

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE
Centro Interdisciplinario para la Formación y Vinculación Social

Desarrollo con inclusión

PROYECTO DE APLICACIÓN PROFESIONAL (PAP)
Procesos Interculturales con Comunidades Indígenas



**ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara**

2C01B PAP Programa Intercultural y de Comunidades Indígenas I
Frente a la escuela cerrada, la oportunidad de ir al territorio y de recuperar
la identidad afro: la educación en la comunidad campesina de EL Paso,
Michoacán

PRESENTAN

Programas educativos y Estudiantes

Lic. En Gestión Pública y Políticas Globales - Luis Angel Oseguera Farias*

Profesora PAP: Irene Alvarado Saravia

Tlaquepaque, Jalisco, 07 de diciembre de 2020

*Agradezco a Adriana Kupijy Vargas, estudiante de Pedagogía en la UNAM, por las asesorías iniciales, a las madres de familia por su confianza, a las niñas y niños de la primaria por las alegrías y enojos en este caminar, y a la profesora Irene Alvarado por ser copártcipe y cómplice de este proyecto.

ÍNDICE

REPORTE PAP	2
Presentación Institucional de los Proyectos de Aplicación Profesional	2
Resumen	3
1. Introducción	4
1.1. Objetivos	4
1.2. Justificación	4
1.3 Antecedentes.....	4
1.4. Contexto.....	8
2. Desarrollo.....	10
2.1. Sustento teórico y metodológico	10
2.2. Planeación y seguimiento del proyecto	20
2.3. Desarrollo de la propuesta de mejora	26
3. Resultados del trabajo profesional	52
4. Reflexiones del alumno o alumnos sobre sus aprendizajes, las implicaciones éticas y los aportes sociales del proyecto.....	56
5. Conclusiones	60
6. Bibliografía.....	61

REPORTE PAP

Presentación Institucional de los Proyectos de Aplicación Profesional

Los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP) son una modalidad educativa del ITESO en la que el estudiante aplica sus saberes y competencias socio-profesionales para el desarrollo de un proyecto que plantea soluciones a problemas de entornos reales. Su espíritu está dirigido para que el estudiante ejerza su profesión mediante una perspectiva ética y socialmente responsable.

A través de las actividades realizadas en el PAP, se acreditan el servicio social y la opción terminal. Así, en este reporte se documentan las actividades que tuvieron lugar durante el desarrollo del proyecto, sus incidencias en el entorno, y las reflexiones y aprendizajes profesionales que el estudiante desarrolló en el transcurso de su labor.

Resumen

El Proyecto de Aplicación Profesional (PAP) de Procesos Interculturales con Comunidades Indígenas es realizado en este caso por el estudiante en El Paso, en el municipio de Cotija, del estado de Michoacán, que es a su vez su comunidad de origen. Esta comunidad mayoritariamente “mestiza”, (término que se cuestiona en el transcurso de este reporte), pero tiene una presencia minoritaria de población afroamericana.

En este PAP el estudiante realiza una investigación participativa en educación intercultural que da elementos para visibilizar a la población afroamericana y para sustentar la viabilidad de política pública en materia del derecho a la educación para los pueblos indígenas, afroamericanos y campesinos.

Relata la implementación de un programa de educación complementario y alternativo para hacer frente a las limitaciones que enfrentan los niños y niñas de la primaria multigrado de El Paso a la modalidad a distancia por televisión que ha diseñado la Secretaría de Educación Pública (SEP). Con los resultados de esta investigación se busca generar propuestas de política pública para la adecuación contextual y cultural de la educación rural.

En el resto del documento se detalla el objetivo de la investigación, el problema que atiende, el marco teórico y metodológico que lo sustenta, la descripción, planeación, desarrollo y resultados del proyecto para finalmente indicar los aprendizajes profesionales, sociales, éticos y personales que obtuvo el estudiante y las conclusiones que permiten seguir pistas del contraste, crítica y seguimiento que deberá tener esta investigación.

Palabras clave

Educación intercultural, población afroamericana, comunidad.

1. Introducción

1.1. Objetivos

A partir del cierre de la escuela primaria de la comunidad de EL Paso, Michoacán, por la emergencia sanitaria, realizar con los niños y las niñas un proceso de investigación en educación intercultural que de elementos para visibilizar a la población afromexicana y sustentar la viabilidad de política pública en materia del derecho a la educación para los pueblos indígenas, afromexicanos y campesinos.

1.2. Justificación

Este proyecto tiene relevancia pues parte de una necesidad de coyuntura. En ese sentido, es una propuesta para brindar una respuesta a un problema inmediato, como es el que las niñas y niños de la primaria de El Paso, así como sus madres y padres de familia, quienes han quedado en el abandono por parte de los profesores y del sistema educativo oficial. Asimismo, busca aportar a entender cómo llevar a cabo un proceso de visibilización de la población afromexicana en la comunidad.

1.3 Antecedentes

Por el contexto de las medidas sanitarias que se han tomado frente a la pandemia por Covid-19, todos los centros escolares se han mantenido cerrados confinando a las y los estudiantes a continuar sus labores de estudio desde casa. Para las niñas, niños y jóvenes de educación básica la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde marzo de 2020 implementó una serie de contenidos educativos por televisión, a los cuales decidió darles continuidad para el inicio del ciclo escolar 2020-2021. Además de ello, la SEP llamó a las y los profesores a generar comunicación con sus alumnos a través de otros medios digitales.

Sin embargo, las medidas oficiales solo habían hecho estragos en la continuidad de los procesos de aprendizaje de las niñas y niños. De esto pude ser testigo al escuchar cómo las personas de la comunidad comentaban la difícil situación por la

que estaban pasando los niños y las niñas al tener la escuela cerrada. Frente a lo que me pregunté: “con lo que yo estudio, ¿qué puedo hacer?” A partir de ahí me di a la tarea de dialogar con madres y padres de familia, niñas y niños de la comunidad, y con el director de la primaria.

En el caso de las madres y padres de familia Martha Farías, Raúl Oseguera, Gloria García, Elia Ayala, Belén Lua, con quienes pude dialogar informalmente, fueron reiteradas las siguientes dificultades:

1. El hecho de tener solo una televisión en casa y más de un niño cursando, ocasionó que en todas las ocasiones sus hijos se turnaran para seguir sus clases;
2. Por ese primer hecho muchas veces no se entregaron tareas o se hicieron con retraso;
3. En gran parte de esta comunidad no hay cobertura telefónica o es intermitente, por lo que, por las tardes las madres y padres tenían que buscar dónde tener cobertura para enviar las tareas.
4. Perciben que sus hijos tendrán retrasos escolares que va a ser muy difícil cubrir una vez pasada la contingencia.

En la misma tónica, tuve un diálogo informal con el director de la primaria de El Paso, Víctor Romero Antonio, para que platicara las problemáticas que ha percibido. El profesor expresó que entiende la situación e inconformidad de los padres, pero señala que la SEP en un primer momento solo les avisó que no asistieran a dar clases presenciales sin ser capacitados para adaptar sus clases a escenarios virtuales, así como que el diálogo en general entre autoridades y maestros ha sido casi inexistente.

Ante esa situación relató las siguientes dificultades a las que se ha enfrentado:

1. Al igual que las personas de la comunidad, él vive en otra rancharía en la que también tiene problemas de cobertura y eso le ha generado problemas para

estar en mayor sincronía con los padres y con los niños. Misma situación en la que viven los otros dos maestros de la primaria.

2. Muchos niños no entregaban las tareas o lo hacían fuera de tiempo.
3. Percibía mucha desesperación de los padres de familia porque le saturan durante el día de llamadas telefónicas para resolver dudas de sus tareas. Para esto se dice dispuesto a responder, pero le es complicado poder comunicarse de manera asertiva por esa vía frente a actitudes violentas en ocasiones.
4. Señaló que será un gran reto subsanar los temas retrasados o que faltan por aclarar una vez que puedan tener clases presenciales.

Por su parte, en diálogos informales con las niñas y niños Monserrath Oseguera, Brandon Lua, Jonathan Farías y Miguel Oseguera, expresaron las siguientes cuestiones en común:

1. Se enfadaban de pasar tantas horas frente a la televisión y pierden el seguimiento fácilmente en algunas ocasiones.
2. Consideraban que sus padres muchas veces no pueden resolver las dudas que tienen de sus tareas y las hacen solo para enviarlas a su maestro.
3. Entendían que se tienen que cuidar, pero decían extrañar la convivencia en el salón de clases con sus maestros y compañeros.
4. No se sentían emocionados de volver a clases por televisión porque consideraban que iban a tener las mismas complicaciones que entre marzo y junio.

En síntesis, pude identificar como problema el hecho mismo de las clases a distancia. Por lo que se tenía que idear una alternativa para contrarrestar los efectos que genera ese problema. Porque en el fondo de la discusión está el acceso al derecho a la educación, mismo que se le ha visto seriamente limitado a la niñez y juventudes de zonas rurales y a lo que el Estado no ha prestado atención.

Por otro lado, el traslado a clases virtuales evidencia que la educación escolar en comunidades rurales no se encuentra en igualdad de circunstancias que lo que

sucede en centros urbanos. Sin embargo, la alternativa para contrarrestar esos efectos no es poner como modelo a seguir a la escolarización urbana, sino que pasa por reconocer las diferencias y ajustar las prácticas educativas al contexto en el que están inmersas las escuelas y los niños. En otras palabras, es posible que encaminar las currículas y actividades escolares hacia aprendizajes aterrizados contextualmente sea un camino a explorar y, esto, podría haber generado menos problemas en el reacomodo a clases a distancia.

En otras palabras, el problema es el modelo educativo en marcha, ya que este en su pretensión de estandarizar la enseñanza-aprendizaje en todo el territorio está provocando que en estos momentos no haya otra alternativa más que la medida de seguir clases en televisión o a distancia, la cual es excluyente, descontextualizada e inadaptable para la realidad de muchas comunidades rurales (entre ellas muchísimas comunidades indígenas y afromexicanas también). Pues es un modelo que no cuenta con una perspectiva adecuada de interculturalidad.

Además, hay un problema enorme cuando el sistema educativo nacional comisiona a maestros en comunidades que están fuera de su contexto. Como ya lo mencioné, en el caso de la primaria de El Paso, ningún maestro vive en la comunidad. Los tres maestros son de otras rancherías muy lejanas a la comunidad y eso ha vuelto complicado o imposible el mantenimiento de contacto entre profesores y alumnos. Esto ha implicado incluso el abandono de los niños y niñas a su suerte y la de sus madres de familia (porque los padres casi no participan en las labores de cuidados) en esta contingencia sanitaria.

Por otra parte, en la comunidad de El Paso hay presencia minoritaria de población afromexicana, aunque no hay datos certeros de cuánta es. Entre esa población me incluyo, y desde mi experiencia personal recuerdo cómo en toda mi formación en educación básica y media superior nunca tuve conocimiento de quién era la población afromexicana. Asimismo, en la comunidad la población afromexicana está completamente invisibilizada, pues no hay reconocimiento externo ni procesos de autoadscripción en la mayoría de las personas que lo son.

