INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Identidad e Inclusión Social

PROYECTO DE APLICACIÓN PROFESIONAL (PAP)

Programa Intercultural y de Comunidades Indígenas



ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara

2C01 Procesos Comunitarios Indígenas Interculturales

Construcción del Modelo Educativo de la Secundaria Intercultural Tei M+ayema en Tsapara, Mesa de Chapalilla

PRESENTAN

Programas educativos y Estudiantes

Lic. en Ciencias de la Educación, Itzel Gámez. Lic. en Psicología, Daniela Galán. Lic en Psicología, Danae Valdes. Lic en Contaduría, Marioli Ramírez.

Profesor PAP: Irene Alvarado Saravia y Gabriela Serafin

Tlaquepaque, Jalisco, 18 de julio de 2025.

ÍNDICE

Contenido

REPORTE PAP 2
Presentación Institucional de los Proyectos de Aplicación Profesional 2
Resumen 0
1. Ciclo participativo del Proyecto de Aplicación Profesional 0
1.1 Entendimiento del ámbito y del contexto 0
Tsapara: un territorio entre el monte y la historia 3
1.2 Caracterización de la organización 7
Infraestructura y actores que sostienen el proyecto 8
Modelo educativo en Tei M+ayema: acercamiento pedagógico a la propuesta 9
Interculturalidad como puente 9
Territorio y continuidad: la escuela como antídoto al desarraigo 10
1.3 Identificación de la(s) problemática(s) 11
Factores que fragmentan el recibimiento de saberes culturales 15
Expresión emocional en la comunidad 17
La estigmatización ante la vulnerabilidad 20
Encerrar para cuidar: un intento por proteger la práctica cultural 22
Las juventudes y las prácticas culturales 23
Dimensión Socioeducativa 24
Chapalilla y el agua 26
La defensa del territorio a partir de la escasez de agua 27
1.4. Planeación de alternativa(s) 28
Un proyecto integrador desde una perspectiva intercultural, plurilingüe y antirracista 30
Contextualizando en Chapalilla: aportaciones del punto nodal para el abordaje del proyecto 31
Nueva Escuela Mexicana: Una Propuesta de Interacción con la Realidad 40
1.5. Desarrollo de la propuesta de mejora 44
Explicación detallada del proceso para la elaboración de productos 50
1.6. Valoración de productos, resultados e impactos 58
1.7. Bibliografía y otros recursos 62
1.8. Anexos generales 63
2. Productos 63
3. Reflexión crítica y ética de la experiencia 68

3.1 Sensibilización ante las realidades..... 69
3.2 Aprendizajes logrados..... 73
4. Conclusiones..... 82

REPORTE PAP

Presentación Institucional de los Proyectos de Aplicación Profesional

Los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP) son experiencias socio-profesionales de los alumnos que desde el currículo de su formación universitaria- enfrentan retos, resuelven problemas o innovan una necesidad sociotécnica del entorno, en vinculación (colaboración) (co-participación) con grupos, instituciones, organizaciones o comunidades, en escenarios reales donde comparten saberes.

El PAP, como espacio curricular de formación vinculada, ha logrado integrar el Servicio Social (acorde con las Orientaciones Fundamentales del ITESO), los requisitos de dar cuenta de los saberes y del saber aplicar los mismos al culminar la formación profesional (Opción Terminal), mediante la realización de proyectos profesionales de cara a las necesidades y retos del entorno (Aplicación Profesional).

El PAP es un proceso acotado en el tiempo en que los estudiantes, los beneficiarios externos y los profesores se asocian colaborativamente y en red, en un proyecto, e incursionan en un mundo social, como actores que enfrentan verdaderos problemas y desafíos traducibles en demandas pertinentes y socialmente relevantes. Frente a éstas transfieren experiencia de sus saberes profesionales y demuestran que saben hacer, innovar, co-crear o transformar en distintos campos sociales.

El PAP trata de sembrar en los estudiantes una disposición permanente de encargarse de la realidad con una actitud comprometida y ética frente a las disimetrías sociales. En otras palabras, se trata del reto de "saber y aprender a transformar".

El Reporte PAP consta de tres componentes:

El primer componente refiere al ciclo participativo del PAP, en donde se documentan las diferentes fases del proyecto y las actividades que tuvieron lugar durante el desarrollo de este y la valoración de las incidencias en el entorno.

El segundo componente presenta los productos elaborados de acuerdo con su tipología.

El tercer componente es la reflexión crítica y ética de la experiencia, el reconocimiento de las competencias y los aprendizajes profesionales que el estudiante desarrolló en el transcurso de su labor.

Resumen

El Proyecto de Aplicación Profesional (PAP) “Construcción del Modelo Educativo de la Secundaria Intercultural Tei M+ayema en Tsapara, Mesa de Chapalilla” tuvo como propósito principal fortalecer el modelo educativo autónomo, intercultural y contextualizado en la comunidad wixárika de la sierra de Nayarit. Es parte de la línea de continuidad del PAP realizado en ciclos anteriores desde el Programa Intercultural del ITESO.

Durante el verano de 2025, se implementó un diagnóstico participativo para identificar dos problemáticas clave: la desvinculación identitaria en las juventudes y la escasez de agua en el territorio. A partir de estas, se diseñó el proyecto integrador “Sembrando Nubes”, una propuesta que se abordó desde la construcción de la identidad cultural, conocimientos científicos, cosmovisión wixárika y elementos simbólicos como los nombres tradicionales y el ciclo del agua.

La metodología se basó en observación participante, trabajo de campo, entrevistas, talleres comunitarios, co-docencia y sistematización narrativa. Como productos relevantes se elaboraron: el diseño de un proyecto didáctico intercultural, bitácoras de campo, materiales educativos adaptados al contexto, la integración curricular de rituales y elementos culturales.

Este trabajo contribuye al fortalecimiento del modelo educativo de Tei M+ayema a través de un entretejido riguroso con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, siguiendo sus orientaciones desde el diagnóstico hasta la implementación del proyecto, lo cual resulta clave para su futura validez institucional como modelo educativo oficial.

1. Ciclo participativo del Proyecto de Aplicación Profesional

El PAP es una experiencia de aprendizaje y de contribución social integrada por estudiantes, profesores, actores sociales y responsables de las organizaciones, que de manera colaborativa construyen sus conocimientos para dar respuestas a problemáticas de un contexto específico y en un tiempo delimitado. Por tanto, la experiencia PAP supone un proceso en lógica de proyecto, así como de un estilo de trabajo participativo y recíproco entre los involucrados.

1.1 Entendimiento del ámbito y del contexto

Para abordar cualquier problemática social desde una perspectiva crítica e integrativa, es vital realizar un análisis del contexto del cual subyace. Este texto se construye desde un acercamiento a la población wixaritari, su territorio, cultura y particularidades. Se hablará de Tsapara como parte del entramado de comunidades wixaritari en las montañas de Nayarit, así como de algunas carencias que atraviesan los territorios donde predomina la cultura originaria. Finalmente, se compartirá la experiencia de inmersión vivida durante siete semanas, desde la cotidianidad del territorio y la participación en el proyecto.

Los wixaritari son uno de los cuatro grupos indígenas que habitan el Gran Nayar, habitan en un territorio de aproximadamente 4,500 km2. Ubicado a ambos lados del cañón Chapalagana, su territorio tradicional abarca porciones de cuatro estados: Jalisco, Nayarit, Durango y Zacatecas. La comunidad de Mesa de Chapalilla o Tsapara pertenece al municipio de la Yesca, Nayarit. Se encuentra en una pradera en el gran Nayar entre Guadalupe Ocotán y Huajimic, estos están conectados por una carretera de terracería, que cruza la ranchería de Chapalilla. Este territorio se caracteriza por ser de difícil acceso y contar con poca infraestructura (Alavarado & Robles, 2021).

Los wixaritari se dedican principalmente a la agricultura, ganadería y artesanía. Cultivan diversos productos agrícolas como el maíz, frijol y calabaza, además de criar ganado para su consumo y comercialización. Su artesanía es reconocida por su belleza y calidad, destacando especialmente la producción de textiles, cerámica y chaquira.

Johannes (2003), menciona que la organización comunitaria es de gran importancia para las comunidades wixaritari. Estas se componen, habitualmente, de una asamblea comunal a la que los jefes de rancho asisten de manera frecuente. Mínimo 4 veces al año, se discuten diversos temas en relación a la distribución de cargos comunales, así como asuntos políticos, económicos y principales problemáticas en las comunidades y su resolución o mediación.

Las festividades tradicionales son centrales en la vida wixárika, reflejando su profunda espiritualidad y relación con la naturaleza. En las festividades de wakana kwaixa, realizan ofrendas y rituales para mantener la armonía con el mundo espiritual y natural

(Alavarado & Robles, 2021). Los mara´akáme, líderes espirituales, desempeñan un papel crucial como intermediarios entre el mundo humano y espiritual, dirigiendo ceremonias y brindando orientación espiritual (Johannes, 2003). Como comparten Carmen Gallardo y Diego Mendez, el Mara´akáme cumple con la función de guía espiritual que a través de los cantos y las fiestas, logra comunicarse con los dioses para solicitar salud, vida y una buena cosecha. Además, en las comunidades funge con el don de sanar, de revisar tus heridas, de brindar una limpia, de sanar el dolor físico y emocional.

Desde la infancia, se enseñan las responsabilidades comunitarias, las normas y los procesos de gobierno tradicionales, así como las tradiciones que mantienen viva la memoria de la resistencia ancestral del pueblo (Gallardo & Méndez, falta año).

La situación educativa de la población wixárika en Jalisco y Nayarit presenta desafíos importantes debido a la falta de adaptación de los programas educativos al contexto local y cultural, así como a las limitaciones en el acceso y calidad de la educación. A pesar de los esfuerzos realizados de manera comunitaria, persisten problemas como la escasez de escuelas, materiales educativos y docentes adecuados (Gallardo & Méndez, falta año).

La comunidad wixárika en Tsapara es un territorio simbólico, donde la identidad y la pertenencia históricamente se han construido a través de las prácticas colectivas, los rituales sagrados, el vínculo con la tierra y los elementos naturales como el agua, el fuego, el viento y sobre todo, con el corazón del territorio, el maíz. La cultura Wixárika se distingue por su profundo respeto y veneración hacia la naturaleza. La Madre Tierra no es una entidad externa o lejana para los wixaritari, sino una presencia viva y constitutiva de su ser. Su vínculo con ella es cotidiano y esencial: la tierra no está aparte, *es con ellos y ellas, y ellos y ellas son con ella*. Esta relación orgánica se teje en el territorio, en sus prácticas, saberes y formas de vida, donde naturaleza y comunidad no se separan. Como afirma Gudynas (2011), en las cosmovisiones indígenas la naturaleza no es un recurso, sino un sujeto con quien se convive y se dialoga, una dimensión viva de la existencia colectiva. Entre sus principales deidades se encuentran el peyote, el venado y el maíz, elementos centrales en sus rituales y creencias. Estas prácticas religiosas están arraigadas en su

cotidianidad y son fundamentales para su cosmovisión (Alvarado & Robles, 2021, como se citó en Rodríguez Estrada, 2025).

En México, las comunidades indígenas han enfrentado históricamente rezagos significativos en el acceso a servicios educativos de calidad, particularmente en el nivel secundaria, lo que perpetúa la desigualdad y limita sus posibilidades de desarrollo. Las secundarias indígenas desempeñan un papel crucial para preservar y fortalecer las identidades culturales en un sistema educativo que, históricamente, ha promovido la homogeneización cultural (Robles, 2025).

Tsapara: *un territorio entre el monte y la historia*

Tsapara es un lugar sencillo con alrededor de 400 habitantes. Conformado por casas dispersas, construidas a base de adobe, techos de lámina. Algunos de los establecimientos públicos como la capilla, la primaria, la cancha, esta última utilizada por los niños y las niñas para jugar y por la comunidad adulta para eventos como bodas o quinceaños. Lleno de monte, de relieve, de historia. Completamente rodeado por cerros, la mayor parte del año bajo el sol abrasador. Un lugar que subyace en la cultura, un territorio aún sagrado, un territorio resguardado por nuestros ancestros. La comunidad wixárika se estableció ahí desde los orígenes de la existencia, desde el desplazamiento y el desarrollo de la historia colonial. Por la fragmentación histórica, inevitablemente la cultura también resistió frente a los cambios.

Al ser una comunidad donde la lengua materna es la wixárika, sus habitantes se han enfrentado a la discriminación, al abandono y a la negligencia que históricamente ha tenido el Estado hacia las naciones indígenas (Sosa, 2024). Sobra decir que en estos caminos rodeados de terracería ha habido mucha resistencia y al mismo tiempo, con la llegada española podemos notar cómo se ha fragmentado en su cultura, cómo las costumbres se han amortiguado y mezclado con creencias católicas. Esta fusión con la religión también ha sido una especie de resistencia para el pueblo, pues se niegan a soltar su cultura, pero se permiten vivirla desde la capilla, los rezos, la veneración a un Dios.

Estamos hablando de un lugar aislado geográficamente, recorrido con sus piernas y sus burros que junto con ellos han trascendido, acompañado, trabajado sus caminos. La historia de Tsapara (también conocida como Mesa de Chapalilla) representa un ejemplo concreto de cómo una comunidad puede organizarse para enfrentar desafíos y preservar sus valores culturales. En 1999, varios ranchos en La Yesca se unieron para crear esta población y mejorar la vida comunitaria (Vásquez, 2021).

El día a día: una experiencia desde la inmensidad de lo sencillo

Amanece a las 5 am, incluso desde antes se pueden ver los destellos del sol reflejados sobre las nubes, como si se quisiera escapar el destello de luz antes de tiempo, como si no pudiera esperar a salir. El sol, siendo la alarma comunitaria, avisa a los gallos, las gallinas, los burros, y por supuesto, a toda la comunidad, que es hora de levantarse. Por inercia, inician su día, bajo los primeros rayos de luz. Como bien dice en varias de las historias y cuentos tradicionales: la vida más sagrada se da cuando te despiertas junto al sol, pero también te duermes junto con él. Ni un minuto más, ni un minuto menos.

Las actividades siguientes varían, puede ser preparar algún desayuno, salir a conseguir huevo o vegetales frescos, recoger el hogar, acomodar la casa, limpiar. En Chapalilla te das cuenta de que la cotidianidad siempre está en el exterior. Como si supieran que, el valor agregado de vivir en la sierra, está en respirar el aire fresco. La gente sale de sus casas después de cambiarse, y no es que recorran el pueblo, la mayoría de las veces solo están en el patio de sus casas. El patio convencional en las casas de Chapalilla es enorme. Con plantas, zacate, zona de lavar, algunos animales como pollos, gallinas y gallos, caballos, el burro de la familia, tendedero para la ropa, árboles, alguna que otra silla o mesita, a veces hasta hamacas, la zona para tortear es indispensable; en fin, un espacio perfectamente diseñado para la convivencia, el estar con la familia. Algunos aprovechan para alimentar a su ganado y sacar un poco de leche fresca antes de que los becerros también lo hagan. Las abuelas salen a tejer y bordar. Muchas veces en el piso, con una manta extendida, o en alguna silla.

El estudiantado se prepara para la escuela. Las infancias y juventudes se visten. El comedor comunitario, gestionado por las mamás de estudiantes, empieza a las 6:30 am, por lo que normalmente se suelen bañar desde las 4:00 o 4:30 am. Se dirigen hacia el comedor, y empieza la convivencia. De ahí no dejan de verse entre sí hasta que vuelve a ser de noche. Amigos, amigas, primos y primas, se reúnen para desayunar, un desayuno hecho por las mamás de la comunidad, quienes se turnan para cocinar por día. El comedor está abierto de lunes a viernes y ofrece desayuno y comida. Así, a eso de las 7:00 am terminan sus desayunos y se dirigen a la escuela. Apróximadamente 10 minutos de camino a pie entre el comedor y la escuela. Para llegar al destino, tienen que pasar por la cancha principal de la comunidad. Los de la secundaria, al menos por el tiempo que estuvimos nosotras como maestras, llegaban media hora antes de lo que solían empezar las clases, pues estas daban inicio a las 7:30 am. En este espacio de tiempo aprovechan para terminar pendientes escolares, convivir y jugar entre ellos y ellas. A las 7:30 am inician las clases. Se dan clases de español, de matemáticas, de química, de arte y socioemocional, de inglés, de informática, computación. Las y los estudiantes, siempre dispuestos a aprender, a absorber la información, a ser curiosos y curiosas, a utilizar su creatividad en el aula. A las 9:00 am es el receso, entonces suelen "subir" hacia la cancha, aproximadamente 5 minutos de caminata para llegar ahí. El receso dura media hora, pero lo disfrutan demasiado, aprovechan para comprar alguna golosina en la tienda y jugar sus deportes favoritos. Los niños, normalmente juegan fútbol y las niñas, voleibol. Se solían poner de acuerdo sobre qué día era de voley y qué día de fútbol. Cuando les tocaba volleyball, se sentía una emoción increíble en el aire porque era el día en el que jugaban de manera mixta, y se diviertían bastante. En general, las juventudes son realmente apasionadas con el deporte, y lo practican diariamente. Su condición física suele ser muy buena desde muy pequeños, pues el deporte en la comunidad es casi como una tradición. A veces, más común de lo que tenía que ser, las clases continuaban en la misma cancha, después de su receso. Esto posibilitaba usar el espacio como herramienta pedagógica, puesto que se acomodaban de manera más libre, normalmente trabajando por equipos. Además, el movimiento, sabiendo que es parte fundamental de su aprendizaje, también se usaba como herramienta dentro de la metodología pedagógica de nuestra parte.

Así transcurría el día hasta que daba la 1:00 pm, así que en cuanto salían se dirigían directo al comedor, con sus amigos y amigas, para comer. Entre la 1:00 y las 3:00 pm, era como si algo sucediera en Chapalilla, que simultáneamente estaban en horario de comida, y de pronto el silencio de la sierra se sentía de nuevo. A diferencia de las mañanas que suele escucharse el ajetreo, la música matutina, los animales, entre otros; en la tarde era definitivamente, el horario más caluroso y ameritaba el "descansar" la comida, descansar el cuerpo que venía activo desde las 6 am. Así que estas horas, se podrían ver como horas muertas, en donde en realidad la calma y el silencio era lo que reinaban en el pueblo. A partir de las 4:00 pm, a veces un poco más tarde, volvían a aparecer todos y todas, de poco a poco. La casa de las maestras se llenaba de infancias, hojas blancas siendo llenadas de colores, el piso y la mesa con juegos como el ajedrez o el jenga, las sillas y la banca comunitaria sosteniendo pláticas interminables sobre el día a día entre infancias y maestras, que por más que se pueda pensar que es muy común lo que se hace, siempre cambia y eso, es constante. Después, más tarde, a eso de las 6:00 pm, las juventudes salían para reunirse en la cancha, usualmente a jugar el deporte de su preferencia. Aunque los miércoles y viernes a las 5:00 pm se respetaba el espacio para jugar volleyball, siendo un espacio apropiado mayormente por las mujeres de la comunidad (niñas, jóvenes y adultas). La cancha se desocupa, normalmente, cuando el sol se mete.

Volvemos al inicio. El sol se mete, las personas también. Ahora es tiempo en familia. Se acuestan antes de las 10:00 pm. Y otra vez son las 5:00 am, hora de levantarse.

1.2 Caracterización de la organización

"Combatir la muerte de las lenguas supone necesariamente crear un sistema educativo propio, tomar las riendas de la educación en nuestras manos"

- Yásnaya Aguilar, 2019

Una necesidad estructural: el origen de Tei M+ayema

En Nayarit existe una carencia de instituciones educativas con pertinencia cultural, lo que significa que en las escuelas no se enseña a infancias y jóvenes temas relacionados

con la cultura, lengua e historia wixárika. De acuerdo con la SEP (2022), en los 8 municipios cubiertos por el Plan de Justicia Wixárika, O´dam, Na'ayeri y Meshikan hay 1,739 centros educativos, de los cuales solo el 23% corresponde a la modalidad indígena, limitada a los niveles inicial, preescolar y primaria. En los niveles subsecuentes esta modalidad prácticamente desaparece.

La situación educativa de la población wixárika en Jalisco y Nayarit presenta desafíos importantes por la falta de adaptación de los programas al contexto cultural. Se imponen modelos, materiales y evaluaciones que no responden a las necesidades de las comunidades. Las telesecundarias en la sierra cuentan con docentes mestizos que, con frecuencia, no incorporan la lengua ni la cosmovisión indígena en su práctica, produciendo una fractura en el desarrollo cultural de las juventudes wixaritari (Ramírez, Román et al., 2014).

En este contexto nace Tei M+ayema, una secundaria indígena ubicada en la comunidad wixárika de Mesa de Chapalilla, Nayarit. Su propósito es claro: ofrecer una educación media contextualizada, fortaleciendo la cultura wixárika, enseñando en lengua materna y evitando la migración forzada de adolescentes a entornos urbanos ajenos.

A seis años de su fundación, esta escuela no cuenta con el reconocimiento institucional necesario para consolidarse como alternativa viable a la educación occidental (Robles, 2025). Actualmente opera como anexo de la Telesecundaria El Pinal para poder certificar a su alumnado (Sosa, 2024), mientras sigue avanzando en el desarrollo de su modelo educativo con el acompañamiento del ITESO, a través de su Programa Indígena Intercultural.

Infraestructura y actores que sostienen el proyecto

La secundaria cuenta con una construcción sencilla: dos salones de adobe y lámina, un baño y un tercer espacio tipo bodega. Su amplio terreno, rodeado de árboles, es parte del entorno vivo donde sucede el aprendizaje.

