuestro País, y más aún, los que pertenecemos al nivel de formadores de docentes, los de las escuelas “Normales”, nos corresponde diseñar, construir, plantear y desarrollar propuestas didácticas, centradas en el aprendizaje, donde el sujeto de aprendizaje sea la concreción dialéctica de todo el proceso, como dice Eduardo Galeano; lo que tenemos que intentar con este trabajo “*son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropián las cuevas de Alí Babá. Pero quizás desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable*”

De ahí que, desde nuestros espacios, nuestros salones, iniciemos procesos diferentes a los cotidianos, procesos donde se considere al sujeto-estudiante desde la elección del tema, del contenido, en la construcción del propósito, de la búsqueda de recursos, de ponerse de acuerdo en los procesos de evaluación, se trata pues, de involucrarlo para que se dé cuenta de todo lo

¹³ Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar, Eduardo Galeano.

que acontece antes, durante y al final del proceso educativo. No necesariamente tenemos que iniciar diseñando o construyendo programas o planes de estudio para iniciar procesos de transformación, si se hace lo planteado lo último llega solo, es la concreción de todo lo anterior.

1.2. La historia y su enseñanza. Tradición y cambio... o transformación.

No hay duda de que, en educación existen procesos tan complejos como los procesos de aprendizaje y los de enseñanza¹⁴; en cada uno hay una diversidad de problemáticas; sin embargo, en especial, llama la atención en el desarrollo de éstos, una asignatura que para muchos ha pasado desapercibida, que no se considera tan importante; incluso, algunos la consideran de relleno, dándole prioridad a otras asignaturas como el español y la matemática, como aparece en el planteamiento curricular¹⁵ no se le da la importancia necesaria, se denota una minimización de su contenido, incluso en la carga horaria (ver anexo N° 1, 2 Y 3), esta asignatura es parte de las ciencias sociales y es la historia.

El hecho de visualizar a la historia como una de las asignaturas con el mayor índice de problemas, tiene que ser considerada como un iceberg; por un lado presenta los mayores índices de falta de aprovechamiento¹⁶, y por el otro es considerada como una asignatura sin importancia; lo cual, creo puede ser uno de los múltiples argumentos oficiales para que en los planes y programas de educación básica, se reduzca la carga horaria en el tratamiento de sus contenidos; lo cual, es uno de los problemas, sin mencionar el principal que tiene

¹⁴ Desde un punto de vista personal, no hay problemas de aprendizaje, solo hay problemas de enseñanza y corresponde al docente develar esta problemática. Los problemas de aprendizaje solo estarán presentes si y solo si el escolar presenta necesidades especiales, si no es así, se reafirma que la problemática es de enseñanza.

¹⁵ Actualmente se le dedican dos horas al tratamiento de los contenidos de la signatura de historia en conjunto con otras asignaturas como: cívica y ética, geografía.

¹⁶La presente nota resume los resultados de México en la evaluación 2015 de PISA. Esta evaluación se enfocó en el área de ciencias, por esta razón tanto el Informe como la presente nota sobre México analizan los resultados en ciencias con mayor detenimiento que los resultados en matemáticas o lectura. A menos que se indique lo contrario, las referencias a tablas y figuras corresponden a las del Informe de Resultados de PISA 2015 (OECD 2016). <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

que ver con la presentación y el tratamiento de los contenidos propuestos para tal asignatura y aquí tiene fundamental participación el docente.

La visión particular, específica, simplista de los que llegan al poder, así como las políticas jurídico educativas que implementan, inciden en el tratamiento, desarrollo y en la carga horaria¹⁷ de los contenidos educativos que se asignan a las disciplinas que aparecen en los planes y programas educativos que se implementan en educación básica principalmente.

Esto ha creado escenarios de confusión y de cuestionamiento no solo con la calidad del contenido o de la enseñanza, sino que la problemática es aún más grave, se está poniendo en tela de juicio la existencia de este campo del conocimiento, tal como lo señala Adelina Arredondo: *“en este momento se presenta una cuestión más seria aún. Pareciera ser que ahora no se trata sólo de qué historia enseñar, ni cómo, ni cuándo, sino de si es pertinente o no enseñar historia, si la historia como medio para la reproducción y el fortalecimiento de la proclamada identidad nacional. Pero ahora, desde la SEP – en los hechos, que no en el discurso – es precisamente donde se cuestiona la validez de su enseñanza”*. (Arredondo, en Galván, 2006:106).

Es decir; además de la indefinición oficial, existe un desconcierto por los docentes y más aún por los alumnos, acerca de la utilidad de la historia como conocimiento formativo, no hay un verdadero propósito de qué historia debe ser enseñada o aprendida, si acaso, solo se reproducen a través de prácticas anquilosadas los contenidos plasmados en los planes y programas de estudio de los diferentes niveles educativos¹⁸, en donde aún todavía se contempla a la historia como asignatura.

¹⁷ En el plan 2011, para el caso de primaria se plantea que el primero y segundo grado no aparece la historia como disciplina sino como parte de la asignatura titulada: exploración de la naturaleza y la sociedad, en tercer año como la asignatura titulada la entidad donde vivo, y es hasta en el cuarto, quinto y sexto grado que se plantea como historia y únicamente se le dedican dos horas y media a la semana, dando un total de 100 horas durante el ciclo escolar.

¹⁸ Educación Básica (Preescolar, Primaria; Secundaria).

Es así que, en la mayoría de los casos, la enseñanza de la historia queda reducida a la memorización de fechas, lugares y personajes, como dice Lukács *“el positivismo y el historicismo reduce la historia a leyes inmutables, la reducción de la historia al papel de los grandes hombres o de los espíritus nacionales”*, obviando con ello, los momentos históricos por los que han transitado los pueblos originarios como parte de una nación. Por lo tanto, uno de los propósitos de este trabajo es: despertar el interés y desarrollar la curiosidad de los docentes y alumnos por conocer los fenómenos, hechos y acontecimientos por los que ha transitado su localidad, su pueblo, municipio, distrito, su Estado, su Nación, su mundo y así poder comprender el acontecer actual de la humanidad, dando origen a la construcción y consolidación de una verdadera identidad, la de los propios pueblos originarios.

De ahí la importancia de poner en la mesa de los debates, la factibilidad de esta asignatura, como una de las más importantes para la construcción de una conciencia histórica desde los actores y desde lo local.

Sin embargo; lo que sucede en la realidad es todo lo contrario, pocas o a veces ninguna, se piensa a quien va dirigida la enseñanza de algún conocimiento, mucho menos un conocimiento histórico, se pone énfasis algunas veces en el qué, el cómo y con qué, pero muy raras veces en el por qué o para qué, de ahí que el proceso de enseñanza de la historia se convierta en un obstáculo para la construcción de una conciencia histórica en y por los sujetos.

La enseñanza de la historia entendida como la memorización de datos, nombres de personajes, de fechas, de hechos y acontecimientos, se debe a aquellos que se encargan de presentarla, (planes y programas de estudio y docentes) porque para presentarla ocupan, plantean y utilizan *métodos, técnicas, estrategias que solo se limitan a presentar el conocimiento histórico como un conjunto de datos inconexos, borrosos y confusos, de nociones alejadas de la realidad del escolar*, de fenómenos, sucesos y hechos sociales que se plantean como algo ajeno a ellos y de su comunidad, que nada tiene que ver con lo que ahora son, o lo que es su casa, su calle, cuadra, colonia, pueblo, se les presentan como algo distante en el tiempo y en el espacio.

Es así que; en el tratamiento de esta disciplina, aún prevalece la racionalidad positivista, sustentada en un enfoque Eurocéntrico, este planteamiento aún predomina en las escuelas sobre la enseñanza de la historia, como ejemplo tenemos que: en el tratamiento de una de las categorías de la historia, como lo es: el tiempo histórico, esta categoría es eje de la historia y su tratamiento en las escuelas, solo es reducido a un proceso cronológico, donde la parcelación a través de la periodización, se presenta como algo objetivo y lineal, desde una relación causa efecto.

En este sentido el conocimiento que el escolar construye acerca del tiempo, en un primer momento está limitado a una determinada interpretación de la historia y de quien las escribe, en un segundo momento de quien la presenta y cómo la presenta, por lo tanto, la mayoría de las veces no le encuentra sentido.

Así, la categoría de tiempo histórico, donde todo lo sucedido en el pasado, es considerado como una acumulación de acontecimientos a partir de *sus protagonistas, de sus actos políticos, de sus actos bélicos o de sus actos culturales*; es decir, en los procesos de enseñanza y aprendizaje solo se enaltecen los hechos, los acontecimientos, las fechas, los nombres de los personajes más sobresalientes, pero muy pocas veces los racionalizan y, lo más preocupante es que se aceptan de facto, como algo verdadero, sin cuestionamiento alguno, porque así los presentan los docentes.

Indudablemente que esto tiene que ver con los procesos de formación del sujeto, donde; los procesos escolares, el perfil profesional, la formación académica del docente, las concepciones que este tiene acerca de la realidad y su forma de apropiársela, es lo que le permite tener la habilidad para convertir cualquier suceso de la vida cotidiana en fuente de conocimiento, principalmente de conocimiento histórico; es decir, a mayor teorización mayor el abanico de posibilidades para desarrollar procesos de enseñanza, en este caso de historia, haciendo las veces que sean necesarias, la de un verdadero historiador; como lo plantea Sánchez Quintanar *“La función del historiador no se limita, no puede limitarse a la búsqueda del dato, la captación de los fenómenos, la interpretación*

*de los hechos, o la explicación de los procesos, según la posición teórica y metodológica que tenga cada quien*¹⁹. (Quintanar: 2002. p 16)

El docente y más tarde el escolar que asuma esta función ante el conocimiento, estará frente al dato, el hecho, el acontecimiento, como una posibilidad de que sea investigado, indagado, reconstruido, con la finalidad de poder conocer su lógica epistemológica y mediante el diálogo con él, apropiársela, es decir; se tiene que establecer un dialogo con las fuentes. Esto es, hacer hablar al pasado y para realizar este acto, el escolar, el docente tiene que diseñar, construir estrategias para iniciar esos procesos de cuestionamiento hacia el dato, el nombre, la fecha, el documento, el fenómeno, el hecho, estas afirmaciones son antesala para plantear preguntas como:

¿Cómo apropiarse de lo propio? ¿Cómo enseñar historia sin recurrir al tradicionalismo? ¿Cómo recuperar los saberes locales, comunitarios en la enseñanza de la historia? ¿Cómo inciden los contenidos de historia, planteados en los planes y programas de estudio en el desarrollo de una verdadera conciencia histórica? ¿Cómo y en qué medida inciden y determinan las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales en la apropiación del conocimiento histórico? ¿Cómo integra el conocimiento histórico el sujeto a su conciencia? ¿Cómo enseñar historia sin ser un historiador? ¿Qué hacer para que el conocimiento histórico (saberes locales) de las comunidades se convierta en un conocimiento político y sea el principio de un proceso de transformación social?

Esta serie de preguntas que por sí solas, cada una se pueden convertirse en tesis de investigación; sin embargo, estas interrogantes son parte de este proceso indagatorio para construir este trabajo, de comprender como la historia formal²⁰ revestida de cientificidad es ocupada para reproducir las estructuras y

¹⁹ SÁNCHEZ, Quintanar Andrea. Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México. UNAM. 2002. ed. PAIDEIA. p 16.

²⁰ La historia planteada a través de los contenidos estructurados en los planes y programa de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

la ideología planteada por el grupo hegemónico, en ese afán mezquino, de producir sujetos ahistóricos, híbridos sin una identidad propia, sin consciencia histórica, fácil de ser manipulables; como lo plantea Lukács cuando hace referencia al conocimiento y dice: *“cuando el conocimiento científico se aplica a la naturaleza tiende a promover el progreso de la ciencias naturales, pero cuando se emplea en la sociedad, puede devenir en un arma ideológica de la burguesía”*.

En efecto, este planteamiento es parte de una serie de problemáticas que aquejan a la educación en nuestras comunidades; lo cual, nos lleva a tratar de dilucidar una problemática más y que por antaño está presente en la forma de entender y comprender lo real, el eterno problema entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, en lo que se refiere a la científicidad del conocimiento que plantea cada una.

1.3. Problemas epistemológicos C.N. vs C.S.

Jean Jacques Rousseau en su discurso sobre las ciencias y las artes en 1750 Planteaba las siguientes interrogantes *¿Hay una relación entre la ciencia y la virtud? ¿Hay alguna razón de peso para que sustituyamos el conocimiento vulgar que tenemos de la naturaleza y la vida y que compartimos con hombres y mujeres de nuestra sociedad, por el conocimiento producido por pocos e inaccesible para la mayoría? ¿Contribuirá la ciencia a disminuir el foso creciente en nuestra sociedad entre lo que se es y lo que se aparenta ser, el saber decir y el saber hacer, entre la teoría y la práctica?*²¹ 269 años después seguimos con las mismas preguntas tan elementales, tan simples e inteligibles, estamos nuevamente ante el conocimiento llamado vulgar, ordinario, tradicional, al saber local que se construye cotidianamente para dar sentido a nuestras vidas, y que la ciencia sigue obstinada en considerarlo falso, ilusorio e irrelevante.

²¹ Jean Jacques Rousseau, Discurso sobre las Ciencias y Artes. Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres (1971) Vol. 2 pag.52.

Este tipo de racionalidad, donde solo el conocimiento construido desde la lógica formal, es el válido, el científico, el cual también es aceptado y validado por una comunidad científica como lo plantea Kuhn²², lo cual, lo convierte en un modelo totalitario porque niega el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no se construyen bajo esos principios epistemológicos y metodológicos, por lo que este planteamiento solo tiene una forma de conocimiento verdadero, el construido bajo la lógica de su método, el método científico.

Es así como ha existido un debate entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, en cuanto a desdeñar que las C.S. no son una ciencia porque a la luz de la racionalidad científica, el conocimiento generado por las C.S. no es conocimiento científico y esto tiene que ver con el método, ya que el método de las C.N. es el método científico y a la luz de éste, los fenómenos y hechos sociales y culturales no pueden ser conocimiento científico porque no se pueden comprobar desde la lógica planteada por este.

En este sentido, las Ciencias Naturales acusa a las Ciencias Sociales de que no son ciencias porque no tiene un método propio en el análisis de la realidad, inclusive algunos teóricos han tratado de utilizar el método de las ciencias naturales (método científico) en el análisis de los problemas sociales, planteamiento que ha sido contraproducente porque el método científico solo se aplica a realidades estáticas y no en movimiento.

Sin embargo, este planteamiento también tiene que ver con la forma en cómo entendemos, cómo nos apropiamos y concebimos la realidad; lo cual, desde lo cualitativo los resultados obtenidos no puede enunciarse como leyes, teoremas o axiomas, como lo plantean las Matemáticas, disciplina que se encarga de maximizar el método científico como el único para producir conocimiento.

²² Thomas Kuhn. La estructura de las revoluciones científicas. Brebariós. Fondo de Cultura Económica. (1971). México.

Así, desde esta perspectiva (C.N.) el conocer significa cuantificar, medir. Las cualidades intrínsecas del objeto son descalificadas y en su lugar pasa a imperar las cantidades en que eventualmente se pueden traducir. Para este planteamiento todo lo que no es cuantificable es científicamente irrelevante; el conocer significa también dividir y clasificar para después determinar si existe o no relaciones sistemáticas, esta forma de parcelar el conocimiento lo planteaba Descartes cuando decía que: una de las reglas del método consiste en **“dividir las dificultades (...) en tantas parcelas como sea posible y requerido para resolverlas mejor”**²³ entre más específico, más simple serán la interrogantes, y por lo tanto es más posible observar y medir con rigor; es así como la realidad es parcelada en tantas disciplinas como sea posible, para poder comprenderlas e intervenirlas. Para tener un conocimiento total de la realidad y establecer las relaciones entre ellas, solo hay que juntarlas y se tiene un conocimiento “total” o sea, el todo es, la suma de las partes.

Es así como el conocimiento científico, como ciencia experimental, solo se remite a un reduccionismo donde solo lo observable, lo objetivo, lo cuantificable, es sujeto de conocimiento, de comprender lo material como algo independiente del sujeto y de la mente, como un instrumento útil que permita hacer predicciones. Por lo tanto, lo subjetivo, no es susceptible de formar parte de lo que se denomina conocimiento científico y por lo general el conocimiento que se plantea desde las C. S. es conocimiento subjetivo, luego entonces, desde el positivismo (C.N.) las C.S: no son científicas.

Sin embargo, el acercamiento que hacemos hacia la realidad, para establecer el dialogo y comprenderla es de múltiples maneras; todas ellas pueden ser agrupadas en dos perspectivas, una que la considera como algo estático, inmóvil, y la otra como algo que está en movimiento, en constante cambio; la primera tiene que ver con el positivismo, con las ciencias naturales, y principalmente con el método científico; es decir, si a un determinado hecho o fenómeno se le aplica el método científico, obtenemos un resultado, si esto lo

²³ René Descartes. Discurso del método. Colección AUSTRAL-ESPASA CALPE. 2010. Madrid.

hacemos infinidad de veces y nuevamente nos da el mismo resultado estamos en la posibilidad de construir una ley, un teorema, un postulado o un axioma, lo cual quiere decir que la realidad esta estática y que no presenta cambios; por eso, siempre sucede lo mismo, lo cual no es posible desde los planteamientos de las C.S.

En este planteamiento mecanicista de la C.N., donde el conocimiento es basado en la formulación de leyes, tiene como supuesto metateórico la idea de orden y de estabilidad del mundo; es decir, la idea de que el pasado siempre se repite, y se repetirá en el futuro, según la idea newtoniana el mundo de la materia es considerado como una máquina, cuyas operaciones se pueden determinar por medio de leyes físicas y matemáticas; luego entonces, se considera así, un mundo inmóvil, estático y eterno, un mundo donde el racionalismo cartesiano plantea su apropiación a través de la descomposición de los elementos que lo constituyen, racionalidad que aún predomina en la actualidad y que se ha convertido en el modelo de racionalidad hegemónico, tal como si fuera posible que las leyes creadas para poder comprender a la naturaleza serían las mismas para poder comprender a la sociedad.

Por lo tanto, todos los principios epistemológicos y metodológicos de las ciencias naturales tendrán que ser aplicados a las ciencias sociales, por lo que se tendría que estudiar los fenómenos sociales como si fueran fenómenos estáticos lo cual, desde su planteamiento es ya contradictorio. Este determinismo mecanicista plantea un conocimiento utilitario y funcional, donde prevalece la búsqueda del mismo, solo para dominarlo y transformarlo, y no para comprenderlo.

Por lo tanto; desde el positivismo, lo que se plantea como conocimiento científico de lo real, es solo el conocimiento del proceso de intervención que hace el sujeto en el objeto de investigación (objeto-materia), pero no se apropia de su lógica real, sino que, solo se tiene una aproximación del momento de la intervención y las aproximaciones conducen a evidenciar que puede haber equívocos; por lo tanto, se tiene solo una parte del conocimiento, el conocimiento

de la intervención, no el conocimiento de lo real, evidenciando así que hay inconsistencias.

En la actualidad se plantea que las leyes tienen un carácter probabilístico, aproximado y provisorio, parcializado, lo cual lo constituye en una simplificación atentatoria de la realidad que sustenta. Esta separación entre ciencias naturales y ciencias sociales, está dejando de ser, comparto al igual que Boaventura, cuando dice que el paradigma positivista basado en las ciencias naturales y la matemática, está en crisis y que está apareciendo un paradigma emergente que trate de explicar lo real pero ya no desde la dualidad *“naturaleza-cultura; natural-artificial; vivo-inanimado; mente-materia; observador-observado; subjetivo-objetivo; colectivo-individual; persona-animal”... sino otra de vocación antipositivista ...amalgamado en una tradición filosófica compleja, fenomenológica, interaccionista, mitosimbólica, hermenéutica, existencialista, pragmática, reivindicando la especificidad del estudio de la sociedad*²⁴, .

Actualmente, la diferencia entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, entre materia-naturaleza y ser humano, cultura, sociedad, deja de tener sentido, porque hoy se plantea también, que en la materia-naturaleza aparecen *“los conceptos de historicidad y de proceso, de libertad, de autodeterminación y hasta de conciencia, que antes el hombre y la mujer tenían reservados para sí. Es como si el hombre y la mujer se hubiesen lanzado en la aventura de conocer los objetos más distantes y diferentes de sí mismo para, una vez habiendo llegado ahí, se descubrieran reflejados como en un espejo”*²⁵. De este modo; tanto el sujeto como el objeto son naturaleza, por lo tanto, de lo que se trata es de comprender esa naturaleza para coexistir en armonía, no de conocerlo para dominarlo y manipularlo, planteamiento que sustenta la cosmovisión de los pueblos originarios y que en la actualidad aún está presente.

²⁴ Boaventura de Sousa de Santos. Una epistemología del sur. Ed. Siglo XXI. 2009. Pag. 41

²⁵ Boaventura de Sousa de Santos. Una epistemología del sur. Ed. Siglo XXI. 2009. Pag. 41.

1.3.1. Ciencia y saber local. Conocimiento científico y conocimiento tradicional.

La manera de comprender el mundo y la forma de construir el conocimiento desde una perspectiva de los pueblos originarios, plantea un estatuto epistemológico y metodológico propio, basado en el ser humano y su relación con la naturaleza, con el universo, con el cosmos; esta cosmovisión de los pueblos mesoamericanos tiene que ver con los conceptos de hombre, mujer, mundo, naturaleza, universo, donde el todo es un conglomerado diferente, diverso, que está en constante interacción, así; desde esta concepción, la realidad está en constante movimiento, donde unos con otros se están relacionando, afectándose, modificándose pero sin atentar con esa armonía que los hace coexistir, porque si se altera una parte, se altera el todo y viceversa.

Desde este planteamiento un fenómeno, un hecho, un acontecimiento social, no solo puede ser estudiado desde los estatutos epistemológicos y metodológicos de las ciencias naturales, porque no se dispone de teorías explicativas que les permitan abstraer lo real para después intervenir de modo controlado en el él; es decir, no se puede ocupar el método científico que ocupa la ciencias naturales para estudiar los hechos sociales ya que la realidad está en movimiento, es dialéctica y por lo tanto no se puede controlar.

En esta perspectiva si utilizamos el método científico en el análisis de un fenómeno social, en esa primera intervención nos dará un resultado; pero si, un momento después, volvemos a intervenirla, dará un resultado totalmente diferente al primero; por lo tanto, en las Ciencias Sociales no pueden establecerse leyes porque los fenómenos sociales son históricamente condicionados y culturalmente determinados.

En otros términos, los procesos y fenómenos sociales como producto del ser humano son de naturaleza subjetiva; por lo tanto, no pueden liberarse de lo que culturalmente e históricamente son; es decir, la conciencia individual está determinada por la conciencia social; considerada así, el ser humano es una unidad social y como tal, una condensación de la sociedad.

La parte representa al todo, es una condensación de la totalidad; de este modo, en el sujeto está contenido todo lo que su sociedad es, valores, actitudes, cultura, lengua, formas de vestir, de actuar, de pensar, de hablar, entre otros, es una parte representativa del todo; una concreción de su sociedad; de tal forma que... cada uno de los sujetos de cada comunidad, de cada pueblo es una concreción del mismo, proceso que no puede ser objetivado, materializado, como lo plantean las Ciencias Naturales.

Al contrario de los fenómenos naturales, los fenómenos sociales no solo pueden ser descritos ni explicados con base en características exteriores y objetivas como lo plantea las ciencias naturales, ya que toda acción humana es radicalmente subjetiva, de este modo las ciencias sociales serán siempre una ciencia subjetiva y no objetiva como las ciencias naturales, por lo que en su apropiación tienen que usarse métodos de investigación y criterios epistemológicos propios, diferentes a los construidos desde la ciencias naturales, métodos cualitativos en vez de cuantitativos, con la finalidad de obtener un conocimiento intersubjetivo, descriptivo y comprensivo en lugar de un conocimiento objetivo, explicativo y nomotético como lo plantean las ciencias naturales.

En este sentido, el conocimiento, es el proceso constructivo de un grupo social para lograr una estructura o sistema mental de interpretación a través de la cual entiende y le da significado a su experiencia (Monroe, 2001). Así, un hecho adquiere sentido solo cuando es incorporado a ese modo determinado de ver las cosas, y que ha sido parte de su historia, pero; personas de sociedades distintas pueden ver lo mismo, pero no comprender lo mismo ya que los hechos no bastan para explicar su significado.

El saber local, representa un conocimiento que, aunque no codificado, resuelve los problemas de la vida práctica de los miembros de la unidad social que lo ha construido y que tiene la ventaja de poseer información que otros grupos sociales desconocen y que la ciencia no tiene acceso por sus medios plausibles.

La ciencia con su método de verificación arbitrada, autocrítica y continua, de mejora autoinducida y consensuada logra conocer la naturaleza de las cosas, logra el saber de cómo funcionan, pero desconocen el por qué o para que de las mismas.

La tradición o los saberes locales son creencias y costumbres que hemos aprendido de nuestros padres y familiares, que, a su vez, ellos y ellas de sus antepasados, como el uso de las plantas en la solución y cura de las enfermedades, por citar un ejemplo.

Este conocimiento tradicional o saberes locales, constituye un cuerpo de respuestas a problemas particulares, forjado a través de procesos de ensayo-error, sin embargo; su diferencia con el conocimiento científico, es que no ha sido objeto de un sistemático proceso de codificación, razón por la cual no puede ser organizado, acumulado y puesto a disposición para su uso o verificación colectiva de su utilidad.

1.4. La historia es también una ciencia.

Hasta este momento se ha comentado el carácter científico de las Ciencias Sociales y, como parte de esta área del conocimiento esta la Historia, quien también sufre del mismo cuestionamiento que le han heredado las ciencias sociales y que lo plantea las ciencias naturales (la historia no puede sostenerse como ciencia) por ser parte del conocimiento subjetivo, peor aún, porque la historia se encarga del pasado, de los hechos, de los fenómenos, de los acontecimientos que ya ocurrieron y que forman parte de la historia de la humanidad.

Por lo tanto, desde el positivismo científico, los conocimientos que esta ciencia proponen no pueden ser comprobados, objetivados; obviamente, desde

su metodología²⁶; sin embargo, el carácter científico de un conocimiento no es (como se ha venido argumentado), únicamente aquello que puede ser objetivado, concreto, materializado o aquello que puede ser probado desde el método científico; sino que, la científicidad la otorga el rigor con el cual se perciben y se elaboran las explicaciones de los hechos y estas explicaciones pueden ser a través de un conjunto de proposiciones teóricas o de modelos conceptuales, que permitan apropiarnos de las características concretas de ese hecho, de su lógica; por lo tanto, este proceso con el cual se construye conocimiento, es el que le da el estatuto teórico de ciencia a la historia y a cualquier otra forma para construir conocimiento.

De este modo, la historia en cuanto a su científicidad presenta una doble problemática; [obviamente desde el positivismo científico] primero, porque su ámbito de acción pertenece al área social, a las Ciencias Sociales y segundo porque se encarga de reconstruir el pasado, de evidenciar los hechos, sucesos, acontecimientos y fenómenos del pasado, de algo que ya sucedió; por lo tanto, su validez científica en cuanto a su objetividad es aún más cuestionable, desde las C.N. obviamente.

En educación, esta disciplina además de las planteadas como ciencia, presenta otras problemáticas de carácter pedagógico didáctico, en cuanto a: cómo se presenta este conocimiento a los escolares; es decir, cómo se enseña esta asignatura en la escuela, lo que se denomina historia escolar y segundo cómo se aprende, como conocimiento científico, cuando la historia es entendida como una disciplina que aspira al conocimiento científico del pasado.

La primera, la historia escolar, la que se enseña en la escuela está enmarcada en un paradigma romántico como asegura Carretero cuando dice que la historia *“es un relato construido dentro del paradigma romántico, en el*

²⁶ El rigor científico de las ciencias naturales está fundado en el método científico y en el rigor matemático; el cual, es un rigor que cuantifica y al cuantificar descualifica, que trata de objetivar los fenómenos y al objetivarlos, los objetualiza y los degrada.