Si bien yo no diría que hay un problema de exclusión de la población afromexicana en la comunidad, lo que sí hay es un problema de invisibilización y ostracismo social (estos términos los explico a detalle más adelante en el marco teórico) que tienen que ver con procesos históricos macro que superan a la propia comunidad, pero que llevan a la sola integración de las personas afromexicanas en esta localidad sin tener un reconocimiento identitario.

En la permanencia de este problema, la educación juega un papel muy relevante, pues los programas oficiales han omitido históricamente hablar de la población afromexicana. En el caso particular de esta comunidad, los profesores de la primaria simplemente siguen la inercia de los procesos de invisibilización e integración. Mientras que el sistema educativo no ha planteado cómo instrumentar un proceso de enseñanza-aprendizaje pertinente con población afro y mucho menos en contextos donde no es mayoritaria.

1.4. Contexto

Por iniciativa de las niñas y niños de 5º y 6º de la primaria, realizaron una especie de censo para saber cuántas había en la comunidad y tener una aproximación de la cantidad de personas que viven en la misma. Retomo los resultados que presentaron y que en conjunto corroboramos para hablar de algunas estadísticas de El Paso.

El Paso es una comunidad perteneciente al municipio de Cotija, en el estado de Michoacán. En esta comunidad hay 133 viviendas, de las cuales 98 están habitadas durante todo el año, mientras que 35 son de familias que han migrado a Estados Unidos, entre las que solo 19 suelen regresar cada año en temporada vacacional de invierno, teniendo a 16 familias que tienen varios años sin regresar por lo que sus casas se encuentran en abandono.

El total de la población que suele estar todo el año en El Paso es de alrededor de 510 personas. Recalcando que estas provienen de 98 viviendas, en 81 de ellas la fuente de trabajo que sostiene al hogar es la agricultura, en cuatro la ganadería, en

seis la albañilería, en cinco la pesca y en dos el envío de remesas de Estados Unidos.

Sobre la población afroamericana no existen estadísticas oficiales. Pero en esta especie de censo pude recuperar y hacer una estimación de que en 11 de las 98 familias hay personas afrodescendientes, entre ellas está mi familia. Asimismo, en esta comunidad vive una familia de origen purépecha.

En lo que respecta a la primaria, cuenta con 28 alumnos y alumnas distribuidos en 3 grupos multigrado, que son: 1º y 2º; 3º y 4º; y; 5º y 6º. Entre estos 28 alumnos, 5 son afroamericanos y 3 son purépechas. Por otro lado, una niña tiene discapacidad física en una pierna y dos niños tienen diagnosticado un trastorno de lenguaje.

Es en este contexto comunitario y escolar es que se llevó a cabo este proceso de investigación en educación intercultural. En lo que significó todo un reto fue en la participación de los niños discapacidad. Resalto mucho a la niña con discapacidad física, quien participó en todas las actividades de campo a la par de sus compañeros de grupo (3º y 4º). Mientras que los niños con trastornos de lenguaje, uno de ellos cursa 2º grado por lo que no fue tan difícil, mientras otro cursa oficialmente 4º grado, aunque siempre ha sido mantenido con el grupo de 1º y 2º.

2. Desarrollo

2.1. Sustento teórico y metodológico

En este apartado expongo el marco teórico y el marco metodológico con el que sustenté y tuve presente en el proyecto de investigación. Retomo conceptos como mestizaje, racismo, invisibilización, ostracismo social e integración como herramientas de violencia. Así como los conceptos de interculturalidad, educación intercultural, Método Inductivo Intercultural (MII) y un acercamiento a conceptos sobre igualdad y no discriminación del Consejo Nacional para la Prevención de la Discriminación (CONAPRED).

Por lo que respecta al marco metodológico, menciono las herramientas retomadas del MII para el trabajo en campo, los contenidos de CONAPRED que utilicé y un esbozo de la etnografía como forma de investigación. Paso a continuación a definir cada concepto y método.

En primer lugar, el mestizaje es una idea que el Estado mexicano ha ido creando y fortaleciendo a lo largo de los años del México postcolonial. El mestizaje es la construcción política que señala el que las personas que habitan México son una mezcla biológica y cultural entre los colonizadores españoles y los colonizados indígenas. Sin embargo, de acuerdo con la Doctora Mónica Moreno (en Corona, 2020) el mestizaje es más bien “el proyecto racial del Estado mexicano”.

Esto es, siguiendo la línea argumentativa de la Dra. Moreno, cada país tiene su propio proyecto racial. El de México es diferente a formas como el apartheid en Estados Unidos o Sudáfrica, donde existían espacios exclusivos para blancos y para negros, lo que implicaba una separación entre estas poblaciones. Y para entender la forma en que se ejerce el racismo en México es necesario entender la propia forma que se ha construido, a través de un mestizaje como método de asimilación e integración de la población a una nueva identidad; una identidad nacional llamada mexicana, pasando por encima de la diversidad de identidades y particularidades étnicas y culturales presentes en el territorio.

Es por eso que el discurso oficial del mestizaje ha estado detrás y sosteniendo los despojos territoriales a poblaciones indígenas, la homogeneización lingüística y educativa, los impedimentos para el ejercicio de la autonomía indígena y, de una manera clarísima, la invisibilización y el ostracismo social a las poblaciones negras afrodescendientes.

La población negra de México no forma siquiera parte del discurso del mestizaje. Para este la población mexicana es esa supuesta mezcla entre lo indígena y lo español, mientras a la negritud no la considera parte de la búsqueda por esa identidad nacional homogénea (INCyTU, 2019:2). Es por ello que el Estado mexicano ha negado históricamente a la población afrodescendiente que habita este espacio territorial. Tal negación ha provocado una invisibilización y un ostracismo social hacia la misma.

La invisibilización puede ser definida como un mecanismo cultural que omite o niega la presencia de algún grupo social. En el caso de la población negra en México, se puede ver de manera explícita su invisibilización. Tan solo basta con observar cómo apenas en 2018 fue reconocida en la legislación nacional, en 2019 en la Constitución y en 2020 fue parte del censo poblacional nacional. Todo esto casi dos siglos después de la consumación del proceso de independencia de México.

Esta invisibilización sucede a pesar de que, en 1810, de acuerdo con datos que arrojaba el gobierno colonial (INCyTU, 2019:2), en la todavía Nueva España vivían 10 mil personas de origen africano, cifra muy cercana a las 15 mil personas de origen europeo; y ambas muy alejadas de las más de 3 millones de origen indígena y las más de 2 millones catalogadas como mestizas. Además, a pesar de la importante participación de personajes históricos como José María Morelos y Vicente Guerrero en la lucha de independencia, o de Yanga en el periodo colonial fundando la primera localidad autónoma de América en San Lorenzo de los Negros, Veracruz, o del revolucionario zapatista Amelio Robles, quien fue la primera persona transgénero que el Estado mexicano reconoció.

La invisibilización de la población afrodescendiente en México ha llevado a esta a un proceso de ostracismo social. El ostracismo social puede definirse revisando primero el término de ostracismo, el cual, de acuerdo con Galtung (1998:59), era una condena al destierro que se aplicaba en la antigua Grecia a las personas consideradas como peligrosas. De ahí Galtung señala que el ostracismo social es una forma de violencia cultural que se ejerce contra grupos de la población a los cuales, si bien no se les destierra, es decir, no se les expulsa del territorio, sí se les niega el conocimiento de su identidad, lo cual limita el entendimiento de su historia y, por ende, el vivir de acuerdo con sus particularidades.

El ostracismo social al que ha sido sometida la población negra de México proviene del discurso del mestizaje y genera el que esta población no puede pasar por procesos de autoadcripción, que es el reconocimiento propio de la identidad afro en este caso. Y mucho menos es reconocida como tal por el resto de la población. Todo ello dirige a la población afrodescendiente en México a pasar a asimilarse e integrarse con el resto de la población.

En la comunidad de El Paso estos procesos se reflejan tal cual. La población afrodescendiente que vive en El Paso tiene su origen en comunidades vecinas, es minoritaria respecto del resto de la población, entre la que no es reconocida como afro ni tampoco se autorreconoce. De hecho, ese problema sucede también en las comunidades vecinas, inclusive en algunas donde la población afrodescendiente sí es mayoritaria.

Por tanto, el racismo en México puede ser entendido a partir del mestizaje y cómo este ha generado, por un lado, exclusión y despojo hacia las poblaciones indígenas en aras de crear una sola identidad y, por otro, ha invisibilizado y negado la posibilidad del reconocimiento mismo a la población afrodescendiente buscando mantener una construcción binaria del mestizaje (pasar a ser mestizo dejando de ser indígena). En ese sentido, el mestizaje es más bien un proceso de desindigenización y omisión de la negritud. Es, en otras, la pretensión de un blanqueamiento en el que nunca cabe la población negra.

Pero incluso entre la llamada población “mestiza” el mestizaje la jerarquiza y clasifica de acuerdo con los tonos de piel más claros o más oscuros, o las localidades de origen entre urbanidad y ruralidad. Así, para el mestizaje y para el Estado que lo ha construido, no es igual una persona mestiza urbana que una persona mestiza campesina. Las personas mestizas no están representadas en los espacios de representación política ni en los medios. Incluso suelen ser caricaturizados y sujetos de racismo.

Por eso es relevante trabajar una investigación en educación intercultural en una comunidad mayoritariamente “mestiza”, pues hoy el sistema educativo evidencia la brecha de desigualdad educativa en que se encuentran los espacios rurales respecto de los urbanos. Ahí se puede ver cómo el racismo sustentado en el mestizaje opera contra poblaciones campesinas generando alternativas de educación digital a distancia que no son pertinentes para estos contextos, ni mucho menos incluyentes.

Entonces es visible cómo el mestizaje busca eliminar la diversidad hasta de los espacios y las formas de vida. Esto desencadena tensiones internas que se pueden ver en El Paso y en este mismo proyecto. Pues al inicio, cuando propuse a la comunidad el trabajo de aprendizaje con actividades fuera del aula, algunas madres de familia desconfiaban y proponían que más bien se buscara la forma de acceder a medios digitales o se buscara abrir la escuela. Hasta el caso de dos niñas de familias con más recursos económicos que inicialmente no querían participar en las mismas.

Frente a eso, como alternativas oficiales y desde una perspectiva oficial e institucional de los derechos humanos, el Consejo Nacional para la Prevención de la Discriminación (CONAPRED) ha propuesto dialogar en torno a conceptos como igualdad, no discriminación e inclusión. A la igualdad la define como “un principio y un valor inherente a toda persona en dignidad y derechos” (Del Pino Pacheco, 2015:31) y es a su vez un derecho que debe ser entendido a la luz de que no es un

sinónimo de uniformidad, sino que todas las personas tenemos el mismo valor más allá de nuestras diferencias corporales o culturales.