Hablar de la secundaria intercultural *Tei M+ayema* es hablar también de la visión, el compromiso y la acción sostenida de Ubaldo Vásquez Vásquez. Nacido en la comunidad de

Tsapara, Ubaldo egresó como ingeniero en informática y, tras realizar estudios fuera, decidió regresar a su territorio para poner su formación al servicio de su pueblo, la creación de la secundaria intercultural *Tei M+ayema.*

Ubaldo ha sido también quien ha sostenido el corazón del proyecto: su carácter intercultural, comunitario y situado. Desde sus inicios, él ha fungido como **fundador, primer docente y actual director** de la secundaria *Tei M+ayema*. Su rol es multifacético: enseña, organiza, media, acompaña, orienta, gestiona, y sobre todo, escucha.

Actualmente, Ubaldo sigue siendo una figura central en la vida de la escuela. No solo coordina el funcionamiento pedagógico y administrativo, sino que también es un puente constante entre la comunidad y las instituciones externas. Él se mueve entre dos mundos: traduce las exigencias del sistema educativo oficial a la realidad de su comunidad.

Otro rol significativo lo desempeñó Hawiema (Paulita Carrillo Carrillo), maestra wixárika de San Andrés Cohamiata. Su estancia temporal permitió observar y comprender el modo en que las adolescencias viven su identidad dentro de la escuela a través de una lectura del contexto educativo y cultural de las adolescencias y su territorio. Durante el verano de 2025, aunque breve, su paso fue crucial: dio pie a una mirada profunda que después retomaron maestras colaboradoras del ITESO para diseñar un proyecto integrador con enfoque sensible, crítico y comunitario.

Modelo educativo en Tei M+ayema: acercamiento pedagógico a la propuesta

El modelo de Tei M+ayema articula la currícula oficial de telesecundaria con un eje autónomo de cultura wixárika, compuesto por tres áreas principales:

- **Talleres de cultura wixárika** (chaquira, bordado, telar, música, manualidades)
- **Wixárika niukieya** (Tarde de cuentos)
- **Ciclo de ceremonias tradicionales** (Yuimakwaxa, Xarikixa, Hiwatsixa, Wakana Kwaixa)

Además, se imparten materias convencionales como inglés, español, arte, matemáticas, informática, educación física, tecnología y socioemocional. Sin embargo, el eje de cultura no es un añadido, sino el corazón mismo del proyecto.

La "Tarde de cuentos", por ejemplo, es una actividad mensual donde estudiantes y familias se reúnen alrededor de una fogata para escuchar las historias de los abuelos y abuelas. Estas leyendas, contadas bajo la única luz del fuego, conectan a las juventudes con su lengua, su historia y su relación con la naturaleza. Se trata de una forma ritual y comunitaria de aprendizaje, donde la oralidad —aún más que la escritura— sigue siendo la principal vía de transmisión.

Cada elemento —los cuentos, el fuego, la comida compartida— cumple una función simbólica. La enseñanza de las fiestas tradicionales, los cantos del *Marakame*, las danzas y los instrumentos fabricados a mano forman parte de un tejido pedagógico donde la espiritualidad y la vida cotidiana se entrelazan.

Interculturalidad como puente

Desde su origen, Tei M+ayema ha sido un modelo intercultural: integra los conocimientos científicos requeridos por el sistema oficial, pero lo hace sin desplazar los saberes ancestrales. Esta doble pertenencia no representa una contradicción, sino una oportunidad pedagógica y política.

La interculturalidad crítica, eje articulador de la Nueva Escuela Mexicana, se expresa aquí no como un concepto abstracto, sino como práctica viva. Ubaldo Vásquez, junto con aliados como ITESO, ha mantenido abierto el puente entre mundos: entre lo local y lo global, entre el saber comunitario y el saber académico. Solo a través de estos puentes se ha podido sostener el proyecto, construir legitimidad y seguir imaginando alternativas educativas dignas.

Territorio y continuidad: la escuela como antídoto al desarraigo

Tei M+ayema permite que las adolescencias continúen su formación secundaria dentro de su comunidad, sin tener que migrar desde los 11 o 12 años a lugares como Tepic,

Guadalajara o Guadalupe Ocotán (a más de tres horas a pie). De no existir esta escuela, la única opción sería salir del territorio, separarse de sus familias, costumbres y lengua.

La migración forzada para estudiar implica también un desgarro emocional. Separarse tan jóvenes de sus redes de cuidado y de su tierra puede provocar un "duelo migratorio" (Achotegui, 2004), una experiencia de múltiples pérdidas simultáneas: del hogar, de la lengua, del entorno afectivo. Esto, sumado al racismo y la invisibilización de sus identidades en los espacios urbanos, genera efectos psicosociales profundos: ansiedad, soledad, inseguridad, desarraigo.

En este sentido, Tei M+ayema no es solo una escuela: es un espacio de protección cultural, emocional y espiritual. Permite que las adolescencias crezcan en un entorno que valida su ser, que les acompaña en su lengua, que les vincula con la tierra y sus símbolos.

Las madres y padres de familia expresan con claridad el deseo de que sus hijos puedan seguir estudiando en su comunidad, pero también la urgencia de que Tei M+ayema sea una escuela formalmente reconocida. La certificación académica no es un lujo burocrático: es una condición necesaria para que la juventud no tenga que elegir entre estudiar o permanecer con su pueblo. Validar esta escuela es validar otras formas de saber, de ser y de educar. Es, también, un acto de reparación histórica.

Desde la voz de sus estudiantes, el deseo de permanecer se expresa de forma sencilla pero profunda: "*No es lo mismo estar allá en un pueblo con más gente, que aquí y poder ir a nuestro río al salir de clases*". Esa frase encierra el espíritu de Tei M+ayema: una escuela que brota desde el territorio, que aprende con el río, con el fuego, con la palabra compartida. Una escuela que arraiga para resistir.

1.3 Identificación de la(s) problemática(s)

> "Ante la aplastante presencia de la globalización, la educación intercultural tiene que desarrollar estrategias que no sólo permitan comprender al otro, sino que le permitan capacitarse culturalmente en más de un sistema cultural"
>
> - Alvarado, 2000

Para el desarrollo de este apartado, es de suma importancia mencionar algunas de las cuestiones éticas, sociales y culturales que convergen al analizar las problemáticas de una comunidad ajena. Para esto, hay que comprender dos lógicas de pensamiento ante una realidad: la racionalidad instrumental (occidental), y la lógica comunitaria.

Para que este apartado fuera posible, tuvimos que cuestionar nuestras visiones y primeras percepciones que, inevitablemente, venían cargadas de juicio hacia el entendimiento de otras realidades, la captación de otra cultura muy diferente a la occidental y cómo, desde nuestros ojos, se fragmentan paradigmas ya asentados en nuestro constructo mental. Tuvimos que entender, y sobre todo reconocer las matices del espectro entre lo "negro" y lo "blanco".

Contrario a lo que solemos categorizar desde la visión occidental como "blanco" o "negro", como "bueno" o "malo", nos enfocamos especialmente en las áreas grises de todo el entramado entre percepción y realidad. Es ahí, desde el área gris, que se comprende e inevitablemente abrimos los ojos ante otras formas de vivir. Nuestro alejamiento y visión académica no justifica el análisis desde el juicio. Tuvimos que retroceder, aprender a mirar y transitar estas dos miradas o percepciones, sin necesidad de extremar, categorizar o etiquetar.

Bajo nuestro contexto, la mirada occidental puede ser una mirada tergiversada e inmersa en otros procesos sociales, cognitivos, culturales, políticos; sin embargo, tampoco es la intención tomarla como un punto de partida negativo. Aunque sabemos que, como seres humanos tomamos juicios con base en nuestra experiencia, fue fundamental volver a cuestionar estos juicios para mirar desde la interculturalidad, examinar sin exigir, analizar sin exagerar.

Entender que el reconocimiento de lo propio no es una cosa por sí misma o solo una realidad, sino que es parte del otro, no se presenta como elemento único, sino como parte de la diversidad. Queremos dar a entender que el mecanismo de pensamiento con el que nos

dirigimos a otra realidad, deberá necesariamente de reconocer al otro como parte de la pluralidad, como parte fundamental de entendernos como piezas enriquecidas por otra/s cultura/s.

Citando a Alvarado, 2000:

> Tenemos en sí un mundo que obedece por un lado a la racionalidad instrumental, objetivada de los signos de la globalización con una propia lógica de construcción; y por otro, tenemos un conjunto de valores, expresiones culturales, cuyo universo implica la manifestación de diversos elementos a partir de la racionalidad lógica; cada una de ellas concibe el mundo de distinta manera. De pronto pareciera que no hay punto de unión entre ellas, y el hecho que la racionalidad instrumental obedezca a los parámetros de la sociedad occidental obliga al silencio de la otra.
>
> La educación es un instrumento que permite rescatar la vida comunitaria y analizar la realidad para generar un proceso de toma de conciencia y transformación, no de la realidad misma, sino de la propia visión de ésta desde el sujeto. Es la toma de conciencia como acto de reflexión de la persona hacia ella misma, enmarcado en una situación histórica.

Entonces, a partir del entendimiento de estas dos visiones es que podemos entender y destacar aquellas prácticas culturales y tradicionales que prevalecen en la cosmovisión wixárika, y en concreto, en el territorio de Chapalilla; y con esto analizar desde las fragmentaciones socioculturales, políticas, educativas y económicas todo lo que -desde nuestro acercamiento hacia una nueva realidad- puede influir en la identidad cultural de las y los habitantes.

La lectura de la realidad

A lo largo de las primeras semanas, se utilizaron instrumentos participativos, cualitativos y pertinentes al contexto como la observación directa, diálogo e interacciones con estudiantes y miembros de la comunidad, diarios de campo y revisión de

documentación previa. La visión de personas clave de origen wixárika en el desarrollo socioeducativo de la comunidad y cultura, como la maestra Hawiema Carrillo, fueron esenciales para la construcción de esta lectura de la realidad.

Esta *lectura de la realidad,* parte del reconocimiento de que la educación no puede entenderse de manera aislada, sino como parte de un entramado en el que convergen saberes comunitarios, trayectorias de vida, juventudes, prácticas culturales y condiciones materiales que configuran el territorio.

La comunidad de Tspara (o Mesa de Chapalilla), históricamente ha sido arraigada por un sistema político que deja en la deriva cuestiones socioculturales, políticas y educativas, creando un hueco entre el respeto de los derechos humanos, la calidad de vida humana, la garantización de una educación y la explotación del territorio, muchas veces dejando como consecuencia una carencia en la comunidad, a lo que se ha tenido que acostumbrar y sobrevivir a través de prácticas cotidianas.

El pueblo wixárika cuenta con un sistema de organización completo, articulado y diseñado por los ancestros de la cultura. Desde la preparación de los rituales y las ceremonias, la forma de transmitir la sabiduría, el respeto y veneración hacia las deidades y la organización comunitaria, es como el pueblo wixa ha sobrevivido y resistido a lo largo de la historia, y en particular, desde la época del colonialismo, ya que como el resto de pueblos indígenas en México, enfrentan retos y consecuencias que hoy en día se siguen reflejando.

Este sistema de organización del pueblo, aunque sigue preservado y reflejado en su día a día y en sus creencias en torno al territorio, también la podemos observar en las formas de cuidar al territorio y en la lucha que esto ha conllevado. Sus formas de relacionarse surgen desde el hacer: aprender haciendo, aprender desde la observación en la niñez. Normalmente todas estas prácticas se acompañan en la infancia observando e imitando a las y los adultos de familiares y de la comunidad, para después empezar a hacerlas, a acompañarlas y a participar de forma más directa conforme van creciendo.

Regularmente esta organización se delibera desde arriba a abajo, y de a poco se van gestionando actividades cada vez más laboriosas según las capacidades y habilidades del individuo.

Entonces, tradicionalmente su forma de enseñar y manera de aprender es radicalmente opuesta a la del Occidente, en donde la educación baja de forma más teórica, se aprende escuchando, obedeciendo, pero no desde el hacer. La práctica queda en segundo plano. **En las comunidades originarias, desde la práctica nace todo**: el significado y origen, las tradiciones y costumbres, el día a día, el trabajo, la crianza, los vínculos, etc.

Con esto, histórica y tradicionalmente la transmisión de conocimientos es una herramienta preciada y forma de resistencia del pueblo wixárika para prevalecer la cultura y fortalecer la identidad, siento principalmente los abuelos y las abuelas quienes se encargan de transmitir la lengua, enseñar a hablarla, contar historias, enseñar dinámicas y prácticas culturales, e incluso son quienes escogen los nombres en wixárika de sus nietos o nietas.

Para escoger los nombres, después del nacimiento se conoce al bebé y después de cuatro o cinco días, el nombre en wixárika se manifiesta a través de un sueño. Es decir, el abuelo o la abuela es quien sueña el nombre para después entregárselo. Las personas pueden tener hasta 4 nombres en su lengua nativa. Sin embargo, una de las cuestiones observadas fue, que los nombres tradicionales hoy en día no son usados para dirigirse los unos a los otros. Esto fue identificado inicialmente en las juventudes, puesto que aunque sabían cuáles eran sus nombres, entre sí no se llamaban así; tampoco se sabían el origen de los nombres, por lo que una de las primeras tareas generadas por la maestra Hawiema, originaria de San Andrés, fue preguntarle a sus abuelitos y abuelitas el significado de su nombre. A partir de esto, en verano de 2025 fue que empezaron a conocer el origen de sus nombres en wixa.

Este ejemplo en particular llamó la atención puesto que los nombres que sí se usan y por los cuales se conocen son de origen anglosajón como Tony, Johnny, Candy, Daisy, Daily, etc. Este fue un parteaguas para reconocer distintas formas de desvinculación con la identidad cultural, particularmente en las juventudes de Tei M+ayema.

Factores que fragmentan el recibimiento de saberes culturales

Así, durante la lectura de la realidad, se reconocieron ámbitos externos que influyen en la transmisión de saberes y más específicamente, *en la forma en la que reciben* los saberes las generaciones de abajo.

Esto dando a entender, que la problemática que comenzamos por detectar no es la falta de transmisión de saberes, sino que al momento de recibir estos saberes, no genera el mismo impacto en las juventudes de hoy en día, lo que propicia una desvinculación con su cultura y efectúa de manera consecuente una búsqueda de identidad a través de otros factores más que su propia cultura. Este tipo de factores se manifiestan en el exterior ajeno a su cultura, en el mundo occidental y sus influencias y en la curiosidad por entender otras formas de vivir. A todo esto, le llamaremos en este documento como ruptura o fragmentación generacional.

El antropólogo Glend M. Seltz Lozada define la "ruptura generacional" como *"la discontinuidad en la transmisión y recepción de conocimientos ancestrales entre una generación y otra"*.

Para ejemplificar esto en el contexto de Chapalilla, debemos comprender que los factores externos a su contexto influyen de manera más presente que hace veinte años. Es decir, la cercanía que se puede llegar a tener hoy en día con el exterior es increíblemente mayor por la forma en la que la tecnología ha atravesado al mundo, dejando a las comunidades indígenas bajo un sistema de adaptación ante estas modernidades.

La maestra Hawiema dialoga que hoy en día la interacción a través de dispositivos electrónicos ha generado una pérdida en las conversaciones y actividades vinculadas a los abuelos y abuelas. Además, hoy en día, el hecho de que alguien en la comunidad no tenga celular es considerado como *atrasado*, fuera de la *modernidad*, desvinculado con el exterior.

Esto refleja también, cómo históricamente se ha tratado a estas comunidades; a pesar de tener los recursos de la naturaleza, riquezas lingüísticas y culturales, se les cataloga como "atrasadas", "lejos del progreso urbano", "subdesarrolladas"; porque se vincula al desarrollo tecnológico con el progreso -supuesto proveniente del Occidente-, bajo el mismo discurso que obligó a nuestro país a *desarrollarse* a costa de la eliminación continua de pueblos indígenas.

Citando a Hawiema Carrillo (2025):

> Al momento de desyerbar en la milpa platicaban mucho sobre las ceremonias y lo sagrado que es la tierra. Ahora ya no tanto, porque el uso de agroquímicos no nada más elimina la maleza sino también la transmisión de conocimientos a través de la interacción de manera intergeneracional y el trabajo colectivo (mano vuelta).

Con esto, podemos ver cómo la transmisión de conocimientos se ha visto afectada, de manera literal por herramientas modernas y nuevas tecnologías que llegan irremediablemente a la comunidad. La llegada de esta transmisión no es necesariamente negativa, sino que dadas las necesidades tanto globales como locales en el territorio, ha permeado en la forma en la que se vive la cultura, se prevalece, y se recibe en las juventudes. Estudios afirman que las juventudes *"se han convertido en los protagonistas de una ruptura intergeneracional"* al identificarse más con la cultura mestiza que con la indígena.

Así, los factores vinculados a la ruptura intergeneracional suelen ser externos: imposiciones del sistema educativo nacional, absorción por la economía de mercado, migraciones forzadas o espontáneas, leyes de colonización interna, y presiones lingüísticas y culturales.

Expresión emocional en la comunidad

En medio de un contexto atravesado por la migración, la desvalorización institucional y el empuje hacia formas de vida exteriores, es fundamental reconocer no sólo

lo que la comunidad de Mesa de Chapalilla sigue haciendo para sostener su cultura, sino también las formas en que el la comunidad vive, expresa y gestiona sus emociones. Aunque muchas veces no coincidan con las nociones citadinas de salud emocional o contención afectiva, estas prácticas tienen una profundidad simbólica, comunitaria y espiritual que les da sentido, continuidad y fuerza. Es importante dejar de mirar estas expresiones con los lentes de lo "alternativo" o "anecdótico" y comenzar a reconocerlas como saberes legítimos, formas válidas de cuidado, de sanación y de vínculo.

En primer lugar, nombremos a los Mar´akames, quienes son figuras centrales en la cosmovisión wixárika. Son guías espirituales, sanadores y portadores de conocimiento ancestral que acompañan a la comunidad tanto en sus rituales como en los procesos de salud física, emocional y colectiva. Salinas (2009) los nombraba así:

> El *mara'akame* o chamán huichol es un especialista que encarna diferentes roles al interior del pueblo *wixarika*. De manera general se plantea una distinción básica entre los que curan y los que cantan; mientras que los primeros actúan dentro del ámbito privado de la sanación; los segundos, además de curar, participan en las fiestas del ciclo ritual cantando los pasajes míticos correspondientes. La distinción entre el cantador y el curandero, radica en que a pesar de que ambos tienen *nierika*, el "don de ver" del primero se encuentra más desarrollado, es quien escucha y conoce las palabras de los dioses y habla con ellos.

Estas figuras no solo poseen conocimientos rituales, sino también una capacidad particular para percibir y atender los desequilibrios emocionales y espirituales de las personas. Su rol como guías no se limita al plano ceremonial como ya lo vimos, sino que se expande a la vida comunitaria como referentes de sabiduría y contención. En el día a día de las infancias, juventudes, adultos y adultos mayores, su presencia —aunque no siempre cotidiana— representa una posibilidad de equilibrio emocional y contención. A través de cantos, rezos, sahumadas o limpias con plumas y plantas, ayudan a restablecer el vínculo con el espíritu y con la tierra. Aunque desde una lógica citadina estos actos no se nombran como "psicoterapia", cumplen funciones similares: restauran, contienen, ofrecen sentido y permiten la expresión del malestar desde un marco culturalmente legítimo y profundamente simbólico.

Un segundo espacio importante de nombrar, es el acto de caminar hacia el elemento de agua: la conexión con el río como espacio de regulación emocional. El río no es solamente un recurso natural, es un territorio emocional y espiritual para la comunidad Wixárika.

Dentro de la cosmovisión wixárika, el agua es mucho más que un elemento vital; es una entidad sagrada, viva, con importancia espiritual. Es símbolo de vida, memoria ancestral y conexión con los dioses. Las aguas —particularmente los manantiales, ríos y lagunas— son concebidas como espacios de origen, de purificación y de renovación. Están profundamente ligadas al ciclo agrícola, al bienestar comunitario y al equilibrio espiritual del territorio. El río, entonces, no sólo nutre la tierra: nutre también el alma colectiva. Su presencia se vincula con mitos fundacionales y con la práctica ceremonial, como un canal que comunica a los humanos con lo sagrado. Por eso, su cuidado no es solo ecológico, sino profundamente ético y espiritual.

Las y los adolescentes de la comunidad suelen caminar hacia él cuando se sienten abrumados, tristes, enojados o simplemente para encontrar un momento de calma. No siempre lo expresan con palabras, pero reconocen que el simple acto de "ir al río" implica despejarse, pensar, sentir, llorar o simplemente estar. El camino hacia el agua es también una caminata hacia uno mismo. El río funciona como espacio regulador, como contención natural y como símbolo de la vida que fluye, lo que permite a las infancias y juventudes gestionar sus emociones desde un vínculo profundo con la tierra. Este acto cotidiano y silencioso es, en sí, una forma de sanación comunitaria.

Un tercer gesto, es la *sobación* como un ejemplo de vínculo emocional con quienes les rodean. Dentro de la comunidad, muchas madres, abuelas y mujeres adultas practican la sobación de un tipo de masaje tradicional con plantas o pomadas, como una forma de cuidado físico, pero también como expresión de afecto y conexión. Las infancias crecen sabiendo que una sobada en los hombros, la espalda o los pies no sólo alivia el dolor, sino también acompaña la tristeza, la preocupación o el miedo. Esta práctica no se separa entre lo físico y lo emocional: *la sobación es también un lenguaje afectivo*. Según Vázquez Castellanos (1993, citado en salinas 2009), el corazón es el que da fuerza para moverse. Es el centro de la memoria, de los sentimientos y de las pasiones, Como parte del cuerpo,

ne-iyari significa "mi corazón", y es donde se da el pensamiento, las ideas y la capacidad de planeación.

Aunque no siempre se habla de emociones en términos psicológicos, el cuerpo se vuelve el canal para expresar y procesar el sentir. Desde esta perspectiva, el toque cuidadoso y atento de una madre o abuela representa una forma legítima de vínculo emocional, distinta a la palabra pero igual de profunda.

Estos gestos de sobación no ocurren de manera aislada, sino que forman parte de una red más amplia de cuidados cotidianos que sostienen emocionalmente a la niñez y juventud. La ternura expresada a través del cuerpo se entrelaza con otras prácticas de acompañamiento, donde la maternidad y el rol cuidador adquieren una dimensión profundamente afectiva y cultural. Así, el cuidado se manifiesta no sólo en momentos de enfermedad o dolor, sino en la vida diaria, en acciones simples que tejen seguridad emocional y pertenencia.

La maternidad y el rol de ser cuidadora en general es una experiencia profundamente emocional en la comunidad. Las mujeres, especialmente madres y abuelas, sostienen emocionalmente a niñas, niños y adolescentes a través de acciones concretas: preparar comida, totear, trenzar el cabello, realizar la vestimenta o simplemente estar cerca. Estas formas de cuidado, a veces invisibilizadas desde miradas externas, configuran un entramado emocional denso, donde el afecto circula en los gestos cotidianos. Cuidar no sólo es proteger, sino también vincularse, pertenecer y sostener. Las infancias aprenden a confiar y a sentirse seguras a partir de estos actos pequeños, pero fundamentales, que les permiten desarrollar una base de seguridad emocional desde su cultura y su comunidad.

Sin embargo, estas formas de cuidado y expresión afectiva no siempre logran sostenerse con la misma fuerza a lo largo del crecimiento. A medida que niñas, niños y adolescentes van transitando hacia nuevas etapas de vida, también enfrentan momentos de tensión cultural que dificultan la forma en que se relacionan con sus emociones. Aunque existen lenguajes corporales y comunitarios que permiten canalizar el malestar, muchas veces la expresión directa de lo que se siente, como lo puede ser el llanto, el miedo, la tristeza o la vulnerabilidad, puede volverse motivo de vergüenza o de silencio. Las

presiones externas y los modelos de fortaleza interiorizada pueden llevar a que algunas emociones se repriman o se canalicen por vías menos saludables, debilitando con el tiempo los vínculos emocionales disponibles en la niñez.

La estigmatización ante la vulnerabilidad

Cuando se habla de contextos atravesados por desigualdades sociales o segregación, estás problemáticas suelen afectar de manera general a todos, sin embargo, desde nuestra experiencia en Mesa de Chapalilla logramos observar que, en los hombres adultos y jóvenes especialmente, se enfrentan al tema de depresión emocional, los jóvenes aprenden que ciertas emociones, aquellas relacionadas con vulnerabilidad conllevan un estigma negativo, y como consecuencia los deja sin espacios de libre emoción, en los cuales puedan expresar estás emociones sin sentirse juzgados, usando entonces otros medios como forma de canalizar sus emociones, por medio del deporte, ejercicio o trabajos dentro de la comunidad.

La estigmatización que hay hacia la expresión de emociones, o vulnerabilidad se ve vinculada con una estructura simbólica que permite sostener la masculinidad hegemónica, la cual exige a los jóvenes ser fuertes, resilientes y autosuficientes; quienes no se ajustan a este modelo de masculinidad suelen tener mayor riesgo de caer en la marginalización, o rechazo de su comunidad.

Este control sobre las emociones provoca un silenciamiento de sus experiencias, lo cual a largo plazo va generando un efecto negativo sobre la expresión de emociones y como suelen ser percibidas y afectando el desarrollo de habilidades socioemocionales. Esto se traduce como un especial foco rojo en el desarrollo de los jóvenes que no logran encontrar en dónde o con quién liberar emociones intensas que vienen desde la tristeza, el enojo, la soledad, etc.

Tomando esto en cuenta, el cerrarse emocionalmente se vuelve entonces una forma de defensa, un mecanismo de protección, que les permite además seguir ajustándose a las expectativas de su contexto social y cultural. Este acto de cerrarse emocionalmente se vuelve entonces parte de los discursos heredados a través de las expectativas familiares y de

la comunidad, lo cual perpetúa la falta de espacios seguros para la comunicación y expresión de emociones.

Esto termina por impactar en la identidad emocional de los jóvenes, construyéndose de manera cerrada, usando la indiferencia, el enojo o la agresividad como únicas formas socialmente aceptables de comunicar y transmitir sus emociones, o buscando otros medios para facilitar la expresión de estás emociones, como embriagarse, lo cual los puede llevar a desarrollar adicción a temprana edad.

En el caso de la población indígena, se ha establecido una asociación entre la ingesta excesiva de alcohol y la pobreza, la marginación y la condición étnica de los consumidores, lo que a través del tiempo ha generado una estigmatización social y cultural de los indígenas, asociándolos con estereotipos negativos (CDI, 2008: 20).

En el caso del consumo del alcohol, se relaciona profundamente con las formas de relacionarse en la misma comunidad, pues si no existe un espacio para sentir de manera general y si los hombres no aprenden a expresar sus emociones de forma cotidiana, lejos de identificarlo como un problema, por inercia, se seguirá fomentando la existencia de esta normatividad desde una perspectiva machista vivida en el contexto mexicano: el alcohol funciona como un portal para estar en un espacio seguro para la liberación de emociones -estas por lo general, están reprimidas-, favorecer el flujo de las interacciones sociales entre las mismas personas de la comunidad y fomenta sentimientos que no se permiten vivir en el día a día, como la solidaridad, empatía, hermandad y cohesión entre sus integrantes (Comisión Nacional contra las Adicciones, 2008).

Esto da a entender que el alcohol se ha convertido en aquel mecanismo para sobrellevar la socioemocionalidad en la comunidad, y es actualmente un factor de riesgo que se transmite a las juventudes e infancias en este tipo de contextos vulnerabilizados.

Encerrar para cuidar: *un intento por proteger la práctica cultural*

Cuando hablamos de "*encerrar",* no solo nos referimos a una práctica emocional, sino que también hablamos de una estrategia para proteger las tradiciones, costumbres y cultura comunitaria, una forma de protección cultural. Al hablar sobre éste tema nos

referimos a *encerrarse* frente a las influencias del mundo moderno, el cual se introduce en estás comunidades, y que sin tomar en cuenta su contexto social y cultural, comienza a crear cambios en sus estilos de vida y educativos, creando un desarraigo territorial y homogeneización de la cultura. Esto, por ejemplo, por medio de calendarios escolares diseñados para el estilo de vida en el contexto urbano, sin tomar en cuenta los días sagrados o ceremoniales de la cultura en la que se introducen.

Está forma de encerrarse entonces no se trata de una forma de aislamiento del mundo moderno, más bien se trata de una forma de protección para su identidad cultural, una manera de resistir al despojo de sus tradiciones y costumbres. Esta acción se vuelve una forma de resistencia ante la discriminación e invalidación de su cultura por medio de la imposición de modelos que no se ajustan a su contexto social.

Al hablar de las juventudes que crecen dentro de esta defensa cultural, esta acción se vuelve una forma de proteger su cultura y su identidad, pero por otro lado se puede interpretar como una limitación para explorar el mundo fuera de su comunidad, lo cual los puede dejar en una especie de limbo, navegando entre dos mundos, el mundo comunitario, el familiar, el que está ligado a sus costumbres y cultura, y el mundo moderno, desconocido pero nuevo.

Las juventudes y las prácticas culturales

Como se comentó anteriormente, al crecer en los márgenes de esta defensa cultural, los jóvenes terminan en un punto medio, un espacio entre el mundo comunitario y el moderno, lo cual genera en ellos una presión emocional, pues se ven frente al mundo que les resulta familiar y cotidiano, y uno que es desconocido pero nuevo y tentador.

En la comunidad, a menudo se espera que los jóvenes sean los futuros custodios de las tradiciones, de su lengua e historia; el mundo moderno en cambio, el cual se introduce en su cotidianidad por medio del sistema educativo, a través de las redes sociales que suelen usar, o simplemente por las mismas necesidades de su territorio, demanda su integración y eficiencia, mientras integra en ellos y en ellas ideas ajenas o diferentes a su contexto cultural, como la emocionalidad "abierta". Entonces surge el dilema: "*¿Cómo es*

que la juventud puede recibir la importancia de sus prácticas culturales en un mundo que no las reconoce ni visibiliza? ¿Qué significado le dan las juventudes a estas prácticas culturales?"

El espacio informal como territorio de aprendizaje: una escuela en el día a día

En Chapalilla, los espacios comunitarios cumplen un papel fundamental como **entornos formativos no institucionalizados**. Uno de los más significativos es el río Cuatupe, a 20 minutos caminando. Allí, las juventudes se bañan, juegan, recolectan mangos o cortan otate para ceremonias, y se vinculan con el entorno de manera integral. Este lugar es tanto un espacio lúdico como un eje ecológico y cultural.

Otro lugar central es la **cancha comunitaria**, construida hace dos años a través de un programa político. Hoy, resignificada por la comunidad, es el principal punto de reunión intergeneracional: allí se practican deportes, se realizan asambleas, celebraciones y convivencias.

Finalmente, el **nido PAP** —la casa donde se hospedan estudiantes del ITESO— ha sido transformado en un espacio seguro y abierto para infancias y juventudes. Funciona como lugar de juego, conversación y confianza, donde se tejen vínculos desde el afecto y la escucha. En este entorno, las y los jóvenes pueden sentirse sin juicio, ser acompañados emocionalmente y reconocidos en su singularidad.

Dimensión Socioeducativa

La educación, históricamente, ha sido una herramienta de asimilación y homogeneización cultural, y hoy en día aún enfrenta grandes desafíos para ser realmente intercultural e incluyente, respetando y valorando las identidades y saberes de los pueblos indígenas (Rodríguez, 2025). Es necesario comprender las condiciones, trayectorias y dinámicas que configuran la vida escolar de niñas, niños y adolescentes en la comunidad de Tsapara.

Condiciones educativas en el territorio

La situación educativa de niñas, niños y adolescentes en Chapalilla se distribuye por niveles: preescolar, primaria y secundaria. En los dos primeros, el profesorado está constituido por personas originarias de la misma comunidad, manteniendo la lengua wixárika como eje fundamental en la práctica educativa, aunque los contenidos se rigen por los planes y programas de la SEP. La secundaria, por su parte, responde a un proyecto autónomo e intercultural: **Tei M+ayema**, sostenido por la comunidad de madres y padres de familia, así como por el compromiso del director y docente principal, Ubaldo Vázquez Vásquez.

Aunque la mayoría de las infancias cursan preescolar y primaria en Chapalilla, la secundaria local no siempre es la primera opción. Algunas juventudes deciden trasladarse a Tepic, Ocota o Guadalupe para continuar sus estudios. A pesar de que Tei M+ayema ofrece una alternativa educativa pertinente y desde la comunidad, la ausencia de reconocimiento institucional y apoyo estructural ha generado una experiencia educativa marcada por la **inestabilidad**, que resiste a través del esfuerzo colectivo.

Fragmentaciones en la trayectoria escolar de las juventudes

La decisión de continuar los estudios dentro o fuera del territorio está fuertemente mediada por los imaginarios en torno al valor de los saberes. En algunos casos, la conexión cultural que ofrece Tei M+ayema no se considera suficiente frente a las exigencias del exterior, lo cual lleva a algunas familias a preferir un modelo educativo con un enfoque más técnico o científico, aunque implique migrar. Esta tensión entre el **arraigo cultural** y la **expectativa de movilidad social** genera un dilema formativo y contribuye a la ruptura intergeneracional que también se observa en otros ámbitos.

Desempeño escolar, asistencia y condiciones materiales

Las y los estudiantes de Tei M+ayema demuestran capacidades para comprender los contenidos y vincularlos con su contexto. Sin embargo, se identificó un leve **rezago educativo**, especialmente en el desarrollo de actividades escritas, por lo que se requiere acompañamiento personalizado.

En general, la asistencia es constante. El comedor comunitario que opera antes (6:30

am) y después de clases (1:00 pm) cumple un rol importante como incentivo y sostén alimentario, aunque la motivación principal del estudiantado no es forzada, sino vivida con energía y participación activa. Las ausencias suelen estar relacionadas con ceremonias tradicionales o con trámites escolares como exámenes de ingreso a la preparatoria.

Un dato importante es que entre 2 y 5 estudiantes provienen de comunidades cercanas, albergados por familias de Chapalilla. Esta práctica solidaria refuerza los lazos comunitarios en torno al derecho a la educación.

Respecto a los recursos, la mayoría del estudiantado cuenta con materiales básicos (cuadernos, pluma o lápiz) y con los libros de texto de la Nueva Escuela Mexicana. La escuela tiene dos salones funcionales, una bodega adaptada de baño, y un tercer espacio en construcción. Además, cuenta con un **huerto escolar**, gestionado por el propio estudiantado, lo cual refuerza aprendizajes ligados a la tierra y la autonomía alimentaria.

Expectativas, intereses y estilos de aprendizaje

Antes del inicio formal del ciclo, se realizó un breve diagnóstico por áreas formativas: Español, Matemáticas, Inglés, Arte y Socioemocionalidad, en diálogo con el director Ubaldo y la maestra Paula. En Español se observaron debilidades en ortografía, comprensión lectora y expresión oral. En Socioemocionalidad, hubo dificultades para nombrar emociones y reconocerse afectivamente, por lo que se planteó como primer objetivo el trabajo con el mundo emocional. En Matemáticas se identificaron conocimientos básicos sólidos, pero una escasa conexión con contenidos científicos aplicados.

La experiencia de las cuatro estudiantes del ITESO en inmersión permitió observar también las expectativas e intereses del estudiantado. Se reconoció un marcado interés por **aprender del exterior**, acompañado de una notable curiosidad, atención sostenida y motivación por el aprendizaje activo. Son jóvenes que aprenden con el cuerpo: a través del movimiento, el juego, el trabajo físico. El **aprendizaje experiencial** y por competencia les estimula especialmente. Su conocimiento sobre prácticas comunitarias como el trabajo en el campo es tan naturalizado, que no lo identifican como aprendizaje escolar, sino como parte

de su vida.

Chapalilla y el agua

A lo largo de los años, las comunidades wixaritari han enfrentado carencias complejas como resultado de decisiones políticas que, más que ser ilegales, reflejan una omisión deliberada del Estado para destinar recursos y garantizar sistemas públicos eficaces —por ejemplo, en la gestión de residuos o el acceso al agua—, con el objetivo de ahorrar dinero y recursos. Esta ineficiencia política se manifiesta con especial fuerza en el tema del agua: a pesar de estar rodeadas de cuerpos de agua, muchas comunidades con fuerte arraigo territorial no reciben suficiente agua en sus hogares. Ante esta situación, han desarrollado e integrado, desde hace tiempo, diversas estrategias cotidianas para adaptarse a la escasez y sostener su vida comunitaria.

Las poblaciones wixaritari esperan con ansias que la temporada de lluvias lleguen y con ello, se recarguen los pozos naturales de agua que están más cercanos a sus pueblos, y así no hacer largos recorridos para obtenerla. La Yesca enfrenta una de las peores sequías de los últimos años, con 70 por ciento de sus reservas de agua ya agotadas, lo que ha encendido las alertas entre ganaderos y autoridades locales (La Jornada, 2025). Para los integrantes de los pueblos wixaritari, desde sus ancestros ha sido común recurrir a arroyos, ojos de agua, ríos y pozuelos, acarreando constantemente y conservando el líquido en tinajas de barro, las cuales lo mantienen fresco

La defensa del territorio a partir de la escasez de agua

> Elementos vitales como el agua y el aire no conocen fronteras; son resguardados por las deidades y deben ser protegidos desde una responsabilidad compartida. En este contexto, el territorio no solo es un derecho ancestral, sino también un compromiso ético.
>
> Hawiema Carrillo, 2025.

La noción de pueblo en esta comunidad no puede pensarse sin el territorio. Hablar de defender al pueblo implica necesariamente defender el territorio que lo sostiene, lo

nombra y le da sentido. Esta vinculación trasciende lo material: el territorio no es solo el lugar donde se vive, sino también donde se construye identidad, se establece una relación con los cuerpos de agua, la flora, la fauna, el ciclo de la siembra y las prácticas que configuran la vida colectiva.

Cuando el agua se ve amenazada, ya sea por la contaminación de un arroyo, el secado de un ojo de agua o la falta de lluvias, no solo se compromete el acceso cotidiano a este recurso vital para beber, cocinar o bañarse. También se pone en riesgo la continuidad de una forma de vida profundamente arraigada en la relación con el agua. Si se altera el ciclo del agua, cambia también el ciclo del maíz, que es el eje espiritual, alimentario y ceremonial de esta cultura. El maíz no solo se cultiva; se vive. Está presente en los rituales, determina los nombres y tiempos, refleja incluso el estado emocional de quienes lo cuidan.

En este contexto, **preservar el agua es preservar la vida cultural de la comunidad.** Por eso, la secundaria Teim+Ayema, se convierte en un espacio para promover el reconocimiento de los saberes ancestrales y el valor del territorio como parte fundamental de la identidad. Las representaciones escolares de las ceremonias sagradas, centradas en el maíz, no solo tienen una función pedagógica o estética; mantienen viva la relación sagrada con el agua y con la tierra que la contiene.

El interés del estudiantado por aprender no se limita al "*qué*" de su cultura, sino que va acompañado de una búsqueda profunda por comprender el "*por qué*": por qué se siembra en determinados momentos, por qué se celebra la llegada de la lluvia, por qué es necesario cuidar el río, por qué las prácticas comunitarias están organizadas en torno al agua.

En ese sentido, los espacios educativos se convierten en escenarios donde se entrecruzan el aprendizaje formal, la práctica comunitaria y el saber heredado, reafirmando así el papel de la escuela en la defensa del territorio y de la vida.

1.4. Planeación de alternativa(s)

Durante el proceso de la recopilación de información en la lectura de la realidad, se esclarecieron dos grandes temáticas que se tenían que tomar como base para el proceso de planeación de alternativas: la **carencia de una identidad cultural** en las juventudes como una problemática enraizada con los saberes y conocimientos ancestrales, y **la escasez de agua en el territorio**, como una problemática sociopolítica y territorial latente en la comunidad y en los alrededores. Dos grandes vacíos que, durante la primera clase de observación y presentación con el alumnado la maestra Hawiema o Paulita, tomó en consideración para la visión que tendríamos por las siguientes semanas y el resto de la experiencia inmersiva en la secundaria Tei M+ayema. Cabe aclarar que, la maestra Hawiema habría estado dando clases en la secundaria dos semanas previas a la llegada de ITESO, por lo que su experiencia, conocimiento y saber ancestral fue irrefutablemente esencial para la creación de alternativas y su justificación.

La identificación de estas áreas de oportunidad para la planeación de alternativas educativas, no solamente contextualiza al estudiantado en torno a una situación compleja que la comunidad atraviesa, sino que también contribuye al cumplimiento de uno de los objetivos de la creación de Tei M+ayema: la recuperación generacional de la identidad wixárika y al mismo tiempo, contribuir a la validación educativa de la secundaria mediante el abordaje de las orientaciones que la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) ofrece para la construcción de una planeación didáctica adecuada al contexto en el que se trabaja.

Primeros acercamientos al desarrollo de un proyecto colectivo

El agua no es solo un recurso natural: es vida,
es espíritu, es memoria.

Para el pueblo Wixárika, el agua es sagrada. No
solo hidrata los cuerpos, sino que nutre el alma,
limpia el pensamiento y sostiene la existencia.

El agua forma parte de la vida desde antes de nacer hasta el último aliento

- *Hawiema Carrillo, 2025.*

A continuación, la narrativa que explica de manera clara la planeación del proyecto desde las palabras de la maestra Hawiema:

> El proyecto **"Sembrando Nubes"** nació durante el primer día de clases al notar la ausencia de nombres en lengua **Wixárika** en la lista de asistencia. Todos los alumnos tenían nombres de origen extranjero (español, francés, etc.), pero ninguno en su idioma originario. Esto motivó al docente a preguntar a los alumnos si sabían el significado de sus nombres y si tenían un nombre en Wixárika. La mayoría no conocía el significado, pero sí contaban con un nombre tradicional.
>
> Al compartir sus nombres en Wixárika y anotarlos, se descubrió que muchos estaban relacionados con los **cuatro elementos de la vida**: **agua, aire, fuego y tierra**. Este hallazgo llevó a reflexionar sobre la profunda conexión de la cosmovisión Wixárika con la **Madre Tierra y el universo**, y cómo los nombres en su lengua reflejan las cualidades y el momento del nacimiento de cada persona.
>
> Decidieron centrarse en el **elemento agua**, ya que la mayoría de los nombres estaban ligados a este. Al investigar más, relacionaron los nombres con las fases del **ciclo del agua**: evaporación, condensación, precipitación e infiltración. A partir de esto, crearon un esquema para analizar el agua desde distintas perspectivas:

Temática	**Contenido**
Cómo se contamina y desperdicia	● Fugas ● Goteras
Su relación con el cuerpo humano, las ceremonias, plantas y animales	● Agua en el cuerpo ● El agua en mi cotidianidad ● El agua en mi cultura

Consecuencias de la escasez del agua	● Consecuencias en mi comunidad ● Consecuencias afuera de mi comunidad
Tipos de cuerpos de agua	● Cuerpos de agua en mi comunidad

Tabla 1. Elaboración propia.

Fue así como, de manera orgánica, a través de esta primera clase, se consolidó un proyecto que pudiera representar el cómo Tei M+ayema puede abordar una problemática que atraviesa la comunidad desde el reconocimiento de sus raíces. Para la planeación, además de establecer un canal de comunicación para estrategias didácticas con Ubaldo, tenía que retomar tintes políticos que caracterizan el ser y hacer de la secundaria.

Un proyecto integrador desde una perspectiva intercultural, plurilingüe y antirracista

Con el objetivo de contribuir al desarrollo del modelo educativo de Tei M+ayema, se pensó en este proyecto desde la metodología que propone el nuevo sistema implementado en el país, la Nueva Escuela Mexicana, tomando como referente aquellas guías que la SEP nos brinda para contextualizar este tipo de proyectos en las comunidades y desde sus necesidades.

Los proyectos integradores surgen de situaciones o problemas del contexto en el que se está trabajando, que son de interés compartido por las comunidades escolares, pero también por la comunidad externa a lo escolarizado dentro del territorio. Estos parten a partir del análisis de problemáticas en el proceso de la lectura de la realidad y no solo la docencia la determina, sino que se colabora para tomar la decisión de proyecto con la comunidad. De este modo, la comunidad se convierte en el elemento que integra todos los procesos educativos que se desarrollan en y desde la escuela, pues es a partir de las preocupaciones, intereses y necesidades de sus actores que el currículo se construye y adquiere sentido (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2024).

Contextualizando en Chapalilla: aportaciones del punto nodal para el abordaje del proyecto

Es de suma importancia reconocer que las prácticas pedagógicas y curriculares que se desarrollan en la secundaria de Tei M+ayema representan un aporte y un esfuerzo a la existencia de un proyecto autónomo en el pueblo de Mesa de Chapalilla. Los aportes que se hicieron desde nuestra vivencia como maestras y estudiantes pertenecientes a ITESO buscaron siempre promover y mantener la esencia de este proyecto autónomo educativo, atribuyendo a la esperanza en prevalecer el sentido cultural, la identidad y pertenencia de las juventudes.

El sentir del proyecto integrador, aunque curricularmente sirviera para cerrar el ciclo escolar y lograr habilidades escolares en ellos y en ellas, recae realmente como una prueba de que un sistema educativo auto sostenido por la comunidad, funciona y brinda un sentido de identidad tanto a la comunidad como quienes cursan la secundaria. La intención de este proyecto jamás será, ni debería, quedarse únicamente en los salones de Tei M+ayema. Las acciones prevalecen porque la acción educativa va más allá del aula y prevalece en toda la comunidad, utilizando los conocimientos ancestrales para entablar una relación con su identidad wixárika.

De esta forma, se atravesó una problemática que hiere en la actualidad las raíces de la cultura, adquiriendo un nuevo sentido cuando se trabaja desde el sentir comunitario, desde lo que significa esta problemática para las y los habitantes de Chapalilla, y el impacto que tiene hoy en día en las juventudes. Este tipo de abordaje que se hizo desde Tei M+ayema destacó un elemento de suma importancia para más adelante, profundizar en él: la prevalencia de la cultura se resume en las formas en las que el pueblo, aunque sigue transmitiendo saberes, también está tratando de sobrevivir y resistir ante un mundo que pareciera que les pide desaparecer, ante un Estado que no los ha reconocido a través del tiempo. Entonces, la consecuencia directa que se detecta a ello es una posible desvinculación con su identidad: los tiempos no son los mismos, tampoco las juventudes. Y esto no es culpa de ellos y ellas, sino de un fenómeno que les sobrepasa.

El proyecto *Sembrando Nubes* quería conocer esas formas de resistir desde la cultura, quería sumergirse en los pensamientos de las juventudes para entonces partir hacia la construcción de alternativas. Quería, esencialmente, volver al origen:

Citando a Hawiema Carrillo, 2025;

> Cuidar el agua es cuidar la vida misma. Es proteger nuestras raíces, nuestros cuerpos y nuestras memorias. En un mundo que muchas veces olvida la sabiduría ancestral, recordemos que sin agua no hay futuro. Y que el agua, como la palabra, como el maíz, como el fuego, es un don que se honra, no se usa.

El proyecto Sembrando Nubes tiene una especial intención por vincularse con las raíces, dado que el surgimiento de este mismo a través de los nombres propios nos habló de una carencia pero también de una gran oportunidad: conocer de dónde vienen sus nombres, desde las palabras de los mayores era establecer un canal directo de comunicación entre ello/as y sus abuelo/as.

"Los nombres de los Wixáritari están profundamente conectados con los elementos que conforman la vida: el agua, el fuego, el aire, los animales sagrados, las deidades, las rocas sagradas, los rituales, el conocimiento y mucho más. Muchas veces, los nombres coinciden con la temporada del nacimiento o los dones que trae consigo la persona" (Carrillo, 2025).

En concreto, varios de los nombres se relacionaban con el estado de movimiento o de fluir del agua. De ahí la relación con sembrar nubes a partir de sus orígenes, de sus nombres propios.

El ritual de nombramiento

Citando a Hawiema/Paula Carrillo, 2025:

Cuando nace un niño o niña, el padre debe procurar recolectar agua sagrada de distintos sitios sagrados. Esta agua servirá para bendecir al recién llegado a este mundo material o mortal.

La ceremonia comienza la noche del cuarto día. Los padres colocan un altar en su casa con los siguientes elementos:

- Una vela encendida
- Agua sagrada
- Cinco tamales grandes
- Frutas
- Un mazo de chaquira en colores blanco y azul marino
- Una jícara

Al quinto amanecer, se reúnen los abuelos para dar el nombre sagrado. Durante los rezos, anuncian la llegada del niño o niña a los cuatro puntos cardinales y al centro, el lugar que une todos los rumbos, para que las deidades lo cobijen y le otorguen su bendición. El agua sagrada es recogida con los mazos de chaquira, conectando la vida del recién nacido con el universo.

Cuando concluyen los rezos, los padres entregan los cinco tamales y las frutas en una jícara o canasta como símbolo de agradecimiento a los abuelos y al mundo espiritual.

A continuación, se presenta una tabla con todos estos nombres como referencia y ejemplificación con la relación al elemento del agua en diferentes formatos y etapas:

Nombre	**Sexo**	**Significado del nombre**
Haiwi	Mujer	Neblina
Haiwima	Mujer	La que sostiene la neblina

Hainiuweme	Hombre	Nubes que hablan
Makuhaiya	Hombre	Neblina en un llano firme
Haitukame	Hombre	El que sostiene la neblina
Haik+ka	Hombre	Nubes caminantes
Ha +imari	Mujer	Agua joven ruidoso
Ha temai	Hombre	Agua joven ruidoso
Harama	Mujer	Mar
Haituxa	Hombre	Nubes blancas
Haixama	Mujer	Manantial
Haitunuri	Hombre	Raíz de las nubes
Haixatemai	Hombre	Manantial
Ha+tsima	Mujer	Rocío
Ha+tsi iwi	Mujer	Rocío
Ha+tsi	Hombre	Rocío
+wama	Mujer	Agua que baña
K+p+ri	Mujer	Gota de agua que simboliza la vida
Haiwiye	Hombre	Neblina lloviznando
Wiyeme	Hombre	Lluvia
Wiyama	Mujer	Lluvia
Hamaima	Mujer	Agua con lama
Haiy+ra	Hombre	Nubes creciendo

Tabla 2. Elaboración de Hawiema Carrillo, 2025.

Más adelante, gracias a Ubaldo Vásquez, y tomando como referencia el *punto nodal* (*véase imagen 1*), construido para el proceso de reconocimiento oficial del modelo educativo, se descubrió que los nombres en wixárika, así como sus tradiciones, giran en torno al ciclo del maíz: elemento central y esencial en su cultura.

Para comprender el punto nodal, hizo referencia a la alegoría del sillón: el clavo es todo lo que realmente sostiene al sillón, en él están otros elementos como la madera con la que se construyó, la tela, el tapizado, y todo lo que ayuda al sillón a mantenerlo en forma. El clavo, en la cultura wixárika, representa al maíz sagrado, al NIWETSIKA. Todo lo demás, gira en torno a él. Sin el maíz, la comunidad se deja de sostener, pues todas las ceremonias veneran su significado, en todas sus diferentes etapas.

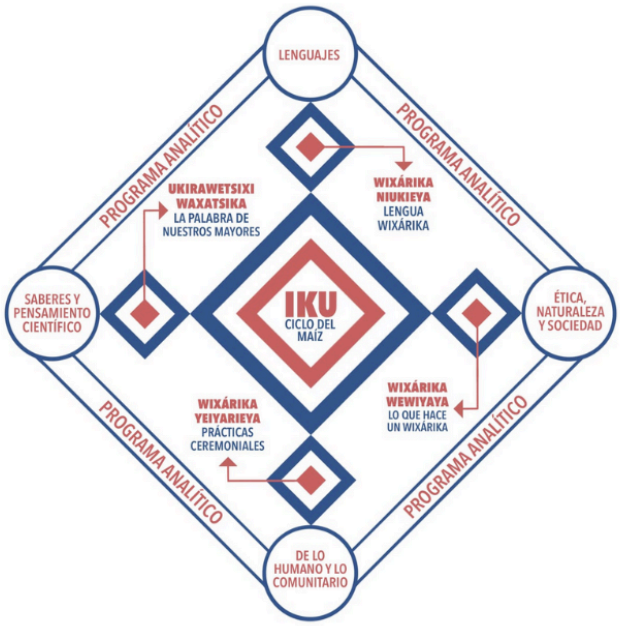


Imagen 1. Representación del punto nodal en el modelo educativo de Tei M+ayema, 2025.

¿Cómo relacionamos el ciclo del maíz con el agua y con su cultura? En la cosmovisión wixárika, todo está entrelazado, y tal y como podemos observar en el punto nodal, el centro siempre es el maíz. La escasez del agua refleja un hueco o faltante en la

cultura, y cada vez es más alarmante, puesto que si hace falta el agua, si no hay lluvia, no hay ceremonias que veneren al maíz, y tampoco hay milpa que crezca. Inevitablemente, rasgos de la cultura también desaparecen y con ello también la identidad. De aquí la importancia del abordaje de esta temática con las juventudes.

Hawiema Carrillo, 2025:

> El nombre sagrado del maíz es NIWETSIKA. Somos maíz porque lo comemos día a día y de ella obtenemos nuestra fuerza, nuestra vida. Así como nosotros, el maíz nace de la Tierra. Somos Tierra, y el maíz también lo es. Por eso, para nuestro pueblo, el maíz es más que alimento: es nuestra diosa, nuestra guía, nuestra raíz.
>
> El maíz está hecho de los cuatro elementos sagrados: tierra, agua, fuego y aire. Lleva espíritu, por eso puede enseñarnos y mostrarnos el camino. Ella nos necesita para renovarse cada temporada de lluvias, y nosotros la necesitamos para vivir. Esta relación es recíproca, es sagrada.
>
> Al maíz se le respeta, se le reza, se le implora y se le agradece. En nuestras ceremonias, lo honramos con sangre de animales sagrados, como símbolo de vida y de gratitud. El maíz, con su sabiduría ancestral, nos puede enseñar sobre el tiempo y el espacio. Todo en nuestra vida está relacionado con su ciclo.
>
> Para el pueblo Wixárika, las ceremonias siguen el ritmo del crecimiento y descanso del maíz. Danzamos con las mazorcas sosteniéndola con los brazos porque queremos que el maíz también dance, que esté alegre. Incluso hay una ceremonia donde le pedimos perdón por quemarlo, porque sabemos que nuestro alimento debe ser cocinado, pero ese fuego también es parte del respeto.
>
> El maíz se alimenta de sí mismo: le ofrendamos tortillas, atole, tamales, tejuino, porque así lo dicta el mito del maíz en nuestra cosmovisión. Su espíritu vive en cada

semilla, y al sembrarlo, estamos sembrando también nuestra memoria, nuestra historia, nuestra fuerza, nuestra continuidad como pueblo.

Para ilustrar, se presenta a continuación una tabla con nombres propios en wixárika, explicitando el significado y vinculación con el maíz.

Nombre	Sexo	Significado del nombre
Etsiema	Mujer	Etapa en que se siembra el maíz
Etsiekame	Hombre	Etapa en que se siembra el maíz
X+riema	Mujer	Momento en que se depositan los granos de maíz al suelo
Hakaima	Mujer	El comienzo del brote de la planta de maíz
Haka iwi	Mujer	El comienzo del brote de la planta de maíz
Hakatemai	Hombre	El comienzo del brote de la planta de maíz
Wenima	Mujer	Brote de cada hoja de la planta de maíz
Y++ra	Hombre	Milpa en crecimiento
Y+rama	Mujer	Milpa en crecimiento
K+paima	Mujer	Jilote de la mazorca de maíz
T+kima	Mujer	Polen del maíz
T+ki	Hombre	Polen del maíz
Hariema	Mujer	Espiga de maíz
Xaureme	Hombre	Mazorca maduro a punto de secarse
Xaurima	Mujer	Mazorca maduro a punto de secarse

Utsima	Mujer	Maíz en resguardo
Utsiema	Mujer	Maíz en resguardo
Xaupie	Hombre	Cuando se desnuda la mazorca
Xitaima	Mujer	Mazorca tierna
Xitakame	Hombre	Mazorca tierna
Wetuarima	Mujer	Planta de maíz con movimientos alegres

Tabla 3. Elaboración de Hawiema Carrillo, 2025.

Para la construcción de un proyecto con perspectiva intercultural, plurilingüe, antirracista y contextualizado se tomó como referente el bosquejo general de la NEM. A continuación, se presenta el cronograma construido para entender los pasos a lo largo de las 6 semanas:

Objetivo específico

Reconocer la problemática de la escasez de agua de manera informada, comprendiendo sus causas más allá del territorio de Mesa de Chapalilla, y articulando esta comprensión con su **identidad cultural wixárika** y su **vínculo ancestral a partir del significado de los nombres propios en wixárika** con los **elementos de la naturaleza**.

SEMANA 1 y 2	
Fase 0: ***Diagnóstico de Necesidades Socioeducativas: Lectura de la realidad***	
Descripción	Metodología
Acercarnos de forma situada a la comunidad mediante instrumentos cualitativos para la comprensión general de necesidades, contextualización ética y problemáticas principales.	• Observación directa • Conversaciones informales • Revisión documental • Diarios de campo
SEMANA 2	
Fase 1: ***Recuperación de saberes, conocimientos en la comunidad***	

Descripción	Metodología
Conocer la información que corresponde a la problemática en torno a la comunidad escolar desde su comprensión territorial. Esto fue trabajado con la comunidad escolar mayoritariamente: estudiantes de la secundaria, madres y padres de familia. Asimismo, en ocasiones casuales con la comunidad externa a la secundaria también se obtuvo información.	● Partir de las preguntas, ¿qué saben?, ¿qué desean saber? en torno a la problemática del agua. ● Preguntas puntuales: ¿cómo eran los cuerpos de agua antes? ¿de dónde viene el agua actualmente? ¿Cuáles son los lugares clave para la extracción de agua en la comunidad? ● En la parte cultural: ¿qué significan sus nombres en wixa? ¿Qué relación existe con el agua y su cultura?
SEMANA 2	
Fase 2: *Contextualización de los contenidos*	
Descripción	Metodología
Con la información recopilada, determinar la dirección del proyecto a implementar de manera contextualizada, partiendo de la pregunta ¿para qué educar? Durante esta fase, se tuvieron que acordar desde qué puntos y perspectivas se implementaría el proyecto dado que el contexto requería necesidades muy concretas, como el consumo de agua diario, la regularidad del acceso y facilitación de agua, los sistemas de drenaje en el territorio, etc. Para esto fue necesario acercarnos directamente a las y los estudiantes para conocer más sobre su vida diaria, sus consumos en general, sus intereses, sus lugares favoritos para pasar el rato, las actividades qué realizan y cómo las realizan, entre otros.	● El acercamiento informal para explorar intereses de juventudes, de comunidades escolar y general en el territorio. ● Vincular teóricamente la construcción de la identidad cultural con problemáticas latentes. ● Acercarse de manera informal a estudiantes con los que se tuviera ya más confianza, partir de la pregunta para abrir la conversación. ● Acompañar a lugares de recolección de agua. ● Observación directa.
SEMANA 3	
Fase 3: *Delimitación de problemática y contenidos*	
Descripción	Metodología
Después de delimitar la problemática, justificar y agrupar sus variantes y contenidos en cada campo formativo correspondiente para su introducción de manera práctica en las clases en la secundaria. En esta fase se decidió qué se iba a enseñar durante las clases. El eje de cultura wixárika facilitó la extracción de información a la hora de vincular su identidad cultural en temas de español, arte y socioemocionalidad. Asimismo, la recopilación de historias comunitarias, leyendas y cuentos de la cultura fue clave para incentivar la creatividad para la	● División de contenidos por campos formativos delimitados por la Nueva Escuela Mexicana. ● Construcción de planeaciones por semana y por clase, con sus respectivos objetivos delimitados.

planeación de clases.	
SEMANA 3, 4 y 5	
Fase 4: *Implementación de Proyecto*	
Descripción	Metodología
• Aplicar las planeaciones dirigidas a la construcción de productos específicos.	• Ajustes necesarios y flexibilidad en tiempo y forma. • Apoyo con materiales. • Revisión y retroalimentación constante (evaluación).
SEMANA 6	
Fase 5: *Evaluaciones Finales*	
Descripción	Metodología
• Aplicación de instrumentos que permitan evaluar su aprendizaje, visualizar los cambios y transformaciones en el proceso.	• Exámenes. • Productos finales. • Autoevaluación. • Coevaluación. • Evaluación formativa a través de los diarios de campo.

Tabla 4. Construcción propia del cronograma general de proyecto.

Nueva Escuela Mexicana: *Una Propuesta de Interacción con la Realidad*

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es una propuesta educativa que busca transformar el sistema educativo en México, enfocándose en la inclusión, la excelencia y el desarrollo integral de los estudiantes. Se basa en cuatro pilares: la autonomía profesional del magisterio, la comunidad como núcleo integrador, el derecho humano a la educación y la integración curricular.

Lejos de fomentar un aprendizaje lineal bajo un esquema conductista y competitivo, la Secretaría de Educación Pública creó este proyecto llamado Nueva Escuela Mexicana que toma a la comunidad como un salón de clases, promoviendo autonomía, sentido humano y pensamiento crítico (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023).

De esta manera, tienen la oportunidad de interactuar con diversos enfoques y realidades, lo que favorece el desarrollo de una perspectiva crítica, “la comunidad debe ser el referente para que los docentes adecuen las formas de enseñar dentro y fuera de las aulas de acuerdo con las características, necesidades y recursos del entorno social en donde se encuentra el plantel escolar” (Subsecretaría de Educación Media Superior , 2023, citado en Aguirre, 2025).

Es así como se reivindica el enfoque pedagógico, con proyectos en los cuales no se abordan únicamente contenidos teóricos y con un único origen científico, sino que es indispensable la vinculación con la comunidad a través del abordaje de un problema en común orientado a una solución o alternativa viable.

Los 4 campos formativos como visión integradora

Los campos formativos en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueven una visión integradora del conocimiento, al articular saberes diversos que permiten comprender la realidad de forma crítica y con sensibilidad socio afectiva (SEP, 2022b). Esta perspectiva rompe con la fragmentación del conocimiento que ha caracterizado a la educación tradicional.

Autores como Edgar Morin y Boaventura de Sousa Santos han señalado que este modelo fragmentado —centrado en disciplinas cerradas y visiones únicas del saber— ha limitado nuestra capacidad de comprender la complejidad del mundo. Según ellos, esta manera de organizar el conocimiento genera una visión parcial y desconectada de la vida cotidiana y de las múltiples formas de conocer que existen. Por ello, plantean la necesidad de transformar la educación para que reconozca la diversidad de saberes, promueva conexiones entre ellos y permita una mirada más relacional y situada en la realidad social, cultural y natural de los sujetos.

Partiendo de una situación o problema central identificados en la lectura de la realidad del campo, los 4 campos formativos se articulan en la planeación curricular para problematizar, contextualizar, analizar y transformar.

A continuación, presentaremos un desglose de cada campo formativo propuesto por la NEM, y a raíz de la situación problema, las materias que engloban desde el proyecto integrador en Chapalilla y los contenidos a partir del proyecto integrador.

Campo Formativo	**Descripción**	**Materia/s en Proyecto Integrador**	**Contenidos**
1. De lo Humano y lo Comunitario	Promueve experiencias individuales y colectivas que favorecen la construcción de la identidad, así como el sentido de pertenencia a diversos grupos, interdependencia y compromiso colectivo	Arte y Socioemocionalidad	Ruleta para el reconocimiento de emociones Creación e interpretación de personajes basados en una emoción. Diseño de marionetas y máscaras con material reciclado. Creación colectiva de guión para obra de teatro. Presentación final de la obra de teatro.
2. Lenguajes	Reconoce la diversidad de formas de comunicación y expresión para conocer, pensar, comunicar, representar, interpretar y nombrar al mundo.	Español Inglés Lengua Wixárika	Diseño de mapas sinópticos para sintetizar información Creación de pancartas informativas para presentaciones orales. Creación de pancartas de divulgación científica Enseñanza de palabras del territorio y del día a día en otra lengua.
3. Ética, Naturaleza y Sociedades	Favorece la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde una mirada crítica sobre los procesos sociales, políticos, naturales y culturales; ofrece experiencias de aprendizaje que posibilita la construcción de una	Ciencias Naturales Tecnología	Observación y registro del crecimiento de plantas y sus tiempos de desarrollo. Identificación de técnicas de siembra tradicionales y su vínculo con la cultura

	ciudadanía ética, responsable, participativa, comunitaria y democrática.		local. Reflexión sobre el cuidado de la tierra como responsabilidad colectiva. Reconocimiento de prácticas comunitarias de conservación ambiental. Valoración del conocimiento ancestral en relación con los ciclos naturales.
4. Saberes y Pensamiento Científico	Favorece la indagación, exploración, conocimiento y comprensión de los fenómenos naturales y su relación con lo social, desde la perspectiva de diversos saberes, incluyendo el científico.	Matemáticas Química Informática	Cálculo del porcentaje de agua en el cuerpo humano. Análisis de mezclas homogéneas y heterogéneas con agua como base. Medición de agua desperdiciada en fugas reales de la comunidad. Comparación de hábitos de consumo de agua entre zonas urbanas y rurales. Cálculo del agua virtual contenida en productos agrícolas de la región (maíz, frijol, etc.). Análisis del ciclo del agua desde una perspectiva científica y comunitaria. Exposición de temáticas.

Tabla 5. Elaboración propia basada en Fascículo 3, Mejoraedu, 2022.

Una vez comprendiendo la mirada de cada campo formativo, se establecería la situación problema al centro (escasez del agua), junto con el objetivo específico, y siguiendo las orientaciones propuestas por la NEM, se desglosaron preguntas clave que permitieran dar cuenta de manera general a los objetivos del proyecto desde cada campo formativo, es decir, desde distintas perspectivas (*véase Diagrama 1*).

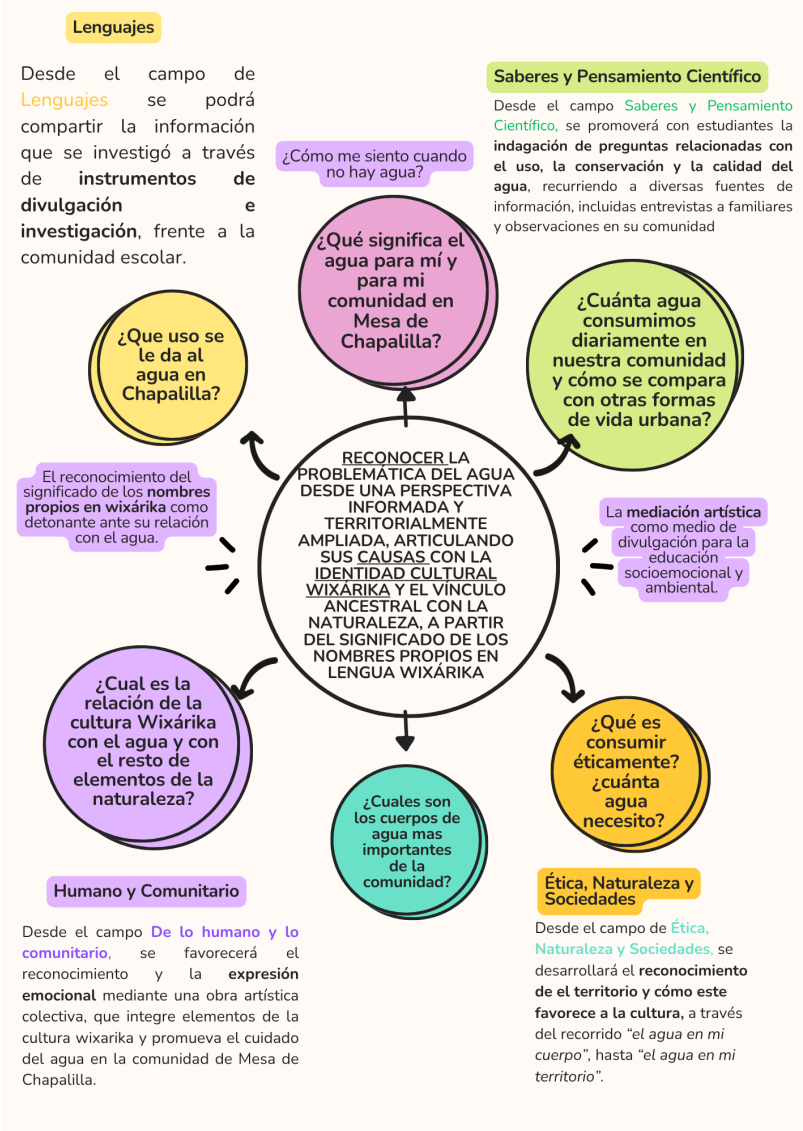


Diagrama 1. Elaboración Propia.

1.5. Desarrollo de la propuesta de mejora

Actividades realizadas

La materia de ***Arte y Socioemocionalidad***, parte del campo formativo "***De lo humano y lo comunitario"***. Aquí, el arte lo usamos como una vía para reconocer y canalizar emociones, conectar con otros y reflexionar sobre la propia historia y entorno.

Más que enseñar técnicas artísticas, este campo abrió espacios donde los y las adolescentes pudieran expresar lo que sienten, fortalecer su identidad y reconocer aquellas emociones que se experimentan en la cotidianidad. En contextos como el de Mesa de Chapalilla, permitió que el arte fuera una herramienta de expresión emocional, memoria cultural y encuentro comunitario.

CAMPO FORMATIVO	**MATERIA**	**OBJETIVO**	**ANEXOS**
De lo humano y lo comunitario	Arte y educación socioemocional	Reconocer y expresar emociones mediante manifestaciones artísticas que integren la identidad cultural Wixárika, promoviendo el cuidado del agua desde una educación socioemocional y ambiental contextualizada.	Planeaciones didácticas: Anexo 1.

Para la vinculación con el proyecto, se tomó en cuenta la guía específica de la materia con la problemática del agua, siguiendo la metodología de la NEM. Se desarrollaron palabras clave, preguntas generadoras, se vincularon con ejes articuladores y se delimitó un objetivo para cada materia (*véase Diagrama 2*).

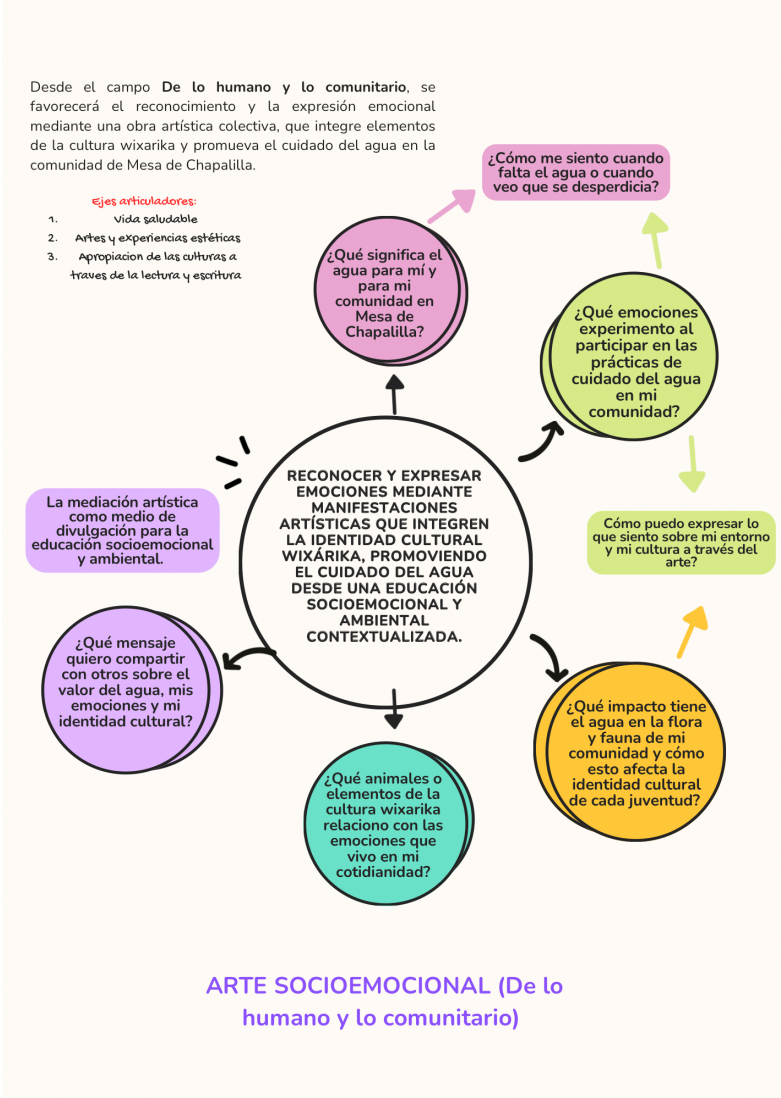


Diagrama 2. Elaboración propia.

La materia de ***Español*** parte del campo formativo "***Lenguajes"***

Como parte del campo formativo de Lenguajes, en Español una de las principales cosas que se hicieron fue el diseño y construcción de pancartas informativas con temas relacionados al contexto cultural y social de la comunidad, los cuales servirían como su proyecto final, los estudiantes expondrían estas pancartas informativas frente a padres de familia en lengua wixa. Promoviendo la tradición oral como una forma legítima de compartir conocimiento, además de usar temas que se encontrarán dentro del contexto sociocultural de Mesa de Chapalilla, mientras se hacía uso de la lengua wixa para abrir un espacio de reflexión y conexión intergeneracional.

Como parte del proyecto, se incluyó la elaboración de un diario de campo. Este diario tenía como propósito reflejar la ortografía, redacción y la vida cotidiana de la comunidad de Chapalilla, especialmente en relación con el uso del agua, la organización comunitaria y la importancia de los hábitos de lectura y escritura. Se destacó el valor histórico que estos diarios podrían tener con el tiempo, ya que podrían convertirse en documentos significativos después de 50 años. Además, se resaltó el diario como una herramienta de autorreflexión y expresión emocional. Los estudiantes escribirían en él sus experiencias, emociones, aprendizajes y vivencias tanto escolares como comunitarias. Finalmente, este diario también tendría un porcentaje asignado en su evaluación final.

CAMPO FORMATIVO	**MATERIA**	**OBJETIVO**	**ANEXOS**
Lenguajes	Español	Fortalecer la comprensión lectora, y crear herramientas que les permita a los jóvenes comunicar temas de investigación relacionados a su comunidad, combinando la tradición oral con métodos de investigación.	Planeaciones didácticas: Anexo 2 (primero y segundo grado) Anexo 3 (tercer grado)

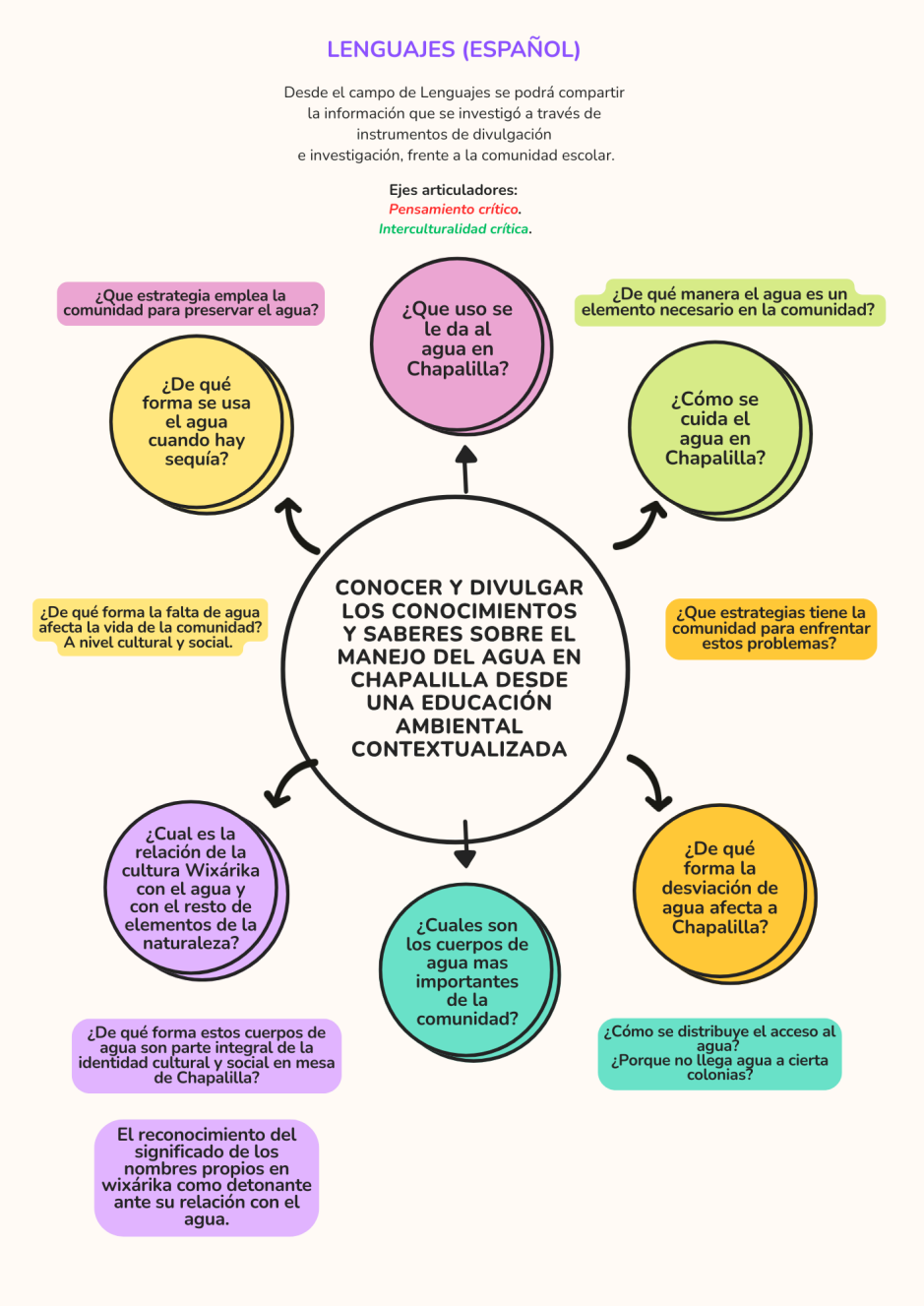


Diagrama 3. Elaboración propia.

Las materias de ***Matemáticas, Química*** e **Informática**, parten del campo formativo "***Saberes y Pensamiento Científico*** .

El campo formativo *Saberes y pensamiento científico* fue una oportunidad para acercar las ciencias a la vida cotidiana del estudiantado, partiendo del contexto comunitario

y sus saberes. La intención no fue únicamente enseñar contenidos de matemáticas y química, sino propiciar la reflexión crítica sobre el entorno, el cuidado del agua y la relación entre los cuerpos, los recursos naturales y las prácticas culturales.

A través de actividades contextualizadas, se promovió el desarrollo del pensamiento científico con sentido social y ambiental. El uso de datos, experimentos, cálculos matemáticos y observaciones permitió a los y las estudiantes comprender fenómenos relacionados con el agua en su comunidad, fortalecer su capacidad de análisis y proponer alternativas sostenibles a partir de su propia experiencia.

La propuesta integró el conocimiento técnico con la reflexión ética y cultural sobre el agua como recurso vital, al tiempo que se trabajaron habilidades matemáticas como el cálculo de promedios, porcentajes, estimaciones y representaciones gráficas, junto con contenidos de química relacionados con mezclas, soluciones y procesos físicos.

Esta experiencia no solo permitió trabajar aprendizajes clave desde un enfoque interdisciplinario, sino también reforzar el vínculo entre el conocimiento científico escolar y los saberes de la comunidad.

Las actividades realizadas se desarrollaron a partir del diagnóstico inicial y se organizaron por grado para responder a los niveles de aprendizaje y habilidades previas del estudiantado. Se trabajó mediante estrategias como el análisis de datos reales, experimentos sencillos, resolución de problemas contextualizados, y exposiciones orales apoyadas con carteles informativos. Se utilizaron herramientas como hojas de cálculo para registrar consumos de agua, materiales de laboratorio casero para observar mezclas y disoluciones, y recursos visuales (gráficas, tablas, ilustraciones) para facilitar la comprensión. Todo el proceso se guió por un plan de trabajo flexible, que permitió adecuar los contenidos de matemáticas y química al contexto cultural y cotidiano de la comunidad.

CAMPO FORMATIVO	**MATERIAS**	**OBJETIVO**	**ANEXOS**

Saberes y pensamiento científico	Matemáticas y química	Comprender la importancia del agua en la vida cotidiana y cultural de la comunidad mediante el análisis de datos, experimentos y problemáticas contextualizadas, que fortalezcan la conciencia ambiental, el pensamiento crítico y el uso responsable de los recursos hídricos.	

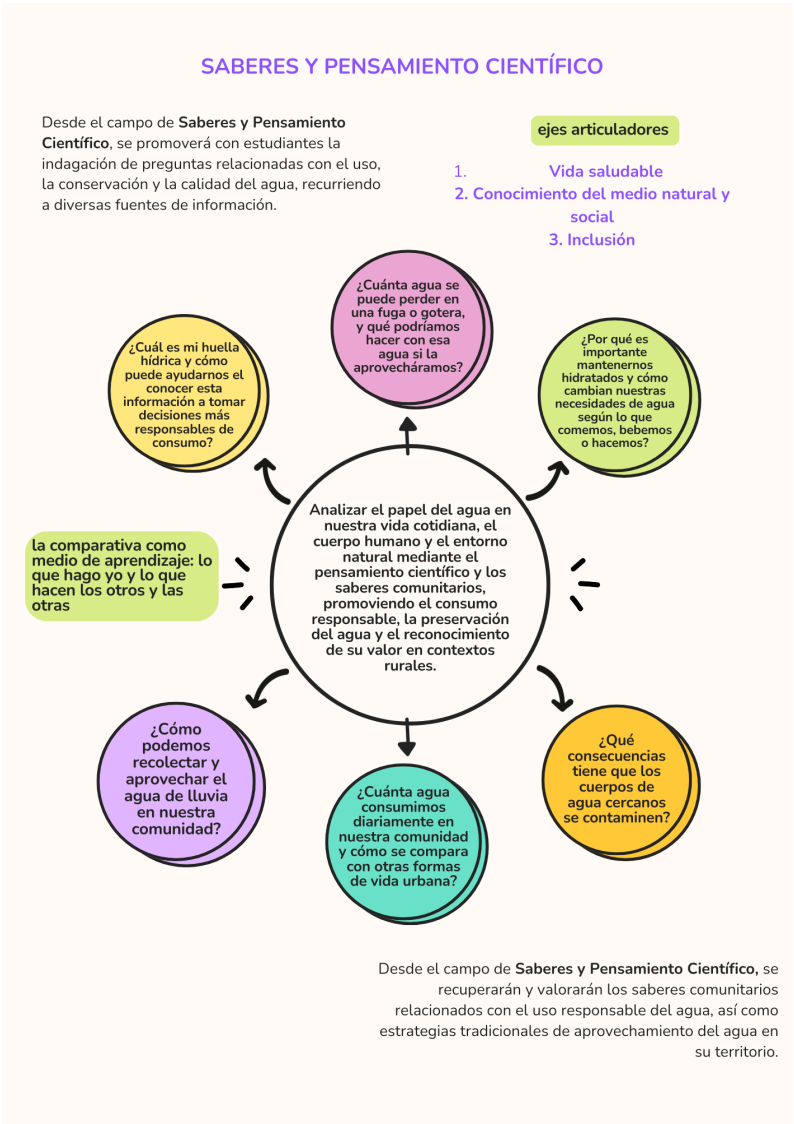


Diagrama 4. Elaboración propia.

Explicación detallada del proceso para la elaboración de productos

1. Creación de la obra teatral

La creación y desarrollo de la obra de teatro surgió como una propuesta formativa emocional y herramienta didáctica para la transmisión de conocimiento y el abordaje de ciertas problemáticas identificadas en la comunidad mientras se fomentaba el trabajo en equipo, entre estás problemáticas las más importantes desarrolladas e integradas en la creación de la obra fueron la escasez de agua y la pérdida de elementos en la identidad cultural Wixárika, por lo que este producto se diseñó desde los campos formativos de Español, Lenguaje y Lo Humano y comunitario, abordando de igual manera el aspecto de reconocimiento y expresión de emociones vistas en las clases de Arte Socioemocional, integrando habilidades lingüísticas que puedan ampliar la capacidad de expresión de emociones en los jóvenes. Para este producto, tomamos como antecedente una de las más recientes herramientas didácticas que se han incluido en el modelo educativo de Tei M+ayema: la obra teatral, con el proyecto del *Teatro Móvil,* usando además este producto para transmitir las historias de la comunidad, integrando elementos cercanos a la cultura Wixárika con la intención de que los estudiantes puedan apropiarse de esta herramienta para la transmisión de saberes y la reflexión de las problemáticas que hay en su comunidad.

Si bien uno de los objetivos principales de la obra de teatro era poder crear una reflexión desde la mediación artística y enfoque creativo con respecto a la revaloración del agua como elemento simbólico y espiritual en la cultura Wixárika, además de promover el trabajo en equipo, la colaboración y la expresión de emociones, desde una forma que le permitiera a los jóvenes explorar su imaginación y mundo mitológico desde la cultura Wixárika, también es importante mencionar que este producto surge a partir del proyecto integrador, que no solo busca hacer una representación artística, sino también, comprender y fomentar la conexión del pueblo Wixárika con la tradición oral. Está tradición está basada en la unión, la conexión por medio del relato colectivo, transmitiendo los conocimientos y símbolos de su cultura a través de palabra viva, por lo que la obra de teatro surgió como una forma de reconectar con esta tradición, encontrando una forma moderna de revitalizar está tradición integrando la expresión y exageración de movimientos corporales como

forma de expresar las emociones, y la mediación artística como una forma de reconocer y expresar las emociones que están sintiendo.

A continuación se narrará cada una de las etapas del desarrollo para la creación de obra teatral:

1. **Exploración y sensibilización ante la realidad.**

   Por medio de actividades de diálogo, escucha activa y reflexión colectiva, se abrieron espacios con las y los alumnos que les permitiera compartir sus perspectivas y opiniones con respecto a las problemáticas anteriormente mencionadas, compartiendo lo que sabían y cómo se sentían con respecto al agua, los usos que les dan en la comunidad, su significado dentro de la cosmovisión Wixárika y su escasez actual. Esto nos permitió detectar y reconocer el impacto que está serie de problemas tiene sobre la gente de la comunidad.

   También, a lo largo de las clases, se fomentó la lluvia de ideas y preguntas guiadas hacia la falta de agua y que emociones eco aba en ellos, a partir de estás preguntas se propuso la creación de personajes, y el conflicto central que abordaría la obra de teatro. Por lo que se optó por crear una narrativa ficticia, usando a los animales como elementos simbólicos de la cultura Wixárika y como representación de las emociones, integrando así el reconocimiento y expresión de emociones, elementos de la cultura Wixárika y la tradición de transmitirle a las juventudes cuentos y fábulas de forma oral.

2. **Construcción colectiva del guión teatral:**

   Desde el campo formativo de Arte Socioemocional para el desarrollo y creación del guión fue necesario empezar desde una ruleta de emociones que les permitiera a los jóvenes reconocer ciertas emociones y nombrarlas, a partir de estás emociones fue que se le asignó a los jóvenes un rol distinto para la obra, escogiendo animales que formarán parte de su cosmovisión Wixárika, ellos relacionarían estos animales a un estado emocional y procederían a hacer un cuento por equipos relacionado a su animal y emoción seleccionada. El resto de este último semestre habían estado

trabajando previamente en otra obra de teatro, teniendo mayor facilidad a la hora de construir una historia y de interpretarla por medio de personajes, ya que durante el semestre pasado lo vincularon a las “Tardes de Cuentos”, un espacio en el cual se compartían historias ligadas a la identidad cultural Wixárika y su cosmovisión, fomentando el fortalecimiento del eje de cultura Wixárika.

Estas “Tardes de cuentos” proporcionaron a los estudiantes herramientas narrativas y expresivas que facilitaron la creación y producción de la obra, puesto que ya tendrían familiaridad con la creación y estructura de cuentos y fábulas, al igual que la creación de personajes y trabajo colaborativo, el cual se vincula a la metodología pedagogía de Tei M+ayema, fomentando el trabajo en equipo, comunitario y situado. Por lo que es importante mencionar que la obra de teatro no se trató de un producto aislado, sino que se vincula como parte del proyecto integrador, encajando en los ejes culturales de la narrativa oral y expresión artística.

Gracias a estos saberes previos, se logró desarrollar un cuento que integra los productos realizados de los estudiantes hasta crear una sola historia de forma colectiva, para finalmente comenzar a escribir el guión que se interpretaría en la obra.

3. **Diseño de máscaras, vestimenta y escenografía.**

Una vez finalizado el guión, se asignaron diferentes roles a los estudiantes que no participan como actores en la obra, repartiendolos en utilería, creación y diseño de escenografía y vestimenta, para que de esta forma todos pudieran participar de forma equitativa en la realización de la obra. Desde el campo formativo de Arte Socioemocional, se fomentó la educación ambiental desde la creación de las máscaras, usando como principal base materiales reciclados como cartón y botellas de plástico. Está etapa permitió explorar el tema de la expresión de emociones desde el diseño de los personajes, viendo la representación simbólica que le daban a las emociones desde la creación de las máscaras y marionetas, fomentando la creatividad y el arte como una forma de facilitar la expresión de emociones, mientras se integraban elementos importantes de la mitología Wixárika.

4. **Presentación de la obra de teatro a la comunidad.**

Al finalizar la creación del guión se dedicaron espacios en clase de Arte Socioemocional para ensayos de dramatización y lectura en voz alta con los narradores y actores de la obra, mientras los demás estudiantes trabajaban en sus áreas asignadas de vestimenta, utilería o escenografía. Los ensayos se realizaron en espacios abiertos que les permitieran trabajar su volumen de voz, y fluidez en su lectura, al igual de proporcionarles un espacio en el que pudieran moverse y actuar por medio de posturas y gestos corporales. La obra fue presentada en el domo de la cancha, y se hizo una invitación a gente de la comunidad a asistir a verla, fomentando un espacio que recuerde a la tradición de transmitir conocimiento, leyendas y saberes de la cosmovisión Wixárika por medio de cuentos, transmitidos de forma oral frente a la comunidad. Está presentación no solo representó el cierre del proyecto escolar, sino que también buscó hacer una recuperación de una parte integral de la identidad cultural Wixárika, la transmisión de conocimiento y moralejas por medio de la transmisión oral. Está recuperacion es importante tomarla en cuenta ya que dentro de las comunidades wixaritari estos relatos y mitos sirven como enseñanzas que se comparten en espacios para la comunidad, por medio de la obra de teatro las y los estudiantes pudieron tomar el rol de cuentistas, resignificación el cuento creado a partir de sus emociones, vinculando elementos naturales de su alrededor y símbolos importantes de su cultura. De esta forma, la obra de teatro se vuelve un espacio de reencuentro cultural e intergeneracional en el que se transmiten moralejas y conocimiento de manera simbólica, abriendo un espacio para revitalizar la tradición oral dentro de un espacio moderno.

Obra Teatral	
Etapa	**Actividades**
1. Reconocimiento emocional	-Creación de ruleta de emociones -Elección de animal Wixárika
2. Narrativa Colectiva	-Escritura de cuentos en equipos -Integración de relatos en historia colectiva -Escritura colaborativa del guión

3. Producción escénica	-Asignación de roles -Elaboración de materiales escénicos -Diseño del escenario y ensayos

Tabla 4. Elaboración propia.



Foto 1 y 2. Presentación Obra teatral.

2. Creación de Diarios de campo

Objetivo: Dirigido a la introspección y reconocimiento de emociones dentro de su vida cotidiana, brindando herramientas para crear un espacio seguro y privado para ellos y ellas, en los cuales pudieran expresarse sin miedo a ser juzgados, nombrando sus emociones ante situaciones puntuales o de manera general, desarrollando a su vez habilidades de autoconocimiento. Todo esto, mientras integran saberes de redacción vistos en sus clases de Español, mejorando su ortografía y forma de narración.

Se le pidió a las y los estudiantes contar con una libreta separada de las demás materias, en la cual pudieran servir con respecto a su cotidianidad, pero enfocándose en cómo se sintieron durante el día, lo que hacían o que estaban sintiendo actualmente, en este diario se esperaba que redactarán brevemente el inicio de su día, compartiendo partes importantes de su cotidianidad y momentos preciosos en los cuales hayan podido reconocer una emoción en su mismos, aunque el enfoque principal estaba dirigido a la expresión de emociones, también servía como un ejercicio para mejorar la redacción y ortografía de los jóvenes.

La revisión de los diarios se realizó cada Miércoles y Jueves, de forma que todos los estudiantes tendrían que dar sus diarios para ser revisados, dichos diarios se recolectaban en horarios de clase y eran revisados de forma más exhaustiva en el Nido PAP, en donde se le podía apretar la atención y tiempo necesario de evaluación a los diarios

Al inicio, las y los alumnos escribían de forma breve y con cierta inseguridad; sin embargo, con el paso de las semanas, comenzaron a soltarse más, a confiar en su escritura y a narrar con más detalle y emoción lo que vivían cada día. Este ejercicio se convirtió en un espacio íntimo y de reflexión, donde fue posible ver cómo se fortalecía su capacidad de observación, su voz propia y su mejora en redacción.

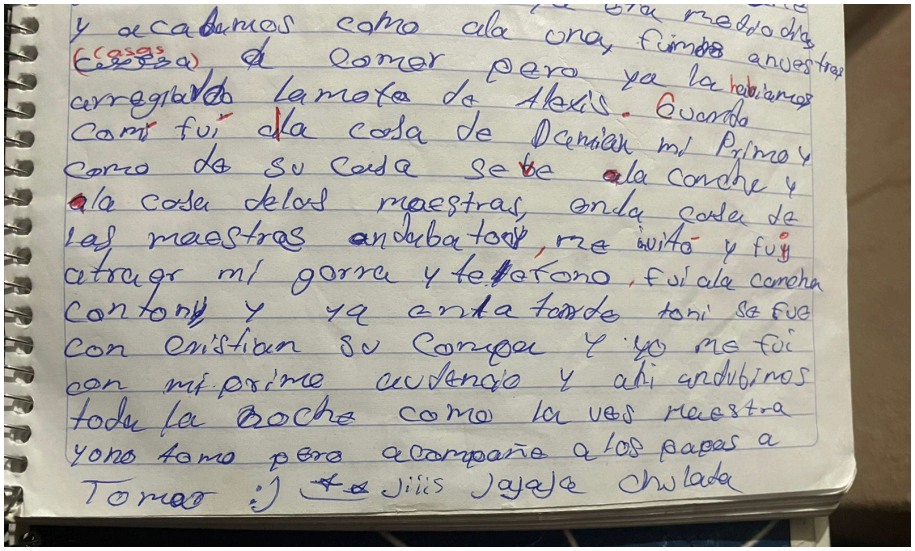


Foto 3. Diario de campo.

3. Exposiciones con temática

Desde matemáticas y español, también se trabajó en exposiciones relacionadas con la problemática del agua, un tema muy presente en la vida de la comunidad. Los y las jóvenes investigaron, estructuraron sus ideas, trabajaron en equipo y presentaron temas como lo fue, desviación de agua en comunidades, relación de la cultura wixarika con el agua, contaminación del agua, uso del agua en chapalilla, goteras, agua virtual, etc. Esto

permitió conectar el contenido escolar con su cotidianidad y realidad, fomentando una mirada crítica pero también participativa y comprometida.

Dentro del campo formativo de *Saberes y pensamiento científico*, se abordó la problemática del agua como parte del proyecto integrador del ciclo escolar. Esta temática, urgente y profundamente vinculada a la vida cotidiana de la comunidad, permitió trabajar de forma transversal contenidos de matemáticas, química y educación ambiental, adaptados a los niveles de primero, segundo y tercer grado de secundaria.

Como cierre del proceso, se propuso a las y los estudiantes realizar una exposición dirigida a los padres y madres de familia. La intención fue que pudieran no solo comprender los conceptos trabajados en clase, sino también apropiarse de ellos, traducirlos a un lenguaje claro y accesible, y comunicar su relevancia con ejemplos cercanos a su vida. Para lograrlo, cada grado eligió, de acuerdo a los aprendizajes alcanzados a lo largo del año, uno o dos temas que consideraron particularmente importantes para compartir con sus familias, vecinos y vecinas.

Los temas seleccionados fueron:

- **Mezclas de agua** (1º): A partir del análisis de mezclas homogéneas y heterogéneas, se reflexionó sobre el impacto de contaminar el río local con productos como jabón, detergentes u otros desechos. Lejos de culpar a la comunidad, que muchas veces se ve obligada a utilizar el río por falta de alternativas, el enfoque fue comprender las consecuencias ecológicas y de salud que tienen estas prácticas, y pensar colectivamente en soluciones posibles y adaptadas al contexto.
- **El agua en el cuerpo humano** (1º): Se exploró el porcentaje de agua en el cuerpo y la importancia de mantenerse hidratado, considerando variables como el peso, el clima, la actividad física y el consumo de bebidas que deshidratan. Un cálculo específico mostró cómo una persona que realiza esfuerzo físico y consume bebidas azucaradas necesita aumentar su ingesta de agua diaria. Este tema fue de especial relevancia en la comunidad, donde desde temprana edad se consumen bebidas alcohólicas tradicionales como el tejuino.

- **Agua virtual y huella hídrica** (2º): En este tema se trabajó el concepto de agua virtual y su relación con los hábitos de consumo. Los estudiantes aprendieron a calcular su huella hídrica, considerando tanto el agua que usan directamente como la que está implicada en la producción de alimentos, bebidas y objetos cotidianos. Se analizaron ejemplos cercanos, como la cantidad de agua necesaria para cultivar maíz o producir refrescos, y se debatió cómo tomar decisiones de consumo más responsables.
- **Fugas y goteras** (3º): Se visibilizó un problema normalizado en la comunidad: las pérdidas de agua a través de goteras o fugas sin atender. A través de cálculos anuales, se demostró cuánta agua se desperdicia en un año por una gotera promedio o una fuga a presión, y cuántos tinacos podrían llenarse con esa cantidad. Esta visualización ayudó a dimensionar el impacto colectivo de un problema aparentemente menor, y promovió una reflexión sobre la importancia de pequeñas acciones cotidianas en el cuidado del agua.

Esta actividad buscó consolidar los aprendizajes trabajados durante el cierre del ciclo desde un enfoque situado, donde la ciencia no es una serie de conocimientos abstractos sino una herramienta para comprender, explicar y transformar la realidad. Las exposiciones permitieron que cada grupo expresara lo aprendido desde sus propias experiencias y voces, desarrollando habilidades de comunicación, análisis y pensamiento crítico.

Dividir los temas por grado no fue casual, cada grupo abordó contenidos acordes a su etapa formativa y logró mostrar, desde sus posibilidades, una comprensión significativa del problema del agua. Además, compartir este conocimiento con la comunidad fortalece los vínculos escuela-comunidad, amplía el alcance del aprendizaje y da sentido a lo aprendido, al convertirse en saberes útiles y socialmente relevantes.

En una comunidad que enfrenta condiciones de escasez y precariedad, estas exposiciones no fueron solo una actividad escolar, sino una forma de ejercer ciudadanía, de participar en el cuidado colectivo de un bien común y de demostrar que las y los estudiantes, lejos de ser receptores pasivos de conocimiento, son actores capaces de generar conciencia y cambio.





Foto 4 y 5. Exposiciones finales.

1.6. Valoración de productos, resultados e impactos

Para la construcción, diseño, planeación y desarrollo de los productos realizados con las y los jóvenes de Tei M+ayema, fue necesario primero comprender no solo las problemáticas sociales que atraviesan como comunidad, sino también las necesidades particulares que se viven desde cada materia. En este proceso, fue fundamental considerar los ritmos, formas de aprender y de habitar el espacio escolar, pero también los sentires

cotidianos y las raíces culturales que sostienen su identidad. Desde ahí, cada clase se convirtió en una oportunidad para crear, expresar y vincular saberes con experiencias reales. Los productos que se generaron no fueron únicamente académicos, sino también profundamente humanos, pues surgieron de procesos en donde la confianza, el reconocimiento mutuo y la escucha activa jugaron un papel clave.

Estos productos fueron diseñados desde una metodología activa y tomando en cuenta el contexto socio cultural de nuestros alrededores. Usando como herramientas la mediación artística, expresión corporal y actuación, el juego y espacios de diálogo para un mejor desarrollo de las actividades. Integrando temas que les permitieran desarrollar de mejor forma su comprensión lectora, narración, y capacidad de expresión oral.

- Nos dimos cuenta que, a pesar de los objetivos generados en un inicio del proyecto, la experiencia dentro del proceso fue lo que realmente significó una transformación, puesto que se generaron espacios para hablar abiertamente de las emociones, utilizar el movimiento para la expresión y vinculación de las emociones, y al mismo tiempo disfrutar el baile a través del cuerpo, practicaron abiertamente sus habilidades comunicativas y la divulgación de la información de manera artística mediante pancartas.
- El tiempo recortado que se vivió cuando se acercaba la fecha de cierre fue definitivamente un factor que repercutió en la entrega y desarrollo de los productos esperados, pues se hicieron ajustes en torno al calendario de la comunidad. Esto provocó que el cierre se sintiera mucho más acelerado de lo esperado. Además, tomando en cuenta que el desarrollo e implementación del proyecto sólo tenía como duración 6 semanas exactas, desde un principio se sabía que no se podrían establecer objetivos más allá del alcance del propio proyecto.
- La vinculación con el punto nodal, aunque explicada en teoría, fue limitada su presencia durante el proyecto por la falta de entendimiento hacia el mismo y mayoritariamente porque las que llevaban el proyecto a cargo fuimos nosotras como maestras de ITESO, pero sin identidad wixárika, por lo que los intentos que hacíamos por esta vinculación y permanencia con su identidad también se fue limitada en el proyecto, pues sobrepasó la expertiz. Por esta razón, consideramos

como aspecto pendiente para los próximos proyectos después de este, que se trabaje en la vinculación con el punto nodal con las personas pertenecientes a la comunidad y sobre todo, que se traslade o "baje" esta información a los seres por los cuáles la secundaria se mantiene viva: las y los estudiantes de Tei M+ayema. Consideramos fundamental tomar como punto de perspectiva sus sentires y conocimientos en torno al punto nodal, para hacer de esta experiencia algo mucho más genuino y fructífero por ambas partes.

- En la parte académica, el estudiantado demostró tener las habilidades necesarias para la investigación y recopilación de datos, iniciativa artística y formas de explorar su creatividad mediante el arte, vestuario, formas de actuar o diseñar; en general mostraron buena capacidad de retener información desde sus intereses, les era fácil seguir el hilo clase con clase y tenían alta disposición a aprender en clase.
- Puesto que es la lengua nativa, demostraron sentirse mucho más cómodos y cómodas al hablar, exponer y presentar en wixa.
- Muchos de los y las estudiantes mostraron mayor participación, seguridad y entusiasmo, apropiándose poco a poco del espacio escolar como un lugar donde su voz es válida, dónde sus historias y cultura son fortalecidas y apropiadas por ellos y ellas mismas.
- En las revisiones hechas en los diarios de campos se observó el progreso de los jóvenes, tanto en su forma de narrar su día, como en su descripción la cual de forma paulatina se volvía más descriptiva y extensa, se logró observar en el aula desde las participaciones de los jóvenes y en los productos finales generados por los estudiantes.
- Se logró observar a lo largo del proyecto un progreso paulatino en la forma en la que los estudiantes comprendían los saberes vistos en clase, y cómo los implementan en su productos finales, especialmente en cuanto al tema de exposiciones orales, pues conforme se fueron desarrollando las actividades los jóvenes no solo fueron adquiriendo un mayor entendimiento sobre los temas vistos en clase, sino que también adquirieron un nivel de confianza que les permitió desempeñar sus actividades con gran desempeño.

- Otro impacto significativo al trabajar en la obra de teatro fue la vinculación del arte a la recuperación de símbolos culturales e historias de la cosmovisión Wixárika, pudiendo hacer un espacio dentro de la escuela para que los jóvenes pudieran estudiarlas y apreciarlas, y ser parte de estás narrativas de su comunidad, fortaleciendo el trabajo comunitario y gestión de emociones en el proceso. Puesto que la creación del guión, así como el diseño y elaboración de las marionetas requirió de trabajo en equipo, organización y resolución de desacuerdos por medio de la escucha activa.

Con respecto al tema de la identidad cultural, la obra de teatro y exposiciones orales permitieron crear un espacio para que los alumnos pudieran conectarse con su cultura desde una mirada contextualizada, resignificando sus raíces y permitiéndoles reflexionar sobre las necesidades de su comunidad; desde la obra de teatro los jóvenes pudieron tener una forma de aprender que estuviera situada en su contexto sociocultural.

La presencia de la comunidad en ambos productos fueron pieza clave en la transmisión de conocimiento por medio de la expresión oral, pues en el caso de la obra de teatro, al realizados en el domo de la cancha logró convertirse en algo similar a la Tarde de Cuentos, recordando a este aspecto de la tradición oral dentro de la cultura Wixárika, en la que los estudiantes fueron capaces de compartir los saberes y habilidades adquiridos a lo largo de sus clases frente a su comunidad.

Mientras que en el caso de las exposiciones orales, fueron presentadas a padres de familia, otro espacio en el que los estudiantes pudieron demostrar sus habilidades adquiridas a lo largo del curso mientras abrían un espacio de reflexión comunitaria con respecto a las necesidades de su comunidad. De esta forma podemos decir que el impacto generado por el proyecto fue transversal, atravesando lo emocional, cultural y los espacios académicos por igual, creando espacios en los cuales los estudiantes pudieran tomar un rol de liderazgo, desarrollando habilidades de colaboración y reconocimiento de sus emociones, saberes culturales y sociales, sentando bases para una educación contextualizada y respetuosa para la comunidad Wixárika.

Reflexión del proceso y limitaciones

Al final, aunque los estudiantes lograron demostrar tener habilidades de análisis, pensamiento crítico, creatividad desarrollada, al igual que habilidades de expresión oral, es importante recordar los desafíos que limitaron el proceso de implementación en el proyecto y que provocaron un cierre acelerado, el cual no permitió desarrollar ciertos temas con la profundidad que teníamos prevista. Al igual que la vinculación con el punto nodal, pues aunque fue tomada en cuenta desde un proceso teórico no logró concretarse de manera orgánica en el desarrollo de los proyectos, debido a nuestros roles como estudiantes de ITESO ajenas a la comunidad y la vivencia de los saberes Wixárika dentro de la comunidad, ya que a pesar de acercarse a esta cultura con el mayor respeto logramos reconocer que la falta de representes de la comunidad que actuarán como portadores del punto nodal dificulta su debida integración.

Por lo anterior, se sugiere que en futuros proyectos se le de mayor participación activa a personas de la comunidad Wixárika que sirvan como conocedores del punto nodal, y que tengan una interacción directa con los siguientes integrantes del proyecto con la intención de que logre una conexión genuina con la cultura Wixárika, que permita a los miembros del proyecto vivir y dialogar de una forma significativa, desde adentro de la cultura, y no desde una mirada externa.

1.7. Bibliografía y otros recursos

- Achotegui, J. (2004). Los duelos de la migración: una perspectiva psicopatológica y psicosocial. Barcelona: Universidad de Barcelona, Seminario Permanente de Inmigración.
- Aguilar, E. (2018). *Nosotros sin México: naciones indígenas y autonomía*. Nexos. https://cultura.nexos.com.mx/nosotros-sin-mexico-naciones-indigenas-y-autonomia/
- Alvarado, M., & Robles, A. (2021). *La educación indígena en la población Wixaritari en Jalisco: Un estudio desde la voz de los agentes educativos*. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7715968
- Alvarado, I. (2000). Tesis: Comunidad ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec.
- Comisión Nacional contra las Adicciones (CONADIC). (2008). *Consumo de alcohol en comunidades indígenas: un análisis socioemocional*. México: CONADIC.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2008). *Informe sobre consumo de alcohol en comunidades indígenas*. México: CDI.

- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2008). Informe sobre condiciones de pobreza, marginación y salud de la población indígena en México
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Informe anual sobre educación comunitaria en México*. Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024). ¡Aprendamos en comunidad! Proyectos integradores. Secundaria.
- Consejo Nacional contra las Adicciones. (2008). Encuesta Nacional de Adicciones 2008. Secretaría de Salud, México.
- Gallardo, C., & Méndez, D. (s.f.). *El sentido de la práctica educativa en diálogo con docentes wixáritari en la región del Gran Nayar, México*. Universidad Veracruzana. https://cdigital.uv.mx/items/f94a711a-1d41-452c-8461-fd7e5eb92ad6
- Gudynas, E. (2011). *Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo*. ALAI. https://www.gudynas.com/publicaciones/articulos/GudynasBuenVivirGerminandoALAI11.pdf
- Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo. América Latina en Movimiento. https://www.alainet.org/es/active/46986
- Islas Salinas, L. E. (2009). Healthy person, ill person: Body, illness and recovery in the practice of the Huichol shaman [Extracto de tesis]. Gazeta de Antropología, 25(2), art. 42. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Johannes, N. (2003). *Huicholes: Ritos, ceremonias y organización social*. Academia.edu. https://www.academia.edu/1918817/2003_Huicholes
- Robles Aguirre, A. Y. (2025). *Desafíos en el reconocimiento de las secundarias indígenas en México: Investigación cualitativa*.
- Salinas, J. (2009). *Memoria y emociones en las culturas indígenas*. Revista Mexicana de Estudios Culturales, 25(3), 45–60.
- Seltz Lozada, G. M. (2005). *Ruptura generacional en las comunidades nativas Aguarunas colindantes a la Cordillera del Colán*.
- Sosa, R. (2024). *Tei M+ayema, la escuela wixárika del fuego, la tierra y la lengua*. Pie de Página. https://piedepagina.mx/tei-mayema-la-escuela-wixarika-del-fuego-la-tierra-y-la-lengua/
- Sosa, R. (2024). Tei M+ayema, la escuela wixárika del fuego, la tierra y la lengua - Pie de Página. Pie de Página. https://piedepagina.mx/tei-mayema-la-escuela-wixarika-del-fuego-la-tierra-y-la-lengua/
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2023). *Nueva Escuela Mexicana: Modelo educativo para la educación media superior*. Secretaría de Educación Pública, México.
- Modelo Educativo de Tei M+ayema, 2025.

1.8. Anexos generales

Anexo 1. Planeación Didáctica - Arte y Socioemocionalidad.

Anexo 2. Planeación Didáctica - Español (1º y 2º).

Anexo 3. Planeación Didáctica - Español (3º).

2. Productos

Ficha descriptiva del producto 1: *Exposiciones comunitarias sobre el agua*

Nombre del producto:

Exposiciones comunitarias sobre la problemática del agua

Descripción general:

Se realizaron exposiciones orales y visuales en las que el estudiantado de primero, segundo y tercer grado presentó temas vinculados al cuidado del agua, integrando conocimientos adquiridos en distintas asignaturas. Estas exposiciones tuvieron como finalidad compartir con la comunidad información relevante sobre el uso, consumo y preservación del agua, desde una perspectiva científica, cultural y contextualizada.

Grados participantes:

- Primero: *Mezclas de agua* y *El agua en el cuerpo humano*
- Segundo: *Huella hídrica y agua virtual*
- Tercero: *Fugas y goteras*

Contenidos trabajados:

- Química (mezclas homogéneas y heterogéneas, efectos de sustancias químicas en cuerpos de agua)
- Biología y matemáticas (porcentaje de agua en el cuerpo, cálculo de consumo recomendado de agua)
- Educación ambiental y estadística (registro de consumo, huella hídrica, prácticas de consumo responsable)
- Física y resolución de problemas (medición de pérdidas por fugas, visualización con recipientes)

Procedimiento:

Cada grupo eligió el tema a trabajar y desarrolló una investigación contextualizada a partir de lo aprendido durante el ciclo escolar. Posteriormente, elaboraron materiales visuales como carteles, diagramas, tablas y modelos explicativos para acompañar su presentación. Se realizaron ensayos orales, actividades de cálculo y discusión de datos relevantes para su comunidad. Finalmente, compartieron sus exposiciones en un evento abierto con presencia de la comunidad escolar y familiar.

Objetivo del producto:

Sensibilizar a la comunidad sobre la importancia del cuidado del agua a través del trabajo colaborativo y la socialización del conocimiento aprendido en clase, fortaleciendo la identidad, la participación y la conciencia ambiental.

Logros:

- Las y los estudiantes fortalecieron sus habilidades de investigación, expresión oral, argumentación y análisis matemático.
- La comunidad pudo acceder a información valiosa sobre prácticas cotidianas que afectan directa e indirectamente al acceso al agua.
- Se fomentó el orgullo por el conocimiento propio y el compromiso con el entorno local.

Ficha descriptiva del producto 2: *Diarios de campo*

Nombre del producto:

Creación de diarios de campo

Descripción general:

Se implementó la creación de un diario personal como una herramienta para fortalecer el autoconocimiento, la expresión emocional y las habilidades de escritura. Las y los estudiantes redactaron de forma continua entradas en las que compartían aspectos de su cotidianidad y reflexionaban sobre sus emociones, con el objetivo de construir un espacio íntimo de confianza y expresión, al tiempo que mejoraba su ortografía, redacción y fluidez narrativa.

Grados participantes:

- Todos los grados (primero, segundo y tercero)

Contenidos trabajados:

- Educación socioemocional (autoconocimiento, autorregulación, expresión emocional)
- Español (estructura narrativa, uso de conectores, ortografía, redacción)
- Prácticas de introspección y registro de experiencias significativas

Procedimiento:

Se solicitó a cada estudiante contar con una libreta exclusiva para este ejercicio. Semanalmente, debían escribir sobre su día, sus emociones o situaciones significativas que hubieran vivido. La consigna era escribir de manera libre, priorizando la honestidad emocional y el cuidado personal.

Los diarios eran recolectados una vez por semana para ser leídos cuidadosamente por las docentes, garantizando una lectura respetuosa, personalizada y sin juicios. Las retroalimentaciones ofrecidas valoraban tanto el contenido emocional como los avances en redacción.

Objetivo del producto:

Promover un espacio seguro y privado para la expresión emocional, fortaleciendo el autoconocimiento y el bienestar personal, al tiempo que se desarrollan habilidades de escritura, reflexión y narración.

Logros:

- Las y los estudiantes aprendieron a reconocer y nombrar sus emociones en diversas situaciones.
- Se observó una mejora progresiva en la calidad de la redacción, ortografía y profundidad narrativa.

- El diario se transformó en una herramienta de contención emocional y reflexión cotidiana, favoreciendo un clima de mayor confianza y escucha en el aula.

Ficha descriptiva del producto 3: *Creación de obra teatral comunitaria*

Nombre del producto:

Obra de teatro

Descripción general:

La obra teatral fue un producto integrador diseñado para abordar dos problemáticas clave en la comunidad: la escasez de agua y la pérdida de elementos identitarios de la cultura Wixárika. Su desarrollo permitió a las y los estudiantes fortalecer el trabajo en equipo, la expresión emocional y la creatividad, al tiempo que recuperaban la tradición oral como medio de transmisión de saberes. Este proyecto se trabajó principalmente desde los campos formativos de *Lenguaje y comunicación*, *De lo humano y lo comunitario*, y *Arte y educación socioemocional*, favoreciendo una educación situada, intercultural y emocionalmente significativa.

Grados participantes:

- Participación transversal de todos los grados
- Grado con mayor implicación: Tercero de secundaria

Contenidos trabajados:

- Identidad y cosmovisión Wixárika
- Reconocimiento y expresión de emociones
- Tradición oral y narrativa
- Lenguaje corporal y expresión artística
- Educación ambiental (uso de materiales reciclados)

Procedimiento:

El desarrollo de la obra teatral se organizó en cuatro etapas:

1. **Exploración y sensibilización:** A través de actividades de reflexión, diálogo y lluvia de ideas, las y los estudiantes compartieron su sentir ante la escasez de agua y su vínculo con la cultura Wixárika. Esto permitió detectar emociones asociadas a estas problemáticas, base para el desarrollo narrativo.

2. **Construcción del guión:** Usando una ruleta de emociones, se asignaron animales simbólicos vinculados a estados emocionales. Cada equipo redactó cuentos a partir de estas asociaciones, que luego se unificaron en una historia colectiva. Se retomaron saberes previos de las "Tardes de cuentos", donde ya habían explorado la tradición oral, lo que facilitó la creación narrativa.

3. **Diseño de personajes, máscaras y escenografía:** Se promovió el uso de materiales reciclados para construir máscaras y escenografía, ligando el trabajo artístico con una reflexión ambiental. Las máscaras expresaban emociones de forma simbólica, integrando la creatividad con el reconocimiento emocional y elementos de la cosmovisión Wixárika.

4. **Ensayos y presentación comunitaria:** Se realizaron ensayos en espacios abiertos, fortaleciendo la lectura en voz alta, el volumen, la expresión corporal y la colaboración. La obra fue presentada en el domo de la cancha ante miembros de la comunidad, como una forma de recuperar el espacio del relato oral tradicional en un formato moderno.

Objetivo del producto:

Explorar y representar, desde el arte escénico, problemáticas comunitarias como la escasez de agua y la pérdida de elementos culturales, fortaleciendo la identidad, la expresión emocional y la transmisión de saberes colectivos a través de una obra teatral construida y representada por las y los estudiantes.

Logros:

- Creación colaborativa de una obra con sentido cultural y emocional.
- Revalorización de la tradición oral como forma de educación intergeneracional.

- Mejora en habilidades de narración, expresión corporal y trabajo en equipo.
- Vinculación con la comunidad a través de una presentación abierta, significativa y respetuosa de su identidad.

3. Reflexión crítica y ética de la experiencia

El RPAP tiene también como propósito documentar la reflexión sobre los aprendizajes en sus múltiples dimensiones, las implicaciones éticas y los aportes sociales del proyecto para compartir una comprensión crítica y amplia de las problemáticas en las que se intervino.

3.1 Sensibilización ante las realidades

Itzel Gámez Buenrostro

Podría afirmar que este es uno de los pocos proyectos en la universidad que responde a una verdadera sensibilización ante la realidad. Y no son distintas realidades, es una realidad vista desde distintas perspectivas, y eso finalmente hace que el proceso de vivir en otro contexto a lo largo de 6 semanas sea realmente cambiante, porque te ofrece tantas visiones sobre un mismo contexto. Estar aquí es sensibilizar mi manera de entender las cosas, partiendo de supuestos, de estigmas, de prejuicios e incluso de idealizaciones en torno a una cosa, en este caso, la cultura originaria. Implica romper estigmas y permitir romperlos. Dejar morir estigmas, vínculos y conciencias falsas. Es un rompimiento cultural y a la vez rompimiento de estructuras impuestas, romper formas de pensar y de actuar. Es muchas veces, ir en contra de todo lo que creías haber aprendido y darle un nuevo significado en la sierra. Al estar viviendo en otra cultura completamente distinta, como gente occidental, como gente de la Academia no dimensionamos lo que implica estar realmente en otra cultura, todo lo que se transforma porque no es la forma en la que nos vivimos, y tampoco estamos acostumbrados al silencio, a maneras de ser, a maneras de reaccionar distintas a las que hemos visto. Pienso que mucho de esta experiencia sugiere que todo es aprendizaje horizontal todo el tiempo, y que más bien vamos a transmitir algo desde la Academia porque así funcionan los proyectos de la universidad. Y aunque si formamos alianza, la realidad es que yo aprendí más de ellos y ellas que lo que yo les pude haber transmitido o

enseñado. La realidad es que a la hora de estar ahí, enfrenté retos mentales que tuve que soltar para poder vivir en paz, y no fue hasta después que me di cuenta que existen otras formas se sentir, de mirar al otro, de hacer de tu cuerpo la herramienta principal antes que la mente, que a veces es necesario nutrir el cuerpo para nutrir la mente, que la emocionalidad también está en el libre movimiento, la libre expresión desde el cuerpo. Que no a todo hay que ponerle palabras, etiquetas, estigmas, conceptos. Que el verdadero hacer está en la acción, no en el decir. Que todo lo que se escriba antes o después no importa, porque la cotidianidad del día es lo que realmente logra sensibilizar.

Daniela Galán

Habitar Chapalilla durante 7 semanas, no considero que haya sido únicamente una experiencia educativa, fue un movimiento lento, profundo y constante en mi manera de mirar a los pueblos originarios, de habitar mi propio cuerpo, de mirar al otro ya la otra, de nombrar emociones desde algo más profundo que muchas veces no encontraba y -ni quería- encontrar palabras. En las primeras semanas, sentí como se iban descolocando mis expectativas y referencias: lo que yo entendía por tiempo, por diálogo, por cuidado, hasta incluso por enseñanza. Estar ahí, fue estar constantemente viendo hacia dentro, todos mis estigmas, mis narrativas, mis ideas, mis formas de enseñar e incluso todo aquello a lo que yo lo llamaba "certero", terminó puesto en duda, ya que todo eso era certero quizá posicionando desde afuera, desde la ciudad y desde otro contexto.

Entendí que iba a acompañar, escuchar y sostener con presencia espacios compartidos, aprendiendo formas de cómo construir comunidad. La educación aquí va mucho más allá de las aulas, se crea educación en las caminatas, en el río, en el cuidado entre mujeres, en los rituales que quizá yo no comprendo del todo pero que me invitan a posicionarme desde el respeto. Me di cuenta que muchas de mis reacciones iniciales venían desde mis creencias: creencias sobre lo que está bien o mal, sobre lo que es "eficiente", sobre lo que "debería ser". Pero con el paso de los días, la experiencia misma me fue enseñando a soltar, a observar, a salirme de la idea occidentalizada de querer tener la razón, soltar eso, voltear a ver desde lo horizontal, desde la mirada genuina, desde la conversación sin prisa, sin tiempo, sin un fin más allá del poder conectar, del estar presente, del gozo de la risa y de la presencia de la infancia o adolescencia. Esta experiencia me enseñó la forma en cómo se

puede ejercer y posicionarse desde tu profesión, también cuestionar las estructuras desde las que hemos sido formados: muchas veces verticales, técnicas, racionalizadas y distantes del sentir, del cuerpo, de la comunidad. En estas semanas me sentí interpelada: ¿qué tipo de saberes priorizamos?, ¿a quiénes les hemos dado voz en nuestros modelos de intervención?, ¿quiénes quedan afuera?, ¿cómo ser útil sin desplazar los saberes que ya existen?. La psicología no me da sentido si no se posiciona y se responsabiliza socialmente, el conocimiento que no se vincula al territorio ni se deja tocar por las realidades, se queda fuera de. En cambio, si ponemos el cuerpo, la mirada y nuestras certezas, dejándolas ser modificadas aparece otra forma de hacer profesional: más situada, más humana, más coherente con la idea que queremos sostener.

Marioli Ramírez

El proceso de sensibilización empezó para mí incluso antes de comenzar la experiencia de inmersión. Desde la etapa de investigación para entender el contexto de Tsapara, en pláticas con quienes ya habían tenido experiencias similares o incluso en la planeación de qué llevar. Creo que este proyecto es el único dentro del panorama que tiene la capacidad real de hacerme cambiar de rumbo totalmente en la trayectoria que llevaba mi vida, tanto profesional como personal. A lo largo de mi formación académica, dentro y fuera del ITESO, pocas veces se había hecho un verdadero esfuerzo por enfrentarnos a la realidad que se vive en el país y cuestionarnos nuestras creencias y acciones con respecto a ella.

Por lo mismo, en las etapas iniciales del proyecto me sentía poco preparada para lo que se venía; sin embargo, me dio mucha paz saber que contaba con mis compañeras, que estarían en el mismo barco que yo, y con todo lo que constituye este PAP: desde las maestras, los años de experiencia y todo el instituto itesiano, hasta la comunidad jesuita. Y este sentimiento se fue consolidando conforme avanzó el tiempo también. Cada que me enfrentaba a una situación incómoda, como lo era no contar con agua, con luz o con acceso a servicios médicos, o incluso en momentos de plenitud y libertad en la sierra, me recordaba continuamente que por más inmersiva que fuera la experiencia, todo lo veía a través de un velo de privilegio del que no me podía despojar ni aunque quisiera.

Y esto se ha reflejado también a mi regreso. Entre los pensamientos que me invadían, había uno especialmente recurrente: la absurdidad de todo lo que hacía en la ciudad. Me costó, y me sigue costando, trabajo acomodar todo lo aprendido en la sierra en mi vida en Guadalajara. Me he cuestionado qué sigue, y cómo poder casar lo aprendido con las metas que tenía antes de irme, y cómo ver por mis metas personales sin perder de vista las comunitarias. Aún no tengo respuestas, pero no voy a soltar para ver a dónde llegan, a qué me convoca. Y eso es lo más valioso que me ha dejado cualquier experiencia, en la vida; la certeza de que ya no puedo, ni quiero, mirar el mundo de la misma manera. Que algo dentro de mí cambió de raíz, y que, aunque aún no tenga claro el camino, tengo claro el compromiso.

Dánae Valdés

Durante mi estancia en Mesa de Chapalilla aprendí muchas cosas, más de las que habría podido entender realmente de no ser porque habite en aquel espacio durante seis semanas, fue conocimiento y aprendizaje que no se encuentra en los libros, o en un aula de clase, y reconozco que este proyecto no solo se enfoca a "enseñar", sino que busca responder a una visibilización y sensibilización con respecto al estilo de vida de estas comunidades.

Este proyecto me llevó a enfrentarme con muchas ideas que tenía con respecto a espacios educativos, y cómo estos se relacionan en la preservación, o invisibilización, de ciertas culturas. Poco o nada sé sobre ser maestra, no es en eso a lo que he dedicado mi orientación profesional, pero en Chapalilla logré percatarme que hay diferentes formas de enseñar y aprender, especialmente cuando hablamos de un contexto cultural que no se ajusta a la forma de educación de la vida urbana. Los alumnos y gente de la comunidad se convertían en maestros que nos enseñaban a reconocer el valor social y cultural de los espacios que habitaban, aprendíamos de sus juegos, sus paseos por la carretera hacia el río, y de las charlas que teníamos con nuestra vecina mientras nos enseñaba a bordar.

A pesar de todo logré percatarme del silencio que a veces habitaba en las conversaciones con los niños, en más de una ocasión lo llegué a percibir como timidez, pero en otras ocasiones, ese silencio se transformaba en una palabra que parecía ahogarse, quedarse temblando en la lengua de los pequeños, como si quisieran decir más pero temieran hacerlo.

Con el paso del tiempo y adquiridas las experiencias con los jóvenes me preguntaba "¿Dónde quedan aquellas palabras que no se atreven a decir?"

Desde mi formación como psicóloga, no podía evitar sentir la necesidad de crear un espacio seguro para los jóvenes en el que sintieran que esas emociones no serían juzgadas, sin embargo, y conforme fue avanzando el proyecto comencé a preguntarme de qué manera podría yo crear estos espacios seguros sin forzar una mirada basada en mi estilo de vida en la ciudad. La creación de estos espacios tendrían que ser llevada desde una mirada contextualizada, pero no sabía de qué forma crearlas. Fue a partir de esto que sentía que desde mi formación profesional no podría aportar mucho al proyecto, no podía evitar sentir mi trabajo como una contradicción, pues me encontraba creando y planeando clases de arte que le permitiera a los jóvenes encontrar formas de expresar sus emociones más fácilmente, pero no podía abrir un espacio que fuera explícitamente terapéutico, ya que ese no era rol que yo tenía asignado dentro del proyecto, pero a su vez sentía que eso propiciaba que no se generara un espacio para hablar con las juventudes sobre sus emociones ya que al final, ese no era el propósito principal de nuestra estancia.

Estas cuestiones me hicieron sentir limitada en cuanto a las formas en las podía intervenir o aportar al proyecto desde mi formación, sin sentirse contradictorio, y en más de una ocasión llegué a pensar si no se trataba de una omisión de mi parte como profesional el no poder brindar estos espacios de comunicación y expresión de emociones. Pero después de muchas tardes compartidas con los jóvenes de la comunidad comencé a darme cuenta que tal vez el mejor tipo de acompañamiento que podía ofrecer, y que tenía permitido debido al rol que se me había asignado dentro del proyecto, era por medio de la observación, conversaciones e interacciones con los jóvenes, que tal vez mi propósito durante aquella estancia no era intervenir, sino reconocer patrones, fisuras, para que alguien más en el futuro pueda tomarlas en cuenta durante el desarrollo y planeación del proyecto, y de esta forma se pueda tomar en cuenta para trabajarla de una manera contextualizada y respetuosa al estilo de vida de la comunidad.

3.2 Aprendizajes logrados

Aprendizaje profesional

Durante mi estadía y el desarrollo de mi PAP en la secundaria intercultural Tei M+ayema, comprendí que ejercer profesionalmente en territorios y espacios con fuerte pertenencia cultural, exige e invita a actuar mucho más allá de replicar contenidos escolares. Tocó adaptar habilidades y estrategías de acompañamiento a contextos específicos, donde los aprendizajes suceden en otros tiempos, con otras prioridades y desde otras lógicas. Uno de mis más grandes aprendizajes desde lo profesional es darme cuenta que el conocimiento profesional va de la mano con el diálogo de los saberes comunitarios, acompañar desde una visión situada y contextualizada cambia todo. Esta experiencia sin duda me permitió poder ver otras formas de aplicar la psicología, pero no solo eso, también a desarrollar herramientas extras que me ayudarán en un futuro a ser una mejor psicologa, desarrollar una mirada mas respetuosa, critica, apertura a lo fuera de lo socialmente establecido y reconocer que una también siempre estará en constante aprendizaje.

Aprendizaje social

Desde mi aprendizaje, vivir esta experiencia me permitió observar una forma distinta de organización y vínculo social. La comunidad se teje desde la colectividad, desde la vida cotidiana en común. Aprendí que el habitar los espacios desde lo comunitario no es solo un discurso, sino una práctica viva que sostiene a sus miembros emocional y espiritualmente. Me sumergí en una dinámica en la que era necesario mirar con mucha más sensibilidad las desigualdades estructurales que las comunidades de pueblos originarios enfrentan, así como la fuerza con la que resisten y siguen sosteniendo su cultura. Reconocer cómo es que socialmente y burocráticamente funcionan los procesos educativos también fue un gran aprendizaje, ya que fuimos parte de la creación de un proyecto integrador comunitario, que abona al reconocimiento educativo de *Tei m+ayema.*

Aprendizaje ético

La ética profesional en estos contextos y espacios, requiere desmontar y dejar de ver todo desde el saber hegemónico y abrir el espacio al reconocimiento de otras formas de conocimiento y acompañamiento. En distintos momentos de la experiencia me encontraba en ciertos dilemas éticos, en donde desde mi formación se podrían observar cómo si tuviera la necesidad de intervenir o actuar de distinta forma, creo que un aprendizaje ético es que toda acción debe realizarse desde una visión situada y contextualizada de dónde estamos paradas. Éticamente, me interpeló la responsabilidad que tenemos como profesionales al insertarnos en territorios con historia, con identidad y con lucha.

Aprendizaje personal

A nivel personal, este proyecto me movió en todo momento. Me enfrenté constantemente a la incomodidad de no saber, de no controlar, de equivocarme, de cuestionarme, de llorar, de abrazar, de reír y de voltear a ver la vulnerabilidad como parte de mi proceso formativo y profesional. Vivir con compañeras que se convirtieron en amigas me ayudó a poder sostener toda esta incomodidad, viví el valor de compartir el trabajo, los sentires y la motivación de que existe un gran colectivo buscando reconocimiento y creyendo en que una educación distinta si debe de existir. Este proyecto me ha ayudado a saber que quiero para mi vida, estar en estos espacios de lucha y resistencia por un mundo más digno y justo para aquellos quienes el sistema oprime, aprendí y reconocí que los espacios llenos de infancias y adolescencias me dan sentido, que el compartir una mesa con quienes mientras la habitan cuentan su cotidianidad me da sentido, que las mesas grandes me dan sentido mientras sean para armar algo en colectivo, que el silencio y la quietud de la sierra me mueven tan profundo que desconozco todo y eso, me encanta. Pero mi mayor aprendizaje, es que jamás me arrepentiré de lograr vincularme emocionalmente con el otro /la otra, eso me hace humana, me hace que mi estar sea genuino y mientras el amor sea el motor de todo, todo vale la pena!!!! resistamos con amor, la inmensidad de lo cotidiano es genial<333!!!.

Dánae Valdés

Aprendizaje profesional

Logré desarrollar múltiples habilidades con referente a mi campo de formación profesional, especialmente aquellas que requerían de observación y escucha activa para el desarrollo de planeaciones. Tuve que enfrentarme a un contexto sociocultural muy diferente al mío, en el cual tuve que cuestionarme más de una vez mi hacer como profesionista, de qué formas podría crear espacios seguros que no interfirieran con las tradiciones o cosmovisión de la comunidad, por lo que tuve que dejar de lado mi perspectiva y abrirme a la cotidianidad de Chapalilla, respetando sus estilos de vida, costumbres, tradiciones, por lo que tuve que desarrollar habilidades de adaptación para permitirme tener una mejor lectura de la realidad de Chapalilla, e integrarlo en mis planeaciones y actividades con los jóvenes. Una parte importante en mi aprendizaje como profesional fue reconocer el acompañamiento que puedo hacer desde mi campo profesional y que esté no siempre se va a ejercer desde un aspecto clínico o bajo un contexto terapéutico, ya que a lo largo del proyecto me ví limitada en la forma en la que podía intervenir como psicóloga en formación, sin embargo, estás limitaciones me ayudaron a repensar nuevas estrategias para lograr un acercamiento emocional con los jóvenes, poniendo en práctica mis saberes profesionales sin llevarlos a un contexto terapéutico, pero abriendo un espacio genuino de interacción con ellos para que pudieran sentirse seguros.

Aprendizaje social

Este proyecto me permitió aprender que, no importa si nuestra intervención fue breve, si se hace de forma adecuada puede generar grandes cambios en el futuro. Nuestro propósito nunca fué resolver los problemas que aquejan a la comunidad, pero si plantar las semillas de la reflexión en los jóvenes para que ellos se dediquen a nutrir esa reflexión, y que compartan su conocimiento con el resto de su comunidad. Valen más los espacios de encuentro y de escucha activa, que una actividad de clase que puede olvidarse con el tiempo; por lo que es importante establecer vínculos con las personas de la comunidad, ya que *lo social*, *lo comunitario,* no se puede construir desde una mirada ajena, tiene que verse vinculada con los integrantes que la habitan. De esta forma se puede crear algo que sea significativo para la comunidad, y que siembre la semilla del cambio.

Aprendizaje ético

Desde lo ético tuve que enfrentarme a mis propios deseos y cosmovisión personal ante la de la comunidad, pues había numerosas ocasiones en las que surgía la duda "*¿Intervengo o solo puedo observar*?" Es importante entender también que parte integral de un acompañamiento es la escucha activa, y eso puede ayudar más que nada, pero a veces no podía evitar sentir la necesidad de hacer algo más que solo escuchar, pero no sabía de qué forma podía intervenir sin que mis sesgos personales y cosmovisión ignorara el contexto sociocultural de la comunidad. Pero entiendo que escuchar también es una forma de respeto, me podía permitir estar presente de una manera responsable y situada en la cotidianidad y contexto de Chapalilla. Desde mi experiencia me gustaría decir que me he vuelto más consciente con respecto a cómo ejercer mi profesión en este tipo de territorios culturales, desde una forma que no importa mi cosmovisión, y que antepongan primero las necesidades y costumbres de la comunidad. Escuchar es necesario para entender.

Aprendizaje personal

Desde las experiencias vividas a lo largo del proyecto he logrado aprender que mi cosmovisión no es la única, mi forma de educación no se adapta a todos los contextos, y que mis saberes profesionales y como los implemento, pueden ser diferentes dependiendo del contexto cultural, social y espacial en el que habito. Este PAP me mostró mis límites, mi capacidad de adaptación, de conectar con los habitantes de la comunidad y de qué maneras puedo seguir mejorando en el futuro, en mi quehacer profesional y personal. Hubo momentos en los que siento que me sentía fuera de lugar, y no lograba encajar, ni desde mi formación profesional, ni desde la experiencia personal, pero fueron la creación de vínculos con ciertos integrantes de la comunidad las que me permitían replantearme esto. Reconocí a partes dentro de la cotidianidad en Chapalilla que me sensibilizaron más a su contexto, que me incomodaron y que me permitieron reconocer cosas que se alejan de mi cosmovisión, aprendí a vivir esa diferencia no como una limitación, sino como una puerta abierta que me permitiera expandir mis horizontes, y no limitar mi visión profesional y personal solo a mi cotidianidad.

Itzel Gámez

Aprendizaje profesional

En la parte profesional puedo decir que fue de las cuestiones que más desarrollé, puesto que puse cada una de mis habilidades, desde la gestión de proyectos, la organización, el campo curricular, la planeación. Una de las cosas que tuve que realizar desde mi qué hacer profesional fue una especie de "delimitación", entendimiento, apartado de mis múltiples quehaceres como educóloga. Una parte se concentró desde la parte más pedagógica, desde las actividades y el acercamiento como maestra. Finalmente, en Chapalilla, no importa cuál sea tu profesión, serás maestra. Y esto en particular me agradó, porque realmente quienes esperaban el desempeño extra como profesionista viene de afuera, no de la comunidad, puesto que ahí esperan tus conocimientos y saberes como maestra. Esto con mi interés y pasión con la educación me ayudó muchísimo a observar todo desde una dinámica mucho más tranquila y cotidiana. Me di cuenta que como educóloga, tendemos a planear siempre para el futuro, para lo que se hará, lo que se puede lograr, y en general, desde la mirada de la Academia así es como funciona. Y esto me ayudó mucho, claramente a establecer metas y objetivos concretos con todo lo que se desarrolló en el proyecto. Me ayudó a establecer una especie de estructura en algo que se sentía profundamente des-estructurado. En Chapalilla, la Itzel maestra y la Itzel educóloga se dejaban brillar cuando era el momento. La Itzel maestra no planeaba para el futuro, sino que actuaba conforme el presente fluía. Y en el fondo, la educóloga ayudaba a establecer claridad a sistematizar, a vivir desde el aprendizaje, a aplicar conocimientos adquiridos y hacerlos valer en la comunidad. Finalmente, mi aprendizaje profesional no lo he terminado de concretar hasta el día de hoy, que estamos por acabar el RPAP. Mucha de la labor desde la educación termina siendo de escritorio, y eso no es necesariamente malo pues es justo la forma en la que posicionamos la realidad frente a un análisis, generamos alternativas, proponemos, escribimos, redacto para un bien mayor. He sido mucho más comprensiva con este proceso, y destaco y admiro mi capacidad para guiar y liderar en proyectos como este. Realmente creo que, aunque no me la creía, y a veces no lo entendía, mi habilidad para organizar desde lo educativo, proponer o simplemente brindar diferentes perspectivas desde todo lo que me atraviesa

como educóloga, sobresalió en este proyecto. Estoy satisfecha con mi desarrollo profesional en este proyecto.

Aprendizaje social

Definitivamente mi saber social previo contribuyó a que fluyera de manera mucho más orgánica en este proyecto. Estoy agradecida por las experiencias cercanas que he tenido partiendo desde la autonomía en pueblos y el desarrollo de la política pública tomando como referencia los derechos humanos. Estar inmersa en un escenario así ayudó mucho a destacar aquellas diferencias y similitudes que ya había vivido en otros contextos, agregando más a mi sentido de estar ahí y mi aprendizaje. Me queda claro que en el hacer siempre está lo social, y por lo menos mis valores siempre van acorde a eso. Si no tiene sentido social creo que apenas y me puedo vincular. El sentido social es lo que le da sentido a todo lo humano que nos sigue rodeando, y tendemos a olvidarlo. Mis objetivos siempre fueron alineados con la mejora social, y aunque cuesta, también fui consciente en esta experiencia de lo que implicaba desenvolver ciertos estigmas y creencias con las que se llega a la comunidad, a contextos distintos. Con todo eso, me parece fundamental reconocer que atravesando estos estigmas, sigue habiendo problemáticas de raíz, de matiz estructural que demandan acciones. Y ese tipo de acciones, solo se encuentran desde el sentido comunitario.

Aprendizaje ético

La ética en el territorio siempre fue una cuestión. A veces, había que poner la razón por la cual tenemos un lugar en Chapalilla, antes de reaccionar ante cualquier cosa que nos pudiera parecer innecesario. La ética del trabajo, del estar con infancias y juventudes, y saber que toda decisión tomada aquí iba a repercutir de alguna u otra forma a las personas habitantes de la comunidad, especialmente a las y los más pequeños, tenían un peso de ética definitivamente. Este contexto requiere del constante recordatorio de que vienes por parte de una institución académica, entonces hay que tomar decisiones responsables, sobreponiendo el cuidado de las infancias y juventudes.

Aprendizaje personal

Esta experiencia me hizo enfrentar tantas cosas, tantas cuestiones, tantas decisiones, patrones, estigmas. Como aprendizaje personal me llevo la importancia de cuidar al otro, en cualquier contexto. Me hizo ver, bajo un contexto en donde todo recae por la organización comunitaria, que es necesario voltear a ver el otro para tomar decisiones, y a veces es necesario sostener o sostenerte de alguien más para ello. El cuidado, la cercanía y la relación que llegué a tener con las juventudes fue increíble y personalmente fue un abrazo cariñoso para mi niña interior, la itz pequeña. Me ayudó mucho saber que las formas en las que cuido y elijo cuidar están sanando cosas internas. En mi crecimiento personal, logré identificar que puedo estar toda mi vida trabajando así y no hay problema, pues en contextos y en luchas de territorio de esta magnitud es en donde me veo acompañando, sosteniendo. Me causa mucho shock, hasta el día de hoy, que hayamos construido toda una falacia detrás del privilegio, detrás de una minoría, detrás de una realidad que simplemente no es la realidad, es una falacia. Me duele saber qué contextos como Chapalilla son los que predominan en México. Y que incluso en la forma en cómo se ha elegido, deliberadamente enseñar acerca de estos contextos, sea parte del problema. Enseñar sobre la cultura indígena casi como una decoración folklórica en México y no como una realidad que atraviesa tanto, históricamente. Entender esto, y ver cómo personas externas, de gobierno, tratan a esta comunidad y definitivamente desde un "estoy más arriba y tu más abajo", me llena de frustración e impotencia, pero sobre todo de tristeza. Esto posteriormente me ayudó a reflexionar y entender que también me toca entender de dónde vienen los contextos más privilegiados y que a veces es la única realidad que conocen. Por eso me cuesta ser empática en particular, con las clases altas. Pero también entendí mi propio privilegio y cómo este puede ser usado para acotar este tipo de problemáticas. Vivir en Chapalilla es un crecimiento enorme, un crecimiento que sobrepasa y que estoy segura prevalecerá, haciéndome crecer, incluso en un futuro, de formas que ahora mismo no logro imaginar.

Marioli Ramírez

Aprendizaje profesional

Uno de los aprendizajes más significativos fue comprender que ejercer una profesión no puede desvincularse del contexto social en el que vivimos. Estar en la comunidad me hizo repensar no sólo el *qué* sé hacer, sino el *para qué* lo hago, *para quién* y *desde dónde*. En un país como México, donde la desigualdad, la injusticia y la violencia estructural marcan la vida cotidiana de millones de personas, no basta con adquirir conocimientos técnicos; es indispensable ponerlos al servicio de algo más grande que uno mismo. Esta experiencia me llevó a entender que, como profesionista, tengo la responsabilidad de tomar decisiones éticas sobre hacia dónde encaminar mis saberes, y de qué manera puedo contribuir, desde mi campo, a procesos que busquen la justicia social y la dignidad humana.

Aprendizaje social

Estar inmersa en una comunidad distinta me permitió cuestionar muchas ideas que daba por sentadas sobre cómo se organiza la vida en sociedad. Vi que muchas de las respuestas que buscamos en las ciudades ya existen en los saberes comunitarios. Como dicen, los problemas están en la sociedad, pero muchas veces las soluciones están en la comunidad. Aprendí a mirar sin idealizar ni despreciar: a ver lo valioso de los espacios de encuentro, de la cooperación, del cuidado mutuo y de la transmisión generacional de saberes, sin dejar de reconocer los desafíos que también enfrentan. Esta mirada me ayudó a comprender que no se trata de comparar qué modelo es mejor, sino de aprender de cada uno, identificar qué prácticas son funcionales, cuáles no, y cómo podemos contribuir a construir formas de vida más justas, desde el diálogo y el respeto.

Aprendizaje ético

Uno de los aprendizajes más duros y necesarios fue reflexionar sobre la dimensión ética de nuestra presencia en espacios ajenos. Escuchar que algunas personas en la comunidad se sentían “estudiadas”, que habían sido parte de proyectos cuyos resultados nunca conocieron, me obligó a confrontar lo que implica hacer trabajo de campo o intervención social desde afuera. Estar allí significó, desde el inicio, aceptar que nuestra mirada está atravesada por el privilegio, y que debemos actuar con plena conciencia de lo que representa nuestra presencia, nuestras palabras y nuestras acciones. Aprendí que no basta con “ir con buenas intenciones”; hay que estar dispuesta a escuchar, a reconocer nuestros

errores, y a construir relaciones horizontales, basadas en la confianza y en el respeto mutuo. El compromiso ético no se agota con la salida del campo: implica volver con los resultados, hacerse responsable del impacto, y asumir el lugar que ocupamos en cada proceso.

Aprendizaje personal

De forma muy íntima, esta experiencia me enseñó que todavía tengo muchísimo que aprender, pero que también soy capaz de mucho más de lo que pensaba. Lo que viví en la comunidad me transformó no solo como estudiante, sino como persona. Me di cuenta de que mi tiempo en la universidad no es únicamente para formarme profesionalmente, sino también para descubrir quién soy, qué valores me mueven, y qué tipo de vida quiero construir. Pude ver que mi estar allá sí tuvo un impacto, aunque fuera pequeño, y que también dejó una marca profunda en mí. Esta experiencia me confrontó, me sacó de mi zona de confort, y al mismo tiempo me sostuvo. Y aunque aún no tenga todas las respuestas sobre lo que sigue, me llevo la certeza de que esta vivencia me acompañará siempre, como una brújula interna que me recuerda por qué hago lo que hago.

4. Conclusiones

Este proyecto ha permitido visibilizar la labor que proyectos de autonomía educativos como Tei M+ayema tiene frente a problemáticas latentes en el territorio, y cómo esto ha generado alternativas de resistencia, visibilidad de la cultura e identidad, así como permitirse, como comunidad, regresar a la raíz para desde ahí, hacer frente a las problemáticas. Este proyecto, puso como evidencia que la organización y la escucha comunitaria pueden llevar a cabo procesos con el único fin de voltear a ver las juventudes desde lo que reconocen como parte de ellos y de ellas, desde sus intereses, desde su felicidad como parte de un cultura que sigue existiendo en México.

- Se ha detectado que la labor de la institución de ITESO en el territorio funge como el puente de interculturalidad en la secundaria, puesto que funciona

sistemáticamente como un colaborador importante en su sostenimiento y colaborar en que se sigan preservando las actividades que le dan valor al eje cultural wixárika.

- El abordaje por proyectos en la secundaria de Tei M+ayema demostró ser gustado por la gente de la comunidad en general, la comunidad escolar, el profesorado, y como beneficio extra, ayuda ampliamente a fortalecer el proceso de validación por la SEP como estrategia fundamental para el sostenimiento de la secundaria. dado que esta misma no reconoce a las secundarias indígenas como una modalidad legítima hasta el día de hoy. Para futuros proyectos, se recomienda ampliamente tener como antecedente este proyecto. En concreto, una guía o herramienta que ayude a entender cómo construir un proyecto integrador paso por paso con, desde y para la comunidad. Para esto también será necesario entender cómo funciona esta metodología desde lo que propone la NEM, aunque tomando en cuenta los conocimientos culturales de la comunidad. En resumen, se recomienda seguir con la construcción e implementación de educación por proyectos para facilitar el aprendizaje del estudiantado (esta propuesta fue hecha en gran parte por el profesor, director y fundador Ubaldo Vasquez).
- Para un acercamiento crítico y contextualizado al territorio, es de suma importancia tomar como referencias las dos visiones o perspectivas de adentrarse a un contexto diferente: la instrumental y la racional. Sin el entendimiento de estas dos visiones es probable que se caiga en estigmas y prejuicios derivados de la cultura que nos rodea como estudiantes en ITESO.
- Aunque surgió poca sistematización de esto, los espacios no-violentos que surgen desde la interacción y labor de ITESO en la comunidad, pueden resignificar las ideas de violencia en las juventudes. El proyecto y la experiencia demostraron tener una influencia positiva generando sensación de seguridad en las juventudes e infancias. Asimismo, el peso del “Nido PAP” recae como un espacio seguro, abierto y complementamente abrasador hacia las generaciones más pequeñas y adolescencias de Chapalilla.
- El impacto que la secundaria Tei M+ayema hasta ahora ha tenido fue demostrado a través de la comodidad y el genuino agradecimiento que las madres y padres de familia sienten hacia el vínculo con ITESO y el proyecto educativo. La capacidad

para apropiarse de la cultura, tradiciones y costumbres fue resaltada en los resultados de este proyecto, y en concreto, en las exposiciones finales.

- El proyecto integrador, demostró buenos resultados y objetivos alcanzados, sin embargo, también evidenció los desafíos y adversidades que se tuvieron a lo largo del ciclo escolar, antes del verano de 2025 en la secundaria y su gestión educativa.
- Consideramos que queda como punto de partida para futuros proyectos, dar seguimiento a la propuesta de la maestra Hawiema, que consta en hacer una recapitulación antropológica sobre las formas en que se han transmitido de manera ancestral e históricamente los saberes en la comunidad y en la cultura wixárika, para posteriormente hacer un contraste con las formas en las que hoy en día se transmite y cómo está impactando a la juventud. Dado a los resultados del proyecto, es una buena forma de seguir trabajando en la identidad cultural del pueblo y de las futuras generaciones, además de (re)conocer cómo idealizan el futuro de Chapalilla y de la cultura wixárika las juventudes.
- Un hallazgo clave de la estancia en Chapalilla fue la limitada disponibilidad de espacios donde las juventudes puedan exteriorizar y nombrar sus emociones. La ausencia de estos ámbitos de expresión dificulta el reconocimiento y la gestión afectiva, lo que subraya la necesidad de habilitar entornos seguros que sigan las prácticas de cuidado, los saberes locales y las tradiciones wixaritari. Se concluye, por tanto, que la próxima fase del proyecto debe diseñar e implementar actividades y metodologías participativas que fortalezcan estos espacios, de modo que el acompañamiento socioemocional quede integrado de manera orgánica en la vida escolar y comunitaria.
- Tomar en cuenta la incorporación de espacios para la escucha emocional desde una mirada cultural, no necesariamente clínica o terapéutica. Diseñar estos espacios a partir de observaciones creadas con la comunidad y no desde afuera, sumado a esto, incorporar círculos de diálogo y retroalimentación con personas de la comunidad una vez finalizado el proyecto, y que de esta forma se puedan diseñar herramientas más eficientes para el abordaje de las problemática o necesidades principales que la comunidad considere relevantes.