*que domina la dimensión afectiva su finalidad es construir una identidad colectiva estable, crear un espacio de pertenencia sólido en el que los futuros ciudadanos se sientan acogidos y reconfortados (...) es un relato narcisista destinado a suscitar adhesión emocional a lo nuestro*²⁷.

Por eso, lo que se plantea en la escuela como historia, o más bien lo que los docentes abordan como contenidos de historia y que así lo marcan los planes y programas de estudio, solo se remite a tratar los acontecimientos donde se remarcan los nombres de los personajes convertidos en héroes²⁸, en sujetos con superpoderes que hacen cosas increíbles con lo cual, la mayoría de los sujetos se identifica, incluso atribuyéndole cosas que solos nunca podrían haber hecho, con esto borran, quitan los otros que también cuentan y que contribuyeron en la construcción de la verdadera historia, como dice Galeano *“si la historia la escriben los que ganan, eso quiere decir que hay otra historia, la verdadera”, la que se construye en colectivo, entre todos y que nunca termina*” y esta historia es ignorada en los contenidos que ofrecen los planes y programa de estudio de educación básica; por consiguiente, los docentes, que también fueron y fuimos formados, bajo ese manto lleno de romanticismo: reproducimos este proceso.

En esta misma perspectiva Carretero afirma que *“la historia escolar es un bunker donde los grandes relatos nacionales se siguen cocinando y reproduciendo con los mismos condimentos, gestionando para las nuevas generaciones memorias ideológicamente sesgadas a costa de poder proseguir con la epopeya histórica*”²⁹. Por eso, se afirma que la historia como proyecto de nación es la deformación de una verdadera historia, porque solo ha sido construida por unos cuantos, por los vencedores, construida y contada de acuerdo a sus intereses. Planteamiento, donde los docentes son los vehículos, son los agentes principales que se encargan de consolidarla a través de

²⁷ CARRETERO, Mario. Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires, Argentina.2007. Ed. Paidós. p 11=12.

²⁸ Tal es el caso de Jerri Sieguel, creador de Super Man y Stanley Martin Liebe, creador del hombre araña y hulk; por mencionar algunos, son conocidos por haber creado personajes icónicos del mundo con superpoderes.

²⁹ CARRETERO, Mario. Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. 1ª ed. Buenos Aires. ed. Paidos.2007. p. 12.

procesos y practicas anquilosadas en el tradicionalismo, y así es como se cierra el círculo en esta relación. Docentes que fueron formados bajo este sistema lo reproducen tal y cual es, docentes que están esperanzados en que el Estado³⁰ les proporcione y soluciones sus necesidades.

Una verdadera historia no es aquella que es sinónimo de progreso, de heroísmo y libertad, la historia no siempre es lineal, sino aquella que hace evidente los retrocesos, los estancamientos, que obliga a reflexionar sobre aspectos negros del pasado, todo ello nos da la certeza de lo acontecido; que no es más que, la comprensión racional del pasado, es la dialéctica del pasado.

La historia que se plantea en la escuela tiene que ver con los planteamientos de los que se encuentran en el poder, con la clase hegemónica, la vencedora, que es la que se encarga de decir; qué es lo que se tiene que enseñar y aprender como conocimiento histórico (Edmundo O Gormand), y lo plantea a través de los contenidos plasmados en los diferentes planes y programas de estudio, de los diferentes niveles de nuestro sistema educativo; con esto, la Escuela como una de las instituciones al servicio de... cumple perfectamente su rol, como legitimadora de la ideología de esa clase a través de un ejercicio de credencialización³¹, embestida *como agente de cambio, de emancipación y de progreso*³².

Esta afirmación de progreso, es planteada por docentes y padres de familia cuando se les entrevistó y encuestó³³ acerca del rol que le otorgaban a la escuela y se concluye que la escuela es considerada una institución de progreso y movilidad social, es decir que solo a través de ella se puede acceder a una

³⁰ El Estado Paternalista es aquel que se encarga de proveer todo cuanto fuese necesario para poder seguir perpetuándose como tal, en este caso a los docentes les proporciona todo, Planes y programas de estudio, los materiales necesarios para que estos (los docentes) realicen tal cual son planteados, como son: Libros de texto, materiales didácticos, incluso hasta planificaciones didácticas, solo el docente se encarga de darlos a conocer.

³¹ La escuela como una de las instituciones del sistema capitalista cumple su función de validar el conocimiento a través del otorgamiento de diplomas, títulos, que le hacen creer al sujeto que, entre más títulos, credenciales obtenga mayor es el conocimiento, lo cual no siempre es así.

³² El concepto de la mayoría de los padres de familia de las escuelas donde se realiza el estudio, opinó que la escuela es la única vía para salir de pobre, por eso hacen hasta lo imposible para que sus hijos asistan a la escuela. Por lo tanto, la escuela es considerada como la única vía de movilidad social.

³³ Ver anexo N° 15

mejor posición social y económica; y por lo tanto a una mejor calidad de vida, eso es lo que el Estado quiere que se comprenda y fue lo encontrado.

De este modo; todo lo que se hace y se dice en la escuela son verdades absolutas, aceptadas sin cuestionamiento alguno, para la mayoría de los escolares, padres de familia y docentes, imagínese entonces, el poder que tiene el docente y del cual no se ha dado cuenta para iniciar procesos diferentes, o ya se dio cuenta y no se atreve, por el confort y el falso estatus que le ha construido el Estado a través de los aparatos ideológicos.

La escuela en cuanto a la forma de proporcionar la historia como asignatura, la presenta desde dos perspectivas:

a) la primera, como la encargada de exaltar, de ocultar, de maquillar, lo hechos del pasado, de presentarlos como algo inamovible, como algo científico; de ahí que año con año se presente lo mismo, los mismos nombres de los héroes, de los sucesos, de los lugares, de los hechos, de los acontecimientos y de las fechas (15 de septiembre; 20 de noviembre; 5 de mayo; Miguel Hidalgo; Francisco I. Madero; Benito Juárez; Porfirio Díaz, Batalla de Puebla, defensa del Castillo de Chapultepec... entre otros no menos importantes) todos ellos con sus correspondientes ritos y rituales.

A través de contenidos y lecciones en los libros de texto hacen parecer que esos acontecimientos fueron los únicos y esos personajes fueron los que hicieron todo; solo se alude a aquellos se refieren a la vida del Estado y los ubican como protagonistas, a los que se suele calificar como "personajes ilustres" pero; y los otros, dónde están, desde que ocurrieron estos acontecimientos ya no hay otros, porque solo se trata de exaltar el pasado, como si el pasado ya fue y no cuenta, que se queda ahí, atrás, como algo que no tiene conexión con lo que ocurre en la actualidad, como si ya no existieran las problemáticas que originaron esos acontecimientos, lo peor es que, las mismas problemáticas que dieron origen a esos hechos y acontecimientos siguen; pero, ahora revestidas con nuevos ropajes y nuevamente el

Estado a través de sus aparatos las oculta, las hace parecer como algo que nada tiene que ver con lo que se vive.

- b) La segunda, la otra, tiene que ser construida, deducida del estudio del pasado de la humanidad, comprender que la historia la hacemos nosotros los humanos, que estamos en constante cambio; es decir, los humanos presentamos una mutabilidad constante y al reflexionarla tendremos que comprenderla racionalmente. Esto quiere decir; que la enseñanza de la historia en las aulas debe ser el desarrollo de habilidades cognitivas; para que el escolar investigue, analice, interprete y comprenda, para que racionalice el pasado y pueda construir y desarrollar un pensamiento y una conciencia histórica, así desde esta perspectiva se construyen sujetos con pensamiento creativo, capaces de racionalizar la realidad desde una lógica diferente a la que se plantea desde la parte oficial.

Racionalidad que tiene que iniciar desde el contorno donde vivo, de lo que tengo, de lo propio, lo que es mío, para continuar con los hay en el contexto comunitarios y así sucesivamente hasta abarcar el estado la república mexicana, continente y el mundo. Lo que se tiene que resaltar es que todo el proceso educativo, tiene que iniciar con procesos particulares para después generalizar. Donde a través de categorías y conceptos racionalicen su realidad más próxima y, a través de ellos cuestionen lo encontrado.

En este sentido, se tiene que enseñar una historia donde tengan cabida todos, hombres, mujeres, niños, ancianos, adultos, jóvenes, personas comunes y corrientes con el hacer en su vida cotidiana, donde los alumnos no acepten los hechos que contienen los libros de historia como si fuesen datos que hay que memorizar, como verdades y certezas, sino; como opiniones e interpretaciones que se pueden y se deben analizar y discutir lo cual conlleva a enseñar a pensar, pensar históricamente.

Por lo tanto, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia no tiene que priorizarse la memorización de fechas, de lugares, de hechos, de

personajes; sino que, a través de estrategias construidas desde los escolares, se busque el origen que dio lugar a ese acontecimiento, a ese personaje; que, a través de la búsqueda, de la indagación se apropie no solo del dato, sino que, a partir de este, lo analice, lo reflexione y lo reconstruya. Esto hace que la enseñanza y aprendizaje de la historia sea un tema tan complejo y polémico, con una carga político cultural que determina identidades de grupos, de colectivos, de comunidades y de naciones.

En esta perspectiva, la enseñanza de la historia tiene dos disyuntivas en su tratamiento que son: la “historia escolar” y la “historia como disciplina que aspira al conocimiento científico del pasado”³⁴, la primera ya se ha dicho mucho, y es lo que cotidianamente hace un docente en el tratamiento de esta asignatura. Lo segundo es “que el alumno comprendiera racionalmente los procesos históricos, sometiéndolos a un recurso de objetivación progresiva”³⁵; donde los escolares comprendan racionalmente los procesos históricos a través de una investigación realizada por ellos mismos, donde los instrumentos para extraer la información son construidos por ellos mismos también así aprenden y comprenden las diferentes formas de construir y analizar la realidad.

En este planteamiento tiene fundamental participación el sujeto, como principal actor en la construcción del conocimiento; por lo tanto, como un primer elemento de la propuesta, está el interés y el interés tiene que ver con la utilidad del conocimiento en la vida del escolar: es decir, tiene que ser de su interés el tratar de comprender los fenómenos, los sucesos, los acontecimiento y los hechos del pasado, solo tendrán sentido si a través de estrategias que el docente construye y desarrolla, logra hacer ver; cómo han impactado e incidido estos hechos pasados en su vida.

En este segundo momento se plantean procesos heurísticos donde la búsqueda y la indagación, a través de diferentes herramientas diseñadas y

³⁴ CARRETERO, Mario. Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. 1ª ed. Buenos Aires. ed. Paidós.2007. p. 11.

³⁵ CARRETERO, Mario. Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. 1ª ed. Buenos Aires. ed. Paidós.2007. p. 20.

construidas en el salón, ya sea de manera individual o en colectivo, reconstruya ese hecho, fenómeno y/o acontecimiento; y así tratar de comprender su lógica, procesos en donde el docente tiene el dominio del proceso, porque es él, quien tiene que diseñar estrategias, técnicas, de proporcionar herramientas de todo tipo, para que el sujeto pueda establecer el diálogo con esos fenómenos, acontecimientos y hechos; teniendo así una percepción de lo real más real, vélgase la redundancia.

Este proceso de reconstrucción de conocimiento debe entenderse como una deconstrucción del mismo, esto no quiere decir que se tenga que destruir el conocimiento adquirido; sino de reinventarlo en función de sus perspectivas, deconstruir quiere decir poner en evidencia, poner en tela de juicio lo convencional, conocimiento que a través de los años ha generado determinadas visiones de la realidad, de un tipo de historia; por lo tanto, el proceso de deconstrucción tiene que evidenciar las contradicciones que esto provoca y a la vez ofrecer nuevas propuestas para su comprensión.

Este es el rol que el docente tiene que desempeñar para desarrollar y potenciar en los escolares procesos que permitan la construcción del conocimiento histórico desde y para la vida; sin embargo, ocurre todo lo contrario, solo convierte el proceso educativo de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, en una simple narrativa de acontecimientos y en la mayoría de los casos ni siquiera llega a cubrir los propósitos del programa de asignatura de los programas oficiales, mucho menos construye procesos diferentes que tengan que ver con la elaboración de propuestas desde los contextos locales.

Procesos donde no únicamente se sigue a lo que se plantea en los planes y programas oficiales; sino que, parta de la realidad en la que está circunscrito el estudiante, de su casa, de su suelo-territorio, de la vida-naturaleza, ante esto aparecen interrogantes como: ¿Cómo contribuye la escuela en la construcción de una memoria historia y colectiva en las comunidades? Si no se cubre en lo más mínimo los propósitos del programa entonces ¿Será el docente un verdadero reproductor de la ideología del Estado? Si no es así entonces ¿Qué es? ¿Cuál es y ha sido su función?

Actualmente, con la globalización, el proceso de formación de sujetos se convierte en un proceso de hibridación³⁶, donde la educación como aparato ideológicos³⁷ a través de las escuelas, (instituciones que fueron creadas para este propósito y que lo han cumplido perfectamente, a tal grado que las últimas generaciones carecen de una identidad definida, no se sabe qué somos) se han moldeado sujetos sin memoria, sin identidad.(Josep Fontana) de ahí que se hace necesario retomar en las aulas: el contexto en el que se encuentra circunscrita la escuela, el docente y el alumno, en el tratamiento de los contenidos, planteamiento en el que el docente tiene que ser uno de los principales precursores de esta propuesta.

Cada contexto, cada escuela, cada sujeto es diferente uno del otro, cada uno tiene características únicas que los hace diferentes, únicos e irrepetibles; lo cual, debe ser contemplado en los procesos educativos a los cuales es sometido, para que el proceso de constitución sea real, propio y no delineado desde los que detentan el poder, como un orden cultural que se acata sin cuestionamiento alguno.

En ese afán de homogeneizar sujetos y contextos desde el poder, la escuela como una de las instituciones encargadas de este proceso se conviertan en un fracaso, porque sus planteamientos no son lo que las comunidades esperan para su desarrollo; porque los contenidos de los planes y programas de estudio en su mayoría son ajenos a los intereses y necesidades de los alumnos y de los “ciudadanos” de los pueblos originarios, únicamente asisten a la escuela como por obligación, no por gusto, por atracción; por lo tanto, esta se convierte en un peso donde a fuerzas se tiene que asistir y cumplir con lo que ahí se dice

³⁶ Con el constante bombardeo de los aparatos ideológicos, donde se proyecta un tipo de sujeto, con características específicas acordes al modelo vigente; el cual, se contrapone al que culturalmente el sujeto es, por lo que llega un momento en que éste no sabe, no comprende lo que es, perdiendo así su memoria histórica, identidad, a esto le denomino proceso de hibridación.

³⁷ ALTHUSSER, Louis. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan, Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.

y hace; y, pasa esto, porque lo que se piensa desde la parte del gobierno, la oficial no corresponde a la realidad vivida en cada una de las comunidades.

Sin embargo, es necesario resaltar que en las instituciones se tiene que transitar de la enseñanza de una historia romántica centrada en conceptos de primer orden³⁸ a priorizar los conceptos de segundo orden entendidos estos como, las nociones que proporcionan, que proveen de herramientas para comprensión de la historia, se trata de metaconceptos, es decir conceptos de conceptos Santiesteban (2007, p. 19). Estos conceptos de segundo orden, suministran las herramientas necesarias para hacer historia, para pensar históricamente, pues permiten organizar la información disponible en términos explicativos y no únicamente descriptivos.

El empleo de conceptos de segundo orden implica que en las aulas los estudiantes trabajarán con evidencias (fuentes históricas primarias y secundarias) para reconocer a la historia como una disciplina que permite conocer y explicar procesos ocurridos en el pasado así como sus relaciones con el presente; esto contribuye a formular interrogantes, plantear hipótesis, identificar evidencias y validar argumentos en torno a procesos del pasado y sus relaciones con el presente empleando conceptos históricos de primer y segundo orden lo que permite formar sujetos investigativos, más autónomos

³⁸ Los conceptos de primer orden comprenden los procesos históricos que se han desarrollado a lo largo del tiempo en diversas latitudes y espacios sociales. De hecho, frecuentemente forman parte de lo que hoy conocemos como "Historia Universal" o "Historia Nacional". Los conceptos de primer orden se refieren a los significados específicos que adquieren algunos términos convencionales o utilizados con diversas connotaciones en otras áreas del conocimiento social y humanístico, tales como "Revolución", "Estado", "Rey", "Independencia", "Gobernante". En el caso de México, estos conceptos de primer orden constituyen aún la matriz de planes y programas de estudio de innumerables currícula escolares.

1.5. La interculturalidad: debate y contradicción

1.5.1. Un concepto a deconstruir.

El uso de conceptos de manera indiscriminada es un problema que tiene que ver con los semántica y la gramática, ya que el lenguaje que se tiene de manera formal, no pertenece al lenguaje cotidiano que se ha ocupado a través de la historia en los pueblos originarios, para nombrar a las cosas, los hechos y acontecimientos; por lo tanto *“el lenguaje es la simbiosis, a veces no armónica de lo que podríamos llamar universo semántico de significaciones históricas... en este sentido hay significaciones que impone el contexto y significaciones que se adoptan en razón de una posición teórica determinada... por una parte está la carga histórico cultural y por la otra, la que proviene de los cuerpos teóricos”*³⁹.

De esta manera, cuando nos referimos a la palabra interculturalidad, el problema es que puede haber muchos significados y entenderse de múltiples maneras, por ello es importante, reconocer el significado de los conceptos utilizados en nuestro discurso, del lenguaje que ocupamos, ya que las trampas están en este.

Las palabras utilizados en los pueblos originarios en la mayoría de las ocasiones no corresponden con el lenguaje, con los términos, las palabras utilizados y creado por los cuerpos teóricos, una palabra planteada desde la lengua materna puede significar muchas cosas y desde la teoría esta misma palabra, puede que no exista o no este registrada y validada por esa comunidad científica de lingüistas o gramáticos, o que estos la ubiquen en distintos universos semánticos y en el momento de llevarla a la realidad no tenga ninguna correspondencia o incluso sea contraria y contradictoria.

Por lo tanto, el lenguaje, (entendiéndolo como la objetivación del pensamiento en palabras) las palabras que se usan en los pueblos originarios

³⁹ ZEMELMAN, Hugo. Estela B. Quintar. Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento. Colección Conversaciones Didácticas. IPN. IPECAL. Mex. 2007. pág. 25.

aluden a totalidades, son más abarcativas; con una palabra se hace referencia a muchas cosas, o una cosa se conoce por muchas palabras y si a esto le agregamos la función, el sentido y contexto de la misma, para aquellos que son extraños estarían ante esta doble problemática y no lo entenderían o lo encasillarían a tal grado que sería una visión simplista de la realidad; esto ha orillado para que, desde la lógica formal, desde esa lógica civilizatoria, el poder se imponga a través de la homogeneización de categorías y conceptos, traducidas estas en términos y palabras a través de los contenidos que se proponen en los planes y programas de estudio, así como sus materiales respectivos.

Desde esta perspectiva, la heterogeneidad es un obstáculo al desarrollo económico, social y político, para ellos las sociedades son homogéneas cuando está demostrado que a medida que se avanza en el proceso de globalización van apareciendo cada vez más heterogeneidades, (como ocurrió en 1994 cuando se realiza el TLC por parte del gobierno, y en Chiapas aparecía el EZLN), y este año fue cuando se pusieron sobre la mesa la existencia de los grupos étnicos, los pueblos originarios, los cuales no se reconocían por estar excluidos por esa lógica de poder que busca mantener a cualquier costo la ideología de la homogeneidad como cimiento de la hegemonía del poder, hoy se reconoce esa diferencia pero solo en palabras, en letras, en leyes y artículos; pero, más sin embargo, siguen las políticas excluyentes, siguen implementando reformas considerando a todos de manera homogénea.

En este sentido cobra relevancia el concepto de cultura, entendiéndolo *como una forma de pensamiento que de conocimiento, es decir, como un modo de organizar el pensamiento para ordenar los conocimientos*⁴⁰, desde esta perspectiva la palabra como conocimiento es la concreción del pensamiento, así; lo que importa es que el conocimiento esté al servicio de la gente, que responda a las exigencias de vida del sujeto, del pueblo; por lo tanto, desde nuestra

⁴⁰ ZEMELMAN, Hugo. Estela B. Quintar. Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento. Colección Conversaciones Didácticas. IPN. IPECAL. Mex. 2007. pág. 28

propuesta, lo que se plantea es un conocimiento más local, propio, que sirve para resolver problemas de la vida cotidiana; de este modo, lo universal pasa a segundo plano, sin embargo en esa “especificidad” esta la universalidad en nuestra propuesta.

Por eso, cuando hablamos de interculturalidad desde nuestro planteamiento hacemos referencia a un lenguaje que no solo es expresión, sino que: condensa toda una estructura de pensamiento donde se manifiestan las ideas en palabras y en acciones concretas, hace referencia a una construcción colectiva y particular de cultura, algo más que un dialogo entre culturas, es un dialogo de saberes.

Es colectiva porque se construye entre todos los integrantes de los pueblos originarios y particular porque cada pueblo tiene una, que es muy propia, que alude a la forma de vida que hay y se tiene en cada uno de ellos. Así la interculturalidad es considerada como un fenómeno social e histórico, como un universo de prácticas, visiones y percepciones distintas de mundo, que implica tener siempre presente la diferencia y la diversidad. Sin embargo, no olvidemos que el termino: interculturalidad, es una categoría creada y ocupada por el orden dominante que trata siempre de crear palabras, conceptos para hacer referencia a lo que hay en la realidad, claro, desde su lógica y por lo tanto es una forma muy específica de construir y comprender la realidad que en la mayoría de las ocasiones no corresponde, es ajena a la que se tiene en los pueblos originarios.

Desde este planteamiento el termino interculturalidad se asocia a lógicas de poder, donde hay culturas dominantes y culturas dominadas, términos que el poder ocupa de manera fenoménica, porque hace creer que a través de esta ay heterogeneidad, que reconoce que hay diferencias culturales, pero en esa heterogeneidad se legitima; es decir, ocupa las diferencias para establecer lazos de interdependencia, de ahí que busque a cualquier costo, imponer categorías y conceptos con carácter de universalidades, que sean reconocidos, aceptados y validados en cualquier cultura. Así es como el poder ocupa el conocimiento a través de categorías y conceptos universales como vehículos de colonización

para imponer su visión de mundo, arrasando con las categorías y conceptos que son propios, es un sistema que, en esa lógica de ser civilizatorio, excluye.

Siempre desde el poder se habla en nombre de todas las personas, como en este caso de los pueblos originarios, se piensa por ellos, de qué es lo que necesitan o les hace falta, todo con la finalidad de mantener la dependencia, por lo tanto: “hay que seguir civilizando al Bárbaro”⁴¹. De ahí la importancia de cuestionar el lenguaje que ocupamos para nombrar las cosas, los fenómenos, los sucesos y acontecimientos de nuestros pueblos, que por lo general son palabras rebuscadas, validadas por esa comunidad científica, a través de las cuales se hace creer que es la manera más correcta de nombrarlas, cuando de lo que se trata es de que: a través de palabras ajenas se impone la cultura dominante, subordinando a los sujetos y pueblos originarios a una cultura que no es la propia y con ello implica también la desaparición de su propia cultura.

Es así como desde la interculturalidad, la hegemonía plantea un supuesto de igualdad, de armonía encubriendo su verdadero propósito que es el de seguir colonizando y acabando con las culturas de los pueblos originarios, orillando a que los sujetos trasmuten, olvidando y cambiando su identidad, considerándolos como objetos portadores de necesidades, proceso en que la escuela como institución al servicio de la hegemonía desarrolla perfectamente.

En este sentido se hace necesario repensar el concepto de interculturalidad, como una forma de construir conocimiento⁴² desde el mundo de vida de los pueblos originarios, en lugar de hacerlo desde los discursos teóricos, ideologizados, que lo único que hacen es determinar formas ajenas de mirar y hacer el mundo, siempre contradictorias.

⁴¹ Esta es una frase de Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) Escritor y político argentino autor de *Civilización y Barbarie*, 1845. Es un texto representativo de toda una época en América Latina.

⁴² Desde nuestra propuesta, y ocupando el planteamiento de Zemelman; el conocimiento se asume como una construcción subjetiva e intersubjetiva que deviene de la experiencia y es desde esta que se recrea en niveles de complejidad creciente. Esto implica que, al repensar la experiencia con cada vez más instrumentos metodológicos, se van desarrollando formas de razonamiento con mayores niveles de abstracción. Para esta temática se puede consultar. ZEMELMAN, Hugo. Estela B. Quintar. *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento*. Colección *Conversaciones Didácticas*. IPN. IPECAL. Mex. 2007. pág. 50.

Porque el conocimiento de los pueblos originarios está en las prácticas de vida, a través del ejemplo que proporcionan las personas mayores, los ancianos y demás personas que viven en la comunidad, en las tradiciones y costumbres en la música, la danza, la herbolaria, la flora, la fauna, la medicina tradicional, en la tradición alimenticia; en un sinfín de saberes locales, donde la cosmovisión de cada pueblo se establece como una manera, una capacidad de vivir y convivir con/entre todos, en colectividad, trascendiendo en el tiempo y en el espacio, en una relación de reciprocidad con la naturaleza,.

Partiendo de este contexto histórico de hegemonía y dominación que impone un mundo de vida, donde las necesidades educativas de la gente de los pueblos originarios es pensada desde fuera, desde un ideal que no corresponde, donde la colonización y la subordinación es el planteamiento del poder dominante expresado en categorías y conceptos, en palabras, términos como cultura e interculturalidad que tiene que ver más con orden y poder, y que de alguna manera se imponen, legitimando así la marginación y la fragmentación, planteamientos básicos del modelo neoliberal.

De ahí la necesidad de volver sobre las formas ancestrales de convivencia, de construir conocimiento, de reconocer nuestros propios espacios como prácticas de vida, como espacios autónomos de creación y re-creación, de recuperar los saberes locales como detonantes para este proceso. Esta, es la otra forma de comprender y rehacer los conceptos de cultura e interculturalidad desde lo local.

Así aparecen las siguientes preguntas: ¿Cómo puede el Estado administrar una cultura que no conoce ni reconoce? En este sentido se puede hablar de una educación en la interculturalidad o una educación para la interculturalidad, ¿Qué papel tiene el conocimiento? ¿Cómo construir una pedagogía intercultural? ¿Cómo generar una metodología intercultural? Desde esta perspectiva ¿Qué tipo de docente requiere este tipo de formación?

CAPITULO 2. HISTORIA EDUCACIÓN Y CULTURA.

2.1. Lo local una forma de de-construir y re-construir conocimiento.

México es uno de los países con mayor riqueza cultural en el mundo, porque fue y es cuna de culturas prehispánicas ancestrales, (entre estas destacan; los Olmecas, los Náhuatl, los Toltecas, Mexicas, Mixtecos y Zapotecos; por mencionar solo algunos) y por tener una composición étnica plural, cuya presencia de pueblos y comunidades indígenas es mayoritaria con respecto a otros Estados de la república mexicana, además de sus orografías tan peculiares.

En territorio Oaxaqueño cohabitan 16 de los 52 pueblos originarios cuyas raíces culturales e históricas se entrelazan con la civilización mesoamericana. Comunidades indígenas que se han desarrollado en un *territorio*⁴³ propio, con una cultura propia, y una lengua propia, con una práctica de vida y una cosmovisión que les ha permitido perpetuarse en el tiempo y en el espacio; al respecto Marín plantea que: “cada cultura tuvo su propio carácter y lenguaje estético, pero todas estaban unidas por una misma matriz filosófica-cultural, desde los Olmecas-Toltecas hasta los Mexicas”⁴⁴; de ahí que todo el tiempo han caminado juntas en la diferencia.

Sin embargo, a través de su historia se han implementado infinidad de reformas y políticas corporativistas todas buscando incluirlos en una cultura que no es la propia y que a través de artimañas jurídicas han tratado de arrasar con los modos y formas propias de vida que cada uno de los pueblos originarios tiene.

