

Las Guelaguetzas pedagógicas del preescolar Benito Juárez en Jaltepec, Oaxaca. Experiencias concretas de las pedagogías críticas latinoamericanas*

Rosa Isabel Jaimes Garrido**

Resumen:

En este artículo se presentan parte de los resultados de investigación sobre las experiencias de las maestras del preescolar Benito Juárez ubicado en el municipio de Jaltepec de Candayoc, en el bajo mixe en Oaxaca, México. El objetivo consistió analizar la práctica docente de las maestras que han generado proyectos educativos que surgen de las necesidades de las propias comunidades, basados en pedagogías no instrumentalistas, no excluyentes y no racistas. El marco teórico está sustentado en las pedagogías críticas basadas en la filosofía de la liberación, el feminismo y el pensamiento descolonial. La metodología es inductiva y cualitativa, se realizaron entrevistas a profundidad con la finalidad de rescatar las experiencias que las docentes vivieron al desarrollar e implementar el proyecto educativo nombrado “Guelaguetzas pedagógicas”. El análisis de las entrevistas refleja docencias ejercidas desde la conciencia de su cultura, formas de vida y territorio que, no solo resisten a las formas homogeneizantes y racistas del Estado, sino que proponen y practican una docencia otra, un currículum otro que da cuenta de la dimensión ético-política de la docencia.

Palabras clave: pedagogías críticas, Experiencias docentes, prácticas pedagógicas locales

Abstract:

This article presents part of the results of research on the experiences of the teachers of the Benito Juárez preschool located in the municipality of Jaltepec de Candayoc, in the Bajo Mixe region of Oaxaca, Mexico. The objective was to analyze the teaching practice of teachers who have generated educational projects that arise from the needs of the

* Recibido: 2024-09-21. Aceptado: 2024-12-09.

**Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, Estado de México. Correo electrónico: isabeljaimesg@gmail.com

communities themselves, based on non-instrumentalist, non-exclusionary and non-racist pedagogies. The theoretical framework is based on critical pedagogies based on liberation philosophy, feminism and decolonial thought. The methodology is inductive and qualitative, in-depth interviews were conducted in order to rescue the experiences that teachers lived when developing and implementing the educational project named “Pedagogical Guelaguetzas”. The analysis of the interviews reflects teaching from the awareness of their culture, ways of life and territory that not only resist the homogenizing and racist forms of the State, but also propose and practice a different kind of teaching, a different curriculum that takes into account the ethical-political dimension of teaching.

Key words: Critical pedagogies, teaching experiences, local pedagogical practices

Resumo:

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa sobre as experiências dos professores da pré-escola Benito Juárez, no município de Jaltepec de Candayoc, na região de Bajo Mixe, em Oaxaca, México. O objetivo foi analisar a prática de ensino dos professores que geraram projetos educacionais que surgem das necessidades das próprias comunidades, com base em pedagogias não instrumentalistas, não excludentes e não racistas. A estrutura teórica é baseada em pedagogias críticas fundamentadas na filosofia da libertação, no feminismo e no pensamento decolonial. A metodologia é indutiva e qualitativa, foram realizadas entrevistas em profundidade com o objetivo de resgatar as experiências que os professores viveram ao desenvolver e implementar o projeto educacional denominado “Guelaguetzas pedagógicas”. A análise das entrevistas reflete a consciência dos professores sobre sua cultura, seus modos de vida e seu território, que não só resistem às formas homogeneizadoras e racistas do Estado, mas também propõem e praticam um ensino diferente, um currículo diferente que leva em conta a dimensão ético-política do ensino.

Palavras-chave: Pedagogias críticas, experiências de ensino, práticas pedagógicas locais.

Introducción

La educación es un quehacer político, no porque exista una dimensión política de la educación, sino que esta es un acto político en sí mismo. El acto político consiste en la

capacidad reflexiva del o la docente de pensar “la educación para qué, la educación en favor de quiénes, la educación contra qué” (Freire, 1978, s/p). Reconociendo el camino que inician Henri Giroux (2003) y Peter McLaren (2012) respecto a repensar la educación en su dimensión histórica y social, así como Paulo Freire (1978) en lo que corresponde a la educación popular, estos tres autores sugieren que la pedagogía no está limitada al salón de clases, sino que su compromiso radica en que la práctica docente influya en la producción y en la construcción de significado en el contexto en el que se vive devolviéndole al quehacer educativo su carácter político y ético, a esta forma de educación le nombraron pedagogías críticas.

Este tipo de pedagogías surgen como una crítica a la modernidad, denunciando la educación de herencia colonial que ha derivado en una educación desigual que evidencia la contradicción de los sistemas educativos latinoamericanos, como afirma Puiggrós (2011) estos sistemas además de meritocráticos y desertivos son expulsivos y abarcadores, aunado, a que, al no reconocerse en los proyectos educativos las diferencias sociales, culturales y geográficas los aprendizajes, estas parten de que el significado no sólo esté relacionado con las prácticas de enseñanza, sino que este debiera estar articulado con las políticas culturales que sustentan dichas prácticas, al no resultar del todo significativos la educación en lugar de formar seres humanos críticos sólo produce personas funcionales para el sistema económico dominante.

No obstante, las pedagogías críticas también aparecen como educación problematizadora, liberadora, alternativa, o popular. Se asumen como un movimiento educativo para la transformación social, que pretende dotar de herramientas para la autonomía a sectores subordinados, excluidos, discriminados. Para el caso latinoamericano, las pedagogías críticas fueron incorporando criterios ecológicos, interculturales, feministas y descoloniales. Lo anterior resulta importante en su distinción debido a que las pedagogías críticas latinoamericanas se enriquecen de la articulación de un entramado histórico regional que ha disputado contra la colonialidad europea e imperial, contra el capitalismo tardío, dependiente y periférico; y contra el patriarcado anclado al capitalismo y al colonialismo.

Desde este enfoque se han desarrollado diversas investigaciones sobre experiencias que rompen o intentan romper con la lógica masificadora y hegemónica de la educación que nace del Estado, sobre todo en Latinoamérica y África, así, se encuentran experiencias en Brasil, Colombia, Argentina, Chile, Venezuela y México, por mencionar algunas. Es a partir del marco de las pedagogías críticas latinoamericanas que analizamos el proyecto que las maestras del preescolar Benito Juárez de Jaltepec de Candayoc, Oaxaca desarrollaron en 2011 como posibilidad de enseñanza con mirada crítica de los contenidos que son pautados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) mediante el rescate de los saberes comunitarios que emanan de la misma comunidad y que resultaban en aprendizajes más significativos para las infancias preescolares porque son contextualizados territorial y culturalmente y ellas lo nombraron “Guelaguetzas pedagógicas”. Este proyecto ha sido desarrollado por las maestras de ese centro educativo cuya base es el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO).

