

Aprendizaje situado a través de historias locales: posicionando preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas en la escuela

Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe; Sandoval Rivera, Juan Carlos; Martínez Bautista, Paula

Aprendizaje situado a través de historias locales: posicionando preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas en la escuela

NÓESIS. REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES, vol. 31, núm. 61, 2022

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85969767006>

DOI: <https://doi.org/10.20983/noesis.2022.1.6>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Aprendizaje situado a través de historias locales: posicionando preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas en la escuela

Situated learning through local stories: positioning socio-ecological concerns, knowledge and practices in school

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany
lupitamendoza.zuany@gmail.com
Universidad Veracruzana, México

 <https://orcid.org/0000-0002-5503-4158>

Juan Carlos Sandoval Rivera csandoval@uv.mx
Universidad Veracruzana, México

 <https://orcid.org/0000-0001-8084-282X>

Paula Martínez Bautista pau8432@hotmail.com
Universidad Veracruzana, México

 <https://orcid.org/0000-0002-4594-3462>

NÓESIS. REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES, vol. 31, núm. 61, 2022

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Recepción: 16 Enero 2021
Aprobación: 21 Abril 2021

DOI: <https://doi.org/10.20983/noesis.2022.1.6>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85969767006>

Resumen: El artículo analiza la importancia de las historias, que contienen preocupaciones, conocimientos y prácticas para el cuidado del entorno socioecológico, para detonar procesos de enseñanza y aprendizaje situados y pertinentes en educación primaria en contextos rurales e indígenas en Veracruz, México. Particularmente, se centra en las historias sobre el cuidado en el marco de una crisis socioecológica profunda en dos comunidades nahuas de la Huasteca. Se llevaron a cabo conversaciones-entrevistas con actores comunitarios de dos comunidades indígenas en las que emergieron 32 historias. Su análisis permitió identificar preocupaciones socioecológicas de la comunidad, características de las historias que muestran su potencial en los procesos de aprendizaje, así como tipos de conocimientos y prácticas escasamente considerados en las aulas, susceptibles de ser vinculados con contenidos curriculares, para contribuir a la reflexión y acción sobre la crisis socioecológica de las comunidades.

Palabras clave: aprendizaje, narración de historias, medio ambiente, ambiente sociocultural, escuela rural.

Abstract: The article analyzes the importance of the local stories, which contain concerns, knowledge and practices to look after the socio-ecological environment, to trigger situated and pertinent teaching and learning processes in primary education in rural and indigenous contexts in Veracruz, Mexico. In particular, it focuses on the stories about care in the framework of a deep socio-ecological crisis in two Nahua communities of the Huasteca region. Interview-conversations were carried out with community actors in the two communities in which 32 stories emerged. The analysis allowed the identification of socio-ecological concerns of the community, characteristics of the stories that show their potential in the learning processes, as well as types of knowledge and practices that are rarely considered in the classroom, which are capable of being linked to curricular content, in order to contribute to reflection and action on the socio-ecological crisis of the communities.

Keywords: learning, story telling, environment, socio-cultural environment, rural school.

Introducción

El artículo analiza la importancia de las historias, que contienen preocupaciones, conocimientos y prácticas para el cuidado del entorno socioecológico, para detonar procesos de enseñanza y aprendizaje situados y pertinentes en educación primaria en contextos rurales e indígenas en Veracruz, México. Su análisis permitió identificar preocupaciones socioecológicas de la comunidad, características de las historias que muestran su potencial en los procesos de aprendizaje, así como tipos de conocimientos y prácticas escasamente considerados en las aulas, susceptibles de ser vinculados con contenidos curriculares, para contribuir a la reflexión y acción sobre la crisis socioecológica de las comunidades.

Consideramos que la noción de calidad educativa debe expandirse fortaleciendo la dimensión sociocultural del criterio de pertinencia (UNESCO, 2007) e integrando una dimensión ambiental; para ello, es preciso valorar los conocimientos y las prácticas locales e indígenas para su articulación con el currículo. Esta investigación ha dado seguimiento a un proyecto de colaboración intercontinental que se desarrolló en el marco de una red internacional constituida por profesionales del ámbito educativo, convocados por la agencia alemana de cooperación internacional Engagement Global con fondos del Ministerio de Cooperación Internacional de Alemania (BMZ, por sus siglas en alemán). A este proyecto de colaboración internacional se le denominó "Proyecto CARE: aprendiendo a cuidar de los demás para cuidarnos mejor de nosotros mismos y de nuestro entorno" y en México se denomina "Hacia una nueva pertinencia y relevancia de la educación rural e indígena: aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de narrativas locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas y su articulación al currículo nacional".

La investigación se llevó a cabo en dos escuelas ubicadas en dos comunidades rurales nahuas que, al igual que muchas otras en México, están enfrentando graves problemas socioecológicos como resultado de procesos de colonización y expansión capitalista, expresados a través de la sobreexplotación de los recursos naturales, la privatización de la propiedad común, la instalación de megaproyectos extractivos, la destrucción de las economías regionales, la pérdida de diversidad cultural y la degradación continua de las condiciones ambientales (González-Gaudiano, 2016). Asimismo, en estas comunidades se ha presenciado una atención educativa que ha excluido los conocimientos y prácticas de las comunidades campesinas e indígenas de las escuelas (Nahmad, 2003).

En las dos comunidades, las familias poseen parcelas y solares para producir sus alimentos. Cada comunidad cuenta con su propia organización de gobierno, en la que participan solo hombres que ya

están casados. Cabe mencionar que también hay una organización de mujeres que trabaja colectivamente para beneficio de la comunidad, como organizar faenas para limpiar el área de los pozos de agua, en ocasiones con ayuda de los hombres. Los hombres se encargan de las actividades agrícolas y ganaderas, así como de la construcción de sus casas. Los niños, desde que están cursando la educación primaria, ayudan a sus papás en las actividades agrícolas. Las mujeres se encargan de los quehaceres domésticos, son responsables del cuidado de sus hijos, de acarrear agua en temporadas de sequía, de recolectar lena para la cocción de sus alimentos, de cuidar a los animales, de confeccionar ropa y bordar. Las niñas se quedan al cuidado de sus mamá y ayudan en algunas actividades de acuerdo con su edad. La agricultura constituye una actividad central y es la base de alimentación de las dos comunidades. Cada familia tiene su propia milpa y algunas cuentan con huertos de traspatio.

Ambas comunidades cuentan con una escuela preescolar indígena con docentes bilingües en náhuatl y español. También cuentan con dos escuelas primarias no indígenas multigrado, en las que se realizó la investigación que aquí se presenta. La escuela de una de las comunidades tiene 35 estudiantes, la mayor parte bilingües en náhuatl y español y cuatro docentes. Los docentes son originarios de comunidades vecinas. A pesar de que tres docentes hablan la lengua náhuatl, no suelen utilizarla como lengua de instrucción porque es una escuela primaria no perteneciente al subsistema indígena. Sin embargo, los niños y las niñas que en su gran mayoría tienen al náhuatl como lengua materna, pueden usarla sin ningún problema si así lo desean. La segunda escuela es multigrado unitaria y en el ciclo escolar 2019-2020 tuvo seis alumnos cuya lengua materna es el náhuatl. La docente no tiene conocimientos sobre la lengua náhuatl. A casi una hora caminando, se encuentran una telesecundaria, una secundaria técnica agropecuaria y un telebachillerato, a donde asisten varios jóvenes de las comunidades.

En este contexto, resulta crucial que los docentes conozcan a profundidad las comunidades donde trabajan y se sientan parte de ellas, sean competentes en las lenguas que hablan sus estudiantes, y posicionen conocimientos y la lengua local en la escuela para lograr aprendizajes significativos. Asimismo, hemos identificado que es necesario desarrollar y fortalecer entre los docentes sus capacidades de indagación para profundizar su comprensión del entorno socioecológico de la escuela donde laboran. Para ello, analizamos en qué medida la escucha y documentación de historias locales sobre el cuidado del entorno social y natural contribuyen a propiciar un aprendizaje situado, articulando preocupaciones, conocimientos y prácticas sobre el cuidado del entorno ahí vertidas con conocimientos escolares, tendiendo así puentes entre lo local y lo global.

En este artículo, primeramente se presenta el marco teórico, que se sustenta en el aprendizaje situado a través de historias para lograr pertinencia cultural, lingüística y ambiental en la educación en contextos rurales e indígenas, el cual está inspirado en el trabajo de

Vygotsky (1978; 1993), específicamente en la teoría sociocultural, en la que se plantea que el desarrollo cognitivo de los individuos es resultado de los procesos de socialización que se dan en el marco de una cultura específica. Luego se presenta el marco metodológico que guio nuestra investigación, sobresaliendo las conversaciones-entrevistas con actores comunitarios, en las que se escucharon y documentaron historias de las que emergen los siguientes elementos: preocupaciones, conocimientos y prácticas. Posteriormente, se presenta un análisis de dichos elementos en una tipología que ilustra las potencialidades de las historias escuchadas y documentadas como relatos de resistencia y sobrevivencia ante la crisis socioecológica, que pueden generar un aprendizaje situado y pertinente.

1. Marco teórico

Consideramos que todas y todos podemos contar historias en las que se planteen elementos para aprender a cuidar de los demás, a nosotros mismos y a nuestro entorno (Shiva, 2005). Aprender a cuidar no solo implica la adquisición de nuevos conocimientos escolares para dirigir nuestras actividades diarias, sino también el desarrollo de capacidades necesarias para fomentar un cambio social y ecológico que se base en lo que sabemos y lo que hacemos localmente, que críticamente transforme lo que no ha contribuido al cuidado, y que identifique qué más debemos aprender para cuidar y cuidarnos mejor.

¿Cómo se enlaza este énfasis en las historias sobre el cuidado con los grandes retos educativos globales como la calidad? El abordaje de la calidad educativa ha priorizado la eficacia y la eficiencia expresadas en acceso y logro de aprendizajes medibles en lectoescritura y matemáticas, sin otorgar prioridad al criterio de pertinencia que valore la importancia de un aprendizaje situado en un contexto específico con retos socioecológicos locales relacionados con los globales, como el cambio climático. Es preciso dotar de pertinencia a los procesos educativos, reconociendo y posicionando los conocimientos y prácticas locales sobre el cuidado, a la par y en diálogo con los conocimientos escolares relevantes que se han incluido y legitimado en el currículo.

La pertinencia se entiende como un criterio intersubjetivo, contextual y situado históricamente en el que se consideran las demandas y expectativas de diversos actores educativos (Cabrera, 2019; Mendoza, 2020a), desde un nivel que inicia en lo individual, ya que parte de las características, particularidades y necesidades de los sujetos, para abarcar también a la sociedad (Schmelkes, 2018). Generalmente, se hace referencia a la pertinencia cultural y lingüística como un medio para revertir la asimetría escolar que se expresa a través del énfasis en aprendizajes que no son útiles para la vida comunitaria (Schmelkes, 2003). Desde nuestra perspectiva, añadimos también el adjetivo “ambiental”, para hacer referencia a la necesidad de que se integre la dimensión socioecológica. Considerando a la escuela como un espacio

donde se puede trabajar para un presente y un futuro sostenible, Morin plantea:

El conocimiento ecológico se ha vuelto por tanto vital y urgente; es un conocimiento que permite, solicita y estimula la toma de conciencia con respecto a la degradación de la biosfera, que repercute de forma cada vez más peligrosa en la vida de los individuos, en las sociedades y en la humanidad, y nos incita a tomar una serie de medidas indispensables. (Morin, 2016, p. 115)

La pertinencia se expresa a través de aprendizajes situados, reconociendo que “el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2003), de la vinculación escuela-comunidad (Jiménez, 2009) y de la apertura para reconocer la importancia de aprendizajes inesperados y contextualizados, es decir, que no han sido definidos desde el currículo oficial como clave y por lo tanto “esperados” (Mendoza, 2020b). Hoy se reconoce que el conocimiento previo, el contexto cultural y las necesidades de los estudiantes son cruciales en el proceso de aprendizaje (Hawes y Stephen, 1990) y, por lo tanto, la educación debe estar enraizada en la sociedad y una cultura que los estudiantes puedan comprender, que haya una conexión con sus vidas cotidianas y experiencias. La pertinencia cultural, lingüística y, además, ambiental, está directamente relacionada con dos de las cuatro Aes de Tomasveski (2004): 1) adaptabilidad, es decir, que la educación sea relevante para las diferentes poblaciones que atiende; y 2) aceptabilidad, que está asociada a su utilidad y al marco de respeto en el que se ejerza el derecho a la educación.

Para una educación de calidad, en países como México se requiere un abordaje crítico y orientado a la acción de los retos que enfrentamos: destrucción ecológica, pobreza e inequidad y racionalidades coloniales que han desplazado lenguas y culturas (Dussel, 2016). Es necesario pensar a las poblaciones rurales e indígenas como portadoras de prácticas y conocimientos que contribuyen a afrontar exitosamente dichos retos, dejando de definirlos por lo que les hace falta, lo que no son o lo que pueden ser (Lotz-Sisitka y Lupele, 2017). Estas prácticas y conocimientos locales pueden contribuir con elementos novedosos e innovadores para afrontar retos, a la vez que pueden revisarse críticamente en la escuela para su transformación desde una perspectiva de sustentabilidad.

Hablar de pertinencia nos remite al aprendizaje situado, y para entenderlo retomamos a Lotz-Sisitka y Lupele (2017) quienes señalan que este se da a través de procesos de construcción de sentido, activos y constructivos, dentro de un sistema de conocimiento. Este aprendizaje situado involucra el diálogo entre conocimiento nuevo y tradicional, universal y local. Las historias constituyen un detonante de ese diálogo que construye sentidos localizados y a la vez ubicados en un contexto global. Esta concepción y proposición del aprendizaje se fundamenta también en el reconocimiento de que se ha subestimado la importancia del conocimiento indígena y local, enfocándose más en una incorporación superficial y folclórica de sus contenidos, pero no

en concebirlo como sistema de valores, como fuente de teorías en uso en el ámbito local, y por lo tanto tampoco reconocer su rol en los procesos de aprendizaje. Las historias que todos los actores comunitarios pueden contar son clave para revertir esa situación.

En el contexto de la investigación se identifican dos tipos de historias: uno, referido a historias que emergen de la cotidianidad, y el segundo tipo se refiere a historias de la tradición oral. En esta investigación nos centramos en el primer tipo y desde ahí concebimos que todos somos narradores de nuestra cotidianidad, y que nuestras historias pueden expresar necesidades, preocupaciones y retos como sociedad y desde el contexto propio. En este sentido, es importante aclarar que las historias cotidianas no tienen necesariamente todos los elementos ordenados de una narrativa, tales como introducción, complicación, resolución y evaluación final (Arias, 2014), y consideramos que la narración cotidiana puede adoptar formas creativas y no estandarizadas de contar, además de ser culturalmente situada.

El trabajo con las historias sobre experiencias vividas, que parten de las preocupaciones del contexto donde los estudiantes se desenvuelven es crucial para que desde una perspectiva situada se parta de “prácticas auténticas, es decir, cotidianas, significativas, relevantes en su cultura, mediante procesos de interacción social similares a los que ocurren en situaciones de la vida real” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 36). Específicamente en el caso de los niños y las niñas, las historias o narrativas revisten una particular importancia por su centralidad en la vida comunitaria:

Una parte de su vida han aprendido a través de la observación, otra de las narrativas orales que ocupan un lugar central en la educación de los niños indígenas. A través de ellas conocen la historia, las creencias entre otros muchos aspectos relacionados con los valores que la comunidad inculca. Los niños desde que nacen van a todas partes con sus padres y tienen la posibilidad de estar en contacto con otros niños y adultos a los que escuchan y miran. Desde muy pequeños van internalizando una serie de experiencias visuales y orales. (Podesta, 2014, p. 602)

Concretamente para los procesos de aprendizaje en la educación que hace énfasis en las preocupaciones y los retos socioecológicos, Lotz-Sisitka y Lupele (2017) proponen un marco de aprendizaje situado, entendido como un proceso activo de construcción de sentido en el que se participa en un sistema de conocimientos y prácticas localizadas y situadas, así como preocupaciones. Dichos autores plantean que las preocupaciones que emergen de la interfase de lo social, ecológico, económico y político deben considerarse en los procesos de aprendizaje; y si bien dichas preocupaciones en ocasiones se asocian a riesgo, incertidumbre y problemas difíciles de resolver, también generan visiones de futuro, acciones y prácticas que contribuyen a la emergencia de una sociedad más sustentable, inclusiva y justa. Ante esto, resulta importante preguntarnos cómo trabajar con las preocupaciones como detonadoras de procesos educativos. O'Donoghue (2014) argumenta que se requiere una educación orientada a entender

la “sociedad del riesgo” caracterizada por Beck (1992), a través de la consideración de las preocupaciones locales en las prácticas educativas situadas, participativas y reflexivas que encaminan al cambio. La noción de preocupación puede articularse a la de reto, que la trasciende al plantearla como una situación que debe enfrentarse de forma proactiva, es decir, una provocación para la acción.

Las historias llevadas a la escuela contienen también conocimientos y prácticas localizadas que detonan secuencias de aprendizaje en las que se conecta lo local con el currículo. Las historias hacen posible que se inicien procesos de aprendizaje a partir de ellas.

El conocimiento es situado porque se genera y se recrea en determinada situación y en función de lo significativo y motivante que resulte, de su relevancia cultural o del tipo de interacciones colaborativas que propicie podrá aplicarse o transferir a otras situaciones análogas o distintas a las originales. (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 37)

Los conocimientos de las comunidades para la sobrevivencia ante la crisis socioecológica han sido reconocidos y nombrados conocimiento tradicional (Olive, 2009), conocimientos localizados (Mignolo, 2010), conocimientos que se generan en la experiencia y se transmiten a través de generaciones (Villoro, 1989). Ante la preeminencia de la epistemología eurocentrada en los procesos educativos es necesario posicionar las epistemologías propias. En este sentido, Kincheloe y Steinberg apuntan que:

We find it pedagogically tragic that various indigenous knowledges of how action affects reality in particular locales have been dismissed from academic curricula. Such ways of knowing and acting could contribute so much to the educational experiences of all students, but because of the rules of evidence and the dominant epistemologies of western knowledge production, such understandings are deemed irrelevant by the academic gatekeepers. (2008, p. 136)

El conocimiento local que se genera a partir de otras epistemologías (Olive, 2009) es el resultado de la suma de observaciones y experiencias, que, durante siglos, las personas han realizado sobre su entorno. Estos conocimientos han sido transmitidos a través de las generaciones con la finalidad de entender y coexistir con/en el entorno, procesos a través de los cuales, la humanidad ha moldeado su relación con la naturaleza (Toledo y Barrera-Bassols, 2008). Ese conocimiento local, o saber local, se alimenta de las prácticas o actividades cotidianas y a la vez las alimenta, es decir, de lo que la gente hace. De esta manera, el conocimiento desplegado en las historias está fundamentado en prácticas culturales concretas – actividades que las personas llevan a cabo–, a la vez que dichas prácticas coadyuvan a la circulación del conocimiento previo que existe en la memoria colectiva (Toledo y Barrera-Bassols, 2008). En nuestro análisis, conocimiento y práctica se separan por motivos analíticos y educativos, aunque reconocemos que en las historias y en la vida cotidiana están articuladas. Asimismo, las prácticas y los conocimientos imbricados en la cotidianidad están situados temporal, espacial y concretamente, buscando a su vez complementarse con los conocimientos y las prácticas

posicionados por la ciencia, las escuelas y otros actores que inciden en contextos como en el que se desarrollo# el trabajo de campo.

2. Metodologi#a

Esta investigacio#n se realizo# desde una perspectiva cualitativa (Denzin y Lincoln, 2005) dentro del paradigma cri#tico constructivista (Guba y Lincoln, 1994) desde el que se plantea que la investigacio#n no deberi#a solo enfocarse en comprender una pra#ctica social, sino involucrarse en ella y contribuir desde ese involucramiento en la bu#squeda de la justicia social. Partimos de una investigacio#n cualitativa que busca distanciarse de sus ori#genes coloniales, especialmente del poder que ha detentado el investigador para representar a los “otros”, a quienes investiga. Planteamos una investigacio#n cualitativa como una pra#ctica social en donde se articulan diversas pra#cticas interpretativas, las de los investigadores y las de los colaboradores de la investigacio#n. Este paradigma aspira a descolonizar la investigacio#n y la interpretacio#n monolo#gica que se realiza desde la academia convencional; asimismo, aspira a propiciar la emancipacio#n de las distintas opresiones presentes en las sociedades humanas, a trave#s de la reconstruccio#n y comprensio#n multivocal de procesos dialo#gicos, participativos y para la transformacio#n, en este caso del a#mbito educativo y de las comunidades donde trabajamos (Guba y Lincoln, 1994).

Una autora de este arti#culo, nativa de una de las comunidades y hablante de na#huatl solicito# a personas de la comunidad –jo#venes, mujeres, adultos, etc.– que le contaran historias sobre el cuidado de las personas y del entorno, basadas en experiencias vividas y cotidianas, invita#ndolas a decidir si las contaban en na#huatl o en espan#ol. Especi#ficamente les pregunto#: “¿Podri#a contarme una historia sobre co#mo se cuida usted para estar bien, para cuidar su entorno, su familia, su bienestar?” La invitacio#n a contar una historia se hizo a la par de contarles que se trataba de un proyecto que busca contribuir a lograr aprendizajes que tomen en cuenta el contexto y sus conocimientos y pra#cticas. Se solicito# permiso para grabar audios manteniendo el anonimato. Como ya se menciono#, para la documentacio#n de las historias no se busco# a personas sabias de la comunidad, en el entendido de que todos y todas podemos contar historias sobre co#mo nos cuidamos y co#mo cuidamos nuestro entorno. Chase (2015) destaca el trabajo de Lavob y Waletzky publicado en 1967, en donde se identifica que los autores se interesan en las narrativas orales de experiencias cotidianas de gente comu#n siendo un texto pionero en la idea de que “(en contraposicio#n con las historias de vida completas, las narrativas escritas, el folclore y las narrativas literarias) las narrativas orales de experiencias cotidianas de gente comu#n merecen ser estudiadas por si# mismas” (2015, p. 26).

Asi#, se desarrollaron 19 conversaciones-entrevistas creativas. Fontana y Frey destacan las “entrevistas creativas” como una clase de entrevista no

estructurada, las cuales se asemejan a lo realizado en esta investigación, destacando lo siguiente:

Douglas se opone a las guías de «cómo hacer» una entrevista porque las entrevistas no estructuradas tienen lugar en el extenso mundo situacional cotidiano de los miembros de la sociedad. En consecuencia, los entrevistadores deben ser creativos, deben olvidar las reglas de «cómo hacer» y adaptarse a las situaciones en constante cambio con las que se enfrentan. (Fontana y Frey, 2005, pp. 165-166)

Siguiendo a Chase se trató “de enmarcar la entrevista, en general, mediante una pregunta abierta acerca de cualquier historia que el narrador tenga para contar sobre cualquier cuestión a mano” (2015, p. 79). Como menciona Chase “cuando alguien cuenta una historia construye, representa y le da forma al *self*, a la experiencia y a la realidad” (2015, p. 70) y eso fue precisamente lo que hicieron las personas que contaron historias. Consideramos que dado que quien entabla las conversaciones forma parte de la comunidad, es nahua-hablante y comparte una misma cultura con quienes converso, el proceso fue un intercambio de experiencias, en donde ambas partes se escuchaban atentamente y preguntaban. La escucha y documentación de historias fue un proceso en el que los y las conversadoras compartían preocupaciones y retos. Fue una interacción en la que las y los actores comunitarios dijeron: “te cuento mi historia, pero también me gustará saber de ti, de tu familia”.

Bishop (2011) denomina esto como la generación de “narraciones colaborativas”, en las cuales no existe un distanciamiento entre investigadora/conversadora-conversadores y que reordena las relaciones entre investigador e investigado. En este sentido, Fontana y Frey afirman que “la entrevista no es solo el intercambio neutral de hacer preguntas y obtener respuestas. Es un proceso que involucra a dos (o más) personas cuyos intercambios representan un esfuerzo colaborativo” (2005, p. 142). Lo anterior se potencia cuando quienes conversan comparten una cultura, desde la cual, la búsqueda de la neutralidad no es un objetivo.

Todas las conversaciones-entrevistas se realizaron y se transcribieron en náhuatl para luego traducirlas al español. Durante el análisis, se identificaron 32 historias, y en ellas, se identificaron cuatro temas y subtemas significativos para quienes narraban – expertos y expertas de sus propias vidas – las cuales se seleccionaron debido al potencial que tenían para el proceso de enseñanza-aprendizaje al articularse con conocimientos escolares identificados en el currículo.

En un segundo momento de análisis de las historias, se identificaron características de las historias y tres elementos clave que eran recurrentes y que se dividieron de esta manera para estructurar el análisis: preocupaciones, conocimientos y prácticas. Para realizar este análisis se recurrió a una perspectiva narrativa siguiendo el enfoque constructorista de Esin et al. (2014), en el que los investigadores sociales exploran cómo las personas relatan sus vidas. Este es un enfoque para comprender las complejidades de las relaciones personales y sociales. El análisis narrativo proporciona al investigador herramientas útiles para

comprender la diversidad y los elementos identificados en las historias, en lugar de analizar esas historias simplemente como entidades coherentes, naturales y unificadas (Andrews et al., 2004). El enfoque narrativo se ubica dentro de la investigación narrativa de orientación social (Esin et al., 2014) enfocado en la colectividad, por lo que se diferencia de las formas de orientación individual que se basan en los supuestos de que las historias son solamente expresiones individuales sin relación con el contexto en el que los individuos se desenvuelven socialmente (Squire, 2008).

3. Resultados y aprendizajes

A partir de un análisis realizado desde la perspectiva metodológica mencionada se identificaron tres temas recurrentes y comunes en las historias que nos contaron las personas entrevistadas: el cuidado del agua, el cuidado de la alimentación a partir de la producción de alimentos, el cuidado de la salud. A su vez, hemos dividido estos temas en subtemas. Un tema identificado en las historias contadas específicamente por mujeres fue el cuidado de su salud.

El primer gran tema general es el cuidado del agua, debido a la sequía que afecta la subsistencia de las comunidades por el impacto que tiene en la agricultura y la ganadería, y que está vinculada al cambio climático, tema que se aborda en la escuela generalmente desde una perspectiva global y sin situarse en el contexto. Paradójicamente, se puede advertir que en las comunidades grandes hectáreas de terreno han sido deforestadas para sembrar pastos y convertirlos en terrenos de pastoreo. Así una mujer nos contó cómo afecta la falta de agua al ganado y a la subsistencia de su familia:

Nosotros no tenemos ganado, poco a poco fuimos comprando. Se hizo el corralito por lo que ahora ya podemos ordenarlas. Yo vendo queso, no salen muchos, depende de cuando haya pastos. Cuando no hay pasto no salen muchos quesos, cuando hay pasto ahí sí hay más, porque hay más leche. Como ahora que no hay, es difícil, no hay pasto, no hay agua. Afortunadamente, hemos encontrado un manantial, y de ahí jalamos el agua con una manguera, ahí es donde bebe el ganado. Además, hay que estarse cambiando de potrero, aunque no haya agua hay que cambiarse para que el primer potrero descansa y que crezca el pasto. Como verás, ahorita no hay agua, no hay pasto y por eso sube el precio del queso, está todo seco, es una temporada muy difícil. Sufrimos todos, animales, plantas. A todos nos toca. A los animales los vacunamos, los banamos, los alimentamos, los estamos cuidando para que así vivan bien. (Victoria)

A la par, el cambio climático se manifiesta con intensas y abundantes lluvias durante periodos cortos. El agua que cae durante varios meses cae en pocos días. Esto afecta la agricultura y no hay posibilidad de recolectar la enorme cantidad de agua y mantenerla limpia. Algunas historias hicieron hincapié en la sequía durante muchos meses del año, y otras en las abundantes lluvias que caen en pocos días y lo que hacen para que estas se detengan.

Cuando llueve mucho y ya queremos que se pare la lluvia, entonces hacemos una casa de sol, esto se hace con cal o con cenizas. Hacemos un sol en el patio, esto es para invocar al sol, que ya se vaya la lluvia y que ya haga sol. También se puede echar en la lumbre la piedra del molcajete, quemar la escoba, o que banen al primer bebé de una pareja con agua de la lluvia para que pare de llover. Aquí, sembramos por temporadas y cuando llueve mucho las matitas de maíz se echan a perder, por eso hacemos la casa del sol por las matitas del maíz. (Rau)

Asimismo, la disminución en el suministro de agua en los pozos y los depósitos de las comunidades afecta principalmente a las mujeres que son las encargadas del acarreo de agua para uso doméstico y genera tensiones entre las comunidades, ya que tienen acceso diferenciado a tomas de agua. Así lo relata Martha en su historia:

Desde diciembre no tenemos agua. Ahora acarreamos de las presas. Ahorita quien se levante temprano, quien madrugue y vaya a esperar el agua que se junto, la agarra. Antes había tandeos, nos daban cuatro cubetas por familia, yo digo que estaba bien. Pero ahorita ya no hay orden, las señoras que tienen su cargo de autoridad no hacen nada para mantener orden. Hay unas cuantas familias que tienen agua de llave, el agua sí llega en su casa. Entonces tengo planeado volver a pedirles agua. Cuando esta, vamos por agua, si nos dan chance de agarrar agua, porque en las llaves públicas que son del otro lado (de Alaxtitla Postectitla, la comunidad vecina), ellos no nos dejan agarrar agua, se enojan, por eso mejor ya no vamos a acarrear agua de allá, hasta vigilan. Yo digo que las autoridades de aquí hubieran puesto unas llaves desde un principio, donde nosotros también podamos tomar el agua. Es muy difícil la vida sin agua, ya estamos cansadas de acarrear agua, de buscar agua, de ir a lavar lejos, de andar en el pleno sol. Es muy cansado, ya ni dan ganas de levantarse al día siguiente de tanto cansancio, pero ni modo, si no cómo comemos. (Alejandra)

Un segundo tema que emerge de las historias es el cuidado de la alimentación a partir de la agricultura tradicional de autoconsumo, una de las actividades económicas más importantes de las dos comunidades. La mayor parte de las familias consumen lo que se produce en la milpa como maíz, frijol, calabaza y chile principalmente. Desde 2019, se tuvo que atrasar varios meses la siembra del maíz y frijol que corresponde a la temporada de *xopanmilli*, la cual se siembra con las primeras lluvias del mes de junio. Durante ese mes llovió solo una vez y muy leve, así que la humedad del suelo era insuficiente para la siembra. Un señor de la comunidad cuenta esta historia sobre la siembra del maíz y el frijol; en ella se presentan temas importantes como el cambio de prácticas de siembra, el uso de herbicidas, los rituales para las semillas y una buena cosecha ante la crisis que experimentan.

Tenemos dos temporadas de siembra: xopantla o xopanmilli que es la temporada de lluvia, y tonalpa que es la temporada de calor. Tonalpa es cuando sembramos en enero y cosechamos en mayo cuando hace calor. Recogemos maíz y los tallos secos de la mata del maíz se quedan ahí en la milpa, ya no quemamos las matas secas, las dejamos ahí para que se seque todo y se vaya convirtiendo en abono. Antes sí se quemaba, pero ahora ya no porque queda todo pelón y luego ya no crecen bien las matitas. Ahora dejamos que se convierta en abono. En la milpa para quitar las hierbas malas rociamos herbicida después de la cosecha cuando ya ha llovido para que las matas crezcan mejor y luego ya sembramos el maíz. Esa ya es la temporada xopantla. Yo siembro dos cuartillas de maíz. Desgranamos dos cuartillas de maíz previamente seleccionadas, de los mejores granos y ese maíz se tiene que acabar

de sembrar. Cuando seleccionamos los granos de maíz para sembrar le echamos un polvo para que las hormigas no se los coman. Escogemos aquellas mazorcas que se vean buenas, que se sientan pesadas porque eso quiere decir que no están bofas, después de desgranar vuelvo a seleccionar algunos granos que estén picados para quitarlos. Después remojo todo el maíz por unas dos a cuatro horas, después ya le quito el agua y le echo el polvo. Yo siembro dos cuartillas de maíz para una media hectárea de mi milpa. Pero antes de salir le prendo una veladora o una vela para que se dé bien la cosecha, que todo salga bien. Le pedimos a los santitos ya sea la virgencita o San Isidro que todos los granos nazcan. De ahí ya nos vamos a sembrar, le pido ayuda a algunos peones para ir a sembrar. Ellos pasan a desayunar aquí y de ahí nos vamos a sembrar. Se tiene que terminar de sembrar en un solo día. Terminando de sembrar, los que me ayudan a sembrar pasan a comer a la casa, a veces matamos un pollito y cuando no alcanza para el pollo entonces lo que haya de comer en la casa. Nos ayudamos, es mano vuelta. Si me van a ayudar, luego cuando a él le toque sembrar, tengo que ir a ayudarlo a sembrar y en caso que yo no pueda ir a ayudarlo a sembrar entonces tengo que pagarle con dinero. A los tres días o cuatro días ya brotan las matitas. También sembramos frijol (chichimeketl) en cuanto broten las matas de maíz. Después si se puede, cuando ya las matas hayan crecido más sembramos frijol (emekatl). Nos tenemos que esperar hasta que las matas ya estén grandes, porque si sembramos primero el frijol no va a dejar crecer las matas y se van a morir. Es que el frijol nace más rápido y crece más rápido que las matas de los elotes. Ya antes de Todos Santos el frijol ya comienza a florecer (emekatl) y comienzan a salir las vainas de los frijoles y ya habrá maíz. Vamos por la espiga para traerlo a la casa y meterlo. Lo hacemos con una pequeña ofrenda, con copal, matamos un pollo y le agradecemos. Luego de ahí cuando ya están los elotes, vamos por los primeros elotes y también hay que ofrendarle. Echamos los elotes en una canasta y debajo de la canasta lo sahumamos con copal y le damos la bienvenida, damos las gracias por este alimento. (José)

Ante la falta de maíz y frijol como principales alimentos, la gente tiene que comprarlos a precios muy elevados. Cabe señalar que la falta de humedad en el suelo no es el único factor que afecta a la agricultura tradicional. La gran variedad de los agroquímicos que se utilizan en la siembra del maíz y otros productos como los pesticidas y los fertilizantes, traen consigo problemas de salud y contaminan los suelos por su uso inadecuado y constante. Como consecuencia, en algunas ocasiones, ya no se pueden sembrar o cosechar algunos productos por la degradación química de los suelos.

Un tercer tema emergente en las historias documentadas es el cuidado de la salud. En la comunidad no existe atención médica brindada por el Estado, ni médicos que puedan atender alguna enfermedad. Por ello, ante una enfermedad o necesidad de atención médica tienen que acudir a otra comunidad durante la mañana solo de lunes a viernes, o aun más lejos.

Se me murió mi niña. La llevamos a varios lados para curarla, pero no aguantó y falleció. Le detectaron algo del apéndice, la operaron dos veces casi en la misma semana, y pues no aguantó. Aquí no hay doctores. La llevamos a Chico pero por lo mismo, no había doctores especialistas de lo que ella tenía. Y de ahí nos enviaron lejos, hasta Veracruz, ahí la operaron. Pero de igual manera, pues no tenemos dinero, no tenemos para trasladarla, no tenemos apoyo, no tenemos familiares ahí y así todo está difícil. Después de ahí, nos enviaron a México. También la operaron y ya no aguantó. Pero todo paso por lo mismo que aquí no hubo doctor. (Antonia)

El cuarto tema es el cuidado de las mujeres, pero solo emergió de historias contadas precisamente por mujeres. La mujer nahua es la pieza fundamental de la familia porque se encarga, además, del cuidado en general del hogar, sin importar las condiciones en que ella se encuentre.

Nosotras íbamos a recoger maíz en costales. Entre nosotras nos ayudábamos a ponernos el costal en la cabeza. Las bolsas estaban muy pesadas y así nos las poníamos en la cabeza, entre nosotras nos ayudábamos a la hora de cargarlas. A mi se cayó mi matriz. Ya nos habíamos acostumbrado que si íbamos a traer lena era lo mismo, cargábamos a mamá no poder. Hace mucho tiempo, cuando se cosechaba el maíz se quedaba en la milpa y nosotras teníamos que acarrearlo. Y es muy difícil para una mujer porque tienes que acarrear agua, hacer tus quehaceres aquí en la casa. A veces iba a sobarme a otro pueblo y cuando llegaba tenía que acarrear mi agua, no había agua. (Rita)

Ante la sequía, las actividades de las mujeres aumentan porque además de realizar las actividades que tiene en la cotidianidad, sobre ellas recae la responsabilidad de abastecer agua para su familia. Algunas han tenido accidentes cargando cubetas, otras han desarrollado enfermedades asociadas a cargar lena y agua en grandes cantidades. Independientemente de que una mujer está enferma o no, sigue con sus actividades cotidianas. Ellas son las que tratan de cuidarse un poco más, buscan los medios para tratar sus enfermedades y resolver problemas y necesidades en casa.

Cuadro 1
Temas y subtemas que emergen de las historias

TEMAS	CUIDADO DE LA ALIMENTACIÓN A TRAVÉS DE LA PRODUCCIÓN DE ALIMENTOS	CUIDADO DEL AGUA	CUIDADO DE LA SALUD	CUIDADO DE LA MUJER
Sub-temas	Consecuencias de los agroquímicos en la siembra	Escasez de agua ocasionada por la sequía	Dientes e higiene bucal	Papel de las mujeres en la comunidad
	Siembra por temporada	Tandeos	Caídas y golpes en el cuerpo	Caída de la matriz
	Conocimientos y prácticas ancestrales utilizadas durante la siembra o cosecha	Muerte y enfermedades de animales	Lesiones en la cabeza	Embarazo
	Huertos sin el uso de agroquímicos	Conflictos entre comunidades por el abastecimiento del agua	Fractura de huesos en pies y manos	Cuidado de la familia
	Problemas con la producción de leche y quesos	Conflictos entre vecinos por la escasez del agua	Dieta	El trabajo de la mujer en casa
	Cuidado de pollos y puercos	Cuidado y mantenimiento de los pozos de agua	Enfermedades causadas por mala calidad del agua	El trabajo de la mujer en actividades agrícolas
			Los puercos sueltos en la comunidad	El problema de cargar leña, agua y costales de maíz
			Contaminación de riachuelos	Cuidado de la mujer cuando se enferma
			Quema de basura	

Elaboración propia

Las historias que expresan estos temas y subtemas identificados en el análisis poseen una gran riqueza y un importante potencial en los procesos de aprendizaje situado (Díaz Barriga, 2003), y que proporcionan elementos para un abordaje crítico de las mismas.

1. Las historias son versiones incompletas, selectivas y contadas desde posiciones específicas.

En primer lugar, las historias se caracterizan por ser incompletas, selectivas y contadas desde posiciones comunitarias diferenciadas. Presentan temas desde perspectivas parciales y eligiendo elementos a resaltar desde la subjetividad de quienes las cuentan. Las mujeres que contaron historias resaltaron el tema de su cuidado como mujeres, desde su propia visión y experiencia, y dicho tema no fue abordado por los hombres de las comunidades al no figurar entre sus preocupaciones más sentidas. Esta característica remite a una documentación de historias que sean concebidas como solo una parte de la complejidad de lo que preocupa (Andrews, et al, 2004), conoce y hace la comunidad en torno al cuidado, y no como versiones completas y exhaustivas.

2. Las historias pueden ser dominantes o marginales.

A lo anterior se enlaza una segunda característica de las historias: que pueden ser historias dominantes o marginales dependiendo de quién(es) las cuenten y las escuchen (Dussel, 2016). Las historias dominantes son aquellas que circulan de forma generalizada y contienen versiones legitimadas de los sucesos, comparten elementos y formas de expresar, por ejemplo, lo que les preocupa y sus causas. Estas historias dominantes son abiertamente contadas y en el trabajo de campo se contaban incluso colectivamente en conversaciones-entrevistas de más de una persona. Por otra parte, las historias marginales son contadas por quienes generalmente no cuentan sus historias, no son escuchadas, no son consideradas contadoras de historias con la sabiduría necesaria. Desde la perspectiva de que todos y todas podemos contar historias, emergieron historias marginales contadas sobre todo por mujeres y jóvenes. Estas historias contienen elementos que han sido silenciados en las comunidades y que permiten la emergencia de otros relatos no conocidos, por ejemplo, sobre el padecimiento de enfermedades ginecológicas en muchas mujeres y su relación con el trabajo cotidiano cargando agua y leña. Esta característica es crucial para documentar historias que incluyan relatos dominantes y marginales en un afán de reconocimiento de que los procesos educativos ocurren en contextos diversos y complejos, reconociendo el poder que ejercen diferentes actores comunitarios y que hay historias que no son compartidas por todas y todos.

3. Las historias se generan en un espacio y un tiempo determinados.

Una tercera característica de las historias es que están situadas en el tiempo y el espacio, y por lo tanto su vigencia y su relevancia es cambiante. En este caso, las historias fueron contadas en temporada de sequía que había provocado una fuerte crisis en la comunidad; esto detonó que muchas historias aludieran al cuidado del agua y a las múltiples consecuencias de su escasez. Por ello, la escucha y documentación de historias con propósitos educativos situados y pertinentes son parte de un proceso continuo que requiere actualizar las historias para identificar ciclos y cambios en las temáticas relevantes y en el abordaje por parte de los diferentes actores comunitarios.

4. Las historias son construidas intersubjetivamente.

Una cuarta característica es la intersubjetividad de las historias al ser contadas y escuchadas en una conversación (Fontana y Frey, 2005; Bishop, 2011). En nuestro caso, las historias fueron contadas en un ejercicio que incluyó la intervención de la investigadora para pedir que se profundizaran aspectos que le parecían importantes y para contar experiencias propias que le solicitaban. Además, las historias se contaron en el marco de un espacio abierto para la intervención de otras personas que entraban en la conversación, añadiéndose voces que en ocasiones construyeron colectivamente las historias. Así, las historias se construyen en diálogo y al contarse en las aulas entraron nuevamente en diálogo con la comunidad escolar. Por ello, no hay originales o verdaderas, sino versiones construidas por múltiples voces y oídos.

Además de las temáticas que se identificaron en las historias y sus características, emergen elementos clave para contribuir a generar procesos de aprendizaje situados y pertinentes: preocupaciones, conocimientos y prácticas. Las preocupaciones expresadas en las historias documentadas se asocian al contexto más inmediato, el comunitario, y un ejemplo de ello es la sequía que se padecía en las comunidades con todas las consecuencias asociadas: enfermedades gastrointestinales, escasez de alimentos producidos para su autoconsumo, muerte del ganado, etc. Abordarlas en la escuela abona a la pertinencia del proceso de aprendizaje por su relación a necesidades sentidas localmente; a su vez, surge la potencialidad de relacionar dichas preocupaciones con fenómenos de carácter extra-local y global como el cambio climático y sus efectos en las lluvias.

Si bien la sequía es una gran preocupación común de las dos comunidades vecinas donde se llevó a cabo la

investigación, en las historias se puede identificar cómo varían de contexto en contexto, incluso los más cercanos. En una comunidad donde es más difícil acceder al agua debido a la existencia de llaves a disposición exclusiva de sus habitantes, las mujeres no tienen que cargar agua por largas distancias. Así, la preocupación por la escasez de agua que ellas expresan se relaciona más con su uso racional que con las problemáticas que derivan de cargar cubetas para llevarlas a sus casas. Ante la identificación de diferentes preocupaciones, se revela la importancia de detectarlas para situar los aprendizajes también de manera diferenciada.

Por otro lado, se observa que, si bien las preocupaciones se construyen socialmente y se comparten en las historias, se viven de formas diferenciadas. El género marca de forma prominente la vivencia de lo que preocupa, ya lo hemos planteado en el caso de la escasez de agua; pero también se expresa en cómo se padecen las enfermedades cuando no son atendibles en la misma comunidad con plantas medicinales o cuando existe resistencia por parte de los esposos de las mujeres que requieren atención ginecológica. Emergieron otras preocupaciones que generalmente se visibilizan en historias marginales que son negadas o escondidas. Este tipo de preocupaciones son también de un sensible tratamiento en la escuela, por ser un espacio comunitario; sin embargo, es importante abordarlas de forma sensible y culturalmente situada. Ejemplos de este tipo de preocupaciones son los que se relacionan con roles de género que empiezan a ser reflexionados críticamente, con conflictos entre vecinos por vagancia de animales y su incursión en sembrados o parcelas, etc.

De gran importancia para el proceso de aprendizaje, es la identificación de preocupaciones: a) que son atendidas a través de conocimientos y prácticas locales como por ejemplo el barbecho ante la preocupación por el deterioro de los suelos; b) que no son atendidas en la comunidad por vacíos de conocimientos que no han sido resueltos por la escuela u otros actores, por ejemplo la indefensión ante la violación de derechos humanos y laborales en situación de migración de habitantes de las comunidades a otras regiones; y c) que detonan la explícita necesidad de aprender a atenderlas y de conocimientos que permitan resolverlas, como ejemplo encontramos en las historias la expresión de la necesidad de generar una discusión sobre el cuidado y la necesidad de enfocarlo a personas que históricamente han sido más vulnerables, como las mujeres o la niñez.

Conocimientos y prácticas son también elementos que emergen en las historias. Su identificación como elementos separados se realiza para resaltar a que no todo conocimiento

esta# en el presente expresado en una pra#ctica que los actores comunitarios lleven a cabo. Esto sucede principalmente con conocimientos que han sido desplazados, pero siguen presentes en las historias que escuchamos y aparecen como alternativas para la atencio#n de preocupaciones actuales. Sin embargo, observamos que los conocimientos se expresan a trave#s de las pra#cticas y a su vez, e#stas generan conocimiento en una ejecucio#n creativa y contextual.

Los conocimientos y pra#cticas contenidas en las historias pueden clasificarse en varios tipos. Un primer tipo es el de conocimientos desplazados, marginalizados y sustituidos en la localidad y que difi#cilmente llegara#n a la escuela (Nahmad, 2003; Kincheloe y Steinberg, 2008) dado que no se siguen transmitiendo a las nuevas generaciones y no se expresan en pra#cticas vigentes. Es decir, se identifican tambie#n pra#cticas desplazadas, marginalizadas y sustituidas. En este caso, es importante que en el proceso de aprendizaje se reflexione sobre las causas de su desplazamiento y cua#les conocimientos y pra#cticas los han sustituido. En los procesos de aprendizaje que deliberadamente buscan recuperar lo “perdido”, la reflexio#n sobre el cara#cter dina#mico de la cultura que engloba pra#cticas y conocimientos es fundamental para entender los procesos de desplazamiento y de revitalizacio#n cultural. La deliberacio#n sobre la vigencia y la contribucio#n o no de esos conocimientos y pra#cticas desplazados para afrontar preocupaciones y de forma subsecuente los retos socioecolo#gicos y del cuidado es necesaria en el proceso de aprendizaje. Un ejemplo de una pra#ctica desplazada puede verse en la manera en que los alimentos industrializados esta#n sustituyendo a los alimentos nativos. Esto puede deberse a varios factores, uno de ellos, demostrar el poder adquisitivo de una persona o familia, como puede verse en el consumo de refrescos embotellados, los cuales esta#n desplazando algunas pra#cticas de preparar bebidas con frutas locales de temporada. Esto, adema#s de representar un riesgo para la salud, esta#n provocando un problema de contaminacio#n por pla#sticos que llegan a la comunidad y que ahi# se quedan. En el otro extremo, la falta de poder adquisitivo puede verse cuando personas o familias recogen quelites para comer. Estas plantas tienen la ventaja de que crecen silvestres y tienen aportes nutricionales importantes. Sin embargo, muchas personas las cosechan de manera oculta o las transportan escondidas entre las cosas que llevan de la parcela a la casa, porque las personas que las colectan o las consumen pueden ser consideradas como personas pobres, lo cual impacta en su autoestima. Un ejemplo de pra#ctica marginalizada es que se sabe que anteriormente las personas de la comunidad se lavaban los dientes con una planta que en na#huatl se conoce como poswal, que tiene propiedades

antisepticas. Esta planta aún existe en la comunidad, pero ya no se usa con estos fines, aunque podría ser de ayuda para quienes no tienen acceso a pasta para dientes. Un ejemplo de prácticas sustituidas puede verse en la sustitución de piloncillo para endulzar las bebidas que se consumen en el entorno familiar. Este endulzante realizado de manera tradicional fue sustituido gradualmente por azúcar refinada debido a que se volvió más fácil acceder a esta que al piloncillo, además de que el precio del azúcar se fue haciendo menor que el del piloncillo. Esta pérdida de un elemento en las prácticas alimenticias, aunado al acceso limitado a utensilios para la higiene dental, provocó que la salud dental de las personas de la comunidad se viera comprometida por un cambio de hábito, debido a la eliminación de un elemento importante en el contexto local.

Un segundo tipo son aquellos conocimientos locales vigentes y ligados a prácticas concretas que son útiles para sus vidas (Schmelkes, 2003). Su llegada a la escuela es sumamente significativa por su circulación y expresión cotidiana en prácticas que ocurren donde los niños y las niñas viven, y porque su ingreso al espacio escolar les atribuye mayor valor y legitimidad. Algunos ejemplos de estos saberes son los relacionados con prácticas concretas como la siembra, cosecha y usos del maíz, plantas de la milpa, del traspatio, medicinales, etc. Su articulación con los contenidos escolares propicia que se reconozcan diferentes epistemologías, con igual valor y complementarias en el contexto, para nutrir, ampliar y generar nuevos conocimientos y prácticas. Un ejemplo de estas prácticas vigentes es el proceso de nixtamalización que se realiza en las casas para cocinar el maíz. Este proceso químico realizado desde hace milenios por las culturas mesoamericanas, sigue siendo una práctica vigente y además importante para la nutrición, porque a través de la combinación de cal y calor, las vitaminas y minerales esenciales que se encuentran en el maíz se vuelven disponibles para que puedan ser absorbidas por el ser humano y con ello contribuir a su nutrición sana. Si esta práctica vigente es llevada al aula, se podrían abordar a través de ella temas relacionados con nutrición, química, historia, conocimiento del medio, cuerpo humano, matemáticas, ecología, ciencias naturales y sociales, entre otras. Los cuales, al ser abordados a través de una práctica conocida por los estudiantes, abren la posibilidad de que el aprendizaje sea significativo, pertinente y relevante.

Un tercer tipo de conocimientos son aquellos conocimientos que en las historias se identifican, por algunos, como esperados y necesarios para convertirse en prácticas que atiendan preocupaciones y que no forman parte del corpus

de conocimientos locales ((Lotz-Sisitka y Lupele, 2017). Su abordaje en los procesos de aprendizaje es pertinente y relevante ya que son esperados por la comunidad y directamente relacionados con preocupaciones y retos. Un ejemplo de esto emerge entre las mujeres que en sus historias expresan su necesidad de conocer temas relacionados con equidad de género que les ayuden a reflexionar sobre las prácticas comunitarias y familiares que las vulneran cotidianamente y les impiden ejercer sus derechos, y específicamente a la educación, sexuales y reproductivos, a la participación, etc. La reflexión sobre estos temas no lo consideran solo para mujeres, sino para toda la comunidad, desde una perspectiva situada y referida a las prácticas que experimentan en sus vidas diarias.

Conclusión

Las historias que atestiguan privilegiaron preocupaciones socioecológicas contextualizadas, los conocimientos y las prácticas locales a los que se recurre para cuidar y afrontar los retos como grupos (por ejemplo, mujeres o campesinos) o comunidades, las que se han desplazado y las que se espera aprender. Estas historias cotidianas sobre el cuidado expresan necesidades, demandas y expectativas comunitarias que implican posicionar sus conocimientos y prácticas en la educación para articularse a otros conocimientos y prácticas que se proponen en la escuela a través del currículo. En este sentido, las comunidades reconocen el papel de la educación en el enriquecimiento de sus propios conocimientos y prácticas a través del diálogo con otros conocimientos –escolares, científicos, etc. – para una reflexión y aprendizaje. Deliberadamente puede detonarse un aprendizaje situado, partiendo de lo que las historias comparten sobre las preocupaciones, conocimientos y prácticas locales y que son experimentadas cotidianamente por los niños y las niñas.