⁴³ A pesar de que oficialmente el Estado no reconoce ni territorio, ni tierras indígenas, sino por el contrario, instrumenta todo un aparato jurídico para controlar, concesionar o intervenir sobre los recursos del territorio donde se encuentran asentados los pueblos originarios como son: agua, bosques o recursos minerales; incluso, actualmente ha tenido que modificar artículos de la constitución política, por ser un obstáculo para maniobrar al respecto.

⁴⁴ MARIN Guillermo. - Anáhuac esencia y raíz de México. - Oaxaca 2010. P. 2

Las políticas educativas implementadas durante el siglo pasado y el actual en nada han cambiado, por un lado, se plantea el reconocimiento de la diversidad de etnias indígenas que hablan una lengua materna (étnica y lingüística), y por el otro se sigue con una educación homogeneizante que segrega y borra las diferencias entre los pueblos, lo cual es atentatorio a la diversidad.

Por lo tanto, hablar de una educación en Oaxaca; implica, reconocer ese devenir histórico por el que se ha transitado; comprender que se tiene raíces históricas en el México Antiguo, que transitan desde el Calmécac y el Telpochcalli, hasta llegar a lo que ahora conocemos como la escuela contemporánea; pero, pese a la distancia que hay entre la educación que se proporciona en la escuela, como una institución de nuestro tiempo y la del México antiguo, son muchas las tradiciones que se mantienen, que le dan sentido y rostro propio en la constitución de sujetos; pero que, al mismo tiempo son ignoradas en la elaboración de planes y programas de estudio, y en el proceso de la práctica pedagógica también.

A pesar de la invasión que sufrimos en 1492, por los españoles, momento en que comenzó toda una instrumentación de avasallamiento sacro-religioso político cultural, para someternos y que, a la fecha continúa; prevalecen prácticas de organización y de colaboración mediante las cuales se fortalecen las relaciones entre los pueblos y sus pobladores; constituyéndose así, una forma de ser y un modo de vida; es decir un modo de resistencia

La educación en Oaxaca, tienen como premisa fundamental: la práctica de vida, basada en una relación recíproca con la naturaleza, que consiste en el respeto, el apoyo mutuo, la tolerancia y el servicio, lo que permite compartir elementos culturales⁴⁵ comunes entre los habitantes de los 16 pueblos originarios y que aún se siguen practicando en la actualidad.

⁴⁵Las comunidades originarias tienen cuatro elementos culturales que son comunes pero diferentes, y son el poder comunal, el trabajo comunal, la fiesta comunal y el territorio comunal. Cada pueblo los desarrolla de acuerdo a sus tradiciones y costumbres, esto es lo que los hace comunes pero diferentes. Véase La nueva educación comunitaria y su contexto. Benjamín Maldonado Alvarado. Oaxaca. 2011. p.68.

Esta forma de ser y de vivir de los pueblos originarios, es una forma de educación; y los principios que la orientan está basada en el ejemplo, en la palabra de las personas de mayor edad, en los consejos que estos proporcionan a los jóvenes para guiar su proceder⁴⁶. Esta educación planteada a través de la palabra, tiene como principio el desarrollo del ser humano, donde el diálogo y el ejemplo, es fundamental para la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos y valores que poseen los adultos; conocimientos que le son útiles en su vida y que a la vez fortalecen la identidad individual y colectiva.

Esta forma de traspasar los conocimientos que se tienen acerca del orígenes del universo, del pueblo, de los lugares, de las plantas y animales, del conocimiento y la convivencia que se debe tener para con cada uno, es lo que le da pertenencia y sentido al formar parte del pueblo, de la comunidad, ya que conforme va creciendo se va integrando a las labores propias de la comunidad adquiriendo responsabilidades que tienen que ver con la vida de la comunidad, por eso cada comunidad tiene un sistema de cargos, de servicios, que al pasar por cada uno va adquiriendo conocimiento y experiencia en la vida de la comunidad, de las cosas buenas y malas que ocurrieron y ocurren, de sus problemas, de sus tradiciones, costumbres; a tal grado que, después de pasar por todos los cargos puede convertirse en el que esté al frente de la comunidad y dirigir los destinos de la misma.

Por el contrario, la educación que plantea el Estado a través de una currícula homogénea para todas las escuelas, omiten las especificidades que cada uno de los pueblos originarios tiene, porque ha sido construida desde un imaginario, desde una realidad que no corresponde con las realidades sociales y culturales de los pueblos, que se contraponen a la que de manera ancestral se realiza en los pueblos originarios, lo cual es contradictorio y atentatorio, porque

⁴⁶ Evidencia de este proceder lo encontramos en los diversos códices en donde se registra la instrucción que recibían los niños y los jóvenes, la cual era mediante el Huehuetlactolli, textos llamados “discursos de los ancianos o palabra antigua” comenzaba en el hogar y se prolongaba hasta los doce años, al cumplir los quince años los jóvenes podían ingresar al Calmécac o al Telpochcalli.

lacera la identidad y la cultura comunitaria de cada uno de los pueblos originarios, al no tomar en cuenta su cultura⁴⁷, su cosmovisión⁴⁸, su idiosincrasia⁴⁹.

Cabe destacar que en los planes y programas 2011 (RIEB⁵⁰) ya se contempla la interculturalidad, pero solo en letra ya que no hay propuesta de contenidos para cada uno de los contextos de los Estados, ni los Estados han ofrecido propuesta salvo Oaxaca⁵¹ muy someramente.

Por lo tanto, la carencia de un modelo educativo congruente, centrado en las realidades de cada uno de los pueblos originarios, ha ocasionado una multiplicidad de problemas; que van, desde aquellas en donde los resultados esperados en los procesos de evaluación de Estándares Nacionales que desarrollo la SEP. no corresponden, no son los esperados, tal es el caso de: EXCALE, ENLACE⁵², PISA⁵³ PLANEA⁵⁴, por mencionar solo unas, donde estigmatizan a Oaxaca, como uno de los Estados con un porcentaje en

⁴⁷ El concepto de cultura para este trabajo es: La manera específica en que cada sociedad piensa y realiza las actividades humanas en los distintos momentos de su historia. (MALDONADO 2011 P.231)

⁴⁸ Manera de ver e interpretar el mundo. “es una imagen o figura general de la existencia, realidad o mundo que una persona, sociedad o cultura se forman en una época determinada; y suele estar compuesta por determinadas percepciones, conceptuaciones y valoraciones sobre dicho entorno”. Una cosmovisión es el conjunto de opiniones y creencias que conforman la imagen o concepto general del mundo que tiene una persona, época o cultura, a partir de la cual la interpreta su propia naturaleza y la de todo lo existente. Una cosmovisión define nociones comunes, que se aplican a todos los campos de la vida, desde la política, la economía o la ciencia hasta la religión, la moral o la filosofía.

⁴⁹ La idiosincrasia es el conjunto de rasgos, temperamento, carácter, etc., distintivos y propios de un individuo o de una colectividad. Tomado del diccionario de la Real Academia española.

⁵⁰ Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

⁵¹ PTEO Programa para la Transformación de la educación de Oaxaca

⁵² Las evaluaciones de aprendizaje de gran escala diseñadas por el INEE, conocidas como Exámenes para la Calidad y Logro Educativos (EXCALE), que iniciaron sus aplicaciones en 2005; y las Evaluaciones Nacionales de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), desarrolladas por la SEP a partir de 2006.

⁵³ El nombre PISA corresponde con las siglas del programa según se enuncia en inglés: *Programme for International Student Assessment*, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Se trata de un proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, con respecto a tres competencias que son lectura, matemática y ciencias. En el año 2000 México participó por primera vez en el proyecto PISA.

⁵⁴ Es el nuevo PLAN NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES (PLANEA) que pone en operación el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a partir del ciclo escolar 2014-2015, en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP). Su propósito es conocer la medida en que los estudiantes del tercer grado de preescolar, el sexto de primaria, el tercero de secundaria y el último grado de educación media superior logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria.

aprovechamiento por debajo del aceptable, principalmente en las asignaturas de Español y Matemáticas, en las áreas sociales no aparece porque no interesa, con respecto a los resultados presentados en otros Estados de la República Mexicana, y no se diga con otros países, planteamientos en donde la historia como asignatura pasa desapercibida, incluso es minimizada desde la carga horaria que se otorga en la currícula - malla, denotando con ello, un claro desinterés del Estado por su tratamiento.

2.2. Relación biunívoca hombre-naturaleza... la otra educación.

El hombre en ese afán de controlar y dominar a la naturaleza, ha establecido procesos atentatorios; aún, a sabiendas que los seres humanos somos también naturaleza, visión que tenían muy presente nuestras antepasados pues en todos y cada uno de los procesos que realizaban mantenían una relación armoniosa de reciprocidad, siempre pensando que lo que se le hiciera a la naturaleza, se le estaba haciendo también al hombre, de ahí el cuidado que se tenía en el uso de la misma, tratándola siempre con respeto, para vivir en armonía con ella.

Este planteamiento, esa relación biunívoca entre hombre-naturaleza, con una visión comunitaria basado en una constante interacción con la naturaleza es una nueva forma de hacer escuela en la posmodernidad, es nuestra propuesta. Porque al retomar estas prácticas vivenciales como parte de la educación, se desarrollan conocimientos y valores para la vida, conocimientos que contribuirán en la construcción de una identidad colectiva y personal, una educación basada y sustentada en las prácticas sociales de vida comunitaria.

La vida comunitaria está conformada por conocimientos y experiencias relacionadas con el desarrollo de elementos filosóficos, culturales, sociales, naturales y espirituales, sustentados y estructurados desde la cosmovisión de los Pueblos Originarios y que tienen su explicación en el conocimiento universal.

Este planteamiento de hacer educación, de hacer escuela desde los conocimientos y saberes del contexto comunitario, como uno de los ejes

articuladores, es punto nodal en esta propuesta, de ahí la importancia de que se retome el conocimiento de las comunidades, los saberes de los pueblos en el tratamiento de los contenidos curriculares, no solo como parte de la malla curricular; sino por el contrario, como un eje que articula, como ámbitos de indagación, que son más abarcativos y que contienen los contenidos planteados en la malla curricular oficial.

Este planteamiento remite a otra categoría, otro término que los teóricos la han llamado comunalidad, y este hace referencia a la forma en cómo se vive y se organiza la vida en las comunidades (Benjamín Maldonado 2011. p.66) estas formas de vida se caracterizan por un tejido social que se construye por diferentes formas de relación entre sujetos, familias y pueblos ya sean estas políticas, económica o cultural, la cual tiene cuatro elementos fundamentales e interrelacionados entre sí, como una totalidad indisoluble. Elementos que son considerados en la propuesta.

Estos cuatro elementos son: El poder comunal, el trabajo comunal, la fiesta comunal y el territorio comunal (Benjamín Maldonado 2011. p.68) cada una tiene significado por sí sola, y en cada pueblo originario se ejecuta de manera distinta, para este trabajo pondré más énfasis en el territorio comunal, ya que es base de la propuesta, y es el espacio de convivencia y mutuo conocimiento que se retoma.

2.3. Conocimiento histórico local.

En Oaxaca se concentra el mayor número de Pueblos originarios registrados en el país, así lo demuestra el censo del año 2010. En este Estado han convivido históricamente 16 grupos etnolingüísticos: Amuzgos, Chatinos, Chinantecos, Chochos, Chontales, Cuicatecos, Huaves, Ixcatecos, Mazatecos, Mixes, Mixtecos, Náhuatls, Popolucas, Triquis, Zapotecos y Zoques. A ellos se han sumado, los Afromexicanos y en épocas recientes los hablantes tzotziles, que, aunque son originarios de Chiapas, se establecieron en territorio Oaxaqueño a

través de migraciones que empezaron desde los años 70's en la zona de los Chimalapas, al oriente del estado de Oaxaca. (Hernández: 2012).

Por lo tanto, si se trata de justificar una educación que contemple el conocimiento de los Pueblos Originarios esta aparece en los diferentes instrumentos jurídicos que se han decretado a nivel internacional⁵⁵, nacional⁵⁶ y estatal⁵⁷, mismos que definen el derecho a la creación, valoración y desarrollo de una educación propia y adecuada a la vida de los Pueblos Originarios, a la revitalización de sus lenguas, sus conocimientos y su cultura. Este marco jurídico es base para la implementación de una propuesta de educación comunalitaria, desde lo propio, lo local, con planes y programas de estudio que contemplen conocimientos y valores de la cultura, de la entidad, sin mantenerse al margen del planteamiento oficial.

El contexto sociocultural actual, exige la formación de personas reflexivas y comprometidas con su comunidad, con la sociedad, con la humanidad y con la vida misma; sin embargo, el planteamiento oficial actual, tiene como una de sus premisas fundamentales aunque no lo diga abiertamente y es el de separar la escuela de la vida; este planteamiento propone un tipo de sujeto con un estilo de vida, que no corresponde, que está alejado del tipo de sujeto y estilo de vida que se desarrolla en los contextos de los pueblos originarios y que se contrapone al planteamiento oficial.

⁵⁵ Naciones Unidas, Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, [en línea], s.l.2008. Disponible en http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf, p. 10.
CONVENIO 169 DE LA OIT SOBRE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y TRIBALES EN PAISES INDEPENDIENTES. - Cuadernos de Legislación Indígena. - Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. - www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf. - 20-06-2012 p. 15.

UNESCO, Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. [en línea], Perú,2004. Disponible en: <http://unes-doc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>, p. 5

⁵⁶ CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. -Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917.-TEXTO VIGENTE. Última reforma publicada DOF 9 de febrero 2012.-México, D.F. p. 2

⁵⁷ CONSTITUCIÓN POLITICA DEL ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE OAXACA. - Última reforma decreto No. 397, publicado en el periódico oficial del Estado Extra del 15 de abril de 2011.- Oaxaca, Oax. - p. 11, 110.
LEY DE DERECHOS DE LOS PUEBLOS Y COMUNIDADES INDÍGENAS DEL ESTADO DE OAXACA. -Ley publicada en el Extra del Periódico Oficial del Estado de Oaxaca el viernes 19 de junio de 1998.- Ultima reforma publicada en el periódico oficial el 15 de septiembre de 2001.- www.congresooaxaca.gob.mx. P. 1

En este sentido; cobra relevancia el conocimiento histórico local; el cual, ha persistido como una historia viva, que se enseña y se trasmite a partir de la oralidad, que aún sigue presente en la memoria de cada hombre y mujer que les tocó vivir esas grandes hazañas de la vida, que al comentarlas, conocerlas contagian y estremecen el gusto por lo propio, por lo que aconteció en el territorio del pueblo, del pueblo vecino, historias que están entrelazadas y que le dan un sentido de pertenencia y al mismo tiempo de familiaridad. *“De esta manera la Historia local pretende desenterrar del olvido, todo acontecer histórico de la comunidad, en todos sus aspectos, con la finalidad de difundirlos y despertar en las nuevas generaciones el amor a su terruño”* (GONZÁLEZ, 1992: 26).

La incorporación del conocimiento histórico local (microhistoria) en cada una de las prácticas de vida y principalmente del proceso pedagógico *“fomenta el aprecio por la diversidad del legado **histórico local**, además del reconocimiento de los lazos que permiten a los alumnos sentirse parte de su comunidad, de su país y del mundo”* (SEP, Programas de estudio 2011). Significa que los alumnos/as desarrollan la capacidad de establecer relaciones simultáneas que le permiten entender diferentes mundos en espacios y tiempos distintos a partir de su localidad.

Por lo tanto, hablar de una educación, que retome la cultura de los pueblos originarios, el contexto y los saberes locales que cada uno contiene, como punto de partida para desarrollar conocimiento, es otra forma de hacer escuela, conocimiento que permita comprender la relación que hay entre su gente, su territorio, su pueblo, con el municipio, distrito, Estado, nación y mundo, propuesta que aglutina, que abarca el planteamiento oficial, se parte de lo propio a lo ajeno, de lo específico a lo general.

Desde esta perspectiva, el hacer educación comunalitaria implica el conocimiento del contexto, de las formas y prácticas de vida que se desarrollan en cada uno de los contextos, de la construcción del conocimiento en colectividad partiendo del/los conocimientos y experiencias de todos y cada uno de aquellos que viven en la comunidad; principalmente de los más viejos, los ancianos, conocimiento que construyeron a lo largo de su vida y su relación con

el contexto, teniendo siempre como premisa la madre tierra, lo cual lo convierte en un reencuentro con nosotros mismos.

Esta propuesta, planteada desde este mundo de vida, constituye una filosofía y una pedagogía comunitaria, una pedagogía que recupera los conocimientos construidos a lo largo de la vida, y que se concentran en las experiencias de vida de los más viejos, los caracterizados, los tatamandones y que por naturaleza están presentes en cada uno de los territorios de los pueblos originarios.

Por ello, el recuperar las prácticas de vida, el conocimiento local en la construcción del conocimiento como detonante para tratar contenidos, incluidos los que se proponen en los planes y programas de educación básica, es tarea fundamental de todo aquel que se dedica a la docencia.

El territorio no es simplemente un espacio geográfico delimitado por el Convenio 169⁵⁸, el territorio es algo que se vive y permite la vida, en él se desenvuelve la memoria que nos cohesionamos como unidad de diferencias.

Líder Páez de Colombia

2.4. LAS GEOGRAFÍAS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

2.4.1. Del etnoterritorio simbólico al espacio geográfico.

A través de la historia; Oaxaca, al igual que los otros Estados de la República Mexicana ha transitado por varios procesos para poder entender y comprender el espacio en el que cohabitan. La polémica gira en torno a dos categorías, a la distinción entre tierra y territorio. La primera, entendida como un medio de producción; desde esta posición, con una visión occidental, el espacio geográfico es interpretado como una categoría de propiedad, propia del sistema capitalista, de establecer límites, de lo propio, lo mío; de percibirlo solo en cuanto a los recursos que hay en él, para poder obtener algún satisfactor.

Este planteamiento de fragmentación del etnoterritorio, es la noción que ha implantado la visión accidental, que se objetiva y se hace concreto en el momento de que los habitantes de los pueblos originarios hacen una delimitación muy específica de sus fronteras, a través de mapas, cruces, mojoneras, calles, cuadras; lo cual, ha cambiado las formas ancestrales de pensar el etnoterritorio, lamentablemente esta visión es la que actualmente prevalece.

Esta forma fragmentaria de ver y entender el territorio ha impactado en el pensamiento de los habitantes de los pueblos originarios a tal grado que; con el transcurso del tiempo, han estado perdiendo las nociones y memoria de ellos,

⁵⁸ Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2014. 130 p.

adoptando el nuevo planteamiento, concretado en normas y leyes, que ha sido producto de movimientos comunitarios y agrarios⁵⁹.

En cambio, la segunda tiene que ver con la categoría de etnoterritorio, entendida esta como el ámbito espacial, histórico y culturalmente determinado, en donde convive un pueblo, de ahí que lo más acertado será llamarlo etnoterritorio⁶⁰, ya que para los pueblos originarios es un modo de representación del espacio, en donde establecen una relación directa de convivencia y en armonía con la naturaleza.

Desde este planteamiento el espacio geográfico donde se establece cada uno de los pueblos originarios, es básico para su desarrollo y sobrevivencia, de ahí que establezcan lazos muy estrechos para tratar de convivir con él, por eso cada pueblo lo comprende de manera distinta y con base a ese saber, han creado procedimientos muy propios para establecer comunicación con él, basado siempre en el respeto.

Para los pueblos originarios, todo gira en torno a su cosmovisión la cual está sustentada en una visión cuatripartita (Barabas 2003) de ahí que todos sus asentamientos y actividades están relacionadas con los cuatro puntos cardinales. De este modo el etnoterritorio está delimitado por fronteras territoriales globales, por colindancias; lo cual, indicaba que no tenían líneas limítrofes, ni mojoneras; sino que se orientaban con base a los cuatro puntos cardinales y para ello ubicaban espacios geográficos⁶¹ como cuevas, montes, llanos y cerros que sirven como puntos de referencia para ubicar las fronteras.

En cada punto cardinal ubicaban un espacio geográfico como: un cerro, un monte o cueva, que les servía como punto de referencia, así tenían a cuatro

⁵⁹ Movimiento de Independencia, Revolución Mexicana, Constitución Política de México, entre otros.

⁶⁰ Se considera etnoterritorio, al espacio de tierra, al territorio histórico de los pueblos originarios antes de la Conquista, para diferenciarlo del territorio de ocupación tradicional, el cual ocupan en el presente después de más de cinco siglos de expropiación y de la redistribución agraria del siglo XX

⁶¹ Desde la cosmovisión de los pueblos originarios, cada lugar o espacio geográfico del etnoterritorio tiene orígenes sagrados, cada uno tiene significado, que lo relaciona con sus orígenes, con su lengua y con sus costumbres.

espacios sagrados que estaban ubicados de acuerdo a los puntos cardinales, los cuales les servían para ubicar sus fronteras.

Estos puntos de referencia son difusos e inestables por ser ámbitos interétnicos, los cuales se modificaban por la fundación de nuevos parajes, por conflictos o por la segmentación de linajes. *Como un ejemplo, los límites del etnoterritorio de la Mixteca Alta, donde –según se relata en Tamazola– los reyes mixtecos del pasado formaron los cuatro corrales de piedra que marcan los límites de esa vasta superficie étnica, se identifican en el cerro Tres Coronas de Tamazola por el oriente, el cerro-cueva del Diablo de Apoala por el norte, el cerro Montenegro en Tilantongo por el oeste y el cerro Yucucasa por el sur, o el cerro San Vicente, si se integra la Mixteca de la Costa*⁶².

De este ejemplo existen muchos, plasmados todos ellos en los códices histórico-cartográficos prehispánicos, los cuales demuestran que los integrantes de los pueblos originarios tenían nociones territoriales globales, tenían cartografía de sus territorios con las fronteras bien demarcadas. Sin embargo, con el paso de tiempo, con la colonia, y procesos como el movimiento de independencia, de la revolución mexicana, los pueblos indígenas no solo sufrieron modificación de sus fronteras político-territoriales ya que los gobiernos coloniales y nacionales fragmentaron, dividieron, partieron su etnoterritorio (primero en corregimientos y alcaldías; después, en Distritos, municipios, agencias, rancherías) sino que, perdieron parte de sus tierras por los acuerdos que se construyeron como las leyes agrarias, con estas leyes fragmentaron los etnoterritorios en ejidos, tierras comunales y privadas.

Estos hechos marcan nuevas fronteras geográficas, que conllevan soberanías distintas, pero también fronteras ideológicas, mediante las que el Estado Nación comienza a edificar una identidad nacional simbólicamente emblemática.

⁶² BARABAS, Alicia M. *La territorialidad simbólica y los derechos territoriales indígenas: reflexiones para el estado pluriétnico* Alteridades, vol. 14, núm. 27, enero-junio, 2004, pp. 105-119 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México

Además de las imposiciones de la colonia, de los acuerdos y leyes construidas como acuerdos de pacificación de los movimientos de Independencia y Revolución, plasmados en la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos; en la actualidad se continua con el despojo por parte del Estado, ejemplo de ello son las modificaciones que se realizan a los artículos 27 en el año de 1992 y la ley agraria en el año de 1993, modificaciones que atentan nuevamente contra la integridad territorial inmemorial⁶³, “*modificando los ámbitos espaciales y culturales de acuerdo a los factores económicos, las ideologías políticas, proyectos estatales o intereses del grupo en el poder*”⁶⁴.

Las tierras que hoy en día poseen los pueblos originarios, son las que les ha entregado el Estado a través de las políticas jurídico agrarias, las cuales no coincide con los etnoterritorios inmemoriales y que aún persisten en el conocimiento de las personas más grandes, más viejos, y que se traspasan a través de crónicas, historias, leyendas a los más jóvenes.

Oaxaca como territorio, al igual que otros Estados de la República mexicana también ha sido modificado, fragmentado de acuerdo a intereses políticos-económicos, donde solo se toman en cuenta factores geoestadísticos, criterios de regionalización más político-administrativos que geográficos. Contribuyendo así, a que los habitantes de estos pueblos olviden su antiguo territorio, y con ello la conciencia y la identidad étnica, ejemplo de ello son las ocho regiones⁶⁵ en las que se fragmentó el territorio oaxaqueño.

Así el territorio de Oaxaca queda dividido en ocho regiones, en cada una de ellas comparten y conviven dos o más grupos etnolingüísticos, y más grave aún, cuando estas regiones son subdivididas en 30 distritos y 570 municipios y

⁶³ Se considera territorio inmemorial al territorio histórico de los pueblos indígenas antes de la Conquista, para diferenciarlo del territorio de ocupación tradicional, el cual ocupan en el presente después de más de cinco siglos de expropiación y de la redistribución del siglo XX.

⁶⁴ AUBRY, A., Y A. INDA 1999 “Remunicipalización en Chiapas”, en La Jornada, 7 de agosto.

⁶⁵ Esta regionalización divide el estado en valles centrales, Mixteca, Cañada, Istmo, Costa, Papaloapan y Sierra (Norte). Hacia 1970 la regionalización propuesta por E. Irazoque en el contexto del Plan Oaxaca de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) secciona aún más incluyó aumentando a ocho regiones: las ya mencionadas y la Sierra Sur. A pesar de lo atentatorio que es esta fragmentación, es orgullosamente utilizada por las instituciones y el pueblo oaxaqueño

estos, en agencias y rancherías, esta forma de dividir el territorio es un instrumento fabricado por el Estado para la pulverización de los grupos etnolingüísticos y sus territorios, tratando con ello de desaparecer la identidad de los pueblos originarios.

Esta forma de regionalización, de división es atentatoria y lesiva para la unidad de los pueblos originarios, pues los fragmenta entre diversas unidades político-administrativas, restringiendo así de manera significativa la conciencia de los Pueblos y el ejercicio de la autonomía territorial, política y económica, opacando el conocimiento local sobre el espacio compartido, a crear una falsa imagen de discontinuidad territorial, constituyendo así una amnesia inducida, que contribuye a diluir la memoria colectiva y por lo tanto la identidad de todos y cada uno de los Pueblos Originarios.

Ante esta fragmentación forzada del territorio prehispánico⁶⁶, se propone el etnoterritorio simbólico, denominado también: geografía simbólica, con esta categoría se plantea un enfoque integrador que recupera categorías y conocimientos culturales propios, de territorios, de cerros, de lugares sagrados los cuales marcan centros y fronteras, así como los conocimientos y saberes que hay, en cada uno de ellos.

En esta perspectiva, los pueblos originarios de Oaxaca deben rememorar o reaprehender tales saberes, no como crónicas o anécdotas de los ancianos o sitios sólo frecuentados por los brujos, curanderos y autoridades, sino como lugares de conocimientos colectivos que marcan el territorio del pueblo y que permiten superar la fragmentación establecida por los intereses del Estado que

⁶⁶ La territorialidad de los pueblos originarios puede ser comprendidos desde dos dimensiones: los globales, que son construcciones colectivas de amplia dispersión espacial (subregional, regional, étnica). y los territorios locales, que son constructos socioculturales de pequeña escala (el territorio doméstico, el barrial, el comunitario, la milpa y el monte cercano), Cuando aludo a etnoterritorios pienso en territorios globales, pertenecientes a grupos etnolingüísticos, a regiones o a subregiones étnicas; no obstante, algunos grupos identifican como etnoterritorio a los locales, que incluyen la comunidad de pertenencia y el municipio. De esta forma el espacio es considerado un ámbito de interacción simbólica e instrumental, el territorio un espacio culturalmente construido, y el lugar un ámbito particular, especialmente calificado y significativo.

desconocen estos criterios históricos, territoriales, culturales y étnicos, significativos; bajo los cuales se erigieron los pueblos originarios.

A partir de esta concepción, donde el territorio es entendido como el espacio culturalmente construido, donde la interpretación de los significados sociales y culturales tiene vital importancia para cada uno de los integrantes de los pueblos originarios, porque históricamente los han ocupado como una forma de vida, comprendiendo al etnoterritorio como un contenedor de características particulares, donde se construyen significados, se crea historia, sociedad y cultura, todo ello entrelazado con el medio ambiente natural y cultural.

2.5. La Etnogeografía. Punto de encuentro.

Para los pueblos originarios, la naturaleza es un ámbito sagrado, habitada por seres que tienen poder, son deidades con fuerzas sobrenaturales que son dueños de los lugares y lo cuidan, son los vigilantes de los etnoterritorios y sus fronteras, esta forma de concebir mundo-naturaleza-sociedad, incide en todas las formas de vida de los habitantes.