El artículo se estructura en un primer apartado en el que se teje el enfoque teórico del análisis sustentado en un entramado de la filosofía de la liberación con la pedagogía feminista y con el pensamiento descolonial. En el segundo apartado, para dar contexto educativo en el . En el tercer apartado se problematiza de manera breve la educación en Oaxaca y en la comunidad de Jaltepec y se analiza el proyecto de las Guelaguetzas pedagógicas. Para finalmente ofrecer algunas consideraciones finales.

Entramando la praxis del pensar de las pedagogías críticas latinoamericanas

“Filosofía de la Liberación, filosofía posmoderna, popular, feminista, de la juventud de los oprimidos, de los “condenados de la tierra”, condenados del mundo y de la historia.” (Dussel, 2011a, p. 12) Las pedagogías críticas latinoamericanas en un principio tomaron forma a partir de tres líneas teóricas que provienen de la teoría social latinoamericana y del pensamiento crítico: a) la filosofía de la liberación, b) la teología de la liberación, c) las teorías de la dependencia y, a las que posteriormente se sumaron: d) las pedagogías feministas latinoamericanas y, e) el pensamiento descolonial. En este apartado entramamos la filosofía

de la liberación, las pedagogías feministas y el pensamiento descolonial y las proponemos como formas de la praxis del pensar.¹

Por ello, consideramos que la filosofía de la liberación, la pedagogía feminista y el pensamiento descolonial son praxis del pensar que se han constituido a partir de nombrar, visibilizar y denunciar las múltiples opresiones que atraviesan a las personas, esto es, que han sido vividas por ellas en sus dimensiones material y simbólica, pero que también han logrado rescatar, reivindicar y resignificar prácticas propias que nos permiten plantear que las Guelaguetzas pedagógicas son una concreción de las pedagogías críticas latinoamericanas. A continuación, retomamos los puntos de cada pensamiento que consideramos pertinentes para este análisis.

Iniciaremos con la filosofía de la liberación; nacida de los movimientos de los años 60 en Francia, en México y en Argentina, se presentó como una crítica al pensamiento eurocéntrico, a la filosofía de occidente moderna y totalizadora, es decir, dada y, que ya no se cuestiona. “La Filosofía de la Liberación como filosofía latinoamericana nos invita recurrentemente a analizar sus postulados considerando las condiciones en que fueron producidos, sus determinaciones geopolíticas y las condiciones económicas, culturales e ideológicas a las que se encuentra supeditada.” (Cabaluz, 2016, p. 71) Esto es, cuestionarnos como las cosas llegaron a ser lo que son.

El aporte de la filosofía de la liberación a la dimensión educativa lo podemos observar en la crítica y la construcción de los contenidos programáticos, la práctica docente y la educación dialógica. Como lo que sugiere Dussel (2011b) acerca de que los contenidos tendrían que ser generados por las propias personas (docentes y estudiantes), emergiendo de su realidad (de opresión, exclusión y explotación) para poder transformarla, es decir, los contenidos deben tener un carácter concienciador. También “Dussel expuso que todo depende en definitiva del proyecto que tenga un sistema pedagógico. Sabemos que el proyecto es el fundamento ontológico, la esencia de una totalidad dada (la totalidad vigente) o futura (el proyecto de liberación).” (Infranca, 2000, p. 101, citado en Cabaluz, 2013, p. 26)

¹ Mudimbe sostiene que la gnosis es la praxis del pensar en África y porque las y los africanos han pensado desde siempre no necesitan de la filosofía de occidente para poder pensar o que su pensamiento se vuelva válido.

liberador porque son los saberes en movimiento que permiten constituirse de manera continua.

Sin embargo, los planes y programas educativos en tanto proyectos y métodos han sido elaborados de manera escindida y han dependido del objetivo que el Estado busca cumplir, pero han sido las políticas estatales desde donde la mayoría de las veces se han gestado modelos homogeneizantes apelando a la construcción de nación, de civilización, de progreso. No obstante, después de las guerras mundiales las políticas estatales han quedado supeditadas a los nuevos cercamientos² mediante los cuales el capitalismo ha aprovechado la escisión entre programas y métodos para reducir la praxis pedagógica a una praxis instrumental.

Respecto a la práctica docente, la filosofía de la liberación reconoce la necesidad de la ética-crítica del o la docente respecto la socialización de los contenidos programáticos y a una praxis dialógica más que a una educación bancaria, en la cual, siguiendo a Freire (2005), las y los estudiantes son meros contenedores de la información. La experiencia docente se presenta de dos maneras: a) como reproductor del sistema al contribuir en la inserción de los estudiantes como elementos funcionales al sistema y b) como sujeto con conciencia crítica que disputa su práctica y saberes a la matriz colonial (patriarcado, capitalismo y colonialidad) y reproduce desde otro horizonte y para otro proyecto por el que estudiantes y docentes luchan.

La práctica docente se liga con la educación dialógica, Freire (2005, p. 106) señala que las personas “no se hacen en silencio, sino en la palabra, en la acción, en la reflexión.” Y disputa la expresión de esta como derecho y no como privilegio, de ahí que la palabra no sea mero acto de prescripción dónde solo unos detentan el conocimiento y por ende el derecho a pronunciarla. Por el contrario, el diálogo no es mediado por los hombres, es un encuentro de muchos mundos mediado por el mundo mismo que no se agota solo en la

² Los nuevos cercamientos son los programas del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional que, mediante sus “ajustes estructurales” buscan privatizar y/o suprimir toda práctica que tenga que ver con lo común y la gratuidad, por ejemplo, el derecho a la tierra y a la educación gratuita cuyos efectos son tan devastadores como los viejos cercamientos como fueron la acumulación primitiva y la colonización como empresa capitalista (Federici, 2020)

relación entre docentes y estudiantes, sino que el diálogo es un acto creador de la transformación del mundo que es pronunciada por cada una y cada uno.

La dialogicidad inicia cuando las docentes se preguntan el motivo del diálogo, sobre qué conversarán con las y los estudiantes, porque el diálogo permite pensar la realidad como proceso que deviene en libertad y no como algo dado o estático que termina oprimiendo la reflexión y la práctica porque sin diálogo no hay educación. “Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden en su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza” (Freire, 2005, p. 113)

Ahora bien, de las pedagogías feministas y su aportación a las pedagogías críticas latinoamericanas encontramos las contra-pedagogías, la política en femenino o politicidad en clave feminista y las pedagogías radicales, porque “es la experiencia histórica de las mujeres [la que] podrá sentar el ejemplo de otra forma de pensar y actuar colectivamente.” (Segato, 2021, p. 18) Frente al orden masculino dominante que cosifica para su uso la vida de las mujeres y la naturaleza la propuesta de las contra-pedagogías, siguiendo a Rita Segato, son una de esas otras formas mediante las cuales la vida de las personas y la naturaleza se ponen al centro versus las pedagogías de la crueldad que optan por la cosificación como una muerte en vida de las personas.