En ese mismo sentido, la no discriminación es un derecho que le reconoce a las personas el no deben ser tratadas de manera diferenciada por distintas razones, entre ellas la raza, el color de piel, la adscripción étnica, la cultura que práctica, la lengua que habla, el lugar en que vive, etcétera (Del Pino Pacheco, 2015:40).

Entonces la inclusión hace referencia a una acción o medida con la que se pretende incluir a personas que son discriminadas estructuralmente en todos esos espacios. No solo de manera formal, sino también sustantiva. Es por ello que propone una “educación para para la igualdad y la diversidad dentro del sistema educativo nacional” (Del Pino Pacheco, 2015:77), lo cual significa que temas como la discriminación histórica esté presente en los planes de estudio, se generen materiales educativos con los mismos, sensibilizar y capacitar al profesorado y ejecutar acciones lúdicas en las que sean parte todas las personas de la comunidad escolar (no solo profesores y alumnos).

Sin embargo, no me atrevería a decir que estos conceptos retoman una concepción acertada de interculturalidad. Se pueden considerar más bien como lo que Gasché (2008:376) menciona de una “interculturalidad como utopía angelical” que pierde de vista las asimetrías de poder existentes entre la desigualdad social y económica que estructuralmente remarca relaciones dispares entre población racializada y no racializada.

Estas asimetrías de poder están atravesadas por una “relación dominación/sumisión” (Gasché, 2008:372). Tal relación proviene de las estructuras coloniales que han imperado, en las que las poblaciones indígenas o afros han sido violentadas, sometidas, racializadas, empobrecidas y excluidas del poder. Por otro lado, han sido las poblaciones no indígenas y no afros quienes han violentado y dominado a las primeras, o se han beneficiado de esos procesos.

Por tanto, la interculturalidad propuesta desde los espacios institucionales o formales lo único que propone es un diálogo entre ambas poblaciones sin consideración y cuestionamiento alguno de las relaciones asimétricas de poder que incluso se pueden reproducir en ese diálogo. Frente a eso, Gasché propone desmarcarse de la idea de que la interculturalidad solo se puede dar a futuro, cuando existan condiciones igualitarias, señalando que la interculturalidad es una práctica que existe y ha existido, aunque limitada y atravesada por la relación de dominación/sumisión.

Para constarrestarla, propone construir una interculturalidad no solo para el diálogo y desde el diálogo, sino para y desde la lucha, la acción y la resistencia (Gasché, 2008:377). En esa línea, con la población indígena y afro corresponde trabajar en la superación de los efectos que le ha generado la asimetría dominación/sumisión, ya que al ser violentada por el resto de la población se encuentra en condiciones de empobrecimiento y desconfianza, e incluso de forzamiento a negar su cultura. Mientras que en el caso de la población no indígena corresponde trabajar en la superación de su posición como dominantes, partiendo de entender y asimilar realidades que en principio no puede entender desde una posición externa e inconsciente.

Para el trabajo con población indígena y afro Gasché propone reforzar su pertenencia cultural y geográfica, mediante la cual encuentren los elementos que les permitan defender su modo de vida y sus prácticas propias. Por otro lado, con la población no racializada plantea trabajar en la concientización desde el conocimiento directo de otras formas de vida para asumirlas como unas que merecen un trato tan igualitario como aquella a la que pertenecen.

Aquí se vuelve relevante ampliar el análisis introduciendo el concepto de “ambivalencia” (Gasché, 2007), siendo esta una tensión entre el pensamiento y la acción de una persona. En el caso de las personas indígenas y afros, la ambivalencia viene precedida por la relación dominación/sumisión, mostrándose frente a un otro visto como parte de la clase dominante asumiendo expresiones y

acciones del racismo que históricamente ha operado en su contra. Sin embargo, eso mismo de lo que se puede renegar frente al diferente dominante se puede vivir con normalidad junto con sus compañeros de familia, comunidad y pueblo.

Este concepto es clave en el desarrollo del proyecto planteado, pues, como se verá más adelante, hubo momentos en que la ambivalencia se manifestó desde mi propia persona al estar realizando las actividades. Es por ello que se retoma en este espacio.

Por otra parte, el método que abrió puertas en la búsqueda de herramientas fue partir de algunos elementos del MII, el cual consta de cuatro pasos: “1) investigación de las actividades, 2) explicitación de los conocimientos implícitos en ellas, 3) sistematización-ampliación y 4) articulación de los conocimientos indígenas [en este caso afros y campesinos] con los conocimientos escolares” (Martínez López, 2010:42).

El MII es un enfoque político-pedagógico que retoma perspectivas críticas y contra-hegemónicas de la interculturalidad como la que mencionaba anteriormente de Gasché. Los principios político-pedagógicos del MII fueron la base de este proyecto en campo. Uno de ellos fue el principio político-societal que para hacer frente al modelo social neoliberal propone trabajar

en la construcción de un modelo social alternativo centrado en los valores positivos que caracterizan a las sociedades indígenas, como son la cooperación y solidaridad comunal, distributiva y laboral. Una sociedad que, contrariamente a la sociedad neoliberal hegemónica, reconoce a la tierra como madre, fuente de vida que hay que amar y respetar para que siga alimentándonos y protegiéndonos, y no como mero recurso al servicio de los hombres y del mercado (Berteley en Sartorello et al, 2019:31)

Otro principio es el del conocimiento indígena, campesino y afro, que a diferencia del conocimiento occidental sistematizado en textos escritos, está presente en la experiencia de los habitantes de la comunidad (Sartorello et al, 2019:31). Y es precisamente ese conocimiento el que se retoma para la educación intercultural considerando que

la “fuente” propiamente dicha de la cultura y del conocimiento indígena [afro y campesino] para la enseñanza escolar es la actividad, el proceso de la cual todos los actores — niños, maestros y comuneros [...] expresan su conocimiento [...] participando en una serie de acciones con sus competencias, habilidades, saberes que a través de estas acciones se activan y se objetivan en la interacción con el medio natural y social, haciéndose observables y produciendo efectos y resultados (Gasché en Sartorello et al, 2019:32)

Es así que puedo pasar a explicar cómo las milpas educativas recuperan estos principios político-pedagógicos del MII. Las milpas educativas son “espacios de formación e inter-aprendizaje que existen y se desarrollan en el territorio sionatural de una comunidad indígena, [afro] y rural” (Sartorello et al, 2019:36). En otras palabras, las milpas educativas son una propuesta de trabajo para la enseñanza-aprendizaje en las comunidades indígenas, afros y campesinas que invita a partir desde el territorio en la construcción de los conocimientos valiosos para las y los estudiantes.

De las milpas educativas se desprenden dos herramientas que se retomaron para el trabajo en campo con las niñas y niños de la primaria de El Paso, las cuales son el mapa vivo y la fotovoz. Por otro lado, implementé el diario de campo por una sugerencia de la profesora Irene Alvarado, siendo esta una herramienta que permite el registro de cada actividad de campo realizada en la que se pueden trabajar y corregir en el transcurso habilidades de lectoescritura, así como la expresión de sentimientos y emociones.

Por su parte, el mapa vivo es una herramienta que busca representar gráficamente a la comunidad, lo que permite trabajar distintos conocimientos, saberes, haceres, sentires y vivires, puesto que a través del diálogo y la exploración se conoce el territorio de la comunidad y se articulan los diferentes elementos sociales y naturales para identificar la cultura y la identidad comunitaria (Sartorello et al, 2019:53). Con esta herramienta se pudieron trabajar de manera transversal conocimientos adecuados contextualmente y que les hicieron sentido a las niñas y niños de El Paso sobre español, matemáticas, geografía, ciencias naturales e historia.

Esto porque a través de la exploración su registro en el diario de campo y sus avances en los dibujos de un mapa de la comunidad fueron realizando progresivamente de manera colectiva registraban de manera escrita cada una de las actividades de campo realizadas, sus explicaciones, sentimientos al respecto, resolución de problemas matemáticos y demás aprendizajes retomando los conocimientos que marca el temario sugerido por los maestros para cada una de sus materias. Además, promovió el aprendizaje de la historia de la comunidad a través del diálogo con las personas mayores, lo que permitió tener aprendizajes significativos en la apropiación de conocimientos que pueden parecer muy abstractos en los libros de texto, pero que desde la vivencia y la práctica vieron su utilidad.

Mientras que la fotovoz es una herramienta de “investigación-acción-participativa” que combina la fotografía con la narración, la cual permite investigar, sistematizar y plasmar en materiales educativos los “conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires que se desarrollan al realizar una actividad comunitaria” (Sartorello et al, 2019:105).

La elaboración de fotovoz, por un lado, registra visualmente las actividades que se van realizando en el transcurso y, por otro, invita al registro escrito de las niñas y niños por medio de diferentes tipos de escritos de acuerdo con el temario oficial; es útil para la práctica de las primeras habilidades de lectoescritura, pero también para el registro de cada una de las actividades por medio de los distintos estilos de escritura que se practican en el último ciclo de primaria.

Asimismo, “la fotovoz potencia el análisis, la reflexión y el diálogo entre los diferentes participantes en la actividad, mediante evidencias del papel activo que los habitantes de la comunidad desempeñan en el desarrollo de las actividades educativas” (Sartorello et al, 2019:105). Con todo ello se contribuyó a la apropiación de los conocimientos de acuerdo con la realidad concreta de las niñas y los niños en El Paso.

En síntesis, esta investigación participativa en educación intercultural la sostuve y la implementé con la comunidad escolar de la primaria de El Paso a través de una propuesta de trabajo alternativo que tiene que ver con llevar la escuela fuera del aula, teniendo como inspiración estas palabras de Gasché:

El conocimiento indígena [afro y campesino] se manifiesta permanentemente en la praxis diaria de los comuneros de un pueblo. De ahí la propuesta de integrar el trabajo escolar con las actividades que se llevan a cabo en la comunidad, de sacar la escuela fuera del aula hacia los lugares de trabajo y de actividades socialmente significativas para que los niños participen allí en ellas, actúen y observen y eventualmente apunten. Con eso la escuela participa en la transmisión de las habilidades y conocimientos que son necesarios para la vida en la comunidad; la escuela entonces incluye lo que hasta ahora ha excluido: el aprendizaje práctico y discursivo de los saberes de la comunidad. Lo actuado, lo observado y lo apuntado (...), en un segundo tiempo, en el aula, se sistematiza, se reflexiona, se explica e interpreta con las categorías del mismo pueblo y — y en eso reside el carácter intercultural de la escuela — con las categorías sociales y científicas de la sociedad nacional (2008:394).

En lo que respecta particularmente con las sesiones dedicadas a comenzar a hablar sobre la población afromexicana, hice uso de una herramienta que CONAPRED ha creado como propuesta de trabajo para la educación para la igualdad y la diversidad. Esta fue la colección de cuentos *Kipatla: para tratarnos igual* recuperando el cuento y el cortometraje titulado “El Pasado de Ana” (Morán y Torralba, 2014). Para la planeación de esa particular actividad revisé el *Manual de lectura de los cuentos Kipatla, para tratarnos igual* (Castelán y Rincón, 2011) con lo que pude definir cómo llevar a la práctica la lectura y vista del cortometraje, así como las preguntas guía para trabajar la actividad del árbol genealógico.