Es así como el etnoterritorio está habitado por seres sobrenaturales como: nahuales o chaneques, que son los dueños y vigilantes de la tierra, del cerro, del monte, de la loma, de los animales, del agua, de la cueva, de los árboles, de las plantas, de piedras; entre otros, y es en estos espacios donde se manifiestan y los habitantes asisten a rendirles culto y ofrendas a través de ritos y rituales.

Alrededor de estos espacios geográficos se construyen: historias, leyendas, mitos; que son parte sustancial del conocimiento ancestral que evidencia mediante crónicas, relatos y narraciones sucesos como: el asentamiento del pueblo, de las apariciones de seres sobrenaturales, de peleas entre estas deidades para dar o quitar elementos según sea el resultado de las

disputas⁶⁷ y el comportamiento de sus habitantes. Por ejemplo, existen datos orales de la pelea entre los nahuales de Apoala y Tamazulapam, quienes se disputaron el agua y que finalmente gana el nahual de Tamazulapam, por eso hay abundante agua en dicho pueblo, este relato es clara muestra de cómo estas deidades otorgaban a unos y castigan a otros mediante algunas privaciones naturales.

La Enoterritorialidad es un importante organizador de la vida social, contribuye a afianzar la identidad colectiva, la cual se construye en una relación muy estrecha entre la identidad étnica y el territorio, porque con y en él se convive, de ahí que esta relación constituya la base para la formación de identidades, relación que no puede pasar desapercibida en el proceso educativo, principalmente por el docente quien está a cargo de coordinar las actividades pedagógicas didácticas y que necesariamente tienen que aparecer en su plan general de actividades (anual, bimestral, semanal, diario).

En este sentido, son de vital importancia todos los espacios del etnoterritorio porque que tienen especial significado para sus habitantes, ya que detrás de ellos hay un sinnúmero de interpretaciones que tienen relación con la historia, con los sucesos y acontecimientos del pueblo y a su vez estos se enlazan con los de otros pueblos de la región, del Estado, Nación y el mundo.

Por lo Tanto, para este trabajo cobra relevante importancia los espacios y los lugares sagrados de cada uno de los pueblos originarios, ya que a través de la ubicación de estos se puede construir una geografía simbólica de cada pueblo, para lo cual es imprescindible recuperar todos los materiales (lienzos, códices) que permitan un acercamiento conceptual y espacial a los etnoterritorios, así como a su conocimiento, lo que permite establecer una relación entre los lugares y las vivencias, hechos y acontecimiento ya sean de carácter económicos, históricos, míticos, de objetos, animales o plantas.

⁶⁷ Peleas entre seres místicos como: nagueles y chaneques que son cuidadores de las fronteras, de la raya (límites) y que, por medio de sus disputas, nos muestran las fronteras comunales y las interétnicas.

A partir de esta etnogeografía los habitantes de los pueblos originarios tienen mapas donde reconocen sus lugares sagrados y a través de los cuales, ubican los centros y las fronteras de su etnoterritorio que ancestralmente les pertenece y que constantemente recrean en los rituales que realizan en cada una de las fechas y temporadas que marca su calendario.

Esta forma de comprender el etnoterritorio, no puede pasar desapercibida en los procesos escolares, porque el docente y los alumnos son parte de ese medio natural-cultural, aunque sean de comunidades diferentes se tiene un mismo ombligo; por lo tanto, tienen que estar presentes en la práctica cotidiana del ejercicio de la docencia.

Al respecto, Benjamín Maldonado hace una propuesta para trabajar la geografía simbólica en la educación, y la denomina *propuestas para la investigación y estudio de la geografía sobrenatural comunitaria*⁶⁸ en ella detalla como a partir del etnoterritorio se pueden elaborar mapas de las comunidades, a partir de la ubicación de los lugares sagrados; incluso proporciona una serie de pasos⁶⁹ para la construcción de croquis de las comunidades pero únicamente para ubicar geográficamente el etnoterritorio de los Pueblos Originarios, para la construcción de una geografía sobrenatural como lo denomina en su propuesta.

La propuesta no trasciende a la parte didáctica, no toca la parte medular de la docencia, que tiene que ver con los métodos, metodologías, con estrategias, técnicas y recursos que el docente de educación básica necesita conocer para desarrollar el proceso educativo, lo cual es premisa en nuestra propuesta.

Nuestro planteamiento propone como a partir de los conocimientos que se tienen, de lo que se sabe del etnoterritorio, de los lugares simbólicos; del

⁶⁸ MALDONADO Alvarado Benjamín. Lo sobrenatural en el territorio comunal. Propuestas para el estudio de la geografía simbólica en educación intercultural de Oaxaca. Fondo editorial, IEEPO. Colección Palabras mínimas. Oaxaca México 2004.

⁶⁹ Pasos para la elaboración de croquis de las comunidades. A. Elaboración de croquis de la comunidad B. Listado de lugares sagrados y tipos de relatos a recoger sobre ellos. C. Realización de las investigaciones. D. presentación de resultados preliminares a la comunidad. E. elaboración de resultados finales. Extracto del libro: Lo sobrenatural en el territorio comunal de MALDONADO Alvarado Benjamín. Pag. 16.

saber, del conocimiento que se tiene de ellos, se pueden tratar contenidos que se plantean en los planes y programas de educación básica. Con esta propuesta se puede partir de lo propio, de lo nuestro para arribar al desarrollo de contenidos de las diferentes mallas curriculares de los niveles de educación básica, ya no de arriba hacia abajo sino de abajo hacia arriba, fortaleciendo así, lo nuestro y al mismo tiempo contribuyendo en la reconstrucción de la identidad de las comunidades.

2.6. Saberes locales. El inicio del proceso.

Cada una de los pueblos originarios del estado de Oaxaca, tiene espacios del etnoterritorio que son parte fundamental en su devenir histórico, que la hacen ser lo que ahora son, cada uno de estos espacios tienen una historia, que ha sido perpetuada en el tiempo y en el espacio a través de la tradición oral; mediante saberes compartidos como: mitos, historias, leyendas, cuentos, crónicas; cada una, con su respectiva representación simbólica a través de los ritos y rituales que se desarrollan según su calendario.

De este modo, cada espacio del etnoterritorio (loma, cerro, monte, cueva, nombres de animales, de plantas, acontecimientos, hechos, fenómenos naturales y sociales) y los saberes que se tiene sobre cada uno, contienen conocimientos condensados, comprimidos, que solo necesitan ser desplegados, desarrollados para apropiarse de su lógica ontológica y construir conocimiento; toca al docente generar metodologías, estrategias, secuencias didácticas que permitan su apropiación mediante procesos lógicos, que permita desenrollar ese saber y sea reconstruido por los escolares.

Por lo tanto, cada espacio, cada lugar del contexto, del espacio geográfico del pueblo, así como de todo lo que en ellos se encuentra: seres humanos, plantas, animales (flora y fauna) se considere un contenedor de conocimientos, porque cada uno encierra un sinnúmero de significados e interpretaciones que son válidos para los integrantes de ese contexto; pero que, a la vez, tiene relación con las geografías, conocimientos y saberes de otros pueblos, ya que

todos provienen de una misma matriz y estos a su vez con los contenidos que se proponen en los programas de estudio formales de educación básica.

Estos saberes de los espacios geográficos, son detonantes para iniciar procesos de enseñanza y aprendizaje, y como son categorías y conceptos propios, del dominio común, a partir de ellos, se pueden tratar contenidos que se proponen en los planes y programas de educación básica y así, arribar a categorías y conceptos ajenos.

En esta propuesta; los Saberes Locales son todos aquellos conocimientos que han sido generados y compartidos de manera tradicional, a partir de una serie de prácticas concretas para establecer un modo de vida, una forma de convivencia entre los habitantes y su entorno natural-cultural, lo que ha permitido la sobrevivencia de los pueblos originarios a través del tiempo, también denominados saberes tradicionales por algunos autores.⁷⁰

Los saberes locales se caracterizan porque tienen los siguientes aspectos:

a) Todos los saberes son construidos a partir de la experiencia, como producto de la observación de hechos y fenómenos específicos; es decir, de la interacción directa con el entorno natural;

b) Su utilidad se ha validado de manera histórica, lo que permite especificar que solamente es válido y útil sólo para ese contexto;

⁷⁰ Cabe resaltar que en este aspecto toma relevancia el concepto de cultura, donde se considera al mismo como un sistema de vida en sociedad específica, que es construido y organizado. Formado por la historia, las creencias que tenemos, las cosas que sabemos, el idioma que hablamos, las fiestas que celebramos, y las maneras de organizarnos. Es decir, la cultura constituye el conocimiento que nos provee de reglas para relacionar nuestras múltiples experiencias entre sí.

c) Están relacionados con las formas locales de ver, concebir y representar el mundo, así como de sus instituciones, de sus tradiciones y costumbres, su ritos y rituales;

d) Son transmitidos a través de la experiencia por prácticas informales y principalmente por la oralidad,

e) Tienen una relación directa, de respeto y reciprocidad con la naturaleza;

f) Están directamente relacionado con la estructura interna organizativa del pueblo⁷¹;

g) tienen íntima relación con la lengua local; y

j) son el fundamento para la toma de decisiones locales que afecta la vida de las personas y todos los organismos vivos de ese contexto local.

Con esta acotación se puede entender mejor que: todos aquellos contenidos que son construidos desde el escritorio, impuestos como currícula-malla oficial, con un imaginario homogéneo de persona, de formas de vida, de contexto, de mundo; que no corresponde, que no es acorde al de los pueblos originarios, será siempre contradictorio y disfuncional.

Si no se parte de entender, de comprender la cosmovisión⁷², las prácticas y formas de vida de los pueblos originarios y que éstas se integren al planteamiento oficial, será un rotundo fracaso, de ahí, la distancia que hay entre

⁷¹ edad, sexo, ocupación, división familiar, trabajo comunal, estatus socioeconómico, experiencia, vínculo con los recursos naturales; cuyos roles y relaciones pueden mostrar dimensiones que aparecen como invisibles, o bien que se distribuyen por ámbitos distintos o que se complementan entre sí.

⁷² La cosmovisión expresa la relación de los hombres con el orden jerárquico del cosmos, la concepción del cuerpo humano, estructura la vida comunitaria y agrupa el conjunto de los mitos que explican el origen del mundo. La cosmovisión indígena tiene un claro origen agrícola; en ella el medio ambiente (el territorio real y simbólico es un factor fundamental y tiene como uno de sus rasgos característicos el que no exista una separación —como en el pensamiento occidental— entre naturaleza y cultura, orden natural y orden social, individuo y sociedad. El ámbito de lo sobrenatural ocupa un lugar preponderante de la cosmovisión y tampoco está desligado del mundo social. Se considera que el orden político está fundado en la jerarquía divina, que numerosas enfermedades del cuerpo son resultado de la acción de desequilibrios o daños causados por fuerzas sobrenaturales. Las calamidades, las tensiones sociales y los enfrentamientos entre individuos o grupos también pueden ser entendidos como resultado de un conflicto entre los hombres y la divinidad (los dueños de aguas, ciénagas, bosques, cuevas, montes, lomas, cerros, plantas y animales).

los resultados esperados y los encontrados en las evaluaciones (PISA, ENLACE, PLANEA) que propone el Estado, catalogando a nuestra gente en un nivel inferior con respecto a la gente de otro país, un país que se hace llamar “desarrollado”.

2.7. Elementos culturales. La concreción del conocimiento.

El pensar la realidad desde lo propio, implica reconocer y tener presente como se vive y se organiza la vida en los pueblos originarios, y para entender y comprender las categorías y conceptos propios de los pueblos originarios necesariamente se tienen que vivirlos y practicarlos, aunque muchos de los docentes ya lo vivieron y practicaron; sin embargo, en ese transitar académico sufren; así como muchos otros, un proceso de alienación y enajenación, a tal grado que olvidan sus raíces y se convierten en elementos reproductores de la ideología dominante.

Una educación con un enfoque comunalitario implica reconocer la relación hombre-naturaleza, la diferencia y diversidad que hay en cada pueblo y encontrar una estrategia que permita aglutinar esas diferencias, para lo cual se hace necesario recuperar los cuatro elementos de la comunalidad que son: el poder comunal, el trabajo comunal, la fiesta comunal y el territorio comunal (Rendón, 2003).

Cada uno de ellos tiene instituciones comunales, sistemas, y organismos muy propios, que son los encargados que lo acordado se realice; además; existe conceptos y categorías que son generalidades entre las que sobresalen: ayuda, servicio, reciprocidad, tequio, compartencia, todas fortalecen el desarrollo y convivencia de las comunidades, son un modo de vida en colectivo.

Estos elementos culturales son la base de la propuesta didáctica; principalmente el cuarto, que hace referencia al territorio; sin embargo, los cuatro son los detonantes para iniciar procesos didácticos, cada uno ocupa saberes (categorías y conceptos) que permiten diseñar procesos para construir

conocimiento. Es así como en la propuesta se ocupa lo que se sabe de cada uno de los elementos culturales, así como la forma en que se vive y práctica, lo que permite generar estrategias para construir conocimiento; es decir se parte del conocimiento que se tiene de la comunidad y sus elementos culturales para establecer procesos educativos.

CAPITULO 3. LA OTRA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA; LA PROPUESTA.

"Como nuestra educación nos enseñó a separar, a compartimentar, a aislar y no a unir los conocimientos, el conjunto de ellos constituye un rompecabezas ininteligible. Las interacciones, las retroacciones, los contextos y las complejidades entre las disciplinas se vuelven invisibles. Los grandes problemas humanos desaparecen en beneficio de los problemas técnicos particulares. La incapacidad de organizar, el saber disperso y compartimentado conducen a la atrofia de la disposición mental de contextualizar y de globalizar."

Edgar Morin

3.1. Hacia una pedagogía de la comunalidad.

Como en todas las historias, en la nuestra encontramos elementos tanto de continuidad, como de ruptura y de consolidación, entre los que sobresalen; la lucha por adquirir una identidad docente, de ser un profesional de la educación, de ser agente social transformativo, de ahí que las prácticas durante catorce años en escuelas primarias multigrado y unigrado, de los docentes de la Escuela Normal de Tamazulapan, las prácticas de las estudiantes en las Escuela Primarias, y las prácticas de las docentes egresadas durante mas doce años fueron y son el laboratorio de lo que ahora se presenta como propuesta.

Por lo tanto, podemos decir que: el proceso educativo al que se circunscribe cada docente, tiene una diversidad de prácticas que se encuentran matizadas por posturas, por embestiduras ideológicas que pasan desapercibidas y que preponderan un tipo de sujeto y de ciudadano. Para Erich Fromm, *"la función social de la educación es la de preparar al individuo para el buen desempeño de la tarea que más tarde le tocará realizar en la sociedad; esto es, moldear su carácter de manera que se aproxime al carácter social, que*

sus deseos coincidan con las necesidades propias de su función” (Fromm, E., 1982, p. 313). Así, el hombre se somete desde su nacimiento a una educación que desde temprano convalida y cultiva, aprende lo que el sistema requiere y, de esta manera, es inducido a organizar su personalidad, de acuerdo con las normas operativas de la utilidad.

Esto implica que el individuo no es lo que es, sino lo que la sociedad quiere que sea. Así, *“en su educación se enseña al niño a experimentar sentimientos que de ningún modo son suyos; de modo particular, a sentir simpatía hacia la gente, a mostrarse amistoso con todos sin ejercer discriminación crítica, y a sonreír. Aquello que la educación no puede llegar a conseguir se cumple luego por medio de la presión social” (Fromm, E., 1982, p. 268), es así como la clase social que controla el poder económico y político determina las formas de enseñanza y de aprendizaje a través de la operacionalización de los contenidos programáticos, planteados en los planes y programas de estudio*⁷³.

Este planteamiento, responde por un lado al concepto de hombre que el Estado requiere y que quiere formar a través de los contenidos que se proponen en los planes y programas de estudio, elaborados desde los especialistas, desde fuera y, por el otro; al que construye el docente en la cotidianeidad, por su historia educativa en las comunidades y en las escuelas; por su devenir histórico y académico, que esta permeado por una vida política, económica, social y cultural y, que por lo general, se contrapone a los planteamientos oficiales, de ahí el fracaso en los exámenes y pruebas planteadas desde los organismos internacionales como la ONU, UNESCO, OCDE, FMI, BM, a través de pruebas estandarizadas como: EXCALE, ENLACE, PISA y PLANEA; porque, uno es el

⁷³ Aún persiste el estado paternalista como un fin de la educación, por eso proporciona en ese afán de retomar el artículo tercero constitucional, todos los materiales propios de la educación como son: libros de texto, ficheros, dosificaciones entre otros, con la finalidad de controlar el proceso y le docente en esa comodidad acepta lo dado, incluso entra en crisis cuando no le proporcionan el material.

imaginario del imaginario⁷⁴ que proponen y lo otro completamente diferente; lo real, lo que acontece en la cotidianeidad, en la vida diaria de las comunidades, de los pueblos originarios.

Desde la perspectiva del Estado, el sujeto ciudadano tiene que reunir determinados rasgos, características, competencias que los programas proponen como perfil de egreso, para ir escalando los grados y niveles que se plantean hasta lograr adquirir un título profesional⁷⁵, una credencial, un diploma que los acredite que lograron esos rasgos y que están aptos para el siguiente nivel, este es el planteamiento oficial y la escuela como la institución encargada de este proceso lo cumple perfectamente.

Por lo tanto, las instituciones educativas, las escuelas, en lugar de cumplir la función de estimular el saber y la investigación, son maquinarias que distribuyen títulos y diplomas a un puñado de profesionales ávidos de vivir en la opulencia, en el confort y así seguir conservando el antagonismo de las clases sociales.

Sin embargo, compartimos con Paulo Freire cuando dice: que la pedagogía de la clase dominante es un instrumento que sirve para conservar el “**status quo**” de la sociedad dividida en clases; pero, plantea que también se puede convertir en un instrumento de liberación para el oprimido y el opresor. *“La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión, y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente libertad”*

⁷⁴ Es el ideal de sujeto doblemente imaginado, primer imaginario: el imaginario de sujeto del país donde se implementa ese modelo educativo; segundo imaginario: se imaginan que copiando el modelo educativo de “x” país va a funcionar tal cual, en nuestro país.

⁷⁵ En la sociedad capitalista, la educación la han convertido en una mercancía, un bien de primera necesidad y el título profesional que se proporciona en las instituciones destinadas a este proceso, es uno de los productos más codiciados, ya que equivale tanto como el dinero, ya que el tenerlo equivale a ser y sentirse más.

(Freire, P., 1978, p. 53).

En esta perspectiva, se hace necesario refundar la educación y la escuela desde abajo, donde se desarrollan los procesos reales, de enseñanza y aprendizaje, una escuela donde el educando de libertad a su propia actividad creativa que aprenda por placer, lo que le gusta, por interés, a través del juego; se tiene que proyectar una escuela que no sirva para la formación de individuos sumisos, ni para la transmisión de conocimientos, sino que su función sea la de promover el desarrollo integral, entre iguales, en compañía de los Padres de Familia, con el propósito de convertirlo en ciudadano libre y autónomo, para desenvolverse en una sociedad diferente a la actual, democrática con un verdadero sentido humano, de ahí que retomemos planteamiento de pedagogos clásicos como : Makarenko, Ferrer Guardia, Montessori, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Comenio, Freinet, Decroly, Freire entre otros, los cuales guían la propuesta.

3.2. La escuela nueva, un camino.

3.2.1. Antecedentes.

El movimiento pedagógico conocido como Escuela Nueva⁷⁶ surge en el siglo XIX, aunque podemos encontrar ya algunos de los elementos que caracterizan este movimiento desde el Renacimiento, es decir, desde el siglo XVI. Así, por ejemplo, autores como Erasmo de Rotterdam (1512), ya afirmaba con respecto a la educación, que el conocimiento de las cosas es más importante al de las palabras, François Rabelais (1532), por su parte sostenía que la ciencia sin conciencia no es más que ruina del alma, Michel Eyquem señor de Montaigne (1580), afirmó que hay que educar el juicio del alumno más que llenar su cabeza de palabras.

⁷⁶ De ahí la importancia de la llamada Escuela Nueva en sus diversas manifestaciones. Los planteamientos de la Escuela Nueva han ido alejándose del...www.monografias.com/trabajos14/enfoqdidactica/enfoq-didactica.shtml - 71k.

Durante el siglo XVII, se planteaban nuevas formas de conocer. Descartes en su discurso del método recomendaba no admitir nada como verdadero, si no se ofrece como evidente, mientras que Fénelon (1687), señalaba la “necesidad de enseñar de manera diferente, aprovechar la curiosidad del niño, emplear la instrucción indirecta, recurrir a la instrucción atrayente, diversificar la enseñanza”.

En el siglo XVIII Jean Jacques Rousseau (1762), publica el Emilio, donde el niño aparece como centro y fin de la educación; lo cual, da pauta a una nueva corriente pedagógica, a este planteamiento se suman Giovanni Enrico Pestalozzi (1774) funda Neuhof (Granja Nueva); Friedrich Froebel (1826) publica su libro La educación del Hombre, en el que muestra sus ideas pedagógicas; León Tolstoi (1859) planteaba: dejen a los niños que decidan por sí mismos lo que les conviene; Ellen Key (1900) en su libro El siglo de los niños, critica la escuela tradicional.

En 1907, María Montessori. Consideraba que la educación es un proceso natural, llevado a cabo espontáneamente por el niño, y se adquiría no por escuchar palabras, sino mediante experiencias sobre el medio. Crea el Método Montessori. En 1907, Ovide Decroly desarrolla su teoría de los Centros de Interés; en 1920, Roger Cousinet propone el trabajo en equipos y en 1925 publica su obra “Un método de trabajo libre en grupos”; en 1921, A. S. Neill fundó la escuela Summerhill, donde pone en práctica la idea de la educación en libertad y el autogobierno; en 1924, Celestín Freinet inicia las prácticas de sus técnicas basadas en la imprenta.

Adolph Ferrière en 1912 funda la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas y en 1920 publica su obra “La escuela nueva” en la que menciona que el interés es la piedra angular de las escuelas nuevas. Funda la Liga Internacional de las Escuelas Nuevas (1921) y la Oficina Internacional de la Educación (1925).

En 1955, Jean Piaget funda el Centro Internacional de Epistemología Genética, dando un gran impulso a las investigaciones sobre las estructuras cognitivas y las formas de aprender.

3.2.2. Sus características.

Por lo tanto, una escuela nueva, diferente a la educación tradicional, la cual se basaba en la pasividad, el intelectualismo, el magistrocentrismo, la superficialidad, el enciclopedismo, el verbalismo, que planteara un rol diferente a los actores educativos y al contexto, debe tener las siguientes características.

- a) Conceptuar al educando como un ser humano, un sujeto de aprendizaje que necesita ser acompañado en su proceso de construcción de conocimiento.
- b) La relación Maestro-alumno, pasa de una relación de poder-sumisión propio de la Escuela Tradicional a una relación de afecto y camaradería. Así, el docente se convierte en un auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño. La autodisciplina es un elemento que se incorpora en esta nueva relación, “el maestro cede el poder a sus alumnos para que se construya un autogobierno, que los lleve a comprender la necesidad de elaborar y observar reglas”. Como una primera acción de voluntad popular de ahí que la asamblea escolar como una de las primeras estrategias en la propuesta.
- c) En relación al contenido, si se considera el interés como punto de partida para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es innecesaria la idea de un programa impuesto. *“La función del educador será descubrir las necesidades, los intereses de sus alumnos, así como los recursos que son capaces de satisfacerlos”*. A través de las experiencias de vida que los estudiantes realizan en su vida cotidiana, es más fácil despertar el interés, que las lecciones que se proponen en los libros de texto. La naturaleza, la vida del mundo, los hombres, los acontecimientos serán los nuevos contenidos. En todo caso los planes y programas de estudio, los libros de texto, serán sólo un complemento a las demás formas de aprender, ya que el conocimiento construido engloba, contiene los contenidos planteados en ellos, desde nuestra propuesta, si se construye conocimiento este da para resolver cualquier situación problemática incluyendo los exámenes objetivos planteados

desde las autoridades educativas.

- d) En lo que respecta a los métodos de Enseñanza, se plantea que, si hay un cambio en la forma de ocupar los contenidos, debe darse también un cambio en la forma de proporcionarlos. Se proponen actividades libres para desarrollar la imaginación, el espíritu de iniciativa, y la creatividad. No se trata sólo de que el niño asimile lo conocido, sino que se inicie en el proceso de conocer a través de la búsqueda, respetando su individualidad. La escuela será una escuela activa en el sentido de incluir todas las formas de la actividad humana: la intelectual, pero también la manual, la social y la cultural.

En los estatutos de la Liga Internacional de las Escuelas Nuevas, fundada en 1921, se sintetiza la orientación de la Escuela Nueva. *"Preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano"* (Palacios 1980, p.29).

3.2.3. Por una pedagogía y una escuela diferente.

En el movimiento de la Escuela Nueva subyacen una serie de teorías pedagógicas conocidas como antiautoritarias, autogestionarias, y libertarias. Las cuales buscan darle a la educación una nueva orientación que permita el pleno desarrollo del individuo; destacan autores como Tolstoi, Ferrer Guardia, A. S. Neill, Carl Rogers, Lobrot, Oury y Vásquez.

Estos autores coinciden en su oposición al autoritarismo escolar, a las relaciones y métodos autoritarios, así como, la defensa de la libertad del niño frente al educador y a la escuela. *"El deseo de educar en la libertad y para la libertad es la característica definitoria de este grupo"* (Palacios 1980, p. 154). La

enseñanza en la escuela debe “facilitar los medios y los recursos para el crecimiento y desarrollo del niño”, se propone la libertad como principio y fin.

La Tendencia pedagógica conocida con el nombre de la Escuela Nueva o activa, puede decirse que surgió con el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey en 1886, quien planteo que: el propósito principal de la educación, de las distintas tareas o aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje debían estar dado por los intereses de los propios alumnos, es decir, por las fuerzas interiores que llevan a estos a la búsqueda de la información educativa y al desarrollo de las habilidades.

Dewey plantea que la escuela es una institución social en donde se concentren todos los medios disponibles que contribuyan y posibiliten que el individuo exprese, las potencialidades biológicas y cognitivas; que desarrolle al máximo sus capacidades para luego proyectarlas en la sociedad. *"El hombre se forma para vivir dentro de su medio social" decía este filósofo y pedagogo norteamericano, "como si la escuela fuera en la práctica una comunidad en miniatura"*

El pensamiento pedagógico de la pedagogía autogestiva busca la creación de una escuela diferente a la tradicional, novedosa y audaz, apoyada en la autogestión, promotora del desarrollo de la responsabilidad de los educandos en relación con el aprendizaje de los mismos, que procura la formación de valores sociales para el colectivismo y una participación social de todos y para todos, de manera consciente y consecuente.

La Pedagogía Autogestiva tiene como objetivo la transformación del proceso educativo a partir de una participación directa de todos los interesados, profesores, alumnos e incluso los padres, en la planificación, organización y desarrollo de todas las actividades educativas. Desarrollando procesos de autonomía y de creatividad, en el análisis crítico de la realidad.

La Pedagogía Liberadora se desarrolla a partir de los años 60 su precursor es el brasileño Pablo Freyre, en esta se propone el desarrollo individual, en la que el niño tenga posibilidades de desarrollo intelectual, que

convierta la cultura en una palanca de transformación social; con una metodología basada en el trabajo cooperativo, entre iguales; diseñando procesos de intervención en donde se retome el contexto sociocultural local como detonante para diseñar estrategias, actividades que permitan acercar el conocimiento a los alumnos y de paso abordar los contenidos disciplinares que se plantean en los programas de estudio.

Estos planteamientos alimentaron la propuesta para construir conocimiento desde lo local y así, desencadenar procesos que permitan recuperar la memoria histórica de los pueblos originarios para fortalecer su identidad. Por lo tanto, el ofrecer una educación cercana a la vivencia y al ambiente contextual cotidiano del estudiante de los pueblos originarios, tiene que partir del conocimiento propio, del contexto local hacia el conocimiento y reconocimiento de otros contextos, el nacional y el internacional.