Una de las maneras en que en la educación se observa el cuidado de la vida es el trabajo docente de las maestras que no solo implica el trabajo pedagógico con las infancias, sino también el trabajo de cuidados y el trabajo afectivo. Pues como ellas mismas relatan, no pueden dejar a una infancia sucia o rebasada emocionalmente, en primer lugar, porque es antiético y en segundo, porque en ese estado las niñas y los niños no aprenden (Jaimes, 2021) no obstante, “la reproducción de la vida no solo comprende nuestras necesidades materiales. Una dimensión importante de ella es la reproducción de nuestra memoria colectiva y de los símbolos culturales que dan sentido a nuestras vidas y nutren nuestras luchas.” (Federici, 2020, p. 33) Es aquí donde se conecta la política en femenino o politicidad en clave femenina.

Rita Segato (2021) se refiere a la politicidad en clave femenina como la acumulación de experiencia constituida largo de la historia por parte de las mujeres que se arraiga en políticamente en la comunidad y en el territorio siendo estos los generadores de significados

que orientan la praxis de vida. Por su parte, Méndez y Gutiérrez (2020) definen la política en femenino como el “conjunto de esfuerzos colectivos, en diferentes escalas y espacios por reproducir la vida [que] ha sido históricamente obra principal de mujeres, por ello, la piensan como políticas en femenino” (Méndez y Gutiérrez, 2020: 135).

Y no es que los procesos de reproducción de la vida sean necesariamente temas de mujeres, sino que en realidad competen a todas las personas, y esta práctica se continúa en las escuelas por parte de las y los docentes, pues la escuela es el segundo espacio donde las infancias pasan el mayor tiempo después de casa, se piensa como política en femenino “porque está estructurada simbólica y prácticamente por las mujeres.” (Salazar y Jaimes, p. 253-254) El proceso enseñanza-aprendizaje es un proceso de socialización entre docentes y estudiantado mediado por los contenidos programáticos, donde lo público y lo privado se diluyen para dar paso a la conexión entre las praxis de vida y los aprendizajes, esta interacción aparece como una posibilidad de construir un mundo otro.

Finalmente, bell hooks (en Salazar, 2021) con su propuesta de pedagogías radicales que fusionan el feminismo con el anticolonialismo invita a ser partícipes de la formación intelectual y ética del estudiantado lo que lleva implícito atender a la diversidad del alumnado tanto en formas de aprendizaje como en intereses, puesto que para las y los estudiantes ese espacio-tiempo es un mundo alternativo a una realidad que puede ser doliente. El proceso enseñanza-aprendizaje es un performance constante; sin embargo, cuando se está frente a grupo en realidad tenemos un encuentro con la dignidad del otro u otra, por ello, como sugiere hooks (en Salazar, 2021) en realidad no nos corresponde enseñar a qué pensar o cómo, sino guiar y potenciar la inteligencia viva de las y los estudiantes.

Las y los docentes conscientes de la naturaleza ético-política de su trabajo comprenden el aula como el espacio donde no solo se comparten saberes, sino las formas de vida e interpretaciones del mundo que emanan de la experiencia. Para bell hooks (en Salazar, 2021), el aula es un espacio de libertad que a veces será encuentro y, otras, disputa (por cómo construir conocimiento, por lograr rupturas epistemológicas), pero nunca un espacio de lucha por mantener a salvo la dignidad. Se trata de abrir la enseñanza y mirarla como acto político que debe ser antisexista, anticlasista y antirracista, es decir, un acto contrahegemónico de resistencia ante cualquier tipo de opresión.

Conectamos esta última parte de las pedagogías críticas con el pensamiento descolonial a y su relación con las pedagogías críticas latinoamericanas. El pensamiento descolonial se desarrolla a partir de la crítica gnoseológica que surge desde los cuerpos-territorios de Abya Yala hacia el eurocentrismo, al occidentalismo y a la colonialidad del poder-saber, como signos que le dieron la forma a lo que hoy conocemos como Latinoamérica, y estos signos son la expresión de la matriz colonial -patriarcado, capitalismo y colonialidad- cuyas expresiones son el machismo, el clasismo y el racismo, respectivamente.

A partir de la praxis del pensar como propuesta gnoseológica del pensador africano Valentin-Yves Mudimbe (1996) que elaboró a partir de una crítica a la epistemología de occidente. Es que la epistemología se reconoce como violencia que apunta a la dimensión simbólica mediante la que la producción del conocimiento que es torna estática, abstracta, universalizante y que cataloga, encasilla y demarca no solo conceptos y categorías sino también personas de manera jerárquica y a partir de binomios excluyentes como civilizado/bárbaro, hombre/mujer, blanco/negro.

Por su parte, la praxis del pensar se estructura desde la práctica de las personas, es decir, de sus vivencias, volviéndose estas, pensamiento a partir de su propia experiencia, es decir, en la acción. Pues como lo sostiene Freire “no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión” (Freire, 2005, p. 105). Por lo tanto,

la gnoseología se teje a partir de la praxis de las personas, es decir, desde su experiencia que mediante sus fronteras interiores (universos mentales) y exteriores (las cuerpos y los cuerpos heridos) disputan la esfera del reconocerse indígenas, afrodescendientes y ch'ixi (mestizo/mestiza en lengua aymara), porque si bien estos son términos que se han usado para clasificar, también pueden ser usados para reivindicar, por ello la gnoseología implica la reconstitución de lo conocido y de los modos principales de conocer que se han impuesto por la epistemología. (Jaimes, 2024, p. 46)

La propuesta de no obviar el proceso de conquista y colonialidad de la que estas sociedades son producto no es con la intención de centrarse en una posición de víctimas, ni que se entienda como un sentido de añoranza por el pasado previo a la conquista, más bien, reconocer que en la educación muchos de los contenidos dejan fuera las experiencias cotidiana y presentes de la diversidad cultural de la región, con esta estrategia se mantiene la

memoria atada a los museos creyendo que no se convive en la vida diaria con tal diversidad al reproducir programas, discursos y actos contradictorios que, por un lado, enaltecen el pasado indígena (en los libros de texto) y, por otro, discrimina sus tradiciones, costumbres, saberes y cosmovisión al unificar contenidos sin pensar en los contextos particulares de las y los estudiantes, al abrir escuelas monolingües en detrimento de las escuelas bilingües, entre otras prácticas.

Es así, como estos tres enfoques -la filosofía de la liberación, las pedagogías feministas y el pensamiento descolonial contribuyen a colocar en el ámbito educativo la discusión de la naturaleza ético-política de la educación y, por consiguiente, el reconocimiento de esta potencia ético-política en la praxis pedagógica de las y los docentes lo que lleva a producir como condición del proceso pedagógico una razón ético-crítica en las personas que están siendo formadas y que se vuelven también formas de denunciar la violencia gnoseológica, la enseñanza con sesgo patriarcal-capitalista-colonial de la interpretación del mundo solo desde la mirada masculina y la violencia que implica la negación de la diversidad cultural ante la poca consideración y, prácticamente, la nula representación de las personas y contextos no hegemónicos y privilegiados como claras prácticas racistas.

