



**UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE
PUEBLA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
MAESTRÍA EN AMBIENTES INTERCULTURALES DE
APRENDIZAJE**

**La Educación Media Superior en el CESIK de Huehuetla,
Puebla para enseñar y aprender sobre pluralismo jurídico**

Marcos Juárez De Gante

**Tesis de Maestría en Ambientes Interculturales de
Aprendizaje**

Directora:

Mtra. Fanny Cruz García

Codirectora:

Dra. Nancy Elizabeth Wence Partida

Asesoras:

Mtra. Ernestina Solís Patiño

Dra. María del Pilar Hernández Limonchi

Lipuntahuaca, Huehuetla, noviembre, 2023.



Universidad Intercultural del Estado de Puebla

Área: Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje

Consecutivo: MAIA/088/2023

Asunto: Autorización de impresión de tesis

Lipuntahuaca, Huehuetla, Puebla, 21 de noviembre de 2023

MARCOS JUÁREZ DE GANTE

MATRÍCULA 003PHP21

P R E S E N T E

Con base en el Reglamento General de Posgrado, en los Lineamientos para la obtención del grado de la Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje y habiendo obtenido los dictámenes aprobatorios por parte de los miembros del Comité Tutorial en relación con su tesis titulada:

La Educación Media Superior en el CESIK de Huehuetla, Puebla para enseñar y aprender sobre pluralismo jurídico

Se autoriza la impresión y registro del trabajo para que sea sustentado en su Examen de Grado.

Atentamente,



Dra. María del Pilar Hernández Limonchi
Coordinadora del Programa

Ccp. Dr. Jorge Luis Mendoza Valladares.- Director de Investigación y Posgrado.
Ccp. Directora de la tesis.
Ccp. Archivo.

Dedicatoria

Este trabajo lo dedico con mucho cariño a mi esposa Amelia, a mis hijas Lidia y Amelia.

Con especial admiración a mi padre, a mi madre que me han brindado toda su confianza, a mis hermanos y mis sobrinos.

También con profundo aprecio al CESIK, que más que un espacio de trabajo ha sido un lugar de aprendizaje para mí.

Dedicado también con especial sentimiento a la Organización Independiente Totonaca que ha sido un espacio donde hemos coincidido con nuestras preocupaciones y reflexiones en los tiempos actuales.

Agradecimientos

Mi profundo agradecimiento a dios porque me ha dado a las personas más maravillosas del mundo; a mis padres Manuel y Josefa que me han compartido sus mejores enseñanzas que me abrieron el espacio y la oportunidad para tomar este camino, que gracias a sus consejos y orientaciones estoy llegando a estos logros.

Gracias también a la Organización Independiente Totonaca por hacer realidad un proyecto educativo como el CESIK donde inició todo este recorrido y este caminar desde 1997, que sin la ayuda de mi buen amigo Pedro García que me animó a estudiar en esa preparatoria esto no hubiera sido posible.

También un infinito agradecimiento a mis amigos que me han motivado a seguir adelante, que con sus palabras y con su ayuda me han impulsado a no estancarme, a Sergio Enrique por su ayuda incondicional, a Pablo Ramírez, a Taku, Antonio Gómez y Antonio Juárez.

También una enorme gratitud a mi padrino Manuel Aquino Juárez, ex primer Juez Indígena de Huehuetla, quien me ha compartido las mejores palabras “*nitu xlakgasiakinin...wankatlowaw nikuma tlan nalilatamayaw, chu nikuma tlan nakinkalilakapastakkanan*” (no somos nada... hagamos aquello que nos de vida y algo en lo que dejemos buenos recuerdos para otros), que gracias a él abre mi mente para pensar y reflexionar aquello que debemos hacer, aconsejar y orientar a las nuevas generaciones.

No podía faltar mi gran agradecimiento al CESIK, a los docentes, a los estudiantes, a los miembros del consejo de ancianos, a la OIT, a los padres y madres de familia, al Juzgado Indígena, gracias a su palabra y el compartir de sus experiencias este trabajo se fue construyendo poco a poco.

Un agradecimiento a la MAIA y al cuerpo docente, por brindarme la gran oportunidad para formar parte de la comunidad de esta segunda generación donde pudimos desarrollar extensos diálogos y reflexiones que me ayudaron a mirar otras realidades, emociones y sentires.

No puedo pasar por alto mi amplio agradecimiento a todos y todas las compañeras y compañeros que me tendieron la mano en mis momentos de angustia

y duda durante el ciclo de la maestría, en especial a Clara y Lupita Sánchez que logramos conjugar nuestras necesidades y expectativas de la MAIA.

Sin duda alguna gracias a Nancy Wence por su calidez humana que me brindó su confianza y su enorme apoyo desde el inicio y durante mi estancia en el programa y por acompañarme en esta última etapa del trabajo, gracias por compartir su valioso tiempo, conocimientos, esfuerzo y dedicación.

Gracias también a mis lectoras, a la doctora Pilar por sus atinadas palabras que han orientado correctamente la realización de mi trabajo, a la maestra Ernestina también muchas gracias por su gran apoyo y acompañamiento en todo este tiempo.

Mil gracias también por la comprensión, apoyo y las palabras de aliento que recibí de Amelia mi esposa, de mis hijas Lidia y Amelia que siempre estuvieron conmigo dándome ánimos y por ser mi inspiración para desarrollar este trabajo.

No puede faltar mi amplio reconocimiento y agradecimiento a la maestra Fanny Cruz que con profunda pena y dolor se me ha adelantado en el camino, pero que fue uno de los pilares importantes en el proceso, gracias, maestra por sus palabras, consejos, orientaciones y esas largas charlas que tuvimos para construir este trabajo que también es suyo; esta tesis guarda gratos recuerdos que logramos construir entre los dos. Hasta siempre maestra, no tenga duda que su voz y sus palabras quedaron grabadas en el trabajo.

Y finalmente muchas gracias a CONAHCYT por haberme otorgado la beca que hizo posible dedicarme de tiempo completo al estudio y a la realización de la investigación.

Caxhuacan, Puebla a noviembre de 2023

Índice

AGRADECIMIENTOS	4
XATALAKSAKNI'	9
RESUMEN	10
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES, MARCO JURÍDICO Y ESTADO DEL ARTE	17
1.1 Antecedentes de investigación	17
1.1.1 Dimensión social	18
1.1.2 Dimensión económica	23
1.1.3 Dimensión política	25
1.1.4 Dimensión de la educación formal	30
1.2 Marco jurídico	36
1.3 Estado del arte	49
1.3.1 Diálogo de saberes en el marco de impartición de justicia en América Latina	51
1.3.2 Diálogo de saberes en el marco de la impartición de justicia en México	53
1.3.3 Diálogo de saberes en el marco de impartición de justicia a nivel regional y local	56
1.3.4 El diálogo de saberes en la educación en América Latina	61
1.3.5 Diálogo de saberes en la educación en el ámbito mexicano	64
1.3.6 Diálogo de saberes en la educación en el ámbito local	68
CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	71
2.1 Problemática	71
2.2 Preguntas de investigación	75
2.3 Supuesto de investigación	76
2.4 Justificación	76
2.5 Objetivo general	78
2.6 Objetivos específicos	79
2.7 Marco metodológico	80
2.7.1 El paradigma de investigación	80
2.7.2 Enfoque de investigación	82
2.7.3 Método de investigación	83
2.8 Etapas de la investigación	84
2.8.1 Primera etapa	84
2.8.2 Técnica de investigación	84
2.8.3 Segunda etapa:	85
2.8.4 Técnica	85
2.8.5 Tercera etapa	86
2.8.6 Técnica	86
2.8.7 Cuarta etapa	86

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO	87
Introducción	87
3.1. Interculturalidad	88
3.2 Currículum intercultural	90
3.3 Diálogo de saberes	92
3.4 Pluralismo jurídico	95
3.5 Educación comunitaria	96
3.6 Educación	98
3.7 Educación formal	98
3.8 Educación informal (aprendizaje informal)	99
CAPÍTULO 4. DISEÑO DEL PROYECTO SOCIAL PARTICIPATIVO: NORMATIVIDADES TOTONACAS DE “LOS MAYORES” - XLIMAPAKGSINKAN LAKTATAJNI´	101
Introducción	101
4.1 Objetivo general del proyecto social participativo	101
4.2 Objetivos específicos del proyecto social participativo	101
4.3 Metas e indicadores del proyecto social participativo	102
4.4 Carta descriptiva para el taller participativo en el CESIK	105
CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	114
Introducción	114
5.1 Ante los conflictos intergeneracionales ¿es necesario el diálogo entre los conocimientos occidentales y los conocimientos totonacos?	114
5.1.2 Vida familiar y comunitaria como formas de transmisión de los conocimientos totonacos	117
5.1.3 Formación del totonaco y totonaca en espacios de expresión de conocimientos propios	121
5.1.4 El espacio – tierra como transmisión de bienes para la creación de la identidad comunitaria	131
5.1.5 La educación formal y el surgimiento del CESIK como parteaguas de la implementación de la asignatura de derecho indígena	135
5.2 Origen del Centro de Estudios Superiores indígenas Kgoyom CESIK y la asignatura de Derecho Indígena como espacio de conocimiento y aprendizajes de saberes totonacos en interrelación con el derecho positivo	139
5.2.1 Proceso de creación y funcionamiento del CESIK	139
5.2.2 Propósitos para la creación del CESIK	145
5.2.3 Propósitos para la creación del CESIK	148
5.2.4 Perfil de egreso para la asignatura de derecho indígena	150
5.2.5 Objetivo general de la asignatura de derecho indígena	150
5.2.6 Objetivos específicos (cómo caminar)	151
5.2.7 Tareas o retos:	151
5.3 Esbozo general del programa de estudios de la asignatura de derecho indígena del Centro Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK)	152

5.3.1 Propuesta de contenidos para el programa de estudios de la asignatura de Derecho Indígena	155
CONCLUSIONES	157
REFERENCIAS	161

Xatalaksakni'

Kkinkachikinkan nikuma tapakgsikgoy kHuehuetla, nikaxmanwa anan takgalhtowakga nikumatakatsin xalaxakilhtutu', nachuna anan takatsin nikuma talakakatsitilay anta kkinchikkan chuckkinkachikinkan, taniku naakgalhtowakgagoy kamanan, kaxman chu uyma naaputakgalhtowakga eytalamakgamakgolh.

Wachanu', uyma talakputsan talimasiyay xtakitsinkan natalan litotonaco xpalakata liputum talakkaxtlowalh uyma lantla tlan nalimakgalhtowakgenankan anta klimakgalhtowakgen wanikan Derecho Indígena kpukgalhtowakaga CESIK, xpalakata nalikgalhtowakgagoy kgalhtowakganin xlikilaktati takgalhtowakga. Wa uyma limakgalhtowkgen talakapastaka nalikgantaxtuy takgalhtowakga xatipatuytakatsin nikuma nalilakgapaskgoy kgalhtowakganin xlimpakgsinkan litotonaco chu xaluwanlimpakgsin, nikuma kilhtimantalakpastakni pi anan xtalakxtumitkan limpakgsin chu xtakgalapasat tipalhuwa takatsin.

Uyma lantla titaxtulh xataskujut pulana talaksakkilh, chu alistalh takakgalhskinkgolh laktatajni' chu nanaji', natlatni chu kamanin. Chu wa uyma litasiyalh taniku xkgalhtowakgagokan, chutakatsin chukatuwa tuku xtlowakgoy litotonaco xpalakata xmasiyakgoy chu xmamakgatowakgekoy kamanan xpalakata nakatsinikgoy lamakgtakgalhat. Chu nachuna litum uymataskujut litakatsilh lakuntla talakgmakgama tamamakgatowakgen chu tamasiyan xalakchiki' chu xalakachikin.

Wa uyma lantla xaliputum tatlowalh talakputsan, talimatlanilh xtamastokgnanit kpukgalhtowakga CESIK, taniku taakgstitumilh piwa kgalhtowakganin maklakaskinkgoy kxlikgalhtowakgakan Derecho Indígena nalikgalhtowakgagoy lakum xalaxakilhtutu takatsin chu xtakatsinkan litotonaco taniku talapastaka nakgantaxtuy takgalhtowakga xatipatuytakatsin, osuwa xa takgalhtowakga xtakatsinkan litotonaco chu takatsin nikuma masiyakan klikgalhtowakga.

Nachuna' talakkaxtlowalh tukunamakgantaxtikgoy kgalhtowakganin kxlikgalhtowakgakan Derecho indígena, chu chunalitum lantla nalikatsikgoy akxni namasputokgoy xtakgalhtowakgakan. Uyma tuku tamakgantaxtilh talakputsan talimasiyama pixlakaskinka nakakniyaw takatsin litotonaco xpalakata namasiyakan kpukgalhtowakga', xpalakata natakakniparay xlitlan kintasmaninkan wanikuma litalakgmakgama takatsin xalaxakilhtutu'.

Resumen

En las comunidades de Huehuetla, además del aprendizaje de conocimientos occidentales en la enseñanza escolarizada, existen conocimientos totonacos en espacios familiares y comunitarios donde aprenden niños y jóvenes; sin embargo, estos se encuentran en un proceso de desplazamiento.

Por ello, en el presente estudio se identificaron prácticas y conocimientos totonacos para desarrollar de forma colectiva una propuesta de contenidos para el programa de estudios de la asignatura de Derecho Indígena del CESIK para la formación de estudiantes del nivel medio superior. Esta busca desarrollar un *takgalhtowakga xatipatuytakatsin* (estudio y aprendizaje de dos conocimientos), es decir, entre los principios del sistema normativo totonaco y del derecho positivo, a través del enfoque del pluralismo jurídico y la educación intercultural.

Metodológicamente, el trabajo se basó en un diagnóstico etnográfico; así como en entrevistas a *laktatajni'* y *nanaji'* (nuestros mayores), a padres de familia y a estudiantes. Esto permitió identificar los espacios, los conocimientos y prácticas que desarrollaron los totonacos y totonacas para brindar las enseñanzas y aprendizajes centrados en la preparación y la formación para el *lamakgtakgalhat* – cuidarse unos a otros. Así se pudo conocer el proceso de desplazamiento que tienen los espacios familiares y comunitarios.

Con una Investigación Acción Participativa, se realizaron dos talleres en la escuela preparatoria CESIK, donde se concluyó que los alumnos y alumnas necesitan estudiar en la asignatura de Derecho Indígena tanto los conocimientos occidentales como los totonacos a través del *takgalhtowakga xatipatuytakatsin* (estudio y aprendizaje de dos conocimientos) o estudio y aprendizaje de conocimientos totonacos y los conocimientos escolares.

Asimismo, se establecieron los objetivos de la asignatura de derecho indígena y se definió el perfil de egreso. Los resultados muestran que hace falta reconocer los conocimientos y saberes totonacos para ser tomados en cuenta como contenidos de programas de estudio, para que se dé un acercamiento a la riqueza cultural que se ha desplazado por los conocimientos occidentales.

Abstract¹

In Huehuetla's communities, in addition to the learning of Western knowledge in school-based education, there is Totonac knowledge in family and community spaces where children and young people learn; However, these are in a process of displacement.

Therefore, in this study, Totonac practices and knowledge were identified to develop collectively a content proposal for the study program of the CESIK Indigenous Law subject for the training of high school students. This seeks to develop a *takgalhtowakga xatipatuytakatsin* (study and learning of two knowledges), that is, between the principles of the Totonac regulatory system and positive law, through the approach of legal pluralism and intercultural education.

Methodologically, the work was based on an ethnographic diagnosis; as well as in interviews with *laktatajni'* and *nanaji'* (our elders), parents and students. This made it possible to identify the spaces, knowledge and practices that the Totonacs developed to provide teachings and learning focused on preparation and training for *lamakgtakgalhat* – taking care of each other. In this way, it was possible to know the process of displacement that family and community spaces have.

With a Participatory Action Research, two workshops were held at the CESIK preparatory school, where it was concluded that the students need to study both Western and Totonac knowledge in the subject of Indigenous Law through the *takgalhtowakga xatipatuytakatsin* (study and learning of two knowledge) or study and learning of Totonac knowledge and school knowledge.

Likewise, the objectives of the indigenous law subject were established, and the graduation profile was defined. The results allow us to see that it is necessary to recognize Totonac knowledge to be considered as content of study programs, so that there is an approach to the cultural wealth that has been displaced by Western knowledge.

¹ Agradezco a Nancy Wence por apoyarme amablemente en la traducción de este apartado.

Introducción

Durante los últimos diez años en los que he colaborado con la escuela preparatoria Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK) he podido realizar observaciones y un acercamiento de una realidad educativa, formativa y de preparación en los estudiantes; que contrastan con mis saberes y conocimientos personales, desarrollados en el ámbito familiar, comunitario y escolar.

Durante el tiempo que he colaborado con la escuela, he tenido la oportunidad de formar parte del Consejo Directivo del CESIK conformado por el área de vigilancia, administrativa y el área académica, que se propone funcionar de forma simultánea y coordinada para dirigir el proyecto educativo.

Entre las funciones que me ha tocado desempeñar en el consejo directivo del CESIK, ha sido la de participar en el área administrativa para coadyuvar en la administración de los pocos recursos que se van logrando de proyectos que se han implementado en la escuela con la participación de todos y todas para lograr cubrir las necesidades escolares y de docentes que colaboramos.

Otro de los espacios en los que he podido participar, ha sido en el área de vigilancia que opera para identificar y resolver conflictos que pueden suscitarse al interior de la escuela, relacionados con las asistencias de los estudiantes, conflictos entre los estudiantes o algún otro problema relacionado con la vida escolar.

Mi participación en estas áreas del consejo directivo, me ha permitido vivir y convivir directamente con los conflictos que se van generando; entre ellos, los expresados por padres y madres de familia en reuniones generales, cuando se muestran rebasados por sus hijos e hijas, cuando han expresado emociones como las siguientes: “que le puedo decir, si yo no estudié” “es que yo no sé nada”. Los padres y madres de familia se sienten minimizados por la autoridad que consideran que los centros educativos les proporcionan a sus hijos, lo expresan como “ella ya está grande y está estudiando”, “ella o él sabe lo que está haciendo” “ya no le puedo hablar”, “ya no se deja que le hablen”.

Ante los conflictos que se van formando, parece que la educación escolarizada que es necesaria para la preparación y profesionalización no ha logrado formar sujetos con valores que les coadyuven en la convivencia, el respeto

y la interacción entre los miembros de la familia y la comunidad; en tanto que la estancia en las escuelas desde pequeños y pequeñas hasta la edad adulta, ha generado una brecha entre los adultos y los jóvenes, a partir de los principios de educación y formación que reciben en el ámbito educativo.

Desde mi participación como secretario del Juzgado Indígena en Huehuetla, posteriormente como miembro de la Organización Independiente Totonaca, después de haber participado en cargos comunitarios en la capilla de la comunidad de Xonalpu y, actualmente, como docente de la asignatura de Derecho Indígena, he observado que la participación de jóvenes en espacios de interrelación comunitaria va perdiendo su vigencia; es allí donde me surgen cuestionamientos sobre ¿qué está pasando con la participación de los jóvenes en la vida totonaca? ¿Por qué ya no hay participación y relación entre jóvenes y personas mayores?, y ¿qué se puede hacer al respecto?

Con mucha puntualidad, los abuelos y abuelas están señalando un conflicto intergeneracional; los mayores expresan que los jóvenes ya no quieren hacer lo que ellos hacen, que ya no trabajan en lo mismo que las personas mayores, que desconocen sus costumbres, sus tradiciones, su cultura, que ya no les importa su pueblo.

Los mayores (laktatajni' y nanajni') puntualizan que el origen del conflicto "es por culpa de la escuela". Sin embargo, en la actualidad la escuela tiene toda la legitimidad para educar y preparar, por lo cual, aunque los adultos no están de acuerdo con sus resultados, las instituciones escolares van a seguir estando en las comunidades totonacas.

Desde lo personal, identifico que todavía en la década de los 90s, el hogar, la familia, el trabajo en el campo, y los trabajos colectivos de beneficio común, caminaban a la par junto con las enseñanzas de educación básica y los inicios de la educación media superior en Huehuetla; de ello guardo una especial experiencia durante mi formación primaria hasta el bachillerato, cuando teníamos que salir a cortar leña después de las clases, así como los fines de semana y en periodos vacacionales mi padre nos lleva a realizar los trabajos agrícolas que él realizaba.

Sin embargo, eso ha cambiado; ahora se puede ver que los niños y niñas entran al proceso de enseñanza escolar cada vez más pequeños y pequeñas, lo que dificulta que los padres, madres, abuelas y abuelos intervengan en la formación de sus hijas, hijos, nietas y nietos.

A finales de los años 80 y principios de los 90, la Organización Independiente Totonaca (OIT) ya había advertido de los cambios y pérdida de la identidad totonaca en jóvenes, los cuales eran expresados a través de la migración y abandono de los pueblos de origen y la negación de la identidad totonaca como producto de la transformación del sujeto totonaco en “gente de razón”, educado de ese modo en escuelas de educación básica.

En espacios de reflexión comunitaria, la propia OIT identificó que además de ser necesario un espacio de educación media superior, este debería promover y luchar por el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad totonaca, a través del ser y hacer comunitario como parte de la estructura política, social, económica y cultural del sujeto totonaco.

Basado en los principios filosóficos de la OIT, se funda en 1994 el Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom (CESIK) en Huehuetla, como una institución educativa de nivel medio superior que a través de su proceso de enseñanza busca el logro de un estilo de vida comunitario, tomando en cuenta las formas de vida del pueblo totonaco para fomentar que los y las jóvenes sigan siendo indígenas totonacos y totonacas como parte del mundo moderno, con el fomento y la valoración de las costumbres y tradiciones.

Para el logro de dicho propósito, el CESIK ha planteado la enseñanza por medio de ejes académicos, entre los cuales contempla el conocimiento, promoción y defensa de los Derechos Indígenas y Derechos Humanos; de esa forma propone brindar un espacio de conocimiento, reflexión, estudio y reinterpretación de los conocimientos del derecho totonaco para la resolución de conflictos en coexistencia con el derecho positivo a través de la asignatura de Derecho Indígena.

Sin embargo, la existencia de la asignatura de Derecho Indígena en el CESIK no está del todo resuelta, ya que desde su implementación no se tiene el contenido de estudio para que los estudiantes logren conocer, reflexionar, estudiar y reinterpretar los principios del derecho para la resolución de conflictos a través del reconocimiento de sistemas de pensamiento entre el occidental y el totonaco.

De ese modo, se desarrolló el proyecto de investigación para elaborar de manera colectiva una propuesta de contenidos para el programa de estudios de la asignatura de Derecho Indígena del CESIK, a través de la investigación acción participativa con miembros de la OIT, el consejo de ancianos, padres y madres de familia, estudiantes y docentes del CESIK para la formación de los estudiantes del

nivel medio superior sobre el reconocimiento, reflexión, identificación e interpretación del sistema normativo totonaco, y el derecho positivo para lograr un *takgalhtowakga xatipatuytakatsin* (estudio y aprendizaje de dos conocimientos) o (estudio y aprendizaje de conocimientos totonacos y los conocimientos escolares) desde el enfoque del pluralismo jurídico y la educación intercultural.

La realización de la investigación se ha presentado en forma de tesis con cinco capítulos; en el primero de ellos se han desarrollado los antecedentes, constituido por el resultado de un diagnóstico etnográfico, reflexiones, observaciones y experiencias colectivas y participativas que permitieron identificar el problema de investigación.

En el capítulo se describen y analizan las normas de carácter internacional, nacional y estatal para abordar los derechos en torno a la educación con pertinencia intercultural, y por último se abordan algunos trabajos realizados que muestran la exigencia y reconocimiento de los saberes de pueblos originarios en espacios formales de enseñanza y de impartición de justicia a través de la interculturalidad, el pluralismo jurídico y el diálogo de saberes.

En el capítulo dos se abordan dos apartados, en el primero se realiza el planteamiento de la problemática de investigación, centrado en señalar la ausencia de contenidos para el programa de estudios de la asignatura de derecho indígena del CESIK, las preguntas que guiaron el trabajo, el planteamiento del supuesto de investigación que brindó las posibilidades para establecer un *tipatuytakatsin* entre los principios del derecho totonaco y el derecho positivo y por último se señala la ruta metodológica planteada para lograr el objetivo general de la investigación.

En el segundo apartado se aborda el marco metodológico del trabajo, en donde se ha agrupado el paradigma que brinda un sustento y esencia de esta investigación, también se señala el enfoque de investigación que permitió la realización del diálogo con los sujetos participantes, identificados en tres generaciones de la población de estudio: la primera se conforma por personas miembros del consejo de ancianos de 61 a 85 años; la segunda generación de 31 a 60 años; y por último, estudiantes de entre 15 a 30 años de edad. El trabajo se realizó con técnicas que permitieron reconocer el sentir y pensar de la población de estudio.

En el capítulo número tres, se muestran los resultados de la investigación bibliográfica, hecha para establecer el marco teórico que brinda sustento a esta

investigación, la cual se centra en mostrar la lucha que los pueblos originarios están realizando para exigir el reconocimiento de la validez de otros conocimientos que lo occidental ha negado.

Para el caso del capítulo cuarto, se aborda el proyecto social participativo que buscó la colaboración de los distintos actores para realizar una reflexión y análisis sobre la existencia y los propósitos de la asignatura de Derecho Indígena del CESIK, el cual sirvió en este trabajo de investigación para la formulación de los objetivos, así como para identificar el perfil de egreso que deben lograr los estudiantes.

En el capítulo cinco, se aborda la discusión y los resultados obtenidos en el trabajo de investigación, así como la presentación del perfil de egreso de los estudiantes y los objetivos de la asignatura de Derecho indígena, elaborados a través de un taller participativo con docentes.

En este mismo capítulo se presenta la elaboración de una propuesta de contenidos para el programa de estudios que dio como resultado la participación de actores sociales, que toma en cuenta los principios normativos del derecho totonaco y del derecho positivo a través del *tipatuytakatsin* (dos conocimientos).

Y finalmente en el apartado de conclusiones se señalan los logros obtenidos en este trabajo como resultado de las etapas planteadas para el desarrollo del trabajo, tomando en cuenta el supuesto de investigación que dio marcha al trabajo.

Capítulo 1. Antecedentes, marco jurídico y estado del arte

1.1 Antecedentes de investigación

La presente investigación surge de la necesidad de establecer una interrelación de saberes y conocimientos en el programa de estudios de la asignatura de Derecho Indígena en la Escuela preparatoria Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom (CESIK) de Huehuetla, Puebla, entre el derecho totonaco y el derecho positivo.

El planteamiento se propone realizar una propuesta de contenidos para el programa de estudios de la asignatura de Derecho Indígena desde el enfoque del pluralismo jurídico y la educación intercultural, en torno a la resolución de conflictos jurídicos que enfrentan actualmente los totonacos; los cuales, son conflictos que se identificaron a través de un diagnóstico etnográfico que se realizó en diciembre de 2021 con personas de la comunidad y en el Juzgado Indígena de Huehuetla, que están relacionados con problemas matrimoniales, entrega de bienes, trabajos colectivos de beneficio común y desempeño de cargos y servicios.

En el diagnóstico se realizó una revisión de expedientes en el Juzgado Indígena sobre asuntos que se atendieron en el mes de septiembre de 2021.

En dicha revisión se obtuvieron los siguientes resultados: de un total de 38 personas que acudieron a solicitar servicios; el 44.73% entre hombres y mujeres solicitaron la elaboración de constancias de posesión de predios, 23.68% acudieron para la firma de contratos de compraventa sobre terrenos, 2.63% ordenó la rectificación de medidas y colindancias, 2.63% requirió la elaboración de constancia de hechos, 13.15% solicitaron constancias de identidad, 5.26% acudieron para la elaboración de constancias de domicilio, 2.63% solicitó constancia de vecindad y 5.26% requirieron actas testimoniales. Estos datos se pueden apreciar mejor en la siguiente tabla.

Servicios solicitados	Porcentaje de usuarios
Elaboración de constancias de posesión de predios, solicitados por hombres y mujeres	44.73%

Contratos de compraventa de terrenos	23.68%
Constancias de identidad	13.15%
Constancias de domicilio	5.26%
Actas testimoniales	5.26%
Rectificación de medidas y colindancias	2.63%
Elaboración de constancias de hechos	2.63%
Constancias de vecindad	2.63%

Tabla 1.- Elaboración propia con información obtenida de la revisión de expedientes de casos atendidos en el mes de septiembre de 2021 en el Juzgado Indígena de Huehuetla.

Las problemáticas que se identificaron en esta fase de la investigación permitieron desarrollar entrevistas a profundidad para identificar de qué manera los totonacos están viviendo estas problemáticas, cuáles son las causas que ellos identifican, cuáles son los conocimientos y saberes que implementan para solucionar las problemáticas y por último donde han aprendido sus conocimientos para enfrentar y solucionar los problemas.

En los hallazgos, se identificó que, entre otras, las causas a dichos conflictos se deben a las transformaciones que han sufrido las normas que existen en la comunidad.

En esta investigación, los cambios se analizaron desde la dimensión social, económica, dimensión política y aplicación de justicia, así como en la dimensión de educación formal.

1.1.1 Dimensión social

En la dimensión social, a través del análisis de resultados del diagnóstico etnográfico, se identificaron los factores que han ocasionado la transformación de las normas, entre ellos, se tiene presente el fenómeno de migración en Huehuetla.

De acuerdo con la investigación realizada por Ramírez Valverde et al. (2013) señalan que en Huehuetla existe una migración “interna” con la que se explica la salida de los totonacos hacia las ciudades capitalinas del centro del país. Los autores exponen que:

[...] las condiciones de trabajo en las zonas indígenas productoras de café han empeorado a raíz de las crisis recurrentes; ya que ante una situación en la cual la producción no garantiza el ingreso suficiente, sobre todo los más jóvenes, han optado «como respuesta a esta crisis» (RAMÍREZ *et al.*, 2006)

por migrar al interior del país a centros históricamente tradicionales de atracción de la fuerza de trabajo indígena. (p.198)

Con la experiencia que se tiene de la migración interna; los totonacos fueron impulsados y motivados a aprender otras costumbres que inciden en la asimilación y aprendizaje de conocimientos occidentales, que favorece el proceso de desplazamiento de las formas de enseñanza y aprendizaje familiar y comunitaria, que en consecuencia hace considerar que los conocimientos totonacos no son aplicables en contextos urbanos.

En palabras de Sánchez Pérez en entrevista personal, considera que la migración y el estudio nos está cambiando – *max wa xanchu takgalhtowakga chuntalakapastakni xalapakxtu kinka lakgpaliman* (Comunicación personal, 27 de diciembre de 2021).

Por su parte, Francisco Pérez, considera que cuando alguien sale a otro lado, aprende otros conocimientos que no tiene en su pueblo, en la lengua totonaca, él explicó lo siguiente “*anta makglhtinanaw tanu tapuwan, wanikuma akinin ni katsiyaw, anta kitiyayaw tanu talakapastakni*” – allí recibimos otros pensamientos que nosotros no sabemos, de allí traemos otros pensamientos. (Comunicación personal, 7 de febrero de 2022).

Los totonacos han formado parte del fenómeno de la migración, a lo cual Herrera (2006) citado en Ortega Hernández et al. (2013) señala que “los procesos migratorios constituyen un fenómeno inherente a los grupos humanos” (p.198) sin embargo, la conclusión del estudio que realizan en Huehuetla, Ramírez Valverde y Ortega Hernández (2013) señalan que

los procesos migratorios hacia el interior del país comienzan a mediados de la década de los setenta, y van en aumento hacia finales del siglo pasado; alcanzando puntos álgidos en las etapas de bajos precios del café (sobre todo después de 1989 en que la culminación del Convenio Internacional del Café impuso la liberación del mercado, lo que provocó la inundación del mercado y con ello de la caída del precio internacional), principalmente a los centros urbanos más populosos y geográficamente más cercanos a la región de estudio, que a su vez han constituido polos tradicionales de atracción para la población que migra internamente y para la mayoría de los grupos indígenas de México, entre los que resalta la etnia totonaca, tanto del estado de Puebla como de Veracruz. (p.184)

En ese sentido, las crisis económicas derivadas de la caída de los precios del café que se ha vivido en las comunidades totonacas han sido parte del agravante

de la migración; situación que ha obligado a algunos al abandono de los pueblos, la familia y las tierras de cultivo, al respecto Ortega Hernández et al. (2013) en su estudio realizado con productores de café en Huehuetla señalan haber obtenido los siguientes resultados

Haciendo referencia exclusivamente al subconjunto conformado por las familias de los productores donde se encontró presencia de migración, que aquí representaría por el momento el cien por ciento, se tiene que en 38% de los casos, en relación a las familia con presencia de migración, solamente migró un integrante de la familia; en un 28% de los casos migraron al menos dos integrantes de la familia del entrevistado; en un 23% de los productores entrevistados, al menos 3 de los integrantes de la familia han migrado; por último, en el 8% y 5% de los casos los encuestados respondieron que en sus familias había al menos 4 y 5 integrantes que han migrado, respectivamente. (p. 201-202)

En palabras de García García, en diálogo personal menciona que los cambios reflejados en la actualidad, es el abandono que los jóvenes están haciendo a las tierras de cultivo. Hoy las fuentes de trabajo atractivas para ellos, son algunos oficios como la albañilería, también las ocupaciones como choferes del transporte público en las comunidades, la ocupación en tiendas y puestos de fruta y verdura en las plazas, donde jóvenes y señoritas se están ocupando; últimamente otros deciden migrar a otros estados como Sonora en la cosecha de uva. (Comunicación personal, 19 de diciembre de 2021).

Con base en los datos anteriores, existe un reflejo de los impactos que tiene la caída de los precios del café en las comunidades, como consecuencia, los cambios en las actividades económicas y la migración han provocado el abandono de las comunidades y las tierras de cultivo y se ha dejado solas a las personas mayores quienes continúan realizando actividades de agricultura; Ortega Hernández et al. (2013) remarcan lo siguiente

En este mismo sentido, si en el 50% de las familias que presentan migración dos o tres de los cinco integrantes que conforman en promedio la familia migran, entonces esto indica que son los jefes de familia quienes permanecen en el terruño; quienes no migran y quienes permanecen trabajando la tierra son las personas de edad más avanzada y quienes migran son los hijos de los productores. (p. 202)

A partir de mi experiencia personal puedo complementar que dentro de los periodos fuertes de crisis económica que motivaron la migración, intervinieron dos factores principales.

Un primer factor fue precisamente la caída de los precios del café que Ortega Hernández et al. (2013) señalan en su estudio “debido a la crisis de precios, por la que atraviesa la producción cafetalera durante el período de 1980 a 1993, se crean las condiciones propicias para que los integrantes de la familia de los productores de café migren” (p. 204).

Un segundo factor tuvo que ver con la caída de nieve que ocurrió en diciembre de 1989 que acabó con todas las plantaciones de café que sustentaban la economía totonaca.

Por su parte Ramírez Valverde et al. (2013) en su estudio realizado en Huehuetla, concluyen que, ante la presencia de las crisis económicas derivadas de los precios del café, la economía de los totonacos no mejorará, por el contrario, ocasionará un aumento de pobreza y marginación, que conllevará que la única respuesta a las situaciones de escases económica sean las dinámicas de migración tanto interna como al exterior. (p. 206)

En este sentido, sobre los movimientos migratorios ocurridos a inicios de 1990, comienzan a manifestarse otros factores que motivan la salida fuera de las comunidades, Ramírez Valverde et al. (2013) señalan que “entre otras razones adicionales por las cuales migran los integrantes de la familia del productor de café destacan: «para salir a estudiar»” (p. 202).

Como se puede apreciar, la migración que inició desde 1970 en Huehuetla como señalan Ramírez Valverde et al. (2013) continúan hasta nuestros días, sin embargo, actualmente la salida fuera de las comunidades se debe a otros motivos que se describen en el siguiente párrafo.

Se puede señalar con base en los datos obtenidos del panorama sociodemográfico del Estado de Puebla 2020, que actualmente la migración de Huehuetla a la ciudad, se debe a los siguientes motivos: un 17.6% indica que su salida se debe a causas de trabajo, en seguida 59.9% por razones familiares, un 6.7% para estudiar fuera de las comunidades, 7.1% por razones de inseguridad y por último un 8.8% de los encuestados señalaron que su salida se debe a otras razones. (INEGI, 2020, p. 169).

Al respecto, podemos indicar que en el periodo de 1989 hasta el 2020, los motivos por los cuales los totonacos migran a la ciudad no son los mismos, sin embargo, para esta investigación, el fenómeno de migración no se estudia para

identificar sus causas, sino el impacto que tiene en las formas de enseñanza en la comunidad totonaca.

Sin duda, en las comunidades de Huehuetla, los movimientos migratorios han marcado un nuevo paradigma en la construcción social, en tal sentido, los totonacos han seguido una dinámica que ha marcado a las nuevas generaciones para buscar sus propios espacios, para ello, identifican sus propios motivos para salir de las comunidades, de lo cual a través de los datos el panorama sociodemográfico del Estado de Puebla 2020 se puede tener una mejor apreciación.

Sin embargo, para adaptarse a las condiciones culturales de la urbe, los migrantes totonacos han tenido que emprender procesos de aprendizaje de conocimientos distintos a los propios, por lo tanto han tenido que pasar por una transición para adecuarse a las condiciones externas. Al respecto Martínez Casas y Peña (2004) apuntan que “[...] los jóvenes encontraron en la ciudad la oportunidad de mejorar su conocimiento del español o de capacitarse en quehaceres diferentes al trabajo del campo, lo que originó que algunos de ellos decidieran no regresar [...] a su comunidad de origen. (p. 232)

Para el caso de Huehuetla, el proceso de cambio que ocurrió a través de la migración, permitió entrar en contacto con sistemas de pensamiento occidental que ha servido para admitir nuevas formas de adquirir conocimientos. Haciendo referencia al trabajo Martínez Casas y Peña (2004) concluyen que se asimila la enseñanza a través del sistema escolarizado con programas de estudio, que sin duda no contempla los saberes propios en virtud de la preparación para adaptarse al contexto urbano, esto también ha dejado como consecuencia el proceso de desplazamiento de las formas de enseñanza y aprendizaje comunitarias basadas en el *lamakgatkgalhat* y el *lamakatlajaj* y en su lugar se adopta el sistema escolarizado.

El impacto que la migración ha tenido en las formas de enseñanza y aprendizaje comunitarias ha contribuido en la transformación de los totonacos. Incluso se han querido convertir en mestizo- *luwan*, lo que hizo posible pensar que lo occidental es lo universal y necesario para salir de las crisis económicas y sociales.

En conclusión, estamos en un proceso de transformación en las formas de enseñanza y aprendizaje familiares y comunitarias que han permeado el

aprendizaje de conocimientos occidentales, y que han orillado a los totonacos a despojarse de lo propio, para aprender y asumir los conocimientos externos.

Como se ha mencionado, los movimientos migratorios, representaron parte de la desintegración familiar, abandono de la agricultura, de las comunidades y de la transmisión de conocimientos hacia los hijos, por lo que en adelante se consideró que el único espacio de formación sería el sistema escolarizado, en este sentido, en las comunidades se comenzó a escuchar “*tuku naklimaskujuy, wata ka alh kpukgalhtawakga*”, es decir: “¿en qué lo voy a poner a trabajar en el campo?, mejor que vaya a la escuela”.

Como resultado de este proceso, en el contexto totonaco se adoptan dos espacios vitales, en principio se establece la educación escolarizada como nuevo espacio de formación para las nuevas generaciones y, por otro lado, se toma en cuenta la ciudad como nuevo espacio de trabajo en sustitución de los campos de cultivo; además, se concibe como el lugar para la expresión de los conocimientos adquiridos en las escuelas.

1.1.2 Dimensión económica

Retomando mi experiencia a mediados de los años 90s, durante mi educación secundaria, llegué a escuchar en voz de mis compañeros las experiencias de viaje que realizaban como paseo y recreación para visitar a sus familiares.

Desde el contexto que me tocó conocer como estudiante, la mayoría de los que se iban de paseo, con el tiempo se fueron adaptando a la vida de la ciudad, que posteriormente les permitió alquilarse; primero como mano de obra temporal en las vacaciones y después cuando terminaban su instrucción secundaria, su viaje de trabajo era definitivo, estas situaciones contribuyeron a que la mayoría al concluir su educación básica abandonara su pueblo.

Por otro lado, el desgaste en el suelo provocado con el monocultivo del café, además de las condiciones topográficas, la continuación de una agricultura que pueda sustentar la economía local es poco favorable; al respecto Torres Solís et al. (2016) en su estudio obtuvieron los siguientes hallazgos

Los suelos erosionados se evidenciaron en cada uno de los lotes visitados, en su mayoría las unidades de producción están ubicadas en terrenos con inclinaciones mayores a 45 grados, presentan un gran deterioro a causa de los escurrimientos de agua de lluvia. En algunos casos, dicho escurrimiento

es detenido por los mismos cafetales y la vegetación secundaria existente.
(p. 234)

En consecuencia, pensar en una agricultura que permitiera garantizar la economía y la subsistencia familiar fue decayendo y en sentido contrario cuando las familias tenían algún gasto de mucho dinero, se obligaron a buscar trabajo fuera de las comunidades.

En diálogo personal con Francisco Pérez (2021) comparte su experiencia que cuando se comprometió en matrimonio a finales de los años 80s, para salir del compromiso de llevar la ofrenda - *li skgalan* previo al casamiento, tuvo que salir a trabajar a la ciudad para juntar el dinero que necesitaba para comprar las cosas.

Por lo tanto, la experiencia compartida permite interpretar que la agricultura en esos años inició su proceso de desplazamiento y en su lugar se fue asimilando la migración como nuevas formas para conseguir dinero y resolver las necesidades.

En la época en que se agudizó la migración, inició la transformación de los espacios agrícolas, cuando dejaron de ser espacios colectivos que se desarrollaban a través de la mano vuelta (que consistía en ayudarse recíprocamente en trabajos de agricultura, construcción de casas, llevar cargando enfermos al médico, etc., actividades que realizaban en la cotidianidad los totonacos).

Con la presencia de la migración, la relación de reciprocidad que desarrollaron los totonacos se fue desplazando, en su lugar se fueron resolviendo con el trabajo asalariado, ya que los que se encontraban trabajando en la ciudad y lograban hacerse de dinero, comenzaron a contratar mano de obra para seguir con la siembra de café, caña de azúcar, maíz y frijol, etc.

En consecuencia, por la transformación que sufrieron los espacios agrícolas, ya no son considerados como espacios de enseñanza y aprendizaje, entonces los totonacos ya no involucran a sus niños y jóvenes en esa actividad.

Sin embargo, los trabajos agrícolas continuaron realizándose a través de una exigencia de productividad que los menores no podían garantizar con su capacidad de trabajo ante los patrones y con ello se fue legitimando que el espacio donde los menores se podían formar y enseñar eran los que corresponden a la educación escolarizada con nuevas formas y contenidos de enseñanza.

Por lo tanto, en la suma de los factores de transformaciones y de forma simultánea al periodo de gobierno indígena, se fortaleció la lucha por la educación escolarizada, que durante los años 90s, el nivel de secundaria casi se generalizó en

todas las comunidades, el acceso y la obligatoriedad se motivó ante la idea de prepararse con conocimientos occidentales para involucrarse en los nuevos escenarios sociales y productivos.

En pleno siglo XXI, la economía de los totonacos recibe afectaciones por los altos costos de la canasta básica, pero también por el abandono de las actividades agrícolas que aún continuaron realizándose después de la caída de la producción del café, ya que el programa social PROGRESA que comenzó a implementarse en 1997 y hasta la fecha con todas las transformaciones que ha tenido no han contribuido correctamente a la economía familiar y en su caso, ha generado dependencia y sin aportar en el incremento de la producción o la economía. En este sentido Székely (2002) citado en Torres Solís et al. (2016) concuerda en lo siguiente

[...] señala que, debido al uso generalizado del ingreso como indicador del bienestar, las políticas públicas que apuntan a la reducción de la pobreza se han concentrado generalmente en aumentar los ingresos incluso subsidiándolos directamente mediante transferencias en efectivo. Siguiendo al autor, podemos decir que este tipo de enfoques no constituyen una solución permanente al problema, debido a que no concentran su contingente en las causas que originan este fenómeno. Más bien este tipo de planes ofrece beneficios a corto plazo, dejando a sus beneficiarios en una posición similar o peor cuando estos son descontinuados, debido a la dependencia que generan. (p. 240)

Entre otras consecuencias, los cambios que se han vivido en las comunidades totonacas también han contribuido en la desintegración de las estructuras comunitarias, en lo político se reflejan algunos impactos en la organización interna.

1.1.3 Dimensión política

Con el paso del tiempo los cambios y transformaciones han generado procesos de desplazamiento de espacios de participación en la realización de trabajos colectivos para beneficio común.

Los trabajos que antes se realizaban en el interior de las comunidades, eran principalmente el cuidado y chapeo de caminos, elaboración de calzadas, cuidado de los manantiales de agua y elaboración de cajas de almacenamiento, compra de terrenos para la construcción de escuelas, construcción de salones de clases y pago de maestros alfabetizadores, pero la ejecución de estas actividades se lograba con la participación de los totonacos a través de faenas y aportaciones económicas.

Para el desarrollo de las actividades comunitarias, se necesitaba la participación de la comunidad, que se lograba por medio de la articulación de cargos y servicios que iniciaba en la etapa de madurez de los totonacos; que desde la visión y normatividad totonaca se lograba a través de la formación y preparación para asumir compromisos y obligaciones comunitarias que iniciaba con el conocimiento de las actividades agrícolas y del entorno familiar que eran la base de la educación comunitaria.

Para los jóvenes, el conocimiento y preparación que se desarrollaba a través de las actividades agrícolas representaba la base para cuidar y sostener un hogar, lo que indicaba el momento para comprometerse en matrimonio, que, una vez llevado a cabo, su siguiente compromiso era iniciarse en la participación y formación política a través del desempeño en cargos y servicios en las comunidades.

Las experiencias formativas y de interacción comunitaria que desarrollaron los totonacos, nos permiten identificar que hay vivencias similares, en un estudio realizado en la cultura wirrarica por Anguiano (2002) citado en Hernández García (2015), quien señala lo siguiente:

Estaba llena de enseñanzas para los novios, quienes desde ese momento en adelante serían nuevos adultos. Contenía los valores de la cultura wirrarika: ayuda mutua, colaboración, respeto a los familiares, sobre todo a los ancianos, la responsabilidad, el trabajo y la conservación de la cultura huichol. (p. 210)

En las comunidades totonacas, el inicio de la participación en los cargos y servicios dependía un poco de los conocimientos de lectura y escritura (pero estos no eran básicos), los cuales solo eran necesarios para aquellos jóvenes que iniciaban su participación como escribanos, en el cargo les correspondía llevar el control del padrón de ciudadanos que estaban obligados a realizar faenas dentro de la comunidad.

Para los totonacos, los espacios de participación comunitaria representaban un lugar para el aprendizaje y enseñanza de normatividades mediante la práctica con la transmisión de conocimientos de las generaciones mayores hacía los jóvenes.

Por lo tanto, en la estructura comunitaria se han desplazado espacios de conocimientos que fomentaban el aprendizaje y práctica de las normatividades totonacas, que articulaba la participación comunitaria de los totonacos desde muy jóvenes, lo que a su vez les permitía formarse como líderes y autoridades

comunitarios capaces de interpretar y resolver problemas familiares y comunitarios, su permanencia en el tiempo dependía de la transmisión de conocimientos hacia las siguientes generaciones.

Entre otras consecuencias que los cambios y transformaciones han ocasionado en los espacios de enseñanza y aprendizaje, es que ahora observamos la confrontación y competencias de grupos y organizaciones partidistas, liderados muchas veces por personas con formaciones positivistas que han fragmentado aún más la organización interna de los pueblos y esto a su vez ha excluido la atención de las actividades que fomentaban la participación comunitaria.

En diálogo personal con Mateo García García (2021) comparte una experiencia ocurrida en su comunidad. Comenta que un candidato político del Partido de la Revolución Institucional (PRI) en el año 2000, en sus visitas de campaña para ganar más simpatizantes, propuso a la comunidad la interrupción de las organizaciones comunitarias constituidas en el desempeño de cargos y servicios.

En lugar de la organización comunitaria del pueblo, señaló que en su mandato los jueces de paz de las comunidades serían los gestores e interlocutores entre las localidades y el Ayuntamiento para el desahogo de las necesidades de los pueblos.

En el escenario político, como una forma de desplazar la organización interna de los pueblos y la supuesta solución a las necesidades colectivas de las comunidades totonacas, por corto tiempo, se implementaron proyectos de empleo temporal, con los cuales sólo se beneficiaban los más allegados al presidente municipal.

Con los proyectos de empleo temporal se limpiaban las orillas de las principales carreteras y el retiro de tierra y basura en las cunetas a cambio de un salario por medio de día de trabajo, esta situación generó una contradicción a la forma de trabajo que se hacía en las tierras de cultivo, como el caso de “la mano vuelta”.

Las propuestas de interrumpir los trabajos comunitarios realizados mediante los cargos y servicios se justificaron con el argumento de que su obligatoriedad no tenía fundamentos jurídicos y normativos, además, si su ejercicio era de forma voluntaria, con la misma voluntad dejarían de realizarlos, sin que tuviera

consecuencias ante ninguna norma. (Comunicación personal con Mateo García, 7 de febrero de 2022),

En el lugar que antes tenían las organizaciones comunitarias, se señaló que es obligación del Ayuntamiento garantizar las necesidades colectivas de las comunidades, lo que contribuyó más rápidamente al desplazamiento de todo tipo de colaboración de los totonacos y en su lugar se fueron adoptando la elaboración de solicitudes de apoyo para gestionar las necesidades a través de la formación de comités.

El desplazamiento de la organización interna en las comunidades interrumpió la formación y enseñanza a las nuevas generaciones, esto sirvió para adoptar nuevas formas de relacionarse, entre ellas se adoptó el intercambio económico para la realización de actividades que eran de toda la comunidad.

Las transformaciones ocurridas en las prácticas totonacas se reflejaron en la vida familiar y comunitaria, lo que ha ocasionado el aumento de conflictos que los totonacos enfrentan, propiciando la búsqueda de soluciones en instituciones reguladas por el Estado ante el desconocimiento y la desvalorización de formas propias y de la intervención comunitaria para resolver conflictos.

Aumentaron los conflictos sobre la transmisión y uso de tierras, que reflejan las transformaciones en las que actualmente se hace la entrega de bienes de los padres hacia los hijos.

Con base en la entrevista personal realizada con el Juez Indígena de Huehuetla, señala que las formas de pensamiento actual difieren de la costumbre totonaca, esto ha generado conflictos sobre repartición de tierras e incluso hay quienes ya no quieren heredar, lo que provoca el surgimiento de problemas de división entre las familias.

En consecuencia, sobre los cambios y transformaciones en las comunidades, los servicios que más se solicitan en espacios de acceso a la justicia como el Juzgado Indígena, es la elaboración de actas de compraventa, constancias de posesión y rectificación de medidas y colindancias, lo que permite concluir que en la actualidad las tierras necesitan transmitirse a través de formalidades establecidas en el marco del Derecho Positivo.

Otro de los cambios que hace referencia el Juez Indígena, es que se le ha quitado el valor a la palabra, aun cuando los acuerdos se hacen de manera consciente y bajo la voluntad, ya no se asumen los compromisos; en el caso de los

problemas por créditos entre los totonacos que se atienden en el Juzgado Indígena, muchas veces los deudores no quieren reconocer y pagar.

En palabras del Juez Indígena, considera que los problemas actuales se deben a los cambios y transformaciones en la vida familiar y comunitaria que ha contribuido al proceso de desplazamiento en la enseñanza y el aprendizaje de los saberes normativos que antes se realizaban de padres a hijos a través de ejemplos y consejos, lo que hace pensar que estamos perdiendo las costumbres. El Juez considera que ya no se les da valor y ya no se les respeta a los papás.

Por ello, en las transformaciones que ha sufrido la vida comunitaria ya no se refleja la participación de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos, porque se confía en que la educación formal brinda los valores que toda persona debe tener. De ese modo, los mayores cuando ven a alguien que tiene alguna preparación y se ve envuelto en problemas, siempre dicen “pero si él estudió y nosotros que no fuimos a la escuela no andamos haciendo eso”.

Las ausencias de vida familiar y comunitaria traen como consecuencia la formación de parejas que no retoman las costumbres de los mayores que mantenían en cohesión a la familia y que obligaban a retomar los diferentes rituales en la conformación de nuevos matrimonios bajo un riguroso proceso normativo y formativo, esto ha provocado que en la actualidad se formen parejas sin la intervención de los mayores para orientar los compromisos.

Las transformaciones que se observan en la población joven son señales del proceso de cambio que se experimenta en las comunidades, ya que únicamente han aprendido y hacen valer las normas del derecho positivo, desde donde hacen valer sus derechos y libertades individuales y que, desde la misma lógica del pensamiento libre los jóvenes en edad escolar abandonan los estudios para formar familias a temprana edad sin la guía de los abuelos y padres.

Los conocimientos que se aprenden en espacios escolares no generan las capacidades y responsabilidades para asumir la vida familiar y para sostener un hogar, en contraste con lo que antes enseñaban los mayores en la transmisión de conocimientos, que formaba a los jóvenes totonacos para asumir el cuidado de su propia familia y corresponder en la comunidad.

Con base en la experiencia que observan los mayores y con los datos de entrevista que comparte el Juez Indígena de Huehuetla, los matrimonios que se llevan a cabo sin preparación y conocimiento, son propensos a verse envueltos en

problemas de pareja e incluso la desintegración de la familia a través de la separación que llegan a resolverse en el propio Juzgado Indígena; que en la entrevista personal, el Juez Indígena comenta que entre otras causas de los problemas que viven las parejas en la actualidad, se generan con el uso inadecuado del teléfono celular.

El reflejo de las transformaciones en comunidades totonacas se observa en el desplazamiento de las formas comunitarias de enseñanza y aprendizaje que sucedían a través de la cotidianidad, la vida práctica y la vida comunitaria, y en su lugar se ha privilegiado la educación escolarizada.

1.1.4 Dimensión de la educación formal

En el contexto de cambios y transformaciones ocurridos en las comunidades, en este apartado, señalamos la llegada de la educación formal a las comunidades totonacas. Para ello, retomamos la investigación realizada por Becerril Escamilla (2014) quien señala que en Huehuetla se implementa la educación escolarizada a través de la alfabetización a finales de los años 50 por actores religiosos en el municipio.

El recibimiento de la educación escolarizada que los totonacos hicieron en ese tiempo, sirvió como estrategia para aprender conocimientos para luchar contra formas de violencia causadas por discriminación, despojos e injusticias cometidos por mestizos hacia los totonacos (p. 85)

Siguiendo a Becerril Escamilla (2014) señala que el Estado generalizó el acceso a la educación escolarizada, quien tomó la rectoría y el control de la educación básica a través de la implementación de programas de estudios. Sin embargo, los programas se aplicaron desconociendo los saberes totonacos; y ante la inexistencia de escuelas donde se tomen en cuenta los conocimientos propios en la enseñanza-aprendizaje, se ha enfatizado el aprendizaje de los conocimientos occidentales.

Por otro lado, este tipo de educación generalizó el uso del uniforme escolar y con ello ha sucedido el despojo de la vestimenta tradicional y a través de esta forma de enseñanza también inició la imposición del aprendizaje del español como lengua única, lo que contribuyó al proceso de desplazamiento de la lengua totonaca.

La falta de escuelas de nivel medio superior en Huehuetla motivó a padres de familia totonacos y mestizos para iniciar una primera escuela llamada

Bachillerato Huehuetla en la cabecera municipal en 1985, que, así como en el nivel básico, su programa de estudios es implementado por el Estado.

La educación escolar que ha existido en Huehuetla se ha fortalecido bajo la ideología de formar “gente de razón” (Becerril Escamilla 2014, p. 88) esto ha negado los saberes totonacos en la planeación e implementación de los programas de estudio.

Un grupo de totonacos que fue consciente de la problemática donde la educación formal escolarizada provocó y sigue provocando el desarraigo cultural y lingüístico, inició un proyecto organizativo desde principios de los años 80s. Actualmente, ese grupo de totonacos es conocido como Organización Independiente Totonaca (OIT) y a través de ésta y con la necesidad de contar con espacios educativos acordes a las necesidades de los totonacos se crea un espacio de educación media superior que contribuya al fortalecimiento del pueblo totonaco.

Así, en 1994 inicia el proyecto educativo de educación media superior dentro de la modalidad del sistema escolarizado llamado Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom (CESIK) para impartir enseñanza a jóvenes totonacos a través de ejes de estudio que permitieran fortalecer la cultura totonaca. Becerril Escamilla (2014) menciona que este proyecto educativo es el producto de reflexiones y lucha organizativa totonaca.

El CESIK se incorporó a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) desde el 16 de marzo de 2002 mediante firma de un convenio entre esta y la OIT, por lo cual se obliga al CESIK a impartir asignaturas del programa educativo de la BUAP.

Por lo tanto, el mapa curricular del CESIK se conforma por asignaturas propias y otras de la BUAP, las cuales se imparten de forma simultánea durante los semestres de estudio.

Para la evaluación de las asignaturas propias se suman las calificaciones en el área afín que corresponda.

Plan curricular del CESIK

Plan curricular plan 07 BUAP: Preparatoria Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoynom																		
Áreas	Primer semestre	H	C	Segundo semestre	H	C	Tercer semestre	H	C	Cuarto semestre	H	C	Quinto semestre	H	C	Sexto semestre	H	C
Campo disciplinar: Matemáticas	Algebra	4	8	Geometría Plana y Trigonometría	4	8	Geometría analítica	4	8	Funciones	4	8	Cálculo	4	8	Análisis de eventos	4	8
Campo disciplinar: Ciencias experimentales	Química	6	10	Química II	6	10	Biología I: Del átomo al hombre	6	10	Biología II: Del átomo al hombre	6	10	Física	6	10	Física II	6	10
Campo disciplinar: Comunicación	Lenguaje y procesos de comunicación	4	8	Lenguaje y Medios de expresión	4	8	Lenguaje y procesos de escritura para la investigación	4	8	Lenguaje y difusión para la investigación	4	8	Narrativa literaria	4	8	Expresión literaria	4	8
	Lengua extranjera I	5	9	Lengua extranjera II	5	9	Lengua extranjera III	5	9	Lengua extranjera IV	5	9	Lengua extranjera V	5	9	Lengua extranjera VI	5	9
	Habilidades digitales	2	2	Sistematización de datos	2	2	Manejo de datos y comunicaciones	2	2	Entornos de desarrollo a través de tecnologías digitales	2	2	Innovación de aplicaciones	2	2	Desarrollo de habilidades digitales a través de	2	2

														dispositivos autónomos				
Campo disciplinar: Ciencias sociales	Historia universal	4	8	Historia del siglo XX	4	8	Historia de la identidad mexicana	4	8	Historia de la sociedad mexicana	4	8	Introducción a la economía	4	8	Problemas socioeconómicos de México	4	8
Campo disciplinar: Humanidades	Psicología en la adolescencia I	3	6	Psicología en la adolescencia I	3	6												
	Lógica y argumentación	4	8	Filosofía práctica	4	8												
Asignaturas propias del CESIK																		
Campo disciplinar: justicia totonaca	Derecho indígena I			Derecho indígena II			Derecho indígena III			Derecho indígena IV			Derecho indígena V			Derecho indígena VI		
Campo disciplinar Investigación comunitaria	Organización y acción comunitaria I			Organización y acción comunitaria II			Organización y acción comunitaria III			Organización y acción comunitaria IV			Organización y acción comunitaria V			Organización y acción comunitaria VI		
Campo disciplinar: Medicina totonaca	Medicina tradicional I			Medicina tradicional II			Medicina tradicional III			Medicina tradicional IV			Medicina tradicional V			Medicina tradicional VI		

Campo disciplinar: Filosofía totonaca	Filosofía indígena I		Filosofía indígena II		Filosofía indígena III		Filosofía indígena IV		Filosofía indígena V		Filosofía indígena VI	
Campo disciplinar: Lengua y comunicación propia	Legua originaria Totonaca básico		Legua originaria Totonaco básico		Legua originaria Totonaco intermedio		Legua originaria Totonaco intermedio		Legua originaria Totonaco avanzado		Legua originaria Totonaco avanzado	

Tabla 2.- Elaborada tomando en cuenta el mapa curricular del plan 07 de la BUAP para bachillerato, con una modificación agregando las asignaturas propias del CESIK.

Una de las asignaturas propias es “Derecho Indígena” que desde el 2010 hasta la fecha se imparte en el CESIK, que a través de ella y sin contar con contenidos para el programa de estudios ha sido el medio para conocer las formas en que los totonacos resuelven sus problemas, así como también se ha procurado identificar las formas en que actualmente se resuelven los conflictos desde la mirada del derecho positivo.

Para esta investigación, realicé una revisión de los documentos de creación del CESIK e identifiqué que las asignaturas de derecho indígena, medicina tradicional, filosofía indígena, etnoagricultura, lengua totonaca y nahua no cuentan con un programa de estudios para su implementación en la escuela, en ese sentido, no se especifican sus objetivos y aportes en la formación de los estudiantes, lo que ocasiona que no se tenga claridad del propósito que persigue cada una.

Por otro lado, también se cuenta con la asignatura de organización y acción comunitaria que sí cuenta con contenidos y un programa de estudios elaborado que ha permitido el desarrollo de las clases.

De la misma manera, durante el diagnóstico de esta investigación, tuve acceso a los fundamentos normativos en el reglamento interno del CESIK, en ellos se establecen los ejes de estudio del proyecto educativo, dichos ejes señalan una parte de los antecedentes de la asignatura de Derecho Indígena, sin embargo, hace falta desarrollar un análisis y una reflexión actual para su existencia.

El hecho de que la asignatura en Derecho Indígena no cuente con un programa de estudios rector del contenido académico, puede impedir que coadyuve a cumplir con el eje de estudios planteado en el artículo 7 del reglamento interno, que establece en su inciso d “conocimiento, promoción y defensa de los Derechos Indígenas y Derechos Humanos”, lo cual forma parte de los antecedentes en la implementación de la asignatura.

Asimismo, existe el riesgo de no estar cumpliendo con el propósito de considerar esta asignatura como un espacio que permite reflexionar y criticar las realidades actuales para fomentar el diálogo de saberes, la interculturalidad y el pluralismo jurídico.

Este propósito se establece a la luz de lo que señala el artículo 2º del reglamento interno en el inciso b que indica “que los y las jóvenes sigan siendo indígenas partiendo de la cosmovisión totonaca, ahora y después dentro del mundo moderno” por lo que se puede considerar que la asignatura se ha impartido sin

corresponder a los fundamentos que han originado su existencia dentro del plan de estudios.

Entre los factores que están afectando el ejercicio pleno de la asignatura, también se debe a que no se ha llevado a cabo un acercamiento con las personas mayores, para ubicar los saberes y conocimientos normativos que aún tienen en su vasta experiencia, por lo que es importante desarrollar el diálogo de saberes frente a los cambios que se han presentado en las comunidades, los cuales han transformado la vida totonaca con el desplazamiento de sus saberes.

Estos cambios, como se han descrito se reflejan en el desplazamiento de los espacios comunitarios de enseñanza y aprendizaje con la implementación de espacios formales a través del sistema escolarizado, donde ha prevalecido la enseñanza de conocimientos occidentales que han promovido valores para la resolución de conflictos desde el paradigma del derecho positivo, negando el valor de las normas totonacas.

Sin embargo, pese a que los pueblos totonacos en virtud de las luchas que han implementado por el acceso a la justicia acorde a sus necesidades, esto no se ha logrado porque el Estado no ha facilitado a los pueblos el ejercicio de la libre determinación, la autonomía y el autogobierno, desde el marco político y legislativo.

Para el reconocimiento de las normatividades internacionales, nacionales y locales, en el siguiente apartado recuperamos el sustento jurídico que existe en el marco de la exigibilidad de derechos de los pueblos originarios para la implementación de las formas propias y la transmisión de conocimientos y saberes en los pueblos.

1.2 Marco jurídico

Cuando se piensa en derecho, viene a la mente la administración de justicia desde los parámetros del derecho positivo; como resultado de la aplicación de la norma que ha logrado hegemonía para la resolución de problemáticas; por lo tanto, la legitimidad en su aplicación establece una homogenización frente a otras formas de buscar y aplicar la justicia.

La legitimidad de la norma establece su aplicación tanto en comunidades indígenas como en las que no lo son, esto ocasiona la negación y exclusión de formas propias de impartición de justicia desde los pensamientos filosóficos de los pueblos originarios.

La aplicación de normas propias en los pueblos originarios permite identificar, analizar y resolver las problemáticas con base en conocimientos normativos, aprendidos en los ámbitos familiares y comunitarios, ello brinda la oportunidad de reflexionar situaciones conflictivas de forma más contextual y enseñando a las siguientes generaciones.

El surgimiento del conflicto entre sistemas normativos inicia desde la llegada de los españoles al continente americano, la cual marcó el parteaguas de la coexistencia de sistemas de impartición de justicia en el territorio. Sin embargo, la convivencia se ha desarrollado en un sentido de verticalidad que deviene de un proceso de dominio de una norma hacia otra.

En este sentido, de acuerdo con la historia que antecede a los pueblos originarios actuales, nos muestra que a la llegada de los europeos a tierras americanas buscaron la administración de justicia basada en el derecho castellano, sin embargo, por las condiciones particulares de la población nativa esto no pudo lograrse; sobre esto Ramírez Bucio (2012) expone que,

[...] debido a las peculiares características sociales, económicas, religiosas, políticas y culturales de los territorios conquistados, se vieron en la necesidad de crear un régimen jurídico propio, es decir, el derecho indiano, coexistiendo ambos ordenamientos, uno como norma general y otro como norma especial en la Nueva España. (p. 26)

De lo anterior, se deriva que para el caso del derecho practicado por los pueblos originarios fue suprimido por el derecho traído del exterior, lo que permite señalar un elemento más de conquista por los europeos en tanto que la práctica de lo propio se fue desplazando o minimizando para suplantar un derecho conocido y ejercido por los conquistadores.

Respecto a lo anterior, Ramírez Bucio (2012) reflexiona que la aplicación de las normas tenía consideraciones especiales dentro de las regulaciones que involucraban a la población indígena, dicha aplicación tomaba especial observación para no contravenir a los intereses de la corona española, así como de la fe católica como poderes absolutos en la administración política, Ramírez Bucio plantea que esta se desarrollaba de manera que

Así lo tenían que observar las autoridades, tanto los gobernadores como las justicias, estaban obligados a reconocer el orden y forma de vida de los indígenas, así como sus usos y costumbres, siempre y cuando no fueran contrarios a la fe católica, ni a los intereses de la corona. (Ramírez Bucio, 2012, p. 40)

Como puede observarse existió un claro ejemplo de control político y jurídico hacia el sistema normativo local, es decir establece el reconocimiento de los usos y costumbres para cuestiones de menor importancia para la corona española, siempre y cuando su aplicación no fuera en contravención a las disposiciones oficiales en los actos de solución de problemas.

La historia que inició con la llegada de los europeos a tierras americanas ha generado una profunda transformación en las formas de vida locales, las cuáles fueron alteradas y encaminadas a vivir injusticias y violaciones a las creencias y formas de concebir la vida, desarrolladas durante la formación de los pueblos mesoamericanos.

En los tiempos contemporáneos, para las comunidades indígenas, al referirse al derecho ha implicado el sufrimiento de un estado continuo de dominación frente al derecho positivo. En el ejercicio de derechos políticos y jurídicos hay una tendencia de subordinación frente al Estado que se conduce con un discurso y una autoridad a través de la “«Soberanía» [...] que [...] quiere decir que las normas son producidas exclusivamente por el poder” (Correas, 2011, p. 105), situación que violenta el reconocimiento del ejercicio de un derecho propio para las culturas que componen la diversidad cultural en el país.

La violencia aplicada a los pueblos originarios en su ejercicio del derecho propio ha impulsado luchas que buscan que el aparato estatal tome en cuenta las identidades particulares y las formas propias de enseñar el derecho y de impartir justicia desde los conocimientos y saberes que fomenten la igualdad y la vida cultural de los pueblos.

Desde la diversidad cultural que convive en el país mexicano, los totonacos y otros pueblos caminan en un proceso de lucha que cobra fuerzas desde las propias particularidades, sustentadas en los instrumentos jurídicos, internacionales, nacionales y locales que el Estado mexicano ha suscrito, en virtud de los derechos inherentes a los pueblos originarios.

Las demandas colectivas y exigencias al reconocimiento del derecho que tienen los pueblos originarios de ejercer su derecho propio se basan en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes; en el caso de México fue aprobado por la Cámara de Senadores del H. Congreso de la Unión en el año de 1990, según Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el día tres de agosto del mismo año.

Del citado convenio, para este trabajo señalamos el pronunciamiento de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo que abre el parteaguas de reconocimiento y ejercicio al derecho propio en los pueblos originarios, que en el párrafo quinto establece lo siguiente:

Reconociendo las aspiraciones de esos pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven. (Convenio 169 de la OIT, 1990, p. 4)

En los términos señalados por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo se puede ver claramente que a nivel internacional se otorga la facultad a los pueblos originarios para la aplicación de un derecho propio en territorios adscritos y auto reconocidos.

En el párrafo sexto también señala la preocupación que existe en torno a las violaciones al derecho de los pueblos, en la medida en que no se han podido ejercer en condiciones de igualdad y de libertad las identidades colectivas de los pueblos, en términos de autonomía y libre determinación y que en sentido contrario han sido desplazados, negados o excluidos con la suplantación de ideologías externas, al respecto señala lo siguiente

Observando que en muchas partes del mundo esos pueblos no pueden gozar de los derechos humanos fundamentales en el mismo grado que el resto de la población de los Estados en que viven y que sus leyes, valores, costumbres y perspectivas han sufrido a menudo una erosión. (Convenio 169 de la OIT, 1990, p. 4)

Por último, se ha pasado por alto la riqueza cultural que representan nuestros pueblos para el país en términos de sabiduría y conocimientos que han desarrollado desde las civilizaciones mesoamericanas, en los ámbitos sociales, económicos, políticos y educativos y que el Convenio 169 reconoce la “[...] contribución de los pueblos indígenas y tribales a la diversidad cultural, a la armonía social y ecológica de la humanidad y a la cooperación y comprensión internacionales” (Convenio 169 de la OIT, 1990, p. 4), sin embargo la diversidad existente no se toma en cuenta como parte de las representatividades mexicanas para identificarse con otras naciones del mundo.

Para retomar lo anterior, en este texto me remito a remarcar que estamos en un contexto de pueblo originario totonaco, conforme a lo que establece el artículo 1 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, el cual señala “el presente convenio se aplica a” y en el inciso b señala lo siguiente

b) a los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (Convenio 169 de la OIT, 1990, p. 5)

Por otro lado, para retomar el punto 2 del artículo 1 de este convenio, Huehuetla y sus comunidades nos encontramos en una demarcación territorial, que nos permite auto reconocernos como población totonaca y a partir de nuestra identidad cultural, nuestros mayores han desarrollado conocimientos y saberes en torno a la participación y organización política, educativa, económica, cultural y de impartición de justicia.

Sin embargo, los conocimientos y saberes desarrollados en la cultura totonaca han sido vulnerados frente a los conocimientos occidentales que desde el positivismo y las enseñanzas en el sistema escolarizado nos han impuesto.

Las acciones de imposición del positivismo mediante el sistema escolarizado se han llevado a cabo en contra de las normatividades del Convenio 169, pasando por alto la disposición del punto 1 del artículo 3 que señala que “los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad” (p. 6).

En el mismo sentido, por parte de las autoridades han omitido lo dispuesto en el punto 2, el cual señala que deberán incluirse medidas que b) que promuevan la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones.

Los cambios y transformaciones que han sucedido en nuestras comunidades con la aplicación de políticas educativas, económicas, sociales y de impartición de justicia han obligado a vivir de formas distintas con relación a las enseñanzas de los mayores; y en su lugar se han adoptado conocimientos que se aprenden principalmente en el sistema escolarizado y los conocimientos y costumbres que se aprenden a través de la migración.

Lo anterior, se da en consecuencia de la falta de aplicación del artículo 8 en el punto 2, el cual señala que “Dichos pueblos deberán tener el derecho de

conservar sus costumbres e instituciones propias, siempre que éstas no sean incompatibles con los derechos fundamentales definidos por el sistema jurídico nacional ni con los derechos humanos internacionalmente reconocidos” (Convenio 169 de la OIT, 1990, p. 8-9).

Así mismo, en la parte VI del Convenio 169, en lo que corresponde a Educación y Medios de Comunicación; en el artículo 27 dispone de tres puntos que son importantes de recuperar para este trabajo, en dicho apartado señala el derecho que tienen los pueblos originarios de contar con espacios educativos que les permitan conocer su historia e identidad.

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales.
2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas cuando haya lugar.
3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos.

Los programas y planes de estudio aplicados en pueblos originarios, sin duda debe desprenderse a partir de las necesidades particulares para brindar un reconocimiento a las formas propias de enseñanza y que les permitió a los pueblos su desarrollo, por lo que es importante que los centros educativos tomen en cuenta los saberes propios para la continuidad, tomando en cuenta que la educación basada en estructuras propias han sido el medio para transmitir y enseñar conocimientos sobre la identidad propia a las siguientes generaciones.

Una de las formas inherentes para dar continuidad a la cultura de nuestros pueblos es el uso de la lengua propia, ya que desde niños pequeños los conocimientos los vamos aprendiendo a través de la oralidad.

En este caso, la lengua es el primer reflejo de la identidad y también el medio para la apropiación de los demás conocimientos, sin embargo, la lengua totonaca es la que más se ha vulnerado cuando estudiamos en escuelas que no tomen en cuenta los conocimientos propios en los programas de estudio.

La realidad que se vive en las comunidades totonacas en Huehuetla ha sido distanciándose e ignorando el artículo 28 del Convenio 169, que en el punto 1 dispone que “cuando exista viabilidad se enseñará a los niños de los pueblos en pie de exigencia de derechos, a escribir y leer en su lengua materna [...]” (p. 16).

Sobre lo anterior, podemos indicar como totonacos que existe viabilidad para aprender la lengua propia, porque es parte de nuestra identidad y el medio por el cual aprendemos los conocimientos en el ámbito familiar y comunitario, es el medio que nos ha servido para conocer la historia y la cultura, es la lengua que nos mantiene en comunicación con nuestros padres, abuelos, a través de ella conocemos y nombramos nuestro entorno y porque hay conocimientos totonacos que no logran explicarse en la lengua de occidente.

Haciendo referencia a lo que establece el punto 3 del artículo 29, que instituye que “Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas” (Convenio 169 de la OIT, 1990, p.16) los proyectos que están caminando desde las políticas estatales no han sido suficientes en la educación preescolar y primaria; las escuelas bilingües en comunidades totonacas no han hecho verdaderamente un trabajo que permita a sus estudiantes aprender la lengua. Los conocimientos que tienen los niños con relación a la cultura aún los siguen aprendiendo directamente desde casa.

Basados en los hechos, con respecto a la educación secundaria, nivel medio superior y superior, la enseñanza-aprendizaje de la lengua originaria se abandona totalmente desde las normativas de educación aplicadas por el Estado en las comunidades totonacas.

Sobre este punto, en el municipio de Huehuetla se cuenta con el Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK) que se fundó en 1994 para impartir educación de nivel medio superior y que en el inciso B) del artículo 2 de su reglamento establece “que los y las jóvenes sigan siendo indígenas partiendo de la cosmovisión totonaca, ahora y después, dentro del mundo moderno”. Así mismo, en el artículo séptimo del citado reglamento, se establece entre los ejes de estudio en el inciso H) contempla la enseñanza de la lengua básica totonaca. (Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom CESIK, s/f).

El espacio educativo CESIK, existe gracias a los logros de las acciones colectivas que se desarrollaron al interior de la Organización Independiente Totonaca (OIT) que parten de las reflexiones sobre el desplazamiento de las

identidades que fueron ocurriendo con la implementación del sistema escolarizado en las comunidades, a decir de ello Becerril Escamilla (2014) señaló que:

Para la década de 1980 estas reflexiones se hacían dentro de las Comunidades Eclesiales de Base. Al discutir sobre la situación de precariedad e injusticia social en la que vivían como pueblo totonaco reflexionaban en la importancia de la educación y comenzaron a discutir sobre cambios en la conducta de los niños y jóvenes y sus repercusiones en la comunidad, sobre cómo la educación oficial estaba alejando a los jóvenes de sus comunidades [...]. (p. 91)

En respuesta a ello, en el artículo 2 del reglamento del proyecto escolar, señala que, conforme a la naturaleza de la OIT, el CESIK actuará y funcionará con carácter de institución educativa colectiva buscando realizar un estilo de vida comunitario.

Por lo tanto, la educación que propone impartir el CESIK, recoge los principios de vida comunitaria de los totonacos, para lo cual se expresa en el inciso c) del artículo 2 del reglamento; que propone “vincular a la juventud con su historia y con el proyecto de vida de su pueblo” (Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom CESIK, s/f)

Así mismo, el proyecto de educación del CESIK puede corresponder a lo que establece el artículo 29 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que establece que “Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional” (p. 16).

En lo que respecta al nivel superior en Huehuetla también se tiene la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) que es un espacio educativo que además de brindar una educación con enfoque intercultural, imparte dentro de sus asignaturas las lenguas originarias.

Continuando con el tema educativo, en este trabajo citamos los siguientes artículos, tanto de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) que consideran que el derecho a la educación es inalienable de toda persona, haciendo la precisión que corresponde a cada uno decidir el tipo de educación que queremos tomar.

En ese sentido, el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) señala que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

En el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) en su artículo 13, en el punto 1 dispone que:

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación.
Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

En el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) en el punto 1 del artículo 1, establece que “Todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y proveen asimismo a su desarrollo económico, social y cultural”. Lo anterior abre una ventana de posibilidades para interpretar que el ejercicio de las formas propias de educación en los pueblos originarios se debe ejercer en virtud de la libre determinación.

En esta tesitura el Estado mexicano cuenta con una normatividad nacional que regula la educación, en la que establece normas generales para proteger y garantizar este derecho a la población nacional sin distinciones de ninguna índole, en ella señala las regulaciones específicas para los pueblos originarios.

En este contexto, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2011) en su artículo 2 reconoce que la composición de la nación mexicana se sustenta en la existencia de una diversidad cultural a partir de la presencia de pueblos indígenas que mantienen una continuidad de aquellos que existieron en el

inicio de la colonización europea y que de ellos han mantenido en todo o en parte sus formas de organización social, económica, cultural y política.

Así mismo, reconoce que “son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres”.

En ese marco de reconocimiento, Huehuetla y sus comunidades aún mantienen formas de organización en el ámbito económico, social, político y de justicia, que entre ellos se preserva la práctica de la mano vuelta, la formación y conformación de autoridades comunitarias a partir de criterios que toman en cuenta la experiencia desarrollada a través del ejercicio de cargos y servicios en la comunidad.

Con fundamento en el reconocimiento del ejercicio de derechos a la libre determinación de los pueblos originarios, se reconoce su autonomía para “preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad”

Reconociendo que los pueblos mantienen un estatus de rezago educativo en comparación con otros espacios de población territorial, en el punto II del apartado B del artículo 2 señala que para eliminar las carencias y rezagos que obstaculizan a los pueblos y comunidades indígenas; es obligación de las autoridades:

garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

Por su parte, el artículo 3º establece que “Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior” (p. 5)

En el citado artículo, señala que la rectoría de la educación corresponde al ejecutivo Federal quien “determinará los principios rectores y objetivos de la

educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la educación básica y normal en toda la República” (p. 6).

La rectoría que tiene el Estado, le ha permitido definir la modalidad y los programas de estudio en todos los niveles educativos; sin embargo, hace falta reflexionar si en la elaboración y aplicación de programas de estudio en pueblos originarios son tomados en cuenta para reconocerles sus saberes propios; pese a que en el párrafo once del artículo 3º señala que dentro de los programas de estudio deberán incluirse “las lenguas indígenas de nuestro país” (p. 6), esta hipótesis normativa no ha sido tomada en cuenta de manera general, en tanto que las escuelas primarias bilingües son las únicas que contemplan la lengua como una asignatura de enseñanza.

En ese mismo tenor, en la fracción II de este artículo 3º, inciso e) párrafo cuatro señala que “En los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural” (p. 7) y en el inciso g) señala que la educación será “intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social” (p. 7).

Es menester aclarar que la interculturalidad entendida de ese modo es desde una propuesta funcional, en tanto que únicamente está señalando la convivencia subjetiva entre personas, pero lo que verdaderamente hace falta es una reforma política de inclusión en un sentido estricto para reconocer y tomar en cuenta las diversidades en la elaboración y aplicación de programas educativos.

Por último, la gratuidad de la educación que imparte el Estado, señalada en la fracción IV del artículo 3º, no corresponde al contexto, en tanto que las necesidades de las escuelas y centros educativos, en la mayoría de sus necesidades son cubiertas por los padres y madres de familia.

Para el caso de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla (2021) el derecho a la educación únicamente está reconocido en dos párrafos del artículo 118 que dispone lo siguiente:

Es obligación del Estado impartir y fomentar la educación pública en todos sus tipos y modalidades educativos, de acuerdo a las circunstancias del erario y de conformidad con las necesidades de los habitantes. La educación preescolar, primaria, secundaria y media superior son obligatorias.

La educación que se imparta en el Estado de Puebla, formará a los alumnos para que su vida se oriente por los principios y valores fundamentales del ser humano, fomentando en ellos, una cultura cívica y de la paz; esta será gratuita y se sujetará estrictamente a lo dispuesto por el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y sus Leyes reglamentarias. (Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla, 2021)

Del citado artículo, en lo que se refiere a la formación de los alumnos orientados hacia los principios y valores fundamentales del ser humano, es necesario tomar en cuenta los principios normativos de los pueblos originarios, ya que ellos desarrollaron y mantuvieron normas de cohesión y estructura social, política, económica y de impartición de justicia como elementos que permitan a los estudiantes reconocer y reapropiarse de los saberes, además de los conocimientos occidentales.

En el Estado Mexicano, una de las leyes más importantes para el ejercicio al derecho a la educación es la Ley General de Educación (2019) en la cual se halla una disposición en el artículo 5° que en su primer párrafo establece que

Toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte.

En este artículo encontramos varios elementos que podemos retomar para interpretar el sentido de la educación; en el primer caso, “adquirir conocimientos” parece hacer referencia a los aprendizajes que se pueden lograr desde niños, que puede abarcar desde la educación inicial y la educación preescolar.

En lo siguiente “ampliar sus conocimientos” aquí se puede interpretar la idea de sumar conocimientos a partir de los que ya se tienen, abre una posibilidad para suponer que los conocimientos que se adquieren en la escuela se suman a los conocimientos aprendidos en el ámbito familiar y comunitario.

Podemos asimilar entonces, que los conocimientos se adquieran en diversos contextos, el urbano y el de los pueblos originarios, sin embargo cabe pensar qué procesos y cambios hacen falta desarrollar para lograr la utopía de “ampliar sus conocimientos”; ello permitirá cumplir con los propósitos del fomento de capacidades, habilidades y aptitudes para el desarrollo personal y lograr la contribución para el mejoramiento y transformación de la sociedad, aquí es posible

proponer un desaprender la colonialidad, dependiendo del tipo de educación que se reciba.

Por otro lado, en el párrafo cuarto del artículo 5º de la propia Ley General de Educación, establece que “el Estado ofrecerá a las personas las mismas oportunidades de aprendizaje” esto deberá entenderse como el acceso a la educación sin importar el origen y cultura del estudiante.

Sobre este punto, viene a reforzar lo que establece la fracción II del artículo 7 de Ley General de Educación, que señala que la educación será “Inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación”

En la fracción I del artículo 13 de la Ley General de Educación, establece el fomento de la educación basado en:

La identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad, para considerarse como parte de una nación pluricultural y plurilingüe con una historia que cimienta perspectivas del futuro, que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social

Sobre los fines de la educación, en este trabajo tomamos en cuenta la fracción VII del artículo 15 que señala la obligación de:

Promover la comprensión, el aprecio, el conocimiento y enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación, el diálogo e intercambio intercultural sobre la base de equidad y respeto mutuo; así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.

Por último, retomamos de la Ley General de Educación uno de los criterios que establece sobre la educación, que en su fracción VIII del artículo 16 señala que:

Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social.

Al analizar las normas legales, desde el contexto internacional, nacional y estatal se puede interpretar que los pueblos originarios tienen un reconocimiento para ejercer su derecho a establecer sus formas propias de educación, sin embargo como se ha dicho líneas arriba, en lo referente a la transmisión de conocimientos y saberes, pero fundamentalmente en su ejercicio, existe un proceso de

desplazamiento en tanto que el sistema escolarizado en sus programas de estudio no contemplan los saberes propios para enseñar a las nuevas generaciones.

Sobre ello ha hecho falta reconocer la lucha que han llevado a cabo los pueblos para implementar proyectos educativos dentro del sistema escolarizado, bajo los paradigmas estatales para el reconocimiento y validez de los estudios obtenidos en las instituciones educativas.

Por lo tanto, es en este sentido que no se puede pensar en una autonomía educativa porque hace falta que el Estado mantenga ese reconocimiento para el ejercicio educativo.

Entre estos proyectos educativos que se han desarrollado para el reconocimiento y fortalecimiento de la cultura totonaca, se cita al proyecto educativo del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom, una escuela de nivel medio superior que inicia en funciones en 1994, por medio de un proceso organizativo de los totonacos, que en principio se congregaron a través de la Organización Independiente Totonaca (OIT), y que en este espacio pudieron reflexionar la necesidad de resistirse a los cambios y transformaciones que acontecieron en el aprendizaje de conocimientos occidentales transmitidos en las escuelas y que como consecuencia se vislumbró una reconfiguración de la identidad.

Así mismo se señala la existencia de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla que entre sus programas de estudio enseña las lenguas indígenas a sus estudiantes.

Los proyectos educativos aquí señalados, son una muestra de las luchas que los pueblos han implementado para resistirse contra la hegemonía educativa que ha prevalecido en nuestros pueblos y que ha tenido como consecuencias las transformaciones y cambios en todas las dimensiones de la vida y que en la actualidad se reflejan en las ausencias de interrelación familiar y comunitaria.

1.3 Estado del arte

Los procesos de resistencia epistémica que se están desarrollando en la actualidad, se están logrando desde la exigencia de los pueblos originarios, sustentados en la lucha por abolir los estados de conflictividad que se presentan por la coexistencia desigual de producción de conocimientos, el cual se ha generado en un estado dicotómico entre los conocimientos científicos – occidentales – formales, en contra de los conocimientos propios en los pueblos originarios.

En las comunidades totonacas de Huehuetla, las situaciones de conflictividad que se han dado entre lo occidental y lo propio han surgido principalmente entre los conocimientos que se aprenden en los espacios escolares o de enseñanza formal, que genera que los conocimientos propios dejen de enseñarse, esto ocasiona procesos de desplazamientos ante la legitimidad que promueven los conocimientos occidentales aprendidos en las escuelas.

Hernández Hernández (2021) en un trabajo que realizó en el municipio totonaco de Caxhucan, en su reflexión y análisis del motivo de su investigación señaló que la educación básica que se imparte en el contexto totonaco “buscan formar a los niños apegándose únicamente a los planes curriculares [...] que responden a contextos más urbanizados” (p. 43), es decir la educación que los infantes reciben desde los primeros años de vida, contribuye a desconocer los conocimientos locales y apegados a que lo aprendido se aplique en otros contextos.

Por lo tanto, los procesos de resistencia y rebeldía que se están materializando en la actualidad, se están desarrollando desde los enfoques y el reconocimiento del pluralismo jurídico (Rengifo Castañeda et al., 2013) y la interculturalidad crítica (Walsh, 2010), los cuales permiten reconocer las diversidades y las otredades como espacios y sujetos de producción de conocimientos.

Para este proyecto de investigación, en la búsqueda de obras similares que hacen referencia al pluralismo jurídico, los trabajos que se hallaron se han enfocado en atender necesidades en materia de impartición de justicia con el fin de superar el monismo jurídico.

Con respecto a la interculturalidad, gran parte de los trabajos que anteceden al nuestro, se han propuesto hacer valer los conocimientos locales como formas de enseñanza y producción de conocimientos desde espacios formales de educación, los cuales únicamente se han llevado a cabo atendiendo a la educación en el nivel básico y en el superior, dejando sin atención al medio superior que es el contexto de este trabajo.

Sobre lo anterior, presentamos los siguientes trabajos realizados en el plano internacional, nacional, regional y local.

1.3.1 Diálogo de saberes en el marco de impartición de justicia en América Latina

Bajo este escenario, la investigación titulada Pluralismo jurídico y cultural en Colombia, realizada por Gutiérrez (2011) se motivó para realizar una comparación jurídica social entre el pueblo indígena wayúu y la sociedad tradicional colombiana para observar en qué medida diferentes grupos culturales pueden articularse jurídica y socialmente.

La investigación se propuso, que sin separar los sistemas jurídicos y los valores sociales de determinada sociedad se pueden identificar comportamientos que infringen valores y la manera y las formas de reacción que muestra la sociedad.

El trabajo se desarrolló a través de una metodología para aproximarse a la realidad con una óptica interdisciplinaria tomando en cuenta el derecho, la filosofía del derecho, la sociología del conocimiento y la antropología jurídica.

Para el trabajo se implementaron estudios de caso, entrevistas e historias de vida que permitieron concluir que la justicia restaurativa wayúu busca reconciliar a los grupos involucrados en el conflicto con el fin de compensar y reparar el daño y los lazos sociales alterados, y así mismo mostró que las soluciones se construyen en el momento del conflicto y de acuerdo con las interacciones y las intermediaciones.

Paspuel Rosero (2022) llevó a cabo el trabajo titulado el Sumak Kawsay y el pluralismo jurídico en Ecuador. Un análisis hermenéutico al sistema alternativo ancestral de la norma; para conocer de qué manera ha sido efectiva la adaptación alternativa ancestral (Sumak Kaway y el Pluralismo Jurídico) como evasivo a la teoría monista de derecho y si esta afecta o complementa la erudición al momento de buscar y aplicar la justicia.

Con su investigación se propuso analizar el sumak kawsay y el pluralismo jurídico, como respuesta al modelo monista de derecho, desde el enfoque del paradigma hermenéutico, para contribuir en la construcción de modelos racionales de reflexión jurídica que permitan comprender, de manera idónea la normativa ecuatoriana.

El trabajo fue de corte cualitativo en el que se valió de la hermenéutica, la revisión documental, el método jurídico y filosófico; que permitió concluir que el Sumak Kawsay y el Pluralismo Jurídico son mecanismos socio políticos y jurídicos de superación de la doctrina jurídica monista y del modelo de desarrollo convencional.

Por su parte, Montalván Zambrano (2019) en su obra titulada pluralismo jurídico y la interpretación Intercultural en la jurisprudencia constitucional de Ecuador y Bolivia, se centró en un análisis crítico de la interpretación jurisprudencial efectuada por los tribunales constitucionales de Ecuador y Bolivia frente a los conflictos producidos en la zona de contacto.

En el trabajo planteó determinar el grado de acercamiento que han tenido los postulados del pluralismo jurídico y la interculturalidad en las constituciones de Ecuador y Bolivia, teniendo un marco teórico que tomó en cuenta al pluralismo jurídico, interpretación intercultural, justicia indígena y la jurisprudencia constitucional.

La investigación fue de tipo exploratorio para analizar la jurisprudencia de la Corte Constitucional del Ecuador y del Tribunal Constitucional Plurinacional de Bolivia, el cual tomó en cuenta los estudios realizados sobre los conceptos de plurinacionalidad, pluralismo jurídico, decolonialidad e interpretación intercultural.

El trabajo realizado contribuye a la discusión sobre el pluralismo jurídico y la interpretación intercultural, mostrando que en el escenario de conflicto en el que emerge el nuevo constitucionalismo, el triunfo de la lucha política plasmado en las constituciones de Ecuador y Bolivia no es acabado, muestra que la lucha es además judicial. Señala que donde las exigencias de los actores sociales se encuentran consagradas en la Constitución, la lucha política pasa a los tribunales, donde el colonialismo epistemológico sigue triunfando.

Acosta Navas (2019) desarrolló la investigación “Derechos humanos de los pueblos indígenas en clave de pluralismo jurídico e interculturalidad”, con el cual se centró en abordar instrumentos internacionales en materia de protección de derechos humanos de los pueblos indígenas, para proporcionar elementos de contexto y análisis frente a los DDHH individuales y colectivos.

Para el desarrollo del trabajo se propuso determinar y comprender los desarrollos normativos internacionales de los instrumentos de Derechos Humanos de los pueblos indígenas, a través del enfoque del pluralismo jurídico y la interculturalidad; como marco teórico consideró los derechos Humanos, población indígena, interculturalidad y pluralismo jurídico,

Con una metodología de corte documental con enfoque cualitativo en el trabajo, se hizo la consulta de instrumentos internacionales, así como la literatura especializada en función de los conceptos centrales de la investigación.

En las conclusiones, muestra que los instrumentos internacionales sobre derechos humanos de los pueblos indígenas durante el siglo XXI trascienden los enfoques asimilacionistas e integracionistas hacia el pluralismo jurídico; sin embargo aún no supera la influencia del monismo jurídico.

1.3.2 Diálogo de saberes en el marco de la impartición de justicia en México

En el escenario mexicano, González Kazén (2020) realizó un trabajo sobre el sistema jurídico de los pueblos indígenas: una forma de hacer justicia. Con un problema de estudio para sacar a la luz el derecho de los pueblos indígenas en México a mantener y desarrollar sus propios sistemas jurídicos conforme a su propia cosmovisión.

Propuso abrir un debate y diálogo sobre el derecho esencial de los pueblos indígenas para mantener su forma de vida. En su trabajo señaló como referentes teóricos a los pueblos indígenas, derechos humanos, sistemas jurídicos indígenas, derecho a la libre determinación, derecho a la autonomía, debido proceso e interculturalidad.

Metodológicamente realizó una descripción sucinta de la evolución jurídica desarrollada en las últimas décadas para reconocer formalmente el derecho de los pueblos indígenas en la legislación del Estado mexicano y con una perspectiva crítica analizó si es efectivo el goce y ejercicio del derecho o por el contrario mantiene dificultades.

Del trabajo realizado se muestran algunas de las conclusiones que resultaron:

Con el análisis de los elementos que conforman algunos sistemas jurídicos indígenas en México, muestra que éstos obedecen a su propia cosmovisión, principios y tradiciones; éstos deben ser respetados porque fueron construidos a partir de su identidad cultural, diferencias históricas y contextos sociales propios, también son idóneos para restaurar la armonía y el tejido social en la comunidad.

Puntualizó que, si los derechos indígenas se intentan asimilar, encuadrarlos o buscar que sus características sean similares al debido proceso del sistema jurídico estatal, provocará una violación a los derechos constitucionales y convencionales a la libre determinación y autonomía de los pueblos, contraviniendo los principios de un Estado pluricultural mexicano.

Así mismo, Bello López (2011) con su investigación: “La costumbre jurídica y las formas de organización comunitaria en la Huasteca Media Veracruzana”, se preocupó por sistematizar la costumbre jurídica para compararla entre los distintos pueblos indígenas que interactúan en la Huasteca Media Veracruzana.

En su trabajo planteó conocer el funcionamiento de los sistemas normativos y cómo a través de sus autoridades propias aplican la costumbre jurídica para resolver problemas y conflictos, con la espera de contribuir elementos para que el ejercicio pueda ser reconocido como un derecho propio.

El trabajo se basó en un marco teórico, que consideró la costumbre jurídica, los sistemas normativos, el sistema de cargos y la interlegalidad y con una metodología de investigación que se basó en un modelo paradigmático, narrativo, con el muestreo, el estudio de caso, observación participante, la entrevista, grupos focales y talleres de reflexión.

Bello López concluyó que los sistemas normativos de las comunidades indígenas de las Huastecas, son un mecanismo regulatorio de las formas de gobierno, impartición de justicia, organización y participación comunitaria.

También son un conjunto de reglas comunitarias para regular la convivencia interna que refuerza su identidad étnico-cultural, además permiten a la comunidad ejercer una autonomía de facto.

Entre los alcances de su investigación destacó que el estilo de impartición de justicia que ejerce la autoridad judicial comunitaria entre los Nahuas, Tepehuas,

Otomíes y Totonacos, es una combinación de valores, usos y costumbres con la ley en su sentido más amplio.

En este mismo sentido Hoyos Ramos (2018) en un trabajo académico que denominó relación entre autoadscripción, apropiación y ejercicio de derechos indígenas en la comunidad mixteca de santa Catarina Tlaltempan, Puebla; fue una investigación que partió de la relación entre la autoadscripción y apropiación de los derechos de los pueblos indígenas y su ejercicio efectivo.

A través de un estudio de caso interdisciplinario realizado en la comunidad de Santa Catarina Tlaltempan, Puebla; procuró determinar a través de una relación cuantitativa y cualitativa entre el número de personas autoadscritas y la cantidad de derechos que se ejercen, de qué forma y bajo qué elementos se autoadscriben e identificar el tipo de derechos que se están ejerciendo.

Para el trabajo señaló un marco teórico compuesto por la persona, multiculturalismo, interculturalidad, pluralismo jurídico, autoadscripción y apropiación.

Mediante una metodología cualitativa y cuantitativa, un estudio etnográfico participativo, la aplicación de encuestas, entrevistas y un estudio de caso, logró determinar la frecuencia relativa de las personas que se consideran indígenas y de aquellas que se autoadscriben como tales.

También pudo conocer que en la relación entre la autoadscripción y los derechos indígenas resulta claro que sin autoadscripción no es probable que la población se apropie de los derechos de los pueblos indígenas y su ejercicio efectivo.

Por otro lado, Aragón Andrade (2010) en su investigación: “El pluralismo jurídico en los Juzgados Comunes de Michoacán. Una propuesta teórica para su estudio”, planteó una aproximación al tema de los juzgados comunes de Michoacán como figura judicial que oficializó en 2007 los sistemas normativos indígenas en la entidad.

En su trabajo, el autor planteó el propósito de explicar si la producción jurídica de los nuevos juzgados, a pesar de ser campos de pluralismo jurídico, guarda un equilibrio semejante al que determina la legalidad estatal o por el contrario cuenta

con más elementos de la justicia aplicada en las comunidades indígenas de Michoacán.

Con un marco teórico que toma en cuenta al pluralismo jurídico, juzgados comunales, sistemas normativos indígenas en Michoacán y a través de la propuesta analítica de Boaventura de Sousa Santos que concibe a la retórica, la burocracia y la violencia como elementos centrales de todo derecho.

El desarrollo del trabajo permitió mostrar que el caso de los juzgados comunales de Michoacán con la teoría de Boaventura, efectivamente, a través de estos nuevos aparatos jurisdiccionales el Estado está expandiendo su sistema de dominación, pero este avance lo presenta como «reconocimiento» a los indígenas. Los juzgados indígenas pueden estar en manos de indígenas, pero la justicia que aplican puede transformarse de tal manera que, sin dejar de ser un producto jurídico híbrido, sea un instrumento de refuncionalización del sistema de dominación jurídica estatal.

1.3.3 Diálogo de saberes en el marco de impartición de justicia a nivel regional y local

Bajo esta perspectiva, Terven Salinas (2005) en su investigación que llevó por título “Revitalización de la costumbre jurídica en el juzgado indígena de Cuetzalan: Retos desde el Estado”, basada en una problemática para mostrar que las organizaciones indígenas no repiten simplemente los marcos que el Estado establece para construir su hegemonía, sino que implementan estrategias para apropiarse de dichos marcos y referentes normativos para generar otras significaciones más cercanas a sus expectativas de justicia.

El propósito de la investigación fue analizar las estrategias llevadas a cabo por organizaciones de derechos humanos para ajustarse y responder a las nuevas condiciones de justicia instituidas por el estado, a raíz de la instalación del Juzgado Indígena a nivel municipal en Cuetzalan.

Se valió de un marco teórico que contempló la interlegalidad, pluralismo jurídico, justicia, costumbre jurídica y organizaciones indígenas y con una metodología que se apoyó en una investigación cualitativa de corte etnográfico, que combinó el trabajo de campo y la descripción de situaciones que involucran al

Juzgado, la observación participante, entrevistas estructuradas y no estructuradas y la revisión de casos en los archivos.

La investigación reveló las estrategias que los miembros del Juzgado Indígena y del Consejo han desarrollado para apropiarse del espacio, para responder a las nuevas condiciones de justicia que el Estado instituyó, estas se centran en la relegitimación y revitalización de la figura del Juez y de las prácticas normativas locales.

Así mismo la investigación titulada “Eficacia de los Juzgados Indígenas en la administración de Justicia: caso de Huehuetla, Puebla”; es una investigación realizada por Alonso Pérez (2011) a partir del desconocimiento de la eficacia de la administración de justicia en el Juzgado Indígena desde su creación en 2002 en el municipio de Huehuetla Puebla; se propuso analizar la eficacia del Juzgado, en relación a su estructura, génesis, el proceso de administración de justicia, los beneficios de la población, en la seguridad jurídica de sus resoluciones y en la administración de justicia.

El trabajo fue realizado a través de métodos cualitativos que tomó en cuenta el análisis documental de leyes y códigos, observación participante, entrevistas con actores clave, y métodos cuantitativos con la aplicación de una encuesta a una muestra de 54 asuntos de los 667 casos atendidos en el periodo de enero a agosto de 2010.

La autora de la investigación identificó que la administración de justicia del Juzgado es eficaz, al resolver el 87% de los conflictos que presentan los usuarios y por conocer y resolver sobre materia: agrario, civil, mercantil familiar y penal.

También se demostró la eficiencia por la legalidad, simplicidad, flexibilidad, prontitud e individualidad de sus resoluciones, que generan un alto porcentaje de seguridad jurídica.

Para el trabajo de investigación se tomaron en cuenta los sustentos teóricos de eficacia, juzgado indígena, procedimientos de administración de justicia indígena y sistemas jurídicos indígenas.

En esta misma línea, Pérez Rivera (2016) desarrolló el trabajo sobre el Juzgado Indígena de Huehuetla: entre la jurisdicción y el territorio, que describe y

analiza la forma en que interviene el Juzgado Indígena de Huehuetla en un caso de conflicto sobre el territorio indígena totonaco.

La investigación se centró en señalar que más allá de saber cómo actúa el Juzgado Indígena como autoridad oficial en un conflicto determinado, se parte del hecho que son autoridades indígenas que ejecutan el sistema normativo totonaco a partir de sus propios referentes culturales.

El trabajo se realizó con un marco teórico que se basa en la interlegalidad, poder ambivalente y proyectos de muerte; con una investigación de corte cualitativo, desde la antropología jurídico-política aborda el método de estudio caso para el análisis, y empleando el caso de un conflicto territorial específico, se pondera como eje de análisis: el conflicto, revisión bibliográfica, trabajo de campo combinado con herramientas de investigación antropológica como la observación, entrevistas a actores clave, mapeos para identificar espacios de interés y talleres de memoria.

Los resultados del trabajo permitieron establecer que las competencias se han sobrepasado en materia como en el territorio, además cuando han enfrentado conflictos que rebasan sus competencias se justifica a través de la argumentación de derechos culturales y usos locales de los recursos naturales, se identifican elementos que brindan soporte a la actuación del Juzgado, reconociendo principios identitarios como: “somos del pueblo”, “conocíamos a las personas”.

Por su parte, Sierra Fajardo (2017) también desarrolló su investigación “Nuestro rostro y corazón en la disputa por la justicia, interlegalidad y prácticas jurídicas en el Juzgado Indígena de Huehuetla, Sierra Norte de Puebla”, que se centró en identificar los procesos interlegales que manifiestan las disputas que se dirimen y su capacidad como institución jurídica indígena contemporánea, para reconfigurar el campo jurídico local.

Para ello se propuso profundizar en la significación y eficacia cultural de los procedimientos del juzgado desde un acercamiento procesualista y semiótico de las prácticas jurídicas; tomando en cuenta la interlegalidad, estilo judicial, derecho como lenguaje de disputa, campo social semiautónomo y cultura jurídica.

Metodológicamente, se hizo un seguimiento detallado de las disputas como eje central de análisis, revisión del archivo judicial del juzgado indígena, que

contempló los años 2015 y 2016, ello sirvió para reconstruir: 1) la trayectoria de los conflictos, 2) la tipología de casos y 3) la procedencia y carácter étnico/genérico y etario de los litigantes que acuden.

También se realizó observación durante una estancia de campo; realización de entrevistas grabadas, conversaciones, observación participante en diversos escenarios que abarcan el ámbito doméstico, público e institucional, acompañamiento e involucramiento en la práctica diaria del juzgado, acompañamientos con los litigantes a otras instancias legales y el pase de lista.

La investigación concluyó que el juzgado indígena de Huehuetla ha sido, pese a todas las dificultades, un espacio privilegiado para mantener y reproducir la vigencia de la justicia indígena totonaca. La justicia con rostro y corazón pretende disputar el poder local y revertir los efectos del racismo que permea las relaciones interétnicas locales, las cuales no sólo son un recordatorio constante del poder mestizo sino de la hegemonía de la justicia de “la gente de razón”.

En otra investigación de Alonso Pérez (2021) titulado “Justicia indígena, alternativa al sistema penal acusatorio en México”, con un problema de investigación centrado en el derecho comparado entre dos sistemas jurídicos que regulan las conductas de distintas comunidades, dando paso así al reconocimiento de la pluralidad jurídica que forma parte de la multiculturalidad y multilingüismo.

El trabajo se propuso señalar que el Derecho que operan los juzgados indígenas de Cuetzalan del Progreso y de Huehuetla del estado de Puebla, representan una alternativa al Sistema Penal Acusatorio en México, para defender y hacer respetar los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas en la administración de justicia en materia penal.

La investigación contó con una metodología de investigación aplicada en una escala de medición cualitativa, con un diseño y aplicación de entrevistas semiestructuradas a operadores de los sistemas penales estudiados.

El trabajo demostró que la naturaleza del Sistema Penal Acusatorio no es compatible con la naturaleza de los Sistemas Penales Indígenas, sus acciones violentan los Derechos Humanos de las personas indígenas; en sentido contrario, los Sistemas Penales Indígenas ofrecen respuestas a las necesidades de las

comunidades nahuas y totonacas, a través del uso de la lengua materna, la cercanía y conocimiento de las autoridades tradicionales y el respeto de los Derechos Humanos.

Identificó que entre las resoluciones que determinan los juzgados indígenas priorizan la atención a los adultos mayores, las mujeres y los menores de edad, le dan importancia al diálogo para lograr la solución a los conflictos, se basan en el valor de la palabra, el consejo y orientaciones que brinda la autoridad tradicional.

Por último, Juárez Márquez (2022) también desarrolló una investigación con el título: “El acceso a la justicia y al lakkaxlat de la población totonaca y nahua de la sierra norte de Puebla. El caso del Juzgado Indígena de Huehuetla” a través de un problema de investigación en el cual se identifican los diversos factores que impiden a la población totonaca el acceso a la justicia.

El trabajo se desarrolló para conocer los factores que inciden en la administración e impartición de justicia en el Juzgado Indígena de Huehuetla, mediante un diagnóstico etnográfico participativo para identificar sus fortalezas y debilidades y contribuir a su atención desde el pluralismo jurídico y la interculturalidad.

En el desarrollo del trabajo se llevó a cabo un diagnóstico participativo con el personal del Juzgado Indígena de Huehuetla, con el que se identificaron las necesidades que presenta el ejercicio de las funciones desde un enfoque con pertinencia cultural y lingüística. También se realizaron entrevistas con lakgkgoltsin (personas de la tercera edad), así como también los usuarios y usuarias del Juzgado Indígena de las comunidades de Huehuetla.

Finalmente, se desarrolló un taller de reflexión con estudiantes del bachillerato del Colegio Paulo Freire, padres de familia, docentes e integrantes del Consejo de Ancianos de la Organización Independiente Totonaca.

El trabajo logró resultados que muestran que la población totonaca enfrenta situaciones que le impiden el acceso pleno a los servicios que brindan las instancias judiciales ordinarias encargadas de impartir justicia; se identifica la ausencia de personal que hable en lenguas originarias, también se observa que las instancias

judiciales se encuentran retiradas de las comunidades totonacas y el costo por los trámites es excesivo.

Así mismo, se identifica que los Juzgados Indígenas, creados para fortalecer las prácticas de hacer justicia en los pueblos originarios no están dotados de mecanismos que permitan reducir las asimetrías entre la justicia del Estado y la justicia indígena.

1.3.4 El diálogo de saberes en la educación en América Latina

En el plano internacional, para referirse al diálogo de saberes en la educación, citamos el trabajo realizado por Krainer et al. (2017) que se tituló “Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador”.

En su trabajo se centraron en mostrar que más allá del discurso, la interculturalidad es un concepto por comprender, además es una práctica limitada a nivel institucional, que requiere de reflexión crítica y voluntad política.

La investigación se propuso señalar la importancia y la influencia que ha tenido la Educación Intercultural Bilingüe en la construcción del Estado plurinacional e intercultural en el Ecuador, así como las contradicciones y tensiones en el sistema educativo frente al establecimiento de espacios de diálogo entre conocimientos tradicionales y científicos.

El trabajo se realizó a través de una investigación de corte cualitativo que contempló una revisión teórica de normatividad, de políticas públicas y de documentos institucionales, además un trabajo de campo con entrevistas semiestructuradas aplicadas a autoridades académicas y locales, facilitadores y estudiantes de la UINPI-AW, así como observación participante en eventos de capacitación y visita a fincas de productores donde tiene influencia la institución.

Entre los resultados que se obtuvieron con la investigación, se identificó que la Pluriversidad Amawtay Wasi es un proyecto que aporta a la fundación de una nueva realidad educativa-epistemológica como social, también es un espacio político que muestra las estructuras del poder colonial que todavía existen en las sociedades actuales, es un espacio educativo que busca caminos para superarla.

Así mismo, Guzmán Sota (2021) a través de la investigación: diálogo de saberes en la práctica de formación en educación intercultural bilingüe, se centró en la formación de jóvenes indígenas de la carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de una Universidad Privada que asume desde su quehacer el desafío de responder con calidad y pertinencia al encargo de formar a los futuros docentes.

El trabajo de investigación se desarrolló con la intención de implementar el diálogo de saberes en las prácticas formativas de la carrera de educación primaria intercultural bilingüe a partir de una propuesta que integra las formas de aprender de los estudiantes; contó con un marco teórico a partir del diálogo de saberes, saberes de pueblos originarios, vivencia, sentipensamiento y transdisciplinariedad.

El trabajo se valió de una metodología cualitativa de investigación acción participativa que permitió la realización de entrevistas y observaciones de la práctica formativa de docentes y estudiantes y elaboración de resúmenes sobre reflexión de las sesiones.

El trabajo concluyó mostrando que la formación de docentes de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, a través de procesos de diálogo de saberes, basados en la sabiduría colectiva de los pueblos originarios y de intercambios situados con otros saberes; contribuyen a afirmar la identidad cultural y profesional de los estudiantes, les proporciona referentes para desarrollar diálogos de saberes en sus prácticas pedagógicas en escuelas EIB.

En la investigación titulada: “Proyecto educativo campesino desde las realidades y formas de vida (Vereda Los Soches)”, desarrollada por Garzón Ramírez (2017) se motivó por la necesidad de plantear una educación que se lleve a cabo alrededor de una comunidad, de manera que se desenvuelva en un ámbito abierto en el cual las relaciones de identidad, espacio, tiempo y territorio se generen a partir de los procesos culturales circundantes.

El investigador realizó el trabajo en Colombia, con el fin de desarrollar un proceso de Investigación Acción Colaborativa (IAC) con la comunidad educativa del colegio rural el Uval, para generar una propuesta de proyecto educativo campesino que tome en cuenta las realidades y formas de vida de la población en diálogo con las propuestas educativas nacionales.

La investigación se basó en la acción colaborativa con la participación de padres, estudiantes y docentes del Colegio Rural el Uval I.E.D., que se vincularon para indagar, reflexionar e investigar sobre el proyecto educativo institucional, para consolidar una propuesta que reconozca la heterogeneidad de la ruralidad y para el caso las particularidades de la vereda los Soches.

Como resultado de la investigación logró concluir que el reconocimiento de saberes ofrece la posibilidad de interactuar los actores educativos, facilita procesos de visibilización y trabajo en equipo; al mismo tiempo evidencia momentos de interacción, apropiación e identificación de sujetos sabedores como parte de los procesos.

Por otro lado, se identifica la necesidad de un diálogo entre saberes escolares y saberes campesinos, con el fin de fortalecer los procesos educativos desde el reconocimiento del otro como sujeto de saber y mediador en los desarrollos educativos contextualizados.

En el caso de Téllez Ballén (2019) realizó un trabajo de investigación titulado “La educación comunitaria como posibilidad para la construcción de culturas de esperanza. Sistematización de experiencias”, para incentivar la creación de espacios de educación comunitaria con la participación de diferentes actores comunales, para promover una cultura de la no violencia, basada en la participación crítica y creativa de las comunidades en proyectos que se inclinen a mejores maneras de vivir.

El trabajo se propuso constituir con los líderes del barrio Jerusalén sector Paraíso de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, elementos conceptuales y metodológicos que posibiliten la construcción de culturas de esperanza, para la creación y fortalecimiento de comunidades más pacíficas, creativas y participativas, desde la educación comunitaria.

Metodológicamente, la investigación se llevó a cabo desde la perspectiva latinoamericana de Fals Borda de Investigación Acción Participativa y los pilares de la Educación Popular de Paulo Freire.

Con el trabajo logró mostrar la forma de participación de los líderes del barrio en torno a la creación de iniciativas locales en escuelas comunitarias, reconociendo

los referentes que explican la construcción de culturas de esperanza, por medio de la sistematización de una experiencia de educación comunitaria denominada “Escuela Ubuntu: Formando líderes y gestores de Paz”.

También se evidenciaron los referentes creados por los líderes para explicar la construcción de culturas de esperanza, basados en su experiencia para reconocer la voz de algunos jóvenes de la localidad en torno a la esperanza, como actores sociales protagonistas en la construcción de culturas de esperanza en comunidad.

Quilaqueo et al. (2014) en su investigación titulada saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural, a partir de un problema sobre el desconocimiento de los saberes educativos mapuches dificulta la implementación de un enfoque educativo más adaptado a los conocimientos socioculturales, para los alumnos de origen tanto mapuche como no mapuche.

La investigación planteó contribuir con el debate epistémico de contenidos educativos indígenas de educación intercultural, para superar su desconocimiento en escuelas situadas en los contextos de vida mapuche de hoy día.

Dicho trabajo tuvo un marco teórico constituido por saberes educativos mapuches, educación intercultural y diálogo de saberes y con un método de investigación educativa, con una perspectiva cualitativa que tuvo como muestra de la población a 16 kimches (sabios).

La realización del trabajo concluyó que los conocimientos pueden constituirse en un aporte epistémico que favorece una educación contextualizada y potencia la formación de los alumnos a partir del diálogo de saberes desde un enfoque intercultural.

1.3.5 Diálogo de saberes en la educación en el ámbito mexicano

En el plano nacional Salgado Medina et al. (2018) con una investigación titulada conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena, motivaron su trabajo a través de un problema sobre la relevancia de los conocimientos locales e indígenas y su incorporación en procesos educativos como

condiciones para la transformación económica, social, política y educativa que requiere el México pluriétnico y la construcción de relaciones más igualitarias.

Los investigadores se propusieron analizar la manera en que se reconocen tanto los conocimientos como las prácticas indígenas y locales en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio Indígena y en las propuestas del Método Inductivo Intercultural y el Programa de Educación para los Pueblos Originarios de Michoacán.

En su investigación establecieron un marco teórico tomando en cuenta los conocimientos indígenas, programas de educación indígena e intercultural y formación docente y con una metodología de investigación que comprendió un estudio documental comparativo de los diseños curriculares, entrevistas y grupo de discusión con docentes de las tres propuestas.

Con el trabajo de investigación obtuvieron un resultado que muestra que tanto el MII como el PEPOMICH se conciben a partir de una postura política de democracia activa y solidaria, de respeto a las diferencias culturales y lingüísticas, los conocimientos tradicionales locales, así como las experiencias y los saberes de la infancia.

Señalaron que ambas propuestas están diseñadas para el trabajo con la población indígena y la articulación entre conocimientos de distinto origen cultural desde “abajo” y “adentro” de las mismas comunidades.

En el trabajo de investigación destacaron que no se trata de incluir conocimientos indígenas en la escuela, sino de potenciar los conocimientos locales mediante su articulación con conocimientos escolares y científicos occidentales para fortalecer las comunidades indígenas en sus formas de ser y hacer, con un ethos propio que permita dar otro sentido a la vida, opuesto al que implica el dominio neoliberal económico, político y cultural.

Por su parte, Vargas Evaristo (2022) con la investigación titulada “Luchas de saberes lo posible como metáfora de interculturación en la educación superior comunal-comunitaria”, en la cual analiza uno de los proyectos de educación superior producidos desde el contexto Oaxaqueño, resultado de un largo recorrido histórico de luchas etnopolíticas dirigidas por los pueblos indígenas de diversas regiones de

la entidad, se propuso desarrollar un eje de análisis que busca conocer cuáles son las experiencias y trayectorias educativas de las y los egresados en estas propuestas de Educación Superior Intercultural/Comunitaria (ESI/ C).

A través de un marco teórico sobre educación superior, comunalidad, interculturación, estudiantes y decolonialidad del saber, llevó a cabo su trabajo en un periodo del 2017 al 2019, en el cual entrevistó a un grupo de egresadas y egresados, para reconocer la trayectoria biográfico-educativa y sus ejes relacionales como: la pertenencia comunitaria, la organización familiar, las motivaciones personales, profesionales y las propuestas que se generan luego de haberse formado en proyectos educativos etnopolíticos.

La investigación le permitió establecer que lo posible es una metáfora articuladora de temporalidades y alternativas para la construcción –y recuperación– de saberes, a su vez, se muestra como un espacio para fundar formas de apropiación del conocimiento sin exclusión del otro, con lo cual podríamos llamarle un proceso de interculturación desde el sentido de descolonización del pensamiento, para luego, proponer a partir de lo que resulte de ese proceso.

Por otro lado, la investigación titulada de lo comunitario a lo escolar: elementos para el debate sobre la escuela comunitaria indígena, es una investigación realizada por Kreisel (2016) que aborda la experiencia de las escuelas secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca, se enfocó en las relaciones que en la práctica pedagógica cotidiana se articulan entre conocimientos y prácticas comunitarias y escolares.

En el trabajo, el autor reflexiona sobre las contribuciones, las problemáticas y los límites de proyectos que pretenden construir procesos educativos basados en el derecho de los pueblos originarios a la participación en la creación de sistemas educativos acordes a sus intereses culturales, lingüísticos y étnicos.

El trabajo contó con un estudio etnográfico realizado en una de las diez secundarias comunitarias, en el contexto de una comunidad zapoteca de la Sierra Norte de Oaxaca, que obtuvo como resultados que muestran que el modelo en su intento de trascender las prácticas escolares asimilacionistas e integracionistas que han marcado la educación indígena en México, enfrenta tensiones que abarcan desde la construcción de procesos epistémicos plurales y la tendencia a la

reificación y esencialización de lo cultural e identitario, hasta la reflexión acerca de la hibridación cultural, la apropiación de lo “ajeno” y la resignificación de lo “propio”.

En la práctica cotidiana cobran importancia las articulaciones y resignificaciones de las formas pedagógicas, escolares y comunitarias, además de la flexibilización de los espacios y tiempos del aprendizaje. Ante este panorama complejo, el modelo acierta en apostar por pedagogías más flexibles, dialogadas y coejercidas.

De igual manera, el trabajo titulado Educación comunitaria: prospectiva de la educación indígena en San Mateo del Mar, Oaxaca, México, elaborado por Pérez Ríos (2018) para visibilizar la posibilidad de la decolonialidad a través del desarrollo de acciones decoloniales desde la escuela.

En el trabajo, el autor propuso identificar la prospectiva socioeducativa-cultural para los pueblos originarios de México en general, y para los Ikoots en particular.

Con un enfoque metodológico dividido en dos áreas: una primera de corte documental para la revisión de literatura, detección, obtención, consulta y extracción de la información; una segunda área que consistió en un trabajo de campo donde se empleó la charla informal con profesores y alumnos originarios de San Mateo del Mar y por último se aplicaron entrevistas y cuestionarios para escuchar la voz de los protagonistas en la investigación.

Finalmente, en el trabajo se muestra que es posible la decolonialidad a través del desarrollo de acciones decoloniales desde la escuela, pero es necesario que trasciendan a otras escuelas, otros maestros, otras investigaciones se “contagien”... se necesita sumar voces para seguir fortaleciendo nuestras culturas originarias, nuestros modos de vida, de seguir resistiendo ante los embates coloniales de aquellos que intentan borrar lo indígena, basados en el absurdo mito de que los pueblos indígenas inhiben el pleno desarrollo nacional.

Por su parte Kreisel y Jiménez Naranjo (2018) desarrollaron un trabajo titulado “Participación comunitaria en educación -reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social”, en la investigación abordan las formas de participación comunitaria en educación que, tomando como caso una experiencia específica,

reflexionan sobre sus formas democráticas, situadas y dialógicas de participación frente a prácticas que reproducen un enfoque instrumental, no colaborativo ni transformador de la experiencia educativa.

Los autores plantearon debatir las formas de participación social en lo educativo que rebasen el preeminente afán de comprender el conocimiento comunitario y el apoyo familiar en la educación escolar desde una mirada instrumental.

Se basaron en una metodología de corte antropológico y con herramientas clásicas de los estudios etnográficos como el trabajo de campo prolongado, las entrevistas y la observación participante.

En su estudio concluyeron que la propuesta que analizaron busca generar procesos de reivindicación de los saberes originarios y fortalecer las identidades étnicas; a través de la vinculación activa escuela-comunidad basada en el trabajo por proyectos que busca la articulación de los saberes y la participación de los diferentes actores comunitarios en las actividades educativas.

1.3.6 Diálogo de saberes en la educación en el ámbito local

En el ámbito local, citamos el trabajo titulado: “Propuesta educativa intercultural para el fortalecimiento de la lengua, cultura y epistemología totonaca dirigida a niñas y niños del municipio de Caxhuacan, Puebla”; desarrollado por Hernández Hernández (2021).

La investigación desarrollada se centró en los retos actuales en el municipio de Caxhuacan en la búsqueda de mecanismos para la persistencia de la identidad totonaca y las manifestaciones culturales propias, a través de estrategias de revalorización y práctica de la lengua y la cultura en los entornos sociales, reconocimiento y revalorización de la epistemología indígena de las personas de la tercera edad adscritas como indígenas y que aún practican elementos ancestrales propios de los totonacas.

El trabajo buscó contribuir al fortalecimiento de la lengua, cultura y epistemología indígena totonaca para mantener su vigencia en la comunidad; para que se transmitan a las nuevas generaciones que están siendo afectadas por la

pérdida de las formas propias de pensar de la lengua, la cultura y la epistemología indígena.

El desarrollo del trabajo se basó de un marco teórico que contempló la interculturalidad, interculturalidad crítica y educación intercultural, y con una metodología que permitió la realización de observaciones, entrevistas, diario de campo y charlas informales que recuperan el saber comunitario.

El trabajo concluyó con la elaboración de un calendario socionatural para el desarrollo de actividades educativas que se llevan a cabo con el MII tanto dentro como fuera del aula. El calendario coadyuva en los estudiantes el conocimiento del territorio socionatural, convirtiéndolo en un espacio de aprendizaje.

Con el calendario socionatural se elaboró un juego de lotería con dibujos de animales de origen local y con los nombres en totonaco y en español. Con la elaboración de dicho material, los niños mantienen un acercamiento a la cosmovisión de la cultura totonaca que contribuye a reencontrarse con los conocimientos que se hayan en la vida familiar.

A partir de la revisión de los trabajos que anteceden a este proyecto de investigación, afirmamos que no se han realizado trabajos en el marco del reconocimiento del pluralismo jurídico y la interculturalidad crítica en espacios escolares de nivel medio superior, sin embargo, este trabajo de investigación se suma a los trabajos realizados en la lucha por situar los conocimientos de pueblos originarios y los conocimientos occidentales, con el fin de potenciar los aprendizajes tanto de conocimientos propios como de los conocimientos occidentales en el nivel medio superior.

La lectura que se realiza de los trabajos revisados en este apartado, permite identificar que lo que se ha abordado son estudios y análisis de aquello que los pueblos originarios están realizando en torno a lo que se puede reconocer como una resistencia frente a las hegemonías del poder estatal y del positivismo, en el ámbito de la aplicación de justicia y la educación en espacios formales constituidos. Sin embargo, hace falta identificar a través de la acción participativa los conocimientos, saberes, principios y valores que se puedan estudiar y reinterpretar en espacios formales de enseñanza de nivel medio superior para retomar la filosofía de los pueblos originarios, en un marco de interrelación de saberes como nuevas

propuestas de formas de vida, resolución de conflictos e insumos para la enseñanza.

Capítulo 2. Planteamiento de la investigación

Este apartado tiene el propósito de dar a conocer los motivos, las preguntas que guían el trabajo de investigación, las conjeturas y la ruta metodológica que se ha planteado; así como en general las motivaciones que brindan el carácter para el caminar y el proceso investigativo con el fin de lograr el propósito general que orienta para obtener los resultados esperados.

2.1 Problemática

Este proyecto de investigación parte de la necesidad de una interrelación de saberes entre los principios del derecho totonaco y el derecho positivo en el programa de estudios de la asignatura de derecho indígena del Centro de Estudios superiores Indígenas Kgoyom (CESIK) de Huehuetla Puebla.

El problema ha surgido debido a que los conocimientos y saberes propios de la cultura totonaca se encuentran en un proceso de desplazamiento y en su lugar se está otorgando mayor legitimidad a los conocimientos occidentales. Esto ocurre porque en la actualidad los espacios familiares y comunitarios de enseñanza están en proceso de desplazamiento y en cambio se han admitido los espacios formales de educación a través de programas de estudio que son ajenos al contexto.

La aplicación de programas descontextualizados en las comunidades totonacas, ha provocado que en la actualidad los niños y jóvenes que se forman en centros educativos, con el paso del tiempo están dejando de aprender los saberes y conocimientos que compartían nuestros mayores en el ámbito familiar y comunitario a través de la cotidianidad y la práctica.

Por otro lado, el horario y el tiempo de permanencia en los centros educativos que ha exigido la educación formal a los estudiantes, está ocasionando una ruptura en las relaciones interpersonales entre los jóvenes y los mayores.

Así mismo, las juventudes están olvidando el conocimiento de las necesidades colectivas que está provocando un rompimiento de la vinculación y presencia comunitaria.

Por lo anterior, en esta investigación se realizó un diagnóstico etnográfico en las comunidades de Huehuetla, Puebla, en el cual participaron tres generaciones de población de estudio. En ese diagnóstico se obtuvo como resultado que

actualmente existe un distanciamiento de los conocimientos y saberes propios a partir de que los niños y jóvenes ingresan al sistema educativo formal, provocando que ellos únicamente le otorguen legitimidad a los conocimientos que aprenden en las escuelas y otros contextos de las nuevas cotidianidades.

Desde la reflexión que aporta la primera generación de la población de estudio en edades de 61 a 85 años, señalan que como consecuencia del distanciamiento entre los jóvenes y los mayores ha ocasionado la interrupción de la transmisión intergeneracional de los saberes propios.

Otro factor de transformación y cambios que se halló en el primer diagnóstico, es la presencia de migración en Huehuetla que inicia a mediados de los años 70s, que se fue agudizando a partir de la crisis en los precios del café en 1989 y que los totonacos se obligaron a salir de sus tierras hacia el interior del país en busca del sustento económico (Ramírez Valverde y Ortega Hernández, 2013).

Así, en el contexto de crisis económicas y con la necesidad de salir fuera de las comunidades, se provocó un abandono de los hijos y con ello se truncó la transmisión intergeneracional de los conocimientos debido a que la actividad agrícola en el campo dejó de ser un espacio de enseñanza y aprendizaje.

Entre la combinación de la crisis económica con el abandono de los espacios agrícolas, los espacios educativos formales fueron cobrando legitimidad al aceptar que estos espacios serían las nuevas formas de enseñanza que se vieron reforzadas en la necesidad de aprender conocimientos occidentales para prepararse y poder sobrevivir en el medio urbano.

De esta forma, en el hecho de aprender conocimientos escolares con contenidos occidentales se refuerza la idea de la migración, considerando que la escuela ofrece las herramientas para vivir en otros contextos, por ello, es frecuente escuchar a los mayores decir que si hubieran ido a la escuela ya no estarían en el pueblo, lo que supone que la educación formal impulsó la migración en los pueblos totonacos.

A partir de esos años, la migración en Huehuetla, cobró sentido al considerarse como una nueva forma de continuidad cultural, ya que en la actualidad la presencia migratoria parece ir en aumento.

En tal sentido, durante el diagnóstico etnográfico en las comunidades con las tres generaciones de la población de estudio se identificó que, a través de la migración, los totonacos han aprendido otros conocimientos que en suma,

consideran que han propiciado el desplazamiento de los saberes propios, ocasionando un cambio en las relaciones interpersonales.

Otra de las situaciones que han agravado el proceso de desplazamiento de saberes sucede con la desaparición de los espacios comunitarios de aprendizaje, los cuales se hallaban en la participación en el desempeño de trabajos de beneficio común o colectivo, que se realizaban a través de la articulación de los totonacos en cargos y servicios.

Por otro lado, para esta investigación se revisaron expedientes en el Juzgado Indígena de Huehuetla, que es un espacio que mayoritariamente atiende a la población totonaca, se hallaron los siguientes datos correspondientes al mes de septiembre de 2021; de un total de 38 personas que acudieron a solicitar servicios, el 44.73% entre hombres y mujeres solicitaron la elaboración de constancias de posesión de predios, 23.68% acudieron para la firma de contratos de compraventa sobre terrenos, 2.63% ordenó la rectificación de medidas y colindancias, 2.63% requirió la elaboración de constancia de hechos, 13.15% solicitaron constancias de identidad, 5.26% acudieron para la elaboración de constancias de domicilio, 2.63% solicitó constancia de vecindad y 5.26% requirieron actas testimoniales.

A partir de estos hallazgos se observa una dependencia de las formalidades establecidas en la ley para la resolución de las problemáticas que enfrentan los totonacos con base en la apropiación de los conocimientos occidentales que se aprenden en las escuelas, lo que nos muestra el abandono de las formas propias de solución de conflictos.

Por otro lado, con la adopción de nuevas formas para resolver las necesidades, los totonacos han asimilado el beneficio que parece proporcionar la política administrativa con la entrega de diversos apoyos que llegan del gobierno, tales como construcción de viviendas, techos de lámina galvanizada, pisos, letrinas entre otros apoyos. Esto requiere de los totonacos la entrega de documentos con validez jurídico para acreditar la propiedad donde se ha de realizar el uso del material o beneficio proporcionado por el Estado.

En ese sentido, como claramente ha citado el Juez Indígena de Huehuetla en entrevista personal, los propios totonacos están desconociendo el valor de la palabra, lo que parece entonces brindar mayor legitimidad al uso de documentos con formalidades que se desprenden desde la ley positiva.

Por lo tanto, existe un abandono de la costumbre de formalizar el matrimonio y “heredar” el espacio donde va a vivir el nuevo matrimonio. Ahora los compromisos llevados a cabo sólo entre los jóvenes que se juntan ha conllevado a esos conflictos y después acuden al juzgado indígena para que les ayude a resolver esos conflictos.

Con base en una entrevista personal realizada con el Juez Indígena señala que entre los problemas que enfrentan las personas que acuden a solicitar su intervención entre los 18 a 30 años, son los problemas de pareja, que en la mayoría de los casos la solución a la que llegan es la separación.

Así mismo, el Juez Indígena señala que las causas de los problemas que suceden en las parejas tienen que ver con el uso inadecuado y el mal manejo del teléfono celular, lo cual hace resonancia con las respuestas obtenidas en el diagnóstico realizado en las tres generaciones de la población de estudio, quienes señalaron que el mal uso de la tecnología ha traído problemas en los matrimonios.

La existencia de estos factores en las comunidades totonacas ha propiciado el distanciamiento en la relación entre la población joven y los mayores, lo cual ocasiona que ya no se esté desarrollando la transmisión de conocimientos y saberes normativos, ello ha generado problemas matrimoniales, entrega de bienes, trabajos colectivos de beneficio común y desempeño de cargos y servicios, que antes se consideraban como espacios de enseñanza y aprendizaje y que a través de estos se formaban los totonacos para el desempeño de cargos comunitarios con mayor jerarquía.

Así, la falta de conocimiento de los saberes propios en los jóvenes, acelera la transformación de la identidad totonaca y con ello se agudiza el riesgo de desaparición de los conocimientos totonacos que tienen nuestros mayores, que en su historia, en el ejercicio de sus saberes y prácticas lograron mantener en cohesión a la comunidad a través de la participación colectiva para buscar la justicia y el bienestar comunitario.

Por ello, en esta investigación cabe preguntarse ¿cómo desarrollar en la actualidad una interrelación entre los conocimientos que se aprenden en los espacios formales de enseñanza y los conocimientos y saberes que tienen nuestros mayores? ¿de qué manera podemos articular las experiencias, conocimientos y saberes que tienen nuestros mayores en los espacios formales de educación?

Sin embargo, al margen de todas estas problemáticas y en el contexto de la existencia de los espacios de educación formal, existe en Huehuetla el Centro de

Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK) fundado en 1994 que imparte educación de nivel medio superior y entre su marco curricular imparte la asignatura de derecho indígena que contempla la enseñanza de normatividades totonacas en consonancia con el derecho positivo, sin embargo no ha definido los contenidos para la elaboración de su programa de estudios; por ello en este proyecto de investigación se abre la posibilidad de plantear las siguientes preguntas de investigación

2.2 Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son los contenidos que debería tener el programa de estudios de la asignatura de Derecho Indígena del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK) para lograr una interrelación de saberes entre el derecho totonaco y el derecho positivo, bajo el paradigma del pluralismo jurídico y la educación intercultural para la formación de los estudiantes?
2. ¿Cuáles son las problemáticas jurídicas actuales que enfrentan los totonacos en Huehuetla y sus comunidades, que permitan conocer e identificar los espacios y prácticas donde se desarrollan los saberes normativos para la resolución a esas problemáticas?
3. ¿Cuáles son las bases, objetivos y alcances de la asignatura de Derecho Indígena del CESIK que permita la formación de estudiantes en el marco de la exigibilidad de derechos indígenas, la autonomía y libre determinación de los pueblos?
4. ¿Cuál es el origen de la implementación de la asignatura de Derecho Indígena del CESIK, en el marco de la enseñanza en el sistema escolarizado en las comunidades totonacas de Huehuetla?
5. ¿Qué elementos y prácticas de la cultura totonaca se deben tomar en cuenta para definir los contenidos para el programa de estudios, los objetivos y alcances de la asignatura de Derecho Indígena del CESIK, para lograr una interrelación de saberes entre el derecho totonaco y el derecho positivo, con enfoque en el pluralismo jurídico y la educación intercultural para la formación de los estudiantes?

2.3 Supuesto de investigación

Desarrollar una interrelación de saberes entre los principios y valores normativos de las prácticas totonacas y el derecho positivo desde el pluralismo jurídico y la educación intercultural, permitirán proponer los contenidos para diseñar el programa de estudios de la asignatura de Derecho Indígena del CESIK para fomentar en los estudiantes el conocimiento y la exigibilidad de derechos indígenas en el marco de la autonomía y libre determinación de los pueblos

2.4 Justificación

El presente trabajo de investigación se ha motivado por la necesidad que existe de establecer un diálogo de saberes entre el derecho totonaco y el derecho positivo desde el enfoque del pluralismo jurídico y la educación intercultural en el programa de estudios de la asignatura en Derecho Indígena del CESIK, en torno a las problemáticas jurídicas que afectan actualmente a los totonacos de Huehuetla.

Estas problemáticas que se han identificado son consecuencia de los cambios y transformaciones que han sufrido los espacios de enseñanza familiares y comunitarios para el aprendizaje de las normatividades que regulan la vida en las comunidades totonacas.

En consecuencia, se halla una necesidad de aprender otras formas de resolver los conflictos que enfrentan los totonacos en la cotidianidad, de forma distinta de las que se aprenden desde el paradigma del occidentalismo y que esos conocimientos aún se encuentran en el saber y la experiencia de las personas mayores en las comunidades totonacas.

En ese sentido, el impacto de las transformaciones se evidencia en las personas jóvenes; en ellos, son observables los cambios que son consecuencia de la desaparición de los espacios comunitarios de aprendizaje, en donde se compartían las enseñanzas y aprendizajes a través de la transmisión de conocimientos mediante la práctica, la cotidianidad y la vida comunitaria.

Con los cambios, transformaciones y desplazamiento de normatividades totonacas que se observan en los pueblos de Huehuetla en nuestros tiempos, en esta investigación se considera importante realizar estudios que contribuyan al reconocimiento de saberes que han existido y que en el transcurso de la historia de los pueblos a los habitantes les permitió vivir en cohesión y lo lograron con base en

la operatividad de cargos comunitarios, aplicación de la justicia, la formación, preparación y el aprendizaje y que en conjunto lograron la plenitud del ejercicio de derechos indígenas a través de la aplicación de la autonomía, el autogobierno y la libre determinación.

Por lo tanto este trabajo se propone como objetivo elaborar de manera colectiva un programa de estudios de la asignatura de Derecho Indígena del CESIK de Huehuetla, Puebla, a través de la investigación acción participativa con miembros de la OIT, el consejo de ancianos, padres y madres de familia, estudiantes y docentes del CESIK para coadyuvar en la formación académica de los estudiantes sobre el reconocimiento, reflexión, identificación e interpretación del sistema normativo totonaco, por medio del análisis y reflexión de los principios normativos de las prácticas totonacas y el derecho positivo, para desarrollar un diálogo de saberes desde el enfoque del pluralismo jurídico y la educación intercultural.

La expectativa que se tiene para lograr el objetivo parte de un supuesto de investigación que consiste en desarrollar una interrelación de saberes entre los principios y valores normativos de las prácticas totonacas y el derecho positivo desde el pluralismo jurídico y la educación intercultural, que permitirán proponer los contenidos para el programa de estudios de la asignatura de Derecho Indígena del CESIK para fomentar en los estudiantes el conocimiento y la exigibilidad de derechos indígenas en el marco de la autonomía y libre determinación de los pueblos.

Adicionalmente, la inquietud de este propósito se establece en la esperanza y necesidad de contar con nuevas herramientas y espacios de aprendizaje de conocimientos y normatividades totonacas, que se han discriminado y aislado de los programas educativos impartidos desde la administración del Estado y que contribuye a que las generaciones actuales únicamente conozcan y legitimen los principios del derecho positivo.

Por lo que en este estudio se observa la importancia que representa para la sociedad totonaca actual, que los estudiantes de nivel preparatoria reconozcan, estudien, reflexionen e interpreten el sistema normativo totonaco a luz de la exigencia de los pueblos indígenas en el reconocimiento y valoración del derecho propio, así como también desde la reflexión que se ha hecho desde las teorías actuales que consideran que los conocimientos propios deben estar a la misma

altura que los conocimientos occidentales aprendidos en las escuelas del sistema escolarizado y en las distintas dimensiones de la vida actuales.

Por ello, con la investigación acción participativa, consideramos la importancia de señalar los conocimientos y las prácticas totonacas que permitieron a nuestros mayores el aprendizaje de los saberes normativos con las que desarrollaron el ejercicio de la vida desde la cohesión comunitaria, la justicia, la solidaridad y que dichos saberes en este trabajo ayudarán a plantear la propuesta de contenidos para el programa de estudios de la asignatura de Derecho Indígena del Centro de Estudios Superiores Indígena Kgojom (CESIK).

Desde otra perspectiva, la propuesta de contenidos para el programa de estudios contribuirá en el estudio de la asignatura de Derecho Indígena para los estudiantes de nivel preparatoria; que con el ejercicio de interrelación de saberes, el conocimiento del pluralismo jurídico y la educación intercultural permitirán identificar, reflexionar y analizar la hegemonía de los conocimientos occidentales frente a otros saberes y que en la actualidad abanderada las luchas de los pueblos originarios para proponer espacios alternativos de aprendizaje.

Por último, el problema que sustenta esta investigación, se ha identificado desde el CESIK siendo un espacio educativo del sistema escolarizado, que debe su existencia desde la reflexión que se dio en el proyecto organizativo de las comunidades totonacas a través de la Organización Independiente Totonaca (OIT).

En sus fundamentos normativos, el CESIK establece como parte de sus ejes de enseñanza el “conocimiento, promoción y defensa de los derechos indígenas y derechos humanos”; eso hizo necesario plantear la asignatura de Derecho Indígena, que actualmente necesita la definición de contenidos para el programa de estudios que tome en cuenta las necesidades actuales y la lucha por proyectos de aprendizaje desde los enfoques de la interculturalidad crítica.

2.5 Objetivo general

Elaborar de manera colectiva una propuesta de contenidos para el programa de estudios de la asignatura de Derecho Indígena del CESIK de Huehuetla, Puebla, a través de la investigación acción participativa con miembros de la OIT, el consejo de ancianos, padres y madres de familia, estudiantes y docentes del CESIK para coadyuvar en la formación de los estudiantes del nivel medio superior sobre el

reconocimiento, reflexión, identificación e interpretación del sistema normativo totonaco, y el derecho positivo para desarrollar una interrelación de saberes desde el enfoque del pluralismo jurídico y la educación intercultural.

2.6 Objetivos específicos

1) Conocer las problemáticas jurídicas actuales en Huehuetla y sus comunidades, a través de un diagnóstico etnográfico con el juzgado indígena y personas de la comunidad para identificar las prácticas totonacas, los espacios de solución y aprendizaje de los saberes normativos para la solución a esas problemáticas.

2) Reconocer la existencia y los propósitos de la asignatura de Derecho Indígena del CESIK a través de un proyecto social de investigación-acción participativa con miembros de la OIT, docentes, consejo de ancianos, estudiantes y el juzgado indígena para sistematizar las bases en la implementación de la asignatura, formular los objetivos y sus alcances en la formación de los estudiantes en el marco de la exigibilidad de derechos indígenas, la autonomía y libre determinación de los pueblos, por medio del análisis de los principios normativos del proyecto educativo y de la Organización Independiente Totonaca.

3) Conocer el proceso histórico, el contexto social, político, cultural y normativo de la asignatura de Derecho Indígena a través de la investigación acción participativa para identificar cómo la asignatura contribuye en la formación educativa de sus estudiantes a través del análisis documental de los principios normativos de la Organización Independiente Totonaca, reglamento interno del proyecto escolar, el mapa curricular y la estrategia para la continuidad y la autonomía totonaca del CESIK.

4) Sistematizar las bases para proponer los contenidos para el programa de estudios, los objetivos y alcances de la asignatura de Derecho Indígena del CESIK, con miembros de la OIT, consejo de ancianos, juzgado indígena, docentes, estudiantes, madres y padres de familia con base en el análisis de los principios y valores normativos de las prácticas totonacas y el derecho positivo con enfoque en el pluralismo jurídico y la educación intercultural, para la formación de los estudiantes en el reconocimiento, reflexión, identificación e interpretación del sistema normativo totonaco, por medio de la investigación acción participativa y una asamblea para la revisión y aprobación de la propuesta de contenidos.

2.7 Marco metodológico

En este apartado se señala el paradigma que permitió desarrollar el trabajo, tomando en cuenta el contexto de investigación y el posicionamiento de mi persona como investigador, basado en el reconocimiento de la horizontalidad que permitió desarrollar el diálogo con los participantes a través del método cualitativo. Esto, ante la preocupación compartida por el problema de investigación y la generación de una propuesta a través de la investigación acción participativa, para lo cual se llevó a cabo en una serie de etapas y con técnicas que finalmente permitió lograr el objetivo general planteado.

2.7.1 El paradigma de investigación

Para el desarrollo de esta investigación, se ha considerado basarse desde la mirada del paradigma indígena. Este modelo de investigación la hemos tomado en cuenta porque es la que mejor se ajusta al contexto, tipo de investigación y relación recíproca - interpersonal en la que se ha intencionado el trabajo que bajo esta mirada permite reconocer a los sujetos participantes en el proceso en una sola figura de privilegio.

Partimos del contexto educativo de formación de la Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje (MAIA) donde hemos reflexionado a través del análisis colectivo el papel que han realizado las metodologías de investigación de corte occidental en los pueblos originarios.

Las metodologías de investigación, centradas en la universalidad del conocimiento científico, han ubicado a los conocimientos de pueblos originarios con una mirada de segregación y folclor, que considera a los pueblos originarios como simples objetos de estudio a través del saqueo y extracción de conocimientos.

De este modo, nos sumamos a las palabras de Chilisa (2012) citado en Iño Daza (2017) que por nuestra parte también consideramos importante cambiar las formas de colonización que han sucedido a través de la investigación.

Con este trabajo de investigación, asumimos una postura para considerar a los pueblos totonacos como sujetos participantes a través de la Investigación Acción Participativa (IAP), para que desde el planteamiento de la problemática y durante el desarrollo de la investigación, logremos desarrollar un equipo conjunto de trabajo.

Por medio de la (IAP) buscamos la participación de los miembros del consejo de ancianos de Huehuetla, miembros de la Organización Independiente Totonaca (OIT) docentes, estudiantes, padres y madres de familia de la escuela Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK) a través de talleres participativos para desarrollar procesos de reflexión y generación de propuestas al problema de investigación.

En diálogo con la reflexión que nos propone Iño Daza (2017) en este proyecto de investigación acción participativa compartimos la necesidad de recuperar y conservar los saberes totonacos que se han visto en proceso de desplazamiento a través de los cambios y transformaciones que ocurren en las comunidades totonacas, que han motivado la asimilación de los conocimientos occidentales aprendidos desde nuevos ámbitos de la cotidianidad que ha orillado la modernidad y la globalización.

De la misma manera, parafraseado a Iño Daza (2017) hacemos realidad las bases del paradigma indígena, ya que en esta investigación recurrimos a las vivencias y experiencias que tiene la población totonaca que nos han servido para reflexionar e identificar los principios normativos de los conocimientos y prácticas totonacas y que nos han permitido fundamentar la propuesta de contenidos para el programa de estudios de la asignatura de derecho indígena de la preparatoria CESIK.

En este sentido, el curso de la investigación, de acuerdo con Iño Daza (2017) buscó ajustarse bajo el principio de “responsabilidad relacional” (p. 117) al contemplar que se realizó desde la investigación acción participativa, no solo para identificar la problemática, sino que contempló generar una propuesta de contenidos del programa de estudios que se hizo de forma colectiva con la participación de miembros del consejo de ancianos, miembros de la OIT, miembros del juzgado indígena, docentes, estudiantes, padres y madres de familia del CESIK quienes valorarán la propuesta a través de una asamblea comunitaria.

Por otro lado, la propuesta de contenidos del programa de estudios que resulta en esta investigación, contribuirá a la formación de los estudiantes en el reconocimiento y reflexión de las normatividades totonacas, en vista de que en la actualidad ha disminuido la participación e integración de los jóvenes en espacios que aun sobreviven en las comunidades para el aprendizaje de los conocimientos totonacos, tales como charlas organizadas con miembros del consejo de ancianos,

mayordomías, trabajos en el campo a través de la práctica de la mano vuelta, entre otros.

Al mismo tiempo este proyecto también considera importante revalorar los procesos de lucha que han implementado los pueblos originarios en el marco de las resistencias a la hegemonía de lo occidental y bajo este mismo principio asumimos la importancia que representa la formación desde los enfoques de la interculturalidad crítica, que a través de ella se pueden sumar los saberes propios como parte de un programa de estudios en un contexto educativo del sistema escolarizado.

2.7.2 Enfoque de investigación

Para el caminar de esta investigación se tomó en cuenta el método de investigación cualitativa, el cual nos ha permitido desarrollar la actividad dialógica con la población participante, que se organizó en tres generaciones de la población de estudio.

La primera generación de la población de estudio que se tomó en cuenta para el trabajo de investigación, son personas de 61 a 85 años de edad, miembros del consejo de ancianos de Huehuetla; con quienes previamente se acordó señalar sus nombres con el fin de hacer vigente su palabra. Que entre sus preocupaciones han señalado con insistencia un conflicto intergeneracional entre los mayores y los jóvenes, problemática que ha sido parte del sustento de este trabajo.

La segunda generación es de 31 a 60 años, principalmente padres de familia de los estudiantes del CESIK y por último la tercera generación, de 15 a 30 años, constituidos por estudiantes de nivel medio superior y superior.

En esta investigación, se contempló una entrevista con el Juez indígena, revisión de expedientes de casos atendidos en el juzgado indígena y la revisión del mapa curricular de la escuela preparatoria Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom.

Desde el enfoque que nos permite la metodología cualitativa, logramos desarrollar un proceso de diálogo con las tres generaciones de la población de estudio que ha facilitado la convivencia para ubicar los conocimientos y saberes de la normatividad totonaca, la manifestación de sentires, pensamientos, emociones y reflexiones que se fue intercambiando durante el proceso de trabajo de investigación con la participación de la colectividad. (Márquez Barradas, 2007).

De la misma manera con base en el planteamiento Hernández Sampieri (2014) esta metodología nos ha proporcionado herramientas desde la identificación y confirmación del problema con la intervención de nuestra población de estudio a través de la recolección y análisis de datos, para ello fue pertinente basarse en diferentes técnicas de investigación.

2.7.3 Método de investigación

En este proyecto de investigación se utilizó la Metodología de Investigación Acción Participativa: de acuerdo con Selener (1997) citado en (Balcazar, 2003) consiste en “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” (p. 60).

Por las características de la metodología, es un diseño que permite un diálogo horizontal entre la población de estudio y el investigador, además facilita la propuesta de técnicas con las cuales la propia población puede analizar y abordar el problema.

A través de la aplicación de un diagnóstico participativo, se pudo confirmar el problema que se planteó en el protocolo de investigación, el cual consistió en la necesidad de una interrelación de principios normativos de los conocimientos y saberes totonacos y el derecho positivo en el programa de estudios de la asignatura de Derecho Indígena del CESIK.

El diseño del instrumento de diagnóstico permitió que los actores sociales en las comunidades totonacas, integrados por miembros del Consejo de ancianos, miembros de la Organización Independiente Totonaca, el Juzgado Indígena, padres y madres de familia, estudiantes y docentes del CESIK, analizaran y proporcionaran información que permitió colectivizar y hacer nuestro el problema.

Gracias a la participación de los actores sociales, se pudo elaborar una propuesta de colaboración para analizar y reflexionar la existencia de la asignatura de derecho indígena en el CESIK, que contribuyó a la elaboración de una propuesta de contenidos para el programa de estudios de la asignatura de Derecho Indígena, la formulación de los objetivos y el perfil de egreso de los estudiantes.

Finalmente, los resultados del trabajo de Investigación Acción Participativa logrados, merecen ser entregados y presentados a todos los actores sociales participantes en este proyecto, para lo cual se contempla determinar en conjunto

con el Juzgado Indígena, OIT y CESIK una concentración en alguno de los espacios para realizar una presentación formal de la propuesta de contenidos para el programa de estudios de la asignatura de Derecho Indígena; una vez que se tenga la tesis acabada, con previo consenso y acuerdos con los actores sociales involucrados.

2.8 Etapas de la investigación

2.8.1 Primera etapa

Conocer las problemáticas jurídicas actuales en Huehuetla y sus comunidades, a través de un diagnóstico etnográfico con el juzgado indígena y personas de la comunidad para identificar las prácticas totonacas, los espacios de solución y aprendizaje de los saberes normativos para la solución a esas problemáticas.

En esta etapa de la investigación se propuso identificar las problemáticas jurídicas que actualmente enfrentan los totonacos a través de la revisión de expedientes de casos atendidos en el Juzgado Indígena, el tipo de problemáticas que con mayor frecuencia se atienden y resuelven, lo cual permitió determinar cuáles son aquellos que comúnmente se presentan en las comunidades totonacas de Huehuetla.

Los datos obtenidos sirvieron para iniciar la búsqueda de normatividades a través de una investigación etnográfica con las personas mayores sobre los saberes normativos totonacos que existieron en la resolución de las principales problemáticas, así como para conocer los procesos y espacios de aprendizajes de dichas normatividades.

2.8.2 Técnica de investigación

La primera actividad que se realizó en esta etapa de investigación fue la revisión de expedientes correspondiente al mes de septiembre de 2021, para identificar el tipo de problemas que con mayor frecuencia son atendidos en el juzgado indígena.

En seguida se realizaron entrevistas con las tres generaciones de la población de estudio por medio de entrevistas etnográficas entendidas como:

[...] un diálogo formal orientado por un problema de investigación. La entrevista requiere el diseñado de antemano los términos, contenidos y formas de

registro del diálogo. Lo que se busca con la entrevista es comprender en detalle las percepciones de los entrevistados o profundizar el conocimiento de situaciones pasadas o presentes, siendo necesario la aplicación a un corto número de personas (Restrepo, 2016, p. 54).

2.8.3 Segunda etapa:

Reconocer la existencia y los propósitos de la asignatura de Derecho Indígena del CESIK a través de un proyecto social de investigación-acción participativa con miembros de la OIT, docentes, consejo de ancianos, estudiantes y el juzgado indígena para sistematizar las bases en la implementación de la asignatura, formular los objetivos y sus alcances en la formación académica de los estudiantes en el marco de la exigibilidad de derechos indígenas, la autonomía y libre determinación de los pueblos, por medio del análisis de los principios normativos del proyecto educativo y de la Organización Independiente Totonaca.

En esta etapa se realizó un taller participativo con miembros del consejo de ancianos, miembros de la Organización Independiente Totonaca, estudiantes, madres y padres de familia para identificar el proceso de creación del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom, así como identificar cuál es el caminar que ha tenido la institución educativa desde su creación en la formación de los estudiantes.

De la misma manera permitió identificar cual es la propuesta educativa que debe implementar el CESIK a través de la asignatura de Derecho indígena, que así mismo permitió desarrollar una propuesta de contenidos para el programa de estudios para establecer claramente los objetivos y perfiles de egreso de los estudiantes.

2.8.4 Técnica

Mediante taller participativo permitió desarrollar una conversación colectiva entre miembros del consejo de ancianos, miembros de la OIT, estudiantes, madres y padres de familia con motivo de escucharnos a través de dinámicas de narración sobre la experiencia que existe en torno a la creación y caminar del CESIK en la actualidad, así como el espacio que identificaron los estudiantes para visualizar los conocimientos que son posibles de aprender en el marco de los cambios y transformaciones del mundo moderno.

2.8.5 Tercera etapa

Conocer el proceso histórico, el contexto social, político, cultural y normativo de la asignatura de Derecho Indígena a través de la investigación acción participativa para identificar cómo la asignatura contribuye en la formación educativa de sus estudiantes a través del análisis documental de los principios normativos de la Organización Independiente Totonaca, reglamento interno del proyecto escolar, el mapa curricular y la estrategia para la continuidad y la autonomía totonaca del CESIK.

En esta etapa se hizo una revisión del proceso de creación del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom como parte del sistema escolarizado, que se implementa a partir de una lucha organizativa desarrollada por totonacos a través de la Organización Independiente Totonaca en el municipio de Huehuetla.

El análisis desarrollado sirve a esta investigación para ubicar la existencia de la asignatura de derecho indígena como parte del mapa curricular del CESIK.

2.8.6 Técnica

Se hizo una revisión documental del reglamento interno del proyecto escolar a través del cual se ubicaron algunos antecedentes de la implementación de la asignatura de derecho indígena como asignatura de estudio, que al mismo tiempo permitió identificar los principios y valores de enseñanza en la institución educativa.

De igual forma se hizo una revisión del resultado de una investigación sobre la creación del CESIK titulada “El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom (CESIK); una estrategia para la continuidad y autonomía totonaca”, en dicho estudio se pudo identificar la lucha que implementaron los totonacos por el acceso a la educación en torno a los procesos de violencia que han sido víctima los totonacos.

2.8.7 Cuarta etapa:

Establecer y determinar los contenidos para el programa de estudios de la asignatura de Derecho Indígena del CESIK para lograr que los estudiantes se formen con conocimientos que permitan revitalizar los componentes del sistema normativo totonaco en interrelación con el derecho positivo en la resolución de conflictos y de ese modo lograr un pluralismo jurídico.

Capítulo 3. Marco teórico

Introducción

En la actualidad, los cambios y transformaciones que están ocurriendo en los contextos, internacional, nacional y local, están sucediendo en el marco de la “globalización” (Anders, 2016, p. 31).

Más recientemente a la globalización se suma el uso y manejo de las tecnologías de la información (p. 32) con ello han traspasado fronteras e impulsado movilizaciones desde el interior hacia el exterior y desde el sur hacia el norte, eso ha generado experiencias de multiculturalismo que ocasiona injusticias y discriminación, con ello también se ha producido el encuentro de diversas formas de concebir la vida, las relaciones interpersonales y la convivencia con la naturaleza.

En el contexto local, las comunidades totonacas no han sido ajenas a este fenómeno, debido a las crisis económicas que han experimentado han desarrollado procesos de “migración interna” como han señalado diversos estudios que se han hecho en pueblos originarios, entre ellos CEA (2004), Velasco (2007), Hernández et al., (2006) y Granados (2005) citados en Ortega Hernández et al., (2013).

El resultado de estas experiencias en los pueblos originarios, han sido procesos de desplazamiento de saberes y aprendizajes que ocurrían en espacios familiares y comunitarios y en su lugar se han establecido y asimilado los espacios para la educación formal que están enseñando conocimientos occidentales que niegan los saberes y conocimientos propios.

La existencia de la enseñanza formal ha excluido la riqueza cultural de sabidurías y experiencias vivas en la memoria de las personas mayores, que ha provocado un distanciamiento entre jóvenes y adultos como producto de la validez y legitimidad que los jóvenes otorgan a los conocimientos que aprenden de los libros en espacios formales de enseñanza.

Retomamos a Anders (2016) quien señala que con las nuevas caras de la globalización nos hace avanzar más rápidamente a los procesos de desplazamiento de los conocimientos y las lenguas de los pueblos indígenas, por la incidencia que tiene en el aprendizaje de otros conocimientos que nos hacen ignorar y hacer menos a lo propio.

Coincidimos con Anders (2016) al retomar en su estudio la actitud positiva de H. S. Bholá (2003) quien señala que la globalización también ha motivado a los pueblos a implementar formas de resistencia y revalorar lo propio, se han motivado a repasar su historia para reconocer sus formas de organización, se han propuesto revalorar su cosmovisión, están desarrollando formas de rescatar y fortalecer sus lenguas, también identifican nuevas formas de enseñar los conocimientos propios para conservar y preservar su cultura.

Como sustento en esta investigación sobre las problemáticas que viven nuestros pueblos originarios, consideramos que es necesario generar propuestas de solución de conflictos que existen entre los conocimientos que se aprenden en la escuela con el saber y el conocimiento totonaco.

Es necesario dar a conocer las fortalezas organizativas, familiares, comunitarias, educativas y de justicia de los conocimientos propios, con las cuales las comunidades establecieron vínculos de cohesión y de ayuda mutua.

Para ello, señalamos algunas de las teorías que reconocen la lucha y resistencia que los pueblos originarios han implementado ante la hegemonía de occidente como base teórica en esta investigación.

3.1. Interculturalidad

En las relaciones de convivencia, en la diversidad y el multiculturalismo, Pérez Orozco señala que en la actualidad es importante nombrar la interculturalidad como un término que se ha vuelto común para “hablar de fenómenos de reconocimiento de la coexistencia de grupos con culturas diversas, que se interconectan y afectan mutuamente, que viven bajo un mismo Estado” (2015, p. 63) en su estudio, retoma la postura de Menchú (1990) quien habla sobre la interculturalidad para afirmar que se refiere a “la cohabitación pacífica entre gentes y culturas, basada en la justicia y equidad para todos” (p. 63)

Walsh por su parte en una de sus obras apunta que la interculturalidad “Busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes” (2005, p. 45) la autora en su reflexión, señala que la interacción que se busca a través de la interculturalidad surge en oposición a las desigualdades que se han dado en la sociedad, en el ámbito económico, el ejercicio del poder y la implementación de políticas; en refuerzo de lo anterior para Schmelkes (2004) “supone una relación, una interacción

entre grupos humanos con culturas distintas que se da en condiciones de igualdad entre ellas” (p. 27)

Por otro lado, Giner Espín et al. (2018) señalan que “la interculturalidad en su perspectiva crítica surge para defender que la lucha contra la desigualdad o la exclusión no omita el problema de la estructura colonialista-capitalista-patriarcal que tiene su efecto en formas estructurales, pero también institucionales y relacionales” (p. 4) así mismo en el trabajo desarrollado por Walsh (2003) citado en Dietz (2017) menciona que las relaciones multiculturales y pluriculturales deben realizarse bajo la mirada de la interculturalidad crítica, la cual señala que esta:

profundiza en la naturaleza histórica y estructural de las desigualdades (imperiales, coloniales, etcétera) que moldea la diversidad cultural actual e identifica a los actores colectivos que pueden transformar las relaciones asimétricas, no de manera individual sino sistémicamente, mediante el Desarrollo de nuevos canales de participación, y de nuevos marcos jurídicos para el reconocimiento de nuevas instituciones y/o identificaciones poscoloniales. (p. 194)

Para Fuentes López y García Rojas (2018) hablar de la interculturalidad “se entiende como una herramienta, un proceso y un proyecto en continua construcción. Apuntala, pero también requiere modificar las estructuras, instituciones y relaciones sociales, así como construir las condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (pp. 32-33)

En el caso de Fonet-Betancourt (2004) citado en Sartorello y Peña Piña (2018) pone énfasis en señalar que se debe pensar en:

un enfoque intercultural, que a decir de su reflexión señala que se pronuncia por el desarrollo de un diálogo intercultural como estrategia para promover procesos de innovación en la construcción de nuevos conocimientos, ya que confronta elementos de diferentes horizontes y perspectivas culturales, abriendo así la posibilidad de impulsar un proceso de complementación y enriquecimiento entre la ciencia moderna y otros saberes. (p. 154)

Otros autores han señalado que la interculturalidad la podemos considerar como aquella que busca generar conocimientos actuales para desarrollar una construcción social que se opone a la homogeneidad desde su perspectiva pedagógica, sobre ello Walsh (2010) citado en Giner Espín et al. (2018) señala que “la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber” (p. 4)

Sobre lo anterior Muñoz Gaviria concuerda en que los espacios formales de educación deben analizarse para reformar los patrones tradicionales de enseñanza, al respecto hace la siguiente observación:

la escuela nacida en la modernidad podrá, o bien seguir anclada en su carácter moderno y no responder a los retos implicados en la construcción de estas nuevas lógicas y racionalidades o aceptar histórica y creativamente su ubicación en los márgenes para realizar búsquedas en aspectos tales como: la participación -que va más allá de las fronteras de la escuela-; el cuestionamiento a la universalidad de la razón, teniendo en cuenta las diferencias culturales y propugnando la equidad; la valoración de la sensibilidad, la estética y la subjetividad para acercarse de otra forma a la realidad. Es decir, hay circunstancias que ayudan a plantear que otro espacio escolar es posible. (2009, p. 363)

La educación escolar como la hemos conocido durante nuestra formación, ha sido un espacio que ha enseñado respondiendo a las políticas estatales, operando la educación con programas educativos universales para establecer una homogeneidad cultural, ajustándose a las vías de desarrollo económico en el país, imponiendo un lenguaje universal y negando la diversidad cultural del territorio mexicano, reconocida en las leyes estatales.

En la actualidad, hace falta que los centros educativos, valoren las diversidades culturales para generar propuestas educativas, para dar cabida a otros conocimientos y otras formas de hacer conocimiento en los programas de estudio, para fomentar una complementación e interrelación en los programas educativos, que permitan lograr una formación basada en la diversidad, para favorecer en los educandos una mejor interacción social, cultural y política, con el fin de hacer frente a las injusticias, la discriminación y la exclusión.

3.2 Currículum intercultural

Los programas curriculares, con los que cuentan y trabajan los centros educativos en las comunidades totonacas, gozan de una homogeneidad universal; a través de los cuales, los estudiantes aprenden únicamente los conocimientos que el Estado, a través de la Secretaría de Educación Pública han determinado enseñar, que conforme al artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, señala entre otras cosas que “corresponde al Estado la rectoría de la educación” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2021, p. 5).

Bajo el modelo de enseñanza que reciben los estudiantes, ha provocado que durante su estancia escolar se genere una brecha entre el estudiante y la

comunidad, ello implica la pérdida de la identidad propia, que conlleva asumir la que se va construyendo con el quehacer educativo; Jiménez Naranjo (2021) señala que la escuela: “por una parte, se la reconoce como una institución etnocida que ha fortalecido la autopercepción étnica negativa y ha participado activamente en la destrucción de prácticas culturales de comunidades indígenas”. (p. 175).

Con base en la experiencia que se vive en las comunidades totonacas, a través de la educación formal se ha considerado que la escuela es el lugar adecuado para que aprendan los niños y niñas. Durante los años 80 y 90 que nos correspondió como generación cursar la educación básica; nuestros padres nos exigieron el aprendizaje de las matemáticas y el español como fundamentos para el cambio y la salida de un estado de pobreza, tal como fue impuesta por el grupo cacique y mestizo de Huehuetla.

Aquino Juárez (2023) señaló que con la alfabetización, se encomendó a algunos jóvenes a prepararse en la ciudad de Puebla, enviados por el párroco Juan Ramírez del municipio, para que posteriormente transmitieran sus conocimientos a otros jóvenes totonacos, los resultados esperados no se lograron, algunos de ellos fueron los primeros en sentirse inferiores por su origen totonaca, cuando les tocó impartir clases a niños y niñas, fortalecieron la enseñanza de conocimientos occidentales negando y denigrando los conocimientos propios como inservibles en el contexto urbano. (Comunicación personal, 15 de febrero 2023).

Bernal Lorenzo y Miranda Landa (2019) señalan que a través de “programas compensatorios” (p. 86) el Estado ha establecido escuelas bilingües en las comunidades que no resuelven el conflicto del desplazamiento de saberes propios y la pérdida de la identidad.

La presencia de la educación Bilingüe en las comunidades totonacas en Huehuetla, son escuelas que al establecerse; algunas de ellas se caracterizaron por abrir espacios de albergue, comedor y dormitorios, servicios con los que no han contado las demás escuelas. Sin embargo, el centro de atracción de estos proyectos educativos no fue precisamente su carácter bilingüe, sino la facilidad para albergar estudiantes originarios de comunidades distintas a su ubicación, es decir, las escuelas bilingües en Huehuetla se hicieron conocer como albergues escolares.

Por otro lado, entre su programa curricular, únicamente tiene contemplado la lengua originaria como asignatura de estudio, que muchas veces es impartida por docentes que no son hablantes de la lengua totonaca en su caso, además en la

poca enseñanza que reciben en la asignatura, las clases se imparten en el mismo estandar tanto para los niños que no son hablantes como para los que sí lo son.

Ante los problemas que persisten en nuestros pueblos, llega a nuestras comunidades el modelo de educación intercultural, que conforme a Bernal Lorenzo y Miranda Landa (2019) “va más allá de la educación compensatoria, dado que analiza críticamente los modelos pedagógicos, sus programas y proyectos que le permitan afrontar los desafíos de la pluriculturalidad y su complejidad, lo que significa que no se debe negar ni impedir el desarrollo de otras culturas” (p. 86).

Sin embargo, para hacer realidad la utopía intercultural, hace falta desarrollar un curriculum intercultural, alimentado con contenidos que coadyuven en el fortalecimiento de las competencias y habilidades para intervenir en acciones de fortalecimiento de la cultura, que permitan revertir “procesos educativos hegemónicos en la educación” (Bernal Lorenzo y Miranda Landa, 2019, p. 86) que tenga como fin generar sujetos capaces de lograr cambios sociales en las comunidades.

De ese modo, la apuesta por un curriculum intercultural, esta centrada en brindar una propuesta escolar, que de acuerdo con Jiménez Naranjo (2021) nos permite reconocer a la escuela con la

capacidad para revertir [el proceso etnocida que ha llevado a cabo en los pueblos originarios] a través del empoderamiento y profesionalización de personas indígenas dentro de procesos de reafirmación y fortalecimiento de categorías étnicas y, a través de esta posición, de mayor peso estratégico proponer alternativas educativas y de otro orden al Estado. (p. 175)

Para generar la capacidad de reversión etnocida de la escuela, es importante que los docentes, estudiantes, padres de familia y demás integrantes de la comunidad, generen un proceso de participación para encaminar una programación curricular que involucre conocimientos, saberes propios y formas de enseñanzas propias para desarrollar procesos de reafirmación y revaloración de la identidad cultural propia.

3.3 Diálogo de saberes

Fuentes López y García Rojas (2018) señalan que la sabiduría se forma en la experiencia y en las creencias que comparten los individuos en relación con su entorno y esta se mantiene y se va fortaleciendo a través de otras experiencias que los demás individuos van compartiendo en la colectividad. Para estos autores, a

través del diálogo de saberes se puede transitar del conflicto que se da en la verificación si los saberes tienen mayor o menor validez y en su lugar, identificar su cualidad como acceso a nociones de comunidad, colectividad y memoria y así lograr acceder al espacio de diálogo entre similitudes, posibilidades y diferencias; con ello lo que se quiere lograr es el reconocimiento y la valoración.

Por su parte Pérez Orozco (2015) señala que el diálogo de saberes es una figura epistemológica que a través de ella no solo se quieren generar condiciones que hagan posible la creación de otros saberes, por el contrario, busca establecer relaciones sociales que reconozcan la presencia de lo otro, de tal forma que posibilite el aprendizaje y el diálogo en mutua igualdad.

Por lo tanto, la perspectiva del diálogo de saberes puede permitir en los espacios de educación una interacción de paradigmas de pensamiento diverso y tradiciones de saber. En el mismo sentido, Suárez Hernández et al. (2014) consideran que “En medio de todas las contradicciones del presente se impone la necesidad de un diálogo entre todos los saberes y la búsqueda del sentido común para encontrar un consenso favorecedor a la conciliación entre ciencia y sociedad. (p. 642)

Aunado a lo anterior, Santos (2009) citado en Soto (2018) expone su teoría para señalar el valor de los conocimientos y experiencias que se desarrollan en los distintos contextos y que estos han sido negados y excluidos por los conocimientos y prácticas occidentales, al respecto lo señala a través de la epistemología del sur

Epistemología del Sur la búsqueda de conocimientos y criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales” (p. 70)

Por ello, retomando a Collado Ruano (2017) afirma que “Esta situación ha permitido la emergencia de nuevos diálogos entre las propias disciplinas científicas y otras epistemes en una ecología de saberes” (p. 41) y en concordancia con lo anterior, la Organización Panamericana de la Salud (2022) señala que el diálogo de saberes tiene su fundamento en el reconocimiento de que lo valioso y lo verdadero no solo es el conocimiento que se deriva de la ciencia, por el contrario, hace valer el conocimiento que surge con la experiencia que se acumula en la sabiduría popular, generación tras generación.

Por su parte Soto (2018) señala a través de la “sociología de las ausencias [...] busca en primera instancia desmentir aquella lógica que tiende, inalterablemente, a mostrar como “no existente” la experiencia social popular de base, que es descartada y producida como ausencia por parte de la racionalidad occidental y las ciencias sociales que nacen de ésta”. (p. 71)

Finalmente, Boaventura de Sousa Santos ha sido el promotor principal del concepto de ecología de saberes; en sus reflexiones teóricas, dicho autor señala que “... la ecología de saberes se opone a la lógica de la monocultura del conocimiento y del rigor científico, e identifica otros saberes y criterios de rigor y validez que operan de forma creíble en prácticas sociales que la razón metonímica declara no existentes” (2018, p. 229). En este mismo sentido, Soto (2018) en su trabajo cita una de las obras de Santos (2011) evidenciando la noción epistemológica del autor de la siguiente manera:

El reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, el sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad – económicos, políticos y culturales- que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas. (p. 70)

Por otro lado, coincidimos en la interpretación que realiza Collado Ruano (2017) al señalar que “Esta ecología de saberes es, en definitiva, una opción política, educativa y epistemológica que trasciende el fascismo epistemológico impuesto por la expansión colonial europea” (pp. 49 -50). Así, en la actualidad se ha promovido en las escuelas con enfoque intercultural la vinculación con la comunidad a través de la vinculación comunitaria, sobre esto retomamos a Peña (2017) citado en Sartorello y Peña Piña (2018) quien afirman que el

eje de vinculación comunitaria tiene el objetivo de articular los saberes propios del estudiante, los saberes académicos del aula y los saberes locales de las comunidades de vinculación, para impulsar un proceso de aprendizaje creciente y continuo a lo largo de la formación profesional, que permite avanzar en la comprensión y práctica de la sustentabilidad y la interculturalidad (p. 149).

Es necesario, que en los espacios educativos se aborde la educación a través de estrategias de evaluación cognitiva para identificar la formación y preparación previa del estudiante, reconociendo sus capacidades para interrelacionar sus conocimientos previos con los conocimientos occidentales y las dinámicas pedagógicas, de tal forma que se puedan aprovechar sus saberes lingüísticos, capacidades y habilidades culturales para vincularse directamente con su entorno comunitario para identificar las necesidades de formación requerida en el contexto, de tal forma que se puedan implementar proyectos participativos de intervención.

3.4 Pluralismo jurídico

En este apartado de la investigación, señalamos los trabajos y estudios realizados sobre pluralismo jurídico que brindan sustento a la investigación para facilitar la comprensión del objetivo de nuestro trabajo de investigación.

En la revisión bibliográfica realizada, señalamos el trabajo de Garzón López (2019) que en su estudio retoma el trabajo de Sally Engle Merry (1988) quien plantea un pluralismo jurídico en su forma clásica.

En la revisión, este autor identifica un pluralismo jurídico que: “da cuenta de la coexistencia de sistemas jurídicos en sociedades que fueron colonizadas, donde se impuso el derecho del colonizador sobre el derecho autóctono” (p. 216). En el trabajo, el autor evidencia el parteaguas que existe desde la invasión europea a estas tierras, quienes desde su llegada impusieron un sistema jurídico que inició un proceso de desplazamiento contra el derecho practicado por los nativos.

Por su parte en la interpretación que realiza el propio Garzón López (2019) señala que existe un pluralismo jurídico cuyo desarrollo obedece a la multiplicidad de esferas jurídicas en consecuencia de la desintegración de los estados nacionales en la era postindustrial y postcolonial y también por la concurrencia que se ha dado entre reglas transnacionales, nacionales, regionales, comunitarias y de la localidad. En este orden de ideas Yrigoyen (2012) citado en Acosta Navas (2019) en su caso explica que el pluralismo jurídico es “[...] la forma de coexistencia entre varios sistemas normativos dentro de un mismo espacio geopolítico” (p. 40)

Por su parte, el jurista brasileño Wolkmer (2003) también citado en Acosta Navas (2019) en su trabajo “define el pluralismo jurídico como la multiplicidad de prácticas que interaccionan en un espacio sociopolítico, interactuando a través de

conflictos o consensos y que pueden ser o no oficiales, pero que conservan su razón de ser en las necesidades existenciales, materiales y culturales” (p. 40) y agregando lo anterior Rengifo Castañeda et al. (2013) señalan que el pluralismo jurídico lo podemos entender como la posibilidad de que en un mismo espacio territorial coexistan distintos enunciados normativos para desarrollar una pluralidad de sistemas jurídicos logrando establecer enunciados legales correspondientes o adecuados en el contexto real.

Cruz Rueda y Elizondo Zenteno (2022) se pronuncian para señalar que el pluralismo jurídico se opone al monismo jurídico que es de origen estatal y que confiere la exclusividad del Estado como el único que genera normas jurídicas. Señala en oposición que el pluralismo jurídico propone la existencia de múltiples centros que generan normas en coexistencia en un mismo espacio y tiempo, con distintos parámetros de eficacia pero que tienen la misma validez.

Sobre la misma idea, retomamos las palabras de Núñez Ávila, quien señala que esta teoría “[...] permite la coexistencia de varios sistemas jurídicos dentro de un espacio geopolítico, estén o no reconocidos legalmente por el Estado” (2018 p. 179).

Finalmente, López López (2014) desarrolla una interpretación para indicar que el pluralismo jurídico se entiende “como la coexistencia de diferentes sistemas jurídicos en un mismo espacio sociopolítico, independiente del reconocimiento que como tales estos hagan entre sí” (p. 48).

3.5 Educación comunitaria

Para mostrar el sentido y las cualidades de la educación comunitaria, retomamos la experiencia del modelo de Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca que a través de los trabajos realizados por Kreisel (2016) señala que esta surge “como parte de las iniciativas por una educación comunitaria pertinente y dialógica, promovidas por el Movimiento Pedagógico de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO)” (p. 4).

Como parte del conocimiento en su operatividad, retomamos la metodología que se ha propuesto para su caminar, la cual señala “que prescinde de la fragmentación de los campos de conocimientos por disciplinas; en su lugar, promueve el desarrollo de proyectos de aprendizaje e investigación sobre temas relevantes para la comunidad, en los cuales fomenta el diálogo entre los

conocimientos y prácticas comunitarias y los contenidos escolares.” (Kreisel, 2016, p. 5)

Pérez Ríos (2018) se pronuncia respecto al tema de la educación comunitaria, señalando que

Para que la escuela logre ser realmente comunitaria entonces necesariamente tendría que considerar a todos los elementos que constituyen a la propia comunidad [...] la escuela sería un elemento constitutivo de la comunalidad, junto con las asambleas, el tequio y demás características propias de los pueblos originarios. La escuela, entonces, dejaría de ser ese aparato ideológico del estado que contribuye a la asimilación de las culturas comunitarias a favor de la cultura nacional (p. 100)

Continuando con este autor, también señala que, en el modelo de educación comunitaria el objetivo de la escuela sería fortalecer los conocimientos que se aprenden desde la comunidad, pero también contribuir en el fortalecimiento de la identidad de los alumnos, de los niños desde su contexto particular.

Maldonado Alvarado (2018) señala que el ejercicio de la educación comunitaria se basa en la inclusión de elementos de la comunidad que la escuela ha excluido con la pedagogía hegemónica a través de la pedagogía escolar hecha a la escuela y no es una pedagogía para la familia, por lo tanto, su objetivo no es para recuperar lo que es propio, esto es para confrontar lo que no es nuestro, detener su carácter dañino para dar fuerza a lo comunitario. No busca reproducir la forma en que tradicionalmente se ha educado la comunidad, en principio lo que busca es combatir y denunciar la forma en que doméstica y coloniza la educación hegemónica.

Para Gómez Labrada y Suárez Rodríguez (2008) la educación comunitaria se trata de un proceso que se desarrolla de forma consciente en la sociedad entre miembros de la comunidad, así como de los que intervienen en la educación con el fin de educar, orientar e instruir a los participantes, otorgando resultados a las exigencias de la sociedad, con la cual se recrea y se organiza la sabiduría que se acumula con la educación informal y formal por la propia sociedad.

En su estudio, Pérez Luna y Sánchez Carreño (2005) señalan que la educación comunitaria:

desde una perspectiva comunitaria, está vinculada a las necesidades cognoscitivas y de transformación social del sujeto pueblo. Este proceso conduce a un encuentro permanente con lo “otro” que la escuela formal no presenta y que el hombre pueblo rescata ante la necesidad de actuar en la sociedad. (p. 319)

3.6 Educación

En este apartado, se retoman las teorías que han desarrollado las bases para acercar las ideas que nos permitirán mostrar el apartado educativo, estas servirán de base para someter a análisis e interpretación los conocimientos y saberes que se tienen respecto a la educación en el contexto comunitario del pueblo totonaco, en seguida, las teorías aquí mencionadas nos darán pauta para mostrar los saberes que se tiene en el pueblo en el ámbito educativo y para abrir el panorama, citamos a León (2007) que señala que

la educación se propone como la acción responsable de la moralidad, de los valores, su preservación y transmisión a las generaciones más jóvenes que crecen con el derecho de poseer y heredar la cultura de sus antecesores, los valores y todo lo creado. (p. 5)

Por su parte Zayas Pérez y Rodríguez Arroyo (2010) también señalan en su estudio el sentido que para ellos tiene:

La educación es un proceso institucional inscrito en todas las prácticas y relaciones de los individuos y los grupos sociales [...] consiste en la transferencia, reproducción, producción, apropiación y resistencia de los significados culturales, expresados estos en términos de saberes, pautas de conducta, normas, valores; [...] producido en la actividad humana sobre las cosas del mundo y en las relaciones sociales establecidas por esa actividad entre los humanos, sus grupos y clases sociales. (p. 3)

Al respecto, consideramos que los saberes y conocimientos que se han desarrollado en el pueblo totonaco deben continuar presentes en la sociedad, sin embargo estos han sufrido transformaciones a partir de las formas de educación que han cobrado vigencia en nuestros pueblos, para la comprensión del tema, en este apartado, la educación se abordará en su sentido formal e informal, retomando las teorías que nos dejarán comprender el contexto que se vive a nivel local y desde la mirada del propio pueblo.

3.7 Educación formal

En la actualidad, la enseñanza y educación ha cobrado estrecha relación con la escuela, esto se ha dado a partir de que se ha considerado que la educación no puede recibirse sin las formalidades que la sociedad ha aceptado y que en el transcurso se ha introducido a los pueblos, en el entendido de que las potencialidades humanas y laborales solo se pueden desarrollar a través de ese medio. Al respecto, citamos a Touriñán López (1996) que en su trabajo reflexionó el lugar que ocupan actualmente los centros educativos, sobre ello nos señala que “la

escuela es una institución reconocida socialmente para educar, porque el aprendizaje sistemático, que es prerrequisito para la adquisición de competencias necesarias en un proceso de autorrealización, no puede ser logrado a cualquier nivel sin la escuela (p. 58).

En el mismo sentido, retomamos a Coombs (1975) citado por Touriñán López (1996) quien define la educación formal como “el sistema educativo convencional y escolar, graduado, estructurado jerárquicamente, con exigencias tipificadas para promocionar o acceder a sus diversos niveles y con programación de tiempo completo” (p. 62). Por su parte Foresto refuerza la idea al señalar que para el reconocimiento de la educación formal, ésta la podemos identificar en su estrecha cercanía a la educación escolar, pero con mayor exactitud a los aprendizajes que se originan en el sistema escolar. (2020, p. 26)

En este orden de ideas, en este trabajo también retomamos a Coombs y Ahmed (1974) citado en Trilla Bernet (1993) quienes realizan la descripción de la educación formal y coinciden en señalar que “La educación formal comprendería «el “sistema educativo” altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad»” (p. 5)

Por su parte Muñoz Gaviria (2009) en su estudio reflexiona sobre la presencia histórica que ha tenido la escuela, así como en su papel que se ha insertado en las diferentes etapas de la vida, al respecto señala lo siguiente

Simultáneamente con el surgimiento de la escuela se construye el concepto de niñez - juventud, un momento de la vida en la que el niño y el joven como moratorias sociales, deben ser educados y formados gradualmente en la escuela según los requerimientos del Estado, debe someterse a la autoridad del adulto, y en el que, por ser menor de edad, su participación es restringida” (p. 362)

3.8 Educación informal (aprendizaje informal)

En este apartado citamos a Coombs y Ahmed (1974) citado en Foresto (2020) quienes muestran la otra versión de la educación y lo realizan explicando que el aprendizaje informal se identifica como “el proceso de toda la vida mediante el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes e ideas de las experiencias diarias y la exposición al medio ambiente” (p. 31). En el desarrollo de esta teoría, sumamos lo desarrollado por Alves da Silva y Ferreira (2016) también citado en Foresto (2020) y ellos señalan que el aprendizaje informal “es la resultante

de las actividades de la vida diaria relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio.” (p. 31)

Para reforzar la claridad sobre lo que se ha considerado como una educación informal Yajahira (2006) señala que “está representada por el producto de experiencias espontáneas y cotidianas en el medio social y provocan aprendizajes de diversos tipos en el individuo” (p. 243). Por su parte Fuentes López y García Rojas (2018) señalan que “Un proceso educativo no formal debe estar vinculado de la realidad que le rodea, esa misma realidad sirve de laboratorio para observar, analizar o reconstruir.” (p. 28)

Finalmente, Jaume Trilla (1993) citado en Soto Fernández y Espido Bello (1999) define “el universo educativo como el conjunto total de hechos, sucesos, fenómenos o efectos educativos – formativos y/o instructivos – y, por extensión, al conjunto de instituciones, medios ámbitos, situaciones, relaciones, procesos, agentes y factores susceptibles de generarlos” (p. 312).

Con la revisión teórica realizada en este apartado, es posible observar que el proyecto de investigación que se llevó a cabo tiene sentido al identificar el conflicto que se ha generado entre los jóvenes que se han educado principalmente en escuelas de educación formal, en contrapartida con la educación que tienen los mayores. Por lo tanto la idea de plantear contenidos para el programa de estudios de la asignatura de Derecho Indígena del CESIK cobra pertinencia al plantear que los conocimientos totonacos tengan la misma validez que los occidentales, siendo un ejercicio que debe mantener una esperanza para hacer frente al conflicto existente en las comunidades totonacas de Huehuetla ante el desconocimiento y abandono de lo propio.

Capítulo 4. Diseño del proyecto Social Participativo: Normatividades totonacas de “los mayores” - Xlimapakgsinkan laktatajni´

Introducción

Durante el diagnóstico de la investigación, se hizo una revisión sobre la implementación de la asignatura de Derecho Indígena en el Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom.

En la revisión se identificó que la asignatura no cuenta con una estructura que dé cuenta de su implementación, los objetivos y los aportes en la educación de los estudiantes.

Por lo tanto, en esta investigación se planteó un proyecto social de intervención para desarrollar talleres participativos con la colaboración de miembros del consejo de ancianos, miembros de la Organización Independiente Totonaca, estudiantes, docentes, padres y madres de familia para reflexionar los orígenes y propósitos de la asignatura y de ese modo, formular sus objetivos y competencias para coadyuvar en la elaboración del programa de estudios.

4.1 Objetivo general del proyecto social participativo

Reconocer la existencia y los propósitos de la asignatura de Derecho Indígena del CESIK a través de un proyecto social de investigación-acción participativa con miembros de la OIT, docentes, consejo de ancianos, estudiantes y el juzgado indígena para sistematizar las bases en la implementación de la asignatura, formular los objetivos y el perfil de egreso en la formación de los estudiantes en el marco de la exigibilidad de derechos indígenas, la autonomía y libre determinación de los pueblos, por medio del análisis de los principios normativos del proyecto educativo y de la Organización Independiente Totonaca.

4.2 Objetivos específicos del proyecto social participativo

1) Conocer el proceso histórico, el contexto social, político, cultural y normativo de la asignatura de Derecho Indígena a través de la investigación acción participativa para identificar cómo la asignatura contribuye en la formación educativa de sus estudiantes a través del análisis documental de los principios normativos de

la Organización Independiente Totonaca, reglamento interno del proyecto escolar, el mapa curricular y la estrategia para la continuidad y la autonomía totonaca del CESIK.

2) Sistematizar las bases, formular el programa de estudios, los objetivos y alcances de la asignatura de derecho indígena del CESIK, con miembros de la OIT, consejo de ancianos, juzgado indígena, docentes, estudiantes, madres y padres de familia con base en el análisis de los principios y valores normativos de las prácticas totonacas y el derecho positivo con enfoque en el pluralismo jurídico y la educación intercultural, para coadyuvar en la formación de los estudiantes en el reconocimiento, reflexión, identificación e interpretación del sistema normativo totonaco, por medio de la investigación acción participativa y una asamblea para la revisión y aprobación de la propuesta de estudios.

4.3 Metas e indicadores del proyecto social participativo

Objetivo específico 1. Conocer el proceso histórico, el contexto social, político, cultural y normativo de la asignatura de Derecho Indígena a través de la investigación acción participativa para identificar cómo la asignatura contribuye en la formación educativa de sus estudiantes a través del análisis documental de los principios normativos de la Organización Independiente Totonaca, reglamento interno del proyecto escolar, el mapa curricular y la estrategia para la continuidad y la autonomía totonaca del CESIK		
Meta 1	Indicador	Estrategia
Conocer el contexto de creación e implementación de la asignatura de derecho indígena	Generar una sistematización del contexto que motivó la creación e implementación de la asignatura de derecho indígena	A través de la metodología de “Ver-pensar y actuar”, los participantes en el taller podrán aportar los
Meta 2	Indicador	

Identificar los propósitos que tiene la implementación de la asignatura de derecho indígena	Sistematización de los propósitos que tiene la implementación de la asignatura de derecho indígena	conocimientos que existen en torno a la creación, implementación, propósitos y aportes de la de la asignatura de derecho indígena
Meta 3	Indicador	
Conocer o formular los aportes que debe ofrecer la asignatura de derecho indígena en la formación académica de los estudiantes	Sistematización de los aportes que logra la asignatura de derecho en la formación de los estudiantes	

Objetivo específico 2. Sistematizar las bases, generar una propuesta de contenidos para el programa de estudios, formular los objetivos y alcances de la asignatura de Derecho Indígena del CESIK, con miembros de la OIT, consejo de ancianos, juzgado indígena, docentes, estudiantes, madres y padres de familia con base en el análisis de los principios y valores normativos de las prácticas totonacas y el derecho positivo con enfoque en el pluralismo jurídico y la educación intercultural, para coadyuvar en la formación de los estudiantes en el reconocimiento, reflexión, identificación e interpretación del sistema normativo totonaco, por medio de la investigación acción participativa y una asamblea para la revisión y aprobación de la propuesta de estudios		
Meta 1	Indicador	Estrategia
Establecer los componentes de la asignatura de derecho indígena	Generar un esquema para identificar la estructura y los	Entre los participantes involucrados en el CESIK desde la

	contenidos de la asignatura para determinar el programa de estudios de la asignatura	metodología Ver- pensar y actuar, diseñar el programa de estudios de la asignatura
--	--	---

4.4 Carta descriptiva para el taller participativo en el CESIK

<u>CARTA DESCRIPTIVA PARA EL TALLER PARTICIPATIVO (1) EN EL CESIK</u>							
Nombre del Curso:	Creación y proceso de implementación de la asignatura de derecho indígena en el CESIK	Horario:	9:00 a 14:30				
Nombre del Instructor/a:	Marcos Juárez De Gante Responsable del taller	Lugar:	Salones de la escuela preparatoria Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom				
Fecha:	10 de diciembre de 2022	Duración:	4 horas				
Objetivo General: Desarrollar un taller participativo con miembros de la OIT, consejo de ancianos, miembros del juzgado indígena, padres y madres familia, docentes y estudiantes a través de la metodología ver – pensar – actuar para conocer el proceso histórico, el contexto social, político, cultural y normativo de la creación y el proceso en la implementación de la asignatura de Derecho Indígena y elaborar el programa de estudios							
SESION I							
Contenido Temas /Subtemas	Objetivo de aprendizaje	Duración (hrs. min.)	Actividades a Desarrollar	Requerimientos		Técnica Didáctica	Técnica Evaluación
				R. Humanos	Material/Equipo		
Bienvenida y Presentación general de los resultados del diagnóstico participativo del proyecto de investigación	Dar a conocer a los participantes que a través de un diagnóstico etnográfico se identificó en las comunidades de Huehuetla un proceso de desplazamiento	10 minutos	Se realiza una presentación de Power point para desarrollar la explicación	Responsable del taller	Laptop Proyector Mesas Sillas	Exposición por parte del facilitador	

Presentación de objetivos del taller	de espacios familiares y comunitarios de enseñanza y en su lugar se han asimilado los espacios formales de educación y que en el desarrollo de esta forma de educación existe el CESIK que imparte la asignatura de Derecho Indígena pero que actualmente aún no cuenta con un programa de estudios						
Presentación de participantes, organización de las mesas de trabajo y explicación de la logística del taller	Agradecimiento a los asistentes al taller, resaltando la importancia de su participación para reflexionar en torno a la existencia de la asignatura de derecho indígena	10 minutos	Los participantes se organizan por mesas de trabajo, se nombra un moderador y un secretario que vaya tomando nota en un papelógrafo lo que vaya discutiéndose en cada equipo	Consejo de ancianos miembros de la OIT estudiantes padres y	Meas Sillas	Indicaciones en totonaco por el facilitador del taller	

	Señalar a los participantes que el taller se desarrollará bajo la metodología ver – pensar – actuar Organizar las mesas de trabajo que serán de la siguiente manera: Mesa de 11 miembros de la OIT y Consejo de ancianos Mesa de 13 estudiantes Mesa de 12 padres y madres de familia. Aproximadamente 36 participantes en total			madres de familia miembros del juzgado			
Primer momento del taller (ver)	Los participantes expresarán los conocimientos, razones y experiencias que tienen en torno a la creación y	1 hora 9:20 10:20	Divididos en mesas de trabajo, en este primer momento los participantes responden a las siguientes preguntas:	Consejo de ancianos miembros de la OIT	Papelógrafos Marcadores	A través de la técnica de círculo de narraciones los participantes tomarán la palabra para	

	funcionamiento del CESIK que como proyecto educativo imparte la asignatura de derecho indígena para conocer la forma en que ha contribuido educativamente a los estudiantes para lograr o no vincularse con sus comunidades desde el contexto organizativo, comunitario, laboral y académico.		<p>¿Por qué se crea el CESIK?</p> <p>¿Cuál es el papel que ha tenido la asignatura de derecho indígena en el CESIK en la formación académica de los estudiantes en el contexto organizativo – comunitario – laboral y académico?</p> <p>¿actualmente de qué manera se articula el CESIK con las comunidades?</p>	estudian padres y madres de familia miembr os del juzgado		intervenir, coordinados por un moderador que ira otorgando la palabra, las respuestas que vayan saliendo en las participaciones serán anotados por un secretario de la mesa que posteriormente o al momento colocara en un papelógrafo	
Plenaria para socializar las respuestas a las preguntas	A través de exposición de representantes de equipo compartirán las respuestas que han otorgado a las preguntas, esto permitirá conocer las	30 minutos 10:20 – 10:50	Exposición	Representantes de equipo	Papelógrafos	Exposición en totonaco	

	razones que han discutido en colectividad sobre la existencia del CESIK y como la asignatura de derecho indígena ha logrado en los estudiantes articular o no con las comunidades						
Segundo momento del taller (pensar)	Generar propuestas de acción a través del análisis de los artículos del 1 al 6 del reglamento interno desde la postura de los actores sociales para contribuir en la formación académica que brinda el CESIK a los estudiantes en la asignatura de derecho indígena	1 hora 10:50 – 11:50	El facilitador del taller proporciona a los participantes los textos del anexo 1 y anexo 2 para leer y analizar y en seguida responder a las siguientes preguntas ¿Qué tiene que seguir haciendo el CESIK a través de la asignatura de derecho indígena y con quiénes debe aliarse para lograrlo? ¿Qué acciones proponemos desarrollar como actores sociales	Consejo de ancianos miembros de la OIT estudiantes padres y madres de familia miembros del juzgado	Papelógrafos, marcadores	En este segundo momento se tomará lectura del texto señalado como anexo 1, así como un segundo texto, señalado como anexo 2 que permitirá realizar una reflexión y análisis en el que hacer educativo del CESIK en la asignatura de	

			<p>para contribuir en la formación académica de los estudiantes en la asignatura de derecho indígena?</p> <p>Las propuestas de acción deberán realizarse retomando la lectura y reflexión del anexo 1 y 2</p>			<p>derecho indígena y para que los participantes logren plantear una serie de propuestas de acción en las que puedan intervenir para aportar a la formación académica de los estudiantes</p>	
Plenaria	Compartir las respuestas a las preguntas	<p>30 minutos</p> <p>11:50 – 12: 20</p>	Exposición	Representantes de equipo	Papelógrafos	Exposición en totonaco	

<p>Receso y comida Responsable del taller Maestros Estudiantes Ayudarán a servir y/o compartir los alimentos</p>		<p>12:20 – 13:20</p>			<p>Espacio y mobiliario del comedor escolar</p>	<p>Docentes y algunos estudiantes y responsable del taller ayudan a servir y repartir la comida en las mesas</p>	
<p>Tercer momento del taller (actuar)</p>	<p>Señalar las acciones concretas para contribuir al proceso formativo que ofrece la asignatura de derecho indígena</p>	<p>40 minutos 13:20 – 14: 00</p>	<p>Jerarquizar las propuestas o señalar las que asumirán los actores sociales para fortalecer y/o contribuir en la formación académica de los estudiantes en la asignatura de derecho indígena</p>	<p>Consejo de ancianos miembros de la OIT estudiantes padres y madres de familia miembros del juzgado</p>	<p>Papelógrafos y marcadores</p>	<p>A través de análisis y reflexión los integrantes de las mesas se disponen a identificar de la lista de propuestas cuáles son las acciones concretas que pueden elegir para llevar a cabo para contribuir en la formación</p>	

						académica de los estudiantes	
Plenaria	Exponer las acciones concretas que asumirán los actores sociales para contribuir al que hacer educativo del CESIK a través de la asignatura de derecho indígena	14:00 – 14:30	A través de exposición con un representante de equipo, señalar las acciones que asumirán los actores sociales	Consejo de ancianos miembros de la OIT estudiantes padres y madres de familia miembros del juzgado	Papelógrafos	Exposición en totonaco	
Cierre del taller y agradecimiento	Agradecer y aclarar que los resultados obtenidos en el taller ayudarán en la elaboración del programa de estudios y el planteamiento de los objetivos de la asignatura de derecho indígena	14:30 en adelante	Brindar un agradecimiento a los participantes en el taller, aclarando que los resultados obtenidos servirán como insumos para desarrollar el contenido del programa de estudios y los objetivos de la asignatura de	Responsable del taller		Palabras en totonaco	

			derecho indígena, a partir de las acciones concretas que se han propuesto como fortalecimiento en el que hacer educativo del CESIK				
--	--	--	--	--	--	--	--

Capítulo 5. Resultados y discusión

Introducción

En este apartado, se presenta la discusión de los resultados obtenidos durante las etapas en que se desarrolló la investigación, a partir de cada uno de los objetivos específicos planteados en el proyecto, sobre las cuales se establece la reflexión e interpretación de los aportes compartidos por los participantes durante la realización del estudio.

5.1 Ante los conflictos intergeneracionales ¿es necesario el diálogo entre los conocimientos occidentales y los conocimientos totonacos?

Desde el inicio de esta investigación, existe la preocupación por la brecha intergeneracional entre la juventud y los adultos, causada por el conflicto que existe en la diferencia de conocimientos que actualmente aprenden y se apropian los jóvenes, en comparación con los conocimientos y prácticas que tienen las personas de entre los 61 a 85 años de edad, población de estudio que hemos considerado en el grupo de primera generación en esta investigación.

La frecuencia con la que hemos tenido contacto con el problema, ha sido recurrente, y en las ocasiones que ha tocado platicar con *laknanajni'* y *tatajni'* (nuestros mayores) se muestran preocupados por las razones que divide su relación e interacción; consideran que la “escuela” ha cambiado el pensamiento de los jóvenes.

El cambio en el pensamiento de los jóvenes, tiene entre otras manifestaciones que están desplazando el trabajo agrícola, actividades del hogar y las obligaciones comunitarias, que han sido los principales espacios de enseñanza de *laknanajni'* y *tatajni'* (nuestros mayores), para la transmisión de conocimientos hacia las siguientes generaciones.

El distanciamiento que se ha dado entre estas generaciones está provocando una desarmonía en la vida familiar y comunitaria, lo que está causando una vida en

tristeza - “*talipuwán latamat*” (Torres Solís, 2019, p. 109) dado que la formación ya no se está desarrollando en unidad de los totonacos.

Laknanajni' y *tatajni'* (nuestros mayores) consideran que las relaciones personales que han desarrollado los jóvenes ya no corresponden a las tradiciones y costumbres del pueblo totonaco, piensan que actualmente viven de manera aislada, y no les importan las demás personas ni su pueblo. Observan que los jóvenes solo reconocen y dan legitimidad única a los conocimientos que aprenden en la escuela.

Otra de las preocupaciones que tienen *laknanajni'* y *tatajni'* (nuestros mayores) es, que cuando los jóvenes terminan de estudiar prefieren irse a otro lado, migran porque ya no se preocupan por su pueblo, ello agrava aún más el “*talipuwán latamat*” (vida en tristeza), que de acuerdo con Torres Solís (2019)

“niega a las nuevas generaciones de toda una tradición oral. Así los más jóvenes suprimen la plática con los abuelos y abuelas del pueblo, volviéndose en muchos de los casos, desconocidos de la forma de vida en convivencia, pues no se incorporan al trabajo colectivo, a servir voluntariamente a favor de la comunidad, y mucho menos a la idea de ofrendar a los principios que yacen en el mundo natural. (p. 109).

En espacios informales de diálogo, como en el transporte colectivo se les ha escuchado a *laknanajni'* y *tatajni'* (nuestros mayores) sentir que sus tierras se están quedando abandonadas, los jóvenes ya no siembran maíz, frijol, porque ya no saben hacerlo. Nuestros mayores tienen demasiada preocupación por lo que va a pasar con sus tierras, creen que cuando las hereden a sus nietos las van a vender, porque para ellos el único valor que le pueden sacar es el económico “observan que ya no quieren aprender a trabajar en la agricultura”.

Esta brecha que se ha formado y las preocupaciones generales que comparten *laknanajni'* y *tatajni'* (nuestros mayores) obliga a pensar en alternativas para proponer una interrelación de saberes y conocimientos para buscar la convivencia y relación entre jóvenes y adultos.

No se puede negar que actualmente los que ingresamos a la escuela para estudiar, ocupamos la mayor parte del tiempo en actividades escolares, dejamos poco para convivir en nuestro entorno para realizar otras actividades, dejamos de

hacer lo que ya sabíamos hacer, nos quedamos estancados y entonces nos dedicamos únicamente a lo que la escuela nos enseña.

En una experiencia personal, cuando presté el servicio como semanero y fiscal en la capilla de la comunidad de Xonalpu, a los jóvenes que se les invitaba a participar en los cargos y que tenían algún estudio profesional (licenciatura) se justificaban diciendo que no podían participar porque estaban trabajando o que estaban en proceso de búsqueda de un trabajo que les ocasionaría un impedimento para participar.

Las justificaciones de ese tipo, en algunas ocasiones eran los propios papás los que ofrecían el argumento para que sus hijos no los siguieran molestando, “porque ellos habían estudiado y no tenían tiempo para participar”.

Actualmente, los padres de familia observamos que nuestros hijos en educación básica están más obligados a realizar actividades relacionadas con el estudio, el tiempo de un día está dedicado para ir a la escuela y por las tardes realizan las tareas que los docentes les encargan, no sobra mucho tiempo para enseñarles otras actividades.

Hoy las escuelas hablan de una formación por competencias, entonces tienen que realizar los ejercicios de todas las áreas de estudio para desarrollar sus capacidades y habilidades para dar muestras de su aprendizaje, obteniendo así un buen promedio en sus evaluaciones.

Por otro lado, el medio social demanda hacer cosas que se consideran “más modernas” para nuestro contexto, como el ocio, paseos, el juego y la diversión, son cosas que hoy en día si no se interpretan y se explican adecuadamente para enseñar actividades de la cotidianidad totonaca se consideran violatorias de derechos del niño, porque en el catálogo de derechos el descanso y el ocio de todo niño está reconocido como algo que no se puede pasar por alto.

Al respecto, citamos en este apartado el artículo 60 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes que señala que

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, así como a participar libremente en actividades culturales, deportivas y artísticas, como factores primordiales de su desarrollo y crecimiento.

Quienes ejerzan la patria potestad, tutela o guarda y custodia de niñas, niños y adolescentes deberán respetar el ejercicio de estos derechos y, por lo tanto, no podrán imponerles regímenes de vida, estudio, trabajo o reglas de disciplina desproporcionadas a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez, que impliquen la renuncia o el menoscabo de los mismos.

Con base en la experiencia familiar que voy desarrollando con mis hijas, y tomando como referencia mi cultura totonaca corresponde a nosotros como padres, vigilar, cuidar y promover la visión a futuro en la formaciones de nuestros hijos, de esa manera observo la necesidad de brindar otras enseñanzas que la escuela no está cubriendo, y en la medida de su desarrollo físico es necesario compartirles los conocimientos desde el pensamiento colectivo para cuidarnos unos a otros - *lamkgtakgalhat*, sumando nuestra participación en actividades comunitarias como el caso de las fiestas, mayordomías y otros ritos que la cultura totonaca ha establecido, que sin lugar a dudas desde el pensamiento occidental no serán homologables.

5.1.2 Vida familiar y comunitaria como formas de transmisión de los conocimientos totonacos

Con base en el primer objetivo específico del proyecto de investigación, me di a la tarea de adentrarme en el trabajo de campo para indagar los espacios y formas de enseñanza de los totonacos para conocer el trabajo arduo que realizaron *laknanajni'* y *tatajni'* (nuestros mayores) para transmitir sus conocimientos a las nuevas generaciones.

Los conocimientos que fui encontrando en el trabajo de campo me permitieron conocer la forma y estructura de la enseñanza y formación totonaca, los cuales serán los insumos para proponer un contenido de estudios de la asignatura de Derecho Indígena de la escuela preparatoria Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom, CESIK de Huehuetla, Puebla.

Para las abuelas y abuelos totonacos – *laknanajni'* y *tatajni'* (nuestros mayores) transmitir sus enseñanzas ha sido un aspecto fundamental para transmitir su identidad totonaca. En su caminar desarrollaron prácticas que sirvieron para la enseñanza de sus conocimientos, los cuales se lograban a través de la transmisión hacía las siguientes generaciones (hijas e hijos y nietas y nietos).

Una forma de ejecutar la enseñanza o las enseñanzas ha sido por medio del trabajo – *“taskujut”*, que tenían que realizar los hijos e hijas desde pequeños y pequeñas tanto en el espacio agrícola como en el hogar. Nuestros mayores expresan que la enseñanza de los hijos e hijas consiste en una labor estricta y lo señalan como una “enseñanza por medio del trabajo *“paks taskujut”*”.

Los mayores, congregados actualmente como consejo de ancianos, consideran que, si se quiere formar a una persona, *“nalitakgatsankgaya”* “te vas a ocupar de él o de ella”. Sin embargo, con la estructuración de la enseñanza que se establece en la educación que imparte el Estado, las formas de enseñanza existentes en las comunidades totonacas, se han relegado como una educación informal o aprendizaje informal.

Así, la forma de enseñanza que comparten *laknanajni’* y *tatajni’* (nuestros mayores) con la existencia de una educación escolarizada se ha relegado como un aprendizaje informal. De acuerdo con Alves da Silva y Ferreira (2016) citado en Foresto (2020), señalan que un aprendizaje o enseñanza es informal cuando esta “es la resultante de las actividades de la vida diaria relacionadas con el trabajo, la familia” (p. 31).

Sin embargo, para los totonacos, el espacio en que toda persona aprende, es por medio del *taskujut* – trabajo; algo que logré identificar durante el trabajo de campo, que de acuerdo a las palabras de la señora Sánchez expuso su experiencia *“anta xa nalimasiyanikana kminputaskujut, min taskujut nalimamakgatowkgekana’, akit chu klakapastaka pi tlan xwanit, xapulh nikajkatitowila’, xankgalhi namaskujukana”* (Comunicación personal, 21 de diciembre de 2021).

En la expresión que me compartió la señora Sánchez, expone que la educación que se daba a través del trabajo tenía sus bondades, uno aprendía en el trabajo, haciendo las cosas, apropiándose de la experiencia, la educación no era pasiva porque uno siempre estaba trabajando, para ella, en su formación no conoció el ocio.

El trabajo que hacían los menores, eran actividades de acuerdo a sus capacidades físicas o incluso aquellas que ya sabían realizar por sí solos, que, continuando con Sánchez en la entrevista nos relató lo siguiente: “te mandaban a traer agua, entonces tu obedecías y te ibas a realizar lo que te mandaban, cuando

crecí a nosotros nos educaron de esa manera, éramos obedientes para todo lo que nos mandaban hacer” (Comunicación personal, 22 de diciembre de 2021).

Sin importar la clasificación en la que puede ser categorizada la forma de enseñanza de los totonacos, puedo asumir que la educación transmitida por *laknanajni'* y *tatajni'* (nuestros mayores) tenía un amplio sentido, es decir, cuando ellos estaban educando, lo hacían generando un proceso de mando y obediencia, a lo que se puede asumir que existía una verticalidad educativa; el aprendiz era susceptible de recibir órdenes sin posibilidades de revelarse a dicho mando.

La no existencia de rebeldía o contradicción al mando de los padres o los superiores no tenía como objetivo mantener en sumisión a los menores, el hecho de recibir las ordenes implicaba de cierto modo una humildad- *taskamajwa'* para recibir y apropiarse de los conocimientos, ya que posteriormente los aprendices de igual manera tendrían que mandar y enseñar a las siguientes generaciones, algo que Sánchez Gaona en la entrevista personal señala como “*xaskamajwa nalikatsiya, ni na kgalhtinana*” – “debes ser humilde, no debes desobedecer ni ser altanero” (Comunicación personal, 21 de diciembre de 2021).

En una plática personal con el Juez Indígena de Huehuetla, señaló que parte de las problemáticas que enfrentan los hombres y mujeres que acuden a resolver sus conflictos entre los 18 y 30 años de edad, señala que las causas a los problemas que hay en la actualidad se deben entre otras cosas a que no logran ponerse de acuerdo entre ellos mismos, porque ya no respetan a los padres y ya no escuchan los consejos de los mayores.

El Juzgado Indígena por ser un espacio de impartición de justicia en el que se dialoga y se acuerda bajo normas de usos y costumbres y con la experiencia comunitaria que tiene el Juez Indígena, retoma los consejos y orientaciones para reflexionar en torno a los conflictos que enfrentan los usuarios, procurando establecer acuerdos para dar solución a los problemas.

Durante el trabajo de campo realizado en los meses de noviembre y diciembre de 2021 para esta investigación, se logró encontrar que antes existía unanimidad en la forma de enseñar a las hijas e hijos, ya que podía ser cualquier adulto que tenía facultades para enseñar a los menores, pero siempre con la intención de generar un acto de formación en el aprendiz.

Una de las participantes en la investigación dentro de la primera generación de la población de estudio, en entrevista personal compartió parte de las experiencias que tuvo en su formación y educación:

Antes no te permitían que respondieras una orden que te daban, tan solo las personas que visitaban tu casa no dejaban que escucharas su conversación [...] la visita incluso podía darte una orden para que fueras a hacer alguna actividad, te decían: ¿tú no tienes otra cosa que hacer? (Guadalupe Sánchez, comunicación personal, 21 de diciembre de 2021)

En la educación totonaca podemos encontrar que el medio social y cultural estaba vigilante de la formación de los menores, la enseñanza no era aplicada estrictamente por una persona o la familia a la que correspondía el o la menor, sino la sociedad en su conjunto, coincidente con lo que Yajahira (2006) señala que toda educación que no es formal “está representada por el producto de experiencias espontáneas y cotidianas en el medio social y provocan aprendizajes de diversos tipos en el individuo” (p. 243).

Para nuestros mayores, la enseñanza no se centra únicamente en dar órdenes a aquellos que necesitan aprender. *Laknanajni'* y *tatajni'* (nuestros mayores), también forman parte importante en la educación, enseñan, corrigen y acompañan al aprendiz en todo momento.

Los totonacos dan cuenta de su forma de enseñanza cuando admiten que el que no sabe, necesita aprender a través de los sentidos, lo cual se realiza principalmente a través de la observación y la práctica. En diálogo personal, Sánchez Gaona explicó que él aún no sabe *nalakgato wakga chu namakgato wakga*, es decir como un aprender observando y aprender haciendo (Comunicación personal, 21 de diciembre de 2021).

Contar con esa forma de enseñanza se acerca a lo que expresan Fuentes López y García Rojas (2018) quienes señalan que “un proceso educativo no formal debe estar vinculado de la realidad que le rodea, esa misma realidad sirve de laboratorio para observar, analizar o reconstruir.” (p. 28).

Durante las pláticas con los participantes en esta investigación, se pudo identificar que el aprendizaje en los totonacos sucedía por medio de la interacción en el entorno y contexto. Así, el aprendizaje no estaba centrado únicamente en

enseñar a los menores de edad, sino que se siguen aprendiendo conocimientos durante la vida y en el desempeño de obligaciones comunitarias.

En el caso de la vida en matrimonio - *tamkgaxtokgat, laknanajni'* y *tatajni'* - nuestros mayores, expresan que les orientaban y enseñaban conocimientos durante unos tres años a los nuevos esposos “*namakgtakgalhlinkan chu namasiyanikan wanikuma nikatsiniy par akgtututu kata*” (Comunicación personal, con Francisco García, 19 de diciembre de 2021).

En la vida, la palabra era y es importante entre los totonacos, por ello, la transmisión de conocimientos realizados por *laknanajni'* y *tatajni'* (nuestros mayores) se realizaban a través de consejos. Los consejos contribuían para el desarrollo de la enseñanza totonaca.

Otra forma de enseñar y aprender era y es por medio del desempeño de cargos y servicios – *talakggachixkuwin*, en el inicio de su práctica en menor jerarquía; los que desempeñaban, recibían consejos y orientaciones para aprender de los que ya tenían mayor experiencia, tenían que enseñarles a cuidar al pueblo. *Laknanajni'* y *tatajni'* -nuestros mayores-, se refieren como “*nakatsini lantla makgtakgalhkan xkachikin*”.

La forma de enseñanza establecida por los mayores tenía como fin, brindar educación y formación a las nuevas generaciones para asumir compromisos como sujetos totonacos capaces de resolver problemáticas y necesidades comunitarias a través del *talakgachixkuwin* -cargos y servicios- y *xalimakatum taskujut* -trabajo colectivo-; expresado como un *lamakgtayat xaliputum* y *lamakgtakgalhat xaliputum* – apoyarse entre todos y cuidarse entre todos-.

5.1.3 Formación del totonaco y totonaca en espacios de expresión de conocimientos propios

Para la formación de los jóvenes totonacos que *laknanajni'* y *tatajni'* (nuestros mayores) compartieron, se observa un proceso jerárquico donde los jóvenes tenían que mostrar los conocimientos, habilidades y capacidades para expresarse como hombres y mujeres totonacas para apropiarse de la identidad cultural en el ámbito familiar y comunitario, que al final tenía como producto el aprendizaje de nuevos conocimientos.

Uno de los espacios que *laknanajni'* y *tatajni'* (nuestros mayores) habían establecido para la expresión de las capacidades y habilidades individuales fue el matrimonio totonaco - *tamakgaxtokgat*, que es cuando un papá decide casar a su hijo y el lugar donde el joven y la joven totonaca eran comprometidos para establecer un hogar propio o ampliar el que tenían los padres del joven.

Para la conformación del matrimonio totonaco – *tamakgaxtokgat*, *laknanajni'* y *tatajni'* (nuestros mayores) eran los que decidían el momento en que alguien debía casarse, para lo cual, ellos determinaban el momento en que pedían a la muchacha junto con el hijo que querían casar.

Los participantes en esta investigación entre los 61 a 85 años de edad señalaron haber desarrollado su matrimonio bajo estas costumbres, para lo cual expresaron que era por costumbre que los papás tomaran la decisión de ir con el muchacho para pedir a una muchacha.

En la celebración del matrimonio totonaco - *tamakgaxtokgat*, los padres sabían identificar y reconocer el momento en que el joven o la joven totonaca tenían los conocimientos, habilidades y capacidades para lograr la continuidad de la vida comunitaria.

Entre los elementos básicos que tomaban en cuenta *laknanajni'* y *tatajni'* (nuestros mayores) para conformar el matrimonio totonaco - *tamakgaxtokgat* era la observación de los conocimientos que habían desarrollado la joven y el joven totonacos durante los primeros años de vida, aprendiendo actividades del hogar y en el trabajo agrícola.

En esta investigación, se pudo identificar con los participantes que la “pedida de mano” (pedir la mano de una muchacha para comprometerse en matrimonio) se hacía cuando los jóvenes tenían al menos 16 o 17 años de edad, para ello, tomaban en cuenta que los conocimientos que habían aprendido en el espacio agrícola y el hogar les brindaba las posibilidades para vivir en matrimonio.

El señor García García, de 82 años de edad, miembro del consejo de ancianos de Huehuetla, compartió que iban con el muchacho a pedir a una muchacha cuando un joven había logrado aprender y apropiarse de los conocimientos que le había enseñado su papá.

el papá está observando que su hijo también ya está aprendiendo bien el trabajo en el campo y obedece bien las indicaciones que le da, está tomando el mismo ritmo de trabajo tal cual lo hace su papá, distingue y ya sabe bien cómo va a trabajar y como va a mantenerse en su casa (Comunicación personal, 21 de diciembre de 2021).

En las comunidades totonacas, más que hablar de educación se puede señalar una formación y preparación para desarrollar las capacidades y habilidades en las siguientes generaciones, para ello era necesario fortalecer la mentalidad colectiva de cada joven totonaco para asumir obligaciones comunitarias “*lamakgtakgalhat xaliputum*”.

En el caso de la celebración del matrimonio totonaco – *tamakgaxtokgat*- se desarrollaba a través de un proceso de diálogo en el que intervenían dos grupos, los cuales estaban constituidos por la familia del muchacho al que iban a casar, padres y abuelos constituidos como los que piden a la muchacha – *sikininanin*-; por otro lado, se conformaba otro grupo, en el cual participaban los familiares o cercanos a la muchacha, abuelos, padrinos de bautizo, padrinos de comunión y confirmación, tíos y hermanos.

De acuerdo con nuestros participantes en esta investigación *laknanajni'* y *tatajni'* (nuestros mayores) nos señalan que el proceso de diálogo se conformaba de al menos 5 visitas o más dependiendo del número de familiares o cercanos a la muchacha a los que se les tenía que convencer para aceptar “la pedida de mano”.

El convencimiento que lograban los *skininanin*, era la aceptación para llevar a cabo el matrimonio, proceso que tardaba entre un año a año y medio, plazo en el que se hallaba a la muchacha en calidad de *taskin* hasta la celebración de la boda.

De acuerdo con las normas totonacas, en la celebración por la aceptación para el matrimonio totonaco – *tamakgaxtokgat*-, Sánchez Pérez, señaló que para el caso particular de “la pedida de mano” se entregaba una ofrenda *liskgalan* que consistía en llevar aguardiente, pan, mazorcas, dos piernas de puerco, guajolote y otras cosas, a veces únicamente a los papás de la muchacha y en algunas ocasiones con cada uno de los que habían platicado para el convencimiento. (Comunicación personal, 22 de diciembre de 2021)

Durante el diálogo realizado en el trabajo de campo, pude notar que la entrega de *liskgalan* parece ser que es una manera de reconocer y compensar el

trabajo – *taskujut* que hacen las mamás, papás y demás miembros cercanos a la familia para cuidar y enseñar a las hijas para prepararlas y formarlas para la conformación del matrimonio.

El Juez Indígena nos señala que en la actualidad las parejas se juntan sin el conocimiento de los papás, sin embargo, cuando tienen problemas, inevitablemente los papás se enteran e intervienen para ayudar en la solución de los conflictos que surgen en el matrimonio. En palabras del propio Juez Indígena en la comunicación personal compartió que estos problemas están sucediendo porque ya no damos valor a las costumbres que antes se tenían.

Los cambios en las formas para constituir a la familia en las comunidades totonacas, fueron sucediendo por varios elementos que los propios totonacos no pudieron controlar. En las entrevistas aplicadas a la segunda generación de la población de estudios, los hombres entre los 31 a 60 años de edad, señalaron que cuando ellos se casaron, tenían entre los 18 y 22 años de edad.

Por otro lado, señalaron que con base en las costumbres de sus padres, muchas veces les orientaron que si se fijaban en alguna mujer y la escogían para esposa no fueran solos a pedir la mano “por costumbre debía ir primero el papá”, así que cuando ellos identificaron a quien pedir, sus papás fueron en una primera ocasión.

Los participantes en la investigación, señalaron que el único cuestionamiento que les hicieron los papás de la muchacha fue que “si se querían casar por su voluntad”, además que no se preocuparan por el *liskgalan* – ofrenda.

Algo que se pudo identificar en esta generación es el arraigo de las costumbres de *laknanajni'* y *tatajni'* (nuestros mayores). Nuestros entrevistados señalaron que a pesar de que los papás de la muchacha les hayan señalado que no se preocuparan por el *liskgalan* – ofrenda, algunos de ellos se esforzaban por sí solos para buscar el dinero a través de la migración a la ciudad para comprar las cosas por sí solos y en otras ocasiones, los papás continuaron pagando todo.

A través del diálogo con personas de la segunda generación de nuestra población de estudio de entre 31 a 60 años de edad, pude notar que comenzaron a independizarse en sus decisiones, sin embargo, aún retomaron las normas

totonacas desarrolladas por *laknanajni'* y *tatajni'* (nuestros mayores). Los cambios que se observan en esta generación, consisten en que de forma personal señalaron a la persona con la que se iban a casar.

Por otro lado, sin pasar por alto las costumbres, el valor que tienen los padres, la continuidad que dieron al *liskgalan* – ofrenda que es sin duda un simbolismo de conexión familiar, para generar la confianza, compromiso y seguridad del acuerdo previo al matrimonio totonaco – *tamakgaxtokgat*.

Por su parte, los jóvenes que hemos tomado en cuenta en nuestra población de estudio entre los 15 y los 30 años de edad, señalaron que la conformación del matrimonio debe tener bases sólidas, ellos consideran que para vivir en matrimonio hace falta que tomen una decisión personal, donde basta con “que se quieran, que se amen, que sean honestos, que no se escondan cosas que después se van a enterar, que se conozcan bien antes de casarse, que se gusten”, son requisitos para ellos, necesarios para conformar un matrimonio.

El cambio que se puede observar en la participación de la tercera generación de la población de estudio, de entre los 15 a 30 años de edad, respecto a la conformación de la familia, implica para ellos una decisión solamente personal, una decisión aislada de otras personas, en comparación con las costumbres y normas en la primera generación de la población de estudio.

El proceso de transición, lo podemos identificar en la segunda generación, cuando existe el elemento “identificar con quien me voy a casar”, en el caso de los jóvenes observo una decisión totalmente personal, sin la intervención y participación de nadie para tomar una decisión.

Los cambios que se observan y que se ven reflejados en la tercera generación de nuestra población de estudio, parecen ser influenciados con el aprendizaje de conocimientos occidentales a través de la escuela y la presencia de la migración. Sánchez Pérez señaló que los cambios en la mentalidad se deben en parte al estudio, pero también tienen influencia la migración que ha servido para el aprendizaje de otros conocimientos y el conocimiento de otras costumbres como también lo señaló Miguel Francisco Pérez en el diálogo personal. (Comunicación personal, 27 de diciembre de 2021)

Puedo inferir que los jóvenes totonacos de la tercera generación tienen y ejercen conocimientos y de sus derechos que se han construido desde el positivismo y bajo esos principios la vida empieza a normarse en las comunidades totonacas.

En el caso particular de la celebración del matrimonio, el Código Civil Federal en su artículo 148, señala con un lenguaje simple y sin describir mayores requisitos “para contraer matrimonio es necesario haber cumplido dieciocho años de edad” (Código Civil Federal, 2021, p. 20).

Por otro lado, en el capítulo III de los derechos y obligaciones que nacen del matrimonio, tiene escasa relación a las normas totonacas en el artículo 162, “señala que los cónyuges están obligados a contribuir cada uno por su parte a los fines del matrimonio y a socorrerse mutuamente” (Código Civil Federal, 2021, p. 22).

De esa manera podemos identificar que para la existencia del matrimonio, bastaría con acatar de forma simple los requisitos establecidos en la ley con el solo cumplimiento de la mayoría de edad y cumplir con las obligaciones descritas, pero aisladas únicamente entre dos personas como la obligación de “socorrerse mutuamente” pero no hay un compromiso en sentido amplio entre las familias ni con la comunidad.

La conformación de los matrimonios actuales es muestra de que se ha aprendido a decidir en la individualidad, se ha desplazado a la colectividad, sin embargo, la falta de intervenciones de *laknanajni'* y *natatajni'*, además del desplazamiento de los rituales y los elementos que antes se tomaban en cuenta para la conformación de la familia son entre otras cosas, los causantes de los problemas – *talipuwan* que se resuelven en Juzgado Indígena (Juárez Márquez, 2022).

Guadalupe Sánchez, nos señaló en entrevista personal que en la actualidad en las parejas hay muestras de felicidad y confianza porque continuamente salen de paseo, algo que antes no se hacía, incluso aunque un joven y una joven totonaca ya estuvieran comprometidos ellos no se conocían hasta el día de la boda, sin embargo, pese a que ahora existe la libertad de conocerse, los matrimonios en poco tiempo terminan separándose (Comunicación personal, 22 de diciembre de 2021).

Por su parte, Carlos Sánchez Pérez, un joven de 21 años considera que está bien que se casen o se junten bajo una decisión propia, sin embargo, considera que hace falta que primero aprendan a trabajar, que conozcan sus responsabilidades y obligaciones para que así eviten los problemas (Comunicación personal, 27 de diciembre de 2021).

Con el transcurso del tiempo, parece que algo que no se ha desplazado sobre el matrimonio totonaco – *tapuchuwat* es la vinculación que este tiene con el trabajo – *taskujut*, algo que destacan *laknanajni'* y *natatajni'*, “el matrimonio – *tamakgaxtokgat* es para poder trabajar, y que en el caso de los jóvenes de entre los 15 a 30 años de edad me permitió conocer en las entrevistas sus pensamientos, los cuales señalan que para juntarse en matrimonio primero hace falta aprender a trabajar.

Sánchez Gaona, reflexionó que el hecho de que un hombre tenga su mujer es para que platicuen y puedan planear su trabajo – *taskujut*. Señala que el matrimonio siempre será feliz si hay trabajo, si se complementan para trabajar, entonces habrá felicidad (Comunicación personal, 21 de diciembre de 2021).

En ese sentido la vida totonaca encuentra su mejor expresión aliada con el trabajo. Torres Solís (2019) señala que “este gusto o felicidad tiende a perfeccionarse con el trabajo (no con el ocio) con la convivencia extrafamiliar (compadres, etc) y la actividad comunal, bajo el “nosotros” de la colectividad. (p. 129).

La vida totonaca estaba centrada en la responsabilidad, la obligación y el compromiso, puesto que en la base se encontraba el trabajo - *taskujut* y el cuidado mutuo – *lamakgtakgalhat*. En el caso de *laknanajni'* y *natatajni'* tenían presente que formar y enseñar a través de consejos eran parte de los cuidados que debían compartir a los jóvenes que apenas iniciaban su ejercicio y participación como sujetos totonacos tanto en el ámbito familiar como en el comunitario.

Pioquinto Sánchez Gaona, en entrevista personal, señaló en esta investigación que cuando los matrimonios que apenas iniciaban con frecuencia les aconsejaban si se iban a pasear a la plaza en Huehuetla, o las fiestas para ofrendar algún ritual a Dios en la iglesia, lo hicieran midiendo los tiempos adecuados y

necesarios, porque en la casa y el campo había trabajo que realizar. (Comunicación personal, 21 de diciembre de 2021).

En el mismo sentido, Santiago Juárez también en entrevista personal, compartió que cuando alguien se desempeñaba en cargos y servicios les orientaban que se regresaran tan pronto como terminaran alguna faena para ir un rato a realizar el trabajo propio. Con frecuencia los consejos eran dedicados a señalar que era importante cumplir el servicio en la comunidad, pero no por eso se dejaba de trabajar para la familia; en las palabras de nuestro entrevistado señaló “por eso no nos morimos de hambre, aunque dimos nuestro servicio por muchos años” (Comunicación personal, 19 de diciembre de 2021).

El matrimonio totonaco – *tamakgaxtomkgat*, no se restringe al ámbito familiar para cuidarse entre los miembros conyugales “*lamakgatakgalhat lichatuy* – cuidados entre dos, éste estaba vinculado para dar sentido a la vida del totonaco con el desempeño de cargos y servicios – *talakgachixkuwin*.

A la luz de lo que la investigación arrojó, puedo establecer que el *talakgachixkuwin* entre las normas totonacas inicia con la conformación del matrimonio para la realización de actividades de beneficio común – *xalimakatum taskujut* establecido por los totonacos [...] como parte de la expresión de la autonomía del pueblo en señal de la capacidad para gestionar y resolver sus necesidades para beneficio de toda la comunidad. (Gómez Santiago, 2021).

Esta expresión de la autonomía, que inicia en el momento en que los padres deciden comprometer en matrimonio a los y las jóvenes totonacas se sostuvo en la norma que tuvieron *laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores) que de forma estricta pensaron en la continuidad de la comunidad, obligación que se expresa cuando señalaban que todo aquel que se casaba debería iniciarse en el desempeño de cargos y servicios.

En esta investigación, pude identificar que *laknanajni'* y *natatajni'* estaban pendientes de la formación y compromiso que debía tener el joven totonaco. Logré constatar que cuando alguien se casaba era aconsejado para que no se opusiera a prestar servicio en su comunidad, la rebeldía o la negación a participar no era parte de las cualidades que un totonaco debía desarrollar, por el contrario, debía forjar

entre sus capacidades el *lamakgtakgalhat* y *lamakgatayat xaliputum* – cuidarse y ayudarse mutuamente.

La presencia de la mujer en el desempeño de cargos y servicios, no parece visible, sin embargo, la figura femenina se encontraba tras bambalinas apoyando al hombre en la generación de la economía para mantener el hogar mientras el hombre cumplía con su servicio – *talakgachixkuwin*.

En la voz femenina de Sánchez Luna, señaló que como mujer ella no se quedaba con las manos cruzadas mientras su esposo estaba en su servicio; mencionó que sembraba pequeñas hortalizas en las afueras de la casa, así como el cuidado de pollos para producir huevos y venderlos y con el recurso que obtenía, ofrecía a su esposo para comprarse comida mientras prestaba su servicio al pueblo.

Con las experiencias compartidas por *laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores) pude identificar que la enseñanza y formación que otorgaban a sus hijos les permitía formarse con capacidades y habilidades comunitarias.

Con la apropiación de las capacidades y habilidades comunitarias por los jóvenes, pude concluir que la estructura formativa que habían desarrollado les permitía vivir la vida en comunidad a través del trabajo - *taskujut* como espacio de formación, el desarrollo de capacidades y habilidades comunitarias por medio del matrimonio totonaco – *tamakgaxtokgat* para desempeñar los cargos y servicios - *talakgachixkuwin* y por último el aprendizaje y el ejercicio de la vida comunitaria con *xalimakatum taskujut* -trabajos colectivos de beneficio común y *lamakgtakgalhat xaliputum* – cuidarse entre todos.

Los trabajos de beneficio común representaban uno más de los espacios de formación de los totonacos, en él, se representaba la participación articulada y estructurada de los cargos y servicios – *talakgachixkuwin* que iniciaba siendo escribano para algunos que sabían leer y escribir. Para otros, el cargo básico era como topiles – *mayulhni'*, semaneros, fiscales, comités de caminos o de agua – cuadrilleros, *pukinanin* – colectores de dinero, comisionados para construcción en capillas y parroquia, policía comunitario y los cargos de mayor jerarquía jueces de paz y mayordomos.

Con base en lo que pude identificar en esta investigación, los trabajos de beneficio común – *xalimakatum taskujut*, tenían como fin desarrollar actividades que beneficiaran a toda la comunidad a través de la participación en faenas para las construcciones de caminos, calzadas, escuelas, las capillas y la parroquia, así como la entrega de aportaciones económicas que eran necesarias para construir escuelas, pago de maestros alfabetizadores, compra de terrenos para escuelas, entre otros.

La intervención que los totonacos tuvieron en sus comunidades, con base en lo que nos compartieron *laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores) en el espacio familiar y comunitario les sirvió para desarrollar nuevos aprendizajes.

Entre lo que arrojó el diálogo con *laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores), en esta investigación puedo señalar que la participación que se daba en el desempeño de cargos y servicios – *talakgachixkuwin*, permitió a los totonacos mandar obedeciendo. Los entrevistados señalaron que cuando vas a prestar tu servicio “vas a aprender lo que están haciendo las autoridades, es como una escuela, vas a escuchar, vas a observar, te vas a quedar con esos conocimientos” y después cuando te toque representar otro cargo ya vas a saber cómo coordinar y enseñar a otros, “vas a poder hablar y dirigirte para aconsejar”.

Antes, los elementos de observancia necesaria para elegir a las autoridades comunitarias para desempeñar un cargo comunitario era que, al que se estaba escogiendo, hubiera desempeñado cargos y servicios durante su vida, esas funciones, desde los cargos más básicos, a los totonacos “les proveían experiencia formativa”, lo que al final de cuentas les permitirían desenvolverse correctamente para dirigir el trabajo para el que estaban escogiendo, es decir que pudiera mandar obedeciendo.

Gómez Santiago (2021) en su investigación destacó que para la elección de autoridades hacía falta que una persona tuviera “una trayectoria que sea de ejemplo para la sociedad, debió de haber cumplido los servicios de menor jerarquía para acreditar el cargo, además tener la capacidad de liderazgo” (p. 92).

La función de las autoridades comunitarias desde la cultura totonaca, es decir el *puxku'* expresado en lengua española como “el que va al frente”, podemos hacer alusión a la idea de capacidad de liderazgo, pero desde el pensamiento totonaco

hay una concepción particular. *Laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores) consideran que el *puxku'* no es el que manda, sino que, es el que pone el ejemplo para iniciar un trabajo.

Sánchez Gaona, explica que el *puxku'* es el primero que llega al lugar donde se va a trabajar, es el primero que lleva su herramienta, entonces va a decir "*naskujaw*" – vamos a trabajar, pero es el primero que va a iniciar con el trabajo; explica que el *puxku'* no es el que se detiene a mandar, no es el que se detiene a contemplar lo que están haciendo los otros, el *puxku'* no tiene subordinados, "el *puxku'*" manda, pero es el primero que obedece, pero él está respondiendo al trabajo que le encargaron hacer. (Comunicación personal, 21 de diciembre de 2021)

5.1.4 El espacio – tierra como transmisión de bienes para la creación de la identidad comunitaria

La formación de capacidades y habilidades de participación colectiva en las comunidades totonacas, sin duda no se puede desligar del territorio, su formación surge en entornos relacionados a la tierra como espacios de transmisión de conocimientos de generación en generación, en la realización del trabajo agrícola y el establecimiento del hogar donde se desarrolla la familia como otro de los espacios de enseñanza y aprendizaje de conocimientos totonacos.

Para garantizar la formación de jóvenes con identidades colectivas y comunitarias, *laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores) establecieron los medios idóneos para la transmisión de bienes que estaban en su poder para transmitirlos posteriormente a sus hijos.

En esta investigación, pude conocer que en la cultura totonaca la transmisión de bienes, principalmente la tierra, ocurría desde el momento en que se daba "la pedida de mano" de la muchacha. Santiago Juárez en entrevista personal señaló que antes estaba muy bien porque durante el diálogo en "la pedida mano", los padres de la muchacha cuestionaban a los papás del muchacho para que indicaran la casa o el espacio donde fueran a construir la casa para los nuevos esposos. (Comunicación personal, 19 de diciembre de 2021).

Santiago Juárez señaló que su mamá junto con su hermano respondió en "la pedida de mano" que le iban a dar una parte de la casa para que allí viviera con su

esposa, y exactamente, eso fue lo que sucedió porque en la casa donde apliqué la entrevista, señaló que fue la que prometieron desde el momento en que pidieron a su esposa.

La transmisión de bienes, practicada por *laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores) también ha sufrido una serie de cambios, en las personas de la segunda generación entre 31 a 60 años de edad, señalaron que cuando ellos pidieron a su esposa junto con sus papás únicamente les cuestionaron que tuvieran donde vivir, pero entre padres no realizaron ningún acuerdo relacionado a la entrega de la tierra o la casa.

En sentido contrario, algunos de los entrevistados hicieron notar que entre los cambios que sucedieron, fue que algunos *laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores) entregaban por adelantado sus bienes. El señor Francisco Pérez, mencionó que en el caso de su esposa, a ella le habían entregado un terreno antes de comprometerse en matrimonio. (Comunicación personal, 7 de febrero de 2022).

Por otro lado, en la actualidad, hay *laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores) que aún conservan a título personal sus tierras, a pesar de que sus hijos se casaron nunca les repartieron las tierras, siguen viviendo en una sola casa y cultivando entre la familia los terrenos, los entrevistados señalan que mientras no tengan ningún tipo de problemas, vivirán entre todos en la misma casa.

Sin embargo, algunos de los problemas que se resuelven en el Juzgado Indígena suceden precisamente porque los papás aun no reparten sus terrenos, los conflictos suceden porque los hijos se inconforman con la decisión de sus padres de no repartirles sus bienes, ellos quieren sus propios espacios.

En el diálogo personal, el Juez Indígena señala que entre las resoluciones que busca lograr con los que tienen problemas relacionados con la tierra, recomienda a los papás que repartan sus terrenos para que así puedan evitar más problemas, que se pongan de acuerdo para que no continúen peleándose.

Por su parte Sánchez Pérez, durante el diálogo, indicó que entre sus observaciones hay quienes reciben su terreno, pero luego abandonan a sus papás, no brindan el cuidado y los apoyos que necesitan, aunque hayan recibido sus bienes; señaló que prácticamente despojan a los papás de sus tierras, porque

cuando los hijos reciben su parte del terreno en ocasiones terminan vendiendo lo que sus papás les entregan. (Comunicación personal, 27 de diciembre de 2021)

El 17 de diciembre de 2021 revisé los expedientes de casos correspondientes al mes de septiembre de 2021 que atendió el Juzgado Indígena. En esa revisión pude notar que hay un porcentaje considerable de usuarios que acuden para solicitar servicios relacionados con la tenencia de la tierra. Logré identificar que del total de usuarios que acuden al Juzgado Indígena el 44.73% entre hombres y mujeres solicitaron la elaboración de constancias de posesión de predios, 23.68% acudieron para la firma de contratos de compraventa y 2.63% ordenó la rectificación de medidas y colindancias.

Los datos recabados en el Juzgado Indígena permiten identificar que actualmente la población totonaca ha cambiado la forma de adquirir las propiedades, esto parece señalar que actualmente la transmisión de los bienes, ya no coincide con las costumbres, normas y tradiciones que desarrollaron con *laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores).

Por otro lado, los porcentajes señalados, respecto a los servicios que resuelve el Juzgado Indígena parece entonces que las soluciones que brinda a los usuarios, respecto a los problemas que surgen en torno a la repartición de tierras, concluyen con la celebración de compraventas, constancias de posesión y al parecer, una vez que los usuarios ya tienen sus terrenos se ven envueltos en problemas con la tenencia, para lo cual surge la rectificación de medidas y colindancias.

Sin embargo, a partir de lo que ha compartido Sánchez Pérez, una vez que alguien entra en posesión de los bienes por los medios que resuelven las autoridades judiciales, evidentemente existe la facultad de disponer de ellos con absoluta autonomía.

La palabra que compartió Sánchez Pérez en la entrevista es una muestra de la incongruencia que la norma positivista representa para las normas totonacas, ya que la regulación del derecho positivo está centrada en vigilar los derechos individuales de las personas, declarando procedentes, siempre que parezca que no viola derechos de terceros, en esta caso, respecto a los bienes, cito el artículo 830 del Código Civil Federal, el cual señala que “el propietario de una cosa puede gozar

y disponer de ella con las limitaciones y modalidades que fijen las leyes”. (Código Civil Federal, 2021, p. 94)

Adicionalmente, desde la ciencia del derecho, recurrimos a la figura de los derechos reales para entender aquellas conductas no aceptables por la cultura totonaca, pero que algunos totonacos toman una vez que adquieren algún tipo de propiedad “el titular de un derecho real tiene ciertos poderes jurídicos sobre el bien, para procurarse todas o parte de los beneficios, utilidades y servicios, estimables en dinero, que aquel puede proporcionar” (Tenera Barrios y Mantilla Espinosa, 2006, p. 120)

En ese sentido, aunque desde la norma del derecho positivo y desde la ciencia jurídica, la disposición de los bienes se dé en sentido amplio para disponer de ellos, para *laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores) existe una contradicción, ya que, desde la norma totonaca, no existía la propiedad de los bienes para extinguirlos con el uso o en una sola transacción, contrario a la facultad que confiere un derecho real para “obtener, directamente, las utilidades económicas del objeto, y las demás personas no pueden interferir en ello” (Tenera Barrios y Mantilla Espinosa, 2006, p. 121).

García García en el diálogo personal en esta investigación, señaló que antes, cuando algún totonaco andaba con otra mujer, no se le permitía que dispusiera de los bienes que le habían heredado sus padres, al totonaco que cometía este tipo de faltas se le exigía que abandonara la casa y el terreno, porque si él quería formar otra familia que comprara un terreno con su dinero para vivir con la nueva mujer; *laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores) con autoridad señalaban que el terreno que a él le habían dado era para los nietos. (Comunicación personal, 19 de diciembre de 2021).

En ese sentido, la solución determinante que tenían *laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores) no coincide con la interpretación de los derechos reales, puesto que el uso y disposición de un bien siempre se anteponen los demás, en este caso los hijos, que son los que deben poseer los bienes en el futuro, es decir los terrenos heredados no entraban dentro de la venta, por lo tanto, en la cultura totonaca, la disposición de los bienes si tenía oposición.

Por lo tanto, la existencia de la educación escolarizada en las comunidades totonacas, ha brindado enseñanzas que antes no se conocían, sin embargo, los aprendizajes que se han logrado no siempre traen beneficios a la cultura totonaca. Así mismo, el conocimiento del derecho positivo, merece mejores interpretaciones para que pueden interactuar y coadyuvar en la aplicación de las normas totonacas para la búsqueda de la justicia.

5.1.5 La educación formal y el surgimiento del CESIK como parteaguas de la implementación de la asignatura de derecho indígena

En las comunidades totonacas de Huehuetla, hay muestras de la existencia de una diversidad cultural interna, esta se ha formado por la convivencia de diferentes generaciones de población, que, en el caso de este estudio, hemos clasificado en primera generación a *laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores) de entre 61 a 85 años de edad, la segunda generación, personas entre 31 a 60 años de edad y por último a los jóvenes de 15 a 30 años de edad, principalmente estudiantes.

La diversidad cultural interna a la que hacemos referencia en este trabajo, la hemos centrado principalmente en los conocimientos que tiene cada generación de la población de estudio, la ubicamos principalmente por los espacios de aprendizaje en que la población ha desarrollado sus conocimientos.

En el inicio de este apartado hemos señalado que las preocupaciones generales de los mayores – *xtalipuwankan laknanajni'* y *natatajni'* se ha dado por el conflicto intergeneracional en el aprendizaje de conocimientos, que ha hecho que jóvenes y abuelos no interactúen, al respecto, es necesario buscar formas de explicación a este fenómeno, pero más allá de ello, la oportunidad de proponer soluciones a las exclusiones que ocurren de forma intergeneracional.

Inmersos en este problema, retomamos a Pérez Orozco (2015) para expresar que debemos ciertamente caminar hacia procesos que nos permitan lograr el “reconocimiento” de grupos culturales que parece que se van formando en nuestras comunidades totonacas, de tal forma que estos grupos puedan interconectarse mutuamente para vincular los aprendizajes y conocimientos que tienen unos y otros.

Identifico en esta investigación, con las voces de los participantes que señalaron que la escuela ha cambiado el pensamiento de los jóvenes, porque deben

permanecer de tiempo completo en los centros educativos y poco tiempo disponen para realizar actividades de la cotidianidad totonaca.

De ese modo, la educación escolar parece que no corresponde a la dinámica totonaca, al menos como lo conocieron *laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores) ya que su aprendizaje ocurrió con distintos procesos de enseñanza que la escuela no toma en cuenta para enseñar, como ha señalado Coombs (1975) citado por Touriñán López (1996) que la educación formal es “el sistema educativo convencional y escolar, graduado, estructurado jerárquicamente, con exigencias tipificadas para promocionar o acceder a sus diversos niveles y con programación de tiempo completo” (p. 62).

Los conflictos que discuten *laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores) han sucedido porque la presencia de la escuela no logró dar respuesta a la perspectiva y necesidad de los totonacos, ellos quisieron que la educación escolar brindara una solución a las necesidades de enfrentar la violencia que les tocó vivir, como lo dijo de Gaona Rodríguez en una conversación personal

nosotros queríamos que nuestros hijos aprendieran en la escuela para que pudieran tomar en sus manos el poder público en el municipio para ayudar a nuestro pueblo para acabar con las injusticias, sin embargo, no lo logramos porque al final se volvieron migrantes en la ciudad. (Comunicación personal, 21 de julio de 2022)

La presencia de la escuela en las comunidades fue a través de una lucha que mantuvieron los totonacos, como un espacio para aprender conocimientos que *laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores) no podían enseñar, sobre todo para preparar a los niños y jóvenes totonacos para luchar contra las injusticias, sin embargo, nuestros mayores totonacos no están tan conformes con el resultado porque a los jóvenes les brindó posibilidades para vivir en el contexto urbano y abandonar las tierras totonacas.

Por lo tanto, como han expresado los participantes en esta investigación la educación y la migración han brindado oportunidades para aprender otros conocimientos, conocer y aprender otras costumbres, lo que ha fortalecido la presencia de las diversidades.

Ante la existencia de la diversidad es necesario establecer como ha señalado Menchú (1990) citado en Pérez Orozco (2015) una “cohabitación pacífica

entre gentes” (p. 63), que por parte de este trabajo, ubicamos a esas gentes entre *laknanajni’* y *natatajni’* (nuestros mayores) con los jóvenes, de tal forma que se pueda lograr una interacción entre sus conocimientos en un ámbito escolar distinto del que fueron perfeccionando *laknanajni’* y *natatajni’*.

Los totonacos no quieren y no pueden desplazar la presencia de la educación escolarizada, sin embargo, han generado espacios acordes a sus necesidades, con ello, fundaron la escuela preparatoria Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom (CESIK) con la cual, buscaron mantener la identidad totonaca.

La creación del CESIK en Huehuetla; Puebla, se ajustó a los lineamientos de educación formal, sin embargo, buscaron estrategias para enseñar conocimientos que los estudiantes dejaron de aprender, este proyecto educativo coincide con la propuesta de la educación comunitaria que busca “fortalecer los conocimientos que se aprenden desde la comunidad, pero también contribuir en el fortalecimiento de la identidad de los alumnos, de los niños desde su contexto particular”. (Pérez Ríos, 2018, p.100)

En el diálogo personal con Francisco García nos compartió que el desplazamiento de los trabajos de beneficio común y el desempeño de cargos y servicios, entre otras causas se debe a que en las escuelas no se enseñan las costumbres del pueblo totonaco, a los estudiantes en las escuelas no les dicen que es importante cuidar al pueblo, no les enseñan a ver por los demás, cuando los estudiantes van a la escuela se vuelven individualistas se olvidan del *lamakgtakgalhat* – cuidarse unos a otros, solo ven por ellos mismos por eso se les hace fácil irse a otro lado.

En esta investigación se realizó un taller participativo llevado a cabo en el CESIK, el 10 de febrero de 2022, con miembros del Consejo de Ancianos, miembros de la Organización Independiente Totonaca, padres y madres de familia, docentes y estudiantes del CESIK. En ese taller se dialogó y reflexionó sobre la existencia de la asignatura de Derecho Indígena, los asistentes reflexionaron que es importante que los estudiantes en las escuelas estudien y aprendan conocimientos occidentales, pero también es importante que no dejen de aprender los conocimientos propios.

Ante las necesidades que observan los *laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores), los estudiantes también identifican que es importante para ellos que conozcan otras formas de aprender, en el taller se mostraron interesados en aprender los conocimientos que han dejado de aprender en su paso por la escuela.

Con las reflexiones realizadas por los participantes en esta investigación, coincidimos que es necesario que a través de un enfoque intercultural, propuesto por Fonet-Betancourt (2004) citado en Sartorello y Peña Piña (2018) se logre “desarrollar un diálogo intercultural para promover procesos de innovación en la construcción de nuevos conocimientos” (p. 154) para que exista una complementación entre los saberes totonacos y la ciencia moderna.

Para esta investigación también se hizo una revisión sobre la existencia de la asignatura de derecho indígena, pudo identificarse que el proyecto educativo del CESIK, surge a través de una lucha totonaca, organizada para luchar por la justicia, y entre su proyecto de lucha, contempla el acceso a la educación media superior, la cual no tenían los jóvenes totonacos, en esa revisión se observó que la escuela se fundamenta en principios normativos que establecen ejes educativos, los cuales contemplan el “conocimiento, promoción y defensa de los Derechos Indígenas y Derechos Humanos”.

De ese modo, con la idea del conocimiento de los derechos humanos se puede contemplar aprendizajes de las normas de derecho positivo en interrelación con los saberes y conocimientos totonacos, desarrollados por *laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores) para recuperar el sentido del *lamakgatakghat* que fue el fundamento de las normas totonacas, para lo cual, retomo a Walsh (2010) citado en Giner Espín et al. (2018) que propone “la interculturalidad crítica” para que en el CESIK se pueda desarrollar una herramienta pedagógica, para generar una propuesta contra el estado de inferiorización y subalternización de los conocimientos totonacos frente a los conocimientos occidentales.

Para el desarrollo de la propuesta pedagógica que propone Walsh, es conveniente retomar la voz de los estudiantes, que tuvo lugar en el taller participativo llevado a cabo en el CESIK, los cuales proponen que hace falta tener conocimientos que les permitan desarrollar una mentalidad crítica para vivir de manera reflexiva los tiempos modernos, ello permitirá vivir la experiencia de un pluralismo jurídico

para lograr una interacción de prácticas para reflexionar el conflicto de conocimiento que se ha originado con el aprendizaje y legitimidad de los conocimientos occidentales y que han tenido como consecuencia la subordinación de los conocimientos totonacos.

Los procesos de cambios en las comunidades totonacas, continuarán con la presencia de la modernidad, nosotros no lo podemos detener, sin embargo, podemos generar propuestas educativas para generar interacciones, valorándonos unos a otros, cuidándonos unos a otros a través del *lamakgatayat* como lo venían practicando *laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores). Tampoco podemos continuar reproduciendo sus conocimientos tal como lo hicieron pero podemos retomar sus principios para caminar con dos conocimientos, el conocimiento occidental y el conocimiento totonaco, como alguna vez *laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores) lo pensaron cuando necesitaron de la educación escolarizada.

5.2 Origen del Centro de Estudios Superiores indígenas Kgojom CESIK y la asignatura de Derecho Indígena como espacio de conocimiento y aprendizajes de saberes totonacos en interrelación con el derecho positivo

5.2.1 Proceso de creación y funcionamiento del CESIK

La escuela preparatoria Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom (CESIK) fundado el 13 de octubre de 1994 en Huehuetla, Puebla; es un proyecto de educación media superior que se crea a partir de las necesidades de las comunidades totonacas; en su fundación se observa una urgencia colectiva por el acceso a una educación escolarizada con pertinencia; para su logro se destaca en Huehuetla el establecimiento de un “gobierno indígena” (de la Torre Rangel, 2021, p. 37) o “Ayuntamiento Indígena” (Becerril Escamilla, 2014, p. 68).

La lucha por el acceso a la educación escolarizada se colectiviza a través de la participación comunitaria que suma sus necesidades y sentires en su convivencia con una educación que no estaba respondiendo a las necesidades del pueblo totonaco, que ha visto su continuidad basada en su identidad cultural totonaca; Hernández García (2018) (párrafo 1) destaca que:

El modelo educativo para el nivel medio y medio superior que se ha impuesto en esta región no tiene pertinencia cultural, además de que no es congruente con el contexto, las necesidades y las expectativas de los jóvenes indígenas.

Quienes logran ingresar al bachillerato son sometidos a un fuerte proceso de aculturación.

El logro colectivo que realizan los totonacos con la fundación del CESIK fue para brindar una oportunidad de estudio a jóvenes totonacos que no tenían posibilidades de lograrlo en escuelas administradas directamente por el Estado a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Se puede inferir entonces que el modelo de educación que hacía falta en las comunidades totonacas, es aquella que pudiera responder los reclamos y necesidades de los totonacos, sin embargo, para lograrlo hizo falta la intervención del pueblo a través de la Organización Independiente Totonaca con la participación de miembros del Consejo de Ancianos.

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo en su artículo 27, en el punto número 1, señala que la educación que se imparta en pueblos originarios, deberá aplicarse tomando en cuenta sus necesidades, entre sus objetivos deberá contemplar la enseñanza para que los estudiantes reconozcan sus principios culturales: sin embargo, los centros educativos no toman en cuenta en lo más mínimo la disposición del citado convenio, el cual establece que:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales.

Al respecto, desde el CESIK se tienen en cuenta las aspiraciones comunitarias de los mayores, teniendo presente que debe existir una continuidad cultural basado en la riqueza social que los totonacos han desarrollado en sus relaciones en el ámbito social, económico, político, educativo y de aplicación de la justicia, para lo cual, en el inciso b) del artículo 2 del reglamento del proyecto educativo establece “que los y las jóvenes sigan siendo indígenas partiendo de la cosmovisión totonaca, ahora y después, dentro del mundo moderno” (Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom CESIK, s/f).

La presencia del Consejo de Ancianos y demás actores comunitarios, siguen mostrando sus preocupaciones por los cambios expresados en la conducta de los jóvenes en un contexto educativo oficial, que ha fomentado una precariedad social

totonaca, expresados a través del desplazamiento y la negación de la identidad totonaca en los estudiantes:

La escuela oficial no educa. Los niños y jóvenes se vuelven irrespetuosos y ya no saludan a los mayores, se vuelven como animalitos, ya no visten y no hablan como totonacos. En la escuela los cambian y hacen que se avergüencen de sus padres y de sus abuelos. La educación que se nos da es de acoso, violación y discriminación [...]. (Hernández García, 2018, párrafo 3).

La enseñanza escolarizada que se ha impartido en Huehuetla y sus comunidades ha contribuido con el desarraigo de la identidad cultural, esto ha sucedido como consecuencia de la aplicación descontextualizada de programas y planes de estudio.

La educación que se imparte no toma en cuenta la lengua, los conocimientos y formas de enseñanza propios de la cultura totonaca. Por lo tanto, la formación que los estudiantes reciben a través de la educación formal se ha centrado únicamente en formar estudiantes para la generación de mano de obra para las zonas de desarrollo industrial.

Sin embargo, para ir contra aquello que atenta con la cultura totonaca ha necesitado la expresión de la colectividad con la creación de un espacio educativo para subrayar la continuidad cultural que se ha visto interrumpido con la presencia de una educación formal que no toma en cuenta los saberes y conocimientos de pueblos originarios.

La creación del CESIK como un espacio educativo, permite dar muestra de un imaginario educativo que se ha logrado en similitud a las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca. Kreisel (2016) en su trabajo señala que estos proyectos de educación surgen bajo la necesidad de una “educación comunitaria” (p. 4) [...] que sea pertinente para los pueblos y que ésta además brinde un reconocimiento a los conocimientos propios como fuentes del saber para los estudiantes en igualdad con los conocimientos occidentales.

De acuerdo con algunos estudios realizados, el CESIK desde su creación “apuesta por el fortalecimiento de las costumbres y tradiciones [...] aporta elementos para que los y las jóvenes adquieran un papel relevante como actores del desarrollo comunitario”. [...] (Hernández García, 2018, párrafo 4).

El trabajo pedagógico que se ha desarrollado en el CESIK, ha sido para tomar en cuenta elementos culturales que se han visto negados por la implementación de programas de estudio administrados por el Estado, pese a los conflictos que ha generado su implementación ante la mirada otras escuelas, docentes y estudiantes de otros centros educativos, la propuesta educativa se concibe como parte de las propuestas educativas con enfoque intercultural:

el plan de estudios fue concebido a partir de una pedagogía intercultural, crítica y de liberación, por lo que considera asignaturas pertinentes para el contexto regional, como etnoagricultura, medicina tradicional, derechos indígenas, idioma totonaco, filosofía y espiritualidad indígena, organización y acción comunitaria, cooperativismo, entre otras (Hernández García, 2018, párrafo 5).

Retomando a Pérez Ríos (2018), quien señala que “para que la escuela logre ser realmente comunitaria entonces necesariamente tendría que considerar a todos los elementos que constituyen a la propia comunidad [...]” (p.100), por lo tanto, el CESIK se concibe como un proyecto de educación comunitaria, a partir de los elementos de la cultura totonaca que se toman en cuenta para la implementación de la educación.

Desde la creación del CESIK y con la reflexión que han realizado miembros de la OIT y del Consejo de Ancianos, han identificado los procesos de aculturación que se ha ejercido en los estudiantes, eso ha hecho necesario generar una propuesta educativa con pertinencia para el pueblo totonaco, que conforme a Maldonado Alvarado (2018) la educación comunitaria se fundamenta en la inclusión de elementos de la comunidad que la escuela ha excluido con la pedagogía hegemónica.

En ese sentido, las propuestas de educación que surgen desde las miradas comunitarias buscan mostrar que la educación que administra el estado cumple roles de enseñanza que no son congruentes en la integridad de los pueblos que tienen como base lo colectivo, en contraste con la educación que imparte el Estado que busca domesticar y colonizar a los estudiantes.

La fundación del CESIK como proyecto educativo, ha tomado en cuenta la identidad cultural del pueblo totonaco, quienes miran dentro de sus principios normativos el apoyo mutuo y la mano vuelta; bajo esas normas, el CESIK contempla que la formación debe promoverse en favor de la colectividad; como ha señalado

Walsh (2005) la interculturalidad crítica ha surgido en oposición a las desigualdades que se han dado en la sociedad.

En mi carácter de investigador totonaco, docente de la asignatura de Derecho Indígena y exalumno del CESIK, durante mi formación en el nivel medio superior, me orientaron a estudiar la universidad para que después pudiera compartir y apoyar con mis conocimientos a otros estudiantes, como docente o en un desempeño profesional contribuyendo con la justicia social con los totonacos a partir de los principios de mano vuelta.

Al respecto, Gómez Labrada y Suárez Rodríguez (2008) consideran que la educación comunitaria es un proceso que se desarrolla de forma consciente en la sociedad entre miembros de la comunidad, así como de los que intervienen en la educación con el fin de educar, orientar e instruir a los participantes, otorgando resultados a las exigencias de la sociedad, con la cual se recrea y se organiza la sabiduría que se acumula con la educación informal y formal por la propia sociedad.

Como siempre han expresado nuestros mayores, el anhelo y la apuesta por la educación escolarizada fue para que sus hijos no vivieran las mismas condiciones de abuso que padecieron, sin embargo, los totonacos no tuvieron el control de la educación que sus hijos comenzaron a recibir, especialmente porque la educación que llegó a Huehuetla fue un instrumento de integracionismo indígena.

El proyecto de educación que ha desarrollado el CESIK, es en parte una respuesta a las exigencias y esperanzas que han expresado los miembros del Consejo de Ancianos, cuando se propusieron que a través de la educación formal sus hijos aprendieran conocimientos que les permitieran administrar el poder político en sus manos. (Comunicación personal, 21 de julio de 2022).

En ese sentido, la administración del poder político que ha buscado reproducir el CESIK, es el que han forjado los propios totonacos, el poder de la mano vuelta, el apoyo mutuo y los cargos comunitarios.

Como lo han expresado los miembros del Consejo de Ancianos, actualmente en el CESIK se cuenta con una figura de Consejo Directivo para la toma de decisiones y la administración desde un enfoque de horizontalidad para el caminar del proyecto educativo.

Para el desarrollo de las actividades escolares se ha necesitado de la presencia de más personas con formación profesional, de esa manera se han integrado docentes tanto de procedencia internacional, nacional y local para impartir las clases, los maestros colaboradores han intervenido a través del servicio social durante sus estudios de licenciatura y de posgrado, así como por medio de la figura de docente voluntario al concluir algún servicio social.

La educación que reciben los infantes y los jóvenes en los niveles educativos no ha contribuido de forma correcta y con base a las necesidades que tienen las comunidades totonacas.

De acuerdo a la reflexión que hacen los miembros de la (OIT) es claro que existe una necesidad de contar con una educación escolarizada para aprender conocimientos que las familias y la comunidad no pueden aportar, sin embargo, los conocimientos por aprender con la educación oficial, debe ser respetando y tomando en cuenta los conocimientos propios, además, recuperando las formas propias de enseñanza desde la mirada de lo cultural y colectivo.

León (2007) señala que “la educación” (p. 5) debe desarrollarse para preservar y transmitir los valores morales a las nuevas generaciones, reconociendo el derecho para apropiarse de la cultura y la integridad del pueblo como parte de las creaciones sociales en interrelación de unos con otros; para Zayas Pérez y Rodríguez Arroyo (2010) consideran que es una “transferencia, reproducción, producción, apropiación y resistencia de los significados culturales, expresados estos en términos de saberes, pautas de conducta, normas, valores” (p. 3).

La existencia del CESIK en Huehuetla desde 1994, es una respuesta a una de las necesidades particulares en las comunidades totonacas, se ha conformado como proyecto educativo que tiene la intención de señalar a los jóvenes la riqueza cultural totonaca a través de los elementos pedagógicos que se han reflexionado desde la particularidad como espacio de enseñanza al tomar los elementos culturales como fuentes de conocimiento que no lo han hecho las demás escuelas del nivel medio superior.

5.2.2 Propósitos para la creación del CESIK

Como se ha discutido en otro apartado de esta investigación, los procesos de cambios y transformaciones de los espacios de enseñanza aprendizaje en las comunidades totonacas, han contribuido a la asimilación del espacio escolar como nuevos espacios de aprendizaje de conocimientos; en ese sentido, el Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom (CESIK) es un centro educativo que forma parte de la modalidad de educación escolarizada formal.

Como señala Touriñán López (1996) “la escuela es una institución reconocida socialmente para educar” (p. 58), así en las comunidades totonacas, se ha considerado a los espacios educativos como un espacio donde se aprenden conocimientos que brindan las competencias que otorgan un desarrollo personal y profesional para abrirse las puertas en los escenarios laborales, pero es necesario partir de los principios locales para sumar la sabiduría comunitaria en la formación del totonaco.

Durante la investigación, en espacios de reflexión y encuentros que fuimos desarrollando los participantes, permitió realizar reflexiones desde un enfoque crítico al interior de la Organización Independiente Totonaca y el propio CESIK, entre ellos, Taku, señala que los propósitos que no debe olvidarse en la enseñanza, es ofrecer una educación que tome en cuenta “la experiencia totonaca” además hace falta que la formación que imparten las escuelas conduzca a los estudiantes a “experimentar la vida para construir el conocimiento”. (Comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Para lo cual, cabe hacer la claridad que los espacios educativos deben tener en cuenta los contextos de formación y las necesidades que existen en los ambientes escolares con el fin de contribuir en los estudiantes un aprendizaje que brinde las fortalezas para un desarrollo comunitario, teniendo en cuenta que las escuelas tienen en sus manos un compromiso fuerte en la comunidad.

Coombs y Ahmed (1974) citado en Trilla Bernet (1993) indican que “la educación formal comprendería «el “sistema educativo” altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad»” (p. 5) es decir, si los conocimientos que se aprenden

actualmente son brindados por los centros educativos, deben partir de las expectativas comunitarias, tomando en cuenta la palabra de los estudiantes y del pueblo en sí.

Para tomar en cuenta las expectativas comunitarias de aprendizaje, parece necesario identificar las experiencias totonacas que existen en las comunidades, las cuales sirvieron a nuestros mayores para enseñar y educar a sus hijos, de esa manera se podrán tomar en cuenta para desarrollar un programa de estudios que permita a los aprendices conocer, reflexionar e interpretar experiencias de vida, propia de la cultura totonaca.

Walsh (2003) citado en Dietz (2017) señala que, en las relaciones multiculturales y pluriculturales, actualmente deben desarrollarse desde un paradigma de interculturalidad crítica, la que debe servir para identificar las desigualdades existentes para de esa manera moldear “la diversidad cultural actual [...] para lograr identificar [...] a los actores colectivos que pueden transformar las relaciones asimétricas, [...] con el desarrollo de nuevos canales de participación” (p. 194).

Tomando en cuenta que la mayor parte de la educación que recibimos actualmente, es proporcionada a través de la enseñanza escolarizada, es importante pensar que entre los objetivos que debe tener el CESIK y las demás escuelas es contribuir a “reafirmar la identidad”, ello puede ser posible tomando en cuenta los conocimientos propios en los programas de enseñanza, para contribuir que la enseñanza que imparten sea contextualizada conforme a las exigencias de los pueblos en contra del desarraigo cultural.

La propuesta educativa que se desarrolla en el CESIK, coincide con los cuestionamientos que más autores han realizado a partir de los conflictos actuales, para Fuentes López y García Rojas (2018) señala que con la interculturalidad:

se entiende como una herramienta, un proceso y un proyecto en continua construcción [...] que [...] requiere modificar las estructuras, instituciones y relaciones sociales, [...] pero para concretar este proyecto es necesario [...] construir las condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (pp. 32-33)

Al profundizarnos en el análisis, es necesario identificar el otro rostro de la educación escolar, aquella que brinde espacios en el pensar y el sentir de los

pueblos, en un desarrollo desde sus propios parámetros, sus necesidades y expectativas, autores como Jiménez Naranjo (2021), señalan que la apuesta por un curriculum intercultural nos permitiera situar a la escuela con capacidad para:

revertir [el proceso etnocida que ha llevado a cabo en los pueblos originarios] a través del empoderamiento y profesionalización de personas indígenas dentro de procesos de reafirmación y fortalecimiento de categorías étnicas y, a través de esta posición, de mayor peso estratégico proponer alternativas educativas y de otro orden al Estado. (p. 175)

Teniendo presente la forma en que se desarrolla la vida en las comunidades totonacas, que esta se basa en actividades de la cotidianidad a nivel familiar y comunitario, es importante como señala Dolores Victoria, pensar en “salir de lo formal para ir a ver la vida de verdad, allí donde se está llevando a cabo la cotidianidad” para ello en las asignaturas propias que se imparten en el CESIK y concretamente la asignatura de derecho indígena es importante involucrar a los estudiantes desde la propia práctica. (Comunicación personal, 22 de abril de 2023)

Durante la formación que reciben los estudiantes será importante buscar medios para orientar y acompañarlos en el intercambio con las cotidianidades y espacios que existen en las comunidades, esos espacios pueden ser reuniones, la Organización Independiente Totonaca, charlas y observaciones en el Juzgado Indígena, las fiestas en las comunidades, así como otros espacios que les puedan aportar conocimientos procurando que estos intercambios se realicen a través de metodologías y técnicas de observación y participación.

Para lograr que los estudiantes puedan realizar ese tipo de cercanías e intercambios, es necesario que desde las asignaturas como la de derecho indígena se puedan implementar “estrategias para salir de lo formal y de las aulas para interactuar con la comunidad desde sus propias prácticas”.

Para la profesora Diana, la existencia del CESIK en Huehuetla, permitió a los jóvenes totonacos reafirmar su identidad, conocieron por primera vez la otra cara de la moneda, ya que en las escuelas de dónde vienen los estudiantes siempre les han dicho que ser totonaco es no valer nada, pero para nuestra escuela, ser totonaco es algo importante, es reconocer la cultura propia, reafirmar los valores propios, conocer la historia propia, la historia que nos han negado, en pocas palabras es ser alguien. (Comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Los abuelos y la organización crearon la escuela para que los estudiantes piensen de otra manera, que la escuela no es solo la que administra el Estado, que tiene más valor una escuela que funda y construye el pueblo, porque lo hace conforme a sus necesidades, donde pueden aprender los conocimientos propios.

Taku, siendo responsable del área académica del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom, en diálogo personal señala que para el estudiante, el CESIK ha sido un espacio donde han podido hablar y leer en su lengua, donde se les ha dicho que los conocimientos que tienen sus papás también son valiosos como los conocimientos que vienen de otro lado, los que se aprenden de los libros, se les ha pedido que valoren lo que saben sus papás, sus abuelos, que lo que se enseña en la comunidad también deben seguir aprendiendo, deben aprender a criticar lo que está mal, lo que hace el Estado no todo está bien. (Comunicación personal, 23 de abril de 2023).

5.2.3 Propósitos para la creación del CESIK

Como se ha señalado en este trabajo, el surgimiento del CESIK tiene como base los principios filosóficos de la OIT, para ello ha sido importante conocer los derechos humanos y los derechos indígenas, los cuales son la base para construir la comunidad.

Las normas que existen en los pueblos no están pensadas para beneficiar en la individualidad, estas están se instruyen desde lo colectivo y lo comunitario, se tiene presente la mano vuelta, no se pasa por alto la justicia. Los mayores piensan que “el servicio es algo justo” porque lo que se hace en la comunidad no es para que se beneficie una sola persona, sino que es para todos, se beneficia el que hace el servicio, pero también sus familiares.

Para vivir en comunidad siempre hacen falta normas, debe haber obligaciones, debe haber compromiso y cumplimiento. La profesora Victoria del CESIK, en diálogo personal señala que en las escuelas nos enseñan a ser individualistas, nos enseñan a comprometernos con una sola persona y no con otras o con todas las personas. (Comunicación personal, 23 de abril de 2023).

En el pensamiento de nuestros mayores, cuando hacen algo, piensan también en los demás, cuando hacen un servicio, el servicio lo hacen al pueblo.

Como ciertamente han dicho los mayores, cuando la gente hace servicios “el pueblo está vivo, el pueblo tiene movimiento” y “cuando hay justicia hay alegría”; Juárez Márquez (2021) señala en su investigación que cuando hay problemas se presenta el “*talipuwán*” los mayores han señalado que hay *talipuwán* porque ya no hay *xalimakatum taskujut* - trabajo colectivo, la gente vive aislada.

En diálogo personal, Taku señala que en el CESIK los estudiantes están teniendo conocimientos sobre el servicio, cuando han hablado con los danzantes, ellos han expresado que la danza que practican no es para alegrar a la gente, “es para ofrendar lo que saben hacer, el don que dios les dio, es lo que tienen para ofrendar, la danza es una ofrenda y lo cumplen al ofrendar su tiempo” desafortunadamente cada vez hay menos danzantes porque ya no se tiene en cuenta ese pensamiento. (Comunicación personal, 23 de abril de 2023)

En el CESIK, también se marca y se enseña otra forma de servicio, porque los docentes que participamos lo hacemos con el corazón, teniendo en mente que estamos en un proyecto que fue creado por la comunidad, se hace con ética y con principios desde la mano vuelta y el trabajo comunitario. Se enseña que un espacio como el CESIK no es un proyecto al que hay que sacarle riquezas o enriquecerse, se hace para compartir con los estudiantes, las madres y padres de familia, se orienta en favor de la justicia, en favor del beneficio de los estudiantes, se les ha hablado pensando desde la colectividad.

En el que hacer educativo del CESIK se han implementado asignaturas que permiten reflexionar las ideologías comunitarias, los conocimientos comunitarios y totonacos. La asignatura de derecho indígena ha sido una de las asignaturas propias que se ha implementado para investigar y comprender cómo nuestros mayores resolvieron sus problemas, cómo le hicieron para no tener más problemas, qué y cómo hicieron para vivir unidos y apoyándose unos a otros. Las reflexiones y análisis han sido parámetros para conocer el antes y el ahora; porque actualmente vivimos aislados e individualizados y conviviendo con tantos problemas.

Queremos pues, saber junto con los estudiantes, cómo debemos vivir y convivir entre nosotros, valiéndonos de los conocimientos que se aprenden de los libros y las leyes positivas, así como con los conocimientos que podemos aprender de nuestros mayores.