De ahí que, a partir de dicho planteamiento, se haya buscado articular la docencia y la investigación, como sustento del proceso formativo, al vincular la teoría con la práctica y promover la capacidad crítica y creativa en la generación de alternativas didácticas innovadoras para proporcionar y construir conocimiento para, con y entre los educandos y los docentes.

La propuesta plantea reflexionar sobre la práctica docente, más allá del sentido común, lo cual exige teorización, planeación, diseño de estrategias, intervención y evaluación de lo realizado; es decir reflexionar sobre la práctica, desde la práctica y para la práctica.

La función globalizadora⁷⁷ como uno de los sustentos que acoge el

⁷⁷ **Función de globalización:** Concepto psicológico que explica el procedimiento de la actividad mental y de toda la vida psíquica del adulto y especialmente del niño. Estos captan la realidad no de forma analítica sino por totalidades. Significa que el conocimiento y la percepción son globales. El procedimiento mental actúa, en un primer estadio, como una percepción sincrética, confusa o indiferenciada de la realidad, para pasar después, en un segundo estadio, a un análisis de los componentes o partes; y concluir finalmente, en un tercer estadio, con una síntesis que reintegra las partes de forma articulada, como estructura. La función de globalización tiene unas claras consecuencias didácticas. Hay que aplicar en la enseñanza unos métodos acordes con la psicología y la forma de percepción del individuo.

planteamiento, parte del concepto psicológico que explica cómo se desarrolla la actividad mental del sujeto en la apropiación de la realidad; dicho planteamiento nos dice que la realidad no se capta de forma analítica, sino por totalidades, como una unidad compleja, compuesta por múltiples elementos que se encuentran interrelacionados; lo cual significa, que el conocimiento y la percepción son globales, por lo tanto, la globalización es independiente de la existencia o no de las disciplinas.

Esta concepción nos lleva a plantear que la disciplinariedad (las disciplinas y su forma de relacionarse) en la propuesta; no aluden a comprender la realidad, sino que su función se reduce a proporcionar los medios, los instrumentos para llegar a su conocimiento; es decir, para nuestro planteamiento las disciplinas son proporcionadoras de instrumental cognitivo, son dispositivos para interpretar la realidad.

Las categorías y conceptos planteados desde las disciplinas, permiten establecer la relación entre el conocimiento de los pueblos originarios y el conocimiento eurocentrista; cosa que es un poco difícil porque las categorías y conceptos de los pueblos originarios son abarcativos, son totalidades, y las eurocentristas son más específicos, simples.

Estas formas de comprender los procesos de construcción del conocimiento, nos ha llevado a plantear una forma de cómo realizar procesos de planificación centrados en el aprendizaje, partiendo de su historia, de la historia de su contexto, retomando los saberes locales comunitarios, en donde el sujeto de aprendizaje a partir de sus conocimientos, de sus vivencias, de sus tradiciones, costumbres, ritos y rituales, de lo que él sabe; propone qué quiere aprender y como a partir de estos conocimientos puede establecer generalidades. Es decir, a partir de los saberes locales se pueden tratar contenidos específicos como los que se proponen en los programas de educación básica.

3.2.4. La otra planificación didáctica.

Los procesos de anticipación, de planificación son todas aquellas acciones que, antes de ser concreto, de materializarlas, primero se elaboran como figuras de pensamiento, como idea y, después se convierten en acción, en concreto, se hacen real, son las acciones pensadas que en el hacer cotidiano se modifican, dando pautas a otras nuevas; sin embargo, es importante que se construya una guía, un camino por el cual se es posible transitar, de este modo los procesos de planificación son fundamentales, no solo para el quehacer docente sino para la vida misma.

Por lo tanto, hablar de la planificación en el contexto de la práctica docente cotidiana supone, por un lado, reconocer la importancia que en este proceso tienen los pensamientos que constantemente se generan en los educadores, en los educandos y; por otro, las acciones que van emprendiendo momento a momento en el desarrollo de esta tarea.

Concebir a la planificación como un conjunto de decisiones y acciones que se van presentando a lo largo de una jornada escolar, brinda la posibilidad de acercarnos a la labor docente desde las acciones cotidianas que los docentes realizan y no sólo desde los formatos que tienen que llenar, a lo que comúnmente nos referimos cuando hablamos de planificación didáctica. Esto es, ver a la planeación desde lo cotidiano; lo cual, nos permite abrir la mirada para identificar y describir los distintos matices que toma la acción de planificar en las diversas prácticas que cotidianamente se dan en el contexto escolar y al interior de las instituciones.

Por lo tanto, la Planificación didáctica es una herramienta que permite al profesor/a el tratamiento de los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad, desde un enfoque integral transdisciplinar⁷⁸. Es decir; son las herramientas

⁷⁸ La transdisciplinariedad se concibe como una visión del mundo que busca ubicar al hombre y a la humanidad en el centro de nuestra reflexión, y desarrollar una concepción integradora del conocimiento. Para ello, esta corriente de pensamiento ha desarrollado tres pilares: los *niveles de realidad*, la *lógica del tercero incluido* y la *complejidad*, a partir de los cuales pretende fundar una metodología que aborde la cuestión humana y del conocimiento desde una perspectiva de interconexión en el sentido de *complexus* o "lo que está tejido junto", según la expresión de Edgar Morin. Lo anterior, teniendo

didácticas que sustentan las acciones prácticas elegidas para el acercamiento con la realidad y así, comprender la lógica de los procesos estudiados.

De esta manera, la práctica educativa se le da una estructura y una lógica racional de las relaciones específicas que la conforman, donde se explicitan y sistematizan las concepciones del profesor sobre su actividad profesional y las contrasta con su práctica, la teoría vista a la luz de la práctica. Por otra parte, el empleo de herramientas didácticas de diversa índole para el tratamiento de los contenidos desarrolla un espacio de creación del profesor, contribuyendo así en la elaboración de un currículo propio, más real.

Este planteamiento no implica justificar prácticas espontáneas y ocurrenciales; así como también, pensar que toda interacción social favorece el desarrollo cognitivo o pretender determinar que toda teoría conlleva a procesos de transformación.

La propuesta plantea una serie de metodologías, de estrategias didácticas y de procedimientos instrumentales creados desde la práctica real, acordes a las circunstancias concretas del escolar, de la escuela y de la comunidad, propuesta que parte de la interrogante: ¿Cómo trasladar categorías y conceptos de la vida (propios y ajenos) al aula? ¿Cómo llevar la comunidad a la escuela?, con este planteamiento se propone partir de lo propio a lo ajeno, de lo conocido a lo desconocido.

Con la respuesta a esta interrogante nos percatamos que el aprendizaje se proporciona con mayor facilidad si se parte de lo inmediato, del entorno, del contexto sociocultural de las comunidades y que habitualmente no se conoce o se conoce de manera escasa, porque no se retoma en los procesos de planificación docente, planteamientos donde consideramos que el aprendizaje tiene que basarse en la acción y que solo se aprende lo que se descubre por sí mismo, es decir, si adoptamos una perspectiva dialéctica de reconstrucción

siempre presente que una visión totalizadora y completa de lo humano y del conocimiento son imposibles dada la incertidumbre y la incompletud fundamental que caracteriza a estos dos fenómenos. Tomado de: (Mancipas, A. Elementos para una didáctica de la transdisciplinariedad y pensamiento complejo. En documentos de Multidiversidad Mundo Real Edgar Morin, Sonora, México, 2006.)

progresiva de la realidad, podremos percibir que los aprendizajes no se dan de manera aleatoria, sino a través de criterios de coherencia lógica del conocimiento, con una adecuación al desarrollo psicológico del individuo; lo cual, permite una abstracción progresiva que pasa de lo subjetivo a lo objetivo y de lo inmediato y evidente a lo no aparente y posible.

Por lo tanto, el acto educativo debe partir de los intereses y las necesidades de los escolares, del contexto en el que se encuentra circunscrito, donde a través de la observación de la naturaleza que les rodea, de los hechos y sucesos históricos de la comunidad, de las asociaciones y las expresiones concretas y/o abstractas de las actividades que realizan cotidianamente, puedan proporcionar elementos para asistir al niño, ayudándole a suplir sus carencias en la construcción del conocimiento.

Teniendo en cuenta que la currícula-malla de educación básica es disciplinar, y que la interdisciplinariedad constituye un reflejo de la tendencia integradora del desarrollo social, donde se plantea que se deben establecer conexiones a nivel curricular para enfrentar y resolver los problemas, no solo de las relaciones que hay entre las ciencias, organizadas en disciplinas, sino de la propia realidad educativa.

Por lo tanto, la propuesta retoma estos planteamientos (interdisciplinar) solo para el desarrollo de una de las fases; así los planes y programas están siendo utilizados para retomar contenidos de las diferentes disciplinas que se plantean en ellos, sin embargo, la forma de cómo llevarlos a la práctica es diferente, las disciplinas para nosotros, en la propuesta, son proporcionadoras de herramientas para poder realizar el análisis y la interpretación de la realidad; es decir, en la construcción del conocimiento matemático el lenguaje y las categorías creadas desde la cultura de los pueblos originarios es muy diferente a la de occidente, por ejemplo; la palabra recta, en los pueblos es derecho, la arista es orilla; plano- tendido solo por mencionar algunas.

La propuesta está estructurada en seis fases, cada una tienen un propósito específico, que no pierde la relación con el propósito general que es:

iniciar procesos educativos para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, a partir de los saberes locales, recuperando la memoria histórica de los pueblos y fortaleciendo su identidad.

La primera fase se denomina: **construcción y diseño del Centro de Interés**, esta fase al igual que las demás, tiene una secuencia didáctica en donde se propone cómo identificar el interés del alumno, partiendo de los planteamientos del Pedagogo Francés Ovidio Decroly y recurriendo a las Técnicas planteadas por Celestín Freinet; así como de algunas estrategias construidas a lo largo de las experiencias como antesala de la elaboración de este documento.

El **Complejo de Interés**, es el segundo momento de la propuesta, en esta se continúa con el interés del alumno y es él, quien hace una serie de cuestionamientos al interés diseñado y construido en la fase anterior. Las preguntas, el cuestionamiento gira en torno al Centro de Interés construido, y este puede ser: un texto, un tema, una palabra, un enunciado, un dibujo o un acontecimiento entre otros no menos importantes, en esta fase aparece un listado de las interrogantes que construyeron los alumnos. Planteamiento que se basan en la Propuesta de Paulo Freire con la Pedagogía de la Pregunta.

La **correlación del complejo de Interés**, es la tercera fase, aquí ocupamos la interdisciplinariedad⁷⁹ como un mecanismo donde se manifiestan las relaciones, los nexos entre las disciplinas con el objeto de integrar los contenidos en proceso de solución de problemas, de una forma holística. En esta fase con el listado de interrogantes de la fase anterior, estas se agrupan por áreas de conocimiento, se hacen paquetes de preguntas por disciplinas, las disciplinas son las que se plantean en los planes y programas de educación

⁷⁹ Para Piaget, las relaciones interdisciplinares tienen su base en las propias relaciones epistemológicas que se establecen entre las disciplinas y que consisten en significar sus fundamentos conceptuales y sus leyes para dar soluciones a problemas que revelan la escuela. Piaget J. La Equilibración de las estructuras cognitivas, 1978).

básica, en este caso los del nivel de educación primaria; es decir, se agrupan las preguntas de Español, estas son un paquete; las de Matemáticas, otro; las de C.N., otro y así sucesivamente, hasta abarcar los campos disciplinarios que se plantean en los planes y programas de educación primaria.

La **correlación de contenidos** es la cuarta fase, en esta, se continúa con el planteamiento interdisciplinario; esta se elabora a partir del plan y programas de estudio; con los contenidos que se proponen en los diferentes campos disciplinares bajo los cuales están estructurados los planes y programas de estudio de Educación Primaria. Con los paquetes de preguntas de cada disciplina de la fase anterior, se busca en el programa qué contenidos se pueden tratar y se seleccionan, de tal forma que ahora estén los contenidos que se abordaran en las clases a partir de las preguntas, durante la práctica docente.

La quinta fase, la comprende **la secuencia didáctica**, que no es otra cosa que el armado de las actividades que se realizaran durante los días de la semana para desarrollar contenidos del programa y dar respuesta a las interrogantes planteadas por los alumnos. Cabe aclarar, que esta fase es la más complicada porque se trata de diseñar estrategias didácticas. Para culminar con este proceso está la sexta fase, denominada **evaluación**, esta fase de la propuesta se conceptúa como un proceso continuo, donde cada docente debe tener claridad que la valoración se realiza en cada una de las actividades planteadas en relación al propósito planteado en un inicio y con el tipo de sujeto que se quiere formar.

Cada una de las fases tiene una secuencia lógica de actividades, que la hace ser parte de toda la propuesta de planificación; sin embargo, está sujeta a modificaciones, adecuaciones de acuerdo al sujeto de aprendizaje, al contexto sociocultural y principalmente del interés del escolar y del docente.

Esta propuesta tiene serias diferencias con los planteamientos oficiales y con las concepciones que muchos docentes tienen acerca de la planificación, el proceso inicia a partir de los saberes locales, de los conocimientos que tienen de su entorno, de su contexto; en este caso, de todo lo que saben y conocen del territorio y lo que en él hay, (flora, fauna) y que conforman su comunidad;

segundo, la lógica para desarrollar los conocimientos, no corresponde con los contenidos y estructura de los programas y por ende, de los materiales proporcionados por la parte oficial; porque se parte del interés de los escolares, de lo que le aconteció durante los últimos días en su casa, su calle, con su familia, amigos y por lo regular no es lo que viene en una lección del libro de texto o el contenido que toca ver ese día; lo cual, no quiere decir que no se ocupen esos materiales, sino que son lógicas diferentes, se ocupan no en el orden que vienen; por otro lado, la forma para desarrollar el proceso educativo no son las clases que comúnmente se desarrollan al seno de las aulas, sino que el planteamiento propone desarrollar la práctica docente como un Taller entendiéndolo como un espacio de socialización formativo.

El taller constituye la estrategia dirigida a conjugar los requerimientos del conocimiento de la realidad con los de la acción transformadora, adoptando las formas operativas del conocimiento; es decir, a través del taller se inducen acciones en el análisis y reflexión de la realidad, la cual va demandando los momentos, las acciones a desarrollar para acercarnos a su conocimiento, por lo tanto, el taller supone una organización de las relaciones sociales para trabajar cooperativamente en:

- a) La búsqueda de información y generación de conocimientos;
- b) En el plano sociocultural e ideológico, para desmitificar las relaciones de poder, los modelos de autoridad, las estructuras de dependencia; y,
- c) el pensamiento conjunto sobre las posibles aplicaciones de lo aprendido, de una manera organizada, para proyectar los aprendizajes, a partir de un trabajo en equipo, a partir del diálogo y del intercambio de experiencias, mediante diferentes modos de pensar, sentir, y actuar, para dar solución a un problema que afecta a todos y que el accionar puede estar más allá del espacio del aula, incluso de la escuela, en la comunidad.

A continuación, se plantea una secuencia didáctica de los aspectos relevantes de cada una de las fases propuestas, donde se exponen ejemplos de experiencias obtenidas en el diseño de centros de interés por docentes en

formación y experiencias propias.

3.3. Primera fase: Construcción y diseño del Centro de Interés.

La práctica de una verdadera pedagogía del interés implica métodos deliberadamente activos, sin someterse a una jerarquización de temas partiendo de lo simple hacia lo más complejo, de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto, de lo propio a lo ajeno. El planteamiento Decroliano, nos permite partir de los temas propuestos por los mismos niños, con la condición de que el docente sepa qué estrategias, qué técnicas, qué nociones, que conceptos, qué referencias es conveniente introducir en cada momento favorable de la práctica docente.

Efectivamente, los escolares demuestran un interés creciente por las manifestaciones de la vida, tal como se producen en la realidad, buscan siempre, una respuesta de cómo los individuos nacen, se nutren, se protegen, se defienden, se producen y reproducen; desde pequeños, se interesan por la naturaleza: los animales, las plantas, después, por las sociedades, las culturas y las civilizaciones. Por eso, los centros de interés formulados por Decroly: alimentación, protección, defensa y producción, son **las ideas base, o las ideas fuerza** que mueven y motivan a los alumnos al aprendizaje.

Un suceso, un hecho, un fenómeno, una acción, una fruta, un animal, un objeto, cualquier cosa puede despertar la curiosidad y ser objeto de interés para los escolares, se profundiza en sus cualidades: se palpan, se pesan, se huelen, si es posible se saborean, luego se miran, después estos intereses van derivando en temas que serán analizados sobre el eje de la observación, asociación y expresión en función de la realidad.

La **Observación** se define como el conjunto de actividades que se efectúan para poner al alumno en contacto directo con los objetos, los sucesos, las personas y los acontecimientos, consiguiéndolo mediante la realización de ejercicios de comparación, de medida, de cálculo, de expresión oral y escrita, de

dibujo entre otros.

La Asociación es considerada cuando los alumnos relacionan lo observado, con el conocimiento referencial que tienen, desarrollando y potenciando las habilidades del pensamiento como: la ordenación, comparación, seriación, tipificación, abstracción, generalización, etc.

La expresión sería la culminación del proceso, y en ella podemos destacar:

- **Expresión concreta:** Materialización de sus observaciones y creaciones personales; que se traducen en producciones de dibujos libres, trabajos manuales, otros.
- **Expresión abstracta:** es la materialización del pensamiento a través de símbolos y códigos convencionales, se plasma en texto libre, lenguaje matemático, expresión musical, lenguaje científico, otros.

Con la observación, basada en la percepción y la sensación, los alumnos adquieren el reconocimiento de las cualidades sensoriales de los objetos y se introducen, progresivamente en nociones y, poco a poco, se pasa a usar otras más abstractas y universales.

Mediante la asociación se relacionan los conocimientos adquiridos previamente en la observación, se realizan ejercicios de comparación de los objetos, luego de los sucesos, según los criterios establecidos; por ejemplo, mediante diferencias y semejanzas, o más en relación al tiempo y al espacio.

Los resultados de la observación y asociación se muestran en los trabajos realizados por los alumnos en las clases y, a medida que avanza el curso escolar; las clases y el salón se van llenando con los objetos, materiales y trabajos realizados, parecen pequeños museos llenos de vida. La observación y la asociación están estrechamente interrelacionadas con la expresión concreta y la expresión abstracta, sería impensable trabajar la observación sin el lenguaje oral y escrito, estos últimos son ejes que atraviesan todas y cada una de las actividades que se realizan en su casa, el aula, la escuela y la comunidad.

La expresión oral y escrita vinculada a la observación y asociación inducen al alumno a desarrollar su creatividad, su imaginación, su creación y toda su personalidad.

La enseñanza de la lectura y escritura se presentan correlacionadas. En ambos casos se empieza por un proceso global al cual sigue una fase analítica para terminar en un procedimiento deductivo. Las frases que se trabajan en la lectura y escritura surgen de la vida, de la casa, de la comunidad, del aula, de la clase, de los trabajos de observación de los centros de interés.

A menudo, los centros de interés engendran proyectos de jardinería, cocina, juegos, maquetas, excursiones, visitas, entrevistas, cuestionarios y a partir de los 8 o 9 años, los alumnos ya son capaces de prever las actividades de un mes, un bimestre, un trimestre; después, de todo un año.

Los profesores les van entrenando a partir de estas edades a construir, primero individualmente y más tarde en grupo, un plan de trabajo. En los planes de trabajo propuestos por los escolares, estos temas aparecen explicitados de forma constante.

Finalmente, la fecundidad de una pedagogía del interés se evalúa en función de su aptitud para crear nuevos intereses, integrar los datos fortuitos u ocasionales de la actualidad, y favorecer la elaboración teórica a medida que los niños van creciendo.

Llegado este momento se confeccionan programas muy diversos que tampoco siguen los modelos preestablecidos por el Estado, ya que generalmente éstos se limitan a imponer de una forma rígida unos contenidos intelectuales aquí es a la inversa los contenidos de los programas se adaptan a los construidos por los alumnos y el docente.

Es así que los planteamientos del El Dr. Belga Ovidio Decroly (1871-1932), son ejes vertebradores del proceso educativo de la propuesta, partiendo del supuesto de que los procesos de conocimiento son actividades sincréticas, es

decir, que el sujeto percibe, siente, piensa, recuerda y expresa en términos de una manera global, de totalidad.

Con estos argumentos, Decrolianos y desde un enfoque globalizador, se trabaja el centro de interés como propuesta pedagógica intentando dar respuesta a las necesidades e intereses naturales de los alumnos. (ver anexo N° 4)

3.3.1. Algunas acotaciones.

Hemos deducido que para poder abordar los contenidos de los planes y programas de educación primaria trabajamos dos tipos de centros de interés: uno inducido y otro natural:

- a) **Centro de Interés inducido:** Este centro de interés se construye a partir de las lecciones de los libros de texto y contenidos de los programas, el docente construye una frase o enunciado y a través de una estrategia busca llamar la atención de los escolares, esta frase o enunciado, tiene que salir de un suceso, un hecho histórico, un acontecimiento de la vida cotidiana propia, de la escuela, de la comunidad o del mundo y puede ser un dibujo, una fotografía, un texto y a partir de esa frase o enunciado se inicia el trabajo didáctico en el aula.

Es inducido porque el docente es quien lo plantea desde lo que él cree que puede llamar la atención; es decir, induce a que el interés de los alumnos sea el que ayude en el tratamiento de los contenidos o lecciones que vienen en los planes y programas, así como de los materiales que los acompañan. Aquí se respeta el orden de las lecciones y contenidos que se proponen, se planea en base a los programas. Los programas y libros de textos son los que mandatan el proceso docente.

- b) **Centro de Interés natural:** Aquí el docente mediante diversas estrategias (técnicas) busca concretar un interés para el grupo, como a partir de un interés particular, individual se construye un interés general grupal. Desde este planteamiento el centro de interés es una frase, un enunciado, un texto,

un dibujo, que son producto de una acción, un suceso, un hecho histórico, un acontecimiento de la vida cotidiana, del aula, de la comunidad o del mundo, y es construido por todos los niños del grupo y, a partir de esta frase o enunciado se inicia el proceso de planificación docente. Los programas y libros de texto se adaptan al interés.

Un “centro de interés” es una idea eje alrededor de la cual deben o pueden desarrollarse todos los conocimientos que figuran en las materias o “asignaturas” comprendidas en los planes y programas de estudios.

Un centro de interés debe “caer” *tan* dentro de los intereses y de las curiosidades de los niños, que pueda ser desarrollado desde el primero hasta el último grado de la escuela, variando naturalmente, la amplitud, la complejidad y la intensidad en cuanto al contenido.

El centro de interés no debe referirse a ideas o hechos limitados, reducidos; sino que, por el contrario, deben ser como grandes síntesis que permitan en su desenvolvimiento la entrada y el planteamiento de problemas y cuestiones relacionados con su vida y con las materias del programa escolar.

De esta forma se comprueba y enuncia que **lo primero que le interesa al niño es su propia vida** (necesidades intereses), después como **segundo plano lo que más le atrae con intensidad es el medio en el que vive y se desarrolla para satisfacer esas necesidades e intereses**. Siendo éstas las dos ideas fundamentales que constituyen la base del Centro de Interés (ver anexo N° 5).

Con esta nueva concepción del Centro de Interés se realiza una ruptura del viejo concepto de la metodología de la enseñanza por asignaturas, por una enseñanza globalizadora, que busca o pretende relacionar los diferentes tipos de conocimientos de las diferentes materias para que el niño perciba la realidad como un todo y no de manera fragmentada, respetando la libertad y personalidad infantil.

*Así, Decroly señala cuatro grupos de necesidades que son los grandes **grupos de los intereses** del niño, de los cuales a continuación se enuncian:*

- ***Necesidad de alimentarse, respirar y sobrevivir.*** Es decir, al niño le interesa cómo el medio le va a facilitar su alimentación, su respiración y su sobrevivencia.
- ***Necesidad de luchar contra las intemperies e inclemencia exteriores.*** Es decir, al niño le interesa cómo el medio le va a brindar protección.
- ***Necesidad de defenderse contra los peligros y enemigos diversos.*** De igual manera al niño le interesa cómo el medio le va brindar herramientas para defenderse y protegerse.
- ***Necesidad de obrar y trabajar solidariamente, de recrearse y perfeccionarse material y espiritualmente.*** Es decir, al niño le interesa cómo el medio le va ayudar a participar, a involucrarse, a recrearse o distraerse física, mental y espiritualmente.

Así, el contexto en donde vive y se desarrolla el niño es fundamental para la construcción de conocimiento; así, todo lo que acontece a su alrededor y el conocimiento que se tiene del mismo, lo que se sabe de todo lo que conforma su comunidad es el detonante para tratar lo que se propone en los programas y materiales que proporciona el Estado.

A continuación, menciono algunos propósitos que se logran con los estudiantes al trabajar por centros de interés.

- Se favorece al máximo el contacto del niño con la naturaleza.
- Se intensifica las relaciones de los escolares con el medio social.
- Se desarrolla en los niños el afán de su propia actividad.
- Se contribuye en la construcción del sentido de responsabilidad.
- No desvirtuar los procesos científicos, sino por el contrario, asegurar la existencia de las leyes generales que los rigen.
- Asegurar la preparación de los escolares para desenvolverse en el medio social.
- Proporcionar un medio de expresión oral y escrito lo más perfecto posible.
- Asegurar la técnica de las habilidades manuales.

- Asegurar una cultura mínima a base del conocimiento de su comunidad, del mundo, de los seres y de los cambios, influencias y transformaciones mutuas.

3.3.2. La clase paseo y el texto libre dos estrategias para fijar el centro de interés.

Ejemplo de la construcción y diseño de un centro de Interés (ver anexo N° 6), ocupando la clase paseo y el texto libre, dos de las técnicas Freinet como medios que permiten fijar el centro de interés y que son parte de la didáctica de todo este proceso.

3.3.2.1. “La clase paseo”

Esta técnica, consiste en conducir a los alumnos de un lugar a otro, o a uno previamente determinado, pidiéndoles que realicen observaciones según un plan, que generalmente es construido con anticipación en el aula con el grupo. En este plan, se establece toda una secuencia de actividades (de manera individual y grupal), que se realizaran durante el recorrido, donde se incluyen entrevistas, cuestionarios, fotografías, videos; mismas que posteriormente serán motivo de comentario, principalmente aquellas que les hayan atraído más la atención.

Estas situaciones detectadas, son las que potencialmente pueden ser consideradas en un principio ejes articuladores de conocimiento “centros de interés”, sin embargo, para poder concretar uno, se hace necesario seguir el siguiente procedimiento:

Una vez concluida la clase paseo, donde se realizaron actividades específicamente planeadas y guiadas por el docente, los escolares elaboran textos (un texto no únicamente se considera al escrito, sino un dibujo, una señal, una fotografía, el lenguaje hablado, el actuado, entre otros) con ellos se trata de potenciar la expresión libre donde se plantea mediante esta acción el respeto de

la personalidad del niño y de las posibilidades que manifiesta en un determinado momento.

Para que la libertad del niño sea respetada es importante dejar los materiales a su disposición como: papel, pintura, colores, lápices, plastilina, libros, revistas, documentos entre otros, todo tipo de material que sirva para que exprese sus sentimientos, sus ideas, elaborando textos libres como narraciones, cuentos, anécdotas, historias, todas ellas por lo regular son asociadas con las tradiciones, costumbres, con los mitos, ritos y rituales de su comunidad, y que son representados a través del dibujo en murales. El escolar es quien elige el tema a desarrollar, el material y las actividades.