La ruta metodológica

Para llevar a cabo la investigación entrevistamos a dos de las seis maestras que generaron el proyecto de las Guelaguetzas Pedagógicas: la maestra Avelina y la maestra Anita. Elegimos la entrevista a profundidad porque nos interesaba conocer su experiencia de la comunalidad en su trabajo docente y de su relación con las personas de la comunidad. La entrevista a profundidad como técnica de recolección de datos es una interacción horizontal y recíproca que permite a quien entrevista y a quienes son entrevistadas proponer los acuerdos de la entrevista. Al no ser una entrevista estructurada, permite la expresión de opiniones, ideas, pensamientos, experiencias en un formato más libre, a su vez, da margen a quien entrevista para que pueda regresar a las temáticas de mayor interés para poder explorar y comprender de manera más profunda las experiencias de las y los entrevistados.

Logramos conversar con ellas en cuatro ocasiones entre los años 2020 y 2021. Si bien, el plan original estaba diseñado para viajar a Jaltepecc a conocerlas y poder entrevistarlas de manera personal, debido a la emergencia sanitaria por COVID19 fue imposible el traslado. Sin embargo, pudimos dialogar con mediante las aplicaciones de *WhatsApp* y *Meet*. Para ello, en primer lugar, se llevó a cabo una revisión documental y un primer acercamiento con las maestras mediante la aplicación de mensajería de *WhatsApp*. En un segundo momento, se elaboró una guía de entrevista piloto que se aplicó a un grupo de maestras de Toluca, Estado de México, posteriormente, se realizaron las adecuaciones pertinentes. La guía de entrevista se organizó conforme a cinco tópicos: 1) formación y trabajo, 2) trabajo docente y vocación, 3) trabajo reproductivo, 4) trabajo y género y 5) trabajo y política.

Las entrevistas a las maestras se llevaron a cabo durante los años 2020 y 2021, fueron grabadas con la autorización de las maestras, así como el uso de sus nombres; posteriormente se sistematizaron mediante transcripción y se organizaron de acuerdo con los enfoques teóricos para ser revisadas y analizadas. La selección de la información se realizó partir de secuencias de sentido. Las secuencias de sentido son las interacciones lingüísticas que adquieren significación de acuerdo con el contexto en el que se desarrollan.

Las secuencias de sentido fueron elegidas mediante un ejercicio hermenéutico soportado por la propuesta teórica de esta investigación, es decir, se interpretaron las entrevistas en un ejercicio dialéctico entre las experiencias de las maestras y el entramado teórico. No obstante, sabemos que la realidad rebasa los límites de la teoría lo que permite a quien investiga cierta libertad, no por ello menos rigurosidad, para interpretar más allá de las mismas categorías lo que otorga mayor creatividad y da pauta a un ejercicio en términos más heurísticos, por ello, a lo largo del texto se han entretejido el análisis con las secuencias de sentido.

La educación como disputa de la praxis del pensar, el contexto

En este apartado analizamos el proyecto de las Guelaguetzas Pedagógicas, partiendo de que cada contexto tiene características particulares en cuanto a territorio, población, situación política, económica y social, a continuación, se presentan algunos elementos que permiten

acercarse al espacio-tiempo de las maestras, las infancias y el preescolar Benito Juárez para comprender la importancia y la potencia del proyecto que aquí se presenta.

Las maestras han ejercido su trabajo docente en un contexto en el que los cercamientos derivados de los ajustes estructurales neoliberales de los años 80s comenzaron a segmentar la educación en “pro” de una educación más “igualitaria”. De estos cercamientos no han quedado exento el ámbito educativo como han sido la segmentación de la calidad de la educación, la desensibilización a la diversidad lingüística y cultural que evidencian el racismo estructural en la región diversas autoras y autores como González (2020), Bermúdez, (2020), Salazar (2019), Briseño (2018), Sigüenza (2007) entre otras y otros.

De cara a las políticas educativas del Estado mexicano y su componente de cobertura e inclusión social, la exclusión del sector de población indígena no solo se entiende en términos de la falta de acceso a la universidad, sino también del acceso restringido a subsistemas diferenciales con menor prestigio social, precariedad presupuestal y profesiones asociadas con entornos campesinos o indígenas. (González, 2020, p. 2)

La educación preescolar en Jaltepec inicia en la década de 1974 con la creación de la Escuela de Educación Preescolar indígena. “Entre 1979 y 1980 se construyeron las instalaciones actuales del Centro de Educación Preescolar Indígena Benito Juárez. El terreno se consiguió a través de la gestión del maestro Eduardo Santos y de la donación realizada por los comuneros.” (Bermúdez, 2020, p. 157) No obstante, algunos profesores no estaban de acuerdo con la enseñanza de las lenguas porque según ello se generaba un desfase cuando se pasaba a la primaria, pero la comunidad mantuvo su respaldo al preescolar Benito Juárez.

Los modelos educativos que se han implementado en la educación preescolar en Jaltepec han sido: en los años ochenta, el de castellanización, derivado de la influencia del Instituto Nacional Indigenista (INI), en los noventa fue el modelo por proyectos el cual fue complicado implementar por las condiciones de la escuela en la comunidad. En los años noventa las reformas federales relacionadas con la evaluación educativa de carrera magisterial y la creación del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) como unidad descentralizada impactaron en la dinámica escolar de Jaltepec. El modelo de evaluación modificó el sistema de escalafón e incidió en la llegada de los posibles maestros nativos o mixes a la escuela Benito Juárez (Bermúdez, 2020, p. 15).

En 1994 se trabajó con Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas (PEPZI), bajo este modelo se aplicaba una educación diferenciada, es decir, se privilegió el rescate de las costumbres y las tradiciones locales con el objetivo de recuperar la lengua *ayuuuk*. A partir de 1995 impulsaron el Movimiento Pedagógico centrado en la educación comunitaria que representó la lucha política del magisterio por el reconocimiento de la población indígena y campesina a una educación vinculada con su contexto y su praxis de vida. Este movimiento se caracterizó por: “la filosofía comunal, el uso de la lengua originaria, un modelo pedagógico que no contribuya a la dominación, la participación comunitaria y el uso de los conocimientos locales.” (Briseño, 2018, p. 12).

Sin embargo, las décadas siguientes han sido una constante tensión entre que la educación sirva para la recuperación de la cultura y entre los nuevos cercamientos que atienden a la idea de la modernización del Estado. Lo anterior se observa en cuanto a la disputa por la recuperación de la cultura, en específico, la lengua, las maestras sugieren que son las madres y los padres más jóvenes quienes presentan mayor resistencia debido a la discriminación y porque se asocia con atraso social, y esto sucede a partir de la creación de un kínder monolingüe entre 1981 y 1982 cuyo idioma de enseñanza es el español.

En la comunidad existen dos escuelas, uno es el jardín de niños y, ahí trabajan maestras de la región del Istmo ahí llevaban a los niños porque no querían mandarlos al preescolar, porque allá les hablábamos la lengua, muchos papás que ya son jóvenes, no lo aceptan. (Entrevista maestra Anita, 2021)

Lo anterior no ha sido impedimento para que las profesoras del preescolar Benito Juárez desde el año 2011 desarrollaran un proyecto, que si bien “retoma elementos del documento base elaborado por la Dirección de Educación Indígena de Oaxaca y por el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)” (Bermúdez, 2020, p. 158) el modelo curricular se conformó a partir de la articulación del rescate de la lengua mediante las diversas actividades de la vida cotidiana de la comunidad como son las tareas, las fiestas, los rituales y el trabajo, lo cual indica que el proyecto educativo de las maestras no fue improvisado y que se sustenta en la comunalidad no solo como una praxis de pensamiento, sino como una praxis de vida.

Hacer comunalidad en la escuela es derrumbar las paredes que encierran el conocimiento... vivir la comunalidad supone el respeto al conocimiento del

otro por contradictorio que resulte al nuestro.... Es ligar la escuela a la comunidad y la comunidad a la escuela. Esto es investigación y reflexión, de lo que es en la comunidad y lo que se hace comunitariamente, ahora es la escuela. (Martínez, 2015, p. 34)

Es desde este habitar la comunalidad que las maestras del preescolar “Benito Juárez” construyeron su proyecto pedagógico porque ellas tenían claro que para “aprender [y construir] comunalidad implica el diseño de trabajo pedagógico sustentado en el conocimiento comunitario.” (Díaz, 2015, p. 34) Fueron las seis maestras del preescolar “Benito Juárez” quienes conformaron un colectivo que pudo constituirse debido a que son mujeres *ayuuk*, nativas residentes o avecindadas lo que implicaba los lazos sólidos y compromiso con la comunidad y con las autoridades municipales. Estas maestras son un referente³ en Jaltepec, ya que asumieron una postura crítica frente a las reformas educativas que no contemplan las necesidades particulares de cada región y al charrismo sindical, las y los profesores de Jaltepec participan activamente en las movilizaciones con la convicción de exigir al Estado condiciones dignas de educación y trabajo. Las docentes sugieren que las reformas que no contemplan la diversidad territorial y cultural no logran disminuir las brechas de desigualdad que vive la sociedad en Oaxaca.

La praxis liberadora: el colectivo-proyecto “Guelaguetzas Pedagógicas” de las maestras del preescolar Benito Juárez, Jaltepec de Candayoc⁴

¿Quiénes son las maestras del preescolar “Benito Juárez”? Como lo señala Salazar (2019) son mujeres *ayuuk* que si bien no escapan a la matriz colonial sus formas de pensamiento y

³ La movilización magisterial ocurrida en el verano de 2016, cuando estas profesoras promovieron una presentación de la reforma educativa hecha por los líderes sindicales en una asamblea comunitaria. Con su presentación y exposición lograron que la localidad las apoyara para participar en las movilizaciones a través de un acta comunitaria. Gracias a dicho respaldo, las maestras pudieron permanecer en los plantones y participar activamente en la movilización estatal. (Bermúdez, 2020, p. 159)

⁴ Jaltepec de Candayoc pertenece al Estado de Oaxaca. La división por regiones está dada por sus características geográficas y culturales, las regiones son: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Sur, Sierra Norte y Valles Centrales. La comunidad de Jaltepec de Candayoc se encuentra en la Sierra Norte, pertenece al territorio Mixe y al municipio de San Juan Cotzocón. La comunidad de Jaltepec de Candayoc está ubicada cerca del río Jaltepec, de ahí tomó su nombre; aunque históricamente han sido llamados mixes, ellos se autonombran *ayuuk jää’y* que significa persona de la montaña, persona de las alturas. La comunidad se rige por el sistema de cargos, el poder es comunal y las decisiones se toman en asamblea.

acción están constituidas en la comunalidad, praxis de vida que disputa a las formas individuales occidentales. También las maestras son un referente en su comunidad, son buscadas por estudiantes de distintos niveles “para conocer algo del trabajo, que si sabe algo de historia o anécdotas de la comunidad.” (Entrevista a Anita Garrido, 2017) citada en (Salazar, 2019, p. 195) Lo que nos muestra que están estrechamente vinculadas con la reproducción de la vida material y simbólica de la comunidad de Jaltepec. Enseguida dejamos que se presenten ellas mismas.

Mi nombre es Avelina, originaria de Sta. Cruz Tierra Negra Mixe Oaxaca, actualmente vivo en la comunidad de Jaltepec de Candayoc, Mixe Oaxaca. Ingresé al magisterio a la edad de 17 años, tengo 32 años de servicio docente en el nivel preescolar. Entré al magisterio con 17 años, ingresó con la secundaria, con la condición de que al salir estudiara inmediatamente el bachillerato pedagógico y para luego formarse en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de donde se graduó. La maestra Ave cuenta que, “anteriormente había esa oportunidad de ingresar con secundaria, pero ahora ya no es permitido, un aspirante a este nivel debe tener su título para ingresar. (Entrevista maestra Avelina, 2021)

Después de la secundaria estudió el bachillerato pedagógico lo cursó de forma semi escolarizada, iba cada quince días y al egresar entró a la UPN con sede en el Istmo de Ixtepec Oaxaca, me dice “había una subsede en Matías Romero, lugar que me quedaba más cerca de mi comunidad.” (Entrevista maestra Avelina, 2021) Ingresó al servicio profesional docente en el año de 1988 y durante 31 años trabajó en el nivel preescolar, tiene un par de años trabajando en educación inicial con niñas y niños de 0 a 3 años. *Desde que ingresé al magisterio ya existía la UPN ahí fue donde los de nivel indígena terminamos nuestra formación, pero desde la fundación del preescolar aún no existía la UPN, pero la normal, sí. Comenta que ha trabajado en tres comunidades durante toda su trayectoria. Para mí el trabajo docente significa mucho, desde atender a niños de 3 a 6 años, trabajar con padres de familia y claro un maestro desempeña un papel muy amplio en la comunidad desde trabajar en las aulas, en las fiestas comunitarias y programas sociales etcetera. Y me gusta mucho poder apoyar. (Entrevista maestra Avelina, 2021)*

Por su parte, la maestra Anita nos cuenta: *soy de Jaltepec de Candayoc, San Juan Cotzocón, 33 años, comenzó a trabajar con estudios de secundaria, “entonces, en el primer año de servicio me inscribí al bachillerato de maestros en servicio que había en Oaxaca lo*

hice en 3 años, durante 3 ciclos escolares y sus cursos de verano, hice el bachillerato pedagógico y después me inscribí en la Universidad Pedagógica Nacional.” (Entrevista maestra Garrido, 2021) Inició con cursos semi escolarizados quedando como pasante en la Licenciatura de Educación Preescolar para el Medio Indígena, me comparte que ya no continuó estudiando porque

se vinieron los niños había que cuidar a los niños ahora, los críos, posteriormente, ya con 2 niños trate de inscribirme a la normal superior y solo llegue hasta el 6to semestre de la licenciatura de español, ya no la pude concluir hasta ahí, hasta ahí me quedé. Ya desde siempre se impone en la familia el machismo ¿verdad? Con nuestras familias no se puede. (Entrevista maestra Anita, 2021)

Su ingreso al magisterio se da en una coyuntura de interinatos que le permitieron comenzar su trabajo como maestra, ella nos dice que

siempre me llamó la atención ser maestra de preescolar y así fue como yo no teniendo el grado de estudios yo me cole como pude iniciando con unos interinatos, no sé en esos tiempos creo que sí se podía, no había tanto problema para ingresar al magisterio, entonces, siempre me llamo la atención en yo, trabajar en una escuela y ser maestra, esa era mi vocación, aunque no era, no tenía la preparación. (Entrevista maestra Anita, 2021)

Ellas son parte del equipo de maestras que generaron un proyecto educativo que consideró las características de las y los estudiantes y de su comunidad y, aunque, cada año cambian el tema que trabajan, los proyectos anuales tomaron el nombre del primer proyecto que nombraron: “Guelaguetzas Pedagógicas”. Las Guelaguetzas Pedagógicas⁵ son proyectos de aprendizajes significativos a través de los saberes comunitarios, el objetivo de estas guelaguetzas consiste en vincular a los niños y a las niñas con las prácticas de su comunidad,

⁵ En el estado de Oaxaca existe una fiesta anual llamada Guelaguetza, de acuerdo con el Archivo General, se deriva del vocablo zapoteco *guendalezaa* que quiere decir ofrenda, presente o cumplimiento, representa el don, el dar. También es conocida como la “Fiesta de los lunes del cerro” ya que se celebra los dos lunes inmediatos al 16 de julio. Hay dos versiones sobre los orígenes de esta fiesta; una dice que es una tradición desde tiempos prehispánicos, una fiesta ritual para los dioses, específicamente a la diosa del maíz *Centéotl* que coincide con las fechas de la fiesta. La otra versión sugiere que es una fiesta de origen colonial relacionada con la Fiesta del Corpus Christi que celebraban en el templo del Carmen Alto, edificado por carmelitas descalzas a las faldas del cerro del Fortín o de la Bella Vista, *Daninayaloani* en zapoteco. Es un sincretismo ya que ambos rituales se fusionaron para lograr la evangelización de los grupos indígenas de Oaxaca. La fiesta tuvo una actualización en 1932 y en 1953 durante el mandato de Manuela Cabrera Carrasquedo se presenta la Fiesta de la Guelaguetza como se conoce hoy.

enseñándoles desde pequeños el sentido de esas prácticas, incorporándolas a los contenidos del programa educativo, ello con el objetivo de rescatar los saberes comunitarios, lingüísticos y étnicos, es decir, todo lo referente a su cultura.

Cuando surge el tema del maíz empezamos a platicar con las autoridades, a platicar con los padres de familia, hicimos muchas reuniones, hicimos reuniones también con los niños, hicimos reuniones con nuestro comité de padres de familia, todo por separado y después lo hicimos de manera general para poder darnos a entender, porque no nos aceptaba la comunidad de padres, no nos entendían los niños, no nos entendía el comité, mucho menos la autoridad municipal, que, “cómo íbamos a retroceder a enseñar la lengua”, porque aquí ya no lo hablan, muy poco se habla, ya se está perdiendo la lengua indígena, entonces, nos costó trabajo retomar todo, cómo le entrábamos, teníamos miedo de platicarlo, bueno con la ayuda del supervisor, entre todas nosotros, éramos 5, empezamos a hablarle a los niños de qué es un alimento, un alimento, pero a ellos los pusimos a la tarea de que investigaran en casa, ¿qué es? Sobre el maíz, entonces ahí ya se interesaron los papás en ayudar a los niños en investigar, a plasmar lo que ellos pudieran entender a través de sus garabatos de sus dibujos, desde primero a tercero de precolar, esto nos costó muchísimo, incluso casi nos cuesta el trabajo o aquí en la comunidad, casi nos cuesta que nos corran de la escuela. (Entrevista maestra Anita, 2021)

El proyecto de las Guelaguetzas Pedagógicas “retoma elementos del documento base elaborado por la Dirección de Educación Indígena de Oaxaca y por el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)” (Bermúdez, 2020, p. 158) el modelo curricular estaba conformado a partir de la articulación de las diversas actividades de la vida cotidiana de la comunidad como son las tareas, las fiestas, los rituales y el trabajo, lo cual indica que el proyecto educativo de las maestras no fue improvisado. El PTEO es la propuesta de un proyecto educativo que ellas denominan propio y que surge como contra reforma a la llamada Reforma Educativa del año 2011, a partir de una crítica al programa del Sistema Nacional de Educación que impulsaba modelos uniformadores, por lo que no estaban pensados en las características de los contextos particulares y diversos, sino para generar individuos que se acoplen a un contexto global. Por ello, el objetivo del Plan consiste en:

Transformar la educación pública en el estado de Oaxaca mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno recuperando los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral. (PTEO, 2012, p. 12)

El PTEO, tiene su origen en una coyuntura político-social con matices particulares que se resumen en una disputa por una educación que “aborda la construcción de otras alternativas para generar una experiencia educativa, donde las acciones son participativas y propositivas.” (PTEO, 2012, p. 7) Es decir, propuestas educativas críticas, emancipadoras, cuyo rasgo es el compromiso social vinculadas a las políticas sociales singulares o colectivas. Consideramos que las Guelaguetzas pedagógicas son la materialización de este tipo de pedagogías, si bien el desarrollo del proyecto al inicio no fue sencillo, las maestras lograron estructurarlo y aplicarlo con las y los niños.

En el transcurso si se nos complicó, porque pues la verdad no le entendíamos muy bien al PTEO y ahí con ayuda del supervisor y la mesa técnica que tampoco le hallaban, pues así pudimos avanzar con ese tema, aplicándolas en ese tiempo se hablaban de los campos formativos: las matemáticas, el lenguaje y comunicación, parte de la naturaleza, era, era cinco campos que teníamos que retomar, ahí en esa actividad, en esa siembra, había ratos que casi nos desanimábamos, teníamos que terminarlo y presentarlo ante el Estado, porque nos estaban ahora sí, que vigilando, qué escuela lo estaba haciendo, como que un poco más comprometido a sacar el trabajo fuimos avanzando, recurrimos a un asesor pedagógico a nivel región y nos vino a visitar y pues nos animó a seguirle, nos llevó algunas indicaciones y pudimos sacar un poco de avance, se dio la siembra, se vio como iba avanzando el sembradío de maíz, era un pedazo de terreno que teníamos ahí en el patio, entonces, nos llegó el tiempo de presentar el trabajo pedagógico y con evidencias, con fotos con trabajo de los niños lo presentamos ante la zona, y revisando el trabajo de las tres zonas escolares y no había más que el de nuestra escuela. (Entrevista maestra Anita, 2021)