Para el registro y sistematización de esta investigación, tomé elementos de la investigación participativa o etnografía como elaborar mi propio diario de campo en el que pude ir registrando apuntes con mis impresiones luego de cada actividad con los niños y niñas, encuentro con las madres y en ocasiones en otros días donde en pláticas informales surgían cuestiones importantes. Asimismo, registrando fotografías de las actividades, y en las sesiones particulares sobre lo afro hice uso de la grabación de voz con la finalidad de recuperarlo después.

Para ello, junto con la profesora Irene Alvarado, definí estructurarla empezando con una breve descripción de la actividad realizada y anotar mis impresiones sobre cada uno de los siguientes ejes:

- 1) Integración y visibilización de los estudiantes afrodescendientes.
- 2) La relación aprendizaje-psicoafectiva
- 3) La participación de las madres y padres de familia, sus reacciones y resistencias.
- 4) Articulación con los conocimientos escolarizados occidentales.

Finalmente, agregué dos espacios con el objetivo de recuperar notas analíticas, por un lado, y, por otro, notas personales en las que anotaba más mis sentimientos y emociones en y con la actividad.

2.2. Planeación y seguimiento del proyecto

- Descripción del proyecto

En primera instancia, acordé con los maestros y las madres de familia que estaría acompañando con asesorías personalizadas a las niñas y niños de la primaria. Pero luego de una semana, tuve una asesoría con las profesoras Irene Alvarado y Gabriela Serafín para hacer un balance. En esa asesoría pude darme cuenta que la alternativa de las asesorías no iba a generar insumos para pensar en alternativas educativas adecuadas al contexto comunitario pues estaba replicando el modelo escolarizado.

Eso implicó hacer un replanteamiento completo que me llevó a una nueva propuesta; la cual fue comenzar con la realización de actividades en el territorio de la comunidad con grupos multigrado divididos en grupos por 1º y 2º; 3º y 4º y; 5º y 6º. Esto significó el pasar de la situación de tener la escuela cerrada percibida como un problema a convertirla en una oportunidad para ir a reconocer el territorio y aterrizar los conocimientos oficiales a la realidad de la comunidad.

Sin embargo, entre la emoción y el arduo trabajo en campo, a la profesora Irene Alvarado y a mí se nos estaba escapando atender la invisibilización de la población

afromexicana en mi comunidad. Este era un problema que me había planteado como parte de lo que buscaba el PAP, pero para el que no había hecho un énfasis en actividad alguna. Por lo que hice un alto para aterrizar actividades que buscaran comenzar un diálogo sobre la historia y el presente de la población afromexicana en El Paso.

- Plan de trabajo

Para la realización de este proyecto tuve todos los martes del semestre Otoño 2020 asesorías con la profesora Irene Alvarado, en las que en varias ocasiones también participó la profesora Gabriela Serafín. Así como inicialmente la compañera Claudia García, quien estaba trabajando otro proyecto y durante todo el transcurso el compañero Herminio Ramírez, quien también estaba trabajando otro proyecto. Esas sesiones de compartir planeaciones, avances y reflexiones fueron parte muy importante para el desarrollo del proyecto en campo.

Puesto que previamente había dialogado con los maestros llegando a la conclusión de trabajar un programa de asesorías con los niños y niñas de la primaria de El Paso, el lunes 17 de agosto entregué a la profesora Irene Alvarado una planeación en la que establecía que los lunes, jueves y viernes del resto del semestre en horarios de 4 a 7 pm estaría realizando las asesorías.

Durante esa primer semana, aprovechando que todavía no iniciaba el ciclo escolar de educación básica, pude tener una reunión presencial con los maestros de la primaria, con quienes acordé tener una reunión informativa con las madres y padres de familia. Esta reunión sucedió el día 20 de agosto de 2020. Con esto di pie a comenzar con las asesorías el lunes 24 de agosto, día en que inició el ciclo escolar en educación básica.

El programa de asesorías fue revisado por la profesora Gabriela Serafín e Irene Alvarado el martes 25 de agosto en una sesión en la que en conjunto llegamos a la conclusión de que no iba a aportar insumos para una futura propuesta en educación

intercultural, pues estaba replicando el modelo oficial de enseñanza-aprendizaje del que no saldría nada nuevo.

La propuesta a partir de ese momento fue construir aprovechando el territorio de la comunidad. Por lo que durante dos semanas me di a la tarea de revisar contenidos de la propuesta sobre las milpas educativas derivadas del MII con el acompañamiento de la profesora Irene Alvarado.

Con ello, el viernes 28 de agosto tuve una nueva sesión con la profesora Irene en la que acordé presentarle una nueva planeación con actividades en el territorio considerando el contexto de la comunidad y la articulación con los conocimientos escolarizados formando grupos por los ciclos de multigrado presentes.

En esa línea, el sábado 29 de agosto tuve una conversación con el profesor de 3º y 4º grado, en la que pude comentarle de manera detallada el enfoque con el que estaría trabajando. Frente a lo que mostró una gran disposición y me ayudó en la definición de actividades con su grupo, así como los temas que se podían trabajar en cada una. Mientras que con el profesor del grupo de 5º y 6º conversé por teléfono el mismo día obteniendo también una lista de los temas que debían revisar los niños de su grupo. Esto mismo pude concretarlo con el director y profesor de 1º y 2º grado el día 2 de septiembre.

En ese transcurso también solicité al director de la primaria su aprobación para trabajar con los grupos de multigrado conformados, a lo que me dijo que lo solicitaría en la supervisión escolar de la SEP de la zona, recibiendo la aprobación de esta el 2 de septiembre recomendando generar un acuerdo a palabra con las madres y padres de familia en el que asumiéramos una responsabilidad compartida, así como todo el cuidado de reglas sanitarias. Sin embargo, lo que la supervisión escolar destacó como más importante para aprobar este trabajo fue que yo era alguien que vivía en la propia comunidad, que obedece a lógicas de funcionamiento más internas y con pocos flujos de entrada y salida de población.

El profesor de 3º y 4º se comprometió a volver a la comunidad para llevarme unos árboles para una actividad de reforestación y unas semillas para sembrar hortalizas con los niños y niñas en sus casas. Lo cual se concretó una semana después, el viernes 4 de septiembre.

El mismo viernes 4 de septiembre tuve una reunión de asesoría con la profesora Irene Alvarado, y en la que participaron también las profesoras Patricia Villarreal y Gabriela Serafín, así como la compañera Claudia García. La reunión tenía como objetivo acordar la forma en que iba a ser presentada la nueva forma de trabajo con los estudiantes de la primaria en una reunión con las madres de familia que se llevaría a cabo un día después.

Así que el sábado 5 de septiembre tuve una breve reunión con las madres de familia para informarles que iba a comenzar a trabajar un día a la semana con cada grupo multigrado en actividades fuera de la escuela y dejándoles actividades relacionadas a eso con las que trabajarían el resto de la semana. Las madres de familia aceptaron esa modalidad de trabajo en la reunión.

El lunes 7 de septiembre le presenté a la profesora Irene Alvarado la nueva planeación de mi PAP con las actividades en campo y los conocimientos que en cada una se retomarían.

Esa misma planeación fue presentada por el director de la primaria a la supervisión escolar el día 14 de septiembre luego de que esta solicitara se le hiciera llegar. Días después desde la supervisión escolar, a través del director de la primaria, me informaron que el hecho de proponer actividades fuera de un espacio cerrado como la escuela era otra cosa muy importante porque reducía la posibilidad de contagios. Así como que volvieron a señalar como una clave para su permiso que yo vivía en la propia comunidad y eso permitía un mayor control.

Esto me parece muy relevante y más adelante lo presentaré como una cuestión que se debe implementar desde el sistema educativo nacional. Desde ahora adelanto

que no hubo contagios, que se cuidaron siempre el cumplimiento de las recomendaciones sanitarias y que eso es un indicador relevante que puede servir.

Ya como lo que fue propiamente la planeación de actividades en campo, en las tablas 1, 2 y 3 presento las fechas, lugares que se recorrieron en la comunidad, los temas que trabajé con los niños en cada una de las actividades en campo y las herramientas transversales con las que fueron registrando su aprendizaje, que fueron los diarios de campo, las fotovoces y el mapa vivo.

Tabla 1. Planeación con grupo de 1º y 2º grado.

Fecha	Aprendizajes esperados 1º grado		Aprendizajes esperados 2º grado		Actividades integradoras	Transversal
	Español	Matemáticas	Español	Matemáticas		
07/09/2020	Vocales	Números del 1 al 10	Vocales	Números del 1 al 20	Caminata para evaluar lugares para reforestar	Diario de campo
14/09/2020	Vocales	Números del 1 al 10	Vocales	Números del 1 al 20	Caminata hacia inicio de la barranca "El Pandito"	
21/09/2020	Vocales	Números del 1 al 10	Abecedario	Números del 1 al 20	Conocemos una milpa	
28/09/2020	Vocales	Números del 1 al 20	Abecedario	Números del 1 al 30	Conocemos una hortaliza	
05/10/2020	Vocales	Números del 1 al 20	Abecedario	Números del 1 al 30	Exploración para hacer una hortaliza en casa	
12/10/2020	Abecedario	Números del 1 al 20	Abecedario	Números del 1 al 30	Conocemos nuestro cerro	
19/10/2020	Abecedario	Números del 1 al 30	Abecedario	Números del 1 al 50	Camino por mi comunidad	
26/10/2020	Abecedario	Números del 1 al 30	Abecedario	Números del 1 al 100	Aprendo a andar en bici	
02/11/2020	Formación de palabras	Números del 1 al 30	Formación de palabras	Números del 1 al 100	Aprendo a andar en bici	
09/11/2020	Formación de palabras	Números del 1 al 50	Formación de palabras	Números del 1 al 100	Visita a un corral	
16/11/2020	Escritura de nombres	Números del 1 al 50	Escritura de nombres	Sumas sencillas	Visita a la cancha deportiva	
23/11/2020	Escritura de nombres	Números del 1 al 50	Escritura de nombres	Sumas sencillas	Exploro los oficios de mi comunidad	
30/11/2020	Escritura de nombres	Números del 1 al 50	Escritura de nombres	Sumas sencillas	Exploro los oficios de mi comunidad	

Tabla 2. Planeación con grupo de 3º y 4º grado

Fecha	Aprendizajes esperados 3o grado			Aprendizajes esperados 4o grado			Actividades de campo	Transversal
	Español	Matemáticas	Ciencias Naturales	Español	Matemáticas	Ciencias Naturales		
10/09/2020	Abecedario	Números del 1 al 100	Los tres grupos de alimentos	Mayúsculas y minúsculas	Lectura y escritura de cantidades	Los tres grupos de alimentos	Reforestación	Fotovoz y diario de campo
17/09/2020	Abecedario	Números del 1 al 100	Los tres grupos de alimentos	Mayúsculas y minúsculas	Lectura y escritura de cantidades	Los tres grupos de alimentos	Visita a la barranca "El Pandito"	
24/09/2020	Ejercicios de escritura	Sumas simples	Comparaciones de alimentos	Uso de signos de puntuación	Sumas complejas	Comparaciones de alimentos	Visita a milpa	
01/10/2020	Ejercicios de escritura	Sumas simples	Dieta equilibrada	Uso de signos de puntuación	Sumas complejas	Dieta equilibrada	Visita a hortalizas	
08/10/2020	Ejercicios de lectura	Restas simples	Hábitos alimenticios	Leer y completar trabalenguas	Restas complejas	Hábitos alimenticios	Hacer nuestras hortalizas familiares	
15/10/2020	Ejercicios de lectura	Restas simples	Nuestra nutrición	Leer y completar trabalenguas	Restas complejas	Nuestra nutrición	Actividad de pesca en la laguna	
22/10/2020	Familias de palabras	Multiplicaciones : las tablas	Vacunación	Siglas y abreviaturas	Multiplicaciones complejas	Vacunación	Visita a señora que vacuna	
30/10/2020	Familias de palabras	Multiplicaciones : las tablas	Crecimiento corporal	Siglas y abreviaturas	Multiplicaciones complejas	Crecimiento corporal	Exploración de cerro en la comunidad	

Tabla 3. Planeación con grupo de 5º y 6º grado.