Las ventajas que se encuentran al trabajar el texto libre y el mural que se puede ocupar también como centros de interés son:

- El empleo del tiempo en la ejecución de las actividades es menor.
- Permite generalizar las asignaturas y las hace más comprensibles.
- Facilita el aprendizaje.
- Favorece el contacto con las personas y las cosas.
- Desarrolla el sentido social mediante la realización de un trabajo colectivo

Una vez elaborados los textos, estos son sometidos a un proceso de democracia participativa, donde el consenso es el que tiene que permear. Para inducir este proceso hemos adoptado la siguiente estrategia, se reúnen por equipos, donde cada integrante del equipo da a conocer y comenta su texto, finalmente se elige un texto, los criterios y rasgos están sujetos a las determinaciones de los integrantes, en un segundo momento los textos ganadores de los equipos, se someten al mismo proceso pero ahora de forma grupal, los autores dan lectura a su texto, realizan comentarios y responden

preguntas para contextualizar aún más el texto, se exhiben en el tendadero⁸⁰, todos pasan a observarlo y se elige uno, una estrategia es que cada uno pasa a escribir su voto debajo de cada texto.

Ya elegido el texto ganador, se copia en papel bond tal y como está en el original, con todos los errores y aciertos, previo a esto el texto ganador se proporciona a todos los integrantes del grupo, -- para ello ocupamos el gelatinógrafo⁸¹ que es como una fotocopiadora y así todos tengan una copia del texto ganador-- y entre todos, se corrige el texto, en el papel bond y en el que se tiene como copia cada uno de los escolares.

El texto ganador (ver anexo N° 7) es el que se convierte en centro de interés, el centro de interés es la idea sobre la cual se va a trabajar, y con lo cual se inicia un proceso de planificación. El docente durante la lectura y elección de los textos ganadores va retomando ideas centrales que le servirán para involucrarlas en los contenidos y en las secuencias didácticas. El título y todo lo que contiene en el texto son ideas detonantes para continuar con la siguiente fase.

3.3.3. Algunos considerandos:

-Un tiempo se construía el C.I. los días viernes para que sábado y domingo se planificara y el día lunes se iniciaba con las estrategias elegidas; pero el sábado y el domingo ocurrían hechos, sucesos, acciones que impactaban al niño por lo que el día lunes el centro de interés construido días pasados ya no era atractivo, eso motivo para que se modificara y ahora se construye todos los lunes.

⁸⁰ El tendero didáctico, no es otra cosa que un hilo que se pone de extremo a extremo del salón donde se “cuelgan” “tienden” los textos ganadores para su respectivo análisis.

⁸¹ Es un compuesto de grenetina, agua, azúcar, ácido fenico. Hecha la mezcla se vierte en un molde del tamaño de una hoja oficio, se deja reposar para que tome consistencia y listo se usa como fotocopiadora.

-En cuanto al tiempo de duración, el C.I. dura aproximadamente una semana por eso cada semana se detecta, aunque hay actividades que continúan con el siguiente interés.

3.4. Segunda fase: Construcción del complejo de Interés

*Todos nosotros sabemos algo.
Todos nosotros ignoramos algo.
Por eso, aprendemos siempre
Freire*

En la vida cotidiana, todas las personas tienen dilemas cuya solución no se encuentra de manera inmediata; por lo cual, la vida de las personas está plagada de incertidumbres, de búsqueda, de causas, de efectos, de sucesos y de hechos difíciles de interpretar; sin embargo, en la escuela ningún profesor pone en un examen una pregunta cuya respuesta ignore, de este modo la escuela solo se ha caracterizado por enseñar certezas y ha renunciado a educarnos para la duda, para la indagación, para la vida.

La escuela tradicional funciona mediante “la pedagogía de la respuesta”, ya que los procesos educativos de enseñanza y de aprendizaje están dirigidos para que los escolares respondan acertadamente, de este modo la escuela nos prepara para un mundo que ya no existe, (porque lo que hace un momento fue ahora ya no es) y peor aún no nos enseña a pensar sino a repetir, a memorizar, a ser obedientes y disciplinados, sumisos; a estar siempre condicionados a lo que “los que saben” determinen qué es lo que vamos hacer y peor aún, la respuesta que tenemos que dar; es decir, la educación tradicional nos prepara únicamente para dar respuestas, respuestas que el docente ya sabe con anticipación.

La escuela tradicional funciona mediante tres reglas. La primera dicta que *lo que se premia es conocer la respuesta correcta*: La segunda regla apunta que *solo hay una respuesta correcta y esta es siempre la misma*. Finalmente, la tercera regla nos enseña que *las preguntas pueden meternos en problemas*. Porque para los alumnos que no están acostumbrados a un proceso de

constante indagación, creen que quien detenta el conocimiento siempre es el docente y al tratar de iniciar un diálogo para la construcción de conocimientos a través de preguntas, este es considerado sinónimo de debilidad y de ignorancia.

3.4.1. La pregunta... una cuestión de método.

La propuesta que se presenta en este documento retoma los planteamientos Freireanos cuando nos dice: que la construcción del conocimiento es una constante búsqueda y no un resultado, que el conocimiento es alcanzado a través del dialogo con la realidad, por medio de rupturas, de ensayos y errores, de preguntas, de cuestionamientos lo cual abre la posibilidad a un abanico de respuestas, donde la respuesta es una apuesta a la verdad, que será cierta hasta que alguien la derrumbe con otra propuesta mejor, así las respuestas son provisionales y perfectibles, nunca son lo último ni lo único, sino son la antesala de lo que está por redescubrirse o inventarse.

El filósofo Hans-Georg Gadamer, en su libro *Verdad y método*, nos ilustra ex profeso lo pertinente a la pregunta. Para Gadamer, preguntar quiere decir abrir; abrir la posibilidad al conocimiento. *El sentido de preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta. Una pregunta sin horizonte o sin sentido –escribe el autor–, es una pregunta en vacío que no lleva a ninguna parte.* De acuerdo con Gadamer, el preguntar es también el arte de pensar. Podemos decir, interpretando el sentido de sus palabras, que preguntar y pensar son dos procesos intelectuales inseparables; primero, porque quien pregunta formaliza la búsqueda reflexiva del conocimiento; y segundo, porque si el hombre piensa y tiene conciencia de ello, puede así mismo plantearse preguntas y posibles respuestas; a partir de este necesario enlace se producen nuevos conocimientos.

El verdadero conocimiento se construye redescubriendo la realidad, recreando, reinventando los contenidos y no la simple transferencia mecánica que hacen de ellos los educadores a los alumnos, si no existe construcción no hay un verdadero y autentico conocimiento, este proceso debe establecer la vinculación de la escuela con la vida a través de la problematización.

La problematización del mundo de trabajo, de las obras, de los productos, de las ideas; es el inicio hacia un sentido heurístico del aprendizaje, donde el escolar se apropie del conocimiento a través de preguntas, dándole prioridad a esa curiosidad natural que lo caracteriza.

Es por ello que, la segunda fase denominada **construcción del complejo de interés**, es un cúmulo de preguntas que el alumno hace en ese afán de entender, de comprender qué es lo que aparece en el centro de interés, tratando de encontrar el origen de cada una de las palabras, frases, cosas, u objetos que están en el centro de interés ganador (ver anexo 8).

Con esta fase se inicia a los escolares en el difícil pero necesario arte de preguntar, es muy significativo que aprenda a formular sus propias preguntas a partir de la lectura de un texto, de la información de la clase, de la observación de una lámina o de los resultados de una experiencia, de una excursión a la naturaleza, de una visita a un centro de interés, entre otros.

El uso de la pregunta es sustancial porque propicia la reflexión, el planteamiento de problemas, de hipótesis; favorece, la expresión oral, escrita, la comunicación entre estudiantes, haciéndose preguntas que exijan no solamente reflexión sino también deducciones y conjeturas.

Dice Freire que, *“las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida.”* La pregunta es, además, es un elemento pedagógico que estimula y da solidez al proceso de autoaprendizaje

En la propuesta con la fase dos se propone que, para iniciar procesos de dialogo con el interés construido (texto, dibujo, idea, palabra, objeto) se coloca a la vista de todo el grupo de escolares, en caso de ser texto se copia en una hoja de papel bond para que se pueda apreciar y de este modo en el pizarrón se van escribiendo las preguntas que los alumnos le hacen, de lo que quieren saber, así los alumnos se inician en un proceso de continuo cuestionamiento, de preguntarse todo lo que acontece al rededor del C.I. ganador, contribuyendo así a la formación de un sujeto interrogador de la realidad y de sí mismo.

El docente al realizar este proceso, aprende con aquel a quien enseña, primero porque cuando se prepara para enseñar revisa en la búsqueda que el escolar hace, su propio saber; sin embargo, la curiosidad del escolar a veces pone en tela de juicio el conocimiento del docente y este al percibir esa limitante limita al escolar sin saber que al limitar esa curiosidad también él limita su conocimiento, ahoga esa capacidad de indagar. No logra comprender que cuando la escolar pregunta sobre el C.I. puede generar una profundización del mismo, a través de una reflexión más crítica.

Lo primero que tiene que aprender un docente es saber preguntar, saber preguntarse, saber cuáles son las preguntas que estimulan el conocimiento, preguntas que partan de lo cotidiano, del contexto en el que se encuentra circunscrito el escolar, aprovechar los saberes comunitarios, los elementos culturales de la comunidad; así, el educador y el educando descubren esa relación entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión, autoconstruyéndose dialécticamente, en un juego intelectual que los hace vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad, construir conocimiento.

La pregunta pues, nos hace hablar de nosotros mismos, de lo que las cosas que nos pasan, de cómo somos, que pensamos, hacen pensar en el significado de las palabras, nos recuerdan información que ya sabíamos, nos hacen crear, inventar la respuesta; al preguntar se elige que se quiere saber, que conocimiento es el pretendido, en la pregunta están presentes precomprensiones, y, desde ella, compromisos ontológicos, teóricos y epistemológicos.

Es así como iniciamos la construcción de conocimientos, a partir de preguntas, preguntas que el escolar realiza y que posteriormente tendrá que responderse a través de un acto heurístico. Es así como las inquietudes, las dudas, las curiosidades del estudiante deben ser tomadas en cuenta por el educador como desafíos hacia él.

De esta manera, con la problematización del C.I. se da inicio hacia la construcción de conocimientos, de la búsqueda de respuestas, de encontrar el origen de las cosas, lo cual permite tener una idea más precisa de la realidad, el docente tiene que ser muy hábil para proporcionar, para generar las condiciones necesarias para que este proceso se convierta en un medio de vida que permita solucionar problemas no solo de la escuela sino de la vida cotidiana.

La construcción del complejo de interés es una construcción que se realiza con y entre los estudiantes y el docente, más tarde se amplía a la casa, la comunidad, con la finalidad de que lo que se quiera saber sea compartido y construido entre todos los miembros de esa comunidad de aprendizaje. Porque implica una comprensión más crítica de la realidad social, política y económica en la que se encuentra el escolar.

3.4.2. Recapitulando la segunda fase.

El complejo de interés es una fase en la que la participación de los estudiantes es fundamental ya que de ella depende la dirección de las actividades para la semana. Quien cuestiona el C.I. es el escolar, coordinado por el docente. Todas las preguntas se anotan en el pizarrón por muy obvias que parezcan, con la práctica de este ejercicio durante un tiempo, los estudiantes podrán aprender a formular preguntas más elaboradas, y estas preguntas son la antesala de la siguiente fase.

3.5. Tercera fase: Correlación del complejo de interés

Esta fase se construye a partir del complejo de interés, donde el escolar a través de un proceso de cuestionamiento tratará de descubrir todo lo que hay referente a ese centro de interés. Cada una de las preguntas por sí solas ya tiene en sí un cúmulo de conocimientos, que están contenidos. Son inmanentes a ellas, por lo que estas preguntas permitirán al escolar apropiarse de la lógica del objeto que se quiere conocer.

Cada una de las preguntas ya tienen o están determinadas a un área del conocimiento; es decir, una pregunta la podemos ubicar por su contenido en una disciplina del conocimiento, (planteamiento curricular al cual ha sido reducida la educación en nuestro país) Español, por ejemplo, Matemáticas, Historia, Geografía por mencionar algunas otras este es el segundo momento de la fase y le toca realizarla al docente en solitario. (ver anexo N° 9). El docente mediante un proceso de análisis y reflexión ubica las preguntas en las disciplinas en las que se encuentra conformado el programa de estudios del grado en el que está desarrollando el proceso educativo, con el que está realizando la práctica docente.

3.5.1. El esquema de araña. Una estrategia.

En la búsqueda de poder tener certeza de lo que acontece en el momento de la planificación y para que se puede contemplar lo que aconteció en el salón de clases, cuando los alumnos enlistaron una serie de preguntas acerca de lo que les gustaría saber del C.I. ocupamos un esquema que denominamos esquema de araña (ver anexo N° 10).

Con este diseño podemos percibir claramente la relación que se establece en cada conjunto de preguntas y como cada conjunto esta signado a una disciplina, se construye un dibujo, donde se exprese a través de un esquema la

relación que tienen y guardan entre sí las preguntas, las disciplinas y las áreas del conocimiento.

Planteamiento que retomamos al considerar que la división y clasificación del conocimiento en materias o asignaturas con contenidos aislados solo lo establece el hombre como una vía para el estudio y el análisis a profundidad de las partes constitutivas que integran la realidad; claro, sin perder de vista que en esa parte está contenido el todo, la totalidad, es así como recuperamos los nexos interdisciplinarios, multidisciplinarios, y transdisciplinarios que se establecen en los planes y programas de estudio y que no se contempla como lo planteamos.

Esta forma de percibir la estructuración del conocimiento en los planes y programas de estudio por disciplinas, nos obliga a buscar una estrategia de cómo construir conocimiento sin violentar ese planteamiento, por ello encontramos que los cuestionamientos de los alumnos, las preguntas generadas a partir del C.I. las agrupamos por disciplinas y diseñamos un esquema en donde percibimos la relación que tienen las preguntas y las disciplinas entre sí, este proceso se denomina interdisciplinariedad y es una forma de demostrar los nexos establecidos entre las disciplinas en las que se encuentra conformado el plan y programa de estudios del nivel en el que se desarrolla la práctica pedagógica.

La realidad por compleja y contradictoria entre sí, es un entramado de categorías y conceptos que se hace necesario organizarlas para poder establecer una lógica; ya que encierra en cada una de ellas una multiplicidad de expresiones que el ser humano utiliza a través del lenguaje hablado y escrito, para establecer una relación visible con ella, para lo cual ha construido infinidad de palabras, de conceptos que son los que utiliza para relacionarse con ella; por lo tanto, cada palabra, cada concepto no alcanza a dimensionar lo real sino solo a establecer una relación con ella.

De ahí que, la realidad por ser tan compleja, hayamos elegido esta palabra (complejo) para hacer referencia a esta fase de nuestra propuesta, y que cada C.I. tiene infinidad de preguntas y respuestas que hacen del proceso un verdadero complejo de relaciones e interrelaciones entre las preguntas, las disciplinas, complejo que el mismo alumno construye a través de la

problematización, de preguntar y preguntarse para poder comprender esa relación que se pretende establecer.

El rol del docente en esta fase consiste en buscar caminos, mecanismos, estrategias, para realizar explosiones de subjetividad, construyendo y ayudando a construir andamiajes para que el escolar logre a través de estos, desencadenar actos heurísticos que permitan acercarlo al conocimiento.

3.6. Cuarta fase: Correlación de contenidos.

3.6.1. La parcelación de la realidad, un obstáculo epistemológico.

En ese afán de poder tener el conocimiento de la realidad se ha inventado infinidad de estrategias, y una de ellas es la compartimentación, esta es una forma para poder tener un conocimiento total, de toda la realidad lo cual se ha convertido en un fracaso para formar sujetos porque esta fragmentación ha sido trasladada a la forma en como accedemos al conocimiento en las instituciones educativas.

Una de las limitantes que se presentan en los planes y programas de educación primaria es: considerar que el todo es la suma de las partes, de ahí que el planteamiento curricular (en los planes y programas de estudio) esté estructurado de manera disciplinaria, considerando que el conocimiento que se proporciona desde las diferentes disciplinas como Español, matemáticas, C.N., Historia, Geografía entre otras, proporcione una parte de la totalidad, de tal forma que cuando los escolares después de un tiempo tengan el conocimiento de cada disciplina los integren y así puedan tener la totalidad del conocimiento, cosa que en la naturaleza, en lo real no es así, sino que es una unidad indisoluble donde todo, hasta en la más mínima parte de la unidad está contenida la totalidad.

La mayoría de los docentes no percibe que la fragmentación del conocimiento en disciplinas separadas e inconexas planteadas en los planes y programas de estudio es una forma de mantenernos ajenos a una verdadera construcción del conocimiento porque solo presentan una parte del

conocimiento, y en ningún momento se dice que juntando las partes se podrá tener un conocimiento total de la realidad, para el docente y el escolar solo hay que aprobar las asignaturas y no percibe ni establece las relaciones que existen entre cada una de ellas.

Por lo tanto, la interdisciplinariedad es para nosotros una condición didáctica en donde podemos establecer la relaciones e interrelaciones que las disciplinas tienen entre sí, por lo tanto, la interdisciplinariedad no se reduce a un sistema de conocimientos, sino que, incluye las habilidades, los hábitos y las capacidades que se deben lograr como resultado de los procesos docentes, de reconocer y desarrollar las relaciones existentes entre las diferentes disciplinas del plan de estudios.

Las relaciones interdisciplinarias, se manifiestan a través de los nexos entre las disciplinas, para integrar contenidos en el proceso de solución de problemas, los nexos interdisciplinarios pueden ser hechos, teorías, conceptos, métodos que permitirán solucionarlos de manera holística. De este modo, se establece una interdisciplinariedad cuando se propicia una interacción entre dos o más disciplinas dando como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco.

Por lo tanto la correlación de contenidos no es otra cosa que la integración del currículo al proceso educativo, donde cada disciplina plantea por separado determinados contenidos, pero tomando en cuenta los que plantean y ocurre en las otras, buscando correlacionar; es decir, creando paralelos entre los propósitos, los contenidos y las actividades de los diferentes programas, es la integración de las ciencias para el análisis de los fenómenos, del objeto de estudio, de esta manera las disciplinas proporcionan herramientas para poder realizar el análisis de la realidad, del objeto de estudio, así se hace posible el estudio de las relaciones entre disciplinas a través de metodologías, lenguajes y procedimientos comunes, donde el objeto de estudio a través de estos procesos expresa la relaciones de todas las disciplina que están contenidas en él y entre ellas mismas.

De ahí que, la propuesta retome mediante un esquema de araña, los contenidos que se desarrollaran a través del centro de interés (ver anexo N°11; a y b). En este esquema se puede percibir la relación que guardan los contenidos entre sí, algunos extraídos del programa de estudios, otros contruidos por los docentes, pero todos parten del C.I. La propuesta considera necesario como máximo el tratamiento de dos contenidos por asignatura que serán desarrollados durante el tiempo que dura el C.I.

3.7. Quinta fase: Secuencia Didáctica.

El conocimiento de la realidad es un proceso a través del cual el escolar logra interpretarla, establecer las relaciones y atribuirle significados, se trata pues; de un proceso global en el que el individuo a partir de lo que ya sabe construye significados, y a través de estos, sus esquemas se modifican, se hacen más complejos, y se establecen nuevas relaciones como consecuencia de las informaciones que van siendo incorporadas. Conocer, analizar e interpretar la realidad es establecer los distintos componentes que la configuran, y para ello se requiere instrumentos que proporcionen herramientas conceptuales y procedimentales.

Por lo tanto, para que el escolar logre iniciarse en este proceso tan complejo, de construcción de conocimientos “formales” en la escuela, es necesario que los docentes diseñen, construya un camino, un andamiaje por el que se tenga que transitar, para que el escolar pueda construir conocimiento. A esta prefiguración de momentos, la hemos denominado secuencia didáctica, esta tarea corresponde al docente, para organizar situaciones de aprendizaje que se desarrollaran en el trabajo con los estudiantes. Son actividades secuenciadas que permiten establecer un clima de aprendizaje. Las secuencias didácticas constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo.

3.7.1. Las secuencias...armado de actividades.

Las secuencias didácticas son las actividades que el docente construye a partir de las fases anteriores (Centro de Interés; Complejo de Interés; Correlación de complejo de Interés; Correlación de contenidos de las asignaturas) en este sentido, el escolar a partir de las estrategias que el docente propone, y mediante diversos procesos, tratará de contestar las preguntas realizadas al Centro de Interés por los escolares y, además, se están abordando los contenidos de los programas de estudio correspondientes al grado; es decir con las secuencias didácticas el alumno se contesta las preguntas y de paso, se abordan los contenidos de los programas.

La secuencia didáctica son el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello el docente recupera aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento.

Esta fase el docente la elabora en solitario, con los elementos contruidos por los escolares en el aula, que son: el centro de interés y el complejo de interés, agregándoles la correlación del complejo y de los contenidos, estos son los insumos para diseñar actividades que permitan al escolar establecer el dialogo con la realidad en la búsqueda de la verdad. Son actividades que dan respuesta a las preguntas y se tratan los contenidos de los programas. (ver anexo N° 12; a y b)

Algunos autores entre ellos Días Barriga, plantea que necesariamente se tienen que contemplar tres momentos en el diseño de actividades; actividades de apertura, de desarrollo y de cierre; sin embargo, creo que, tales momentos son inherentes a cada una de las actividades ya que por sí solas ya demandan esos momentos, están contenidas; es decir, no puede haber actividades que permitan

solo la apertura, el cierre o el desarrollo, sino que cada una contiene esos tres momentos. Por ejemplo; si la primera actividad dice: **detección de conocimientos previos de los estudiantes**, este enunciado demanda actividades de apertura, de desarrollo y de cierre; es decir, como inicio para saber con qué conocimientos cuenta el escolar, que actividades planteo, y luego cuales para el desarrollo y cierre de este enunciado actividad.

3.7.2. La transdisciplinariedad... un camino.

Uno de los ejes bajo los cuales se erige la propuesta es el sentido heurístico, dialéctico que todo sujeto por naturaleza ya trae desde su nacimiento; sin embargo, a medida que transcurre el tiempo y el sujeto crece, las instituciones, entre ellas; la escuela, se encarga de despojarlo poco a poco, de esta forma de ver y comprender el mundo, de ahí la importancia de retomar en el ejercicio docente, actividades que contengan, que permitan la comprensión del mundo, de lo real, como un todo indisoluble, que todo tiene y está relacionado; por eso, las actividades que se diseñen para acercar el conocimiento al escolar tienen que ser actividades transdisciplinares.

El planteamiento transdisciplinario propone considerar una Realidad multidimensional, estructurada a varios niveles, que reemplaza la Realidad unidimensional, a un solo nivel, como lo propone el pensamiento clásico. (Ver anexo N° 13)

La transdisciplinariedad es simultáneamente un corpus de pensamiento y una experiencia vivida. Estos dos aspectos son indisociables. El lenguaje transdisciplinario debe traducir en palabras y en acto la simultaneidad de estos dos aspectos. Todo deslizamiento excesivo del lado del pensamiento discursivo o del lado de la experiencia nos hace salir del campo de la transdisciplinariedad.

La transdisciplinariedad complementa el enfoque disciplinario, hace emerger de la confrontación de las disciplinas; nos ofrece una visión de la

Naturaleza y de la Realidad. La transdisciplinariedad no busca el dominio de varias disciplinas sino la apertura de todas a lo que las atraviesa y las sobrepasa.

“Lo transdisciplinar es a la vez epistemológico y epistémico. Puede hacer referencia tanto a los fundamentos y métodos del conocimiento científico como a la propia estructura y modo de proceder de la razón. Las características principales de este modo de entender y afrontar la realidad son la apertura, la complejidad técnica y humana, la flexibilidad, la imprevisibilidad de sus requerimientos, la emergencia de sus planteamientos y procesos”⁸². El enfoque transdisciplinar es capaz de redefinir necesidades educativas y a vincularlas a aspectos tanto demandados como desatendidos, a cuestiones urgentes y a retos perennes que trascienden la noción de competencia.

Este enfoque didáctico globalizado se apoya en una forma natural de comprender la realidad y más específicamente la realidad que más nos interesa, busca comprender sincréticamente ese conocimiento globalizado de todos los modos posibles, antes de que la escuela y la currícula oficial organicen el conocimiento objetivo e interpreten la realidad a través de un currículo de estructura disciplinar. Así, a partir de una formación disciplinar se pueden desarrollar técnicas de enseñanza transdisciplinares, como los proyectos, el estudio de caso, el aprendizaje basado en problemas, las inmersiones temáticas, los centros de interés, etc.

De ahí que todas y cada una de las actividades, tendrán que ser actividades transdisciplinarias, porque con una se pueden tratar varios temas y contenidos a la vez, en este ejercicio de diseño de actividades, el anhelo epistémico consiste en que el conocimiento del fenómeno se aproxime lo más posible al fenómeno mismo, desarrollando marcos explicativos no desde enfoques sino desde el fenómeno mismo.

⁸² DE LA HERRÁN, Agustín (2011). Complejidad y Transdisciplinariedad. Revista Educação Skepsis, n. 2 Formação Profissional, vol. I (Contextos de la formación profesional.). São Paulo: skepsis.org. pp. 294-320 [ISSN 2177-9163].

Cada una de las actividades diseñadas permite abordar al mismo tiempo contenido de las diferentes asignaturas planteadas en la fase cuatro (correlación de contenidos), y dar respuestas a las preguntas generadas en la fase dos, con el complejo de interés.

Como se puede apreciar; las fases creadas para desarrollar contenidos en el aula centradas en el aprendizaje, permite dar voz a los escolares para que sean ellos los que más adelante propongan que es lo que desean aprender.

3.8. Sexta fase: Evaluación.

El concepto de evaluación en Educación ha estado cambiando, desde un modelo centrado en el profesor o de evaluación del aprendizaje hacia otro modelo centrado en el alumno o de evaluación para el aprendizaje. Existe un acuerdo sobre la necesidad de mejorar la calidad de los resultados de aprendizaje de los escolares; para lo cual, las innovaciones en la evaluación son imprescindibles.

En un contexto de transformación, como el que se plantea, los estudiantes han de desarrollar capacidades de pensamiento crítico en el estudio de las diferentes disciplinas, pero desde lo propio, los que les rodea, lo que está a su alcance, los conocimientos, los saberes de su pueblo, su comunidad, los cuales han estado en contacto desde que nacen, hasta llegar a la edad en que van a la escuela, espacio institucional que tiene que ser un vínculo entre los conocimientos (saberes) que el sujeto posee y como este conocimiento (saber) puede ser traducido a formal a través de las diferentes disciplinas en que los han estratificado.

Para ello se hace necesario y es preciso introducir nuevos y diferentes sistemas de evaluación que a la vez mejoren la validez y fiabilidad de los métodos tradicionales e introduzcan en el proceso de evaluación la participación del propio estudiante.

Que aparezca el estudiante como el actor principal en el proceso de evaluación, es fundamental, porque él sería copartcipe y juez del avance en la construcción de sus conocimientos y como el conocimiento evaluado sería aquel que el mismo actor estudiante le interesó, no habría problema en que el mismo redefina el camino para apropiárselo en caso de que saldría equivocado. Este planteamiento propone un nuevo rol del docente en los procesos evaluatorios, ya que; tendría que innovar todo un sistema que tradicionalmente ha utilizado y que desde el conocimiento científico tiene que ser exacto, lo cual también está en entredicho, en cuanto a la forma de comprender la realidad dialécticamente.

Sin embargo, el discurso dominante acerca de la evaluación está orientado al rendimiento académico referido fundamentalmente a conocimientos donde el docente es considerado un agente calificador y el escolar es el receptor de las consecuencias de la evaluación, y la principal técnica evaluativa es el examen de conocimientos escrito, objetivo.

La evaluación por lo regular está asociada al control, incluye procedimientos preestablecidos, de revisión de calificaciones, mostrando interés por los instrumentos que por los criterios o tipos de evaluación. Se identifica evaluar con examinar, con poner un numeral como calificación y decidir si aprueba la asignatura o pasa al siguiente nivel; no se percibe como una oportunidad de aprendizaje, una posibilidad de diálogo o de ayuda, está centrada en los resultados, sin considerar los procesos; se utiliza para la certificación de resultados, no para ofrecer información sobre el proceso de aprendizaje; la evaluación se percibe como unidireccional, competitiva y estereotipada. Planteamiento que desde la propuesta tiene que ser diferente, contraria -diría- a la tradicional.