El Plan está constituido en torno a la figura colectivo-proyecto⁶, en dos sentidos, el primero, como elemento que permita transformar las relaciones jerarquizadas y hegemónicas que caracterizan al sistema educativo nacional en cuanto a toma de decisiones y desarrollo y operación de estas. El segundo, que los integrantes de cada centro escolar se constituyan como colectivos y en relación con la comunidad se desarrollen y lleven a cabo los proyectos educativos. Con la figura del colectivo-proyecto se pretende intervenir en la complejidad de

⁶ La figura del colectivo-proyecto hace referencia a la recuperación de la vida comunitaria para la toma de decisiones, desarrollo y puesta en práctica de los proyectos educativos. Significa que los proyectos que las Maestras elaboran se trabajan en comunidad, es decir, entre ellas y las y los estudiantes, las familias, la comunidad y las autoridades, respecto a un tema que se elige como eje para trabajar, durante el ciclo escolar. La consigna de trabajar en colectivo en torno a un proyecto escolar ha sido un propósito del magisterio desde antes que fuera codificada, a partir del año 2001, como requisito administrativo por la Secretaría de Educación Pública (SEP), al que se sujetaba la distribución de recursos financieros a las escuelas. (Rockwell, Elsie y Páez, 2018, 112)

la estructura social a partir de la articulación de la escuela con la comunidad e incorporando los saberes comunitarios y, con ello, responder a las condiciones y características tanto del espacio escolar como de los colectivos escolares, reconociendo que la equidad no consiste en homogeneizar sino en conocer la diversidad sociocultural para trabajar con ella de manera diferenciada.

Entonces con la maestra Irma, ella nos seguía siempre de cerca ella también nos orientaba, se acercaba el día de la primavera, el 21 de marzo y para no caer en el trabajo del jardín de niños, no quisimos coronar a una reina de primavera, sino coronar de acuerdo a nuestro tema contextual de acuerdo a la siembra del maíz. Una maestra nos ayudó a tomar una foto de una planta de maíz, en eso se basó Irma para hacerle un huipil a su niña, le hizo el huipil y le hicimos la coronita, su cetro con las espigas del maíz que aquí hay en la comunidad, ahí había el sembradío del pueblo, todo se hizo con materiales de aquí de la comunidad, con materiales que tiene la misma planta de maíz, así fue como lo hicimos, sacamos a la reina y a las dos princesas, pero del maíz y sus acompañantes. También presentamos en ese programa social a la reina del maíz, la niña pues de la maestra sí sabe hablar mixe, ella ayudó mucho, la maestra le enseñó unas palabras a su niña en mixe para que se dirigiera al público, era una novedad, porque decía la gente: pero “¿cómo? ¿cómo van a coronar a una reina del maíz?” Pues claro que tuvimos público en ese entonces los papás, las mamás los dividimos por grados y para poder representar un trabajo de los derivados del maíz, un grupo hizo atoles de elote, pero con la presencia de los niños, en alguna casa de algún niño, usaron el molino, prepararon, observaron todo lo que se tiene que hacer para llegar a un atole de elote, otros hicieron elote preparados limpiaron el elote y vieron de dónde sacaron el elote, de dónde salió, otros hicieron del derivado tamales de elote, hubo varios productos derivados del maíz eso lo tuvimos que presentar en un programa cultural. Nos costó mucho trabajo traducir nuestro programa, me tocó conducirlo a mí en la lengua ayuuk y a mi compañera en el español todas vestidas de un traje típico de Oaxaca, fue una tarea muy grande fue todo un ciclo escolar así cómo lo hicimos, esa fue una de las primeras tareas que hicimos. (Entrevista maestra Anita, 2021)

Cómo se mencionó los proyectos cambiaban de tema cada año, después del primero que fue la Guelaguetza, realizaron uno sobre el maíz, debido a la importancia que tiene tanto para la alimentación como para la producción. La maestra Anita narro las diversas actividades que realizaron desde la presentación de la reina del maíz hasta la preparación de alimentos cuya base fuera dicho cereal. Esta actividad abarcó el trabajo sobre distintas áreas del currículum como: la lengua, el pensamiento matemático y el del conocimiento del medio.

Las maestras han incorporado los saberes comunitarios al aula, durante el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que se devuelve a la comunidad el aprendizaje de las infancias y, con esto, a su vez se involucra a la comunidad, es decir, tanto a las autoridades como a los padres de familia, situación que no ha estado exento de tensiones, por ejemplo, la maestra Anita explica el proceso de la siembra de maíz en la comunidad el cual lleva implícito el tema del sistema religioso y los rituales.

Para poder este hacer una siembra de maíz aquí, en la comunidad existen costumbres entonces, había que pedirle permiso a la madre tierra, hicimos un ritual, se sacrifican unos pares de pollos tuvimos que invitar a las autoridades municipal y comunal, o sea, a la autoridad municipal y a la autoridad agraria para que nos apoyaran tuvimos que hacerle así y sacrificar los pollos allá en el patio de la escuela e invitar algunos señores ancianos, señores principales, que si saben de eso, involucrarlos para que ellos hablaran de eso, así fue como iniciamos este trabajo ese día se hizo la siembra del maíz, los niños vieron cómo se [inicia la] siembra. (Entrevista maestra Anita, 2021)

Podemos observar que, pese a las tensiones y oposiciones, las maestras del preescolar “Benito Juárez” lograron desarrollar e implementar su proyecto mediante el aprendizaje significativo de los saberes comunitarios a partir de adecuar las experiencias de la vida cotidiana a los contenidos programáticos cumpliendo con lo que solicitaba la Secretaría de Educación Pública, pero centrándolo en las temáticas de su comunidad. Es decir, lograron trascender la educación instrumental, homogeneizante y descontextualizada a partir de su práctica de la comunalidad que implica la relación de los saberes, la lengua, la praxis de la vida con los contenidos programáticos que les resultaran significativos a las infancias preescolares.

Apreciaciones finales

Las pedagogías críticas como propuesta contra-pedagogía a los modelos instrumentalistas cuyo objetivo se centra en formar a las y los estudiantes como futuros obreros del sistema que contribuyen a la reproducción de un sistema que moldea, oprime y disciplina para eliminar cualquier forma de pensamiento crítico que vaya en contra de esa reproducción ya escuela y los contenidos programáticos despersonalizados y descontextualizados ha sido una excelente estrategia para modelar a las y los sujetos. Por ello, partir del surgimiento de las

pedagogías críticas latinoamericanas se han materializado distintos ejercicios que disputan dicha formación de las y los sujetos.

Las Guelaguetzas pedagógicas son uno de estos ejercicios que mediante las entrevistas que se realizaron a las maestras, pudimos acercarnos, conocer y comprender sus experiencias cuya praxis del pensar se centra en la comunalidad. Pudimos notar que las maestras del preescolar Benito Juárez son un referente para la comunidad porque tienen consciencia social del papel que ocupan en la educación formal de las infancias, ya que supieron leer la intención del Estado cuando se construyó otro jardín de niños (monolingüe) con el objetivo de sabotear la educación bilingüe que estaban promoviendo ellas desde el preescolar donde laboraban. Contribuyendo a reproducir, no solo las condiciones materiales de las infancias, sino también las simbólicas.

Llevar a cabo los proyectos de las Guelaguetzas Pedagógicas no ha estado libre de tensión, así como de la resistencia de las mismas maestras en lo que encontraron la forma de ir construyendo el proyecto en torno diversos temas y experiencias de la comunidad como las guelaguetzas y el maíz, con los padres y madres de familia, sobre todo jóvenes, que veían como un retroceso retomar los saberes comunitarios. Situación que se fue transformando después de que se fueron dando cuenta de que lo que pretendían las maestras era fortalecer las prácticas que sostienen la comunidad en lo cotidiano, y para ello, las infancias tenían que experimentar las prácticas representándolas de manera real mediante las temáticas de los proyectos.

Otra muestra de que las prácticas de la comunidad fueron incorporadas al proyecto fueron las formas asamblearias mediante las que se fue difundiendo la información, esto muestra la dialogicidad en las relaciones sociales en las que están incluidos las niñas y los niños a diferencia de la toma de decisión unidireccional que suele primar en los centros educativos. “En Jaltepec las fuerzas magisteriales sindicales adaptan sus prácticas a los acuerdos comunitarios en actos plenos de reciprocidad.” (Bermúdez, 2020, 170)

Las maestras son un elemento amalgamador importante entre la comunidad y las luchas políticas para conquistar derechos ante el Estado. Se han vuelto un referente porque tienen claridad sobre la dimensión ético-política de su práctica pedagógica, misma que se ve reflejada tanto cuando han participado en las movilizaciones como en el desarrollo del

proyecto de las Guelaguetzas pedagógicas. Para ellas las personas con una edad tan corta son tan importantes como las adultas que las dignifican al hacerlas partícipes de las movilizaciones cuando les explican por qué se van a marchar “para pelear por los derechos de todos”

La dimensión política de la educación y su relación estrecha con proyectos políticos, económicos y culturales que a su vez se articulan con la constitución de movimientos sociales y populares pone de manifiesto que su objetivo no es sólo transformar las relaciones en el sistema escolar, si no trascender las relaciones de dominación en la reproducción social. Estos son una respuesta a los nuevos cercamientos y a la globalización que aumentan la desigualdad social y limitan la transformación social, buscan trascender el imaginario del campo pedagógico que se ha vuelto meramente instrumentalista, despolitizado y simplista que ha dado como resultado prácticas docentes tecnificadas, mecanicistas y, por ende, desintelectualizadas.

Bibliografía

Bermúdez Urbina, Flor Marina. (2020). Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Instituto Superior Intercultural Ayuuk. México.

Briseño Roa, Julieta. (2018). Cultura escolar comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca. Tesis de doctorado inédita. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Cabaluz, Fabián. (2013). Contribuciones de la Filosofía de la Liberación a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Una aproximación teórico-política a la obra de Enrique Dussel. Tesis de maestría. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Chile.

Dussel, Enrique. (2011a). Ética de la Liberación en la edad de la globalización y la exclusión. Editorial Trotta, Madrid.

Dussel, Enrique. (2011b). Filosofía de la liberación. Fondo de Cultura Económica. México.

Federici, Silvia. (2020). Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes. Traficantes de sueños. Madrid.

Freire, Paulo. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. México.

Giroux, Henri. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrourtu Editores. Buenos Aires.

González Apodaca, Erica. (2020). Más de vida que de escuela: experiencias escolares y exclusión universitaria. De hombres y mujeres ayuujk en Oaxaca, México. *Revista De Prácticas y discursos Universidad Nacional del Nordeste Centro de Estudios Sociales*, Año 9, Núm. 13, pp. 1-20.

Jaimes Garrido, Rosa Isabel. (2021). *Maestras: trabajo vivo y vocación. Experiencias docentes más allá del capital*. Tesis de doctorado inédita. Universidad Autónoma del Estado de México.

Jaimes Garrido, Rosa Isabel. (2024). La narración histórica de las mujeres como ejercicio - político. *Los feminismos descoloniales. Revista Dignitas*, Año XVII, núm. 50, pp. 39-60. Comisión de Derechos Humanos del Estado de México. México.

Martínez Luna, Jaime. (2015). *Educación Comunal (2014-2015)*. Serie Comunal, Tomo II. Casa de las preguntas. México.

McLaren Peter. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria El socialismo y los desafíos actuales*. Herramienta Ediciones. Argentina.

Mudimbe, Valentin-Yves. (1996). *The invention of Africa: gnosis, philosophy, and the order of knowledge. - (African systems of thought)*. British Library Cataloguing in Publication Data. United States of America. Disponible en: https://files.libcom.org/files/zz_v._y._mudimbe_the_invention_of_africa_gnosis_pbook4you_1.pdf (visitado 7/06/2023)

Ortega Valencia, Piedad. (2009) "La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos". *Pedagogía y Saberes*, núm.31, pp.26-33, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064889003> (visitado 15/09/2021).

Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca. (2013). IEPO-SNTE-CNTE. México.

Puiggrós, Adriana. (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración Iberoamericana*. Ediciones Colihue. Argentina.

Salazar Zarco, Ana Lilia y Jaimes Garrido Rosa Isabel. (2024). Semillas en el tiempo: feminismo ch'ixi. Cosechas intelectuales, políticas y feministas de Silvia Rivera Cusicanqui y Raquel Gutiérrez Aguilar. En Vasquez, Margarita (coord.) Mujeres intelectuales en el siglo XX. Trayectorias, producción y abordajes metodológicos. El Colegio Mexiquense A. C. México.

Salazar Zarco, Ana Lilia. (2019). El trabajo de las mujeres en el espacio íntimo/doméstico en el bajo mixe en Oaxaca, México. Una lectura desde la teoría crítica latinoamericana y los feminismos latinoamericanos y de lo común. Tesis de Doctorado inédita. Universidad Nacional Autónoma de México.

Salazar, F. (2021). bell hooks: lo que hacemos es más importante que lo que decimos. Blog Educación para la igualdad. Igualdad de Género Universidad Nacional Autónoma de México. <https://coordinaciongenero.unam.mx/2021/09/bell-hooks-lo-que-hacemos/#:~:text=%E2%80%9Cbells%20hooks%E2%80%9D%2C%20con%20min%C3%BAsculas,en%20escuelas%20p%C3%BAblicas%20segregadas%20racialmente>.

Segato, Rita. (2021). Contra-pedagogías de la crueldad. Prometeo Libros. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Sigüenza, Salvador. (2007). Héroes y escuelas. La educación en la Sierra Norte de Oaxaca (1927-1972). IEEPO-INAH. Oaxaca.