La expansión de la noción de calidad, pertinencia y relevancia no solo asociado a lo cultural-lingüístico, sino también a lo socioecológico, se expresa a través de un aprendizaje situado que se potencia con las historias, y que conecta lo que sucede en la cotidianidad de sus familias y su comunidad con lo que sucede más allá de la comunidad y los conocimientos que la escuela trae consigo. La dimensión ecológica permite hacer una vinculación clara entre lo local y lo global. Es crucial que la pertinencia de la educación se vincule a las preocupaciones y prácticas socio-ecológicas que generalmente han quedado al margen, privilegiando lengua y cultura como elementos centrales, sin ubicarlas en un medio biológico que es necesario para sustentar la vida.

Aunque nuestra intención ha sido incidir en procesos educativos a partir del trabajo directo con escuelas y docentes y no a gran escala, consideramos que los hallazgos que estamos generando en la

construcción de pertinencia y relevancia serán insumos importantes para una política educativa que las redimensione como criterios de calidad de la educación que son centrales para lograr aprendizajes situados y significativos para la vida cotidiana, la atención de preocupaciones y la transformación hacia la justicia social y ambiental. Se ha privilegiado el acceso a la educación y la eficiencia basada en pruebas estandarizadas del logro de los aprendizajes que algunos consideran mínimos (leer, escribir, realizar operaciones matemáticas básicas), pero poco se ha hecho para contextualizar y diversificar la educación atendiendo a los distintos contextos y reconociendo el inagotable cúmulo de conocimientos y prácticas susceptibles de ser analizados, fortalecidos o transformados críticamente desde la escuela.

La escucha y recopilación de narraciones por parte de los y las docentes, con gran diversidad de temas, características que las hacen ricas y complejas, y elementos cruciales para el proceso de aprendizaje situado, pueden inducir a su acercamiento a las comunidades donde trabajan, para reconocer las preocupaciones socioecológicas que la comunidad, así como las prácticas y conocimientos que usan y valoran para afrontar los retos derivados. Consideramos que esta dimensión socioecológica refleja las preocupaciones cotidianas de los actores comunitarios, y que los niños y las niñas, como sujetos sociales, van identificando para trascender la esencialización y la folklorización de la cultura sin vínculo con lo ambiental, así como la separación de la escuela y de la comunidad.

Referencias

- Andrews, M., Day, S., Squire, C. y Tamboukou, M. (2004). Narrative Research. En C. Seale, G. Gobo, J. Gumbrium y D. Silverman (eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 97-112). Sage.
- Arias, L. (2014). Saber narrar un cuento. Escritura de producciones narrativas en niños bilingües de español y náhuatl. En R. Barriga (ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 561-596). El Colegio de México.
- Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. Sage.
- Bishop, R. (2011). Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial. El enfoque kaupapa maori en la creación de conocimiento. En N. Denzin e Y. Lincoln (coords.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 231-282). Gedisa.
- Cabrera, F. (2019). *Literacidades y pertinencia cultural en la asignatura de lengua indígena en primarias multigrado de Tequila, Sierra de Zongolica, México* [tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional UV. <https://www.uv.mx/iie/files/2019/04/Tesis-Itzel-Cabrera.pdf>
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa: Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin e Y. Lincoln (coords.), *Metodos de recolección y análisis de datos* (pp. 58-112). Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage.

- Diáz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Diáz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.
- Dussel, E. (2016). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Editorial Akal.
- Esin, C., Fathi, M. y Squire, C. (2014). Narrative Analysis: The Constructionist Approach. En U. Flick (ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 203–216). Sage.
- Fontana, A. y Frey, J. (2005). The Interview, from Neutral Stance to Political Involvement. En N. Denzin e Y. Lincoln (comp). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 695-727). Sage.
- González-Gaudio, E. (2016). ESD: Power, Politics, and Policy: “Tragic Optimism” from Latin America. *The Journal of Environmental Education*, 47(2), 118-127. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1072704>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. Denzin E Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Sage.
- Hawes, H. y Stephens, D. (1990). Questions of Auality. En M. Kelly (ed.), *The Origins and Development of Education in Zambia* (pp. 146-149). Image Publishers.
- Jimeñez, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural*. CGEIB, SEP.
- Lotz-Sisitka, H. y Lupele, J. (2017). ESD, Learning and Quality Education in Africa: Learning Today for Tomorrow. En H. Lotz-Sisitka, D. Wilmot, J. Lupele y O. Shumba (eds.), *Schooling for Sustainable Development in Africa* (pp. 3-24). Springer.
- Kincheloe, J. y Steinberg, R. (2008). Indigenous Knowledges in Education: Complexities, Dangers, and Profound Benefits. En N. Denzin, Y. Lincoln y L. Smith (eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies* (pp. 135-156). Sage.
- Mendoza, R. (2020, 29 de mayo). *Los aprendizajes in-esperados en casa para el mundo post-Covid19*. Educación Futura. <https://www.educacionfutura.org/los-aprendizajes-in-esperados-en-casa-para-el-mundo-post-covid19/>
- Mendoza, R. (2020b). Equidad, pertinencia y relevancia educativa mediante arte, solar y lengua maya. *Sinectica, Revista Electrónica de Educación*, (55), 1-17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1070>
- Mignolo, W. (2010). Desobediencia epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad De-Colonial. *Otros logos. Revista de Estudios Críticos*, 1(1), 8-42. <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/revistas/0001/mignolo.pdf>.
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.
- Nahmad, S. (2003). *Fronteras étnicas análisis y diagnóstico de dos sistemas de desarrollo: proyecto nacional vs. Proyecto étnico. El caso de los “ayuuq” (mixes) de Oaxaca*. CIESAS.

- O'Donoghue, R. (2014). Think piece: Re-thinking education for sustainable development as transgressive processes of educational engagement with human conduct, emerging matters of concern and the common good. *Southern African Journal of Environmental Education*, 30, 7-26. <https://www.ajol.info/index.php/sajee/article/view/121961>
- Olive#, L. (2009). Por una aute#ntica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemolo#gica. En L. Olive# et al., *Pluralismo epistemolo#gico* (pp. 19-30). CLACSO - Muela del Diablo Editores- Comunas - CIDES - UMSA.
- Podesta#, R. (2014). Narrar en dos mundos. La narrativa oral: Una herencia tangible de pueblos no occidentales. En R. Barriga (coord.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingu#i#stico infantil* (pp. 597-630). El Colegio de Me#xico.
- Schmelkes, S. (2003). Educacio#n para un Me#xico intercultural. *Sine#ctica, Revista Electro#nica de Educa- cio#n*, (40), 1-12. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/48>
- Schmelkes, S. (2018). Definiciones de calidad de la educacio#n en el Instituto Nacional para la Evaluacio#n de la Educacio#n. *Gaceta de la Poli#tica Nacional de Evaluacio#n Educativa en Me#xico*, 4(10), 18-22. <https://www.inee.edu.mx/etiqueta/gaceta-no-10/>
- Shiva, V. (2005). *Earth Democracy: Justice, Sustainability and Peace*. Zed Books.
- Squire, C. (2008). Experience-centred and Culturally Oriented Approaches to Narrative. En M. Andrews, C. Squire y M. Tamboukou (eds.), *Doing Narrative Research* (pp. 41-63). Sage.
- Toledo, V. y Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural: la importancia ecolo#gica de las sabiduri#as tradicionales*. Icaria editorial.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educacio#n. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, (40), 341-388.
- UNESCO. (2007). *Educacio#n de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. UNESCO.
- Villoro, L. (1989). *Creer, saber, conocer*. Siglo XXI.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Obras Escogidas, tomo 2*. Visor.