3.8.1. La rúbrica... una propuesta.

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación durante un lapso de tiempo determinado por

los involucrados en el proceso; por tanto, es parte constitutiva de todo proceso de enseñanza y de todo proceso de aprendizaje.

En este sentido, en una búsqueda de encontrar una estrategia, un instrumento que permitiera evidenciar o que nos permitiera acercarnos a emitir criterios más apegados a la realidad de los estudiantes y donde ellos pudieran participar en la valoración de los conocimientos logrados, nos encontramos con la rúbrica, la rúbrica es una opción que permite obtener evidencias para valorar tanto los procesos de enseñanza y como los de aprendizaje.

Las rúbricas son *“guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los Estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de feedback”*⁸³ (Fernández March, 2010:24).

Una rúbrica tiene tres características fundamentales: unos criterios de evaluación, una escala de valoración y una estrategia de calificación.

- Los criterios de evaluación también son conocidos como indicadores o guías y reflejan los procesos y contenidos que se juzgan de importancia. Son el componente más importante de la rúbrica y tienen como finalidad establecer cuáles son los elementos sobre los que se va a basar la evaluación del aprendizaje y, por consiguiente, ofrecer al estudiante los aspectos esenciales de la tarea que serán objeto de valoración por parte del profesorado.

Cada criterio construido puede tener el mismo peso o un peso diferente, dentro de la rúbrica, según la relevancia que el docente y los escolares le proporcionen.

⁸³ Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU: Revista de docencia Universitaria*, 8(1). Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/Servet/extart?Código=3996629>.

- La escala de valoración es una explicación detallada de lo que el estudiante debe realizar para demostrar sus niveles de eficiencia, de manera gradual. De este modo, se especifican diferentes niveles de realización de las actividades para cada uno de los criterios de evaluación. Estas escalas deben proporcionar retroalimentación a los estudiantes.
- La estrategia de calificación puede ser holística o analítica. En la estrategia holística el evaluador aplica todos los criterios de evaluación y ofrece, al final, un juicio global único de carácter cualitativo. En la estrategia analítica se puntúa cada uno de los criterios según el peso y la escala de valoración para obtener una calificación final de carácter cuantitativo (Popham, 1997).

De este modo, como lo plantea López Carrasco en su escrito, *las rúbricas o matrices de valoración son una estrategia alternativa, generado a través de un listado (por medio de una matriz) de un conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias, logradas por el estudiante en un trabajo o materia en particular.*

Proceso para elaborar rúbricas⁸⁴: El primer paso es; determinar los propósitos del aprendizaje; el segundo es identificar los elementos o aspectos a valorar; El tercero definir las escalas de calificación y criterios; el cuarto determinar el peso de cada criterio y el quinto revisar la rúbrica diseñada y reflexionar sobre su impacto educativo.

La rúbrica es una herramienta que permite realizar una evaluación de manera objetiva; es la que permite tener criterios de evaluación, niveles de logro, valorar el aprendizaje, los conocimientos, o las competencias logradas por los estudiantes, algunas ventajas según Díaz Barriga, citado por Martínez Rojas (2008) son las siguientes:

⁸⁴ Malini RY, Andrade H. A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 2010;35(4):435- 448.

- Son una poderosa herramienta para el maestro que le permite evaluar de una manera más objetiva, pues los criterios de la medición están explícitos y son conocidos de antemano por todos, no se los puede cambiar arbitrariamente y con ellos se hace la medición a todos los casos sobre los cuales se ofrezca emitir juicios.
- Promueven expectativas sanas de aprendizaje en los estudiantes pues clarifican cuáles son los objetivos del maestro respecto de un determinado tema o aspecto y de qué manera pueden alcanzarlos los estudiantes.
- Enfocan al profesor para que determine de manera específica los criterios con los cuales va a medir y documentar el progreso del estudiante.
- Permiten al maestro describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar.
- Permiten que los estudiantes conozcan los criterios de calificación con que serán evaluados, previamente al momento mismo de la evaluación.
- Aclaran al estudiante cuáles son los criterios que debe utilizar al evaluar su trabajo y el de sus compañeros.
- Permiten que el estudiante evalúe y haga una revisión final a sus trabajos, antes de entregarlos al profesor.
- Indican con claridad al estudiante las áreas en las que tiene falencias o deficiencias y con esta información, planear con el maestro los correctivos a aplicar.
- Proveen al maestro información de retorno sobre la efectividad del proceso de enseñanza que está utilizando.
- Proporcionan a los estudiantes retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades en las áreas que deben mejorar.
- Reducen al mínimo la subjetividad en la evaluación.
- Promueven la responsabilidad.
- Ayudan a mantener el o los logros del objetivo de aprendizaje centrado en los estándares de desempeño establecidos y en el trabajo del estudiante.
- Proporcionan criterios específicos para medir y documentar el progreso del estudiante.
- Son fáciles de utilizar y de explicar.

Las rubricas son una estrategia de evaluación muy eficaz, porque permite al estudiante realizar actividades de la vida cotidiana, donde ellos mismos valoran el grado de conocimiento y el desarrollo de habilidades adquiridas en el momento de resolver las problemáticas construidas en colectivo y de manera personal. Así como también al docente, pues le permite tener claridad de lo que espera del estudiante en cuanto a su desempeño, valorando los distintos niveles de conocimiento en los que se encuentra con respecto a los propósitos planteados en un inicio.

Es decir; el docente con el desarrollo de la rúbrica, se permite observar que conocimiento tiene el estudiante acerca de los conceptos, los procedimientos y las actitudes desarrolladas, al momento de solucionar una problemática de la vida real. En este sentido como lo plantea Diaz Barriga (2006) *las rubricas se convierten en guías que establecen niveles de pericia o dominio progresivo del desempeño de un alumno en relación a un proceso o producto determinado, ayudando a la conducción gradual del tránsito de un desempeño básico de un novato al nivel de un experto o profesional en el manejo de un tema determinado.*

Siguiendo los planteamientos de López Carrasco que es la opción que elegimos para la elaboración de rúbricas plantea que, los componentes⁸⁵ de una rúbrica son tres: el primero hace referencia a los conceptos o rubros que son factibles de evaluar, el segundo; son las escalas de calificación y/o niveles de ejecución los cuales pueden ser de corte cuantitativo o cualitativo y finalmente el tercero que son los criterios o descriptores que son los aspectos a ser considerados en la evaluación.

En este trabajo las rubricas que utilizamos fueron: las rubricas de autoevaluación, rubrica para el trabajo en equipo, para presentación y comprensión de temas, y para los textos y escritos breves⁸⁶. Cada una ayudo a los escolares a redefinir su rol, así como su desempeño en el grupo y en la escuela, fue un detonante para hacer una revaloración en cuanto al grado de conocimientos y aprovechamiento que tenían durante un cierto tiempo en

⁸⁵ Ver anexo N° 14.

⁸⁶ Ver tablas de rúbrica del anexo N° 14

relación a los contenidos, y propósitos planteados al inicio de cada tema o centro de interés.

Cada una de las rúbricas, así como sus elementos o aspectos a valorar, las escalas de calificación y criterios fueron construidos por todos los integrantes del grupo⁸⁷ y corregidos en el pizarrón para que cada estudiante comprendiera cada uno de las palabras que constituían los enunciado, palabras y/o categorías que conformaban el instrumento; por lo que, cada uno sabía lo que tendría que lograr en cada una de las actividades propuestas durante el desarrollo de la clase y del centro de interés.

Por ejemplo, en la rúbrica de autoevaluación las escalas de calificación fueron denominados unidades de competencia y los criterios bueno, mediano y pobre, sin embargo; cabe aclarar, que prevalece el planteamiento cuantitativo ya que al final se tiene que emitir un numeral que represente el grado de aprovechamiento de cada estudiante, lo cual representa un obstáculo en el tránsito de una enseñanza y aprendizaje tradicional a una enseñanza y aprendizaje desde un planteamiento crítico.

3.8.1.1. A manera de recapitulación.

Para la propuesta, las rúbricas o matrices de valoración brindan otro horizonte con relación a las calificaciones tradicionales que valoran el grado de aprendizaje del estudiante, expresadas en números. (ver anexo N° 14)

El utilizar rúbricas facilitan la evaluación al docente, ayudan al logro de los propósitos, asegura de forma precisa el nivel de aprendizaje que se espera de los alumnos, y ayuda a realizar una evaluación más objetiva.

⁸⁷ Cabe aclarar que el grupo con el que se puso en práctica la estrategia de evaluación denominada rúbrica fue un grupo de quinto año y se le dio seguimiento en sexto año, por lo que en un principio fue difícil que los estudiantes se iniciaran en un proceso diferente donde ellos participaran en todo, fue un cambio de un planteamiento tradicional de enseñanza y aprendizaje a uno crítico, donde él fuera parte del proceso, por lo que después de un tiempo ya se sintiera participe del proceso, por eso ya en sexto se puede decir que ya participaba en la toma de decisiones para elegir que contenido quería aprender y la forma en que tendría que valorar su aprendizaje, de ahí que ya participara en la elaboración de rúbricas. No fue nada fácil llegar a este momento.

Las rúbricas son guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes. También permiten que los estudiantes identifiquen con claridad la relevancia de los contenidos y los objetivos de los trabajos académicos establecidos.

Conclusiones

En la actualidad la educación enfrenta desafíos que requieren de la revisión de los modelos y planteamientos encaminados a preparar a las futuras generaciones del país, con las herramientas científicas, técnicas y humanísticas para que se afronte con éxito las múltiples expectativas que plantea la época actual.

Estamos en un escenario de cambio de paradigmas. A pesar de sus atributos (para unos) se abandona el modelo dual, positivista y vectorial, y se va entrando en otro dialéctico, emergente, más incierto y complejo, motivado por un futuro que, sin relegar la prioridad del desarrollo, tiene que ser más humano.

El método para favorecerlo es la educación de la razón, que no toda educación favorece. El cambio en educación tiene que ser un cambio necesario y radical basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. En este cambio, la Pedagogía como ciencia de la educación por antonomasia, puede adquirir un protagonismo especial.

En este sentido los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje tienen que fortalecer los procesos heurísticos, investigativos; es decir, ocupar la investigación como uno de los medios para construir conocimiento, pero no entrar directamente con el conocimiento formal disciplinario, sino cómo partir, cómo iniciar con los conocimientos que los pueblos originarios poseen, con esos saberes locales que ya conocen y dominan, para terminar de comprender en un primer momento la realidad de sus comunidades originarias en donde se encuentran circunscritos los sujetos (en este caso el docente y el estudiante)⁸⁸ y en un momento posterior pasar a comprender que ese mundo en el que se encuentran, pertenece a una parte más compleja, pero no diferente, porque se

⁸⁸ Cabe mencionar que por lo general el docente es una persona ajena a la comunidad, pocos son los que regresan a su origen; por lo tanto, el docente tiene que ser el primero en apropiarse del modo de vida de los habitantes; sin embargo, los docentes provenimos de algún grupo étnicos, por lo tanto, se tiene un ombligo, una matriz, parecido al de la comunidad donde se presta el servicio, por lo que se tiene nociones de esas prácticas de vida y lo mismo pasa con los estudiantes.

compartes características y rasgos comunes, por lo que pueden establecerse generalizaciones; es así que, la investigación es fundamental en los procesos de revitalización cultural porque el sujeto deconstruye y reconstruye su mundo de vida.

La investigación como un medio para construir conocimiento y para comprender la realidad de los pueblos originarios, tiene que partir desde las prácticas de vida, desde la sabiduría ancestral; porque, estos rasgos y características como la lengua, el vestido, la tierra, sus territorio y fronteras, su gastronomía, las tradiciones y costumbres, los elementos culturales diría Maldonado, entre otros, son comunes entre los pueblos originarios y es, lo que los ha hecho perpetuarse en el tiempo y en el espacio.

Por lo tanto, la concepción de escuela como institución social entra en un proceso de crisis, ya que es objeto de múltiples contradicciones desde dentro y desde fuera, tiene que redefinir su papel como, por ejemplo: construir y hacer efectivo un nuevo concepto de laicidad, centrado en el conocimiento y el respeto de las diferencias. El formar para la convivencia democrática implicará propiciar el encuentro con distintos puntos de vista sobre el mundo, la vida, la sociedad; aprender a valorar y respetar las diferencias, y a construir una visión y proyecto de vida propia con convicción; pero, a la vez, con conciencia de que se trata de una visión parcial, no absoluta, de la realidad.

La escuela debe preocuparse por construir un conjunto de valores democráticos comunes que, además del respeto y la tolerancia deberán incluir la actitud de solidaridad y preocupación por el otro, para ello deberá incluir en el currículo las cuestiones públicas y actividades de servicio comunitario propiciando el ejercicio de la participación en el interior de la propia escuela, a través de las modalidades que se consideren pertinentes.

Tiene que transformarse en uno de los espacios donde se comparten estos rasgos y características, donde se encuentran diferentes sistemas de conocimiento; el académico u occidental y el indígena, el de los pueblos originarios; donde el primero hace referencia al conocimiento occidental, el cual sigue la normas establecidas por la ciencia, el método científico y es

operacionalizado por los programas de estudio escolarizados, que además son atentatorios desde nuestra perspectiva, por considerar a los sujetos seres homogéneos, iguales, de ahí que; emita planes, programas, libros de texto, y materiales iguales para todos los sujetos de los estados y regiones del país.

En cambio, el conocimiento de los pueblos originarios es otra forma de comprender la realidad, aquí el conocimiento se construye a partir de la observación de los fenómenos, de los astros, de la naturaleza y de la realidad, que es enseñada y recreada socialmente en el diario vivir con la familia y con los vecinos, mediante el uso exclusivo de las oralidades, de la memoria individual y colectiva, es el arte de vivir desde y para la vida en comunión con la naturaleza, en colectivo se diría desde el pensamiento occidental; planteamiento que les ha permitido coexistir porque no es atentatorio, ese conocimiento, legado de los antepasados plantea que solo se toma lo necesario, sin excesos para vivir en armonía; por lo tanto, el concepto de escuela tiene que cambiar, transformarse, tiene que ser un espacio para preparar a los estudiantes para la vida, desde la vida misma que se desarrolla en su comunidad, en su contexto.

En este sentido necesariamente la construcción del conocimiento tiene que ser con una metodología investigativa de **“aprender descubriendo” y una pedagogía propia de “vivir aprendiendo”**; desde lo propio, donde el nombramiento de las cosas, los lugares, los espacios, se conviertan en detonantes, en contenedores para la construcción de conocimientos, que no es otra cosa diferente o fuera de lo común, más que lo que se hace a través de las prácticas de vida que se enseñan y viven cotidianamente en los pueblos y que se traspasan de generación en generación; lo cual es otra forma de construir y crear conocimiento y que a la vez fortalecen la identidad de nuestros pueblos.

Por lo tanto, si juntamos esta forma de crear conocimiento y esta manera de convertir saberes en aprendizajes, estamos en el camino propio para revitalizar nuestras culturas y fortalecer nuestra identidad a través de sus símbolos, sus representaciones, sus conceptos, sus prácticas y modos de vida cotidiano, de este modo tanto los conocimientos y saberes locales como los surgidos desde la ciencia clásica, son complementarios entre sí. Se trata

entonces de derribar los muros que los han convertido en falsas antinomias como contradicciones irresolubles producto de relaciones de poder.

De esta manera el conocimiento o saber tradicional de los pueblos originarios es universal y está asociado con elementos de la naturaleza, es sencillo y puede aprenderse a través del sentido común, se trasmite de forma oral, es diverso, es propio, lo que les da historia e identidad a los pueblos y es continuo porque se enriquece a partir de las experiencias y con el tiempo se reproduce a través de generaciones, solo falta que el docente lo ocupe en su acción pedagógica como un contenedor de conocimientos.

El uso de metodologías participativas de comunicación y organización en los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de los pueblos originarios es fundamental para este propósito, entre las que destacan: las fiestas, las ferias, las mayordomías, la danza, la música, los mitos, las leyendas, los cuentos, los encuentros y los diálogos entre otros; todos, son una forma de unir pensamientos, sentimientos y prácticas para preservar las tradiciones y costumbres, para crear conocimientos, incluso desde la propia gobernanza comunitaria y territorial, desde la cosmovisión y espiritualidad de nuestros pueblos.

En la actualidad, los saberes y las practicas ancestrales que se desarrollan en los pueblos originarios, han sido relegados de los espacios escolares y, se piensa que estos solo tienen sentido con los vecinos, los parientes, los familiares de los pueblos. Sin embargo, estos trastocan cada uno de los ámbitos de la sociedad y el conocimiento en general.

Últimamente, en los pueblos originarios hay una limitada comunicación entre jóvenes y ancianos respecto a la importancia de los saberes tradicionales en términos de su identidad cultural, así, como las conceptualizaciones del territorio en el que coexisten, las generaciones están siendo impactados por los beneficios aparentes de lo que trae el “desarrollo”, con el eslogan de entrar al mundo moderno con el establecimiento de vías de comunicación, con medios y enseres tecnológicos modernos, en este sentido los padres de familia le dan prioridad a la educación formal, escolarizada, sustentada en la idea de que, con una mejor

educación, se tienen mejores posibilidades de acceder a un mejor trabajo y por lo tanto un mejor nivel de vida, lo que trae como consecuencia la migración de generaciones, de jóvenes ávidos de tener un mejor estatus, que finalmente termina con un fracaso por infinidad de circunstancias, entre las que destacan: la falta de suficientes escuelas de nivel medio y superior, de fuentes de empleo entre otras.

En esa búsqueda de poder darle rostro a esta forma de trabajo se propone una pedagogía comunal, donde el centro de todo el proceso educativo es el estudiante, creemos y estamos seguros que una educación diferente que estimule la verdadera creatividad del estudiante es aquella que retome sus intereses partiendo siempre de lo conocido, lo propio, de lo que saben y conocen y esto no es otra cosa que, ocupar los saberes locales de su pueblo, en los procesos pedagógicos didácticos, aglutinados estos, en los elementos culturales, como son: la lengua, el vestido, el territorio, el poder comunal, las tradiciones y costumbres, entre otros.

Este trabajo requiere de un verdadero compromiso con la educación de nuestros pueblos, por lo que es necesario revisar el propósito que se busca cumplir en la sociedad, redefinir la misión, que oriente su labor con nuevas formas de organización, romper las viejas estructuras que se tornan obsoletas y reducen a un estado de supervivencia; sustituirlas por formas organizativas mucho más flexibles y humanas, donde se tenga la certeza de que el estado en ese afán de avasallar lacera hasta lo inimaginable con tal de lograr su mezquino propósito.

Desde mi punto de vista, este trabajo es un instrumento para renovar la acción didáctica en las aulas, teniendo como detonante los saberes locales, ya que en la actualidad la reflexión didáctica sigue siendo necesaria ya que teniendo a la práctica como una de las fuentes de investigación empírica nos permite construir categorías y conceptos para actuar sobre la enseñanza y el aprendizaje guiados por ese conocimiento empírico y teórico construido.

Para terminar, quiero insistir que este proceso de transformación planteado, tiene que darse de manera gradual, por una cierta tolerancia entre los

diferentes planteamientos, entre las tendencias teóricas e investigativas ya que no podemos ser excluyentes, claro; sin correr el riesgo de creer que es posible una integración o combinación entre los distintos planteamientos sino más bien tener presente que se puede tener una cierta convivencia entre estos planteamientos.

Queda pues en sus manos este aporte que, más que formalizar una manera de investigar, quiere incentivar la investigación comunitaria para la revitalización cultural y el fortalecimiento de las identidades indígenas y afrodescendientes que coexisten en nuestro Estado.

Fuentes de consulta.

- “LEY DE DERECHOS... “Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca”, en El Caracol, (1998) Oaxaca.
- “Traspassando fronteras: los migrantes indígenas de México en Estados Unidos”, en J.J. Pujadas et al., coord., Globalización, fronteras culturales y políticas y ciudadanía, Actas del VIII Congreso de Antropología, (1999) Santiago de Compostela.
- Utopías Indias. Movimientos sociorreligiosos en México, INAH/Plaza y Valdés, (2002) México, 3a. ed.
- “Etnoterritorialidad sagrada en Oaxaca”, en A. Barabas, coord., Diálogos con el territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México, vol. I, INAH/Conaculta (Col. Ensayos, Serie Etnografía de los Pueblos Indígenas de México). (2003) México.
- “La ética del don en Oaxaca: los sistemas indígenas de reciprocidad”, en S. Millán y J. Valle, coord., La comunidad sin límites, vol. I, INAH/ Conaculta (Col. Ensayos, Serie Etnografía de los Pueblos Indígenas de México). (2003) México.
- ACADEMIA MEXICANA DE DERECHOS HUMANOS. (1989) Manual de documentos para la defensa de los derechos indígenas, Academia Mexicana de Derechos Humanos. México.
- AHUMADA, Pedro. (2005). Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. México: Paidós.
- ACUÑA, RENÉ, ED. (1984) Relaciones geográficas del siglo XVI, Antequera, Instituto Indigenista Interamericano/Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- ALAPE, Arturo. El aula que no pregunta, crónica de *El Espectador*, 23 de mayo (1998).
- ALTHUSSER, Louis. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan, Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.
- ÁLVAREZ, LUIS. (1994) Geografía general del estado de Oaxaca, V carteles del Sur. Oaxaca.

- AMAYA, Arnobio. (1966) *El taller educativo*. Editorial Magisterio. Bogotá
- ANDER-EGG, Ezequiel. *Un puente entre la escuela y la vida*. Magisterio del Río de la Plata. (1995).
- ARTEAGA, B. (1994) “Los caminos de Clío”, en CANTÓN ARJONA y AGUIRRE BELTRÁN. (Coords.): *Inventio varia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- ARTEAGA, B. Y Siddhartha Camargo. (2011). *Estudio de cultura y conciencia histórica: ¿Cómo se estudia la historia en las escuelas normales? Reforma de la educación normal*. Materiales. SEP. México: <http://dgespe.sep.gob.mx>
- ARVELO, NELLY. (1994) “Autodemarcación; su significado y la experiencia de otros países amazónicos”, en S. Jiménez y A. Peroso, eds., *Esperando a Kuyujani: Tierras, leyes y Autodemarcación*. Encuentro de comunidades Ye’Kuanas del Alto Orinoco, IVIC/Asociación Otro Futuro Gaia. Venezuela.
- ARVELO, NELLY, Y KEITH CONN (1995) “Ye’Kuanas self-demarcation process”, en *Cultural Survival Quarterly*.
- AUBRY, A., Y A. INDA. “Remunicipalización en Chiapas”, en *La Jornada*, 7 de agosto. 1999. México.
- BALLESTEROS y Zardel JACOBO. (Coords.) (1994), *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, UNAM-CISE/Universidad de Nuevo México, México. pp. 73-81.
- BARABAS, ALICIA. (1998) “Reorganización etnopolítica y territorial: caminos oaxaqueños para la autonomía”, en M. Bartolomé y A. Barabas, Coords., *Autonomías étnicas y estados nacionales*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta)/Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). México.
- BARABAS, ALICIA, Y MIGUEL BARTOLOMÉ. (1999) *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías*, Conaculta/INAH/Instituto Nacional Indigenista (INI), México, 3 vols.

- BARTOLOMÉ, MIGUEL, Y ALICIA BARABAS. (1990) Presa Cerro de Oro y el Ingeniero el Gran Dios. Relocalización y etnocidio chinanteco en Oaxaca, INI/Conaculta, México, 2 vols.
- BLOCH, M. (1982) Introducción a la historia. ed. FCE. México:
- Calvo, José M. (1994) *Educación y filosofía en el aula*. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- CAMARGO, S. (2012) Estudio de cultura y conciencia histórica en las Escuelas Normales. En: En: Lourdes Somohano, Paulina Latapí y Maribel Miró: Conservación de la memoria histórica: enseñanza, patrimonio y acervos antiguos. (U. A. Querétaro, Ed.) Querétaro, México.
- CAMARGO, Sel. (2008, inédito). desarrollo de nociones históricas en tercero de secundaria mediante el uso de fuentes primarias y TICUPN, tesis para obtener el grado de Maestro en Desarrollo Educativo. México.
- CANADINE, D. (2005) ¿Qué es la historia ahora? Editorial de la Universidad de Granada. España.
- CARRETERO. M. (2010). Constructivismo y educación. Paidós. M. Argentina.
- CARRETERO, M. (2006). Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global. Paidós. Argentina.
- CASEY, EDWARD. "How to get from Space to Place in a fairly short stretch of time: phenomenological prolegomena", en S. Feld y K. Basso, eds., Senses of place, School of American Research Press, (1996) Houston.
- CHINCHILLA PAWLING, P. ¿Aprender de la historia o aprender historia? Historia y grafía (15). Universidad Iberoamericana. (2000). México:
- CHINCHILLA PAWLING, P. Y BARRAZA GÓMEZ, C. "Enseñanza de la historia e identidad". En: PRIETO, C. Bicentenarios de independencias en

América Latina. Construir el presente y el futuro. Chile: Universidad Pontificia Comillas Fundación superación de la pobreza en Chile. (2011).

- CHIRIF, ALBERTO, PEDRO GARCÍA Y RICHARD CHASE SMITH El indígena y su territorio, OXFAM/COICA, (1991) Lima.
- CLARK, Christopher y Penélope L. PETERSON, "Procesos de pensamiento de los docentes", en Merlín C. WITTROCK (comp.), La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos, Paidós, España, (1990), pp. 443-539, (Paidós Educador, núm. 89).
- DIAZ Barriga, Frida (2006). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc Graw Hill.
- DÍAZ, Floriberto 1994 "El caciquismo y la violación de los derechos humanos del pueblo mixe", en: Fuentes etnológicas para el estudio de los pueblos ayuuk (mixes) del estado de Oaxaca, S. Nahmad (comp.), pp.553-570. Oaxaca: Instituto Oaxaqueño de las Culturas.
 - DE LA HERRÁN, A. (2003). El Nuevo "Paradigma" Complejo-Evolucionista. *Revista Complutense de Educación*, n. 14, vol.2, pp. 499-562.
 - DE LA HERRÁN, A. (2011). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XX*, n.1, vol. 14, pp. 245-264. Disponible en <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/14-01-11.pdf> [Acceso en 25 de julio de 2011].
- DE LA HERRÁN, Agustín (2011). Complejidad y Transdisciplinariedad. *Revista Educação Skepsis*, n. 2 Formação Profissional, vol. I (Contextos de la formación profesional.). São Paulo: skepsis.org. pp. 294-320 [ISSN 2177-9163].
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F (1998, inédito). El aprendizaje de la historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH-UNAM. UNAM, tesis para obtener el grado de doctora pedagogía. México.

- DURAND, CARLOS 1988 Derecho nacional, derechos indios y derecho consuetudinario indígena, Universidad Autónoma de Chapingo/Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- EVANS, R.W. (1990). Concepciones del maestro sobre la historia. En: Boletín de didáctica de las ciencias sociales, núms. 3 y 4, 1991, Asociación universitaria de profesores de didáctica de las ciencias sociales, p. 65-90. Barcelona: España.
- FELD, STEVEN, Y KEITH BASSO, EDS. (1996) Senses of place, School of American Research Press, Houston.
- FLORESCANO, E (2009). El nuevo pasado mexicano. México: Cal y Arena.
- FONTANA, J. (2008). ¿Para qué sirve la historia? Reforma de la Educación Normal en México, materiales. México: SEP. <http://dgespe.sep.gob.mx/comunidades/historia>
- GAADNER, Jostein. (1997). *El mundo de Sofía*. Bogotá: Editorial Siruela/Norma.
- GADAMER, Hans-Georg. (1994). *Verdad y método*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- GALARZA, JOAQUÍN (1997) “Los códigos mexicanos”, en *Arqueología Mexicana*, vol. IV, núm. 23, México.
- GALVÁN, L.E. (1998) “Héroes, antihéroes y la sociedad mexicana en los libros de texto”. En: PÉREZ-SILLER, X. Y RADKAU, V. *Identidad en el imaginario nacional, reescritura y enseñanza de la historia*. Puebla: BUAPEI Colegio de San Luis-Instituto Gerg Eckert, Braunschweig, Alemania, pp. 205-228.
- GALVÁN, L.E. y MARTÍNEZ MOCTEZUMA (Coords.) (2010). *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: Centro de investigaciones y estudios superiores en antropología social-Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Juan Pablos Editor.