Fecha	Aprendizajes esperados 5o grado			Aprendizajes esperados 6o grado			Actividades de campo	Transversal	
	Español	Matemáticas	Ciencias Naturales	Español	Matemáticas	Ciencias Naturales		Fotovoz	Mapa vivo
11/09/2020	Relato histórico	Fracciones	Grupos alimenticios	Biografía y autobiografía	Lectura y escritura de fracciones	Grupos alimenticios	Reforestación		
18/09/2020	Relato histórico	Fracciones	Grupos alimenticios	Biografía y autobiografía	Lectura y escritura de fracciones	Grupos alimenticios	Visita a la barranca "El Pandito"		
25/09/2020	Antecedentes y consecuencias	Decimales	Dieta equilibrada	Causa - efecto	Lectura y escritura de decimales	Dieta equilibrada	Visita a cueva		
02/10/2020	Antecedentes y consecuencias	Decimales	Dieta equilibrada	Causa - efecto	Lectura y escritura de decimales	Dieta equilibrada	Visita a milpa		
09/10/2020	Refranes	Ángulos	Adicciones y riesgos	Ortografía básica	Tablas de datos	Adicciones y riesgos	Visita a hortaliza de don Luis		
16/10/2020	Refranes	Ángulos	Adicciones y riesgos	Ortografía básica	Tablas de datos	Adicciones y riesgos	Hacer nuestras hortalizas familiares		
23/10/2020	Fábulas	Unidades de peso	Conocimiento del cuerpo	Escritura de guión	Porcentaje	Conocimiento del cuerpo	Actividad de pesca en la laguna		

Puede verse cómo hay un corte en las actividades a partir del día 23 de octubre con los grupos de 3º en adelante. Pero es porque a partir de ahí hice un replanteamiento del proyecto para poder dar paso a actividades que buscaran visibilizar a la población afrodescendiente, puesto que ese aspecto se me estaba perdiendo. Fue así que aproveché la cercanía con la festividad de Día de Muertos, sobre lo que

varios niños me comentaron que querían hacer un altar de muertos, el cual lo realizaron en conjunto todos los niños y niñas de 3º a 6º grado el día 30 de octubre.

Para la siguiente semana, del 2 de noviembre al 6 del mismo, en los días asignados para cada grupo se leyó y proyectó el contenido de “El Pasado de Ana” en la escuela primaria buscando abrir una primera discusión sobre la historia familiar de cada niño. Para la proyección del cortometraje requerí de un proyector con el que no contaba la primaria, pero que solicité al director de la telesecundaria de la comunidad, quien amablemente me prestó ese equipo.

En la semana del 9 al 13 de noviembre los niños de 3º a 6º hicieron un árbol genealógico y llevaron algunas fotos de sus familiares, con lo que se trabajó la historia de sus propias familias. En esas actividades también invité a los niños de 1º y 2º a ser parte de la tarea con sus hermanos mayores o de la escucha de sus compañeros más grandes.

Y como una última actividad en campo, subí con los niños de 3º y 4º el 19 de noviembre y con el grupo de 5º y 6º el 20 del mismo a un lugar sagrado de la comunidad que se llama la Santa Cruz, el cual está en un cerro desde donde se puede ver panorámicamente a El Paso. Esto con el objetivo de que pudieran realizar la integración de sus materiales en las últimas dos semanas. Particularmente la integración colectiva del mapa vivo del grupo de 5º y 6º. Mientras que con 1º y 2º se continuó el trabajo añadiendo un espacio para ver el cortometraje de “El Pasado de Ana” y dialogar algunas preguntas sugeridas por CONAPRED para el trabajo de ese material.

- Desarrollo de propuesta de mejora

En las primeras dos semanas de la investigación participativa, estuve realizando asesorías que, primero, no eran sencillas de manejar ni ofrecían grandes resultados porque el tiempo con cada estudiante era de entre 20 a 30 y, segundo, no me iban a permitir plantear alternativas a la educación escolarizada que carece de una perspectiva intercultural crítica.

Es por ello que comencé en la tercera semana con actividades en campo, lo cual requirió de un gran ingenio en la puesta en marcha, pues los niños y niñas de la primaria están acostumbrados a caminar, acompañar a sus familiares y jugar en cualquier entorno externo a la escuela. Bueno, hasta en la escuela misma. Y, además, mi primera salida a campo fue con el grupo de 1º y 2º.

Por ello, implementé como estrategia el que siempre tuvieran un cuaderno a la mano para estar anotando lo que les iba señalando como importante de acuerdo con la temática del día y lo que iban viendo a su alrededor.

En la imagen 1 puede apreciarse una foto con la primera actividad de los niños y niñas de 1º y 2º. A quienes les dije como instrucción antes de empezar a caminar, que fueran marcando los lugares en la calle principal de la comunidad donde no había árboles porque sus compañeros más grandes iban a plantar árboles en la semana.

Durante todo el camino les fui hablando de la letra “A” y de cosas con las que nos cruzábamos que tenían la letra “A”. Además, les dije que fuéramos enumerando y contando esas cosas para practicar los primeros números. Con ello, al final de ese día les pedí que escribieran como tarea palabras que empezaran con la letra “A” con ayuda de sus familiares.

Imagen 1, niños de 1º y 2º en su primer actividad en campo



En el resto de las semanas, mantuve ese método de trabajo con los niños de 1º y 2º. Cada semana realizaba con ellos caminatas a distintos espacios de la comunidad. En las caminatas fui trabajando con ellos y ellas cada letra de las vocales hablándoles de cómo se escuchaba, qué sonido hacía y qué cosas de las que nos íbamos encontrando tenían esa letra. Luego de las primeras tres salidas fueron recuperando las letras que ellos mismos escuchaban de sus nombres y los nombres de sus familiares.

En estas actividades los niños se sentían felices desde que llegaban al punto de reunión que era la escuela. Inmediatamente preguntaban a dónde iríamos a caminar ese día y qué sonido iban a conocer. En la quinta semana una mamá me dijo que su hijo ya sabía escribir su nombre y muchas de las palabras que habían ido repasando semana a semana. Yo veía esos avances en todos los niños; en algunos casos mayores y en otros menores, pero iban aprendiendo que las palabras y números les servían para nombrar cosas que veían a su alrededor.

En ese caminar, me fui dando cuenta que este grupo en particular enfrentaba muchas complicaciones al ser abandonado por su maestro, quien ha estado

sumamente ausente en este periodo de tiempo. Los únicos esfuerzos de acercamiento que ha tenido ha sido para dejarles cuadernillos de trabajo, que les son muy difíciles de contestar y por eso se concentraron en ir escribiendo a partir de las experiencias en el territorio de la comunidad.

Con este grupo también me fue posible dar el paso para hablar de la población afromexicana. Cabe decir que dos niños de este grupo son afrodescendientes, que están muy bien integrados en el grupo, pero que sus familias no son reconocidas como afrodescendientes. Lo que trabajé con estos niños fue ver el cortometraje “El Pasado de Ana” y contarles cómo el mundo era como un árbol que tenía raíces de distintos lugares.

Entonces, los niños y niñas de este grupo hicieron comentarios como “así como los árboles, ¿yo tengo raíces?”, a lo que les dije que sí y que esas raíces nos hacían ser de distintos colores y parecemos a nuestros padres o abuelitos. Pero que más allá de nuestras diferencias todos éramos iguales. Después de eso invité a los niños con hermanos más grandes a participar con ellos en la formación de su árbol genealógico que les iba a permitir saber cuáles eran sus propias raíces.

Finalmente, con ese grupo cerré con las caminatas por la comunidad, con las mochilas a sus espaldas y sus libretas a la mano para mostrarles cómo con eso que les enseñan desde los libros lo pueden usar para nombrar lo que ven a su alrededor todos los días.

Imagen 2, niñas y niños de 1º y 2º en sus últimas salidas a campo



Imagen 3, niñas y niños de 1º y 2º en sus últimas salidas a campo



Por su parte, con el grupo de 3º y 4º fue que inicié el proceso de reforestar algunos lugares de las calles de la comunidad. En la primera salida con ellos, con Ilovizna incluida en algún momento, estuvieron muy felices realizando una actividad que significaba el cuidado de la naturaleza, como comentó Melissa, una niña de 3º grado en el transcurso de esa clase fuera del aula.

Un día después, con el grupo de 5º y 6º se continuó el proceso de reforestación. Ese día encontramos en el camino al encargado de la comunidad (autoridad interna), a quien le gustó mucho que estuviéramos haciendo eso, por lo que fue a una tienda y regresó a encontrarnos para regalarle un dulce a cada niño. Nuevamente ese día los niños estuvieron muy felices, sin embargo, se vino una tormenta fuerte, por lo que se pausó la actividad hasta el día siguiente; en sábado, donde terminaron de plantar los árboles comisionados. En la imagen 4 se puede ver uno de esos momentos capturados.

Imagen 4, niños de 5º y 6º plantando un árbol



FO-DGA-CPAP-0017

Sin embargo, hacia la semana siguiente en el grupo de 3º y 4º se manifestó una situación de tensión con la mayoría de madres de familia, quienes no quisieron que sus hijos fueran a la barranca “El Pandito”, lugar emblemático en la comunidad, pues en temporada de lluvias es muy visitado por los habitantes y que cuenta con algunos jeroglíficos.

