TERRITORIALIZAR EL CURRICULUM PARA VINCULAR LOS SABERES COMUNITARIOS CON LOS CONTENIDOS ESCOLARES

Imelda Calva Zúñiga, imeldacalvaz@gmail.com, María Guadalupe Guzmán Villa, guzmanvilla07@gmail.com, Marissa Peña Calva marissa.pc.67@gmail.com, Escuela Normal Valle del Mezquital, Progreso de Obregón, Hidalgo, México

Resumen: Esta investigación documenta las experiencias, aprendizajes y reflexiones obtenidos en las jornadas de trabajo docente realizadas durante el 8° semestre de la Licenciatura en educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria en una escuela primaria indígena unitaria, ubicada en el municipio de Chichimecas San Salvador Hidalgo. En donde se realizan actividades de trabajo docente. La experiencia que se documenta tiene como propósito: realizar un "intercambio solidario entre la escuela y la comunidad-territorio a partir de la reapropiación de los conocimientos, experiencias, saberes, que derivan de las prácticas aprendidas por los estudiantes dentro y fuera de la escuela. Por esta razón se utiliza la investigación acción, y se expone un ciclo reflexivo, que da cuenta de los desafíos que se viven en el Trabajo docente. Los resultados revelan la importancia de vincular el territorio con el aprendizaje disciplinar.

Palabras clave: Trabajo docente, Comunidad-territorio, Saberes comunitarios, Saberes disciplinares.

Introducción

La investigación es uno de saberes pedagógicos propuestos en el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, la documentación de esta experiencia, contribuye al fortalecimiento de los rasgos profesionales, que se esperan desarrollar durante la formación inicial. A partir del análisis de la práctica, se han tomado decisiones pedagógicas y didácticas más conscientes, priorizando la integración de los saberes y conocimientos comunitarios en el trabajo docente.

La relevancia del problema abordado en esta investigación radica en tomar en cuenta la riqueza cultural existente en la comunidad como parte de la territorialidad. La experiencia en las escuelas primarias indígenas de estos contextos, es desafiante porque los contenidos escolares en ocasiones se abordan de manera desvinculada del contexto del estudiante, lo cual hace más desafiante el trabajo docente. Esta situación contraviene los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual promueve "la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje" (SEP,2022. p.10). Por ello es necesario replantear la práctica pedagógica para avanzar hacia una enseñanza que recupere la realidad comunitaria como punto de partida del aprendizaje.

Una de las principales motivaciones para documentar esta experiencia, es la relación del tema con fundamentos pedagógicos del plan de estudios como la cosmovisión y la contextualización. Lo cual permite reconocer la importancia de vincular los saberes comunitarios con los contenidos escolares. El trabajo docente, se desarrolla en la escuela primaria indígena "Juan

Escutia", ubicada en la comunidad de Chichimecas, municipio de San Salvador, Hgo, con un grupo cuarto grado integrado por 12 estudiantes de los cuales siete son mujeres y cinco hombres, además la NEM enfatiza la construcción de proyectos que puedan vincularse desde una perspectiva integral, con la realidad escolar o comunitaria que se decida abordar.

Los participantes involucrados durante todo el proceso fueron principalmente los alumnos de cuarto grado, los padres de familia del grupo y algunos miembros de la comunidad mismos que aportaron sus saberes, otros docentes de la primaria y los estudiantes e, formación quienes asumieron un papel fundamental, tanto en el diseño de los proyectos, la implementación, y reflexión de las acciones pedagógicas. Esta participación colectiva se fortalece al enfoque comunitario que promueve la NEM, al reconocer que la educación es una responsabilidad compartida. Por eso el propósito de la investigación fue analizar cómo la incorporación de los saberes comunitarios en la planeación didáctica, favorecen la comprensión de los contendidos disciplinares y fortalece un aprendizaje pertinente para los niños.

Los referentes que sustentan la presente investigación, se construyeron a partir de un diálogo entre diversos referentes pedagógicos y teóricos que permiten comprender, analizar y resignificar la práctica docente desde una perspectiva intercultural, comunitaria y territorial. Estos aportes no se abordan de manera aislada, sino que se articulan para interpretar el proceso de territorialización del currículo y la incorporación de los saberes comunitarios en el aula, como una acción pedagógica situada y crítica.

En primer lugar, el concepto de saberes comunitarios, retomado desde (FREIRE, 2005) y (GASCHÉ, 2013), resulta central para esta investigación. (FREIRE, 2005) plantea que el conocimiento no se transmite de manera vertical, sino que se construye colectivamente a partir de la experiencia, la palabra y la realidad concreta de los sujetos. Desde esta perspectiva, los saberes que las niñas y los niños construyen en su vida cotidiana, en la familia y en la comunidad, poseen un valor pedagógico y epistemológico que debe ser reconocido en la escuela. Por su parte, (GASCHÉ, 2013) señala que los saberes comunitarios se producen en estrecha relación con el territorio, las prácticas sociales y las formas de vida, por eso incorporarlos al currículo, implica reconocer otras formas de conocer y aprender que históricamente han sido invisibilizadas por la escuela.

Este reconocimiento de los saberes comunitarios se articula con la noción de diálogo de saberes, propuesta por (FREIRE 2005), quien concibe la educación como una práctica dialógica, ética y política. El diálogo de saberes permite superar la educación bancaria y posiciona a las y los alumnos como sujetos activos de conocimiento. En el contexto de esta investigación, el diálogo de saberes se expresa cuando los conocimientos escolares se ponen en conversación, con los saberes comunitarios, generando procesos de aprendizaje más significativos y críticos, donde se valora la voz de las niñas y los niños y de los actores comunitarios.

En este sentido, de (SOUSA SANTOS, 2010) aporta el concepto de ecología de saberes, el cual plantea que no existe un solo conocimiento válido, sino una diversidad de saberes que pueden coexistir de manera complementaria. La ecología de saberes cuestiona la jerarquización del conocimiento científico sobre otros saberes y propone relaciones horizontales entre distintas formas de conocimiento. Desde esta mirada, la escuela se convierte en un espacio donde los saberes comunitarios y escolares no compiten, sino que se complementan, fortaleciendo los procesos educativos y favoreciendo una comprensión más amplia de la realidad.

La complementariedad de saberes, también desarrollada por (SOUSA SANTOS, 2010), resulta clave para comprender la articulación entre el currículo nacional y los saberes del territorio. Esta complementariedad implica reconocer que los contenidos escolares pueden enriquecerse cuando se vinculan con los saberes comunitarios, permitiendo que el aprendizaje sea más contextualizado, pertinente y significativo. En la práctica docente, esta complementariedad se realiza en la posibilidad de desmontar el currículo tradicional y reconstruirlo desde el territorio, sin negar los conocimientos disciplinares, sino resignificándolos.

El concepto de territorio como espacio pedagógico, retomado desde (BERTELY, 2019) y (GASCHÉ, 2013), permite comprender que el aprendizaje no ocurre únicamente dentro del aula, sino en los espacios comunitarios donde las niñas y los niños viven, trabajan y se relacionan. (BERTELY, 2019) plantea que el territorio es un espacio vivo de producción de saberes, donde se construyen conocimientos a partir de la experiencia, la observación y la participación comunitaria. Desde esta perspectiva, territorializar el currículo implica partir de la lectura de la realidad, reconocer las prácticas culturales y sociales, y convertirlas en punto de partida para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta mirada se vincula directamente con la interculturalidad crítica, propuesta por (WALSH, 2009), quien señala que la interculturalidad no debe limitarse a la convivencia entre culturas, sino que debe cuestionar las relaciones de poder que han históricamente subordinado los saberes de los pueblos originarios. La interculturalidad crítica plantea una educación que reconozca las desigualdades, promueva la justicia social y fortalezca la identidad cultural. En esta investigación, la interculturalidad crítica se expresa en la intención de resignificar la práctica docente, visibilizar los saberes comunitarios y generar procesos educativos que partan del contexto sociocultural de las niñas y los niños.

Asimismo, la NEM es un referente fundamental para esta investigación, ya que plantea a la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueve una educación contextualizada, humanista y comunitaria y reconoce la importancia de la territorialización del currículo, el diálogo de saberes y la participación comunitaria, lo cual se alinea con el enfoque de investigación-acción adoptado en este trabajo y con la intención de fortalecer los vínculos entre la escuela y la comunidad.

Esta experiencia se desarrolla desde el enfoque de la investigación-acción, porque permite planificar, actuar, observar y reflexionar en un mecanismo de espiral para la mejora de la propia práctica. Este enfoque resulta relevante debido a que se vincula con la perspectiva pedagógica de la NEM, que concibe a la práctica docente (SEP, 2022) como un “proceso de reflexión y autorreflexión de las situaciones de enseñanza y aprendizaje” (P.92) orientado a la mejora continua del quehacer educativo y al fortalecimiento de los vínculos entre escuela y comunidad-territorio. Por lo tanto, en esta investigación se plantea la siguiente pregunta: ¿Qué acciones se deben realizar para lograr la vinculación de los saberes comunitarios y los saberes disciplinares propuestos en los contenidos escolares?. Para dar respuesta se plantea como objetivo: Diseñar proyectos comunitarios a partir de desmontar a la comunidad del currículo, para vincular los saberes comunitarios con los saberes disciplinares, sugeridos en los contenidos escolares.

Desarrollo

En la práctica, se viven dificultades en el aula, entre las que destacan, la articulación de los saberes comunitarios de las niñas y los niños con los contenidos establecidos en el currículum nacional. Debido que, en varias ocasiones, la enseñanza se centraba prioritariamente en el cumplimiento de los contenidos, dejando de lado el territorio, la cosmovisión y las experiencias de vida cotidiana de los alumnos. Esta situación se reflejaba en el aula a través del desinterés por parte de los niños, la limitada participación y la dificultad para relacionar lo aprendido en la escuela con su vida cotidiana. Como consecuencia, los aprendizajes resultan poco significativos donde se generaba la percepción de que el conocimiento escolar era ajeno a su contexto. Asimismo, esta forma de enseñar tiende a invisibilizar y desvalorizar los saberes comunitarios y el fortalecimiento de su identidad cultural.

Esta experiencia se convirtió en un acontecimiento relevante para la formación docente, al cuestionar críticamente las formas tradicionales de enseñanza realizadas en las jornadas de inmersión, como producto de la escolaridad vivida y de las prácticas que aún se observan en las escuelas primarias indígenas, reconocer la necesidad de resignificar la práctica desde una perspectiva intercultural es resultado de procesos de análisis y reflexión sostenidos en la investigación-acción, que tienen como propósito la transformación de la práctica pedagógica. Es necesario comprender las demandas de la NEM, donde enseñar desde el territorio es el "núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje" (p.82), esta situación implicó construir otras formas de enseñar y aprender, es decir partir de las condiciones de vida y de la lectura de la realidad de los niños. En este sentido, el arraigo realizado desde los primeros semestres de la formación inicial, ha permitido conocer las cosmovisiones, prácticas culturales y saberes comunitarios, los cuales se fueron sistematizando por medio de un instrumento pedagógico "calendario socionatural" del método inductivo propuesto (BERTELY, 2019 y GACHE, 2013).

Este instrumento pedagógico posibilitó la construcción de un currículum comunitario, que permitió tomar decisiones pedagógicas, favoreciendo el vínculo de los saberes comunitarios con los contenidos escolares, para que se tuviera un aprendizaje pertinente y vinculado con su cultura. De esta manera, la experiencia vivida en la práctica docente no solo abrió la posibilidad de investigar y transformar el quehacer docente, asumiendo una postura crítica frente al currículo y reconociendo al territorio como un espacio fundamental de producción de conocimiento.

Al reflexionar sobre esta experiencia, se identifica que el problema en la práctica implicaba una mayor comprensión de la metodología, para poder entrelazar los distintos campos del saber profesional. Desde el saber hacer, debía resignificar la planeación didáctica de los proyectos didácticos, en donde se recuperarán los saberes comunitarios, sus cosmovisiones culturales y lingüísticas del contexto, incorporando el desarrollo de la lengua hñahñu por ser un aspecto identitario y proveedor de saberes, para articularlos con los contenidos del programa sintético, correspondiente a la fase 3 la NEM.

Territorialización del contexto

En esta investigación la territorialización del contexto donde se va a implementar el proyecto es crucial, por ser el espacio donde se desarrollaría el trabajo docente, mismo que se caracteriza por una estrecha relación entre las formas de vida comunitaria y el territorio, debido que, la comunidad de Chichimecas, municipio de San Salvador Hidalgo, es un lugar de significados, saberes y prácticas que orientan la vida cotidiana de las familias. Las niñas y los niños de la comunidad construyen gran parte de sus aprendizajes fuera del aula, a partir de la participación cotidiana en actividades familiares y comunitarias. Desde edades tempranas se involucran en el trabajo de la agricultura, el cuidado de los animales, la preparación de los alimentos y la construcción, estas prácticas las aprenden mediante la observación, la escucha atenta y por medio del error.

Estos saberes comunitarios se transmiten principalmente en la lengua hñahñu y se encuentran vinculados con las fases de la luna. A través de la interacción diaria, las niñas y lo niños aprenden a reconocer los tiempos de la siembra y cosecha, así como también la importancia del trabajo comunitario, lo cual para ellos es muy significativo porque son enseñanzas que dejan las personas ancestrales.

La comunidad cuenta con una gran riqueza de saberes, entre ellos la elaboración de pan, la ordeña de vaca, la elaboración de artesanías, el bordado, remedios caseros, construcción, el cultivo y algunas habilidades artísticas. Esto fortalece la identidad cultural, sin embargo, cuando estos saberes no son considerados en el espacio escolar, se genera una desvalorización de saberes. Desde esta mirada territorializar el contexto por medio del arraigo implica reconocer que el aprendizaje no ocurre únicamente dentro del aula, sino también en los espacios comunitarios donde las niñas y los niños cohabitan en su contexto.

Descripción del entorno educativo

La intervención pedagógica, se desarrolló en una escuela primaria indígena del Valle del Mezquital, caracterizada por una fuerte presencia cultural y lingüística del pueblo hñahñu. La población escolar se conforma por niños y niñas que, en su mayoría pertenecen a familias dedicadas a actividades productivas propias de la comunidad, como la agricultura, el cuidado de los animales, el comercio local, la ganadería y las artesanías, de igual manera, algunos estudiantes, provienen de comunidades cercanas como Cerritos, Cañada, Xothi y Maguey Blanco. Por tal motivo, la escuela es un espacio donde comparten saberes y experiencias de acuerdo a sus cosmovisiones y vida cotidiana. Sin embargo, a veces en el aula no se recuperan estos saberes porque para algunos docentes es prioritario mostrar avances en los contenidos curriculares dejando de lado los saberes comunitarios.

Esta información se obtiene a partir de las actividades de arraigo, durante las jornadas de inmersión, derivada de los encuentros vividos en la comunidad.

Análisis detallado del contexto escolar en el que se desarrolla la propuesta

El aula en la que se desarrollará la intervención pedagógica corresponde al grupo de cuarto grado, integrado por siete niñas y cinco niños de entre ocho y nueve años, quienes representan una diversidad cultural, debido que algunos pertenecen a otras comunidades cercanas. Se trata de un grupo pequeño, lo que favorece la convivencia cercana, el trabajo colaborativo y la observación constante de los procesos de aprendizaje, sin embargo, también hace visible las diferencias en el desarrollo académico, particularmente en la lectura, la escritura y el manejo de las operaciones aritméticas como la suma, resta, multiplicación y división.

En el aula se privilegia un ambiente de respeto y apoyo mutuo, donde las y los estudiantes, suelen interactuar de manera solidaria, aunque algunos manifiestan inseguridad al expresar sus ideas o participar de forma oral, lo que incide en su desarrollo escolar. La acción pedagógica se desarrolló a partir del diseño e implementación de un proyecto integrador de aprendizaje orientado a la territorialización del currículo desde los saberes comunitarios, tomando como eje central el uso de las plantas medicinales de la comunidad. En esta propuesta (cuidarnos como nos enseñaron los abuelos) surge por la problemática identificada durante el trabajo docente, relacionada con la escasa valoración y articulación de los saberes comunitarios con los contenidos escolares, lo que limitaba el interés de las niñas y los niños.

Para el desarrollo de la intervención, se retomó como instrumento pedagógico y metodológico el calendario socionatural como se muestra en la figura 1, cuyo instrumento fue propuesto por (BERTELY, 2019 y GASCHÉ, 2013) lo cual me permitió sistematizar los saberes, haceres, sentires y vivíres del territorio, particularmente aquellos que están vinculados con el cuidado de la salud mediante el uso de plantas medicinales. A partir de la lectura de la realidad y el diálogo con las personas de la comunidad, se identificaron algunos recursos comunitarios que fueron incorporadas al trabajo áulico, reconociendo al territorio como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.



Figura 1 Calendario Socionatural de la comunidad de Chichimecas San Salvador

Así mismo, se diseñaron situaciones de enseñanza contextualizadas, organizadas en distintas fases, que promovieron la indagación, el diálogo de saberes y la participación de distintos actores escolares como comunitarios. Las actividades partieron de los conocimientos previos de las niñas y los niños, recuperando experiencias familiares y comunitarias relacionadas con el uso de los remedios caseros para posteriormente articularlas con los contenidos de los distintos campos formativos del currículo, así como también con los ejes articuladores.

Durante la implementación del proyecto, se tomaron decisiones pedagógicas de acuerdo a lo que indica la nueva escuela mexicana, realizando algunas adecuaciones al proyecto, puesto que, de esta manera, el aula se convirtió en un espacio de diálogo entre los saberes comunitarios y escolares. "*yo ya sé cómo se cura el dolor de panza, te haces un té con macoyos de árbol de pirul"(niño A).* A pesar del conocimiento vivido con los niños en la comunidad acerca de las plantas medicinales, se introduce la palabra *macoyo*, que ha cobrado sentido por el significado, por referirse a la rama más tierna del árbol, saber territotializado que implica un conocimiento de los significados de las palabras.

El diálogo de saberes se hizo presente, durante el trabajo docente. Asimismo, se contempló la recopilación de evidencias a través de registro de observación, producciones escritas, organizadores gráficos, encuentros vividos con las personas de la comunidad, fotografías y testimonios los cuales permitieron documentar los aprendizajes de los niños, y analizar el

impacto de la intervención pedagógica. Estas evidencias resultaron fundamentales para valorar los alcances de la propuesta y mejorar.

Este primer ciclo del plan de acción, la implementación del proyecto evidencio la territorialización del currículo mediante el uso del calendario socionatural, el cual favorece la valoración de los saberes comunitarios, fortalece la identidad de las niñas y los niños y contribuye a la transformación de la práctica docente, al enseñar desde el territorio y no únicamente desde los contenidos.

Observación y evaluación

El proceso de observación y evaluación de la intervención pedagógica, se desarrolló de manera sistemática y reflexiva a lo largo de la implementación del proyecto, a través de los registros de práctica, la observación y el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños. Uno de los hallazgos más relevantes fue constatar que el aprendizaje se fortalecía cuando la enseñanza partía del territorio, en donde se reconocía las plantas medicinales y los productos comerciales derivados de ellas. Al recuperar estos saberes, las niñas y los niños lograron comprender mejor los contenidos abordados, lo que coincide con el planteamiento de David Ausubel, quien señala que el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva con los conocimientos previos del sujeto. En este sentido, los saberes comunitarios funcionaron como fuentes vivas que facilitaron la comprensión y apropiación del conocimiento escolar. Asimismo, esta forma de trabajo se recupeel método inductivo intercultural, propuesto por (BERTELY, 2019) al partir de la experiencia concreta, la observación y la reflexión colectiva para construir conocimiento desde el territorio, como fue el uso de las plantas medicinales. El uso del calendario socionatural, planteado por (GASCHÉ, 2019), permitió sistematizar los saberes, haceres, sentires y vivires presentes en la comunidad, resignificando el currículo escolar y reconociendo al territorio como un espacio pedagógico donde se producen conocimientos válidos y relevantes, estrategia pedagógica, que es el punto de partida en el diseño pedagógico-didáctico.

Durante la implementación del proyecto, esta estrategia pedagógica, potenció la participación de los estudiantes aumentó significativamente, como señala (DE SOUSA, 2010) se fortalece la ecología de saberes al trabajar la vinculación de los saberes comunitarios con los contenidos, proceso que se fortaleció mediante el diálogo de saberes, entendido desde (FREIRE, 2005) como una práctica educativa horizontal que reconoce a las niñas y los niños como sujetos de conocimiento y no como receptores pasivos.

A través del intercambio de experiencias familiares y comunitarias, se promovió la valoración de los saberes comunitarios y se generaron espacios para el desarrollo del pensamiento crítico, al cuestionar, comparar y reflexionar sobre el uso de las plantas medicinales en la vida cotidiana. Las actividades realizadas fuera del aula y el acercamiento directo a la comunidad despertaron entusiasmo y curiosidad en los alumnos, permitiendo reconocer que, aunque pertenecen a la comunidad, todavía hay mucho que aprender. Este hallazgo se vincula con la propuesta de (De Sousa, 2010), sobre la ecología de saberes, al evidenciar la necesidad de reconocer la complementariedad entre los saberes comunitarios y los saberes escolares, evitando jerarquías que desvaloricen el conocimiento local.

En el proceso de evaluación de la propuesta, fue necesario realizar ajustes a la propuesta inicial. Aunque se había contemplado la realización de una feria de las plantas medicinales, por las condiciones de tiempo no se pudo desarrollar, sin embargo, se dialogaron otras alternativas, y se elaboró un herbolario grupal con apoyo de los padres de familia, y fue muy revelador el diálogo donde se retroalimentan los saberes comunitarios y españoles.

"-papi, esta planta también sirve para curar otras enfermedades como el dolor de cabeza"_ "_hijo, entonces pongamos todas las que curan los dolores de cabeza, mm, _ hijo cómo se escribe cabeza" _ le pregunto a la maestra.

Los estudiantes reconocen lo que saben, lo comparten y aceptan otros saberes, por lo tanto con estas situaciones de enseñanza se fortalecieron los principios de la Nueva Escuela Mexicana, al considerar el territorio como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje y reconocer las condiciones de vida de las niñas y los niños como punto de partida para la acción educativa.

Con la sistematización de esta experiencia, se fortalece la importancia que tiene territorializar el currículo, cuando se asume una postura reflexiva, crítica y autónoma, haciendo uso de los saberes profesionales construidos durante la formación. Al analizar las actividades implementadas, estas dan cuenta de la articulación entre saberes comunitarios y contenidos escolares y como se favorece un aprendizaje pertinente con su cultura, además de la mejora del trabajo docente. Sin embargo, a través de los procesos de análisis y reflexión, se reconoce que desmontar el currículo no es una acción inmediata, sino un proceso gradual que exige mayor profundidad en la lectura de la realidad, así como una postura pedagógica más firme y consciente frente a las estructuras curriculares tradicionales. Además de integrar al diálogo de saberes el fortalecimiento del plurilingüismo y el uso sistemático de la lengua hñahñu dentro del proyecto desde las situaciones de vida cotidiana

Si bien se logró articular algunos saberes comunitarios con los contenidos escolares, sigue siendo desafiante, frente a prácticas arraigadas que derivan de la cultura escolar, en donde se ha privilegiado el saber disciplinar, abalado en muchas ocasiones por los padres de familia al pensar que ese debe ser el propósito de la educación primaria, olvidando que las comunidades indígenas tienen otra cosmovisión, cultura y lengua, entre otros aspectos que los hacen singulares. En consecuencia, uno de los principales retos para el siguiente ciclo será diseñar proyectos que fortalezcan el uso oral y escrito de la lengua hñähñu como reconocimiento de estos saberes comunitarios.

Asimismo, regresar los saberes a la comunidad a partir de trasladar la escuela a la comunidad, a través de situaciones de enseñanza que se vinculen con el sentí-pensar de los niños vivido en la comunidad. La participación de los padres como fuentes vivas del saber aliados, colaboradores en los proyectos didácticas seguirá siendo una de las premisas en la territorialización y la vinculación de los saberes comunitarios con los saberes disciplinares sugeridos en los contenidos escolares del Programa sintético y el Programa analítico. Para fortalecer los vínculos con más actores comunitarios, como abuelas, artesanas, campesinos y autoridades locales, será necesario consolidar una relación más sólida entre la escuela y la comunidad. Esto permitirá que la territorialización del currículo no dependa únicamente de la iniciativa docente, sino que se construya de manera colectiva.

Conclusiones

La reflexión del presente ciclo de investigación-acción, permitió mirar de manera crítica y consciente mi práctica docente, reconociendo tanto los avances logrados como los aspectos que aún requiero fortalecer.

Reconocer que uno de los principales logros de este proceso fue iniciar la territorialización del currículo a partir de los saberes comunitarios. La incorporación del calendario socionatural y el diálogo con las personas de la comunidad posibilitaron que los contenidos escolares no los abordaran desde los saberes comunitarios.

A través del diseño e implementación del proyecto comunitario sobre las plantas medicinales, fue posible reconocer al territorio como un espacio pedagógico y los saberes comunitarios como conocimientos válidos, lo que favoreció el interés, la participación y la comprensión de los contenidos curriculares.

En el siguiente ciclo será necesario profundizar el uso de la lengua, a través del diálogo de saberes, desde la territorialización y la integralidad de los saberes comunitarios y disciplinares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós. https://es.scribd.com/document/406280078/Ausubel-adquisicion-y-retencion-del-conocimiento-pdf-pdf

FREIRE, P. (2005). Pedagogía del oprimido (30.ª ed.). Siglo XXI Editores. Microsoft Word - Pablo Freire Pedagogía del Oprimido.doc

GASCHÉ, J. (2013). Saberes indígenas y educación intercultural. Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana.

Latorre Beltrán, A. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó. uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf

PLAN DE EDUCACIÓN. (s. f.). Plan de estudios de educación básica 2022. Secretaría de Educación Pública. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN ELECTRONICO.pdf

SARTORELLO, S. y BERTELY, M. (2019). Milpas Educativas para el buen vivir nuestras cosechas. Ultradigital Press Centeno 195, Valle del Sur. https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativaspara-el-buen-vivir nuestra-cosecha.pdf

SOUSA SANTOS, B. de. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Trilce. 6f6d4b5aada81eab2a8c2d53e1d7c20a (2).pdf

WALSH, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.