- GALVÁN, L.E., QUINANILLA y RAMÍREZ (Coords.) (2003) *Historiografía de la educación en México*. México: SEP-COMIE (Colección la investigación educativa en México).
- GARCÍA MARTÍNEZ, BERNARDO (1987) *Los pueblos de la sierra. El poder y el espacio entre los indios del norte de Puebla hasta 1700*, Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México, México.
- GERHARD, PETER. *Geografía histórica de la Nueva España 1519- 1821*, Instituto de Investigaciones Históricas/ Instituto de Geografía de la UNAM, (1987) México.
- GIMÉNEZ, GILBERTO. "Territorio, cultura e identidades: la región sociocultural", en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Época II, vol. 5, Colima. (1999) México.
- GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ (comp.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, 2a. ed., Akal, Madrid, 1985, pp. 372-419.
- GUPTA, AKHILL, Y JAMES FERGUSON 1992 "Beyond culture: space, identity and the politics of difference", en *Cultural Anthropology*, vol. 7, núm.1, *Journal of the Society for Cultural Anthropology and AAA*, Washington, D.C.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenología del espíritu*/Georg Wilhelm Friedrich Hegel; trad. de Wenceslao Roces y Ricardo Guerra; Ed. notas, glosario, índice, posfacio y bibliografía de Gustavo Leyva—2ª ed. - - México: FCE, 2017. LXXIV, 552 pp.; 23 x 17 cm—(Colec. FILOSOFÍA)
- HERNÁNDEZ NAVARRO, LUIS 1999 "Navavut y San Andrés", en *La Jornada*, 13 de abril. IMPRENTA DEL ESTADO DE OAXACA 1879 Colección de leyes y decretos del estado libre de Oaxaca, Imprenta del estado de Oaxaca, Oaxaca, 3 ts.
- HONSBAWM, E. (2006). *Años interesantes: una vida en el siglo XX*. España: Crítica.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI) 1995 *Anuario estadístico del estado de Oaxaca*, INEGI, México.
- JANSEN, MAARTEN 1998 "La fuerza de los cuatro vientos. Los manuscritos 20 y 21 del Fonds Mexicain", en *Journal de la Société des Américanistes*, núm. 84-2, París.

- JIMÉNEZ, SIMEÓN, Y ABEL PEROSO 1994 “Los orígenes de nuestra tierra”, en S. Jiménez y A. Peroso, eds., Esperando a Kuyujani: Tierras, leyes y Autodemarcación. Encuentro de comunidades Ye’Kuanas del Alto Orinoco, IVIC/Asociación Otro Futuro Gaia, Venezuela.
- LAFAYE, JACQUES 1977 Quetzalcóatl y Guadalupe, Fondo de Cultura Económica (FCE), México.
- LAMONEDA, M (2001). “La historia en los libros de texto”. En: Memoria en CD del VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación, Morelia-SLP: El Colegio de San Luis.
- LAMONEDA, M. Y ARCE, M (2002). “El proceso de renovación de la enseñanza de la historia en Secundaria 1992-1993”, en: Luz Elena Galván. Diccionario de historia de la educación. Versión multimedia, México: CONACYT-CIESAS-DGESCA-UNAM.
- LEE, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (2004). “Las ideas de los niños sobre la historia”. En: Mario Carretero y James F. Voss: Aprender y pensar la historia. Argentina: Amorrortu. p. 217-248.
- LOCKHART, JAMES 1999 Los nahuas después de la Conquista, FCE, México. LÓPEZ BÁRCENAS, FRANCISCO 1996 “Territorios, tierras y recursos naturales de los pueblos indígenas”, en Coloquio sobre derechos indígenas, IOC, Oaxaca.
- LÓPEZ BÁRCENAS, FRANCISCO, Y GUADALUPE ESPINOZA 2003 “Derechos territoriales y lucha por la autonomía: el caso de San Pedro Yosotato”, en R. Reygadas y M. Soto, Coords., La construcción de sujetos ciudadanos colectivos, Alianza Cívica/D et D, México.
- LUNA ELIZARRARÁS, María Eugenia, Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula, DIE CINVESTAV IPN, México. (Tesis DIE núm. 21), 1994.
- MALDONADO, Benjamín. 2002 “La comunalidad indígena”, edición cibernética en la página web (www.pobladores.com/territorios/gente/acracia), enero.

- MARROQUÍN, ENRIQUE 1988 “La cueva del diablo”, en La Palabra y el Hombre. Revista de la Universidad Veracruzana, Nueva época, octubre-diciembre, Xalapa.
- MARTÍNEZ GRACIDA, MANUEL 1883 Colección de cuadros sinópticos de los pueblos, haciendas y ranchos del estado libre y soberano de Oaxaca, Imprenta del Estado de Oaxaca, México.
- MARTÍNEZ Luna, Jaime 1985 “Resistencia comunitaria y cultura popular”, en: Aportaciones indias a la educación, G. López y S. Velasco (Comps.). México: SEP-Ediciones El Caballito, Biblioteca Pedagógica.
 - Martínez-Rojas, J. (2008). [en línea] Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. Disponible en: http://www.freewebs.com/cesarmerino/Store%20of%20pub/TPVNM_rev.pdf [2010, 02 de Mayo].
- Martínez-Rojas, J. (2008). [en línea] Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. Disponible en: http://www.freewebs.com/cesarmerino/Store%20of%20pub/TPVNM_rev.pdf [2010, 02 de Mayo].
- Millán Bayona, Fluvia. (1997). *Filosofía y desarrollo del pensamiento*, en Magazín Aula Urbana, No. 12.
- MOGUEL, REINA 1974 Regionalizaciones para el estado de Oaxaca, Centro Sociología de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Oaxaca.
 - MORIN, E. (1988). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Libro primero: Antropología del conocimiento. Madrid: Cátedra.
- MYERS, FRED 1986 *The Dreaming: Time and Space*, Smithsonian Institution Press, Washington.
- OROZCO, FERNANDO, Y SAMUEL VILLELA 2003 “Geografía sagrada en la Montaña de Guerrero”, en A. Barabas, coord., Diálogos con el territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México, vol. I, INAH/Conaculta (Col. Ensayos, Serie Etnografía de los Pueblos Indígenas de México), México.

- PAGÈS, J. (1996): Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? Investigación en la Escuela N.º 28, p. 103-114.
- PAGÈS, J. (2012). "La mirada externa. Análisis y reflexiones". En: Lourdes Somohano, Paulina Latapí y Maribel Miró: Conservación de la memoria histórica: enseñanza, patrimonio y acervos antiguos. (U. A. Querétaro, Ed.) Querétaro, México.
- PARADISE, Ruth, "Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?", en Mario RUEDA BELTRÁN, Gabriela DELGADO
- PÉREZ, Ángel I. y José GIMENO, "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico", Infancia y aprendizaje, núm. 42, 1988, pp. 37-63.
- Programa para la evaluación internacional de los alumnos (PISA). PISA 2015. resultados. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- PLÁ, S (2005). Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato. México: Plaza y Valdés.
- RAFFESTIN, CLAUDE 1980 Pour une géographie du pouvoir, l'itec, París.
- RENDÓN, Juan José 1992 "Notas sobre identidad, lengua y cultura", en: I Seminario sobre Identidad, L.I. Méndez (comp.). México: IIAUNAM.
- RENÉ, Descartes. Discurso del método. Colección AUSTRAL-ESPASA CALPE. 2010. Madrid
- ROCKWELL, Elsie, "La aproximación etnográfica: debates actuales", en Luz Elena GALVÁN, Cultura en la escuela. Escuela en la cultura, CIESAS, México (en prensa), 1994.
- RODMAN, MARGARET 1992 "Empowering place: Multilocality and multivocality", en American Anthropologist, vol. 94, núm. 3, AAA, Washington, D.C.
- ROMERO, MARÍA DE LOS ÁNGELES 2000 "Los cantos de los linajes en el mundo colonial", en Revista Acervos, núm. 17, Oaxaca.
- SÁNCHEZ Quintanar, A. (2006). Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México. México: UNAM.

- SANTIESTEBAN, A. Y PAGÈS, J. (Coords.) (2011). Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar. España: Síntesis.
- SANTISTEBAN, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4: 101-122. Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN). Córdoba, Argentina.
- SANTISTEBAN, A. (2006). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2007, 6, 19-29. Consultado en Internet: 23/02/07.
- SCHULMAN, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios Públicos*. 83. España: consultado en Internet: www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf
- SCHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 (2005).
- SEP. (2012). Plan de estudios para la educación básica, programas de historia. México: SEP.
- SHAVELSON, R. y P. STERN, "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta", en J.
- Silvestre Oramas, Margarita. (1998). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- TAMAYO, JORGE 1950 *Geografía de Oaxaca*, El Nacional, México. 1953 *Geografía moderna de México*, Trillas, México.
- TROIKE, NANCY 1988 "La historia mixteca tal como la consigna el Códice Colombino-Becker", en *Revista Mexicana de Estudios Antropológicos*, t. XXXIV, núm. 2, SMA, México.
- TURNER, VICTOR 1974 *O processo Ritual*, Vozes, Brasil.

- TURNER, VICTOR, Y EDITH TURNER 1978 *Image and Pilgrimage in Christian Culture. Anthropological Perspectives*, Columbia University Press, Nueva York.
- VELASCO TORO, JOSÉ 1993 “Espacio sagrado, territorialidad e identidad en la tradición cultural indígena”, en *La Palabra y el Hombre*, Revista de la Universidad Veracruzana, Xalapa. 1999 “Líneas temáticas para el estudio de los santuarios”, en *Boletín CEAS*, núm. 2, México.
- WAKE, ELEANOR 2000 “El altépetl cristiano: percepción indígena de las iglesias de México, siglo XVI”, en C. Vega, coord., *Códices y documentos sobre México*, INAH, México.
- Zuleta Araújo, Orlando. El conocer y el saber humano: dos procesos mentales indisolubles, en *Revista Educación y Cultura*, No. 56, marzo, 2001.

Anexos.

ANEXO N° 1

Tomado del Plan de Estudios 2011 pág. 81-82.

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS DE PRIMARIA		
ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	9.0	360
Segunda Lengua: Ingles	2.5	100
Matemáticas	6.0	240
Exploración de la Naturaleza y la sociedad	2.0	80
Formación Cívica y Ética	1.0	40
Educación Física	1.0	40
Educación Artística	1.0	40
TOTAL	22.5	900

ANEXO N° 2

Tomado del Plan de Estudios 2011 pág. 81-82.

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA TERCER GRADO DE PRIMARIA		
ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	6.0	240
Segunda Lengua: Ingles	2.5	100
Matemáticas	5.0	200
Ciencias Naturales	3.0	120
La Entidad donde vivo	3.0	120
Formación Cívica y Ética	1.0	40
Educación Física	1.0	40
Educación Artística	1.0	40
TOTAL	22.5	900

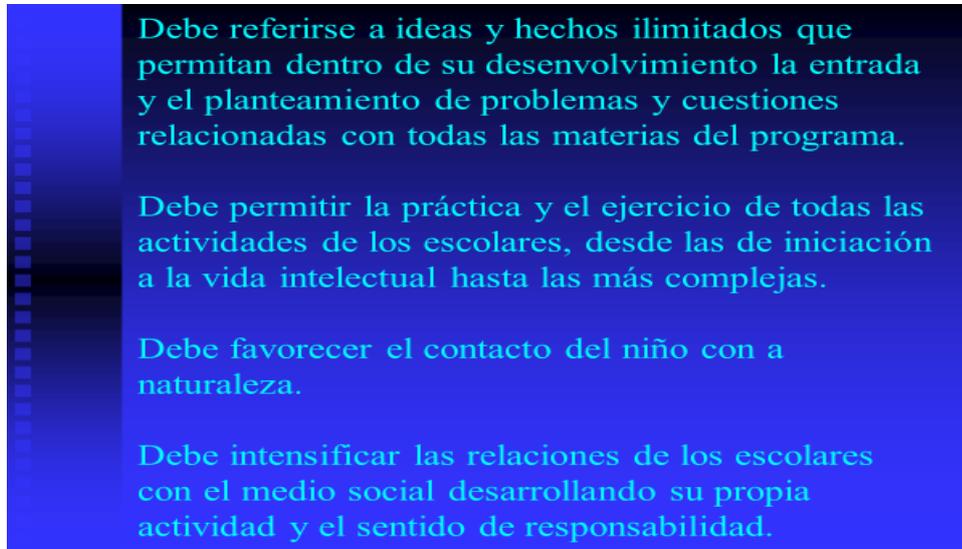
ANEXO N° 3.

Tomado del Plan de Estudios 2011 pág. 81-82.

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA CUARTO, QUINTO Y SEXTO GRADOS DE PRIMARIA		
ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	6.0	240
Segunda Lengua: Ingles	2.5	100
Matemáticas	5.0	200
Ciencias Naturales	3.0	120
Geografía	1.5	60
Historia	1.5	60
Formación Cívica y Ética	1.0	40
Educación Física	1.0	40
Educación Artística	1.0	40
TOTAL	22.5	900

ANEXO N° 4.

a) CONSTRUCCIÓN Y DISEÑO DEL CENTRO DE INTERÉS.



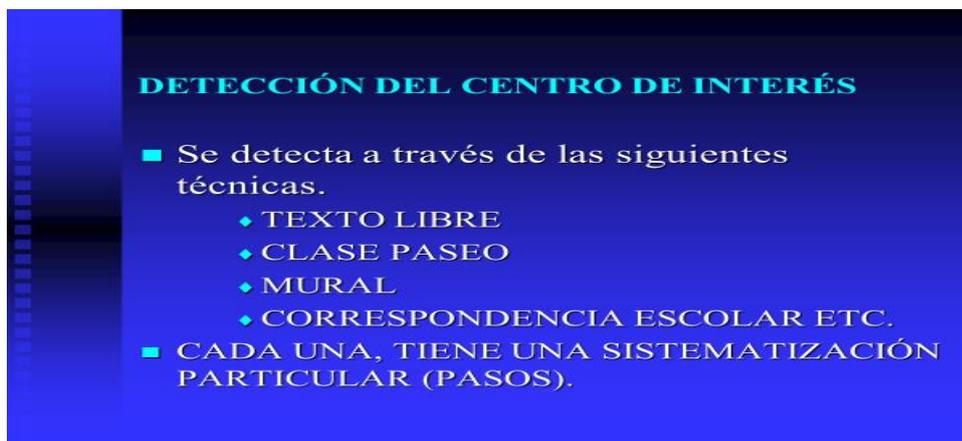
Debe referirse a ideas y hechos ilimitados que permitan dentro de su desenvolvimiento la entrada y el planteamiento de problemas y cuestiones relacionadas con todas las materias del programa.

Debe permitir la práctica y el ejercicio de todas las actividades de los escolares, desde las de iniciación a la vida intelectual hasta las más complejas.

Debe favorecer el contacto del niño con a naturaleza.

Debe intensificar las relaciones de los escolares con el medio social desarrollando su propia actividad y el sentido de responsabilidad.

b) CONSTRUCCIÓN Y DISEÑO DEL CENTRO DE INTERÉS.



DETECCIÓN DEL CENTRO DE INTERÉS

- Se detecta a través de las siguientes técnicas.
 - ◆ TEXTO LIBRE
 - ◆ CLASE PASEO
 - ◆ MURAL
 - ◆ CORRESPONDENCIA ESCOLAR ETC.
- CADA UNA, TIENE UNA SISTEMATIZACIÓN PARTICULAR (PASOS).

ANEXO N° 5. CENTRO DE INTERÉS INDUCIDO Y NATURAL

¿CÓMO DETECTAR UN CENTRO DE INTERÉS?

<p>■ INDUCIDO</p> <ul style="list-style-type: none">◆ EL MAESTRO ES QUIEN LO PLANTEA◆ TEMAS◆ LECCIONES	<p>■ NATURAL</p> <ul style="list-style-type: none">◆ EL ALUMNO ES QUIEN LO PLANTEA◆ VIVENCIAS◆ SITUACIONES PROBLÉMATICAS
---	---

ANEXO N° 6. FASES PARA IMPLEMENTAR EL TEXTO LIBRE.

PASOS PARA TRABAJAR EL TEXTO LIBRE

1. Redacción del texto
2. Elección del texto ganador
 - Por equipos
 - Por grupo
3. Reproducción del texto ganador
4. Corrección del texto ganador
5. Integración del texto ganador al libro de vida (alumno, grupo)

ANEXO N° 7. TEXTO GANADOR:

De todos los textos que se sometieron a consideración solo uno queda, y el título del texto ganador es considerado el centro de interés.,

CENTRO DE INTERÉS

- PUEDE SER UN TEXTO, UN DIBUJO.
(Palabra, enunciado etc.)
- EN ESTE CASO FUE UN ENUNCIADO,
EL TÍTULO DE UN TEXTO LIBRE

EL AGUA DE CHILACAYOTA

ANEXO 8. CONTRUCCION DE COMPLEJO DE INTERÉS.

CORRELACIÓN DEL COMPLEJO DE INTERÉS

- SE CAPTAN TODAS LAS PREGUNTAS HECHAS POR LOS NIÑOS, MAS LAS QUE TÚ COMO DOCENTE PUEDES AGREGAR.
- LAS PREGUNTAS SE AGRUPAN POR ASIGNATURAS

ANEXO N° 9. CORRELACIÓN DEL COMPLEJO DE INTERÉS.

En cada cuadro se anotan las preguntas elaboradas por los alumnos. La discriminación la hace el docente.



ANEXO N° 10. ESQUEMA DE ARAÑA.

Este formato nos permite tener una percepción de todas las preguntas, los contenidos y las actividades del proceso de planificación didáctica de un día, una semana, un mes, un bimestre y un ciclo escolar según se quiera.



ANEXO N° 11. CORRELACIÓN DE CONTENIDOS.

Cada pregunta alude a una disciplina del programa de estudios y estos están concretados en contenidos, de ahí que, en cada cuadro, ahora se anoten los contenidos

a) Formato de esquema de araña con contenidos por asignaturas.



c) Materiales para correlacionar contenidos.

CORRELACION DE LOS CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS

- **MATERIALES PARA REALIZAR ESTE PASO:**
 - PLAN Y PROGRAMAS DE EDUC. PRIM.
 - LIBROS DE TEXTO
 - FICHEROS
 - AVANCE PROGRAMÁTICO
 - LIBRO DEL MAESTRO
 - OTROS
- SE UBICA EN LOS PLANES Y PROGRAMAS LOS CONTENIDOS QUE PUEDES TRATAR A PARTIR DEL CENTRO DE INTERES Y DEL COMPLEJO DE INTERES.
- SE PLASMAN EN EL FORMATO.

ANEXO 12. SECUENCIA DIDÁCTICA.

a)

SECUENCIA DIDÁCTICA

- ARMADO DE ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA PRÁCTICA DOCENTE
- ACTIVIDADES TRANSVERSALES
 - QUE ATRAVIECEN VARIAS ASIGNATURAS
 - UNA ACTIVIDAD PARA EL TRATAMIENTO DE VARIOS CONTENIDOS DE DIFERENTES ASIGNATURAS

b)

EJEMPLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

proposito: Aprendizaje cooperativo

N/P	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
1	INVESTIGAR TODO ACERCA DEL MOLE ■ TIPOS DE MOLES (ESPAÑOL) ■ INGREDIENTES (ESPAÑOL) - ESPECIAS - PROCEDENCIA (GEOGRAFIA) ■ CANTIDADES (MATEMATICAS) ■ PRECIOS (MATEMATICAS) ■ ORIGEN (HISTORIA) ■ FORMA DE PREPARARLO (C.N.) ■ ELABORAR ENCHILADAS - EN ESTA ACTIVIDAD ESTAN TODAS LAS ASIGNATURAS NOTA: EL ABORDAJE DE LAS MISMAS QUEDA A CRITERIO DEL DOCENTE O SEA LAS ESTRATEGIAS.	≡ LIBROS DE LA CASA Y DE LA ESCUELA ≡ FAMILIARES ≡ CONOCIDOS ≡ ESTUFA ≡ RECIPIENTES ≡ TORTILLAS ≡ ACEITE ≡ MOLE ≡ OTROS	■ LISTA DE COTEJO - Participaciones - Tareas - Planteamiento y resolución de problemas	L U N E S

CORRELACIÓN DE CONTENIDOS

- Se basa en el principio de globalización tomando en cuenta la *transdisciplinariedad* que es el grado máximo de las relaciones entre las disciplinas lo que facilita la unidad interpretativa que explica una realidad sin parcelaciones tomando en cuenta al alumno y sus necesidades, lo contrario a lo que plantea la *multidisciplinariedad*.
- Los contenidos de las actividades de las unidades didácticas saltan de una materia a otra sin perder la continuidad.

ANEXO N° 14. PROPUESTA DE RÚBRICA

Las rubricas que se presentan son propuestas que en algunos casos fueron modificadas.

Tabla 1: Elementos de la rúbrica.

CONCEPTOS/RUBROS	ESCALAS/NIVELES (CUALITATIVO, CUANTITATIVO, MIXTO)			
	Parámetro 4	Parámetro 3	Parámetro 2	Parámetro 1
	Excelente	Muy bien	Bien	Deficiente
Aspectos a evaluar	Criterios o descriptores; son las evidencias a alcanzar	Criterios o descriptores; son las evidencias a alcanzar	Criterios o descriptores; son las evidencias a alcanzar	Criterios o descriptores; son las evidencias a alcanzar

Tabla 2. Ejemplo de rúbrica para evaluar la presentación y comprensión de un tema. (Conferencia escolar)

Conferencia	NIVELES			
	4.	3.	2.	1.
	Excelente	Satisfactorio	Puede mejorar	Inadecuado
Apoyos utilizados en la presentación Sobre el tema.	Utiliza distintos recursos que fortalecen la presentación del tema	Utiliza pocos recursos que fortalecen la presentación del tema	Utiliza uno o dos recursos, pero la presentación del tema es deficiente	No utiliza recursos adicionales en la presentación del tema
Comprensión del tema. Fuentes de información	Contesta con precisión todas las preguntas planteadas sobre el tema	Contesta con precisión la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema	Contesta con precisión algunas preguntas sobre el tema	No contesta las preguntas planteadas
Dominio de estrategias de búsqueda de información	Demuestra dominio en la búsqueda de estrategias de información	Demuestra un nivel satisfactorio de dominio de estrategias de búsqueda	Demuestra dominio de algunas estrategias de búsqueda	No domina estrategias de búsqueda

TABLA 3. Rúbrica de autoevaluación. (de toda una semana)

Indicadores Escalas de calificación Unidades de competencia	Criterios		
	Optima	Mediana	Pobre
Mi participación en clase fue.			
Mi participación en equipo fue			
El cumplimiento de mis tareas fue			
Mi conducta en el desarrollo de las clases fue			
La utilización de los recursos del salón fue			

Optima: Participo todos los días, en las participaciones apporto y propongo, así como ocupo muy bien los recursos del salón (Pizarrón, marcadores, láminas, computadora, cañón y otros).

Mediana: Participo en algunas ocasiones y en algunas ocasiones propongo, y ocupo los materiales medianamente.

Pobre: casi no participo, no apporto, ni propongo y no ocupo los recursos del salón.

TABLA 4. Rúbrica de participación en equipo

criterios	INDICADORES			
	Mucho	Suficiente	Poco	Nada
Respeto el turno de palabra				
Aporto y sugiero durante el desarrollo de los temas.				
Apoyo otras opiniones				
Doy opiniones razonadas				
Acepto la idea de otros				
Ofrezco alternativa de solución a los problemas				
Demuestro actitud integradora				
Realizo preguntas que invitaron a seguir con la discusión.				

TABLA 5. Rúbrica de participación en clase.

Criterios	Indicadores			
	Muy bien	Bien	Regular	Necesita mejorar
Pensamiento crítico.	<p>Aporta ideas nuevas y es analítico en sus comentarios con respecto a las participaciones de los demás.</p> <p>Da información sustancial sobre el tema y utiliza vocabulario y lenguaje técnico.</p>	<p>En algunos momentos es analítico y aporta ideas.</p> <p>En algunas ocasiones utiliza vocabulario técnico.</p>	<p>Realiza comentarios mínimos sobre el tema.</p> <p>Utiliza lenguaje ordinario sobre los temas</p>	<p>Su participación es rudimentaria y superficial.</p> <p>No analiza ni aporta ideas</p>
Participación creativa y oportuna.	<p>Aporta ideas nuevas y establece relaciones con profundidad y detalle.</p> <p>Participa constante y oportunamente.</p> <p>Inicia las discusiones.</p>	<p>Establece relaciones entre las ideas, pero no logra detallar ni profundizar en ellas.</p> <p>Participa siempre que se le pregunta.</p>	<p>Establece Aporta muy pocas relaciones entre los temas e ideas.</p> <p>Retoma y sintetiza las ideas de otros.</p> <p>Participa siempre que se le pregunta, pero a destiempo.</p>	<p>No aporta ideas ni establece relaciones entre ellas,</p> <p>Cuando se le pregunta no responde o están fuera del tema.</p>
Relevancia de la participación.	<p>Su participación está relacionada con el tema de discusión.</p>	<p>Algunas de sus intervenciones están relacionadas con el tema y otras están fuera del tema</p>	<p>Ocasionalmente sus intervenciones están relacionadas con el tema.</p> <p>La mayoría de sus intervenciones no aportan nada al tema</p>	<p>Sus participaciones no se relacionan con el contenido de la discusión y lo que aporta y comenta es irrelevante</p>

Tabla 6. Rúbrica para textos y escritos breves.

Criterios	indicadores			
	Muy bien.	Bien	Regular	Necesita mejorar.
Redacción.	Utiliza adecuadamente la gramática en la redacción de textos.	Presente pocos errores en el uso de la gramática.	Hay algunos errores en el uso de la gramática.	No hay uso correcto de la sintaxis, ortografía y redacción.
Coherencia y lógica de ideas.	Utiliza un lenguaje claro y coherente en la exposición de ideas.	Escribe con pocas dificultades de coherencia y lógica. El texto es comprensible para el lector.	Desarrolla algunas ideas de manera lógica, pero hay confusión al leerlas.	No desarrolla ideas claras y hay confusión al leerlas.
Relación con el tema.	Hay una relación clara y precisa con el tema	Hay vinculación con el tema.	Existe una vaga idea en la expresión de las ideas acerca del tema.	No hay ninguna vinculación con el tema, es un escrito ajeno al tema solicitado.
Opinión	Esta claramente definido el punto de vista del autor.	Hay manifestaciones de opinión, pero no están muy claros,	La opinión es muy pobre y no tienen lógica.	No hay opinión, solo es transcripción, o son opiniones de sentido común.

ANEXO N°15 GUIÓN DE ENTREVISTA.

Guion de Entrevista realizada a los padres de familia.

Propósito:

General: Obtener información sobre la concepción de escuela que tienen los diferentes actores escolares implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Docentes, Padres de Familia, Alumnos, Autoridades educativas, Autoridades municipales.)

Específico: Conversar con el Docente, padre de familia, alumnos, Supervisor, Agente de policía, regidor de educación; para conocer sus necesidades, intereses y expectativas que tiene acerca de la escuela.

a) GUIÓN DE ENTREVISTA.

Nombre del Docente (Padre o Madre de Familia): _____ Edad: _____
Grado de escolaridad: _____ Profesión: _____
Localidad y/o Comunidad: _____
Nombre de la Escuela: _____ Clave del C.T.: _____
Grado y grupo de su Hijo(a): _____

1. ¿Cuándo se fundó la escuela?
2. ¿Cuándo y cómo construyeron el edificio?
3. En que trabaja.
4. Qué materia le gustaba más y por qué.
5. Que asignatura le gustaba menos y por qué.
6. Que es lo que más le gustaba de la escuela.
7. Qué piensa de la escuela.
8. Sirve la escuela. ¿Para qué?
9. Cómo encuentras la enseñanza que brinda la escuela.