Cuando informé que iría con los niños a la barranca, solo tres mamás dijeron que estaba bien, incluso una propuso acompañarme para cuidar a los niños. Pero cinco mamás expresaron que ellas no querían que los llevara a la barranca, pues lo consideraban peligroso. Así que a pesar de que ya tenía un plan de trabajo para ese día, me tocó trabajar las temáticas en un espacio abierto dentro de la escuela.

Al día siguiente sin dificultad alguna pude ir con el grupo de 5º y 6º, incluso con la participación de tres madres de familia que me acompañaron y llevaron comida para compartir con todos los niños. En ese momento hasta un niño de 4º grado, hijo de una de las mamás que se quejó un día antes, se sumó a la visita a esta barranca con el permiso expreso de su mamá, lo que me pareció bastante extraño, pero me dio gusto. En la imagen 5 y 6 se puede ver a los niños y madres de familia participantes de esta actividad.

Imagen 5, grupo de 5º y 6º y algunas madres de familia en la barranca “El Pandito”



Imagen 6, niños y niñas en la barranca “El Pandito”



FO-DGA-CPAP-0017

Imagen 8, jeroglíficos en la barranca “El Pandito”.



Luego de esto, la siguiente actividad con ambos grupos, pero en días separados fue visitar una milpa en la que el campesino Jesús Calixto les explicó a los niños y niñas todo el proceso de siembra, cuidado y posterior cosecha del maíz, el frijol y la calabaza. Así como les explicó la importancia del sistema milpa como modo de cultivo, pues a diferencia de una sola planta, en una milpa se siembran varias. Los niños y niñas hicieron muchas preguntas a don Jesús, quien amablemente explicaba y los niños ponían especial atención.

Luego de un rato de plática con don Jesús, los niños le pidieron permiso para ir a las partes más altas de su terreno, desde donde dijeron que podrían ver bien la milpa y hasta toda la comunidad, con lo que podrían darse una idea para sus avances del mapa. Y así fue, junto con ellos caminé hacia la parte de la milpa que estaba ya propiamente en el cerro, donde ellos mismos fueron preguntándose cosas

sobre los temas que les comenté que iríamos abordando. En las siguientes imágenes puede verse a los niños y a don Jesús en la milpa.









A la siguiente semana y parada, se dio con don Luis Oseguera, un campesino de la comunidad que cultiva hortalizas durante el año. Con los niños de ambos grupos tuvieron mucha confianza, pues es alguien muy cercano a todas las personas de El Paso. Así los niños le comentaron que dibujarían su casa en el mapa de la comunidad y le preguntaron muchas dudas que tenían, pues una semana después iban a hacer su propia hortaliza en casa.

En esa actividad los niños fueron bastante participativos y regresaron muy felices. Una niña de 3º comentó al regresar que ya quería que fuera la siguiente semana para “salir otra vez a aprender”. Todo lo aprendido en esa salida lo demostraron en sus diarios de campo, sin duda fue una de las mejores actividades. A continuación, dejo algunas imágenes capturadas de esa visita.





Con las semillas obtenidas de esa visita que fueron donadas por Don Luis y las que previamente había proporcionado el maestro de 3º y 4º, la siguiente semana los

niños y niñas de ambos grupos, por separado, sortearon qué casa visitar para realizar una hortaliza propia. Esto les serviría como práctica para sembrar en cada una de sus casas.

Así fue que con el grupo de 3º y 4º tocó visitar la casa de Melissa, niña de 3º, quien expresó mucha felicidad de que fuéramos a ayudarle a sembrar a su casa puesto que dijo “a mí me gusta mucho que cuidemos la naturaleza, que reguemos las plantas”, a lo que el resto de sus compañeros respondió que eso era muy importante.

Mientras que con el grupo de 5º y 6º, tocó ir a casa de Brandón, niño de 6º, quien expresó que tenía todo listo para sembrar en su casa. Así que acudimos, y su mamá se mostró bastante participativa y contenta de que visitáramos su casa para sembrar porque eso “hace que los niños sepan de nuestro campo. Enseguida, fotos de esta actividad.





La siguiente parada fue una de las que más emocionó a los niños: ir a pescar. Desde días antes comenzaron armando con sus familias las cañas de pescar. Incluso uno de los niños se ofreció a hacerme la mía con su mamá. Nuevamente ambos grupos, en días diferentes, acudieron a esta actividad en la que hubo poca suerte para la pesca, pero el aprendizaje de que es “un trabajo de mucha paciencia y respeto” como dijo la niña Itza de 6º grado.

A continuación, se presentan imágenes de esta actividad.



FO-DGA-CPAP-0017



Después de esto pasé junto con los niños a planear el altar que realizarían por Día de Muertos. En esos momentos me llamó la atención que entre ellos mismos acordaron realizarlo en honor del primo de Itza y Salvador, dos niños de una familia purépecha que llegó a vivir a la comunidad hace poco más de un año. La integración

de estos niños al inicio era algo que me inquietaba bastante, pero se fue dando en el transcurso hasta llegar a ese hecho. Así que, me dio mucho gusto ver cómo eran ya parte del grupo sin problema.

En el diseño del altar, fueron las propias ideas y propuestas de los niños que surtieron efecto. Con la colaboración de todos llevando lo que les había tocado y el trabajo durante casi todo un día, pudieron realizar un altar y reforzar las tradiciones de la comunidad en fechas como Día de Muertos. Por la tarde de ese día se invitó a las madres y padres de familia para que vieran el trabajo de sus hijos. Frente a lo que hubo comentarios muy enriquecedores como el de la mamá Guadalupe Barragán y el de Elia Ayala, quienes coincidieron en que “es muy bueno lo que están haciendo los niños de conocer el campo de nuestro rancho porque se distraen y están aprendiendo cosas nuevas”.

Enseguida, una foto del altar con algunos de los niños que participaron.



Sin embargo, la emoción por este trabajo estaba generando perder de vista nuevamente la invisibilización de la población afroamericana. Aquí quiero hacer uso del término ambivalencia, que mencioné en el marco teórico, el cual es una especie de tensión que experimenta una persona racializada que aunque puede vivir su

cultura con los suyos también puede negarla en otros espacios. Y eso lo experimenté; es decir, la ambivalencia se manifestó en mí y en el proyecto que implementaba.

Cuando tenía como uno de los objetivos y motivaciones el visibilizar a la población afroamericana de mi comunidad siendo yo mismo parte de ella, no lo estaba haciendo. De alguna forma, la había dejado de lado. Primero, porque no sabía cómo hacerlo, pues ni yo mismo he tenido claridad en eso. En el propio marco teórico puede verse cómo hago una enorme problematización, pero al aterrizarlo a alternativas no tenía mucha idea de por dónde darle.

Y, por otro lado, debo decir que sentía un gran temor sobre iniciar una conversación en mi comunidad al respecto. Esto en el sentido de que me cuestionaba qué podría pasar o si sería tomado en cuenta cuando nunca lo ha sido. Inclusive que esto llegara a ser contraproducente y agitara un racismo que no se manifiesta como visible.

Pero luego pensé en que sí hay racismo a la población afroamericana de la comunidad porque simplemente se encuentra asimilada a la mayoría y es parte de una identidad campesina meramente integradora, pero no reconocedora de la diversidad y la diferencia.

Con estas reflexiones pude rescatar un contenido de CONAPRED sobre cómo trabajar con niñas y niños una educación para la diversidad y la inclusión encontrando en la colección de cuentos *Kipatla, para tratarnos igual* una herramienta para iniciar este necesario diálogo. CONAPRED ha sido la única institución oficial que ha trabajado temas sobre población afroamericana y de esa colección seleccioné el cuento titulado “El Pasado de Ana”, el cual habla de una niña afroamericana que es discriminada al llegar a una nueva escuela por su color de piel, su cabello y su forma de hablar. Ese cuento también tiene una adaptación a cortometraje.

A partir de ese contenido, me di a la tarea de entender cómo trabajarlo y planear mis sesiones con los grupos. Fue así que con el grupo de 1º y 2º, como ya mencioné solo trabajé el cortometraje y algunas actividades relacionadas. Mientras que con el grupo de 3º y 4º presenté el cortometraje, para posteriormente leer algunas secciones del cuento. Después de eso lancé preguntas detonadoras de diálogo entre las que surgieron comentarios como los siguientes:

- “Se burlaban de ella por ser negra y eso está mal”
- “Fabián (un niño del grupo) siempre se burla de los que son negros, pero su abuela es negra ¿cómo está eso profe?”
- “Yo tengo familia que es negra, y no me gustaría que se burlaran de nadie de mi familia”.
- “Pues aquí en El Paso hay negros también (risas)”
- “Yo pienso que los negros son más huevones que los más güeritos”

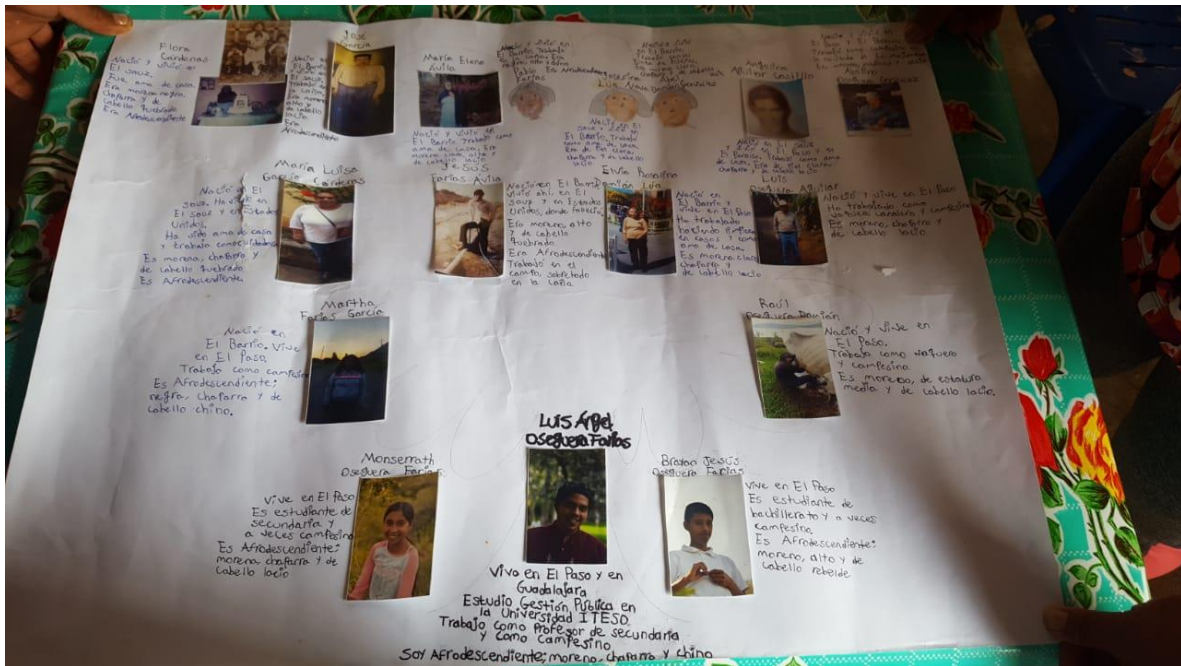
Luego del diálogo entre preguntas y respuestas, les dije que sería interesante que ellos exploraran la historia de su familia. Por lo que les expliqué que el árbol genealógico sería su tarea llegando hasta sus bisabuelos con la finalidad de encontrar de dónde viene su familia como Ana lo hizo en el video y en el cuento. Al escuchar eso un niño respondió “si sale alguien negro en mi familia yo no voy a venir a enseñar el árbol”.