5.2.4 Perfil de egreso para la asignatura de derecho indígena

Como parte de las actividades que se plantearon en el proyecto social participativo, se llevó a cabo un taller con docentes del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom para definir el perfil de egreso de los estudiantes y los objetivos de estudio en la asignatura de derecho de indígena. A través de la reflexión y análisis de los resultados obtenidos en el taller con miembros de la OIT, el consejo de ancianos, docentes, madres y padres de familia del CESIK, en el cual se logró lo siguiente:

a) Las y los estudiantes durante sus estudios realizados en el CESIK y después de haber cursado la asignatura de derecho indígena a partir de las diversas actividades estratégicas y pedagógicas que motiven su convivencia con las familias y la comunidad, desarrollarán las habilidades de comunicación en lengua originaria y español.

b) Con el fomento de actividades investigativas y desarrollo de encuentros con diversas personas poseedoras de conocimientos y saberes totonacas, las y los estudiantes lograrán habilidades de interacción y diálogo a través de encuentros programados a nivel grupal entre estudiantes y docentes responsables de la asignatura de derecho indígena.

c) Las y los estudiantes lograrán habilidades de solución de problemas a partir de la apropiación de conocimientos y saberes normativos totonacos, producto de las actividades de investigación, interacción, comunicación y diálogo realizados en encuentros familiares, comunitarios y con personas mayores y responsables de ejercer cargos comunitarios en las comunidades de Huehuetla.

d) Pedagógicamente las y los estudiantes desarrollarán habilidades de investigación y preparación de salidas de trabajo de campo en las comunidades para el encuentro con los diversos sujetos familiares y comunitarios para desarrollar actividades de aprendizaje en un ambiente práctico.

5.2.5 Objetivo general de la asignatura de derecho indígena

Propiciar que la y el estudiante se identifique como sujeto totonaco a través del reconocimiento de su contexto histórico y el proyecto del pueblo para ejercer sus derechos con justicia desde una mirada y pensamiento críticos apostando por el servicio en la comunidad por medio de la apropiación de la educación basados en conocimientos totonacos y los conocimientos aprendidos desde la educación formal.

5.2.6 Objetivos específicos (cómo caminar)

-La y el estudiante conocerán los derechos indígenas, para identificar en qué consisten y cómo estos sirven para solucionar problemas en los ámbitos de: comunidad, familia, bienes, cargos y servicios, trabajos colectivos (mano vuelta) a través de estrategias; las cuales pretenden:

-Visibilizar la labor y la palabra de las mujeres en la vivencia y construcción de la comunidad.

-Fomentar salidas a comunidad para generar experiencias de la vida comunitaria para fortalecer el sentido de identidad y pertenencia cultural.

-Realizar un vínculo con el Juzgado Indígena y otras instituciones comunitarias como los mayordomos, cargos y servicios que se aplican en espacios como la iglesia, escuelas, danzas y las fiestas para hacer prácticas de participación, inclusión y círculos aprendizaje en convivencia con los mayores y autoridades comunitarias.

5.2.7 Tareas o retos:

-Que las y los estudiantes conozcan los elementos básicos de la cultura y el proyecto del pueblo.

-Fomentar, reforzar y/o recuperar la identidad y espíritu totonaco del estudiante.

-Llevar el aprendizaje a la práctica, logrando que el estudiante se apropie de los conocimientos en su vida y vivencia personal

-Incidir en la comunidad, aprender desde la experiencia de vida de la comunidad.

-Saber integrar el conocimiento propio y el occidental, respondiendo a las necesidades de la situación actual.

-Combatir los abusos, la opresión, discriminación y explotación que se vive como personas totonacas.

-Promover otro tipo de política desde el autogobierno, para hacer frente a los problemas que genera el sistema político dominante

-Evitar o prevenir que los estudiantes caigan en los males de la sociedad contemporánea: alcoholismo, drogadicción, violencia, etc. Y que los hagan partícipes de problemas de justicia

-Que el estudiante sepa para qué le va a servir lo aprendido para su futuro

-Reflexionar, compartir y sistematizar en el salón las experiencias realizadas y aprendidas en comunidad

5.3 Esbozo general del programa de estudios de la asignatura de derecho indígena del Centro Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK)

Como resultado de la investigación realizada con miembros del consejo de ancianos, miembros de la OIT, miembros del Juzgado Indígena y los estudiantes del CESIK, se pudo identificar que parte de las costumbres totonacas en las comunidades es la existencia del “*lamakgtakgalhat*” como la aportación de “cuidados hacia alguien” y/o “cuidados mutuos” que se practicaba desde que los hijos eran recién nacidos, momento en que los papás tenían que brindarles a sus hijos los cuidados físicos, emocionales y educativos.

En lo que respecta a los cuidados educativos, corresponden las enseñanzas y los consejos que los papás brindaban a sus hijas e hijos tanto en el ámbito de la casa y el agrícola hasta llegar a una edad que variaba entre los 16 y 18 años, momento en que las hijas e hijos se forjaban la capacidad para contraer matrimonio – *tamakgaxtokgat*.

La existencia del *tamakgaxtokgat* en las comunidades totonacas, implicaba que las personas habían desarrollado una formación que les permitía cuidar uno al otro con base en el conocimiento y formación que habían desarrollado al lado de sus padres y demás miembros que conformaban las familias.

El *tamakgaxtokgat* para las comunidades totonacas, tenía un amplio significado; por un lado, era considerado como un proyecto de trabajo, es decir para vivir en matrimonio tenía como base el trabajo, en sentido estricto, el *tamakgaxtokgat* consistía en un trabajo que tenía que llevarse en la pareja a través

del dialogo y la planeación de sus actividades tanto del hogar como del espacio agrícola.

Otra de las formas de percibir el matrimonio era el inicio obligatorio de la participación en cargos y servicios – *talakgachixkuwin* como una forma de cuidar a los demás, “cuidar a la comunidad”. Por lo tanto, la capacidad de contraer el matrimonio no se centraba en cuidar a una sola persona, sino la capacidad de ver por los demás en la realización de trabajos colectivos en beneficio de la comunidad con la participación en *xalimakatum taskujut*, que se ejecutaban con la realización organizada de faenas, la cual se lograba con la intervención estructurada de cargos y servicios, considerados también como cargos comunitarios.

Por lo tanto, la enseñanza que iniciaba en el hogar, no se centraba en obtener un beneficio personal, ver por uno mismo, sino por el contrario la formación que se daba en los hogares totonacos era el otorgamiento de la capacidad de ver por el otro u otra en pareja y ver los demás a través de la participación en cargos y servicios estableciéndose un *lamakgatgalhat xaliputum* – cuidado mutuo en un espacio comunitario.

Sin embargo, el ejercicio de diferentes formas de violencia, explotación y despojo de las que fueron víctimas los abuelos en manos de caciques mestizos, identificaron que era importante aprender conocimientos occidentales como una forma de lograr una cierta igualdad en conocimientos para lograr una resistencia y reflexión en torno a esas formas de violencia.

La existencia de la educación formal y escolariza en las comunidades totonacas han generado un conflicto, debido a que el manejo de los programas y contenidos de enseñanza son impuestos desde el estado, los cuales han causado que los conocimientos propios dejen de aprenderse con la legitimidad que se ha dado a los conocimientos que se aprenden en la escuela.

A pesar de que los integrantes del consejo de ancianos y en general las personas mayores pensaron que sus hijos aprendieran conocimientos occidentales en simultaneidad con los conocimientos totonacos, ello no fue posible debido a que los tiempos educativos absorben el tiempo de los estudiantes, esto ha causado que en las actividades agrícolas, familiares y comunitarias, los jóvenes ya no se integren.

Otro de los factores que ha intervenido en el aprendizaje de otros conocimientos es la existencia de la “migración interna” que ha provocado el aprendizaje de otros conocimientos y costumbres, el cual ha provocado que los jóvenes deslegitimen las costumbres propias.

Por lo tanto, en la actualidad se ha desplazado el pensamiento de los totonacos y totonacas que contemplaban o tenían presente ver por los demás, así hoy en día se ha establecido la existencia de la individualidad, tal vez por la misma razón que en las escuelas se promueve competir unos con otros, sobresalir y recibir una premiación por sobre los demás.

En respuesta a lo anterior, en Huehuetla durante los años 80s se logra constituir la Organización Independiente Totonaca OIT, el cual a través de reflexiones en torno a la transformación de la identidad totonaca en los jóvenes, funda la escuela preparatoria Centro de Estudios Superiores Indígenas, el cual se propone brindar una educación con pertinencia cultural para fortalecer identidad totonaca en los estudiantes en torno a la discriminación que se ha practicado en las escuelas al negar el uso de la lengua y la vestimenta tradicional.

La existencia del CESIK en Huehuetla, además de contar con un programa de enseñanza de escuelas incorporadas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla BUAP ha implementado asignaturas propias para poder incluir en la enseñanza de nivel medio superior los conocimientos totonacos que las escuelas no contemplan en la enseñanza que imparten.

Bajo esta serie de problemáticas que se viven en las comunidades, se planteó una investigación que tiene como objetivo central la elaboración de una propuesta de contenidos para el programa de estudios de la asignatura de Derecho Indígena de tal forma que los estudiantes de nivel media superiores del CESIK puedan conocer, estudiar, identificar y reinterpretar el sistema normativo totonaco en coexistencia con el derecho positivo y que así mismo, dicho programa coadyuve para impartir las clases en la asignatura. Para lo cual, se presenta la siguiente propuesta.

5.3.1 Propuesta de contenidos para el programa de estudios de la asignatura de Derecho Indígena

Derecho totonaco	Derecho positivo
Lamakgtakgalhat como sentido del espacio familiar y el espacio agrícola	Derecho a la educación (educación escolarizada)
Tamakgatowakgat y talakgatowakga como forma de educación, formación y preparación en la cultura totonaca	Convenio 169 de la OIT Declaración Universal de los Derechos Humanos Artículo 3º de la CPEUM Ley General de Educación
Conformación del sujeto totonaco (mujer – hombre)	La persona Mayoría de edad Atributos de la persona física Capacidad e incapacidad
Conformación del <i>tamakgaxtokgat</i> - matrimonio totonaco	Requisitos para contraer matrimonio
Proceso en la conformación del <i>tamakgaxtokgat</i> – matrimonio totonaco	
Sentido de la conformación del matrimonio (para qué y porque del matrimonio)	Artículo 4 de la CPEUM Matrimonio y derecho de familia
Partes en la conformación del matrimonio (<i>skinina'</i> - <i>skinanin</i> – <i>taskin</i> y su familia)	
<i>Lamakgtakgalhat</i> - obligaciones que se generan en el matrimonio	
Obligaciones en el entorno familiar	
Derechos y obligaciones que se generan con la familia de los cónyuges	
Derechos que se adquieren a nivel comunitario con la conformación del matrimonio	

Obligaciones que se adquieren con la conformación del matrimonio (<i>lamakgtakgalhat - taskujut</i>)	
Espacios necesarios para el establecimiento del matrimonio	Los bienes Derechos reales
(<i>Litay</i>) relación de transmisión de bienes y el matrimonio	Contrato de compraventa Contrato de donación Sucesión testamentaria Sucesión intestamentaria
Relación del matrimonio con los cargos y servicios (<i>talakgachixkuwin y lamakgtakgalhat xalimakatum</i>)	
Enseñanzas y aprendizajes en el matrimonio	Derecho de profesión (artículo 5 de la CPEUM)
Sistema de cargos y servicios	Derecho al trabajo (artículo 123)
Enseñanzas y aprendizajes en el desempeño de cargos y servicios	
Matrimonio y los trabajos colectivos (<i>xalimakatum taskujut</i>)	
Enseñanzas y aprendizajes en la participación en trabajos colectivos	
Autoridades comunitarias	Ciudadanía y derecho y derechos de la ciudadanía (artículo 35 de la CPEUM fracción I y II)
	Organización política partidista en las comunidades totonacas
	Efectos de la política partidista en las comunidades
Sentido de la educación escolarizada en las comunidades	Transformaciones a la educación y formación totonaca con la presencia de la educación escolarizada Migración e impacto en la cultura totonaca

Tabla 3.- Elaborada a través de un análisis sistemático de información obtenida durante el desarrollo de la investigación entre los principios del derecho totonaco y el derecho positivo.

Conclusiones

Como puede observarse en esta investigación, las problemáticas que actualmente se presentan en las comunidades de Huehuetla, se deben entre otras cosas a que han dejado de realizarse algunas de las prácticas totonacas, así como las transformaciones que han sufrido a las formas de vida, debido a la conjugación de factores sociales, económicos, políticos, de impartición de justicia y a la legitimidad que tiene hoy en día la educación formal.

Los procesos de cambios y transformaciones que ha tocado vivir, han impactado de forma tal que han desplazado los espacios de enseñanza familiares y comunitarios; donde, desde la niñez se aprendían valores y responsabilidades en espacios como el hogar, la milpa y la comunidad.

A través de un proceso etnográfico de investigación se pudo identificar que los procesos de formación que en esos espacios se desarrollaban, daban como resultado los principios de *lamakgtakgalhat* – cuidarse unos a otros, mediante la celebración del *tamakgaxtokgat* – matrimonio totonaco, como un sentido de preparación a futuro. Esto, visto desde el ámbito social colectivo, donde la mujer y el hombre totonaca y totonaco se preparaban para ver por los hijos, por los padres y por la comunidad en general a través de la realización del trabajo colectivo – *xalimakatum taskujut*, con el desempeño de cargos y servicios – *talakgachixkuwin*.

Sin embargo, a partir de los procesos de crisis económicas que tuvieron que transitar los totonacos, se vieron en la necesidad de abandonar sus tierras para adaptarse a condiciones urbanas que les condujeron a aprender conocimientos y costumbres que difirieron de las propias. Con ello, se vieron obligados a someter a las nuevas generaciones a espacios formales de enseñanza, basados en conocimientos occidentales y en el aprendizaje del español como lengua universal.

Al asumir nuevos estilos y contenidos de aprendizaje, los estudiantes (niños y jóvenes) con el paso del tiempo han mostrado una configuración de su identidad totonaca, con el cambio a una forma de vida que no coincide con los principios y valores totonacos y que hoy en la actualidad ha provocado un conflicto intergeneracional entre personas mayores (*nanajni'* y *natatajni'*) frente a los jóvenes y que además la continuidad totonaca basada en la mirada de la colectividad -

lamakgtakgalhat xaliputum, ya no se encuentra en sus pensamientos y sus acciones.

La lucha por el acceso a la educación escolarizada ha sido para los totonacos de Huehuetla uno de los logros importantes, este ha sido en cierta medida uno de los elementos de dignificación ante los estados de discriminación y exclusión; sin embargo, las modalidades de instrucción no han correspondido a la mirada de los necesitados, ante la aplicación de programas que tienden a homogenizar bajo sus principios y métodos de enseñanza que han buscado transformar a los otros.

En el proceso de investigación – acción participativa, se pudo constatar con los participantes que en la actualidad es importante aprender conocimientos occidentales, pero es necesario hacerlo sin olvidarse o sin dejar de aprender lo propio, para lo cual, las escuelas tienen en su cargo la tarea de buscar las formas para enseñar ambos conocimientos. Esto se ajusta a los principios que *laknanajni'* y *natatajni'* (nuestros mayores) han identificado como *takgalhtowakga xatipatuytakatsin* (estudio y aprendizaje de dos conocimientos), que bajo la propuesta de nuestro trabajo coincide con un estudio y aprendizaje de conocimientos totonacos y conocimientos escolares.

Con base en lo propuesto en el objetivo general de esta investigación, se pudo lograr la participación de actores importantes que en sus experiencias, conocimientos y memorias aún guardan esas formas de educar y de enseñar en el mundo totonaco. Por medio de este se pudo generar una propuesta de contenidos para el programa de estudios de la asignatura de Derecho Indígena, con el que se puede lograr el *takgalhtowakga xatipatuytakatsin* (estudio y aprendizaje de dos conocimientos) o estudio y aprendizaje de conocimientos totonacos y conocimientos escolares.

El proceso de investigación desarrollado bajo el objetivo general, nos ayudó a reconocer los saberes y principios del derecho totonaco y el derecho positivo que fortalecerá la formación basada en un estilo de vida comunitario de estudiantes de educación media superior que brinda el Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom (CESIK) desde la mirada de la educación intercultural y el pluralismo jurídico.

De la misma forma, tomando como referencia el camino planteado en el objetivo específico número uno, se pudieron identificar las problemáticas existentes en las comunidades totonacas con la revisión de expedientes en el Juzgado

Indígena de Huehuetla, que permitió plantear una ruta etnográfica a través de entrevistas en profundidad para conocer las prácticas que los totonacos y totonacas han desarrollado como normatividades para la solución de sus conflictos.

Teniendo presentes las problemáticas y preocupaciones en las comunidades totonacas, se generó una motivación para reconocer los espacios de enseñanza existentes en las comunidades, constituidos por el ámbito familiar, agrícola y comunitario, a través del desempeño de cargos y servicios, que son áreas de enseñanza y aprendizaje de principios y valores normativos, los cuales, se convirtieron en insumos para proponer el contenido de estudios para el programa de la asignatura de Derecho Indígena.

A partir de lo señalado en el segundo objetivo, se pudo identificar con claridad la existencia de la asignatura de derecho indígena del CESIK a través de la participación de diversos actores, de tal forma que permitió sostener un diálogo conjunto en el que se observó la necesidad de un *takgalhtowakga xatipatuytakatsin* (estudio y aprendizaje de dos conocimientos) o estudio de los conocimientos totonacos y los conocimientos occidentales.

De la misma manera se logró desarrollar un taller participativo con docentes del CESIK para establecer los objetivos y el perfil de egreso de los estudiantes.

Adicionalmente con el análisis, reflexión y revisión que se hizo sobre los saberes, conocimientos y prácticas totonacas, se logró plantear los contenidos para el programa de estudios de la asignatura de Derecho Indígena, que permitirá a los estudiantes una formación bajo los principios del *takgalhtowakga xatipatuytakatsin* (estudio y aprendizaje de dos conocimientos) o estudio de los conocimientos totonacos y los conocimientos occidentales, teniendo la intención de desarrollar la educación intercultural y el pluralismo jurídico.

Por otro lado, en el tercer objetivo, el análisis documental realizado permitió conocer la serie de problemáticas que anteceden a la existencia de la asignatura, en el contexto se pudo apreciar la necesidad de contar con un espacio de educación acorde a las necesidades del pueblo y de los jóvenes totonacos, que con el existir de la educación oficial motivó la negación de la identidad totonaca en los jóvenes estudiantes; para lo cual, el CESIK se vio obligado a plantear una educación con miras a fortalecer la identidad totonaca a través de la enseñanza de asignaturas que permitan estudiar y aprender lo propio en una educación formal.

Finalmente, en el último objetivo a través de la investigación acción – participativa se pudo plantear una propuesta de contenidos para el programa de estudios de la asignatura de derecho indígena, se logró establecer el perfil de egreso de los estudiantes, así como la determinación de los objetivos. Estos logros muestran que es posible desarrollar un *takgalhtowakga xatipatuytakatsin* (estudio y aprendizaje de dos conocimientos) o estudio de los conocimientos totonacos y los conocimientos occidentales.

El logro de este objetivo de investigación genera la comprensión y conocimiento de las diversas miradas que existen para observar y comprender la vida sin caer en la esencialización, para finalmente aprender desde las posturas interculturales y el pluralismo jurídico, a través de la revaloración de conocimientos, saberes y experiencias compartidas con los mayores (*nanajni'* y *laktatajni'*).

Referencias

- Acosta Navas, J. (2019). Derechos humanos de los pueblos indígenas en clave de pluralismo jurídico e interculturalidad. *Ánfora*, 26(47). <https://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora/article/view/632/472>
- Alonso Pérez , R. (2021). *Justicia Indígena, alternativa al sistema penal acusatorio en México [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chapingo]*. Repositorio Institucional. <https://repositorio.chapingo.edu.mx/handle/123456789/1586>
- Alonso Pérez, R. (2011). *Eficacia de los Juzgados Indígenas en la administración de justicia: caso de Huehuetla, Puebla, [Tesis de Maestría, COLPOS]*. Repositorio Institucional . <http://hdl.handle.net/10521/658>
- Álvarez Veinguer, A., y Olmos Alcaraz, A. (2020). Desplegando dispositivos de escucha en una etnografía colaborativa. Los Grupos de Debate como situaciones instituyentes. En A. Álvarez Veinguer, A. Arribas Lozano, y G. Dietz, *Investigaciones en movimiento : etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 113-143). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Anders, B. (2016). *Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el Sur global : cuestionando los conocimientos para un futuro sostenible*. Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161124025854/EducacionConocimientoIndigenas.pdf>
- Aragon Andrade , O. (2010). El pluralismo Jurídico en los Juzgdos comunales de Michoacan. Una propuesta teorica para su estudio. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(9), 155-179. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90616141007>
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Paris. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, II(1), 59.77. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054232.pdf>

- Becerril Escamilla , A. (2014). *El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom CESIK, una estrategia para la continuidad y autnomia totonaca [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Matropolitana]*. Repositorio Institucional, México.
http://dcsh.xoc.uam.mx/podr/images/Tesis/Maestria/Becerril_Escamilla_Adriana_Patricia.pdf
- Bello López, D. (2011). *La costumbre jurídica y las formas de organización comunitaria en la Huasteca Media Veracruzana [Tesis de Maestría, Universidad Veracruzana]*. Repositorio Institucional, Xalapa Veracruz.
<https://www.uv.mx/personal/dbello/files/2018/08/Tesis-MEI-Daniel-Bello-L%C3%B3pez2.pdf>
- Bernal Lorenzo, D., y Miranda Landa, M. (2019). Concepciones de un currículum intercultural: el caso de la Maestria ipan Totlahtol iwan Tonemilis. *Entretextos*, 11(33), 84-96.
<https://doi.org/https://doi.org/10.59057/iberoleon.20075316.201933114>
- Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). *Código Civil Federal*. Diario Oficial de la Federacion.
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/2_110121.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexcianos*. México: Diario Oficial de la Federación.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cámara de Diputados del H.Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara de Senadores del H.Congreso de la Unión. (1990, 03 de agosto). *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo*. Diario Oficial de la Federación.
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/30118/Convenio169.pdf>
- Carrillo de la Rosa, Y., y Caballero Hernández, J. (2021). Positivism jurídico. *Revista Prolegómenos*, XXIV(48), 13-22.
<https://www.redalyc.org/journal/876/87670135002/87670135002.pdf>
- Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom CESIK. (s/f). *Reglamento Interno del CESIK*. Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom.

- Collado Ruano, J. (2017). Interculturalidad y descolonialidad: Retos y desafíos epistemológicos. *Revista nuestraAmérica*, 5(9), 36 - 57. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551957462004>
- Correas, O. (2011). La teoría general del Derecho frente a la Antropología política. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(11), 89-115. <https://www.redalyc.org/pdf/906/90618647004.pdf>
- Cruz Rodríguez, E. (2013). Pluralismo jurídico, multiculturalismo e interculturalidad. *Críterio jurídico*, 13(2), 69-101. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/criteriojuridico/article/view/1022>
- Cruz Rueda, E., y Elizondo Zenteno, M. (2022). Derecho indígena comparado: el derecho indígena desde sus propios parámetros. (U. d. Chiapas, Ed.) *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XX(1). <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.29043/liminar.v20i1.887>
- de la Torre Rangel, J. (2021). Luchas indígenas, en los últimos años, en la Sierra Norte de Puebla: el uso del derecho. *Revista Videre*, 13(26), 31-44. <https://doi.org/https://doi.org/10.30612/videre.v13i26.14871>
- de Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur*. Buenos Aires: CLACSO. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_Vol1.pdf
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3-26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62321332002>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, XXXIX(156), 192 - 207. https://perfileseducativos.unam.mx/iissue_pe/index.php/perfiles/issue/view/4470/pdf156
- Foresto, E. (2020). Aprendizajes formales, no formales e informales. Una Revisión teórica holística. (F. d. Departamento de Cs. de la Educación, Ed.) *Contextos de educación*(29), 24-36. www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos
- Fuentes López, A., y García Rojas, E. (2018). La alianza entre educación e interculturalidad; La educación más allá de la escuela. En *Diálogo, saberes y*

- educación no formal: Una propuesta desde la mirada intercultural* (pp. 25 - 28). México: Secretaría de Educación Pública; Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00039.pdf
- Garzón López, P. (2019). Pluralismo jurídico , derecho indígena y colonialidad jurídica: repensando el derecho desde la colonialidad del poder. *Ius Inkarri. Revista de la Facultad de Derecho y Ciencia Política*(8), 215 - 226. <https://revistas.urp.edu.pe/index.php/Inkarri/article/view/2730/2866>
- Garzón Ramírez, D. (2017). *Proyecto educativo campesino desde las realidades y formas de vida (Vereda Los Soches)*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
<https://doi.org/http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16630/TO-21787.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Giner Espín , A., Saldívar Moreno, A., Duarte Cruz, J., y Keck , C. (2018). Repensando la colonialidad y decolonialidad en el espacio de la educación no formal desde la interculturalidad crítica en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. (D. d. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Ed.) *Sinéctica Revista Electrónica* (50), 1-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99859284005>
- Gómez Labrada, A., y Suárez Rodríguez, C. (2008). Proceso de Educación Comunitaria: Zonas de Contactos Interaccionales de Potencialidades Comunitaria y Orientación Educativa. *REMO Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13). <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a07.pdf>
- Gómez Santiago , A. (2021). *Factores que inciden en la participación política y sus repercusiones en la organización en lo político del pueblo totonaco del municipio de Huehuetla, Puebla*. Repositorio Institucional UIEP. https://posgrado.uipe.edu.mx/2022/Tesis/Factores_que_inciden_en_la_participaci%C3%B3n_pol%C3%ADtica.pdf
- González Kazén, T. (2020). El sistema jurídico de los pueblos indígenas: una forma de hacer justicia. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado [Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas]*, LIII(158), 619-650. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/ijj.24484873e.2020.158.15631>

- Gutiérrez Q , M. (2011). Pluralismo jurídico y cultural en Colombia. *Revista Derecho del Estado Nueva Serie*(26), 85-105.
<https://www.redalyc.org/pdf/3376/337630236003.pdf>
- Guzmán Sota, I. (2021). *Diálogo de saberes en la práctica de formación en educación intercultural bilingüe*. Universidad peruana Cayetano Heredia, Lima.
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/10075/Dialogo_GuzmanSota_Ingrid.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- H. Congreso del Estado de Puebla. (2021). *Constitución Política del Estado Libre y Sobrano de Puebla*. Periódico Oficial del Estado de Puebla.
https://www.congresopuebla.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3572&Itemid=
- Hernández Hernández , F. (2021). *Propuesta educativa intercultural para el fortalecimiento de la lengua, cultura y epistemología totonaca dirigida a niñas y niños del municipio de Caxhuacan, Puebla [Tesis de Maestría, Universidad Iberoamericana]*. Repositorio Institucional.
<https://ri.ibero.mx/handle/ibero/6417>
- Hernández García , M. (2015). La juventud indígena en la Sierra Norte de Puebla. En L. Pérez Ruiz , V. Ruiz Lagier , y R. Velazco Cruz , *Interculturalidad(es) Jóvenes indígenas: educación y migración* (pp. 205-242). México: UPN.
https://www.academia.edu/44501753/INTERCULTURALIDADES_J%C3%B3venes_ind%C3%ADgenas_educaci%C3%B3n_y_migraci%C3%B3n_PDF
- Hernández García , M. G. (10 de Octubre de 2018). *El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom "CESIK": 24 años de un proyecto pedagógico totonaco en la Sierra Norte de Puebla* . La jornada de Oriente :
<https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/el-centro-de-estudios-superiores-indigenas-kgoyom-cesik/>
- Hernández Sampieri , R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
<https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Hoyos Ramos, Y. V. (2018). *Relación entre autoadscripción, apropiación y ejercicio de Derechos indígenas en la comunidad mixteca de Santa Catarina Tlaltempan Puebla [Tesis de Maestría, BUAP]*. Repositorio Institucional ,

Puebla.

<https://repositorioinstitucional.buap.mx/bitstream/handle/20.500.12371/918/074518T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Panorama Sociodemográfico de Puebla: Censo de Población y Vivienda 2020*. México: INEGI 2021. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197940.pdf

Iño Daza, W. (2017). Epistemología pluralista, investigación y descolonización: aproximaciones al paradigma indígena. *RevIISE Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 9(9), 111-125. <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/131>

Jiménez Naranjo, Y. (2021). Desafíos conceptuales del curriculum intercultural con perspectiva comunitaria. *Investigación*, 17(52), 167-189. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a8.pdf>

Juárez Márquez, A. (2022). *El acceso a la justicia y al lakkaxlat de la población totonaca y nahua de la sierra norte de Puebla. El caso del Juzgado Indígena de Huehuetla*. Repositorio Institucional UIEP. <https://posgrado.uipe.edu.mx/2022/Tesis/EI%20acceso%20a%20la%20justicia%20y%20al%20lakkaxlat%20de%20la%20poblaci%C3%B3n.pdf>

Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., y Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en. *Revista de la Educación Superior*, XLVI (4)(184), 55 - 76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60454147004>

Kreisel, M., y Jiménez Naranjo, Y. (2018). Participación comunitaria en educación - reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. *Teoría de la educación. Revista Universitaria*, 30(2), 223-246. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302223246>

Kreisel, M. (2016). De lo comunitario a lo escolar: elementos para el debate sobre la escuela comunitaria indígena. (U. d. Guadalajara, Ed.) *Diálogos sobre educación*, 7(13), 1- 24. <https://www.redalyc.org/journal/5534/553458105012/html/>

León, A. (2007). Qué es la educación. (U. d. Venezuela, Ed.) *Educere la revista Venezolana de Educación*, 11(39), 595 - 604. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>

- López López, E. (2014). El pluralismo jurídico: una propuesta paradigmática para repensar el Derecho. (C. d. Constitucional, Ed.) *Umbral: Revista de derecho constitucional*(4).
http://bivicce.corteconstitucional.gob.ec/bases/biblo/texto/Revista_Umbral_no_4/Umbral_4_T-1_2014.pdf
- Maldonado Alvarado , B. (2018). Educación comunitaria y pedagogía de resistencia en Oaxaca, México. (U. P. Nacional, Ed.) *Temas de educación*, 24(1), 75 - 88. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/1448/1396>
- Márquez Barradas, M. L. (2007). Metodología Cualitativa o la puerta de entrada de la emoción en la Investigación Científica. *Liberabit. Revista de Psicología*(13), 53-56. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a06v13n13.pdf>
- Martínez Casas, R., y Peña , G. (2004). Migrantes y comunidades morales: resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara (Méjico). *Revista de Antropología Social*(13), 217-251. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83801310.pdf>
- Matus Pineda, M. (2020). Propuesta pedagógica para la inclusión del conocimiento indígena en el aula. Un caso de Oaxaca, México. *DOSSIER: "educación y Pueblos indígenas"*(13), 1 - 20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7415890>
- Montalván Zambrano, D. (2019). El pluralismo jurídico y la interpretación intercultural en la jurisprudencia constitucional de Ecuador y Bolivia . *Ratio Juris*, 14(29), 147-185. <https://doi.org/10.24142/raju.v14n29a7>
- Muñoz Gaviria, D. (2009). Fronteras de la Escuela y Mundos de la Vida Juveniles: Diálogos y Tensiones entre Culturas Escolares y Culturas Juveniles. *EL ÁGORA USB*, 9(2), 359 - 372. <https://marcalyc.redalyc.org/articulo.oa?id=407748995003>
- Naciones Unidas. (1966, 16 de diciembre). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16. <https://www.refworld.org/es/docid/4c0f50bc2.html> [Accesado el 18 Octubre 2022]
- Núñez Ávila, M. (2018). El reconocimiento de “la justicia indígena” como agente de la reivindicación de los pueblos indígenas en el marco del pluralismo jurídico.

- ANIDIP, 6, 175 - 200.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6758302>
- Ocampo Muñoa, M. G. (2018). La interculturalidad en el derecho y su efecto en la construcción de ciudadanía en Chiapas. *Espacio I+D. Innovación más Desarrollo*, 7(16), 146-157.
<https://www.espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/146/476>
- Organización de las Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Asamblea General.
<https://www.refworld.org/es/docid/5c92b8584>.
- Organización Panamericana de la Salud. (2022). *Metodología de los diálogos de Saberes*. Washington D.C: Organización Panamericana de la Salud.
https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/55670/9789275324707_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ortega Hernández , A., Ramírez Valverde , B., y León Andrade, M. (2013). Crisis cafetalera y migración interna entre campesinos indígenas, en Huehuetla México. *Papeles de Geografía*, 58(57), 197-208.
<https://revistas.um.es/geografia/article/view/191331/158011>
- Paspuel Rosero , B. N. (2022). *El Sumak Kawsay y el pluralismo jurídico en Ecuador. Un análisis hermenéutico al sistema alternativo ancestral de la norma [Tesis de Licenciatura, Universidad Regional Autónoma de los Andes]*. Repositorio Institucional. <https://dspace.uniandes.edu.ec/handle/123456789/14716>
- Pérez Luna, E., y Sánchez Carreño, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2), 317-329.
<https://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf>
- Pérez Orozco, C. (2015). Diálogo de saberes en el sistema de educación indígena propio de Colombia: hermenéutica para la inconmesurabilidad. *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 36(113), 61 - 82.
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/cfla/article/view/2256/2584>
- Pérez Ríos, E. (2018). Educación comunitaria: prospectiva de la educación indígena en San Mateo del Mar, Oaxaca, México. *Revista TEFROS*, 16(1), 89 - 108.
<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/tefros/article/view/516/688>
- Pérez Rivera, D. (2016). *El Juzgado Indígena de Huehuetla: entre la jurisdicción y el territorio [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Puebla]*.

<https://repositorioinstitucional.buap.mx/bitstream/handle/20.500.12371/2462/611716T.pdf?sequence=1>

- Quilaqueo , D., Quintriqueo, S., Torres , H., y Muñoz , G. (2014). Saberes educativos Mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara Revista de antropología Chilena* , 46(2), 271-283. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32631014008>
- Ramírez Bucio, A. (2012). *Historia del derecho en México*. México: Red Tercer Milenio. http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/derecho_y_ciencias_sociales/Historia_del_derecho_en_Mexico.pdf
- Ramírez Valverde , B., y Ortega Hernández , A. (2013). Crisis de la cafecultura y migración en el contexto de pobreza y marginación. El caso de los productores indígenas de Huehuetla, Puebla. *Ra Shimhai Revista de sociedad, cultura y desarrollo sustentable*, 9(1), 173-186. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46127074014.pdf>
- Ramírez Valverde, B., León Andrade, M., y Ortega Hernández , A. (2013). Crisis cafetalera y migración interna entre campesinos indígenas, en Huehuetla México. *Pepeles de Geografía*, 58(57), 197-208. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/geografia>
- Rengifo Castañeda, C., Wong Jaramillo, E., y Gregorio Posada, J. (2013). Pluralismo jurídico: Implicaciones epistemológicas. *Dialnet*, 15(1), 27 - 40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5657608>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión Editores; Pontificia Universidad Javeriana.
- Salgado Medina , R., Keyser Ohrt, U., y Ruiz de la Torre, G. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*(50), 1-18. [https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-003](https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-003)
- Sartorello, S., y Peña Piña, J. (2018). Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: Aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. (I. d. Veracruzana, Ed.) *Revista de Investigación Educativa*(27), 146 -178. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n27/1870-5308-cpue-27-145.pdf>

- Schmelkes , S. (2004). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica*(23), 26 - 34.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/296/289>
- Sierra Fajardo, L. (2017). *Nuestro rostro y corazón en la disputa por la justicia: Interlegalidad y prácticas jurídicas en el Juzgado Indígena de Huehuetla, Sierra Norte de Puebla [Tesis de maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social]*. Repositorio Institucional.
<http://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1015/1395>
- Soto Fernández , J., y Espido Bello, E. (1999). La educación formal, no formal e informal y la función docente. *Innovación educativa*(9), 311 - 323.
https://www.researchgate.net/publication/39136513_La_educacion_formal_no_formal_e_informal_y_la_funcion_docente
- Soto, O. (2018). Diálogo de saberes, traducción y lucha por el territorio. Aportes para un debate epistemológico. *Cardinalis Revista del Departamento de Geografía. FFyH – UNC*, 65 - 83.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/article/view/22929>
- Suárez Hernández, G., Castellanos Sarduy , I., y Galvañy Peguero , M. (2014). Ciencia, conocimiento y diálogo de saberes. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 13(4), 639 -646.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180432137015>
- Téllez Ballén, M. (2019). *La educación comunitaria como posibilidad para la construcción de culturas de esperanza Sistematización de experiencias [Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada]*. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/10654/32432>
- Terner Barrios, F., y Mantilla Espinosa, F. (2006). El concepto de derechos reales. *Revista de Derecho Privado*(36), 117-139.
<https://www.redalyc.org/pdf/3600/360033184003.pdf>
- Terven Salinas , A. (2005). *Revitalización de la costumbre jurídica en el Juzgado Indígena de Cuetzalan: Retos desde el Estado [Tesis de Maestría, CIESAS]*. Repositorio Institucional , Mexico.
<http://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1015/1147>
- Torres Solís , M., Ramírez Valverde , B., Juárez Sánchez , J., Ramírez Juárez , J., y Proaño Cifuentes , R. (2016). Cultivo de café y organización de productores indígenas en el municipio de Huehuetla, Puebla. En A. González Romo , D.

- Duana Avila , y D. González Gómez , *El proceso de producción cafetalero en la Región Vertiente del Golfo de México* (pp. 227 - 246). México: Plaza y Valdés Editores. <https://www.researchgate.net/publication/355081365>
- Torres Solís, M. E. (2019). *Buen vivir en el totonacapan poblano: Estudio de caso en el municipio de Huehuetla, Puebla-México [Tesis de doctorado, COLPOS]*. Repositorio insitucional. http://colposdigital.colpos.mx:8080/jspui/bitstream/handle/10521/3173/Torres_Solis_ME_DC_EDAR_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Touriñán López , J. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. (E. U. Salamanca, Ed.) *Revista teoría de la educación*(8), 55 - 79. http://webspersoais.usc.es/export9/sites/persoais/persoais/josemanuel.tourinan/descargas/PROCESOS_EDUCATIVOS.pdf
- Trilla Bernet, J. (1993). *La Educación fuera de la Escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel. <https://vdocuments.mx/c1-trilla-j-1993-la-educacion-fuera-de-la-escuela-ambitos-no-formales.html?page=5>
- Vargas Evaristo , S. (2022). Luchas de saberes Lo posible como metáfora de interculturación en la educación superior comunal-comunitaria. *Alteridades*, 32(63), 95-106. <https://doi.org/https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/alteridades/2022v32n63/Vargas>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, XXIV(46), 39-50. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>
- Yajahira, S. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. (U. P. Libertador, Ed.) *Laurus revista de educación*, 12(22), 241-256. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102213.pdf>
- Zayas Pérez , F., y Rodríguez Arroyo, A. (2010). Educación y educación escolar. *Revista: Actualidades investigativas en educación*, 10(1), 1 - 21. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068014.pdf>