En el caso de 5º y 6º, trabajé primero la lectura completa del cuento, dividiéndola por partes con los niños y niñas. Después de eso, les dije que si querían conocer a Ana, y ante la aprobación les puse el cortometraje. Enseguida, tuve un diálogo con ellos del que rescato los siguientes comentarios:

- “Así que su familia venía de África y ¿cómo llegó acá?”
- “Debemos respetar a todas las personas, sean morenas o güeras, ¿sí o no Luis Ángel?”
- “No sabía que en México también hubo esclavos negros”.

Como al grupo de 3º y 4º, les expliqué que harían de tarea un árbol de su familia hasta sus bisabuelos y que llevaran fotos de ser posible. Así como que respondieran a las preguntas: ¿cómo se llamaba?, ¿en qué trabajaba?, ¿cómo era físicamente (color de piel, estatura, cabello)? Y ¿dónde había nacido?

La elaboración del árbol significó un reto importante incluso para mí porque implicó hacer una buena búsqueda de fotos, encontrando a la mayoría de mis familiares. Sobretudo me interesaba tener fotos de toda mi familia materna, que es afrodescendiente para que los niños pudieran tener ese primer acercamiento. En la siguiente imagen se puede ver una foto de mi árbol.



En la siguiente semana, fue el primero en presentar su árbol. Frente a lo que reaccionó un niño de 3º diciendo “Luis Ángel, ningún maestro hace tarea, ¿tu por qué sí?” A lo que le respondí que era para que ayudarles a que entendieran lo que era un árbol. Comencé presentando y describí a mi mamá como negra, frente a lo que hubo miradas de algunos niños entre sí. Terminé de describir mi árbol y vinieron los siguientes comentarios:

- “Tu mamá tuvo familia que es de África, allá donde viven los pobres”.
- “¿A poco tuviste bisabuelos que eran más negros que tu mamá?”

Y ya pasaron los niños de 3º y 4º a presentar sus árboles. Algunos niños mencionaron que sus abuelos o bisabuelos eran negros o muy morenos. Pero no tenían mucho material de investigación.

Horas después de eso mi hermana me platicó que estaba en casa de uno de los niños de 3º, y que cuando llegó de la escuela este le dijo a su mamá: “¿Qué crees?, la mamá de Luis Ángel es de África”. En casa nos reímos cuando nos enteramos de eso y, por supuesto, el niño lo hizo en un tono no despectivo sino de mucho asombro.

Al día siguiente vino la presentación con los niños de 5º y 6º. Luego de presentar mi árbol surgieron los siguientes comentarios:

- “Yo no sabía no solo que en México hubo esclavos negros, sino que aquí tan cerca hubo. Yo que viví en Texas allá se habla mucho de eso en la escuela”.
- “Entonces tienes el pelo chino por tu familia negra”
- “Ay, tu mamá no es tan negra, aunque en las fotos de más joven sí se ve más”.
- “Tu hermana se parece a tu mamá de joven, pero está más blanquita”.

Enseguida los niños presentaron su árbol. Uno de los niños mencionó que dos de sus bisabuelos eran muy morenos y que su mamá le había dicho que quizá por eso tenía el cabello chino. Asimismo, descubrí que la familia de una niña de 6º tenía origen purépecha. Aunque ella no lo comentó en su exposición, sí dijo el nombre de la comunidad de origen de su familia. Luego, de regreso a casa me tocó caminar un poco con ella y le pregunté si en esa comunidad hablaban purépecha, y me comentó que sus abuelitos hablaban purépecha, pero que ya sus papás no. Aunque me pidió que no le dijera a sus compañeros.

Con esto pasé a la última salida a campo una semana después, que fue en un lugar llamado “Santa Cruz”, que tiene relevancia religiosa en la comunidad, y que está en

una parte del cerro desde donde se puede apreciar de manera panorámica el territorio de la comunidad (véase la siguiente imagen).



Esa actividad tenía como objetivo echar un último vistazo a la comunidad para que el grupo de 3º y 4º cerrara sus materiales de trabajo durante este tiempo y pudieran elaborar una fotovoz de toda la comunidad. En la siguiente imagen se puede apreciar a este grupo.



Mientras que con el grupo de 5º y 6º, al día siguiente realicé la misma visita con el objetivo de que también fueran cerrando sus materiales y pudieran, desde una vista panorámica, imaginar e ir concretando cómo harían el mapa vivo de la comunidad. Enseguida pongo foto con este grupo, con el que también debo decir que le tomé muchísimo cariño.



Es así que llegó a su final este proyecto. En el que en las últimas semanas los niños y niñas de 3º y 4º han estado trabajando de manera colectiva la fotovoz de la comunidad. Mientras que el grupo de 5º y 6º el mapa vivo que presentarán a sus mamás en la semana del 7 de diciembre. En ambos casos se integra el aprendizaje sobre el origen de las familias que habitan en la comunidad.

Cabe aquí decir que la realización del mapa vivo ha implicado una gran laboriosidad, mayor de lo que personalmente pronosticaba y no ha sido finalizado aún, por lo que en las siguientes fotos puede verse apenas el proceso de trabajo en ello.



3. Resultados del trabajo profesional

[Es la descripción de los productos obtenidos, los resultados alcanzados y/o de los impactos generados durante la experiencia profesional]

La realización de este PAP tiene como objetivo realizar una investigación en educación intercultural que de elementos para visibilizar a la población afroamericana y sustentar la viabilidad de política pública en materia del derecho a la educación para los pueblos indígenas, afroamericanos y campesinos. En esa línea, tengo todo un trabajo de campo que lo sustenta y del cual aún queda mucho por reflexionar a mayor profundidad. Por lo que puedo decir que me brinda los insumos que buscaba para continuar trabajando en un segundo PAP.

En cuanto a los ejes que me propuse ir recuperando en mi diario de campo, puedo decir que lograron quedar como fuentes a retomar. Estos ejes fueron: 1) integración y visibilización de los estudiantes afrodescendientes; 2) relación aprendizaje-psicoafectiva; 3) participación de las madres y padres de familia, sus reacciones y resistencias y; 4) articulación con los conocimientos escolarizados occidentales. Paso a resaltar hallazgos generales de cada uno.

1) Integración y visibilización de estudiantes afrodescendientes y diversos:

Los estudiantes afroamericanos de la primaria de El Paso están plenamente integrados con el resto de sus compañeros. Esto tiene un componente positivo porque no son excluidos de ningún espacio. Sin embargo, también es negativo en un sentido de que esa integración tiene que ver más bien con procesos de asimilación por los que desde generaciones previas no hay una vivencia ni reconocimiento de una identidad afro. Tal situación se refuerza con los contenidos educativos oficiales que hablan de la identidad mexicana como una mestiza de la que no es siquiera parte la población afro.

Por lo que corresponde trabajar en procesos de visibilización como el que se inició para que todos los niños de la comunidad sepan de dónde vienen, y eso es una responsabilidad de la educación básica para que a futuro puedan pasar por procesos de identidad más amplios en los que puedan entender quiénes son. En

este caso, una escuela que se pueda plantear como intercultural para y desde la lucha, retomando a Gasché, debe brindar esos espacios que comiencen visibilizando a la población negra de El Paso.

Asimismo, tuve la posibilidad de saber que una familia recientemente instalada en la comunidad es de origen purépecha. Con lo que se abre otro frente para la primaria, pues tres niños de esa familia cursan distintos grados en la misma. En su caso es importante ver no solo como pasan por integrarse con el resto de estudiantes, sino que puedan vivir su identidad y la escuela sepa cómo hacerlo.

2) Relación aprendizaje-psicoafectiva:

En esta relación me di cuenta que el profesor juega un papel más allá de la mera docencia. En algún momento un niño me llamó como héroe porque le abrí la posibilidad a salir de casa y regresar a la escuela, aunque en otra modalidad. El profesor, la profesora, también juega a ser el amigo, el cómplice de los niños, aunque siempre con un grado de autoridad.

Pero al maestro los niños le pueden llegar a tener mucha confianza y puede llegar a sustituir la cercanía que necesitan algunos niños que no la sienten de sus propios padres. O puede ser también quien establezca que las reglas fuera de casa son distintas, pero partiendo desde la empatía para entender por qué un niño puede, por ejemplo, comportarse de formas violentas y desde ahí buscar la forma de conectar con los niños.

El profesor debe entenderse entonces como una persona que acompaña y que guía el caminar de sus iguales estudiantes. Y es que inicialmente así lo ven los niños, salvo que luego los profesores se pueden imponer de manera autoritaria marcando una distancia con la que se puede perder esa relación de confianza. Pero es el maestro o la maestra quien puede fungir como resguardo y también como inspiración para la lucha en el sentido que Gasché propone de la interculturalidad crítica.

3) Participación de las madres y padres de familia, sus reacciones y resistencias:

Cuando se implementa una nueva forma de aprendizaje, es normal que desconcierte a las personas, quienes han estado acostumbradas a la inercia de una escuela cerrada entre paredes. En ese sentido hubo muchas resistencias de algunas madres de familia, incluso dos que nunca mandaron a sus hijos, aunque una terminó enviándolo a las últimas sesiones luego de la nota del PAP en Cruce que compartí con ellas.

Pero también en el camino fueron surgiendo comentarios que iban aportando en lo positivo a la propuesta de trabajo. Como el de una mamá que me platicó que le gustaba que fuéramos a aprender de las personas mayores, u otras mamás que me expresaban que les gustaba que sus hijos se distrajeran, se divirtieran un rato en estos tiempos difíciles y además estuvieran aprendiendo cosas del campo.

Por supuesto que cuesta implementar un modelo alternativo, pero que es necesario para tener resultados distintos. Y aunque ese implicara que hubo quienes me calificaran de loco, valió toda la pena trabajar fuera de los muros y encontrar aliadas en el camino.

4) Articulación con los conocimientos escolarizados occidentales:

Recuerdo cómo me costaba inicialmente tejer encuentros entre los conocimientos escolarizados y la realidad de la comunidad. Pero viendo cómo los niños iban retomando aspectos en sus tareas me di cuenta que, aunque sí es difícil, si algo tienen los niños es creatividad y esa creatividad se las quita el pesar de los libros de texto y el estar tras muros.

Al salir de eso, a través de un diálogo que ellos mismos lanzan con preguntas y más preguntas que se van aclarando en el transcurso van entendiendo el por qué, el cómo, el cuál y el qué de las cosas que los rodean. En ese sentido me parece bastante relevante que pudieran entender cómo algunos conceptos abstractos o

sonidos repetitivos están presentes en su realidad y que por ello es importante retomarlos para entenderla de mejor manera.

4. Reflexiones del alumno o alumnos sobre sus aprendizajes, las implicaciones éticas y los aportes sociales del proyecto

- Aprendizajes profesionales

En este PAP pude trabajar el método de investigación etnográfico, que es parte de la metodología de la investigación para las ciencias sociales. Este método es el que más me gusta, pues implica obtener información desde la vinculación y el diálogo directo con las personas, así como la participación misma en actividades comunitarias.

Estoy convencido de que este método es con el que se pueden encontrar mayores hallazgos para el diseño e implementación de políticas públicas en materia de bienestar social, reducción de desigualdades, educación intercultural y muchos más. En ese sentido, realizar este proyecto como una forma de investigación participativa aporta para continuar trabajando una propuesta de política pública en materia de educación rural en contextos afromexicanos e indígenas.

Por otro lado, me permitió tener un importante acercamiento con disciplinas como la educación y propuestas específicas sobre educación intercultural contextualizada y situada territorialmente. Este fue un campo del que conocía solo generalidades, pero en el que ahora me adentré, no solo desde un componente teórico, sino también desde una propuesta práctica en campo.

Lo cual me permite reflexionar en torno a alternativas que puedo plantear desde mi área profesional, que es la generación de políticas públicas e intervenciones sociales, habiendo entendido qué es la educación intercultural y haber tocado base en un proyecto concreto en el territorio del que surgen muchas variables.

- Aprendizajes sociales

Este proyecto surgió a raíz de una necesidad social de coyuntura buscando responder al abandono del que han sido sujetos los niños de la primaria por sus profesores y por las alternativas deficientes del sistema educativo nacional. Frente

a eso es bastante relevante cómo partí de una necesidad y pude concretar un proyecto que no solo se quedara en eso, sino que buscara cómo darle continuidad y cómo ir más allá de la coyuntura para usar el trabajo en campo como una herramienta para ahondar a futuro en alternativas educativas que puedan resistir a problemas como los que hoy se tienen.

En esa misma línea, es importante destacar que, con el acompañamiento de mi profesora PAP, pude pasar de entender a la escuela cerrada como un problema a transformarlo en una oportunidad de que los niños y niñas de la comunidad regresaran a reconocer el territorio y pudieran desde ahí construir su historia familiar y personal para el reconocimiento de su identidad.

En otras palabras, tener la escuela cerrada fue un buen pretexto para construir en el camino una nueva propuesta educativa desde abajo, en el campo y haciendo parte al pueblo afrodescendiente que no lo ha sido antes; una propuesta de educación propia, autónoma, situada territorialmente y que a su vez pudo suplir la ausencia de aulas abiertas, de profesores comprometidos y de un sistema educativo pertinente.

Este proyecto contribuyó en la resolución de un problema concreto, bien identificado y que era percibido con gran preocupación por las familias de los niños y niñas de la primaria. Fue, en pocas palabras, una alternativa que permitió que estos estudiantes no frenaran su proceso de aprendizaje y que además comenzaran a entender los conocimientos desde el territorio de su comunidad.

- Aprendizajes éticos

Realizar este proyecto fue una decisión ética y política. Puesto que cuando pensaba qué hacer con mi PAP me cuestioné cuál era mi papel dentro de mi comunidad y qué responsabilidad tenía yo para con mi propio pueblo. Me imaginaba a mi como un niño que era abandonado por sus profesores y que no encontraba respuestas en sus papás. Fue a partir de eso que tomé la decisión de aventurarme a colaborar con

mi comunidad al no sentirme indiferente de la situación que estaban viviendo los niños.

Asimismo, iniciar un proceso de visibilización de la población afroamericana en la comunidad estuvo motivado por mi propio proceso personal y la búsqueda de que los niños afros de mi comunidad no tuvieran que esperar a toparse con una realidad distinta a la de la comunidad para darse cuenta de su origen y de entender por qué son diferentes.

Por otro lado, me llevó a reconocer la enorme responsabilidad que tiene una persona que se dedica a la docencia o que pretende hacerlo. Y no solo eso, sino que esa responsabilidad incrementa cuando se propone un modelo de trabajo alternativo. En ese sentido, pude empatizar por momentos con el personal docente que solo sigue la inercia de un modelo educativo arcaico, pues es más sencillo. Pero también es muy cómodo e irresponsable tirarse a la hamaca y no potenciar un aprendizaje desde la realidad comunitaria.

Esta experiencia me lleva a siempre cuestionarme cómo, para qué y para quién estoy aportando mi trabajo. Esto para reflexionar qué tan congruente estoy siendo con lo que pienso, y con mis convicciones de lucha y transformación de realidades injustas. Cito para cerrar esto un extracto de la canción “Solo le pido a Dios”, de Mercedes Sosa: “que lo injusto no me sea indiferente”, pues esta canción me acompañó en muchos momentos de descanso y ese es uno de mis mayores aprendizajes éticos con el proyecto.

- Aprendizajes en lo personal

Este PAP me permitió trabajar en mi propia comunidad. Cuando empecé la universidad no me imaginaba que podría hacerlo. Pero también fue un reto muy grande observar a las personas que considero como cercanas y que ellas me observaran como un agente que estaba proponiendo un trabajo profesional. Dice el dicho que nadie es profeta en su tierra y efectivamente en un inicio no fue nada fácil,

pero pude ganarme la confianza al estar ofreciendo una oportunidad para las niñas y niños.

Asimismo, en el transcurso de las sesiones pude compartir con mis compañeros y con mi profesora mi proceso de identidad y un poco de mi realidad. Uno de los hallazgos personales más enriquecedores fue darme cuenta de cómo operaba el concepto de ambivalencia en mi persona y en mi actuar, pues no me había percatado y gracias a eso puedo darle sentido a muchas de mis acciones pasadas y presentes para entenderlas y transformarlas.

Después de este trabajo quedo convencido de que a través del diálogo directo con las personas y las comunidades en el territorio es que se construyen los cambios que son necesarios. Y eso implica reconocerse como uno más, que puede abrir el diálogo, pero es uno más que en igualdad con los demás construye alternativas y propuestas sin imponer, sino dialogando y teniendo claro que todas las personas aportan desde sus ideas y desde su diversidad.

Para mi proyecto de vida me quedo con la satisfacción de haber puesto un granito de arena con mi comunidad en tiempos difíciles y que puedo seguir explorando cómo vincularme con esta. Me quedo con el cariño de los niños y niñas, y cómo con eso me reconecté con la vida comunitaria después de varios años de pasar más tiempo fuera de la misma. Y refuerzo mi compromiso de construir proyectos que abonen a la transformación de la sociedad desde las voces de quienes viven las problemáticas y no solo desde los supuestos meramente académicos.

5. Conclusiones

Todo proyecto es uno inacabado, que aporta una piedra para los cimientos de una cadena de acciones que deben seguir. Este proyecto tuvo también sus complicaciones, que ya describí. No es un proyecto perfecto en el que todo salió como imaginaba, sino que hubo que realizar ajustes en el camino o hubo que sentir tristeza en ocasiones que no se veía rumbo o que las cosas no salían como lo presupuestaba.

Debo decir que no trabajé en el área para la que más preparado me sentía, pero tenía siempre la motivación para sacarlo adelante pues venía desde el corazón y la convicción. Pero también lo fui aterrizando con el aprendizaje interdisciplinario y el acompañamiento puntual para ir caminando con un sustento teórico y metodológico de lo que iba realizando.

Considero que el proyecto permite tener contenido para trabajar un segundo PAP en el que proponga algo más cercano a mi área profesional, que son las políticas públicas, y que en esa construcción partiré desde un importante trabajo de conocimiento directo de la realidad luego de acompañar la resistencia de mi comunidad por una vida más justa y digna.

Asimismo, vale la pena señalar que por mucho tiempo repliqué la invisibilización de la población afroamericana en mi comunidad, a pesar de ser yo mismo parte de la misma y a pesar de que era un pilar al inicio. Cuando me di cuenta de esto y me propuse un primer acercamiento, este quizá fue insuficiente o muy incipiente, por lo que corresponde pensar en una estrategia completa para hacer efectiva esa visibilidad. Esto tiene que retomarse en el siguiente PAP para proponer acciones concretas.

Como últimas palabras, recupero la idea de una interculturalidad incómoda, crítica, que aporte a los procesos de lucha de las comunidades campesinas, indígenas y afroamericanas. Esa fue mi inspiración en todo este tiempo y desde ahí me posicioné políticamente con los niños y niñas de El Paso. En lo siguiente que venga lo tendré en mente para construir por la dignidad de quienes hoy se les niega.

6. Bibliografía

Castelán, Amaranta y Rincón, Paula. (2011). *Manual de lectura de los cuentos Kipatla, para tratarnos igual* [digital]. CONAPRED. Secretaría de Gobernación. Disponible en http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Manual_Kipatlas_ACCSS.pdf

Corona, Sonia. (2020). “El racismo es el motor del mestizaje en México”. El País [en línea]. Disponible en <https://elpais.com/mexico/2020-07-04/el-racismo-es-el-motor-del-mestizaje-en-mexico.html>

Del Pino Pacheco, Mireya. (2015). *Catálogo de medidas para la igualdad*. CONAPRED. Secretaría de Gobernación. Disponible en http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/CatalogoMedidas_WEB_Mireya_topgrl_INACCSS.pdf

Galtung, Johan. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación y resolución*. [Traducido por Teresa Toda]. Gernika Gogoratuz: Bilbao, España.

Gasché, Jorge. (2007). Ponencia en Universidad Pedagógica Nacional, UPN. Ciudad de México, México.

Gasché, Jorge. (2008). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?” en *Educando en la diversidad cultural*. Berteley, María, Gasché, Jorge y Podestá, Rossana (Cords.). Ediciones Abya-Yala: Quito, Ecuador. Pp. 367-397.

Martínez López, Alfredo. (2010). *Las actividades sociales y productivas: fuente del conocimiento en la educación intercultural*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional e Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Oaxaca, México.

Morán, Paola y Torralba, Enrique. (2014). “El pasado de Ana”. En *Kipatla, para tratarnos igual* [digital]. Colección de cuentos. CONAPRED. Secretaría de

Gobernación. Disponible en http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/K0021_Anaweb_ACCSS.pdf

Oficina de Información Científica y Tecnológica para el Congreso de la Unión, INCyTU. (2019). *Personas y comunidades afromexicanas*. No. 29. Disponible en https://www.foroconsultivo.org.mx/INCyTU/documentos/Completa/INCYTU_19-029.pdf

Sartorello, Stefano, et al. (2019). *Milpas educativas para el buen vivir: Nuestra Cultura*. CIESAS, Red de Educación Inductiva Intercultural, REDIIN, Universidad Iberoamericana. Ciudad de México, México. Disponible en https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf