



**RED DE PROFESIONALES DE LA
EDUCACIÓN INDÍGENA:**

UNIENDO LAS VOCES DE LOS MAESTROS
2009-2012



RED DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA:

UNIENDO LAS VOCES DE LOS MAESTROS
2009-2012

*Red de Profesionales de la Educación Indígena:
uniendo las voces de los maestros (2009-2012)*

COORDINACION EDITORIAL

Mónica González Dillon

CUIDADO DE LA EDICIÓN

Raúl Uribe

Clara Hernández Barrera

DISEÑO

Jorge Escobedo Aguilar

FOTOGRAFÍA

Dito Jacob

FORMACIÓN

Inés P. de Salgado

CORRECCIÓN DE ESTILO

Alejandro Torrecillas González

Elaborado en la Dirección General de Educación Indígena
de la Subsecretaría de Educación Básica. SEP.

Primera Edición, 2012

Primera Reimpresión, 2013

D.R. © Secretaría de Educación Pública
Argentina núm. 28
Cal. Centro. C.P. 06029, México D.F.

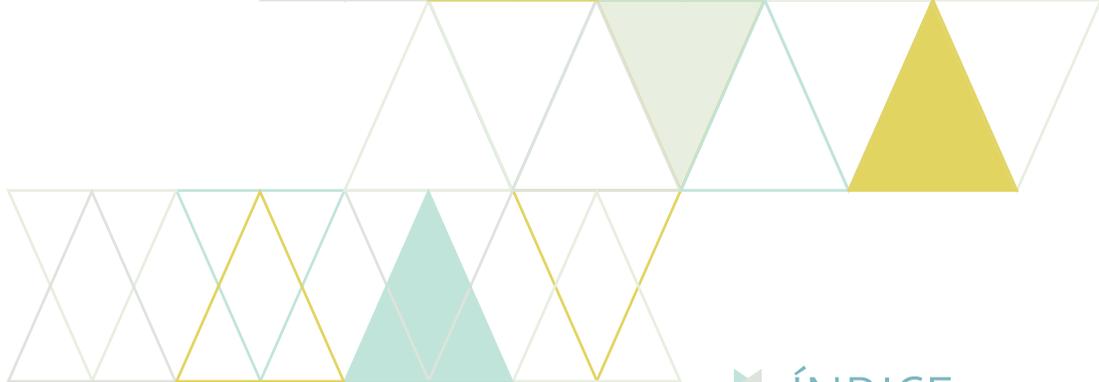
ISBN 978-607-8279-10-4

Distribución gratuita. PROHIBIDA SU VENTA

Se permite la reproducción parcial o total,
siempre y cuando no se altere el contenido
y se citen la fuente y el autor.

Impreso en México

La edición y diseño de este texto fue posible gracias al apoyo del gobierno del estado de Baja California Sur.



★ ÍNDICE

PRESENTACIÓN

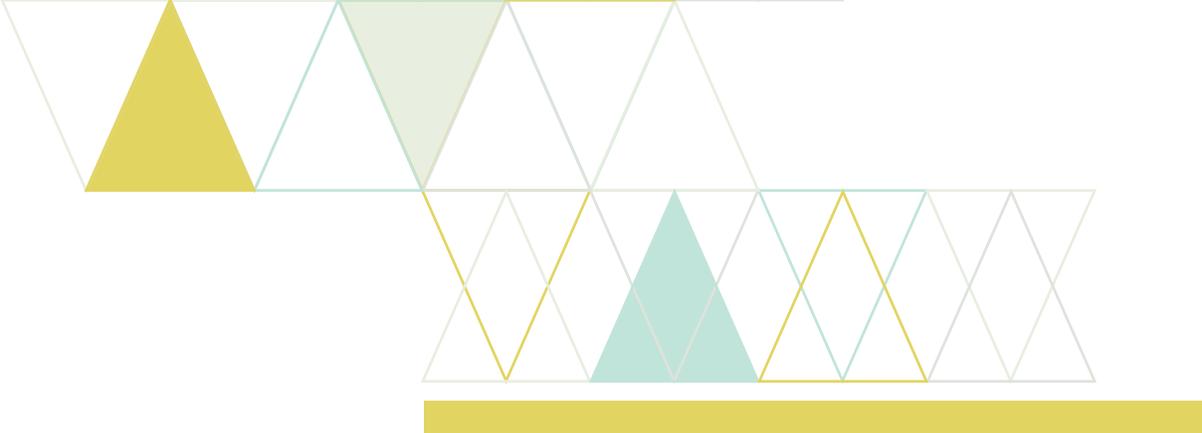
Mtra. Rosalinda Morales Garza

13

CAPÍTULO 1. LA RED, IMAGINANDO FUTUROS EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Lesvia Oliva Rosas Carrasco

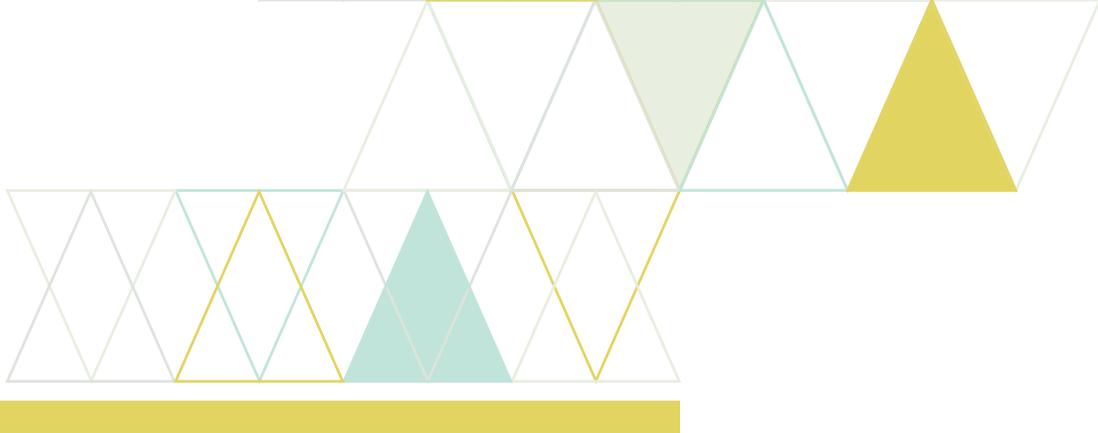
1.1. Los tiempos de la Educación Indígena	19
1.2. Principios Pedagógicos de la RedPEI	30
1.2.1. Sobre la naturaleza de la docencia	31
1.2.2. Sobre la formación de los maestros	32
1.2.3. Sobre el concepto de la práctica educativa y de su transformación	34
1.2.4. Sobre la construcción de una escuela indígena plural, flexible e incluyente	36
1.3. Los propósitos de la RedPEI	52
1.4. Los ejes de la RedPEI	55
1.5. Un mapa de ruta	56
1.5.1. El camino trazado	58
1.5.2. El camino andado	64
1.5.3. Logros	81
1.6. El valor de la inquietud: los retos de la red	90



CAPÍTULO 2. LA PEDAGOGÍA COMUNICANTE: VOCES DESDE LA ESCUELA INDÍGENA

Paola Arteaga Martínez

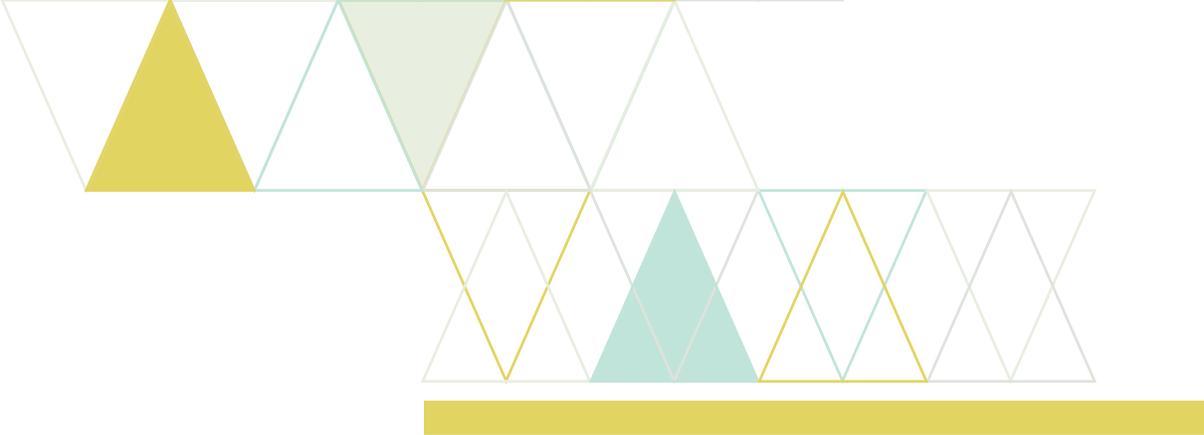
2.1. Las escuelas y los maestros	106
2.2. Experiencias pedagógicas: puntos de partida y caminos andados	112
2.2.1. Propuestas educativas para una educación bilingüe	121
2.2.2. Experiencias pedagógicas hacia un currículo intercultural	165
2.2.3. Proyectos educativos de atención a grupos multigrado	189
2.2.4. Experiencias pedagógicas para mejorar los ambientes de convivencia escolar	209
2.2.5. Prácticas educativas para el desarrollar el razonamiento lógico matemático	215
2.3. El quehacer pedagógico de los maestros: punto de llegada y detonador de conocimiento y diálogo	219



CAPÍTULO 3. LA PEDAGOGÍA COMUNICANTE: DIÁLOGOS DOCENTES

Yolanda Ramírez Carballo

3.1. Escribir para ser leídos: historias pedagógicas en la página <i>web</i>	227
3.1.1. Historias pedagógicas que buscan transformar el modo de enseñar para mejorar los aprendizajes de los niños de la escuela indígena	232
3.1.2. Historias pedagógicas que buscan rescatar la cultura para fortalecer la identidad y el arraigo de los niños	235
3.1.3. Historias pedagógicas que emplean la lengua materna como un soporte para el aprendizaje y la conservación cultural	242
3.1.4. Historias pedagógicas que buscan dar respuesta a los problemas metodológicos del Modelo de la Escuela Multigrado	247
3.1.5. Historias pedagógicas que buscan dar respuesta a los problemas metodológicos del Modelo de la Escuela Multigrado	256
3.2. Una combinación estratégica en las mesas de reflexión	262
3.2.1. Encuentros presenciales	262
3.2.2. Espacios virtuales	270



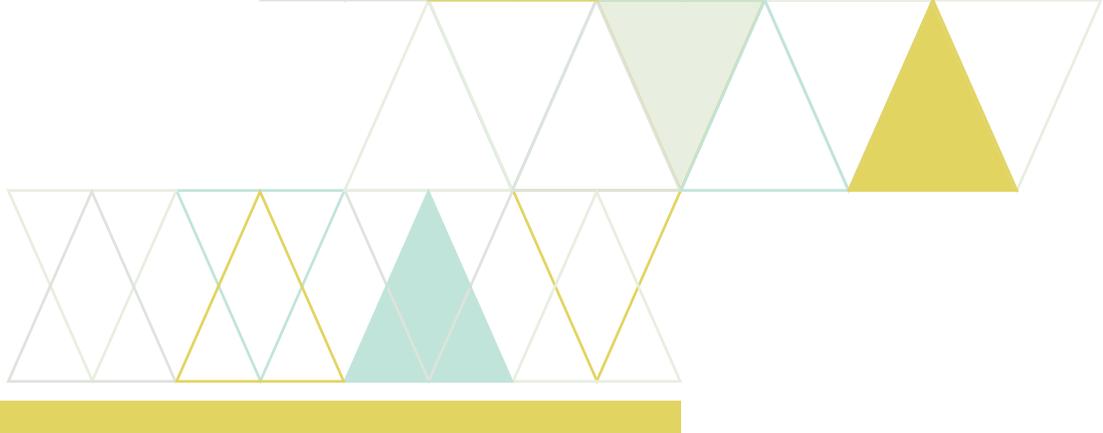
CAPÍTULO 4. EL QUEHACER PEDAGÓGICO DE LA COMUNICACIÓN:

LA VISIÓN DE LOS DOCENTES

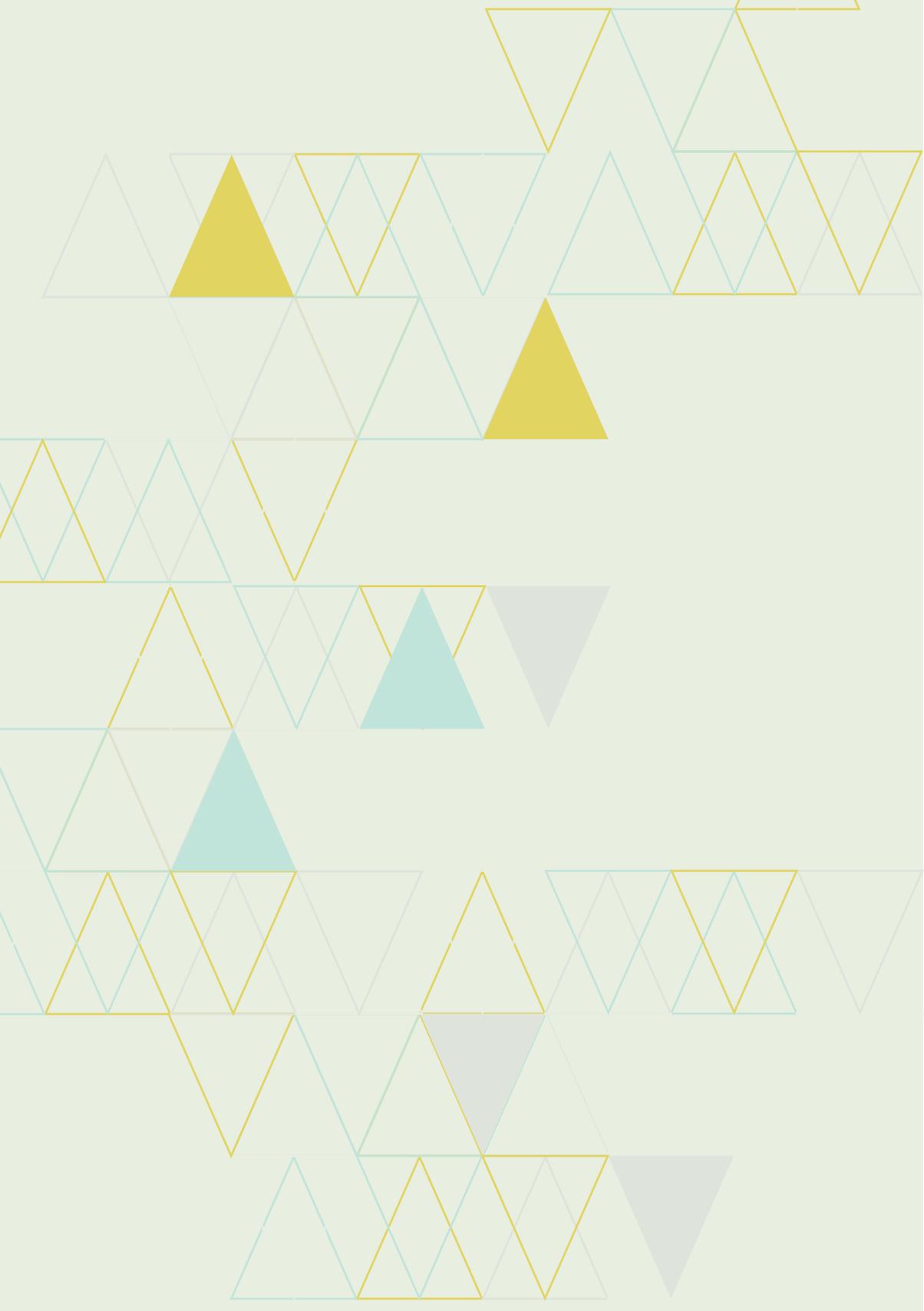
Reflexiones, discusiones y testimonios de los maestros y enlaces en el primer congreso de la RedPEI

Lesvia Oliva Rosas Carrasco / Paola Arteaga Martínez / Yolanda Ramírez Carballo

Introducción	279
4.1. La palabra de los maestros referida al capítulo: La Red, Imaginando Futuros en la Educación Indígena	282
4.2. La palabra de los maestros referida al capítulo: La Pedagogía Comunicante: voces desde la Escuela Indígena	290
4.3. La palabra de los maestros referida al capítulo: La Pedagogía Comunicante: Diálogos Docentes	312
4.4. La palabra de los maestros en el foro: “RedPEI: Experiencias y Resultados desde la Visión de Los Maestros”	334
4.5. Conclusiones	352



EPÍLOGO	363
BIBLIOGRAFÍA	371
ANEXOS	387
Listas de los maestros que han participado en la Red	387
Concentrado de escuelas y maestros visitados	402





PRESENTACIÓN

Implementar una educación de alta calidad y equidad para las niñas y niños indígenas, en contextos de migración y diversidad de nuestro país, ha sido tarea fundamental de la Dirección General de Educación Indígena, asunto que ha requerido la suma de múltiples esfuerzos: con las entidades federativas, con instituciones de educación superior, con organizaciones de la sociedad civil, entre otros. El objetivo es fortalecer e impulsar los principios que orientan la atención educativa en un marco de diversidad. Marco que considera la lengua y la cultura de los educandos como componentes del currículo, base fundamental para el desarrollo de las competencias que demanda la sociedad del siglo XXI.

El camino ha sido largo y con grandes retos. Uno de los más complejos es contar con un cuerpo docente con altos perfiles de desempeño, docentes que tengan las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos y al mismo tiempo contar con un sistema de certificación, formación continua y superación profesional pertinente e integral, orientado a la mejora de la calidad de la educación que ofrecemos a la niñez indígena y en contextos de diversidad.

Conscientes de tan importante tarea, hemos desarrollado dos líneas de trabajo, por una lado el diseño e implementación de Modelos didácticos y referentes teóricos (*Marcos Curriculares de la Educación Indígena* y *Parámetros Curriculares*), como herramientas para el desempeño de las tareas de los docentes en el aula y por otro lado el diseño e implementación de estrategias, como la “Red de Profesionales de la Educación Indígena” la cual forma parte de la Estrategia Integral para la Profesionalización de Docentes de Educación Indígena y en contextos de Migración.

Esta RED es una de las tantas maneras de fomentar el desarrollo profesional de los maestros indígenas y en contextos de diversidad, una forma de promover encuentros y diálogos especializados.

La Red de Profesionales de la Educación Indígena (RedPEI) articula esfuerzos y establece mecanismos que sirven de fundamento a una educación mejor para la población indígena, ofrece un espacio (presencial a través de encuentros nacionales e internacionales y virtuales en un sitio web) para la construcción de lo pedagógico apoyado en el intercambio no sólo de experiencias, sino también de conceptos fundamentales de la práctica educativa. Esto se convierte en un proceso formativo significativo entre pares, ya que la concepción pedagógica de los maestros se enriquece cuando éstos se comunican entre sí.

Esta Red surge del conocimiento que se tiene del trabajo de muchos maestros comprometidos con la educación de sus alumnos. Su importancia radica en la recuperación de las voces de los docentes, fundamentalmente la voz de aquellos profesores que, envueltos en el compromiso por mejorar la educación que imparten, han transformado su quehacer dentro del aula poniendo en marcha metodo-

logías innovadoras como producto de sus investigaciones, iniciativa propia y formación autodidacta

La RedPEI es un medio de interacción propio que contrarresta el aislamiento y la lejanía, busca nuevas formas y procedimientos pedagógicos para elevar la calidad de la educación en contextos de diversidad y la construcción de una escuela que incluya entre sus componentes la flexibilidad, la pluralidad y la inclusión.

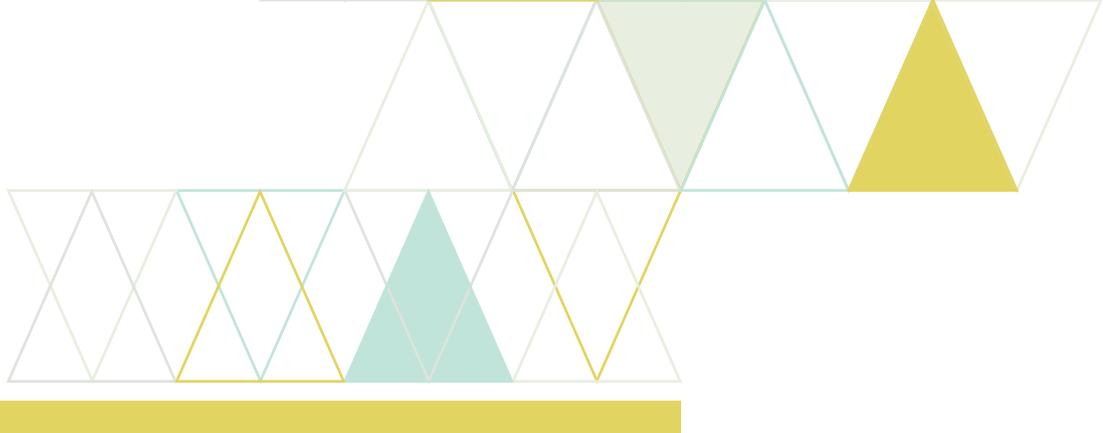
Esta red se ha convertido en un canal por donde fluye y se multiplica el conocimiento práctico que maestros innovadores han probado en campo. Cuando circulan estos saberes se potencian, se conjugan y nacen nuevas ideas que sin duda reafirman ideas revisitadas por la investigación educativa; por ejemplo, que la formación entre pares es uno de los mejores mecanismos para la mejora de la docencia y que la reflexión sobre la práctica educativa es el mejor mecanismo para su mejora.

La DGEI abrió una invitación, generó confianza y fue plataforma para que los maestros compartieran, desarrollaran y confirmaran que sus saberes probados en campo podían dialogar con sus pares, presentarse en foros nacionales e internacionales y dar color y contenido sumamente valioso a un número significativo de espacios gracias a sus miradas particulares, sus culturas locales, sus lenguas indígenas, originarias y locales, pero a su vez universales. Eso es la RED de Profesionales de la Educación Indígena: conocimiento, color, diversidad y orgullo. Este libro es sólo uno de los muchos testimonios de este esfuerzo.

Mtra. Rosalinda Morales Garza

Directora General de Educación Indígena





✦ CAPÍTULO 1
LA RED,
IMAGINANDO
FUTUROS EN
LA EDUCACIÓN
INDÍGENA



CAPÍTULO 1. LA RED, IMAGINANDO FUTUROS EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Lesvia Oliva Rosas Carrasco

1.1. Los tiempos de la Educación Indígena

En la historia de la educación en el medio rural en nuestro país, la educación indígena constituye sin duda uno de los capítulos más importantes, por estar dirigida a la parte de la población que fundamenta nuestra cultura y nuestra identidad. Quienes se han dedicado a estudiar la evolución de la educación ofrecida a los pueblos originarios de México nos han entregado narraciones vívidas y dolorosas acerca de la forma en la que fueron considerados y tratados desde la época de la invasión española, y de cómo su educación fue siempre un problema de difícil solución para los gobernantes. ¿Qué hacer con ellos? ¿Qué educación había que darles? ¿Cómo ofrecer la misma educación a quienes eran considerados incapaces de aprender, desarrollarse y llegar a ser ciudadanos como los peninsulares?

Como en toda época y en todo lugar, la construcción de un sistema educativo no es algo que se realiza en un espacio vacío; por ser la educación un factor tan poderoso para la formación de las personas y de los ciudadanos, es un instrumento usado por los gobiernos

para afianzar el tipo de sociedad que se quiere construir,¹ y en la época de la invasión y la ocupación españolas, se trataba de una sociedad altamente desigual. El principal problema para la educación de los indígenas, decían, era su diversidad cultural y lingüística. La solución fue aislarlos y las principales acciones educativas dirigidas a ellos se centraron en la catequización, la castellanización y la enseñanza de artes y oficios (Aguirre, 2009). La castellanización y la catequización, practicadas e impuestas al margen de sus lenguas y culturas, ahondaron la desigualdad.

Conforme los siglos fueron transcurriendo y el concepto de la sociedad fue cambiando, también lo fue el de la educación indígena, aunque muy lentamente. Haciendo un recorrido a grandes pasos por la historia, podemos ver algunos de estos cambios y cómo se ha llegado a la situación actual, en la que se enmarca el proyecto de la Red de Profesionales de la Educación Indígena.

Al iniciarse la escuela pública de educación básica durante los siglos XVI al XVIII, las ideas en la llamada Nueva España fueron evolucionando, a la luz de los cambios que se suscitaban en España. Lentamente, la educación de los indios empezó a ser considerada de otra manera y ya para finales del siglo XVIII había escuelas en las que se admitía a niños indígenas, incluso ya había algunos maestros bilingües, pero las condiciones de los espacios en los que se ofrecía la educación eran totalmente inadecuados, lo mismo que los horarios,

1 Esto no significa que la educación sea siempre e irremediamente un instrumento del Estado o de cualquier otra fuerza que pretenda dominar al país; como dice Paulo Freire, “la relación entre la escuela, la sociedad y la estructura dominante se da en términos dinámicos, dialécticos, contradictorios y no mecanicistas” (Freire, 2006). Por ello, la educación puede ser también un medio de superación de las desigualdades sociales.

que no tomaban en cuenta la cotidianidad de las familias campesinas, por lo que los padres no enviaban a los niños a estas escuelas (Tanck, 2002). Tal vez para esta época ya se concebía una sociedad distinta, pero el concepto en el que se tenía a los indígenas no, por lo que las tremendas desigualdades de los siglos anteriores continuaban presentes. Había una gran brecha entre la escuela urbana y la escuela rural.

El siglo XIX, con el triunfo de la Independencia, la lucha que finalmente culminó con la fundación de la República y la promulgación de las Leyes de Reforma, que dieron lugar a la República Laica, sentó las bases para la construcción de una sociedad distinta, en la que los ciudadanos gozarían todos de los mismos derechos. Esto incluía a la educación para los indígenas y los mestizos, sin embargo, no se trascendió el antiguo concepto de que el problema con la educación de los indígenas era su diversidad lingüística y cultural, ni el de su incorporación a la cultura nacional, por lo que se siguió pensando en la castellanización como el mejor medio para incorporarlos a la sociedad.

Todavía a principios del siglo XX, durante la época porfiriana, se encuentran indicadores de que los grandes problemas de siglos atrás se seguían arrastrando: existía una brecha entre la escuela urbana y la rural, todavía se consideraba a la castellanización como el medio de educación de los indígenas, la falta de pertinencia de la escuela, la existencia de escuelas incompletas para los campesinos, consideradas como escuelas de segunda y tercera clase; las de tercera clase eran escuelas unitarias (Bertely, 2002). Por supuesto, no había maestros formados específicamente para educar a los campesinos.

La lucha de la Revolución cambió las cosas en cierto sentido. Se pensó por primera vez en el medio rural como un componente indispensable para el desarrollo de la Nación que se estaba formando. Así, se intentó hacer llegar a los campesinos una educación pertinente, con la implantación de la Escuela Rural Mexicana.² Aunque la Escuela Rural Mexicana cobró una gran importancia y por primera vez se consideró como un modelo educativo especial para ese medio, con maestros que recibían una capacitación especial, su pertinencia para la población indígena no se logró del todo, porque la educación se pensaba desde fuera de los pueblos y, entre otras cosas, se siguió considerando a la castellanización como el principal vehículo para su educación.

A partir de los años 40, el siglo XX se convirtió en el siglo de las reformas educativas. Conforme éstas se fueron sucediendo, el país se industrializó, el medio rural fue paulatinamente abandonado, por lo que la brecha entre la educación urbana y la rural se fue ampliando. Los intentos por formar una sociedad menos desigual no se cumplieron y la educación para los pueblos indígenas seguía siendo la menos atendida.

Sin embargo, otros acontecimientos de orden social y político, sucedidos no sólo en México, sino a nivel mundial, hicieron posible que en el mismo siglo XX se fuera abriendo poco a poco el camino hacia una educación pertinente para los pueblos indígenas. Entre estos acontecimientos, algunos de los más importantes fueron:

2 Proyecto que sólo duró dos décadas.

- La alfabetización en la lengua materna.

Se cuestionó la castellanización directa de los niños en las escuelas y se fortaleció la educación bilingüe, que aunque se había iniciado cuatro siglos atrás, y se había retomado desde los años treinta, tuvo un avance importante hacia la década de los 70, cuando se habló de la educación bilingüe bicultural y se enfatizó el hecho de que la alfabetización debe hacerse en la lengua materna, para facilitar así tanto el aprendizaje de una segunda lengua como el aprendizaje en general. Esto representó un gran avance para la educación de los niños indígenas, que eran forzados a alfabetizarse en castellano y terminaban olvidando su lengua y sin conocer bien el castellano.

Con la creación de la DGEI³ en 1978, se dio paso a un modelo de educación bilingüe bicultural que puso énfasis en la alfabetización en la lengua materna como primera lengua y la enseñanza del español como segunda lengua, además de tratar de relacionar los contenidos escolares con experiencias significativas para los alumnos. Lo anterior no significa que hoy esto sea ya una realidad en todas las escuelas indígenas de nuestro país, las antiguas condiciones de marginación y opresión causaron que en muchas comunidades se dejaran de hablar las lenguas originarias y se hable sólo el español. Ahora, al contrario de hace cinco siglos, hay comunidades en las que los maestros tienen que convencer a los padres de familia para que permitan que sus hijos se alfabeticen en su lengua materna.

3 Dirección General de Educación Indígena.

Pero el movimiento ha continuado, se han editado libros de texto y de literatura para niños en las lenguas originarias; muchos maestros están tratando de rescatar la lengua originaria de sus comunidades y aun en donde la lengua ha dejado de hablarse, hay maestros que están haciendo esfuerzos por recuperar la cultura de sus pueblos. Uno de los últimos avances desde la DGEI es que mediante el *Acuerdo 592* se logró que la educación indígena apareciera con un apartado especial en el currículum de la educación básica nacional⁴ y se introdujera la enseñanza de las lenguas originarias en la Educación Primaria Indígena.

Parecería que estamos en el umbral de una nueva época para caminar hacia una educación pertinente para los pueblos indígenas.

- El reconocimiento del trabajo de los maestros.

En la década de los años 80, un nuevo paradigma se agregó a los ya existentes en la investigación educativa. Diferentes investigadores lo nombran de distinta manera, aquí retomamos el nombre que le da Maritza Montero (Montero, 2008) “el paradigma de la construcción y la transformación crítica” que cuestionó varios de los principios de la investigación positivista que había imperado hasta entonces.

Se consideró que, al investigar la realidad, sólo se conoce una parte de ésta y que el conocimiento es construido tanto por quien investiga como por el sujeto investigado. La realidad así considerada, es

4 *Acuerdo 592*, SEP/DGEI, pp. 9-14.

dinámica y llena de los significados que le otorgan quienes viven en ella, y que se encuentra enmarcada en un contexto que en parte la determina y en parte es determinado por ella.

A la luz de estos conceptos, la investigación sobre la escuela adquirió una dimensión distinta. Se consideró a los actores del hecho educativo –maestros y alumnos– como sujetos y ya no como objetos de la investigación. Mediante la Investigación Acción Participativa se logró un acercamiento a las escuelas y a las aulas que permitieron reconocer a los maestros como constructores de su concepción pedagógica, poseedores de un saber único, dado el espacio en el que trabajan y capaces de analizar críticamente su práctica educativa, así como de construir conocimiento sobre la educación.⁵ Se reconoció que muchos maestros se esfuerzan y logran, mediante la búsqueda y el estudio, mejorar sustancialmente la educación que le imparten a sus alumnos y que esas experiencias deben ser valoradas y conocidas por otros maestros, para contribuir al desarrollo profesional de los docentes de educación básica.⁶

Se inició entonces un camino que todavía se está construyendo, que hizo que se escucharan las voces de los maestros, se propició el intercambio de experiencias⁷ y el trabajo en equipo, que ahora ya ha

5 Fierro, Rosas, Fortoul, 1985; Rosas, 2003; Rosas, 2006.

6 Al revisar la historia se pueden encontrar, desde los años de la Escuela Rural Mexicana, experiencias muy valiosas de maestros del medio rural que quedaron sólo para la literatura, y que en su tiempo no fueron lo suficientemente valoradas.

7 Esto no significa que antes no hubiera intercambios y colaboración entre algunos maestros. En el medio rural, dadas las condiciones de aislamiento en las que se han encontrado durante siglos, la colaboración y el intercambio ha sido algo natural entre quienes se encontraban en comunidades cercanas. Este intercambio no era permitido por el sistema, dado el concepto técnico de la función docente que ha imperado a lo largo de los siglos y que todavía existe. La diferencia con la época actual es que empieza a reconocerse que la docencia no puede ejercerse en soledad, que requiere del concurso de los otros y que de esa forma se enriquece.

llegado a constituir los grupos colegiados de maestros. Se alentó la escritura, por parte de ellos, de sus experiencias pedagógicas y de sus reflexiones sobre las mismas.⁸

Todos estos logros no son menores, puesto que constituyen verdaderos rompimientos conceptuales y epistemológicos en la definición de la función docente y de la práctica educativa y aunque ya han influido de alguna manera en la formación básica de los maestros, todavía pueden incidir de una manera más contundente en ella.

En ese camino estamos y a ello pretende contribuir la RedPEI.

- El reconocimiento de los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Otro legado importante del siglo pasado es el reconocimiento de los Derechos de los Pueblos Indígenas. Se ha construido un gran soporte jurídico internacional que obliga a los países a pensar de una manera distinta la educación de los pueblos originarios, reconociendo su derecho a una educación significativa y pertinente, que se fundamente en sus principios, en sus formas culturales de aprender y enseñar y que fortalezca su lengua.⁹

8 Además de todo esto, los estudios realizados por un gran grupo de investigadores educativos centrados en la población indígena han hecho grandes aportaciones al conocimiento y la labor del maestro indígena. Entre ellos están: la Dra. Patricia Medina Melgarejo, la Dra. María Bertely Busquets, la Dra. Oresta López Pérez, el Dr. Nicanor Rebolledo Recéndiz y la Dra. Ana María Méndez Puga.

9 De todos son conocidos, entre otros: *El Convenio N° 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales*, La Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, La Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza.



- El avance en la tecnología y la era de la comunicación.

El siglo XX también nos abrió el camino a la comunicación. Con los instrumentos que la tecnología ha creado, quienes se encontraban aislados ya no lo están tanto. Concretamente, los maestros de educación indígena pueden contar ahora con medios que les permitan mostrar lo que su trabajo y esfuerzo han logrado en la educación de los niños indígenas. Desde luego no es fácil para ellos, debido a las graves circunstancias sociales en las que todavía se encuentran.

Concluyendo, estamos en el umbral de una época en la que ya no se puede ignorar la aportación de los maestros a la educación y en la que la educación indígena ya tampoco puede ser relegada a un segundo plano. Son tiempos de apoyo, de colaboración, de abrir espacios para escuchar a quienes no han sido escuchados, de buscar nuevas formas de comunicación, de reconocer que la educación no sólo se nutre de las disposiciones del sistema, sino también de lo que la práctica educativa de miles de maestros con sus alumnos puede aportar.

1.2. Principios Pedagógicos de la RedPEI

Los datos históricos mencionados en los párrafos anteriores representan apenas un levísimo atisbo de lo que fueron cinco siglos de lucha, de vida, de supervivencia, de búsqueda. Aunque tenemos avances, los caminos no están hechos, la equidad y la pertinencia no se han logrado. Con la Red de Profesionales de la Educación Indígena estamos tratando de construir uno de esos caminos. La mirada al pasado nos constriñe pero nos alienta para seguir adelante, imaginando otro futuro y tratando de contribuir a la construcción de una sociedad equitativa en la que la pertinencia de la educación indígena sea una realidad.

Con la Red pretendemos dar la voz a los maestros que se esfuerzan por hacer de su trabajo una verdadera educación, para que compartan sus inquietudes y sus avances en aquéllo en lo que sólo ellos pueden conocer: su práctica educativa.

La idea de formar una Red no es nueva, ha estado en la mente y en las acciones de muchas personas, autoridades y maestros.¹⁰ Se sabe de la existencia de Redes a nivel local en algunos estados como Veracruz, Oaxaca y Chiapas, en las que se intercambian experiencias y los maestros aprenden unos de otros. Ahora, la idea ha surgido en el ni-

¹⁰ En un principio la Red se pensó sólo para maestros, pero después se consideró que debería ampliarse a otros actores de la Educación Indígena, por lo que se le dio el nombre de “Red de Profesionales de la Educación Indígena”. Consideramos profesionales de la educación indígena a todos aquellos que se dedican al estudio y realización de este tipo de educación y que la ejercen de manera responsable, buscando siempre mejorar sus conceptos básicos y sus procesos. En este sentido, los maestros que se esfuerzan por hacer de su práctica educativa una educación mejor para cada uno de sus estudiantes, son considerados profesionales.

vel nacional, y desde la DGEI tenemos la oportunidad de proporcionar una plataforma que amplíe y refuerce estas experiencias y abra espacios para los que todavía no han pensado en la forma de comunicarse con otros para mejorar la educación.

La Red de Profesionales de la Educación Indígena (RedPEI) tuvo su inicio a principios del año de 2009. Surgió de varias experiencias vividas con maestros ejemplares y se sustenta en los avances ya mencionados en el apartado anterior y en otros hallazgos de la investigación educativa. Sus principios, propósitos y ejes son los siguientes:

1.2.1. Sobre la naturaleza de la docencia

La docencia es un camino que transita de manera personal cada uno de quienes la ejercen. En particular para los maestros de Educación Básica, ese camino está lleno de vivencias, que se remontan muchas veces hasta la infancia y los años pasados en las primeras escuelas y/o, según las circunstancias de su vida, a recuerdos familiares de alguno o varios miembros de la familia que eran maestros y que plasmaron sus experiencias en el alma de quienes crecían a su lado. Esas vivencias se complementan o se contrastan con los conocimientos al estudiar la profesión y más tarde con las grandes experiencias de la práctica misma.

La docencia es un camino que, aun siendo individual, no puede transitarse en la soledad. Si su esencia es la relación con el otro, su medio natural de desarrollo es la continua comunicación con sus pares y con

todos aquéllos con quienes comparte la formación de sus alumnos. Pero tiene que ser una comunicación eficaz, respetuosa y constructiva, que propicie intercambios, pero también aprendizajes significativos, construcción conjunta de conocimientos. Para ello el maestro necesita conocimientos, espacios, medios. La era del maestro aislado, encerrado en su aula ha terminado.

La comunicación bien orientada y con los espacios y recursos necesarios generará procesos formativos entre pares, conforme expresen sus pensamientos y logren cuestionarlos, enriquecerlos y escribirlos. La comunicación, en la medida en que promueva un diálogo pedagógico entre los maestros, generará procesos formativos entre quienes van adelante en el camino y han logrado encontrar formas mejores de educación, y quienes todavía no lo han hecho.

1.2.2. Sobre la formación de los maestros

La formación de un maestro de educación básica no se inicia ni se agota en la escuela normal o en la universidad, un maestro se forma a lo largo de todo el camino que le toca recorrer desde su primer acercamiento a la profesión. La formación se va gestando y madurando desde que la persona decide entrar a la docencia. En ese momento se empieza a gestar un imaginario de lo que ésta puede ser. Ese imaginario se va transformando con el tiempo, en algunos sólo se va enriqueciendo, pero para otros llega un momento en que tiene que haber una transformación total de lo que imaginaba que iba a ser su trabajo. Algunos pasan por estudios profesionales especializados y otros no. Para quienes pasan por una escuela normal o una carrera

universitaria especializada en docencia, ésta es una etapa de la formación en la que pueden contrastar su imaginario con el que le está entregando la escuela. Es también la gran oportunidad de concebir y formular su proyecto profesional personal como maestro/a.

En la formación de todo maestro y maestra de educación básica intervienen factores personales, institucionales, sociales y políticos. Todos ellos en conjunto y en un entretejido muy complejo, en el tiempo y en el espacio, le van dando forma a su profesión y finalmente cada uno la ejerce de acuerdo con un propio “deber ser” que se va forjando en su interior.

Parte muy importante de la formación de un maestro es la construcción de su concepción pedagógica. Éste es un proceso que se va realizando conforme se camina por la docencia. La concepción pedagógica es la forma en la que cada maestro concibe su profesión. Esta concepción puede estar centrada en diferentes aspectos de la práctica educativa: el cumplimiento de la normativa, el dominio de los contenidos, cumplir con lo exigido en las evaluaciones, quedar bien con las autoridades, o bien la formación, el desarrollo y el aprendizaje de los niños. Quienes logran centrar su práctica educativa en este último aspecto, son los que lograron descubrir que la profesión de la docencia es esencialmente una comunicación con ese “otro” que es el alumno. Cuando la concepción pedagógica de un maestro/a está centrada en sus alumnos, entonces experimenta cambios radicales en sus convicciones y rupturas en sus conocimientos. Es entonces cuando se generan las experiencias educativas emblemáticas.

1.2.3. Sobre el concepto de la práctica educativa y de su transformación

La práctica educativa es la gran escuela en la que se aprende a ser maestro/a, porque en ella se vive el descubrimiento más importante de la profesión: el otro. Ese “otro” es nada menos que el niño que se presenta en la escuela con toda su pequeña vida, esperando recibir algo que sea bueno para él. Éste es el elemento esencial de la docencia, sobre todo en la educación básica. Hay quienes tempranamente cobran conciencia de este hecho y se convierten en esos buenos maestros que todos recuerdan con respeto y cariño y que los padres aprecian y quieren que enseñen a sus hijos. Hay otros que pierden demasiado tiempo hasta que se dan cuenta de que tienen frente a sí a seres humanos, pero finalmente lo logran; sin embargo, lamentablemente, hay quienes nunca se dan cuenta de ello.¹¹ Es una etapa de grandes rupturas y de grandes descubrimientos. Los retos están presentes en cada nuevo grupo de alumnos y aun en cada uno de los alumnos que se presentan en el salón de clases. Se viven profundas frustraciones y satisfacciones y se aprenden lecciones a veces dolorosas. Muchos han dicho que es hasta que se han parado frente a un grupo cuando verdaderamente han aprendido a ser maestros.

La práctica educativa no es un espacio predeterminado, es construida por cada maestro. Los maestros pueden cambiar su concepción pedagógica para centrar su trabajo en los niños y transformar su práctica educativa.

11 Una amplia explicación de las causas de estas diferencias se encuentra en: Rosas, 2003.

La didáctica es el paso en el que se concretizan los conceptos de educación, escuela, estudiante o alumno, práctica educativa; es también el espacio en el que se realizan los objetivos de aprendizaje dependiendo del concepto que se tenga de éste.

Ninguna práctica didáctica es neutra; proviene de una serie de conceptos fundamentales para los actos de enseñar y aprender: el más importante, el concepto del alumno y de su aprendizaje; el concepto del papel que le corresponde al maestro en el proceso educativo; el concepto de educación, de escuela y de práctica educativa, por citar los fundamentales. Por esto, al hablar de que un maestro puede cambiar su práctica educativa, nos referimos a un cambio profundo en su concepción pedagógica y no sólo a un cambio en las actividades que realiza en su aula. Cuando el cambio se da sólo en el nivel de las actividades, lo más probable es que no haya congruencia en la práctica educativa, que el esfuerzo del maestro resulte mayor y abandone su nueva idea.

A lo largo de la historia de la educación básica en México se pueden encontrar ejemplos de maestros que, cada uno en su tiempo y circunstancia, han sabido centrar su práctica educativa en sus alumnos y han realizado experiencias educativas muy valiosas, algunas de las cuales han quedado escritas pero otras se han perdido y sólo quedaron grabadas en la memoria de sus estudiantes. Hoy también existen maestros que se entregan a su trabajo en forma excepcional y realizan experiencias de las que no sólo otros docentes, sino también el mismo sistema educativo pueden aprender mucho.

1.2.4. Sobre la construcción de una escuela indígena plural, flexible e incluyente

La RedPEI propone, como una de sus líneas más importantes de trabajo, aportar conocimientos para la construcción de una educación indígena **plural flexible e incluyente**, nociones que no pueden abordarse sin considerar los dos problemas que han prevalecido en la educación básica desde siglos atrás: **la inequidad y la falta de pertinencia**.

Estos dos problemas, la inequidad y la falta de pertinencia, han sido denunciados por la investigación educativa de una manera abierta y contundente, por lo menos desde los años 80 del siglo pasado y con más precisión desde los albores del siglo actual. No se trata de un fenómeno aislado, se relaciona con lo mismo que sucede en otros aspectos básicos de la sociedad, como son la salud, la vivienda, el trabajo y que son padecidos por los sectores excluidos de la sociedad, entre los que se encuentran los campesinos, tanto mestizos como indígenas.¹²

La paradoja de la educación es que, por una parte, puede entrar en un círculo vicioso y contribuir a perpetuar las condiciones de pobreza y exclusión de quienes ya viven en ellas, pero, por otra parte, puede contribuir de manera decisiva a su abatimiento. Es por eso que en los tiempos en que las crisis sociales se hacen evidentes, muchas voces se levantan clamando que sea la educación la que aporte una

¹² Uno de los grupos que más ha sufrido de esta inequidad, en todos los aspectos, es el de los jornaleros migrantes. Ver: Rojas, 2007.

tabla de salvación. La educación no puede resolverlo todo, pero sí puede contribuir a desterrar la pobreza cultural y otros tipos de pobreza. Si se logra la equidad en lo educativo, se contribuirá a lograr la equidad en otros aspectos sociales.

Partimos del concepto de Luis Villoro (1998): “un Estado plural reconoce la igualdad tanto como la diferencia... pero igualdad no como uniformidad, sino como trato semejante a todo lo diferente. Eso es equidad”.

Como ya se apuntó en el primer apartado de este capítulo, la inequidad en la educación indígena se remonta hasta cinco siglos atrás. Ellos han sido parte de “los diferentes” y como lo atestigua la historia, nunca se les ha dado un trato semejante al que se les da a los demás. Con el devenir del tiempo, se han producido algunos cambios, también ya mencionados, gracias a los cuales la educación indígena ya es reconocida como parte del sistema de Educación Básica, pero ciertamente, todavía lejos de concebir para todos ellos una educación digna y de calidad.

El origen de la inequidad está en que la dificultad para atender a las necesidades de determinados sectores de la sociedad se le atribuye a las personas y sus circunstancias y no a las deficiencias del sistema. Durante muchos años, se le atribuyó el alto costo de la operación educativa a la lejanía y dispersión de las comunidades y la dificultad de la enseñanza, al llamado “monolingüismo”, a la baja de matrícula en las poblaciones provocada por la migración y a la falta de escolaridad de los padres de familia, cuando en realidad lo que se tenía era un sistema educativo incapaz de dar respuesta a las necesidades educativas de los diferentes.



Todavía en el Documento de la *Reforma Integral para la Educación Básica 2008*, (Acciones para la articulación curricular 2007-2012, pp. 34 y 35) se hace referencia a estas poblaciones de la siguiente manera:

EL GRADO DE DISPERSIÓN Y FRAGMENTACIÓN DE LOS GRUPOS POBLACIONALES SE HA ACENTUADO. CASI UNA CUARTA PARTE DE LOS MEXICANOS SE CONCENTRA EN LOCALIDADES RURALES CON MENOS DE 2 500 HABITANTES, DENTRO DE LAS QUE EXISTEN CERCA DE 150 000 LOCALIDADES CON MENOS DE 100 HABITANTES, POR LO QUE GENERAR SERVICIOS EDUCATIVOS IMPLICA NO SÓLO UN MAYOR COSTO, SINO EL DISEÑO Y OPERACIÓN DE ESTRATEGIAS APROPIADAS A CADA SITUACIÓN.

POR OTRO LADO, MÉXICO ES UN PAÍS PLURICULTURAL Y PLURILINGÜE, ASPECTOS QUE SIN DUDA REPRESENTAN UNA GRAN RIQUEZA; SIN EMBARGO, ATENDER A LA GRAN DIVERSIDAD CULTURAL IMPLICA UN RETO MUY PARTICULAR Y HACERLO CON CALIDAD INCREMENTA SU MAGNITUD.

Según los datos del XII censo general de población y vivienda 2000, la población infantil indígena de 6 a 14 años fue de 2 492 471, de los cuales 2 173 562 asistían a educación primaria. La atención escolar a niños y niñas indígenas se ofrece mayoritariamente en escuelas primarias generales (61.4%) sólo una proporción menor está en escuelas de modalidad indígena (840 910: 38.6%) lo que no deja de tener un signo de inequidad. Aunque vale la pena destacar que uno de los retos más importantes es

hacer que esta modalidad mejore sustancialmente sus servicios; pues los resultados de las evaluaciones la colocan en los puntajes más bajos.

Resulta interesante ver que hay un ligero cambio de discurso, hacia una preocupación por la educación de estos sectores, sin embargo, como puede apreciarse, sus características se siguen apreciando como déficits de ellos.

Por otra parte, se sigue pensando en que estas poblaciones se encuentran en lugares específicos, cuando no es así. Un aspecto que no han tomado en cuenta es reconocer que la ruralidad, de la cual han formado parte históricamente nuestros pueblos originarios, ha cambiado. Hasta mediados del siglo pasado, se podía distinguir más o menos claramente que los campesinos, ya fueran mestizos o indígenas, vivían en el medio rural, diferenciado del urbano porque estaba confinado a las comunidades pequeñas, en las que sus habitantes se dedicaban a las actividades agrícolas, agropecuarias o extractivas y cultivaban su cultura, la que en el caso específico de los pueblos originarios los distinguía no sólo por hablar su lengua originaria, sino, en algunos casos, por conservar formas de organización y gobierno diferentes a las nacionales.¹³ Con el paso de los años, los cambios introducidos en los destinos del país, principalmente por el TLCAN,¹⁴ el abandono y la descapitalización del

13 Sin que esto signifique que no están integrados al ámbito nacional.

14 Tratado de Libre Comercio de América del Norte.

campo han causado deterioros en lo económico, lo social y lo educativo en las comunidades rurales e indígenas.

Rubio, 2006, hace un estudio de los impactos que dicho tratado ocasionó en el ingreso de los productores, en el proceso de la exclusión rural, en el despoblamiento del campo y en la educación rural. Las manifestaciones más visibles de los cambios que menciona Rubio están en la desestructuración de la producción, que ha desmantelado la producción de granos y ha obligado a los pequeños productores a dejar sus parcelas para convertirse en jornaleros migrantes. A su vez, esto ha provocado una continua movilidad y migración a la que se han visto obligadas muchas familias indígenas, migración que se da tanto en el interior del país como fuera de él. En el interior, en busca de trabajo asalariado,¹⁵ ya sea en los campos agrícolas de los grandes empresarios o en las grandes ciudades, en la industria de la construcción, en el comercio informal, en el servicio doméstico, etc. Hacia el exterior, la migración se da principalmente hacia Estados Unidos de Norteamérica y Canadá, como trabajadores agrícolas.

Otra consecuencia de este deterioro, aunado al proceso de globalización, ha sido la penetración en las comunidades rurales de una gran cantidad de rasgos culturales occidentales que han irrumpido en las culturas originarias, de tal forma que en muchos poblados ya no es tan sencillo distinguir los valores y principios que subyacen a la cultura original.

15 Al emigrar las familias completas, los niños también se van y se integran al trabajo, situación que es muy distinta a la del trabajo que realizan cuando están creciendo en el seno de sus familias. En este caso se trata de una gran explotación infantil y una degradación. Del Río, 2006, se refiere a esta situación de los niños como “la infancia robada”.

Por todo lo anterior, podemos afirmar que el medio rural de nuestro país ya no es tan fácilmente distinguible y ya no se encuentra sólo fuera del urbano. Se encuentra en todo el país, algunos todavía viven en sus comunidades, pero otros se han asentado en las afueras de las grandes ciudades, en donde han formado colonias en las que tratan de preservar sus rasgos culturales. El medio rural de hoy está donde están sus sujetos, es decir: en continuo movimiento; podemos encontrarlo y reconocerlo en todos los confines del país y más allá de ellos. Se va y regresa, despliega una gran habilidad para adecuarse a situaciones diversas de vida, aprende rápidamente diferentes trabajos e incluso idiomas. Es en esta nueva situación de vida en la que deben ser considerados para pensar en la educación que se les ofrece.

La multiculturalidad y el plurilingüismo, otras dos características de nuestro país, cobran una dimensión diferente al considerar que nuestros pueblos indígenas ya no se encuentran sólo en sus comunidades. Al reconocer que nuestro país es así, la escuela de educación básica debería ser muy diferente,¹⁶ ya que no serían sólo los indígenas quienes tendrían que aprender la lengua dominante, sino todos los demás quienes deberíamos aprender alguna de las lenguas originarias.

Es a partir de esta situación que nos referimos en la RedPEI a la necesidad de construir una **escuela plural, flexible e incluyente**, que atienda al pueblo indígena donde quiera que se encuentre. No se trata sólo de un cambio curricular, se hace necesario un cambio

16 Actualmente el INALI (Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas) ha decretado que todas las lenguas que se hablan en nuestro país son lenguas nacionales. El INALI fue creado por la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (LGDPLI) publicada el 13 de marzo de 2003 en el *Diario Oficial de la Federación*. SEP, s/a.

conceptual, en el que la toda la educación básica de nuestro país se piense desde esta realidad multicultural, dinámica, movable, que contemple esta nueva ruralidad. La escuela, al transformarse de esta manera, lejos de seguir perpetuando la pobreza, puede contribuir a lograr que se haga justicia en las condiciones de vida y de trabajo de los sectores que tienen que dejar sus lugares de vida y emigrar.

Tal vez no es necesario inventar una nueva escuela, sino aprovechar lo que ya se sabe y las experiencias de muchos maestros en diferentes países, para decidirse a transformarla definitivamente.

Por **escuela plural** entendemos la que contemple todas las situaciones posibles que se puedan presentar en un grupo de niños, ya sea en una comunidad, en un campo de trabajo o en una ciudad, en asentamientos permanentes o por temporadas, pero no como una función compensatoria, sino como una propuesta educativa de alta calidad, en la que los niños encuentren un espacio para vivir su infancia y formarse como seres humanos.¹⁷ Una escuela plural debería estar preparada para recibir niños de diferentes culturas, incluyendo la occidental y ser capaz de promover entre ellos una convivencia pacífica y rica en aprendizajes. La interculturalidad debería ser la base del diseño de esta nueva escuela.

Por **escuela flexible** entendemos aquella que pone en primer lugar a las personas, que entiende sus necesidades y circunstancias y que es capaz de adaptar sus normas y procedimientos a ellos y no esperar que sean los niños los que tengan que adaptarse. Los estudios

¹⁷ Especialmente a los niños hablantes de una lengua indígena que llegan a un contexto urbano como el de la ciudad de México o de alguna otra ciudad y se incorporan a alguna de las escuelas llamadas interculturales.

realizados sobre la escuela en el medio rural muestran cómo, durante siglos, esto ha sido al revés; se espera que sean los niños y sus familias los que se adapten a una escuela que no ha sido pensada para ellos. Cuando decimos esto, no nos referimos a las asignaturas que deban estudiarse, sino a la concepción misma de la escuela, desde los valores que deben fundarla y los fines que de ellos se desprendan.

Por escuela incluyente entendemos aquella que supera las diferencias económicas, lingüísticas y socioculturales que dividen a la sociedad, pero que sobre todo lastiman a la población rural. De estas diferencias, las socioculturales son las que más daño hacen, porque no son tan evidentes como las otras dos. Son las que se generan en los estereotipos en los que se encajona a las personas y esto es algo que suele suceder, en el nivel operativo, en la estructura jerárquica del sistema y por lo consiguiente en el interior de las escuelas, a menos que sus maestros estén plenamente conscientes de su función.¹⁸

Nuestra hipótesis es que la escuela multigrado, que es la que existe en todos los países y que muchos de nuestros maestros conocen, puede convertirse en una escuela con estas características si se le considera como una modalidad alternativa y se le asignan los recursos necesarios,¹⁹ ya que por tener la capacidad de atender a

18 Puede ser que las reformas educativas y los programas contengan principios y orientaciones para que se respete a las personas, pero esto no garantiza que así suceda ya en la práctica, es por eso que insistimos en que es el sistema el que tiene que voltear hacia su interior, evaluarse y transformarse para educar con dignidad a los niños.

19 Insistimos en la asignación de recursos, porque de la experiencia vivida en estas escuelas, hemos visto que es posible que los niños se desarrollen en todos los aspectos, tanto en su desarrollo cognoscitivo como en el físico, artístico y emocional, lo que se puede lograr mucho mejor si cuentan con espacios adecuados y maestros calificados

cada niño en su proceso de aprendizaje y a la vez propiciar la colaboración entre niños de diferentes edades y niveles de conocimiento, propicia un ambiente educativo flexible y permite que los niños desarrollen todas sus potencialidades.

Nada de lo anterior es sencillo de lograr, estamos hablando de un cambio conceptual, lo que también hemos llamado un rompimiento epistemológico, que conlleva la concepción de una escuela diferente. Se requiere, además, de una gran voluntad política capaz de romper el círculo pobreza-educación. Esta voluntad implica, no sólo la emisión de decretos, leyes, reglamentos, programas y acciones y la inversión de los recursos que sean necesarios, también del acompañamiento para que la transformación se logre en todos los niveles, desde el normativo hasta el operativo.

Así se estará contribuyendo a lograr la equidad y la pertinencia en la educación.

La tarea para nuestros gobiernos y para todos nosotros no es sencilla. No se trata sólo de números, sino de seres humanos, pero si se sabe aprovechar el potencial que existe en aquellos que ya se han atrevido a cambiar, se avanzará más rápido.

Por esto, en la RedPEI nos hemos empeñado en recuperar las voces de los maestros que ya han cambiado sus formas de pensar y de actuar en sus escuelas.

Un grupo de estos maestros se dio a la tarea de reflexionar en los conceptos anteriores. Incluimos aquí lo que ellos escribieron:²⁰

Una escuela es Plural:

- *Cuando la educación que se imparte es abierta para todos. Los que son y los que no son indígenas, cuando la escuela se adapta a la cultura de los niños que llegan a ella.*
- *Es aquella entendida como la educación para todos en términos amplios, en todos los ámbitos desde el aula, escuela, región, estado, es decir, brindar a todas las personas las oportunidades de aprendizaje y experiencias reflexivas vivenciales en los grupos, evitando la discriminación en todas las manifestaciones vividas en el aula.*
- *Es aquella donde conviven todas las lenguas, permitiendo a los educandos expresarse en su lengua, conviviendo niños indígenas y no indígenas.*
- *Es aquella que facilita la inclusión de todos los estudiantes; sin distinción alguna, brindándole el mismo trato y las mismas oportunidades a todos (as) los (las) estudiantes.*
- *Es aquella que considera que para que una enseñanza sea eficaz, debe considerar las particularidades de cada alumno (a), tratando de coordinar sus diferencias, sin que ninguna lengua goce de privilegios, propiciando aprendizajes significativos, contemplando la interculturalidad.*

20 Esta aportación se puede consultar en la página *web* de la RedPEI en la sección: “Voces de los maestros”. Autores: Honorio Díaz Valentín (Nayarit), Olga Leticia Hernández García (Oaxaca), Marco Antonio López Hernández (Oaxaca), Rafael Cardoso Jiménez (Oaxaca), Rossana Carely Chalé Leal (Yucatán), Ernestina Núñez Medina (Yucatán), Alejandrina de A. Valle Parra (Yucatán), Andrés Olvera Ponce (Guajuato), Adriana Natly Cámara Magaña (Campeche), Gloria María del Carmen Abril Palantoc (Puebla) Luis Enrique Silva Peña (Sinaloa), José Trinidad Pava Montaña (Sinaloa) y Leonardo Constancio Dolores (Guerrero).

Flexible:

- *Tiene en cuenta que el currículo prescrito es modificable e incorpora otros contenidos de la cultura propia de los (las) niños (as).*
- *Que reconoce que no son los niños quienes deben adaptarse a la educación, sino que la educación debe adaptarse a ellos.*
- *En la que el maestro le permita a los alumnos nuevos aprendizajes sin imponer las cosas, que se pone al nivel y toma en cuenta el interés del alumno, siempre y cuando pensando en el objetivo de la educación.*
- *Que contempla los procesos de aprendizaje, el respeto por las características y necesidades de los estudiantes.*
- *Proporciona una educación tolerante y respetuosa de la diversidad; tomando en consideración la cultura, las costumbres, el lenguaje. Sería un traje a la medida del niño tomando en cuenta el nivel socioeconómico, la lengua, sus características propias, estilo de aprendizaje, su familia.*

Incluyente:

- *Es aquella escuela que realiza acciones para permitir que todos los niños se integren a ella.*
- *Que brinda una educación significativa implementando la interculturalidad.*
- *Que respeta al niño en todo, en sus saberes, en lo religioso, en la cultura, en la lengua.*
- *Lo contrario a la discriminación (la aceptación de todas sus particularidades, diversidades).*

El docente debe ser:

- *Un buen conocedor de la cultura del educando (que conozca las tradiciones, las costumbres, la comida, la lengua, el vestido tradicional; que domine el contexto).*
- *Dominar los enfoques de aprendizaje.*
- *Tener un enorme compromiso con los niños y las niñas.*
- *Ponerse la camiseta de la educación indígena.*
- *Ser un conocedor de la situación en donde se encuentra.*
- *Tendría que considerar que la escuela no es quien tiene que hacer que la gente se adapte a ella, sino que ella tendrá que adaptarse a la comunidad.*
- *Tendría que actualizarse constantemente, estar acorde con la nueva reforma, sin aferrarse a las cosas, haciendo cosas diferentes.*
- *Tendría que tomar en cuenta los contenidos de la comunidad como contenidos educativos.*
- *Retomar los principios que sustentan los sistemas educativos indígenas.*
- *Tener en cuenta que los niños aprenden oyendo, escuchando, observando, viendo y haciendo, características de las formas de aprendizaje de la comunidad.*
- *Conocer que todos aprenden en los diferentes momentos y ámbitos de la vida cotidiana, en el trabajo, haciendo el trabajo y apropiándose de los efectos y las consecuencias de los mismos.*
- *Que los niños viven procesos internos en interacción con las demás personas.*
- *Tendría que considerar a las comunidades como instituciones, ya que éstas tienen riquezas infinitas.*

- *Reconocer en el aula las diferencias. Valorarlas como una riqueza cultural.*
- *Evitar las acciones negativas, la discriminación.*
- *Tener presente en el aula los derechos humanos, ya que todos somos seres humanos.*
- *Considerar los derechos fundamentales de los pueblos indígenas.*
- *Saber y reconocer que las comunidades tienen el derecho de participar en el diseño y en la planificación de la educación para su pueblo.*
- *Tendría que hablar de los derechos indígenas: a ser pueblo, tener autonomía, libre determinación, cultura, propiedad de la tierra.*
- *Que todo niño tiene derecho a ser enseñado en su propia lengua.*
- *Tomar en cuenta lo que los niños quieren aprender.*
- *Tendría que tener comunicación con otros y apoyarse mutuamente.*
- *Dar una enseñanza en forma coordinada y de calidad.*
- *Valorar lo propio y construir enfoques propios.*
- *Hacer democracia funcional en el aula, en la escuela, en la comunidad.*
- *Producir materiales y recursos en la lengua indígena (textos, cantos, cuentos, investigaciones, etcétera).*
- *Hacer una educación con sentido y con significado.*
- *Hacer de la educación algo divertido.*
- *Conocer la realidad de la comunidad y vivirla.*
- *Fomentar la lectura.*
- *Romper paradigmas, esquemas, estereotipos en todos los ámbitos, quitar los prejuicios, cambiar de actitud.*
- *Saber que todos son capaces de hacer, que la comunidad es capaz de producir.*

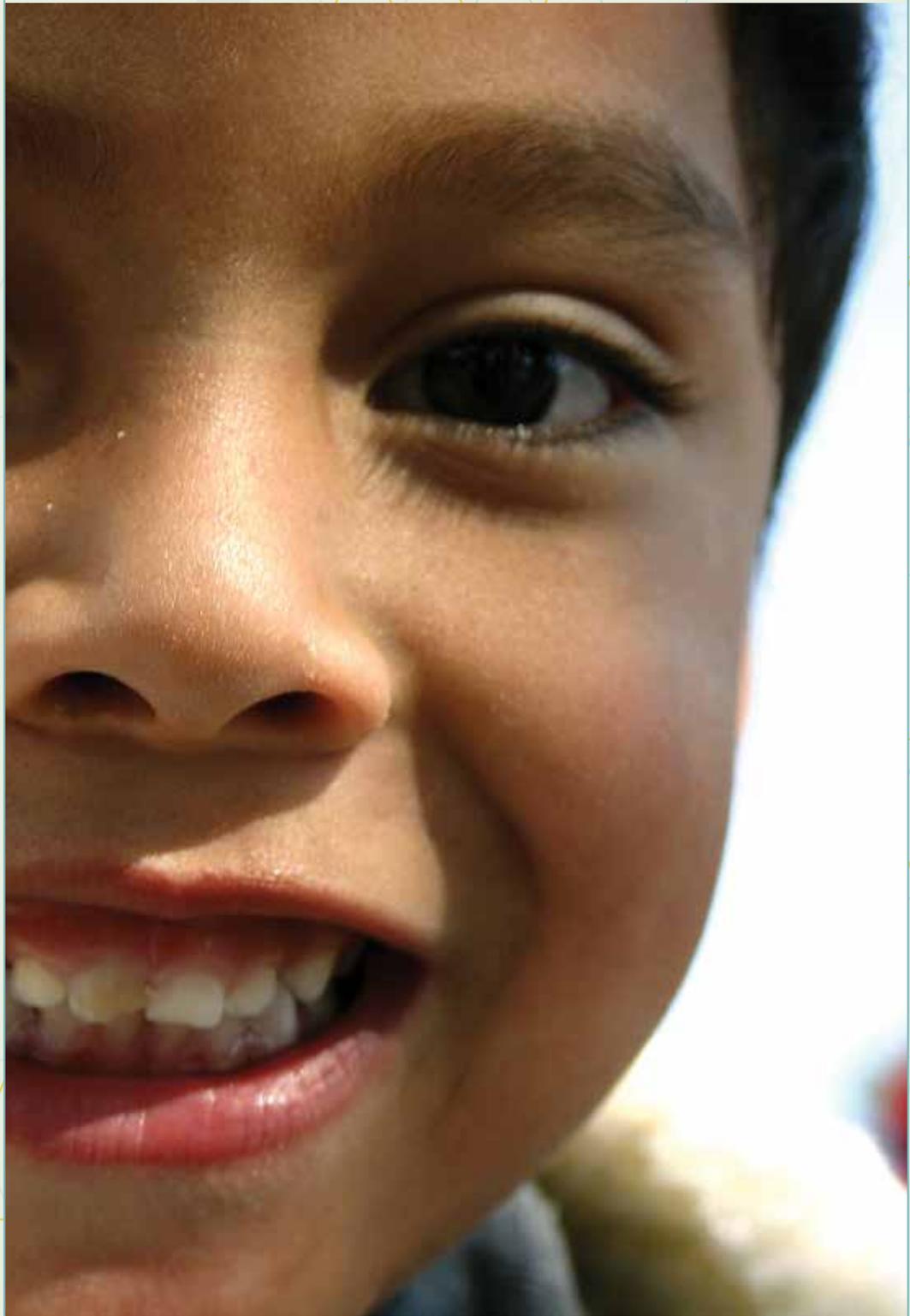
- *Una educación plural, flexible e incluyente se expresa como aquella que valora la cultura local articulando la cultura nacional e internacional, dispuesta a asumir los retos y los desafíos de los fenómenos sociales en los que se desenvuelve, acorde con las circunstancias y situaciones que acontecen en el mundo en el que vivimos.*

El alumno egresado de una escuela indígena plural, flexible e incluyente:

- *Desarrolla todas sus capacidades y potencialidades, es competente emocional, intelectual, motriz y lingüísticamente, es un ser humano libre, autónomo, independiente y capaz de desenvolverse en el mundo y de enfrentar la vida que le rodea.*

1.3. Los propósitos de la RedPEI

- *Recuperar las voces de los maestros, especialmente las de aquellos que se han preocupado por estudiar y mejorar la educación que imparten.*
- *Recuperar la experiencia de aquellos maestros de escuelas indígenas que han mejorado sustancialmente la educación en sus escuelas, introduciendo formas de trabajo integrales adecuadas a la situación de los niños.*
- *Recuperar también las voces de otros actores educativos, como investigadores, Asesores Técnicos Pedagógicos y otros más que, de alguna manera, con un trabajo basado en el estudio serio de los problemas de la educación indígena, estén contribuyendo a mejorar esta educación.*
- *Contribuir a la búsqueda de una educación que contemple todas las necesidades que pueden presentarse entre la población indígena, que a la vez sea una solución integral que permita que donde quiera que se encuentre un niño indígena y cualquiera que sea su origen étnico y su idioma, pueda ser atendido por una escuela de alta calidad educativa.*
- *Abrir un espacio de comunicación y de construcción de una escuela indígena plural, flexible e incluyente.*



1.4. Los ejes de la RedPEI²¹

- *Valorar y recuperar las voces de los maestros.*
- *Unir las voces de los maestros con las de otros profesionales de la Educación Indígena.*
- *Construir conocimiento acerca de la educación indígena.*
- *Reflexionar y hacer aportaciones al Modelo Educativo Multigrado para la Educación Indígena.*
- *Contribuir a la formación en la práctica de los docentes de la Educación Indígena.*
- *Establecer una plataforma y una estrategia de comunicación entre profesionales de la Educación Indígena.*

21 En el capítulo 4 se da cuenta de los nuevos propósitos y ejes que los maestros añadieron a éstos, que son los iniciales de la RedPEI.

1.5. Un mapa de ruta

Una frase en la que se puede sintetizar el espíritu de la RedPEI es:

UNIR LAS VOCES PARA MEJORAR
LA EDUCACIÓN INDÍGENA

¿Por qué “recuperar y unir las voces”?

- Porque durante cinco siglos, a pesar de los esfuerzos hechos en algunas de las épocas notables de nuestra historia, sus voces no fueron suficientemente escuchadas.
- Porque se ha reconocido que los maestros poseen un saber respecto de la educación que es único por el lugar en el que trabajan.
- Porque se ha reconocido que la educación es un hecho social y un derecho de todos y en este sentido las experiencias y aportaciones de los maestros que se han esforzado por ser mejores, son fundamentales para la formación entre pares y para la formación de nuevos maestros.
- Porque sabemos que existen muchos maestros, sobre todo en el medio rural, que se han dedicado a buscar la mejor manera de educar a sus alumnos.
- Porque generalmente al referirse a los maestros de educación básica, se habla de “los maestros”, sin ninguna distinción, como si formaran un todo homogéneo que se comporta de la misma manera siempre. Los maestros de las escuelas indígenas, si bien comparten el mismo plan de estudios y el mismo currículum en el nivel nacional, tienen su propia



identidad y son diferentes a los demás. Recuperar las voces de estos maestros nos permite reconocerlos en sus diferencias y saber cómo son nombrados, “desde ellos mismos”, desde su propia perspectiva.²²

- Porque escuchándolos es como podemos entender lo que significa ser maestro indígena.

1.5.1. El camino trazado

El punto de inicio fue tomar conciencia de que la población indígena de nuestro país requiere de una educación de calidad que sea pertinente y equitativa. Esto nos llevó a realizar los siguientes pasos:

1. La búsqueda de maestros que tuvieran una experiencia pedagógica fruto de su estudio y dedicación, que quisieran compartir con los demás. Se decidió invitar a estos maestros a fundar la Red.
2. Para la ubicación de estos maestros, se dialogó con las diferentes direcciones de la DGEI.
3. Se decidió empezar por los maestros de escuelas multigrado.
4. Se estableció una primera regionalización, en tres partes, que después se fue ampliando: Oaxaca, Guerrero y Veracruz; Yucatán, Campeche y Mérida; Jalisco, Nayarit y San Luis Potosí.

22 Respecto de la diferencia, Ma. Esther Aguirre anota lo siguiente: “la diferencia, como condición de sentido, por lo demás, apela a la condición propia del sujeto educativo, que se forma, se constituye siempre en relación con los demás; ‘adquiere forma’, se redefine en un constante diálogo, consigo mismo, con los otros” (Aguirre, 2009).

5. La estrategia fue visitar a los maestros elegidos, observar su trabajo y hacerles una entrevista, a manera de conversación, para escuchar y entender la concepción pedagógica que los lleva a realizar determinada forma de trabajo en su práctica educativa.
6. Formar un grupo de investigadores para acompañar el desarrollo de la Red.
7. Ir ampliando progresivamente el número de maestros invitados a participar en la RedPEI.
8. Establecer una plataforma de comunicación, abriendo diferentes foros para que sus voces fueran escuchadas y compartidas con otros maestros: Encuentros personales, en los pudieran presentar sus experiencias y contar con espacios para intercambiar ideas. Abrir un espacio virtual donde colocar sus experiencias pedagógicas y otras contribuciones a la educación indígena.
9. Darle organicidad y estructura a esa plataforma, de tal forma que los maestros se apropien de la Red, y hagan de ella un medio de comunicación y de formación entre pares.
10. Realizar los pasos necesarios para consolidar la RedPEI como un instrumento de creación de conocimiento de la educación indígena y de formación de maestros, en las manos de los propios maestros.

¿Por qué elegir las escuelas multigrado?

Como se sabe, en el subsistema de educación indígena existen diferentes modalidades de escuela derivadas precisamente de las características de la población: diversidad en cuanto a origen

étnico y cultural, pobreza, migración, dispersión en el país, etc. Hay escuelas regulares, albergues escuelas, escuelas albergues, escuelas para migrantes escuelas bilingües, escuelas interculturales, etc., y muchas de éstas son escuelas multigrado.²³

Con base en este dato y dado que entre las problemáticas más generalizadas manifestadas por los maestros de educación indígena se encuentra precisamente el manejo del multigrado,²⁴ se decidió que las primeras voces que se escucharían serían las de maestros de escuelas indígenas multigrado, que estuvieran desarrollando, como ya se ha mencionado, un trabajo sobresaliente, producto de la eflexión sobre su práctica educativa.

La decisión de trabajar con escuelas multigrado obedeció también a la necesidad de repensar el modelo de estas escuelas, ya que al constituir la mayoría de las escuelas básicas del país merecen una atención que hasta el momento no se les ha dado. En ocasiones esporádicas se han diseñado programas para ellas, que han sido en su momento programas muy interesantes, pero que han quedado en el olvido, como el planteamiento sobre la Escuela Rural Unitaria en 1967; el huerto escolar, la biblioteca y el museo escolares en 1979, que ya se habían planteado desde la Escuela Rural Mexicana; el trabajo por guiones, retomado en 1992; o la introducción en algunas escuelas normales de una asignatura específica sobre la escuela multigrado, a consecuencia de la reforma de 1992.²⁵

23 Según datos del Plan Nacional de Educación (PNE) 2000-2006: "alrededor de una cuarta parte de los planteles de primaria del país son escuelas multigrado" y según la evaluación del multigrado realizada en 2007: "del total de las escuelas públicas de primaria general, el 44% opera como escuela multigrado, al igual que el 76% del total de escuelas indígenas".

24 Información proporcionada por las Direcciones de Educación Básica y de Formación de Maestros, de la DGEI.

25 Al respecto véase: Cerna; Educación Primaria en los Estados; CONAFE, 2006.

El esfuerzo más reciente es el de la propuesta que se conoce como la Propuesta Educativa Multigrado (PEM) 2005, que propone una serie de formas de trabajo que les han sido de utilidad a los maestros (SEP: 2005).

El problema fundamental de esta modalidad educativa es que se le concibe como una escuela para pobres, que por lo tanto no cuenta con todos los beneficios de la escuela conocida como regular. Sin embargo, la escuela multigrado ha sido una modalidad educativa que ha existido durante muchos años en muchos países, no como una escuela para pobres, ni como un remedio para localidades donde la matrícula es baja, sino como una modalidad factible, como un modelo alternativo de educación, que debe realizarse con base en sus propios principios, con su currículum específico, sus materiales y la infraestructura adecuada.²⁶

De ahí que el propósito de iniciar la Red con los maestros de estas escuelas es precisamente el de revalorar esta modalidad educativa y de hacerlo a partir de las experiencias de sus maestros.

¿Por qué visitarlos y conversar con ellos?

Contamos en la actualidad con la evidencia producida por la investigación educativa de que si bien en algunos momentos de la historia de la educación indígena se han implementado políticas de acercamiento a los maestros, éstas no han tomado en cuenta su his-

26 En Inglaterra se adoptó el sistema multigrado con el argumento de que la enseñanza debe centrarse en los niños en forma individual, ya que cada uno es distinto. Esto atrajo críticas, porque el currículum era general, siendo los niños diferentes; no obstante, se progresó. El multigrado dio lugar a una pedagogía positiva (Little, 2007).

toria contada por ellos mismos. ¿Cómo y por qué han llegado a ser maestros? ¿Por qué trabajan actualmente de la manera en la que lo hacen? ¿Cuál es su sentir ante este silencio de siglos y ahora que se les pide que dejen escuchar sus voces?

Oresta López nos dice lo siguiente, referente a su investigación sobre los maestros indígenas de San Luis Potosí:

Al estar revisando la política intercultural oficial, los escasos documentos sobre la formación de profesores indígenas, las listas y los registros sociales, advertía que desde ahí la imagen de los profesores es muy difusa; cuando empezamos a hacer talleres para conocerlos y para animarlos a narrar sus historias de vida, es decir, cuando promovimos que tuvieran voz y escritura, logramos conocerlos mejor y comprender lo que significa para un hombre o mujer indígena llegar a convertirse en maestro o maestra. Por ello, aproximarse al conocimiento de lo que es ser maestro o maestra indígena implica recurrir a la memoria de los esfuerzos que han tenido que enfrentar para formarse y llegar a ser profesionales de la educación (López, 2010).

Patricia Medina, por su parte, plantea el desconocimiento de los procesos vividos por los maestros que han llegado a las escuelas del subsistema; ella dice que es un alto costo social el que pagan:

“...pues para llegar a constituirse como indígena docente, se requiere una suma de transforma-

ciones de las lenguas, culturas, conocimientos, prácticas sociales, del sistema de creencias y de la base material y simbólica identitaria (Medina, 2006).

En el proyecto de la RedPEI reconocemos la complejidad del ser maestro/a indígena, por lo que el encuentro personal y la conversación atenta son elementos muy importantes de nuestro acercamiento con los maestros.

¿Por qué abrir diferentes formas de comunicación?

Las personas nos formamos en el encuentro con los otros, en la gran variedad de circunstancias que nos toca vivir en nuestro entorno. En el caso de la formación de un maestro, la oportunidad de contrastar sus conceptos y formas de trabajo con otros debería ser parte inherente a todo su proceso de formación, tanto de la formación básica como de su desarrollo profesional. La Red propicia este encuentro por diferentes medios. El encuentro personal, en el que los maestros llevan preparados sus trabajos para compartirlos con otros, es uno de los medios más valiosos para la formación entre pares, pero este medio es limitado, porque por lo general sólo se da cuando las instancias oficiales los convocan. En la RedPEI estamos tratando de que además de estos encuentros que se realizan por medio de eventos, los maestros se visiten entre ellos y conozcan las experiencias pedagógicas de la manera en que se viven en las escuelas.

Otra forma de comunicación impulsada por la RedPEI es el uso de una página web²⁷ que se creó exclusivamente con el fin de que los maestros y otros profesionales de la Educación Indígena la usen como un medio para dar a conocer su pensamiento pedagógico, puedan leerse unos a otros, interesarse por las experiencias de los otros y buscar la manera de encontrarse para enriquecer su trayectoria como docentes.

1.5.2. El camino andado

- El primer reto: la desconfianza

Como ya se mencionó, la Red se formó a base de invitaciones a los maestros a participar en ella. No fue fácil obtener la confianza de los maestros en que al dar a conocer sus trabajos éstos iban a ser respetados y publicados con sus nombres. Fue necesario todo un trabajo de convencimiento, haciéndoles ver la importancia de que las experiencias pedagógicas valiosas son importantes para quienes no han encontrado la mejor forma de trabajar con sus alumnos. La aceptación se ha ido dando paulatinamente, conforme hemos avanzado en las etapas de la Red. Cada vez son más los maestros que están intentando dar cuenta de su trabajo por el medio virtual que se preparó para ello.

27 A la página web de la RedPEI se puede acceder por la página de la DGEI, yendo a la pestaña que dice Red de Profesionales de la Educación Indígena.



- El segundo reto: aprender a usar los medios virtuales de comunicación

Una vez que ellos aceptaron escribir y publicar sus experiencias en la página *web*, fue necesario implementar una estrategia de enseñanza para que aprendieran a usar la página y se apropiaran del espacio. Tampoco eso fue sencillo. Para muchos de los maestros hubo que empezar por crear un correo electrónico y aprender a manejarlo. Para quienes ya manejaban este medio, el siguiente paso fue aprender a usar la página *web*.

A la dificultad anterior hubo que agregar las dificultades propias de Internet, que no se encuentra siempre disponible en cualquier parte y con las facilidades necesarias para cubrir las necesidades de nuestros maestros. En varios de los eventos en los que se impartieron los talleres nos topamos con la dificultad de no contar con la suficiente cobertura de Internet.

Conforme los maestros fueron aprendiendo a interactuar con la página, se fue avanzando hasta el momento en que algunos de ellos ya podían enseñar a otros a usarla. Los Enlaces Estatales, que fueron nombrados en una de las etapas, como se verá más adelante, son ahora quienes han tomado a su cargo invitar a nuevos maestros y enseñarles el uso de estos medios virtuales de comunicación.

- El tercer reto: aprender a escribir sus experiencias y sus reflexiones sobre ellas.

Entre los maestros de las escuelas indígenas existe una gran heterogeneidad en cuanto a la necesidad y la práctica de dar a conocer sus experiencias pedagógicas.

Hay quienes han tenido la oportunidad de asistir a eventos en los que han podido presentar sus trabajos y lo hacen ya muy bien en presentaciones en *power point*, hay otros que cuentan con una preparación académica avanzada y por lo tanto no tienen problema para escribir su pensamiento en forma de ponencia y lo han presentado también en eventos.

Pero la mayor parte y sobre todo los maestros a los que nosotros nos dirigimos en primera instancia, que son maestros de las escuelas multigrado, que se encuentran en los lugares más apartados, no tienen la práctica de recuperar y narrar sus experiencias pedagógicas, mucho menos en el manejo de Internet. De manera que ha sido necesario trabajar en varios talleres para que ellos no sólo narren su experiencia, sino que realicen un ejercicio de reflexión sobre ella y escriban también estas reflexiones. En este aspecto el avance ha sido también lento, porque la forma narrativa no es algo a lo que estén acostumbrados, para muchos de ellos es más sencillo escribir informes.

- Las etapas en las que se ha desarrollado la Red

Primera etapa: Fundación e instalación de la Red

La Red inició su camino en 2009. Esta primera etapa consistió en sentar las bases conceptuales, metodológicas y logísticas que han apoyado el desarrollo posterior de la Red.

Se concretaron los principios pedagógicos sobre los cuales opera la Red en función de la Escuela Indígena a la que se aspira. Se formó el primer equipo que se encargó de visitar las primeras escuelas e invitar a los maestros a participar en la Red.²⁸

Los criterios de selección fueron:

- Escuelas multigrado uni, bi o tri docentes.
- Escuelas en las que sus maestros hayan detectado los problemas de trabajar en multigrado.
- Maestros que se hayan preocupado por estudiar y buscar un proyecto integral para el multigrado.
- A consecuencia de lo anterior, pueden incluirse maestros que ya tengan una propuesta para el multigrado o que estén introduciendo ciertos cambios en su práctica que los estén conduciendo a ello.
- Puede ser que no mencionen el multigrado pero que estén trabajando en una propuesta que ellos consideren alternativa

²⁸ El equipo de trabajo para ese año estuvo formado por la M. Yolanda Ramírez Carballo, la M. Paola Arteaga Martínez y la Lic. María Elena Andrade Ultzil, con la coordinación de la Dra. Lesvia Rosas. El proyecto se ubicó institucionalmente en la Dirección para la Formación y Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena, bajo la dirección del M. Yesid Sierra Soler.

y valiosa, por estar sustentada en algún aspecto cultural que a ellos les interese. Puede ser un aspecto relacionado con su cosmogonía o su relación con la tierra, o su relación con el trabajo, etc.

- Escuelas reconocidas como diferentes porque sus maestros se preocupan por ser mejores. Puede ser que la escuela sea producto de una reflexión comunitaria o sólo del trabajo de sus maestros.
- Que los maestros quieran participar voluntariamente en el proyecto.

Todo esto por los principios a los que ya se hizo referencia en los apartados anteriores. Se acordó también que los maestros participarían por decisión propia, una vez que conocieran los propósitos de la Red.

Para poder echar a andar todo lo anterior, fue necesario hacer una selección de escuelas y maestros, que fue hecha después de escuchar las recomendaciones de las Direcciones de Educación Básica y de Formación y Capacitación de maestros de la propia DGEI. De ahí surgió nuestra primera regionalización, que abarcó los estados de Oaxaca, Veracruz y Guerrero, por el lado del Sureste, San Luis Potosí, Nayarit y Jalisco por el centro y Yucatán, Campeche y Quintana Roo por el Sur.

La búsqueda se inició, para ello se estableció el contacto con las respectivas autoridades de la Educación Indígena en los diferentes estados. No fue posible visitar escuelas en todos los estados, en parte porque en ese tiempo surgió en el país la gripe H1N1, por lo que algunas escuelas fueron cerradas; también por problemas de tipo



administrativo. Tal fue el caso de Jalisco y Nayarit. En otros estados, como los de la península de Yucatán, fue necesario hacer una segunda selección de escuelas, para cerciorarse de que efectivamente cumplieran con los criterios señalados, lo mismo en el estado de Guerrero. Pero finalmente se logró visitar a un número importante de maestros y encontrar experiencias pedagógicas muy valiosas, de las cuales se da cuenta en los capítulos siguientes.

Se consideró necesario y útil formar un grupo de investigadores especializados en la Educación Indígena para que aportaran sus conocimientos y sus opiniones a la creación de esta Red y para que acompañaran las actividades de la misma. Se logró formar un grupo de siete investigadores.²⁹

Una actividad interesante de esta etapa fue la indagación sobre redes semejantes existentes en América Latina, sus propósitos y funcionamiento. Esta indagación nos permitió ubicar nuestra Red en cuanto a su foco de atención y alcance. Mientras las redes que en otros países están dirigidas a los maestros se centran en la divulgación de información o en convocatorias para participar en programas oficiales, la nuestra se centra en la recuperación de las experiencias de los maestros tal y como ellos las están realizando y las narran con sus propias palabras. También encontramos redes de otros países que, como la nuestra, abren el espacio para la expresión de los maestros en temas y asuntos educativos que son de su interés.

La actividad más importante y con la que culminó esta etapa fue la Reunión de Fundación de la Red, en Puerto Vallarta, Jal., del 30

²⁹ El grupo quedó formado por: Dra. María Bertely Busquets, Dra. Patricia Medina Melgarejo, Dra. Norma Alicia Del Río, Dr. Nicanor Rebolledo Recéndiz, Mtra. Lourdes Pacheco, Mtra. Paola Arteaga, Dra. Ana Ma. Méndez Puga.

noviembre al 2 de diciembre, a la que asistieron los maestros visitados y fueron instituidos como maestros fundadores de la RedPEI.

Es importante mencionar que en esta reunión y en todas las que se han realizado en las etapas posteriores, una de las actividades especiales ha sido la realización de mesas de reflexión, en las que se les han propuesto a los maestros diferentes temas relacionados con los principios, los propósitos y los ejes de la Red. Ésta ha sido una de las actividades mejor recibidas por los maestros. Los temas han resultado ser del mayor interés para ellos. En esta primera reunión, los temas de reflexión fueron:

- La escuela multigrado que queremos.
- Perfil del maestro multigrado de la Educación Indígena.
- ¿Cómo se concibe una escuela indígena multigrado?
- Planeación en la escuela multigrado.

Además, se recogieron las expresiones de los maestros respecto de sus expectativas sobre la RedPEI.³⁰

Segunda etapa: Seguimiento a la RedPEI

Se realizó durante el año de 2010. Como su nombre lo indica, los propósitos fueron dar continuidad a lo ya iniciado en la etapa anterior.

Como ya se ha mencionado, el propósito central de la Red es lograr la comunicación de los maestros, para que al hacerlo, no sólo se den a conocer sus experiencias, sino que avancen en su conocimiento sobre la educación y contribuyan también a acrecentar este

30 Estas aportaciones se pueden ver en la página web de la Red, en la sección: Voces de los maestros.

conocimiento. Con la mira puesta en este propósito, se inició desde el mes de diciembre del año 2009 el proyecto de la página *web* de la RedPEI, como un medio de comunicación alterno al de los encuentros presenciales, que ya se habían iniciado con la reunión de Vallarta y que se seguirían realizando en las etapas consecutivas de desarrollo de la Red. La página se abrió a los registros y las colaboraciones de los maestros en el mes de junio de 2010.

La página *web*, si bien fue bien recibida por los maestros, no pudo ser aprovechada del todo desde el principio, porque los maestros carecían, en su mayoría, de los instrumentos y las habilidades necesarios para manejarla, esto es, contar con una computadora personal, con un correo electrónico y saber manejar los medios virtuales de comunicación. Para subsanar estas carencias, por una parte se estableció el compromiso de la DGEI de dotar a sus escuelas de las computadoras y a partir de esa reunión, y en las subsecuentes, se desarrollaron talleres de capacitación para que los maestros que nunca lo habían hecho ingresaran en el mundo de la comunicación virtual y aquellos que ya tenían cierta experiencia, la perfeccionaran. No ha sido un camino fácil, los retos que surgieron ya fueron mencionados, pero los frutos empiezan a verse.

El grupo de investigadores formado el año anterior tuvo en este año su primera reunión, que fue muy importante puesto que en ella se afirmaron los principios y los ejes de la Red y se dieron sugerencias interesantes en cuanto a ella, considerada como espacio de formación de maestros y de diálogo con la institución. Sobre todo, se hizo énfasis en el respeto que se debe tener por las aportaciones de los maestros.

En el mes de agosto de 2010, los días 30 y 31, se llevó a cabo en Oaxtepec, Mor., una reunión con todos los maestros fundadores de la Red. En esa reunión se les dio a conocer la página y se realizaron dos talleres: Un taller de capacitación para el manejo de la página. Los maestros que no contaban con un correo electrónico lo crearon y se inscribieron a la página, con la finalidad de poder enviar sus colaboraciones y conocer las de otros profesores. El segundo taller fue para aprender a introducir colaboraciones a la página. Todos los maestros fundadores de la Red quedaron inscritos por medio de la página, y algunos de ellos hicieron sus primeras pruebas para subir sus colaboraciones.

Más tarde, del 27 al 30 de octubre, la Red fue presentada en la que se llamó “Primera Reunión Internacional de la Red de Profesionales de la Educación Indígena”. Lo importante de esta reunión fue que asistieron maestros de los diferentes proyectos de la DGEI que trabajan con docentes, por lo que se abrió la posibilidad de que la Red se constituyera en un espacio en el que los maestros participantes de todos los proyectos pudieran dar a conocer sus experiencias pedagógicas.

Se realizaron seis mesas de trabajo formadas por grupos mixtos en los que estaban representados todos los grupos asistentes a la reunión. Los temas de las mesas de trabajo fueron:

1. La importancia de la enseñanza en la lengua materna.
2. La enseñanza centrada en la cultura.

3. El desarrollo curricular que combina contenidos de la cultura local con los contenidos nacionales.
4. El trabajo por proyectos en la escuela multigrado.
5. La elaboración de libros y materiales didácticos en la lengua local.
6. El bilingüismo: su importancia y diferentes formas de trabajarlo.

Cada grupo trabajó con base en las siguientes preguntas:

- Relevancia del aspecto y por qué (¿Consideran que este aspecto es relevante para la educación indígena?).
- Metodológico: Desde su experiencia, de qué manera desarrollan su trabajo pedagógico para abordar este aspecto? (metodología, estrategias, uso de materiales).
- Logros y avances (¿Qué beneficios reporta para el aprendizaje de los niños? O ¿Cómo ha impactado la enseñanza de este aspecto en el aprendizaje de los niños?).
- Dificultades y retos (¿Cuáles son las principales dificultades que se presentan en este aspecto de la educación indígena? ¿Qué problemática presenta en las diferentes modalidades de la educación indígena?).

Grupos de trabajo.

Se realizaron nueve grupos de trabajo, uno por cada uno de los grupos asistentes, que conversaron y sacaron conclusiones alrededor de las preguntas:

- Formas de vinculación con la RedPEI.
- Propuestas para la integración de una Red Latinoamericana de Educación Indígena.

Los grupos que participaron en esta actividad fueron:

- Fundadores de la Red de Profesionales de la Educación Indígena.
- Sistematización de experiencias docentes en el medio indígena.
- Contribuciones del ATP a través de la implementación de estándares de desempeño docente.
- Lenguas.
- Red Mesoamericana.
- Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Agrícolas Migrantes (PRONIM).
- Ciencias Naturales y Matemáticas.
- Programa de Becas Semilla.

Además de éstos, se formó un grupo con responsables de la Educación Indígena de los estados de: Quintana Roo, Veracruz, Michoacán, Nayarit, Querétaro, Durango, Chiapas, quienes conversaron acerca de las preguntas:

- Formas de vinculación con la RedPEI.
- Formas de apoyo a la RedPEI.

Las conclusiones de las mesas de trabajo y de los grupos de trabajo fueron sumamente interesantes y muestran tanto la necesidad que existe de una plataforma de comunicación como la que propone la Red, como la disponibilidad de cada uno de los grupos participantes para vincularse a la RedPEI.

Otra actividad muy importante de esta etapa fue la ampliación de la base de maestros mediante las visitas a las escuelas. Durante este año se realizaron visitas a escuelas de los estados de Michoacán, Hidalgo, Oaxaca, Chiapas, San Luis Potosí, Jalisco y Yucatán.

El día 8 de diciembre de 2010, el proyecto de la RedPEI se presentó ante los Representantes de las DEI's³¹ del país, aprovechando una de sus reuniones nacionales. La propuesta fue bien recibida.

Tercera etapa: Estructuración y desarrollo de la Red de Profesionales de la Educación Indígena (RedPEI)

Dado el avance alcanzado por la Red en sus dos primeros años, se consideró necesario para el 2011 dedicar esta tercera etapa a darle a la Red una estructura más amplia y mayor organicidad, para que pudiese seguir funcionando. En este sentido, se realizaron tres acciones específicas:

Nombramiento de Enlaces Estatales:

Se pidió a las DEI's que nombraran un Enlace Estatal para la RedPEI; en consecuencia, se realizó en Oaxtepec Morelos, del 11 al 15 de julio de 2011, la que se llamó: Reunión Nacional de Enlaces Estatales de la Red de Profesionales de la Educación Indígena, Supervisores y Asesores Académicos de la Diversidad, para la difusión de la Red de Profesionales de la Educación Indígena y capacitación para la publicación de las experiencias docentes en la página *web* de la RedPEI".

Lo esencial de esta reunión fue el nombramiento de algunos Enlaces Estatales para la Red y la elaboración, por parte de los mismos, del "Perfil del Enlace Estatal de la RedPEI", del "Plan de trabajo del Enlace Estatal de la RedPEI" y el "Diseño de un Taller Regional para fortalecer las estrategias comunicativas de la RedPEI". En esa reunión se

31 Direcciones Estatales de Educación Indígena.

estableció el compromiso de realizar tres Talleres Regionales, en el Centro, el Norte y el Sureste.

Como en las reuniones anteriores, en ésta se realizaron ocho mesas de reflexión:

1. El trabajo colegiado de los maestros. Posibilidades, obstáculos, beneficios.
2. ¿Es posible que las líneas de acción de la RedPEI puedan ir generando conocimiento pedagógico? ¿Cómo?
3. Valoración y recuperación de las voces de los maestros. Posibilidades, limitantes, ventajas para una educación indígena de calidad.
4. Estrategias para lograr que se forme, a través de la RedPEI, una plataforma de comunicación entre los profesores.
5. Supuestos y condiciones para que en todas las modalidades de la educación indígena se logre una educación plural, flexible e incluyente.
6. El multigrado como modelo educativo. Problemática y experiencias relevantes.
7. La formación en la práctica (entre pares) a través de la comunicación y la reflexión crítica sobre la misma.
8. El manejo de las habilidades digitales para promover la interacción a través de la red.

Migración de la página *web*:

Se iniciaron las conversaciones entre la Coordinación Académica de la Red, la Dirección de Formación, la Dirección de Apoyos Educativos y la empresa Meridiano, para que la página *web* de la Red sea trasladada a la DGEI. Se diseñó un Manual para el manejo de esa página *web*.

Seguimiento a los maestros visitados en la primera etapa del proyecto.

Se realizaron 8 visitas de seguimiento a las escuelas y maestros visitados en las etapas anteriores, para apoyarlos en sus proyectos y asesorarlos en los aspectos que fuera necesario para su interacción en la Red. Fueron visitadas dos escuelas del estado de Campeche, una de Quintana Roo, una de Guerrero, una de Veracruz y tres del estado de Yucatán.

También se realizaron visitas a otros estados que no habían sido considerados en las etapas anteriores, una a Baja California y dos a Morelos.

Se realizó la que se llamó: “Segunda Reunión Internacional de la Red de Profesionales de la Educación Indígena. Educación Inclusiva y Docencia: Reflexiones desde la Región Maya Peninsular”.

En esta reunión se desarrollaron dos actividades relevantes: la realización de tres talleres generales con el título: “Participando en la RedPEI”, coordinados por los maestros fundadores de la Red. De esta forma los maestros fundadores empezaron a participar de una manera más activa como miembros de la Red.

La otra actividad relevante fue el inicio de la creación de “nodos”, entre los maestros de diferentes estados, con el propósito de que se comuniquen entre sí y amplíen y enriquezcan los trabajos de la Red.

1.5.3. Logros

Los avances y logros más significativos en el transcurso de las tres etapas anteriores, han sido:

Hallazgos en el ámbito de la práctica educativa:

- El proyecto despertó un gran interés entre los maestros que fueron invitados a participar, sin embargo, también expresaron su desconfianza de que sus trabajos fueran utilizados por otros.
- Se demostró que existen muchos maestros que han elaborado proyectos para la escuela multigrado, o que por lo menos han intentado trabajar de manera diferente con los niños, para obtener un mejor aprendizaje.
- Se ha reportado que los maestros que fueron visitados en sus escuelas y a quienes ha sido posible realizar una segunda visita se han interesado por mejorar su trabajo para poder compartirlo por medio de la Red.
- También se encontraron maestros que no han podido resolver los problemas para trabajar en las escuelas multigrado, lo que confirma los datos de la investigación que dicen que es necesario crear un modelo educativo alternativo para estas escuelas y formar adecuadamente a los maestros para trabajar en ellas. En estos casos el proyecto de la Red representa un espacio para que estos maestros conozcan los trabajos de quienes sí han logrado mejorar su práctica educativa y se comuniquen con ellos, generando así procesos de formación entre pares.

- Entre los aspectos que trabajan en mayor medida los maestros que buscan mejorar su enseñanza, se encuentra el aprendizaje de la lengua originaria. Diferentes maestros han diseñado distintas formas de promover la lectura y escritura de la lengua materna de los niños, logrando que éstos produzcan materiales escritos de gran valía en sus propios idiomas y que muchos padres de familia, que ya no apreciaban su lengua ni la enseñaban a sus hijos, la recuperen.
- Los maestros también están trabajando en la enseñanza del español como segunda lengua, en el entendido de que una segunda lengua se aprende mejor una vez que se domina la propia y con el propósito de que los niños que entren a la escuela secundaria no encuentren obstáculos por el idioma.
- En la búsqueda de formas integradas de enseñanza para las escuelas multigrado, muchos maestros han recurrido a fomentar diversas formas de investigación con fines de aprendizaje. Así, hay quienes trabajan por proyectos, método mediante el cual los alumnos hacen investigación tanto en los libros como en la comunidad y en los medios electrónicos (quienes tienen acceso a ellos).
- Otra de estas formas es la del tema común, que muchos maestros utilizan para integrar contenidos de diferentes grados.
- Entre las estrategias puestas en práctica para lograr un aprendizaje inductivo, está el de hacer proyectos productivos, como el cultivo de hortalizas, que facilitan el aprendizaje de la matemática y también permiten integrar otros conocimientos como el de las ciencias naturales.
- Existen maestros que han encontrado la forma de integrar a la comunidad en el trabajo escolar, desarrollando proyectos comunitarios que, además de que facilitan ciertos aprendizajes,

integran a los padres de familia. Son proyectos que tienen como finalidad producir algo en lo que puedan participar niños y adultos.

- Otro tipo muy importante de proyectos iniciados por los maestros son aquellos que tratan de mejorar el medio ambiente, realizando actividades de limpieza y de concientización de las personas para que respeten el medio.
- Todas las formas anteriores tienen la característica de que pueden ser trabajadas por los niños de la escuela y que pueden combinarse de tal forma que permiten el avance de los niños a lo largo de la escuela primaria, sin la necesidad de estar divididos en grados, que es lo que caracteriza a la escuela multigrado. Además, esas estrategias tienen en su totalidad un alto contenido de trabajo colaborativo, lo que permite una mejor calidad del aprendizaje y la práctica de valores importantes para el desarrollo de los niños.
- Todas estas formas de trabajo que los maestros realizan, además de tratar de promover aprendizajes integrales y significativos en sus alumnos, llevan a uno de los propósitos esenciales de la educación indígena, que es la de enriquecer y fortalecer su propia cultura. Es una búsqueda para llegar a desarrollar una educación indígena en la que su lengua y su cultura sea preservada y respetada y puede llegar a ser una aportación importante a la interculturalidad.

Avances en la organización y estructuración de la Red

El grupo de investigadores/as que acompaña los trabajos de la Red:

El grupo de investigadores aumentó y se ha consolidado. En la actualidad está formado por: Dra. María Bertely B., del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Dra. Patricia Medina M., Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad Ajusco, Dra. Norma Alicia del Río, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) unidad Xochimilco, Dra. Ana María Méndez P., Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), M. Paola Arteaga (Asesora), M. Lourdes Pacheco, Centro de Estudios Educativos (CEE), Dr. Nicanor Rebolledo R, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad Ajusco, Dra. Oresta López Pérez (Colegio de San Luis), Mtra. Yolanda Ramírez Carballo (Universidad Autónoma de Aguascalientes), Mtra. Gloria Almeyda (Georgetown University).

Se reunieron por segunda vez en febrero del 2012. Sus aportaciones fueron nuevamente muy valiosas para el desarrollo de la Red y las hemos ubicado más adelante, en el apartado: *Los Retos de la Red*.

El equipo administrador

La Red cuenta con un equipo administrador formado por colaboradores de la Dirección de Formación de la DGEI.

Equipo de apoyo en cómputo

También cuenta con un equipo de apoyo en el aspecto de cómputo, formado por colaboradores de la Dirección de Apoyos Educativos de la DGEI.



Enlaces estatales

Se cuenta con 24 Enlaces estatales, no todos ratificados todavía por sus estados. A la segunda reunión asistieron 14 de ellos, quienes, como ya se indicó, adquirieron el compromiso de realizar reuniones estatales para promover la red y apoyar a quienes ya son miembros de la misma. Se cuenta con el Perfil del Enlace Estatal de la Red, y el Plan de trabajo del Enlace Estatal de la Red.

Se han realizado los tres Talleres Regionales que se proyectaron el año anterior, conforme a su planeación, el del Sureste en diciembre de 2011 y los del Norte y Centro en Marzo de 2012. En los dos últimos se contó nuevamente con la participación como coordinadores de algunos de los maestros fundadores de la Red.

También en el mes de marzo tuvo lugar la Segunda Reunión Nacional de Enlaces estatales. Quienes asistieron a esta reunión se comprometieron a realizar Reuniones Estatales, ya completamente coordinadas por ellos, con la finalidad explícita de formar Nodos Estatales de la RedPEI. Estas reuniones se están llevando a cabo.

La membresía de la RedPEI

La RedPEI está formada por maestros que realizan su trabajo en escuelas indígenas multigrado y generales en los estados de Oaxaca, Veracruz, Guerrero, San Luis Potosí, Jalisco, Nayarit, Yucatán, Campeche, Quintana Roo, Michoacán, Hidalgo y Baja California, entre otros.

También cuenta entre sus miembros a Asesores Técnico Pedagógicos, ahora Asesores de la Diversidad, Investigadores, grupos de

maestros, grupos de maestros vinculados a los diferentes proyectos de la DGEI, un grupo de 10 investigadores que le da apoyo y asesoría, un equipo administrador de la página *web* y otras personas que se han registrado como visitantes. Contamos aproximadamente con 550 personas inscritas por medio de la página *web*, de las cuales la mayor parte ha sido aprobada.

Colaboraciones

Las colaboraciones son las experiencias pedagógicas que los maestros desean compartir y las escriben de acuerdo con el formato que hemos establecido y las envían vía la página *web* para su publicación en la misma. Tenemos unas cuarenta colaboraciones en revisión. Hemos empezado a recibir noticias y colaboraciones de otros proyectos de la propia DGEI.

El propósito de que sean los propios maestros los que escriban sus experiencias y las incorporen a la página *web* ha sido, como ya se explicó con anterioridad, difícil de lograr, no sólo por el aprendizaje por el que tienen que pasar los maestros, sino por las dificultades que se han presentado con la propia página RedPEI. En los talleres que se han realizado en las reuniones, los maestros hacen pruebas para familiarizarse con el proceso y después ya envían una colaboración, pero éste ha sido un proceso lento, lo cual es comprensible porque no todos los maestros tienen acceso a Internet en sus comunidades o en sus casas y tienen que esperar hasta que pueden ir a un café Internet en alguna parte y para entonces ya se les dificulta entrar a la página. La carencia de banda ancha es la que origina estos problemas. Conforme se fue avanzando en las reuniones y ya con el apoyo de los Enlaces estatales, el aprendizaje se ha extendido

y los maestros ya empiezan a enviar sus colaboraciones desde sus escuelas. Ante estas dificultades se les ha pedido que envíen sus colaboraciones por correo electrónico, y aunque también eso les es difícil, han empezado a hacerlo.

En la página *web*, están previstas otro tipo de colaboraciones, que se colocan en la parte llamada “Voces de los maestros”, donde se publica otro tipo de aportaciones de ellos mismos. Existe también una pestaña para “Voces de los investigadores” y una más destinada a “Otros proyectos”, en la cual se colocan las colaboraciones relativas a otras experiencias de la misma DGEI. Todo esto con la idea de que se pueda establecer una comunicación entre todos los que de alguna manera contribuyen con su investigación y con su trabajo a mejorar la educación indígena.

1.6. El valor de la inquietud: los retos de la red

El año 2012 es un año crucial para el país, por lo que nos hemos propuesto consolidar lo hecho en los años anteriores.

Estamos trabajando en afianzar la figura del Enlace estatal, para que sean ellos, con los maestros, quienes ya tomen en sus manos el desarrollo de la Red. Para que se establezcan nodos estatales que faciliten la comunicación entre los maestros. El objetivo es que los maestros se animen cada vez más a escribir sus experiencias, a fin de que los eventos y reuniones sean espacios más ricos de reflexión y construcción de conocimiento.

También seguimos trabajando para lograr que la página *web* quede debidamente instalada en el servidor de la DGEI y se conserve como un instrumento de comunicación al servicio de los maestros.

Muy importante es señalar que se está preparando el Primer Congreso Nacional de la RedPEI, que será celebrado en la próxima Reunión Internacional. Este congreso estará dedicado a que sean los maestros quienes, haciendo un recuento de lo que ha significado para ellos la Red, la evalúen y delinee su futuro.

Retos

Los retos para la RedPEI se desprenden tanto del trabajo que se ha estado realizando como de las aportaciones de nuestros investigadores, quienes, viéndonos desde fuera, aprecian el trabajo realizado



pero también cuestionan algunos de sus aspectos y proponen ideas y acciones para seguir adelante, como las siguientes:

Lograr que se establezca de manera fluida y eficaz la comunicación entre los maestros y que la Red se consolide de tal forma que pase a ser de ellos, para que a pesar de que haya cambios sean también ellos quienes la hagan continuar.

Desarrollar la competencia escrita en todos ellos, lo cual, aunque impone un paso lento, es muy importante en el trabajo de la Red.

Lograr la comunicación virtual con ellos. Hacerlo en talleres, por estados o por regiones.

Superar la línea delgada de la desconfianza que los maestros tienen porque no están acostumbrados a hablar ellos, sino la autoridad. Seguir insistiendo para que ellos digan su palabra.

Seguir trabajando para que la página sea un instrumento de comunicación, más allá de sólo un medio para que los maestros publiquen su experiencia.

Promover que los maestros vayan construyendo otros esquemas, y que otros actores educativos que los acompañan puedan participar, otras voces que miran a la escuela y sus proyectos desde el ámbito de lo colectivo. En este sentido, falta incorporar a la Red a maestros de escuelas indígenas que trabajan con niños migrantes y maestros de escuelas interculturales bilingües que se encuentran en entornos urbanos, como la ciudad de México.

Proponer foros, por ejemplo sobre interculturalidad, en el que participen no sólo profesionales indígenas, porque hasta ahora, fuera del medio indígena, no se habla de ello.

Asegurar que la RedPEI perdure. Esperemos que los maestros la pidan y la defiendan, hay que ver con ellos cómo hacer que esta red sea de ellos. Los investigadores pueden apoyar posicionándose con ellos para que esto perdure, aplicando su poder formal, diciendo que vale la pena y se aseguren de que la Red tenga el debido seguimiento.

Mantener una red viva es mucho trabajo, sobre todo cuando son pocos los que trabajan en ello. Por eso es recomendable establecer nodos horizontales, democratizar de tal manera que un externo vea que están en todos lados, eso es signo de vitalidad, con puertas laterales, y tratar de enlazar, por ejemplo, que los “libros cartoneiros” se digitalicen, con su autoría docente, para que lo artesanal se vincule con todas las posibilidades de la digitalización.

A partir de las escuelas visitadas y de los trabajos presentados en las reuniones que se han realizado, se evidencia una gran riqueza en el trabajo de los maestros y maestras del subsistema. Esta riqueza debe ser recuperada y aprovechada y la mejor forma es mediante la interacción entre los propios maestros y entre ellos y otros profesionistas. Ésta es la parte en la que se debe fortalecer el trabajo de la Red.

Continuar acompañando a los maestros en la producción y circulación de los saberes. Los talleres han probado ser una estrategia adecuada.

Seguir intentando que la RedPEI llegue a ser una plataforma de comunicación y articulación entre los diferentes proyectos que se realizan en la DGEI con maestros, lo que enriquecería mucho más el conocimiento que se puede generar en cada uno de ellos.

Lo ya logrado hasta el momento plantea preguntas de investigación y necesidades de desarrollo: reflexionar sobre lo que se ha hecho y la forma en la que se ha hecho, como es el caso de la presentación de las experiencias pedagógicas y cómo esto se traduce en la formación de ciudadanía y fortalecimiento de la interculturalidad.

Seguir potenciando la reflexión de los maestros sobre temas educativos, mediante mesas de reflexión que también pueden ser temáticas surgidas de los trabajos y los intereses de los propios maestros.

Cuidar que las inercias propias del sistema, que requiere de mucho tiempo para moverse, no retrasen las acciones de los maestros y que cada vez que se realice un evento académico se cuente con todos los recursos necesarios.

El camino por andar

Mirando hacia atrás, nuevamente al año de 2009, cuando se inició este trabajo, podemos afirmar que a pesar de los problemas se ha avanzado sustancialmente, ya que proyectos de este tipo generalmente requieren muchos años para su consolidación.

El camino no ha sido sencillo. Para llegar hasta este momento se ha hecho un gran esfuerzo, desde luego por los maestros, quienes se han dado a la tarea de *ad-mirar* su práctica educativa para compartirla. Por

las autoridades de las Direcciones de Educación Indígena de los estados, quienes poco a poco, al ir conociendo la Red, han tratado de colaborar. Por las autoridades de la DGEI, quienes han propiciado el espacio necesario para la comunicación.

En el caso de la RedPEI, no podemos hablar todavía de una consolidación, ése es el propósito de la etapa presente y se está trabajando en ello, es algo que esperamos lograr.

La consolidación depende de que no se descuiden los retos y, sobre todo, contar con el apoyo verdadero y decidido, de autoridades, investigadores, enlaces estatales y maestros, con todo lo que implica:

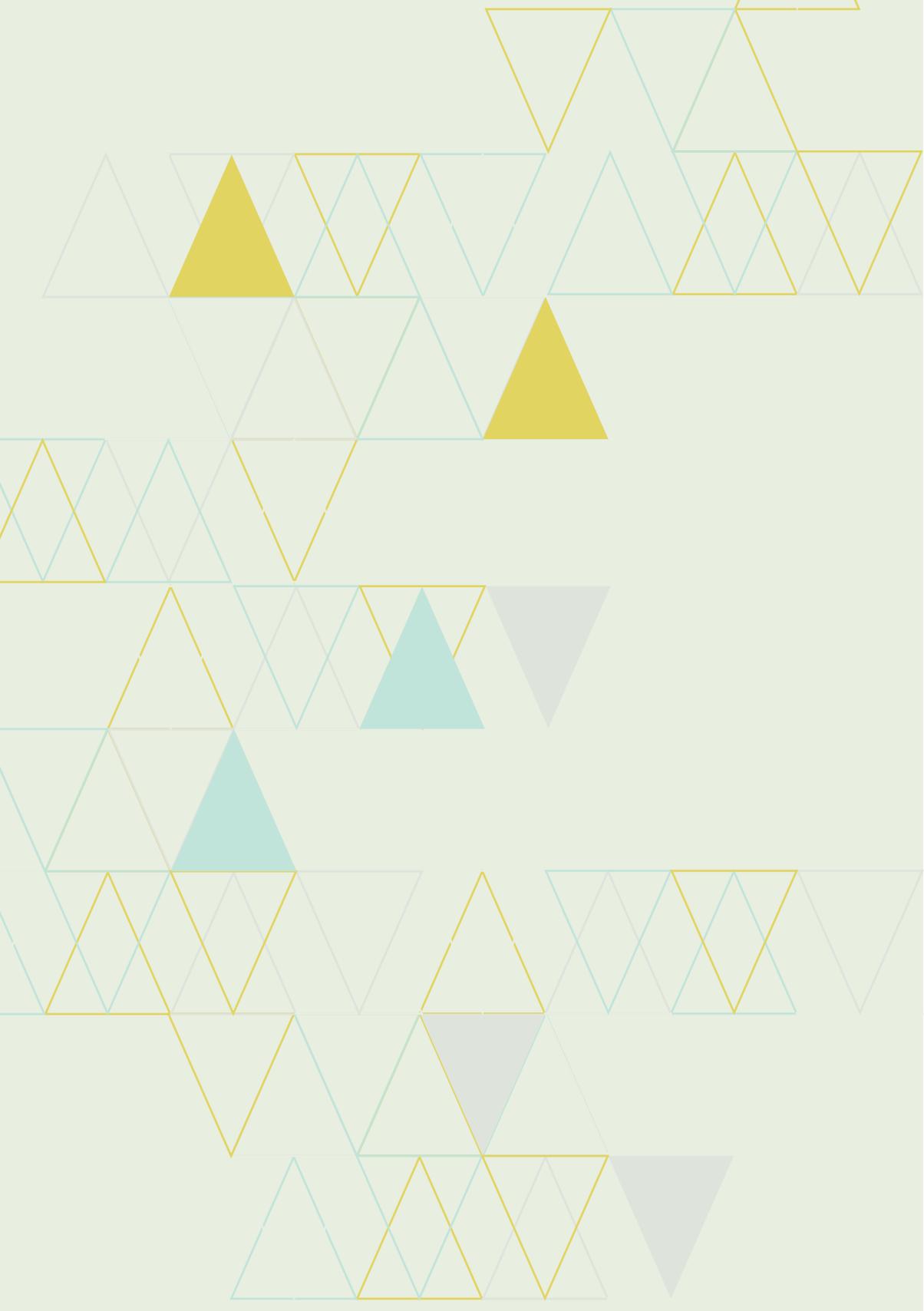
Para los investigadores, la atención a los procesos que se generan en la práctica educativa, así como la generación de propuestas viables y de acompañamientos útiles a dichos procesos.

Para los maestros, la dedicación, el estudio y el tiempo necesario para construir y llevar a cabo experiencias educativamente significativas.

Para las autoridades, la mirada vigilante y responsable que asegure que los procesos se respeten en todos los niveles y los recursos necesarios fluyan de manera transparente para que las nuevas ideas y propuestas cobren significado y logren una consolidación que no sucumba ante los vaivenes de la política.

Aprovechar el aprendizaje que ya se dio para que los maestros escriban sus experiencias y sus reflexiones sobre ellas y para el manejo del correo electrónico y de la página *web*. Respalda la migración de esa página a la DGEI.

Esperamos que la Red pueda continuar viva y fortaleciéndose con la participación de los maestros y otros profesionales de la Educación Indígena; y sobre todo, que contribuya a fortalecer la búsqueda de los propios pueblos indígenas de una educación fundamentada en su cultura y en sus conocimientos.







◀ CAPÍTULO 2
LA PEDAGOGÍA
COMUNICANTE:
VOCES DESDE LA
ESCUELA INDÍGENA.



CAPÍTULO 2. LA PEDAGOGÍA COMUNICANTE: VOCES DESDE LA ESCUELA INDÍGENA

Paola Arteaga Martínez

Las visitas a escuelas y a maestros fueron una de las estrategias centrales de la RedPEI para conocer el quehacer docente de maestros reconocidos por su interés y compromiso en su tarea pedagógica, que desarrollan, de manera individual o colectiva, un proyecto integral encaminado a la mejora educativa de su comunidad escolar. El conocimiento de las escuelas y los profesores subyació en el propósito de establecer un vínculo cercano con la vida escolar de estos centros educativos e indagar en los saberes que los maestros construyen en su interacción con alumnos, padres de familia, otros docentes y el currículo, entre otros factores; así como reconocer que los conocimientos de los maestros se expresan en su práctica educativa, experiencia y quehacer cotidiano, lo cual revela una pedagogía viva que está fundamentada en diversas maneras de concebir la tarea docente, a los alumnos y los propósitos educativos de la escuela misma.

A través de este acercamiento directo a las escuelas, se invitó a los profesores a integrarse a la RedPEI y a participar en diversos espacios, presenciales y virtuales, para compartir sus propuestas pedagógicas y saberes docentes, y retroalimentar su quehacer con las experiencias y propuestas de otros profesores, así como dialogar y

reflexionar entre sus pares sobre los principios, propósitos y las prácticas transformadoras de una educación indígena plural, flexible e incluyente.

Visitar las aulas, escuelas y comunidades respondió a la naturaleza misma de la RedPEI: ser un espacio constituido desde abajo, donde existe un reconocimiento y una valoración de las diversas experiencias educativas que profesores han construido para dar sentido a su quehacer pedagógico. Esta manera de pensar la implementación de un proyecto de formación continua de maestros como la RedPEI se alimentó de perspectivas como la expuesta por McLaughlin (2000), quien señala la necesidad de replantear los programas institucionales desde “dentro”, al tener como punto de partida las visiones de los maestros y sus condiciones institucionales.

A partir de esta apuesta, con personal técnico pedagógico de la DGEI, se visitaron un total de 32 escuelas y 63 maestros de los estados de Baja California, San Luis Potosí, Jalisco, Michoacán, Hidalgo, Morelos, Guerrero, Oaxaca, Veracruz, Campeche, Quintana Roo y Yucatán (ver anexo: Concentrado de escuelas y maestros visitados). Las visitas se llevaron a cabo en tres etapas, del 2009 al 2011, en coordinación con las Direcciones de Educación Indígena de los estados.

En una primera etapa se conocieron los proyectos de maestros que fundarían la RedPEI, la atención estuvo puesta en primarias multigrado al ser este tipo de escuelas las que brindan el servicio a la gran mayoría de la población indígena, pues representan el 78 por ciento del total de centros educativos en el subsistema (DGEI, 2007:32). Aunado a ello, se consideró necesario visibilizar experiencias educativas que replantearan la visión de carencia y deficiencia

que se tiene de los centros educativos multigrado al ser considerados dentro del imaginario colectivo un modelo “antipedagógico”, como es documentado en estudios nacionales e internacionales (Brunswic y Valérien, 2004; Torres y Tenti, 2000), donde se mira como desventaja la coexistencia de niños de diferentes grados, edades y niveles de desarrollo en un mismo grupo escolar.

A pesar de las limitantes de recursos de toda índole, se planteó el propósito de extender paulatinamente la RedPEI a las diferentes entidades federativas, por lo cual en una segunda etapa se visitaron escuelas de otros estados. Además se hicieron visitas de seguimiento a maestros y escuelas ya incorporados al proyecto para documentar el desarrollo de sus propuestas educativas y motivar a los profesores a sistematizar sus experiencias para compartirlas en la página web de la RedPEI.

En una tercera etapa, se conocieron propuestas de profesores que supieron de la RedPEI por medio de la página *web* y decidieron por iniciativa propia integrarse al proyecto. También, se realizaron visitas de seguimiento a otros maestros con quienes, en las dos etapas anteriores, no se tuvieron las condiciones de tiempo y espacio para documentar más a fondo sus experiencias.

2.1. Las escuelas y los maestros

Del total de las escuelas visitadas, un 97 por ciento son multigrado, principalmente unitarias y bidocentes, dos de estos centros educativos también son multinivel al atender alumnos de Preescolar y Primaria. Como se sabe, este tipo de primarias cuenta con muy poca planta docente, lo cual demanda que alguno de los profesores asuma también la función de director, el cual es el caso del 32 por ciento de los maestros visitados en estos centros educativos.

La gran mayoría de las escuelas se ubica en comunidades rurales pequeñas y sólo dos primarias están asentadas en contextos suburbanos. Algunas escuelas tienen una población de alumnos con una gran diversidad sociolingüística pues atienden a niños migrantes de diferentes regiones y/o grupos indígenas, inclusive algunas aulas están integradas por alumnos de cuatro etnias diferentes.

Se conoció el trabajo docente de maestros: nahuas, tenek, mixes, purépechas, tlapanecos, totonacos, mixtecos, zapotecos, chatinos, huaves y mayas, todos ellos hablan la lengua indígena y un noventa y tres por ciento también la escribe. Se visitaron profesores con una gran diversidad en la edad y los años de servicio: maestros cuyas edades oscilan entre 27 y 52 años y tienen de uno a 32 años en el subsistema de Educación Indígena. La mayoría cuenta con más 15 años de experiencia, casi todos en escuelas multigrado.

Acerca de la trayectoria formativa de los maestros, un 85 por ciento comenzó a trabajar como docente con estudios de nivel bachillerato, el otro quince por ciento ingresó al subsistema al egresar de

una escuela Normal. De los profesores que empezaron a dar clases sin tener estudios de nivel superior: el 20 por ciento sólo ha tomado el Curso de Inducción a la Docencia y de Mejoramiento Profesional impartidos por las dependencias estatales de la DGEI para acreditarse como maestros del subsistema de Educación Indígena, y el otro 80 por ciento cursó posteriormente una carrera relativa a educación y docencia en una modalidad semi-escolarizada, en su gran mayoría en sedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), lo cual permitió a los maestros continuar de manera paralela como docentes frente a grupo.

Del total de los maestros que tienen estudios de licenciatura, un 50 por ciento cursaron la Licenciatura en Educación Primaria en el Medio Indígena, el 25 por ciento la Licenciatura en Educación Indígena, el 18 por ciento la Licenciatura en Educación Primaria y un siete por ciento otras carreras del campo educativo (Pedagogía, Intervención Educativa y Educación Primaria Bilingüe). Sólo el ocho por ciento de los profesores ha cursado una maestría, la cual ha sido en el campo de la Educación Intercultural y la Pedagogía.

Ciertamente, sólo la mitad de los maestros visitados tiene un proyecto educativo en el que desarrollan acciones deliberadas y articuladas a los principios pedagógicos de una educación bilingüe e intercultural. La otra mitad de los profesores expresó no implementar un proyecto como tal; no obstante, plantearon su interés por tener una mayor asesoría pedagógica y capacitación para la construcción de una propuesta educativa; asimismo, al indagar en sus prácticas docentes se documentaron iniciativas encaminadas a una mejora en la formación de sus alumnos. Todos los maestros manifestaron disposición por conocer el quehacer de otros docentes, compartir sus expe-

riencias y reflexionar sobre la educación bilingüe e intercultural que se quiere en un espacio como la Red de Profesionales de la Educación Indígena.

Las experiencias educativas y trayectorias docentes de los maestros fueron documentadas a través de la observación directa del trabajo en el aula y escuela, un cuestionario y una entrevista abierta que posibilitó un diálogo más cercano con los profesores. Por medio de tales instrumentos se indagó en los objetivos del proyecto, el universo de atención, el tema o problemática que busca resolver, los actores involucrados, las líneas de acción, los materiales empleados, las fortalezas, dificultades, resultados alcanzados, el tiempo de implementación y sus principios pedagógicos que fundamentan las actividades emprendidas.

El interés central fue tener un acercamiento a las prácticas educativas en las escuelas desde la mirada de los propios maestros, el entender desde su voz el por qué y para qué realizan de maneras diversas y particulares su quehacer pedagógico, lo que algunos teóricos del conocimiento docente como Olson (1992) consideran los significados y sentidos que subyacen en las acciones educativas. Aunado a ello, la gran mayoría de las prácticas pedagógicas de los maestros se registraron por medio de fotografías, y en algunos casos también se tuvieron las condiciones para realizar grabaciones en audio y video de las clases y/o entrevistas con los maestros.

En general, los profesores compartieron los recursos educativos que utilizan, el trabajo de sus alumnos y en algunos casos sus planeaciones y evaluaciones. Tales materiales y evidencias permitieron ampliar el conocimiento de sus experiencias educativas. En dos

escuelas también se conoció el quehacer docente de dos maestros quienes, por iniciativa propia, documentan, a través de fotografías y audiograbaciones, sus experiencias educativas como parte de un proceso de sistematización de las mismas.

La gran mayoría de las experiencias educativas se desarrollan en el nivel grupal, en un segundo lugar en el nivel escolar y en menor proporción en los niveles de zona escolar o sector. En este sentido, en casi todas las propuestas los agentes educativos involucrados son los alumnos, maestros y directores. Hay que señalar que muchos profesores al trabajar en escuelas multigrado asumen de manera paralela la función docente y directiva.

Sólo se conoció un proyecto educativo donde están involucradas tres escuelas de dos zonas escolares en Michoacán y una propuesta educativa que se ha construido en un sector escolar en Oaxaca.

Los proyectos y las experiencias educativas de los maestros fueron analizados y sistematizados con el apoyo de la noción “concepción pedagógica” planteada por Rosas (2003), la cual se refiere a la percepción personal que tiene cada profesor de su tarea educativa, de los principios y fundamentos que sustentan su modelo de educación y escuela. Estas concepciones son adquiridas en las interacciones cotidianas que establecen los maestros con otros colegas, con los niños, padres de familia y autoridades educativas, entre otros factores. Asimismo, dichos principios y visiones son producto de las trayectorias personales, docentes y formativas de los profesores.

Desde acuerdo con Rosas (*Ibid*: X), las concepciones pedagógicas de los maestros se caracterizan por ser dinámicas; es decir, pueden

tener “cambios profundos que permiten a un maestro, en un momento dado, visualizar de manera distinta la educación que imparte y por lo tanto cuestionarla y mejorarla”.

En la sistematización de las visitas realizadas a las escuelas y en la documentación de los proyectos y experiencias educativas de maestros integrantes de la RedPEI, los elementos conceptuales tomados de Rosas (*Ibid*) dialogan con las voces de los profesores: sus necesidades educativas, problemas enfrentados, dudas, inquietudes y caminos emprendidos dentro de su quehacer pedagógico como docentes de educación indígena.

A continuación se presenta un panorama general de las características y tipos de proyectos y experiencias pedagógicas de los maestros, las coincidencias y diferencias identificadas entre sus particulares trayectorias docentes y los diversos contextos socio-culturales y educativos donde laboran.

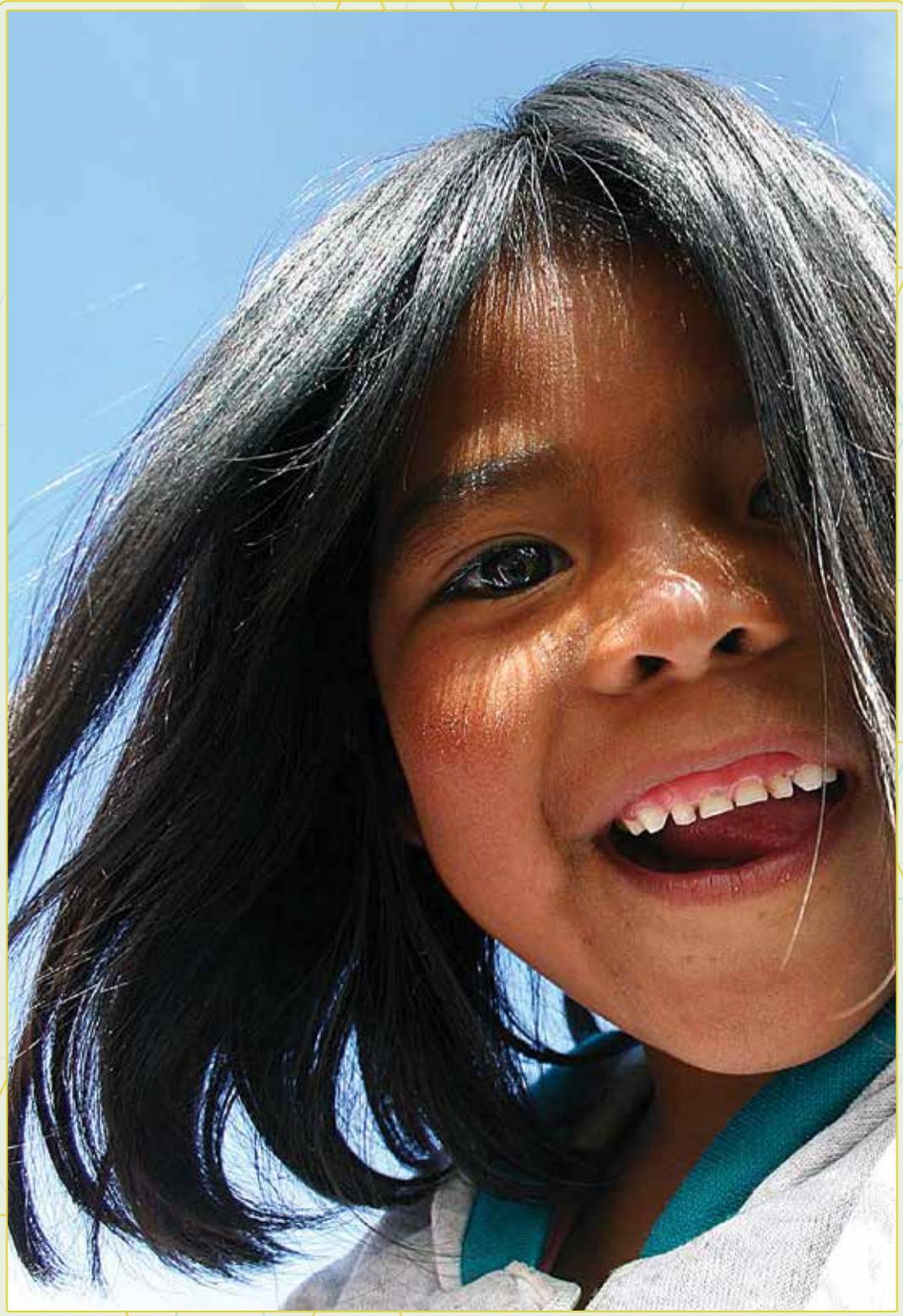
2.2. Experiencias pedagógicas: puntos de partida y caminos andados

De manera recurrente, los maestros visitados expresaron varios problemas y aspectos que desde su quehacer docente buscaban resolver y atender. Entre estas experiencias pedagógicas diversas, las necesidades educativas más recurrentes fueron: a) la educación bilingüe, b) el enfoque intercultural en el tratamiento de los contenidos curriculares, c) la atención a grupos multigrado, d) la generación de ambientes de convivencia e integración grupal, y e) el desarrollo de capacidades lógico-matemáticas.

La gran mayoría de las propuestas educativas tiene como principal propósito el promover la formación de alumnos bilingües en la expresión oral y escrita, y de manera particular en la comprensión lectora. Esta finalidad prioritaria claramente responde a una de las características medulares de las escuelas del subsistema de educación indígena en México: atención a la diversidad sociolingüística de la población indígena en un marco común de nación, por medio del aprendizaje y fortalecimiento de las lenguas indígenas y el español.

Al respecto, el Prof. Ismael Santos Martínez, maestro tenek de San Luis Potosí, dijo:

[...] Es importante el que los niños aprendan las dos lenguas: el tenek y el español, que las hablen bien, las escriba y lean, porque la educación es bilingüe, es una de las metas.



Estos proyectos y experiencias educativas bilingües buscan dar respuesta a los bajos niveles de desarrollo de competencias comunicativas tanto en lengua indígena como en español. Especialmente, los maestros se plantean atender en sus estudiantes las dificultades en la comprensión lectora que impacta en la adquisición de los demás aprendizajes. En este sentido el Prof. Gerardo Parra Gerónimo, maestro *me'phaa* de Guerrero, comentó:

Si los alumnos no comprenden lo que leen no podemos avanzar en todo lo demás [...] no entienden las instrucciones de las lecciones. Yo ya sé que cuando inicio el año, lo primero es evaluar cómo vienen mis alumnos en comprensión lectora para ver qué tengo que hacer. La realidad es que [de] casi todos los alumnos aquí [...] su talón de Aquiles es la comprensión lectora.

Como segunda prioridad, algunas propuestas pedagógicas que los maestros visitados buscan generar, desde un enfoque intercultural, son los aprendizajes significativos a partir de la interrelación de los saberes locales indígenas y los contenidos del currículo nacional, como se aprecia en las palabras del Prof. Aurelio de Jesús Moreno, maestro náhuatl de Guerrero:

La idea es que como maestros de educación indígena podamos tratar los temas que nos marcan el plan y los libros [de texto], pero desde lo que sabe el niño, de su cultura, de los conocimientos previos que los niños traen.

La tercera prioridad de las experiencias educativas documentadas son la atención de la diversidad de un grupo multigrado, que de acuerdo con lo señalado anteriormente eran los contextos de enseñanza y aprendizaje de casi todos los maestros visitados, éste era el caso de la Profra. Trinidad Mendoza Mesinas, maestra mixteca de Oaxaca:

[...] Yo soy maestra multigrado apenas en este ciclo [escolar] y ahora tengo como razón el saber enseñar a los dos grados que tengo, cómo planeo [...] y relaciono los contenidos.

Como cuarta prioridad, otras propuestas pedagógicas tienen como objetivo la generación de un clima escolar que posibilite ambientes de convivencia donde prevalezcan relaciones de respeto, cooperación, solidaridad y aprecio entre alumnos y maestros, en respuesta a dinámicas de violencia escolar que se llegan a presentar en las interacciones entre los niños, lo cual es expresado por la Profra. Blanca Colli Chim, maestra maya de Campeche:

Aquí una también debe enseñar[les] a los alumnos a respetarse, a no agredirse y burlarse de los otros por su aspecto físico, porque vive más humilde o hasta porque habla otra lengua [indígena] o no... para mí esa es una de mis preocupaciones.

El propósito de fortalecer el tejido de la comunidad escolar es, para los profesores que laboran en contextos migrantes, un elemento central para resolver dificultades en la socialización e integración grupal al incorporarse o salir, durante todo el ciclo escolar, alumnos

de la escuela por motivos de migración. Al respecto, el Prof. Raúl Bruno Martínez, maestro *me'phaa* de Guerrero, plantea:

Aunque a veces me salgo del programa porque hay más necesidades, algunos niños no sólo necesitan leer y escribir, también necesitan interactuar, sentirse en confianza con el grupo porque son niños que migran y me llegan a mediados del ciclo [escolar] o aunque entran a segundo o a tercer grado, es la primera vez que llegan a la escuela y no conocen a nadie. Los niños llegan de diferentes pueblos de esta región de la Montaña [de Guerrero].

Entonces para que haya una buena interacción, un buen ambiente, yo tengo que buscar que entre ellos se integren, eso a mí se me hace muy importante porque facilita el trabajo. A veces me ha costado porque llegan niños con miedo a la escuela, muy callados, les cuesta participar y hablar, les falta seguridad. Yo tengo que darles confianza.

Frente a los bajos niveles de aprovechamiento, especialmente en las competencias lógico-matemáticas, como quinta prioridad, algunas prácticas pedagógica de maestros están encaminadas a promover en los niños la capacidad de razonamiento y resolución de problemas, esto es señalado por el Prof. Jorge Antonio Dzibcamul, un maestro maya de Campeche:

Mi propósito es que los niños desarrollen habilidades para razonar, poder resolver problemas matemáticos... Ya no se trata de poner muchas sumas y restas, ahora el objetivo es que los niños sepan razonar y resolver problemas.

En los siguientes apartados se profundiza en cada uno de los principales propósitos que tienen las propuestas educativas de los maestros visitados. Es importante señalar que en el caso de las propuestas pedagógicas encaminadas a fortalecer el tejido escolar, e incidir en la formación de alumnos reflexivos, se obtuvo menos información en las visitas realizadas a las escuelas, por lo cual se presenta una descripción más breve de dichas experiencias.



2.2.1. Propuestas educativas para una educación bilingüe

La gran mayoría de los proyectos y experiencias pedagógicas de los maestros tiene en su propósito central el promover la formación de alumnos bilingües, al reconocerse hablantes de una lengua indígena portadora de una cultura que tiene maneras propias de representar y comprender la realidad, y a su vez al considerar el español parte de su identidad como mexicanos y el idioma nacional de comunicación con otros pueblos indígenas y/o no indígenas.

En las últimas dos décadas del siglo pasado la educación bilingüe comenzó a tomar un lugar central dentro del Sistema Educativo Mexicano, de manera particular en las propuestas educativas de la DGEI en respuesta a las políticas anteriores abocadas a la castellanización y, con ello, a la aculturación de los pueblos indígenas a través de la suplantación de su lengua indígena por el español. No obstante, en nuestros días todavía sigue siendo un desafío el logro de una verdadera educación bilingüe ante las relaciones asimétricas que persisten entre los pueblos indígenas y las culturas mestizas dominantes.

En este escenario lleno de retos tienen lugar las experiencias educativas de los maestros, las cuales proponen diferentes maneras de entender el sentido y los caminos por recorrer para alcanzar una educación bilingüe. Las prácticas docentes de estos profesores están imbricadas en contextos sociolingüísticos diversos que demandan maneras peculiares de tratamiento y desarrollo. Estos matices son expuestos en los siguientes subapartados.

¿Para qué formar alumnos bilingües o plurilingües?

Los proyectos y las experiencias educativas documentadas coinciden en promover una educación bilingüe en las dos dimensiones: oral y escrita, pero tienen maneras distintas de plantear el sentido, el para qué, de una educación bilingüe.

Por un lado, el común de las propuestas considera que el propósito de apropiarse de dos lenguas (indígena y español) es facilitar un aprendizaje significativo del conocimiento escolar al poner el énfasis en el lenguaje como el medio de comunicación y la herramienta para entender la realidad. Los maestros que desarrollan estos proyectos plantean, desde una experiencia probada en el aula, la pertinencia pedagógica de una formación bilingüe al impactar en mejores niveles de aprovechamiento de los alumnos. De igual manera, estos profesores fundamentan su experiencia de acuerdo con cierto conocimiento que tienen de los procesos de aprendizaje de varias lenguas. Al respecto, el Prof. Sergio Gómez Antonio, maestro totonaca de Veracruz, comenta:

La primera [prioridad], la más importante, es que los niños aprendan a leer y a escribir. Es [necesario] que dominen las dos lenguas, que aprendan a leer y escribir. Si un niño habla y se aprende a escribir en totonaca, se le facilita que aprenda a escribir y hablar en español, y viceversa, eso hace que tenga más habilidad para aprender las lenguas. Sabe textos por él mismo y es más libre... más autónomo para aprender las otras asignaturas.

Por otro lado, hay maestros que si bien sustentan sus proyectos en los planteamientos anteriores, ponen en el centro de la discusión que una educación bilingüe, particularmente aquella que establece una relación de igualdad entre la lengua indígena y el español, tiene como finalidad última el fortalecimiento de la identidad cultural, la valoración de un cúmulo de saberes, cosmovisiones y valores de su grupo indígena de pertenencia, así como el enriquecimiento de su herencia lingüística con la cultura nacional. Apoyándonos en las aportaciones de Bertely (1997), la visión de estos maestros indígenas implica un posicionamiento político por el derecho y el respeto a la diversidad sociocultural en nuestro país, como pueblos indígenas que han desarrollado diversos mecanismos de resistencia para asegurar su existencia. Ello es expresado por un profesor purépecha:

*Nosotros, aquí entre maestros, reflexionamos en que si nosotros no valoramos nuestra lengua y la desplazamos por el español [tenemos] un arma de doble filo, porque estaríamos doblemente explotados, porque no hay mayor defensa de la cultura, por eso buscamos defender [nuestros] derechos lingüísticos.
(Prof. Plácido Alonso Méndez, Michoacán.)*

Dos de los maestros visitados también plantean la necesidad de que el subsistema de educación indígena promueva el plurilingüismo al incluir la adquisición del inglés como una tercera lengua, pues consideran su relevancia como lengua dominante en un entorno global, especialmente frente al fenómeno de migración de los pueblos indígenas a los Estados Unidos y/o a zonas turísticas en el país donde cierto nivel de dominio del inglés les permite acceder a fuentes de empleo. Además de considerar la funcionalidad de esta lengua

extranjera, uno de los maestros también piensa que la apropiación del inglés es una herramienta que posibilita una mayor equidad y defensa de los derechos de una población indígena minoritaria ante culturas dominantes. Lo anterior es claramente señalado por el Prof. Ernesto Ramírez Pérez, maestro mixteco de Oaxaca:

Yo estoy a favor que los niños hablen no sólo la lengua materna y el español, también está bien que nuestros alumnos aprendan otros idiomas como el mismo inglés, y ¿por qué no?, pues muchas familias han migrado a diferentes ciudades como México o Oaxaca, también muchos se van al Norte y el hablar inglés les ayuda a que puedan defenderse [...] que no nos vean la cara porque no sabemos el idioma y (para) encontrar mejores trabajos aquí [en México] o fuera.

Este planteamiento coincide con la nueva propuesta del *Plan de estudios de Educación Básica* (SEP, 2011). Hasta el momento, en lo documentado con los maestros, esta necesidad educativa es expresada como un objetivo de aprendizaje deseable pero aún no ha sido materializado dentro de las experiencias educativas de los maestros.

Finalmente, como se puede apreciar en las voces de los maestros antes expuestas, al entender desde su mirada el para qué de una educación bilingüe o plurilingüe, coexisten propósitos relativos a la pertinencia pedagógica-didáctica en el aprendizaje de diferentes lenguas como los instrumentos principales en la construcción del conocimiento de los educandos, así como finalidades que

subyacen en la expresión cultural que representa la lengua como recurso identitario, de acceso a mayores oportunidades y herramienta igualadora, posturas desde donde se buscan establecer relaciones de respeto a la diversidad socio lingüística entre los pueblos indígenas y las culturas mestizas.

¿Cuáles son los contextos sociolingüísticos donde tienen lugar las propuestas pedagógicas?

Los contextos sociolingüísticos donde tienen lugar las prácticas educativas de los maestros son diversos y complejos; en este sentido, no todos responden a un contexto monolingüe en lengua indígena; en esos contextos, el español es aprendido como segunda lengua, y a partir de ello cual se han diseñado casi todas las propuestas pedagógicas de las diferentes instituciones de educación pública.

Dentro de las realidades socioculturales existentes en los espacios comunitarios y escolares que atienden los maestros se encuentran:

- Alumnos monolingües en español resultado de un proceso de castellanización y pérdida de la lengua indígena, aunque todavía en su entorno comunitario y familiar se preserva cierta identidad como pueblo originario.
- Niños bilingües únicamente en la comunicación oral, en español y en una lengua indígena.
- Alumnos bilingües en la expresión oral y escrita en español y en una lengua indígena con menor o mayor grado de dominio en cada dimensión y lengua.
- Estudiantes que hablan distintas lenguas indígenas, por lo que el aula es un espacio plurilingüe donde generalmente tienen

cierto dominio del español. En este contexto, que en la mayoría de los casos es migrante, también hay alumnos que están en proceso de adquisición del inglés.

La diversidad no sólo se encuentra entre las escuelas, sino que también está presente dentro de las mismas aulas, por lo que los maestros buscan generar procesos de enseñanza y aprendizaje en alumnos con diferente grado de bilingüismo. La complejidad que representan estos contextos sociolingüísticos diversos se entrecruza con los diferentes niveles de dominio de las lenguas que tiene cada maestro, quienes en todos los casos dijeron ser bilingües en español y lengua indígena.

No obstante, a pesar de lo expresado por los maestros con respecto a su grado de bilingüismo, son profesores bilingües únicamente en la expresión oral, situación en que se encuentran sólo dos docentes, quienes inclusive comentaron no dominar completamente la lengua indígena, ya que aunque sus abuelos y padres sí la hablaban, utilizaron el español como lengua dominante en los procesos de socialización en el seno familiar, en respuesta a las prácticas discriminatorias hacia las culturas indígenas y ante la idea de que el dominio del español representa un mayor status y acceso a mejores oportunidades de trabajo.

Por otro lado, en su gran mayoría, los maestros manifestaron ser bilingües en la expresión escrita y oral con diferentes niveles de dominio. Sin embargo, todos expresaron tener poco conocimiento de los elementos formales (el alfabeto y la gramática), particularmente en la dimensión escrita de la lengua indígena, lo cual se refleja en las limitaciones que tienen los maestros para enseñarles a los niños a escribir en su lengua indígena, como fue señalado por el Prof. Fausto Filomeno Díaz, maestro mixteco de Guerrero:

[...] Nosotros, los pocos conocimientos del alfabeto del mixteco que revisamos en un cuadernillo del INI (Instituto Nacional Indigenista), los adaptamos a la variante de Ocote Amarillo. Al principio, los niños nos decían el nombre de las cosas: los alimentos, animales, lugares... y nosotros lo escribíamos en el pizarrón [...]. Aquí la dificultad es en la escritura y lectura de los tonos de las palabras en ñu saavi [mixteco], cuando un niño o niña leen lo que escribió su compañerito, todavía no han aprendido a escribir, ni a leer si es en tono bajo, medio o alto, pero eso también se da porque a nosotros mismos todavía nos falta aprender más el cómo se señalan los tonos.

Varios de estos profesores afirmaron que su escaso conocimiento de la escritura en lengua indígena es resultado de una educación escolarizada donde dominaron prácticas educativas castellanizadas, en las cuales inclusive se prohibía hablar en su lengua nativa dentro de la escuela, lo cual ha sido ampliamente documentado en estudios como el de Loyo (2006). Ante esta situación, los mismos docentes ya en servicio han tenido que tratar de revertir tales deficiencias formativas, imbricadas en modelos educativos homogeneizadores que buscaban borrar la diversidad lingüística a través de la imposición del español. De tal manera que los docentes, junto con sus alumnos, se encuentran en proceso de apropiación de la lectura y escritura en lengua indígena. Esta situación puede apreciarse en lo dicho por el Prof. Plácido Alonso Méndez, maestro purépecha de Michoacán:

A la par nosotros también aprendimos junto con los niños, aprendimos a leer y a escribir en purépecha, ya que antes no lo aprendimos en ningún momento de la educación básica, ya que sólo nos alfabetizamos en español, en la segunda lengua. Jamás vimos la escritura en nuestra lengua purépecha y hasta se nos regañaba si hablábamos en purépecha, porque lo importante en la escuela era que domináramos el español.

Aunado a lo anterior, los profesores también expresaron que el precario dominio de la parte formal de la lengua indígena no fue subsanado en los distintos espacios de formación y capacitación docente, como lo expone la pesquisa de Medina (2006), la cual plantea que esto sucede inclusive en instituciones formadoras de docentes indígenas donde contradictoriamente sus propuestas educativas no tienen un carácter intercultural en la enseñanza de las lenguas.

¿Qué tipo de bilingüismo promueven los maestros con sus alumnos?

Cada maestro, desde sus concepciones pedagógicas sobre la educación bilingüe, producto de sus diversas y particulares trayectorias formativas, trayectorias escolares, experiencias personales y contextos sociolingüísticos presentes en las escuelas donde laboran, pone mayor o menor atención en cada una de las dimensiones de las lenguas. En este sentido, se documentaron las siguientes formas en que los profesores abordan el bilingüismo en sus clases:



- Bilingüismo preponderantemente en la expresión oral.

Algunos maestros dentro de sus prácticas pedagógicas centran la enseñanza del bilingüismo en la expresión oral porque es la dimensión que ellos dominan; aunque en algunos casos esta enseñanza tiene un sentido más profundo al buscar fortalecer la tradición oral de la lengua indígena con una intención de reivindicar y valorar su lengua, esta intención coexiste con la necesidad de promover el dominio de la expresión oral en español, como una herramienta de comunicación fundamental para que los niños se desenvuelvan en contextos más mestizados. Éste es el caso de la Profra. Consuelo Torres Bautista, maestra mixteca de Oaxaca, quien pone una atención especial en la comunicación en lengua indígena en respuesta, entre otras cosas, de las huellas de su historia escolar como estudiante al prohibírsele hablar su lengua materna dentro de la escuela:

En mi grupo mi atención está en que [los alumnos] se comuniquen en mixteco y español. Eso de hablar en lengua [indígena] ya es un avance, yo se los digo porque antes cuando estudié la primaria, no era bien visto que uno hablara la lengua, en la escuela la ocultábamos, pero eso no ayuda nada. Sí veo muy importante que mis niños hablen en mixteco, pero eso no deja de lado que tratemos el español, pues sabemos que los niños lo necesitan para saber comunicarse cuando van a la ciudad de Oaxaca.

En las palabras de la maestra Consuelo se puede apreciar claramente que uno de los elementos centrales puestos en juego en la

manera de atender el bilingüismo es su propia trayectoria escolar, lo cual muestra la historicidad de las prácticas docentes al hacerse presentes experiencias pasadas de enseñanza.

- Bilingüismo en la expresión oral y escrita.

En general los maestros buscan que sus alumnos logren un bilingüismo tanto en la dimensión oral como en la escrita, y para ello implementan actividades donde convergen procesos de enseñanza y aprendizaje en las dos lenguas con la intención de que los niños desarrollen de manera integral sus competencias lingüísticas, como lo propone el actual Plan de estudios de Educación Básica, este planteamiento es expuesto por el Prof. Fausto Filomeno Díaz, maestro mixteco de Guerrero:

Nuestro objetivo es alcanzar el bilingüismo en la lengua oral y escrita. Hay momentos en que el mixteco y el español son el medio de comunicación, pero también hay actividades donde es contenido de trabajo; cuando buscamos que los niños aprendan a escribir la lengua materna, también lo hacemos en español para que así tanto hablen [como] lean y escriban en ambas lenguas.

Varios maestros expresaron que el tratamiento de cada lengua es distinto, pues los contextos sociales en que los niños usan estas lenguas también lo son. Sin embargo, existe una tendencia en la necesidad de poner mayor atención en la enseñanza de la lectoes-

critura en lengua indígena y en español, ya que la adquisición de la expresión escrita parece ser un mayor desafío en entornos comunitarios donde por un lado hay una fuerte tradición oral y por otro lado se tiene poco acceso a ambientes letrados.

Muchas veces los padres de familia no ven deseable ni “útil” la enseñanza de la lectura y escritura en lengua indígena, pues la limitan a la expresión oral en el ámbito local y privado, en cambio enfatizan el valor y la utilidad de la adquisición de la lecto-escritura en español como principal objetivo de aprendizaje de la escuela, al ser *la* lengua que exigen los contextos mestizos predominantes en los cuales los niños y jóvenes tendrán que desenvolverse. Desde los pueblos indígenas se adoptan las ideas impuestas por una cultura dominante, la cual considera al español como lengua de mayor *status* y sinónimo de progreso. Este imaginario colectivo instaurado dentro de los mismos entornos comunitarios representa un obstáculo para los maestros en el desarrollo de las propuestas educativas bilingües, como lo expresa el Prof. Plácido Alonso Méndez, director de una escuela ubicada en una localidad purépecha de Michoacán:

Otro de los problemas es que todavía sigue imperando en los padres de familia el ver que no es importante la enseñanza de la lengua materna, esta idea se arraigó desde los cuarentas y sesentas al verse la lengua indígena como sinónimo de retraso y que aprender a hablar español era sinónimo de progreso, ¿pero qué pasó?, muchas comunidades aprendieron el español y siguieron en una situación de pobreza.

Algunos profesores también señalaron que para los alumnos no tiene sentido aprender la expresión escrita en lengua indígena al centrar exclusivamente sus intereses de aprendizaje en el español y en algunos casos incluso en el inglés. En estos casos, los maestros ven la necesidad de hacer un trabajo de sensibilización y valoración de la lengua indígena con los niños, ello no se opone a la enseñanza de otras lenguas como parte de una educación bilingüe e intercultural. Al respecto, la Profra. Blanca Colli Chim, maestra maya que labora en una localidad de Campeche, dijo:

Ahora ya varios niños me dicen “¡Ay maestra, eso del ch’ol no sirve, mejor queremos que nos enseñe inglés!” Yo hablo con ellos para que valoremos nuestras lenguas indígenas. Eso mismo platico con los maestros de la nueva reforma, yo no me opongo a la modernización de que aprendamos inglés, pero veo que debemos tener cuidado de no descuidar la lengua indígena.

Ciertamente, una de las primeras resistencias a las que se enfrentan varios profesores en la promoción de la revitalización y apropiación de la escritura en las lenguas indígenas son las visiones de padres de familia y alumnos antes descritas, según las cuales desde un enfoque de exclusión se encasilla a las lenguas indígenas como lenguas ágrafas.

¿Cómo se promueve el bilingüismo desde el espacio escolar?

Como se expuso en el anterior subapartado, los maestros en su quehacer educativo tienen como prioridad formar alumnos bilingües,

pero debido a que atienden diferentes entornos de enseñanza y tienen concepciones pedagógicas diversas con respecto al bilingüismo, estas visiones se traducen en metodologías y estrategias donde existen diferentes matices en la enseñanza de la lengua como medio de comunicación e instrucción y objeto de estudio en la expresión escrita y oral. A continuación se describen los diferentes caminos presentes en las prácticas docentes de los maestros.

- La enseñanza de las dimensiones oral y escrita de la lengua indígena y el español

La mayoría de los maestros utiliza principalmente la expresión oral en lengua indígena como medio de comunicación en el aula, dan instrucciones, señalamientos y explicaciones que en muchos casos son traducciones de los temas y las actividades tomados de las lecciones de los libros de texto nacionales que vienen en español. En menor proporción hacen uso del español en la interacción verbal, el cual generalmente es objeto de estudio como segunda lengua. Por su parte, la enseñanza de la dimensión escrita tanto de la lengua indígena como del español se da dentro de una asignatura, en un horario específico.

Otros profesores manejan de la misma forma, antes descrita, la dimensión oral de las lenguas, pero la dimensión escrita de la lengua indígena y el español es enseñada tanto dentro de un espacio curricular específico (a manera de asignatura) como transversalmente, en el desarrollo de la clase y articulada al aprendizaje de otras competencias. Tal perspectiva coincide con los lineamientos pedagógicos contenidos en *Parámetros curriculares de la Asignatura lengua indígena*

(SEP, 2008), en los cuales la lengua indígena es considerada objeto de estudio y lengua de instrucción que debe ser vinculada con las otras asignaturas.

Algunos maestros utilizan preponderantemente el español para comunicarse de manera oral con sus alumnos y en menor proporción la lengua indígena; generalmente, esto se presenta en contextos escolares plurilingües o con alumnos que ya no hablan o tienen poco dominio de la lengua indígena.

Se encontraron diferentes niveles de abordaje de la expresión escrita: a) algunas prácticas docentes se centran en promover la escritura de términos, generalmente al traducir palabras o expresiones en español a la lengua indígena (por ejemplo: objetos, números o conceptos) y con menor frecuencia, propician en los niños la escritura de textos pequeños, los cuales generalmente son descriptivos o narrativos. b) En otras prácticas de enseñanza, las menos, desarrollan propuestas bilingües en el plano escrito que implican un dominio amplio de los elementos formales de ambas lenguas y una producción de textos de diverso tipo y de mayor complejidad, que en algunos casos son integrados a manera de libro.

En los siguientes subapartados se describen con mayor detalle las diferentes formas en que los maestros atienden la dimensión escrita y oral como parte de una educación bilingüe.



- Caminos diversos para promover el bilingüismo en el plano escrito

En varios de los entornos comunitarios de las escuelas visitadas había un mayor uso de la lengua indígena, de tal manera que el español era la segunda lengua. Si bien algunos maestros únicamente propiciaban el bilingüismo en la dimensión oral, como ya se hizo mención, la gran mayoría de los docentes tenía como principal propósito de aprendizaje la adquisición de la lectoescritura en ambas lenguas. A partir de este objetivo medular, se encontraron en los proyectos pedagógicos de los docentes dos propuestas distintas:

- a) Experiencias educativas donde se propicia de manera paralela que los alumnos adquieran la lecto-escritura en ambas lenguas desde el primer año. Con la idea de que los niños son capaces de aprender simultáneamente la lengua escrita en lengua indígena y el español. Como expresó el Prof. Vicente Antonio, maestro zapoteca de Oaxaca:

Yo les pongo ejercicios a los niños desde primer año para que aprendan a escribir y a leer la lengua materna y el español. Siempre mi preocupación es que los niños salgan leyendo en zapoteco y español, y sí lo pueden aprender, yo veo que sí se puede enseñar, cada ejercicio lo ves en zapoteco y en español.

- b) Propuestas en las que se promueve un aprendizaje alternado de manera progresiva de la expresión escrita en las dos lenguas. A partir de una reorganización curricular de los seis grados en tres

ciclos, en el primer ciclo (1º y 2º grados) la alfabetización inicial es casi exclusivamente en la lengua materna, en el segundo ciclo (3º y 4º grados) se comienza a adquirir la lecto-escritura en español y ya en tercer ciclo (5º y 6º grados) el énfasis es desarrollar ampliamente las competencias lingüísticas de ambas lenguas. Aunque, especialmente con los alumnos de 6º grado, se aborda con mayor profundidad el español, pues la preocupación de los maestros es brindar a los alumnos que logran ingresar en secundaria más elementos lingüísticos en esta lengua para que logren un mejor desempeño escolar, ya que generalmente en este subnivel son pocas las escuelas que tienen un enfoque intercultural en la enseñanza de la lengua, por lo que la lengua de comunicación y objeto de estudio es el español.

Estos profesores fundamentan su experiencia en el conocimiento de los procesos de aprendizaje de la lengua escrita, al considerar que la adquisición de la lecto-escritura en lengua materna es la base sociocognitiva de los niños para adquirir posteriormente una segunda lengua, dicha visión puede apreciarse en lo expresado por el Prof. Abelardo Diego Nazario, maestro purépecha de Michoacán:

Los alumnos de primero salen leyendo sólo en purépecha, pero con mayor profundidad [... por eso] en primer ciclo [1º y 2º grados] se produce más material con los niños y los libros [de texto nacionales] se ven como complemento. Ya en el segundo ciclo [3º y 4º grados] se tiene que manejar un 50 por ciento en español y un 50 por ciento en purépecha [...]. En el tercer ciclo [5º y 6º grados] se escriben cuentos, narraciones más extensas, se les demanda más

en su redacción y ortografía. [...] En la práctica con los alumnos más grandes [de 6º grado] dedicamos una o dos horas para trabajar en puro español para prepararlos cuando pasen a la secundaria.

La simultánea y la gradual son dos maneras en que los profesores plantean los procesos de aprendizaje de una educación bilingüe, las cuales también forman parte de las distintas perspectivas teórico-metodológicas presentes en los llamados círculos de expertos, expresadas en las distintas propuestas para la alfabetización en lengua indígena.

- Las diversas estrategias y recursos pedagógicos

Al dialogar con los maestros sobre su tarea educativa, ellos compartieron diferentes estrategias y recursos didácticos, así como los usos y sentidos diversos que les dan a éstos. Tales herramientas pedagógicas son el vehículo de los docentes para materializar sus concepciones pedagógicas sobre la educación bilingüe.

Aunque los maestros emplean estrategias para tratar de manera integral el desarrollo de competencias lingüísticas en las dos lenguas, en general estas herramientas eran usadas de manera diferenciada según el tipo de lenguaje y comunicación que buscaban abordar con sus alumnos, la lengua y el contexto sociolingüístico particular de enseñanza. Para documentar los diversos usos que los maestros daban a estas estrategias, se toman como ejes descriptivos las dimensiones oral y escrita.

En la dimensión oral:

En las escuelas asentadas en poblados mayoritariamente monolingües en lengua indígena, de manera recurrente los maestros manifestaron su interés por fortalecer desde la escuela el dominio de la expresión oral del español, ya que los alumnos no cuentan con otros espacios para practicarlo, pues son localidades donde la comunicación intercomunitaria se da casi exclusivamente en lengua indígena, además son localidades que no tienen fácil acceso a medios de comunicación masivos por la falta de luz eléctrica o por la precariedad del servicio.

Aun en contextos bilingües, es común que los maestros utilicen herramientas pedagógicas para propiciar en sus alumnos mayores elementos lingüísticos en la expresión oral del español, como el vocabulario y la estructura gramatical, pues los profesores consideran que tales aspectos formales del habla son objeto de aprendizaje casi exclusivo de la escuela. De manera paralela y/o alternada, predomina el uso de la lengua indígena como medio de comunicación en la clase.

En aquellas localidades donde los niños ya no hablaban la lengua indígena, producto de una aculturación, hay profesores que implementan actividades y recursos dirigidos a recuperar y fortalecer la comunicación oral en lengua indígena.

Por su parte, en los salones de clase donde convergen niños de familias migrantes provenientes de diferentes grupos indígenas, en general, los maestros centran su atención en la implementación de herramientas en español, ya que manifestaron no tener mayores elementos pedagógicos para atender un contexto plurilingüe.

Entre las herramientas empleadas por los maestros en los diferentes entornos lingüísticos se encuentran:

- **Conferencias escolares**

Las conferencias son una estrategia didáctica que algunos profesores utilizan con el propósito de que sus alumnos socialicen y divulguen, de manera más autónoma, temas investigados, pero también es una herramienta que permite a los niños hacer un ejercicio de exposición de las ideas en forma clara y organizada para que éstas sean comprendidas por sus compañeros. Durante el desarrollo de dicha estrategia hay un momento de preguntas y comentarios donde los niños establecen un mayor diálogo intergrupal poniendo en juego el uso y la apropiación de conceptos y términos más especializados derivados de los tópicos tratados, la formulación de preguntas, la escucha, la argumentación y explicación. Algunos de estos elementos pueden apreciarse en lo señalado por el Prof. Raúl Bruno Martínez, maestro *me'phaa* de Guerrero:

Los niños exponen sus investigaciones por medio de pláticas o lo que también se ha llamado conferencia. Traen dibujos, láminas, y les explican a los demás el tema. Por ejemplo, hoy una niña de quinto grado nos habló sobre la contaminación: los tipos de contaminación, qué problemas trae [para el] ambiente y [para] nuestra salud y también nos platicó sobre algunas formas de evitar la contaminación. Estas actividades las hacemos con la intención de que investiguen los niños y además, otra cosa importante [en tono enfático] es que ellos practican el habla en

español para explicarle a los demás su tema. También se dicen algunas frases o palabras en la lengua indígena del niño, no todos hablan la misma lengua indígena, pues tengo niños me'phaa [tlapanecos] y ñu savi [mixtecos].

La lengua utilizada en la interacción verbal que se genera en las conferencias está condicionada por el entorno sociolingüístico existente en el salón de clases. Dentro de aulas plurilingües, como se muestra en lo dicho por el Prof. Raúl Bruno, generalmente se usa el español como lengua común y sólo algunas expresiones en las lenguas indígenas. En los casos donde los niños son monolingües en lengua indígena, ellos exponen en su lengua materna, aunque los maestros también promueven el uso del español. En las clases donde los niños son bilingües, se observó que se establece una comunicación verbal entre alumnos y maestro donde coexisten ambas lenguas.

- **Espacios de conversación**

Hay maestros que además de abordar la expresión oral de la lengua indígena y/o del español como medio de comunicación en el desarrollo de la clase, también abren un espacio donde se implementan deliberadamente situaciones comunicativas como la conversación y escucha entre los alumnos y el maestro con respecto a algún tema de interés y/o contenido escolar con la finalidad de fortalecer y/o apropiarse de la lengua que los niños dominan menos. En general este tipo de prácticas tienen lugar en contextos predominantemente monolingües en alguna lengua, en los cuales los docentes buscan enseñar el español o la lengua indígena como segunda lengua. En este último caso, se da un proceso de recuperación pues la lengua

indígena ya no fue transmitida y apropiada por las nuevas generaciones, como resultado de las políticas y prácticas de castellanización. Al respecto el Prof. Ernesto Ramírez Pérez, maestro mixteco de Oaxaca:

Yo les pongo un tema, algunos vienen en los libros [de texto], otros los ponen [los alumnos] según sus intereses: puede ser sobre la fiesta del pueblo o hasta sobre los celulares [...]. La idea es que ellos usen el mixteco y el español, pero refuerzo donde tengamos más debilidades... como la comunidad es casi monolingüe en mixteco, trato que los niños se suelten en su español [...] No se trata de quitar la lengua (indígena), se trata de dominar las dos lenguas.

- Recursos educativos para la escucha

El maestro Raúl Macuixtle Quiahua, uno de los profesores nahuas visitados en el estado de Veracruz que labora en una localidad nahua-hablante, predominantemente monolingüe, implementa una serie de estrategias comunicativas para propiciar en sus alumnos la adquisición del español. Entre las múltiples estrategias que usa para el logro de esta finalidad, se encuentra un conjunto de recursos didácticos como películas, lectura en voz alta de cuentos y canciones centrados en la escucha del español como elemento para la comprensión y en consecuencia la expresión oral.

Al parecer el maestro Raúl considera que tal aspecto de la comunicación es parte del proceso de aprendizaje de una lengua en general, así por medio de la escucha los educandos adquieren vocabulario,

identifican la pronunciación y el sentido semántico de las palabras y expresiones. Este profesor tiene claro que en un contexto monolingüe en lengua indígena es en la escuela donde los niños pueden acceder a situaciones de aprendizaje comunicativas para la apropiación del español como segunda lengua. En este sentido el Prof. Raúl Macuixtle señala:

Pongo todo tipo de actividades para que los niños se familiaricen con el español, lo escuchan: canciones, películas en la computadora y les leo cuentos de la biblioteca para que los niños se familiaricen al escucharlo y eso también les ayuda a aprender a hablarlo poco a poco, van viendo el significado de las palabras, cómo se escuchan y se hablan, pero así vamos aprendiendo el mismo nahuatl al escucharlo hablar por nuestros padres. Aquí [en esta comunidad] se habla puro nahuatl [...]. Yo trabajo bastante la escritura y la comunicación en nahuatl... pero si yo no abro un momento para ver el español con los niños, no tendrán otro lugar aquí [en la comunidad]. Los niños de quinto y sexto grado ya lo entienden bien [...] y lo empiezan a hablar un poco más.

Los maestros utilizan distintas estrategias y recursos didácticos que han diseñado a partir de sus saberes docentes con respecto al aprendizaje de la expresión oral de la lengua indígena y el español. Cada una de las herramientas cobra sentido ante las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Varias de estas estrategias son ideadas por los propios maestros y responden a situaciones comunicativas que los niños pueden experimentar esencialmente dentro del ámbito escolar. Sin que ello reste el sentido de prácticas sociales del lenguaje al generarse interacción y comunicación entre los profesores y alumnos con diversos propósitos como informar y difundir conocimiento, verter opiniones, dar explicaciones, argumentar, compartir ideas y sentimientos, desarrollar la capacidad de escucha, entre otros.

En la dimensión escrita:

Como ya se mencionó, es común que los maestros centren su atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la expresión escrita de las lenguas. Sin dejar de reconocer los matices de las diversas experiencias pedagógicas de los profesores que buscan, de una u otra forma, responder a los diferentes dominios de la lengua indígena y el español de sus alumnos, todos los maestros expresan como reto educativo la apropiación y uso de la escritura en la lengua indígena, ya que, por un lado, no es tan común dentro de los entornos comunitarios la comunicación escrita en lengua indígena al predominar la oralidad, y por otro lado, como docentes manifiestan no tener la formación lingüística y pedagógica necesaria para promover tal aprendizaje en los niños.

Aunado a lo anterior, varios maestros también expresan en sus prácticas docentes tener el desafío de combatir los bajos desempeños escolares presentes en el sistema educativo, en general, pero remarcados en las comunidades indígenas, en particular, en competencias vinculadas a la comprensión lectora y la producción de textos en el marco de una educación bilingüe.

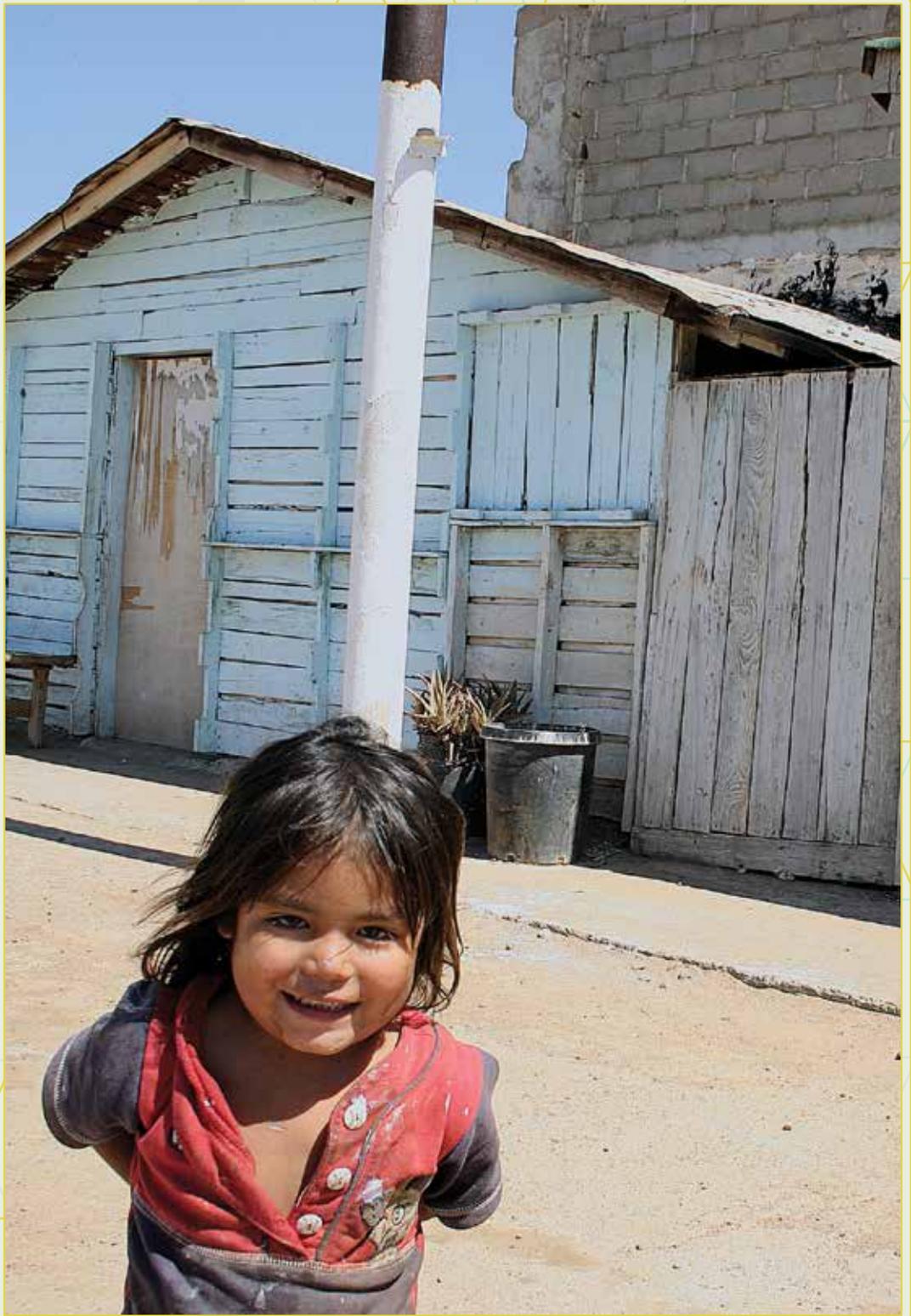
Por lo anterior, la enseñanza de la dimensión escrita de las lenguas entre los maestros visitados puede ser entendida como una “preocupación docente”, noción planteada por Mercado (2002:106) para referirse a los temas recurrentes y de mayor atención en las prácticas pedagógicas de los maestros.

Frente a esta preocupación docente, los maestros despliegan las siguientes estrategias y recursos didácticos:

- **Producción de textos por parte de los niños**

Un recurso común en la práctica pedagógica de algunos maestros para el desarrollo de la lengua escrita es la producción de diversos tipos de textos en las dos lenguas (cuentos, descripciones, recetas, carteles, etc.) por parte de los alumnos. Para los profesores dicho recurso permite que los niños aprendan a expresarse por ellos mismo de manera clara y coherente, y a cultivar la imaginación, a diferencia de la reproducción de textos. Esto se pudo apreciar en algunos salones de clase al observar una cantidad considerable de escritos creados por los propios niños, en general, estos textos son producidos ya sea en lengua indígena o en español. Al respecto, el Prof. Ever Santos López, maestro zapoteco de Oaxaca, comenta:

Me gusta mucho que [los niños] escriban por ellos mismos, que no copien lo que dicen otros textos, que aprendan a expresarse en zapoteco y español, los dos son importantes. Si yo les digo copien esa historia sólo lo hacen mecánicamente, eso es fácil, pero lo difícil es que ellos creen sus historias o escriban sus ideas, eso es real [en tono enfático].



Particularmente, es común observar a los maestros de primer ciclo promover la escritura de breves textos a partir de imágenes y dibujos como parte del proceso de alfabetización inicial preponderantemente en español, pero también en lengua indígena. De esta manera, los maestros utilizan este recurso en la elaboración de materiales didácticos encaminados a generar ambientes alfabetizadores en el aula.

Los niños representan sus ideas por medio de dibujos y, de manera gradual, van escribiendo palabras, enunciados, frases y textos pequeños, siempre acompañados de un dibujo. Estos maestros fundamentan el uso de tal recurso con base en el conocimiento que tienen de los procesos de transición e interrelación entre la palabra escrita de manera convencional y su representación pictográfica, como se puede apreciar en lo dicho por el Prof. Vicente Antonio, un maestro zapoteco de Oaxaca:

En todas [las actividades de lectoescritura] los niños plasman sus dibujos al lado de sus letras. Ponen cuentos, describen, ponen recetas de cocina, canciones, textos libres y les ponen sus dibujos [el maestro toma el cuaderno de una alumna y muestra un escrito acompañado de una ilustración] porque luego las letras se les olvidan y cuando ven el dibujo saben qué cosa es, con el dibujo se acuerdan, relacionan palabra [escrita] y dibujo.

Algunos maestros visitados han recopilado la producción de textos en lengua indígena de los alumnos y de manera rústica han elaborado con ellos un libro con la intención promover el uso y la edición de

este portador de conocimiento en la lengua indígena, lo cual implica la apropiación de la publicación de textos en la lengua indígena, ya que es una realidad que los libros existentes en la escuela y fuera de ella son en español, así como la revitalización de la lengua indígena. Desde esta perspectiva, el programa de Fortalecimiento de Lenguas Indígenas de la DGEI desde hace algunos años ha promovido la producción, edición y distribución de materiales artesanales en lengua indígena entre los mismos maestros y alumnos a través de la técnica del “libro cartonero”. Tales materiales han permitido crear un acervo bibliográfico en las bibliotecas escolares donde se plasman de manera escrita, y desde la mirada de los niños, las culturas vivas de los pueblos indígenas.

Como parte de su proyecto educativo, el Prof. Raúl Macuixtle Quiahua, un maestro nahua de quien ya se han documentado algunos aspectos de su experiencia pedagógica, desde hace varios años, ha promovido entre sus alumnos nahuahablantes de una pequeña comunidad de Veracruz la producción de textos en su lengua materna y su edición en un libro por medio del procesador de textos *Word* y la computadora de la escuela. Este material contiene diferentes clases de textos escritos de manera colectiva o individual (cuentos, leyendas, recetas, poesía, y descripciones de tradiciones y prácticas socioculturales), los cuales contienen un conjunto de saberes y tradiciones de la cultura indígena de esta localidad nahuahablante, pero además también incluyen traducciones hechas por los niños y el Prof. Raúl Macuixtle Quiahua de algunas partes de textos literarios de autores nacionales y extranjeros, éste es el caso de la traducción de una parte de la edición en español de la obra *El Principito* del escritor francés Antoine de Saint-Exupéry.

Si bien la escritura de estas traducciones muy posiblemente no responde a los lineamientos lingüísticos de la normalización de la lengua escrita en el náhuatl de esta zona (cabe señalar: todavía en proceso), sí contiene la resignificación de otros referentes culturales desde la propia cultura de estos niños nahuahablantes. El Prof. Raúl Macuixtle y sus alumnos establecen un diálogo intercultural entre visiones más occidentales y sus formas de representación de una expresión vital de las culturas nahuas. Según el maestro Raúl, como parte de la edición de los textos, éstos son proyectados por medio de la pantalla y el proyector de *Enciclomedia* con el que cuenta la escuela, para ser leído por los niños y que de manera colectiva se revise la ortografía y redacción del mismo. Este ejercicio es aprovechado por el maestro Raúl para que los alumnos reflexionen sobre el náhuatl y el español, proceso que en palabras de Cassany (2003) puede ser entendido como la “reconstrucción de la escritura”.

Para el maestro Raúl la producción y creación de textos por parte de los alumnos “toman mucho de la ideología del niño”, ello se puede apreciar en uno de los textos escritos por sus alumnos, titulado “Nipiltontle”:

Nipiltontle

Tahtsi, nantsi

*Amo Nechpaktia techahjuakan, kualtsin techtlapovikan ivan nitlagagues.
Amo nechpaktia techtlaweltsahtsilikan, technawatigan iga paguilstli ivan nemechwilkagues.*

Amo nechpaktia techtlatswitikikan ihkuak kana nicholova, nechpaktia ninemes, nimoviones ivan nikoptlehkos, nikawiltis kuetlaxtolontsi, nitlawigas itlampa kajueyo, nahkues ichatl, tlaguilomeh niguintikis ivan totomeh nikintokatinemis.

Amo nechpaktia xiwalantoga, nontechahjua, techpachilia ivan miak nimoyolkokova. Nechpaktia xipaktoga nochipa, ihkon nontechnapalova, techtlapovia sanyamanke ivan nontechtlasohtla miak.

Tahtsi, amo nechpaktia xiwinte, ihkuak tixiwintitok santlenamo tikmotiguitia ivan neh nimomoktia.

Nantsi, amo nechpaktia kana xioh, techkahteva noselte ivan neh nimahmove. Tahtsi, nonantsi, xikilnamikikan nipiltontle.

Okichihkeh Tlamaxti Raul Macuixtle Quiahua ivan piltonmeh tlen momaxtia ipan eye, nawi, macuile ivan chikuase xiuhpa, masewaltemaxtilo-yan Alfredo V. Bonfil.

A petición nuestra, el Prof. Raúl Macuixtle traduce al español, de manera oral, esta poesía, de la siguiente manera:

Papá y mamá.

No me gusta que me griten, díganme las cosas con cariño porque así los escucharé.

No me gusta que me peguen cuando huyo, cuando salgo fuera de casa.

A mí me gusta columpiarme, subir a los árboles, jugar la pelota, cantar debajo del cafetal, nadar en el río, cortar frutas.

No me gusta que estén enojados, me regañan, me pegan y yo me pongo triste.

Me gusta que estén siempre alegres, así me abrazan, me hablan despacio y me quieren mucho.

Papá, no me gusta que te emborraches, cuando estás borracho dices muchas cosas feas y yo me asusto.

Mamá, no me gusta que te vayas lejos, me dejas solo y yo tengo mucho miedo.

Padre y madre acuérdense que sólo soy un niño.

Este hermoso escrito muestra cómo en algunas experiencias educativas, la creación de textos en lengua indígena inclusive va más allá de la recopilación de la tradición poética y lírica antigua o la de

escritores contemporáneos en lengua indígena, son producciones literarias de los niños, llenas de fuerza expresiva y estética de sus experiencias de vida, sus maneras de sentir y pensar la realidad.

- **Ambientes alfabetizadores en los entornos comunitarios**

En las propuestas pedagógicas de algunos maestros se elaboran distintos materiales que contribuyen a generar ambientes alfabetizadores en lengua indígena y español, no sólo dentro de la escuela sino también en la comunidad. En las prácticas educativas documentadas, estos recursos que tienen un impacto alfabetizador cobran sentido en acciones encaminadas a concientizar y revertir problemáticas comunitarias, como las adicciones o los problemas ambientales, a través de campañas educativas impulsadas por maestros y alumnos dirigidas a toda la población de la comunidad. Es común que tales iniciativas se apoyen, entre otras cosas, en carteles y letreros con mensajes educativos en los cuales se utiliza la expresión escrita en ambas lenguas y elementos visuales como dibujos e imágenes.

Estos recursos son colocados en diferentes espacios públicos de sus localidades, de manera que el acceso a dichos materiales escritos y visuales está imbricado en prácticas sociales al ser medios de interacción donde la intención comunicativa es informar, problematizar y proponer soluciones a los problemas del entorno comunitario.

El Prof. Sergio Gómez, maestro tononaco de Veracruz, ha trabajado con su grupo el “letramiento” en ambas lenguas para indicar la ubicación de los espacios públicos de la comunidad y algunas señalizaciones preventivas en las calles principales, como topes, circulación

de ganado y paso peatonal de los niños que acuden a la escuela. El maestro Sergio Gómez considera que la producción de este tipo de materiales posibilita la generación de entornos letrados acompañados de códigos visuales en el contexto comunitario; en ello se establecen relaciones de coparticipación entre los diferentes agentes educativos y el vínculo entre la escuela y la comunidad:

Decidí crear un ambiente alfabetizador [en tono enfático] en las dos lenguas [totonaca y español] en el pueblo, como otra manera de trabajar el bilingüismo, con letreros para indicar los nombres y la ubicación de las calles y la plaza principal, junto su imagen. En el proceso de la elaboración de los letreros participaron los niños al decidir qué letreros se iban a hacer y dónde se colocarían, ya para su instalación se involucró a los padres de familia.

En los usos de estos materiales coexisten la escritura y la lectura, que en el caso de la lengua indígena implica, como plantean los *Parámetros curriculares de la Asignatura lengua indígena* (SEP, 2008), formas y medios de comunicación que amplían las funciones sociales de la misma, como parte de prácticas del lenguaje en la vida comunitaria.

- **La biblioteca en la escuela**

Ciertamente sólo algunos maestros expresan en sus proyectos educativos tener como estrategia central el uso de la biblioteca, pero una gran mayoría de los profesores manifiesta propiciar en sus alumnos la exploración y lectura de los libros existentes en la escuela.

la y el salón de clase, generalmente, en ratos libres. El acceso que tienen los niños a un acervo bibliográfico es casi exclusivo del ámbito escolar, pues existen pocas oportunidades en la comunidad para que los niños puedan estar en contacto con los libros y particularmente con materiales bibliográficos diseñados para ellos.

De las experiencias pedagógicas de los maestros que utilizan de manera deliberada la biblioteca, se desprende que la consideran un espacio letrado que les permite fomentar en sus alumnos: el gusto y hábito por la lectura, la comprensión lectora y la búsqueda de información en el desarrollo de las investigaciones escolares; en síntesis estos profesores ven en la biblioteca un recurso estratégico para el aprendizaje. En el caso de dos maestros se documentó la lectura frecuente de diversos libros de la biblioteca como una acción educativa que ellos han decidido implementar en el marco del Programa Nacional de Lectura (PNL) para fomentar la lectura y la comprensión de la misma. En este sentido, el Prof. Raúl Bruno Martínez, maestro *me'phaa* de Guerrero, expresa:

A todos les doy media hora cada tercer día para que lean un libro de la biblioteca escolar, el libro que les guste, porque es parte del Programa Nacional de Lectura. Cuando ellos no quieren leer, yo les leo un cuento. No sólo es leer el cuento y ya, ¿no?... platicamos de qué trató el cuento, quiénes eran los personajes. A eso le dedicamos media hora algunos días y a veces toda la semana, porque es importante que a mis alumnos les guste la lectura y puedan tener la habilidad de comprender lo que leen, que no lean na'más como periquitos sin saber de qué trata el cuento.

Lo común es que las bibliotecas estén dentro del salón de clases, pero en el caso de algunas escuelas, las menos, también se cuenta con una biblioteca escolar. El acervo de estos espacios en su gran mayoría procede del Programa Nacional de Lectura (PNL), específicamente de la colección de los “Libros del Rincón” que constituye la Biblioteca de Aula³² y/o de series editoriales de otras dependencias de la SEP, entre las principales se encuentran la DGEI y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

Casi todos los libros están escritos en español y muy pocos en las lenguas indígenas de las comunidades escolares, por ello cobra gran relevancia y pertinencia la producción de textos en lengua indígena por los propios niños y maestros, como las iniciativas descritas en el subapartado anterior.

- **Cartillas y cuadernos alfabetizadores en lengua indígena elaborados por maestros**

En tres escuelas, como resultado de un trabajo conjunto entre maestros y directores (y en una de éstas también con la participación del supervisor escolar), se han construido cartillas y cuadernos para la alfabetización inicial en la variante dialectal de la lengua indígena de los alumnos.

En el proceso de elaboración de estos materiales didácticos, los diferentes maestros, directores y supervisor escolar necesita-

32 Esta colección es distribuida a nivel nacional en las escuelas primarias y está organizada de acuerdo con diferentes perfiles lectores, es decir, respecto de distintos niveles de dominio de la lengua escrita, particularmente de la lectura.

ron profundizar en el conocimiento de los elementos lingüísticos formales de la lengua indígena, llevar a cabo un ejercicio de normalización del alfabeto y la adopción de una perspectiva metodológica con respecto al aprendizaje de la lengua escrita. En este sentido, las cartillas y cuadernillos alfabetizadores tienen un enfoque sistemático, es decir, trata el código alfabético de forma directa al relacionar letras y fonemas (sonidos), asimismo, introduce de manera gradual palabras, enunciados y textos más amplios.

Estos agentes educativos han adquirido los elementos lingüísticos de su lengua indígena esencialmente con el apoyo y asesoría de especialistas en el tema y en los diferentes espacios de formación continua. Para el diseño y producción de dichos recursos, los profesores han buscado construir sus propuestas desde la cultura indígena (sus visiones y representaciones) y el contexto natural donde se asientan las comunidades atendidas. Al respecto, el Prof. Plácido Alonso Méndez, maestro purépecha que es director de una de las escuelas en Michoacán, comenta:

Nosotros hicimos este material [el profesor muestra en su computadora un cuadernillo con palabras, oraciones y textos en purépecha acompañados de ilustraciones] para que nuestros alumnos aprendan a escribir en purépecha. Este material es la última versión que tenemos después de 15 años de nuestra propuesta. El alfabeto ha sido consensado con el apoyo de investigadores lingüistas. Los textos los elaboramos según nuestra cultura, nuestro medio ambiente.

Tales recursos pedagógicos han sido generados por iniciativa de estos diferentes agentes educativos basados en la valoración de su propia lengua indígena y en su convicción por fortalecerla y revitalizarla a través de la apropiación de la dimensión escrita.

¿Cuáles han sido los resultados y avances de las propuestas pedagógicas de educación bilingüe?

Los maestros reconocen el impacto de sus experiencias educativas, algunas de éstas desarrolladas por más de diez años, al observar mejores desempeños educativos de sus alumnos en las distintas asignaturas, en particular, y en una formación más sólida en su trayectoria escolar, en general, lo cual contribuye a garantizar su acceso y permanencia en otros niveles educativos, como la secundaria. Estos resultados dan mayores elementos para cuestionar la idea de que el rezago educativo presente en las escuelas del subsistema de Educación Indígena es consecuencia de la diversidad lingüística, como puede apreciarse en el planteamiento del Prof. Raúl Macuixtle Quiahua, maestro nahua de Veracruz:

Yo [a los padres y madres de familia] les digo: No les aseguro que cuando salgan [sus hijos] de la primaria van a salir hablando al cien por ciento el español, pero lo que sí les aseguro es que todos los niños que pasen a la secundaria van a llevar los conocimientos necesarios para que no los reprobren [en tono enfático], yo les aseguro que van a salir adelante. Y hasta la fecha a nadie han reprobado, nadie se ha quedado rezagado en la secundaria, los más retrasados que se

han ido, ellos se mantienen y los más avanzados que salen de aquí, se mantienen. En este año, hay una niña que mandamos, muy inteligente; platicando con su mamá y una maestra de la secundaria me dijeron que ella va liderando a su grupo y ella salió de aquí hablando puro náhuatl.

Otro de los avances identificados por varios maestros es el fortalecimiento y la revitalización de las lenguas indígenas al apropiarse los alumnos de una cultura escrita en su lengua indígena y ampliar sus usos en otras prácticas comunicativas sociales, presentes inclusive en los medios de comunicación digital, lo cual implica la reconfiguración y resignificación de las lenguas indígenas en nuevos espacios de la llamada sociedad global. En una visión coincidente al planteamiento de la SEP (2008:13), en estas propuestas educativas se reconoce el dinamismo de la lengua indígena y la capacidad de sus hablantes por transformarla y adecuarla a otras formas de interacción y comunicación. En este sentido, el Prof. Plácido Domingo, maestro purépecha de Michoacán, expone:

Nosotros nos sentimos orgullosos porque los niños hablan, escriben, leen, proponen en purépecha, es decir, utilizan la lengua materna en las distintas maneras de comunicación. Últimamente he encontrado que los jovencitos más grandes ya hasta chatean en purépecha y español. Por todo esto nosotros nos sentimos satisfechos porque el purépecha sí se utiliza más allá de comunicarse con sus papás o abuelos.

Algunos profesores comentan que los proyectos educativos bilingües han incidido en el desarrollo de competencias lingüísticas en sus alumnos a partir de una relación simétrica y de respeto entre el español y la lengua indígena como expresiones medulares de las culturas, esto ha permitido que los niños valoren sus culturas de pertenencia y en consecuencia tengan una mayor autoestima y autoafirmación de su identidad frente la diversidad sociocultural existente entre los seres humanos. Por tanto como señala Ahuja (2007) el reconocimiento y la valoración de uno mismo y el derecho a ser diferente, permiten tener un mayor reconocimiento y aprecio del(los) otro(s). En un sentido similar a lo anterior el Prof. Clemente Hernández Hernández, maestro purépecha de Michoacán, expresa:

Con esta propuesta [se les da] rostro a los niños, porque antes eran más tímidos, cuando llegaba alguien de fuera les hablaba y corrían; pero ahora, cuando alguien viene de fuera interactúan, buscan interactuar como puedan, se comunican. Hemos buscado que los niños se sientan orgullosos de su lengua, eso les da seguridad, confianza, tratamos de romper con esos prejuicios de inferioridad.

Por lo antes expuesto y de acuerdo con la valoración de los propios maestros, sus proyectos educativos bilingües han tenido como principales avances: el posibilitar en los alumnos el desarrollo de competencias lingüísticas, y, por ende, la adquisición de herramientas comunicativas para aprehender el conocimiento escolar de los diferentes espacios curriculares, el fortalecimiento de la identidad sociolingüística y en consecuencia la identidad cultural de los educandos, así como una mayor autovaloración en los alumnos como

sujetos que tienen el derecho a que sea respetada su cultura y a interactuar a partir de relaciones más igualitarias con otras culturas diferentes.

¿Qué necesidades y retos tienen los maestros para promover una educación bilingüe?

En las voces de los maestros sobre sus experiencias pedagógicas encaminadas a la formación de alumnos bilingües se reconocen necesidades y retos coincidentes que estos profesores enfrentan en su quehacer educativo cotidiano:

Los profesores expresan tener poca formación docente sobre: didácticas de enseñanza bilingües, procesos de aprendizaje en la alfabetización en lengua indígena y elementos lingüísticos formales de la lengua indígena y el español. Así mismo, ellos señalan la necesidad de adquirir más herramientas pedagógicas para construir propuestas educativas de acuerdo con los diversos contextos sociolingüísticos existentes en las escuelas y comunidades, especialmente en los contextos plurilingües y migrantes.

En general, los maestros están en una búsqueda permanente de recursos y materiales educativos para generar situaciones de aprendizaje en español y lengua indígena. En este sentido, uno de los grandes requerimientos de los profesores es acceder a recursos pedagógicos para la expresión escrita en lengua indígena, así como recibir orientación pedagógica y técnica para la producción y edición de materiales elaborados por niños y maestros en lengua indígena, necesidad que está acompañada del reto de la producción y publicación de recursos y materiales educativos.

Por otra parte, las experiencias pedagógicas de los profesores tienen el reto de diseñarse y desarrollarse desde un enfoque intercultural ante una realidad sociocultural en donde existe una menor valoración de la lengua indígena, la cual está limitada al ámbito local e inclusive familiar, en comparación con el español, que tiene un mayor estatus al ser la lengua que domina el ámbito público. Al respecto, Vásquez (2006: 419) señala que frente a relaciones asimétricas de subordinación todavía presentes entre el español y las lenguas indígenas, muchas propuestas bilingües aun sin proponérselo tienden a un “modelo de transición de las lenguas indígenas hacia el español”, por lo que la enseñanza de la lecto-escritura en lengua indígena termina siendo un medio para afianzar el aprendizaje del castellano.

Los maestros asumen la tarea de sensibilizar y convencer a los alumnos, padres y madres de familia, e inclusive a otros maestros, directores y supervisores escolares sobre la pertinencia de una educación bilingüe, especialmente sobre la importancia de leer y escribir en las lenguas indígenas. Sin la convergencia de los diferentes agentes educativos es casi imposible el logro de cualquier propósito educativo, como en este caso la formación bilingüe de los educandos.

En suma, para los maestros el tratamiento y reconocimiento de las lenguas ha representado, en sus experiencias pedagógicas bilingües, un replanteamiento en las maneras de atender la diversidad sociolingüística. Los profesores en su práctica de enseñanza enfrentan el gran reto de proponer modelos educativos interculturales que verdaderamente partan de un entendimiento plurilingüístico y pluricultural de la realidad escolar y social en nuestro país y en el mundo. Como lo expresan varios de los maestros visitados: su quehacer docente tiene esa intención.

2.2.2. Experiencias pedagógicas hacia un currículo intercultural

En varios de los proyectos educativos documentados, los maestros buscan contextualizar y articular los contenidos del currículo nacional con los saberes de las culturas indígenas a las que pertenecen las comunidades escolares. Estos profesores, en sus planeaciones y clases, abren el espacio de reflexión, análisis e indagación sobre las prácticas socioculturales y conocimientos locales como: las formas de siembra, el uso de las plantas, los modos de procesar alimentos y elaborar objetos, las fiestas y costumbres, los tipos de organización social, entre otros.

Tales experiencias se fundamentan, de manera explícita o tácita, en un enfoque intercultural donde, por un lado, se reconoce y valora en un sentido ético la diversidad sociocultural de la cual todos somos parte, y por otro lado, se establecen vínculos entre las diferentes formas de construir el conocimiento, lo que Torres (2006: 314) llama “procesos y elecciones epistémicas” distintas en las maneras de percibir la realidad, como resultado de diferentes prácticas, hábitos y modos de relacionamiento con el entorno que crean experiencias distintas entre las culturas, particularmente en aquellas que provienen de matrices culturales diferentes, como son los pueblos mesoamericanos respecto de los grecolatinos.

En el desarrollo de estas propuestas, los maestros afrontan diferentes retos pues hasta el momento de realizarse las visitas se tenía un currículo nacional en el cual prácticamente no había espacios para la inclusión de la lengua y los saberes indígenas, por lo cual esta

articulación era realizada por los profesores sin estar planteada en el Plan de estudios de primaria,³³ lo que daba como resultado lo que se conoce como “contextualización curricular” (SEP, 2011: 56). Así mismo, varios maestros reconocen que aunque se ha avanzado en un mayor reconocimiento del respeto a la pluriculturalidad en el país, todavía persiste un tratamiento inequitativo en los conocimientos de los pueblos indígenas al tener, en general, un menor estatus frente a los conocimientos más occidentales. De tal manera que los profesores con sus propios recursos y algunos elementos pedagógicos adquiridos en los espacios de formación docente abordan los contenidos de aprendizaje desde una perspectiva intercultural, como se puede apreciar en lo dicho por el Prof. Fausto Filomeno Díaz, maestro mixteco de Guerrero:

Nuestro proyecto escolar requiere de adaptar los contenidos curriculares al medio, necesitamos elaborar mucho material por nuestra cuenta. [...] No vemos que el currículo [nacional] se vea como una división con los aprendizajes locales, con la enseñanza del mixteco [...], sabemos que somos mixtecos pero también somos de un mismo país, de México [...]. Yo aprendí a contextualizar los temas y ver lo de los libros [de texto] junto con todos los conocimientos de la comunidad ya en servicio... sí me ha ayudado todo

33 En este sentido, los profesores sólo tenían como material curricular a los libros de texto en lenguas indígenas publicados por la DGEI.

En 2011 se publicó y empezó a distribuirse el nuevo *Plan de estudios de Educación Básica*, el cual ya contiene marcos curriculares para la educación indígena en los diferentes campos de formación que integran el *Plan de estudios*. En estos marcos curriculares se presentan lineamientos pedagógicos sobre aprendizajes esperados y recursos educativos derivados de los acervos culturales de los pueblos indígenas (SEP, 2011).

lo que vimos de educación intercultural en la licenciatura de la UPN [Licenciatura de Educación Primaria en el Medio Indígena], pero sólo vemos sus principios, algunas estrategias [...] cuando ya estás en las clases y vemos que son comunidades donde hay mucha tradición, ahí es cuando yo vi cómo retomar los conocimientos de los niños.

En todas estas experiencias educativas, los maestros tienen muy claro que la contextualización curricular en Educación Indígena no representa una fractura con el currículo nacional puesto que ellos aspiran a lograr un diálogo de respeto e inclusión entre los saberes y las prácticas de diferentes culturas. Al respecto, los Marcos Curriculares de la Educación Indígena en el actual Plan de estudios de Educación Básica difieren con las visiones de unicidad curricular en las cuales se considera que la atención a la diversidad sociocultural debe reducirse a hacer adaptaciones curriculares en el espacio del aula. (SEP, 2011:60-61.)

Si bien cada proyecto documentado tiene sus particularidades, se identificaron varias coincidencias en sus propuestas metodológicas y los recursos pedagógicos utilizados. En el siguiente apartado se ahonda en estos elementos comunes.



¿Cómo tratar los contenidos escolares desde un enfoque intercultural?

Para algunos maestros la relación del conocimiento indígena y los contenidos curriculares nacionales implica un vínculo epistemológico, es decir, el articular las distintas maneras de construir el conocimiento y percibir la realidad. En este sentido, uno de los retos para los maestros es elaborar y desarrollar propuestas cimentadas en perspectivas epistemológicas interculturales que den soporte a la construcción del conocimiento en contextos socioculturales diversos, esto es señalado por el Prof. Plácido Alonso Méndez, maestro purépecha de Michoacán:

Las características principales del proyecto es que no nos quedamos estáticos con los conceptos que vienen en los libros de texto y no los manejamos sin buscar que los niños los comprendan. Por ejemplo, si se ve una actividad sobre el ciclo del agua, primero conceptualizamos en purépecha qué es el ciclo del agua, cómo lo entendemos en la cultura purépecha, y para eso también es importante escribir el concepto en lengua purépecha.

La interrelación entre la conceptualización de un fenómeno y el término en lengua indígena que plantea el Prof. Plácido muestra el vínculo cercano que existe entre lengua y cultura, el cual es uno de los principios pedagógicos centrales de algunas experiencias educativas. Dicho fundamento coincide con lo analizado por Lenkersdorf (1996), quien considera la lengua como la parte medular de la cosmovisión cultural, pues de acuerdo con sus investigaciones realizadas en comunidades tojolabales: mediante la

lengua nombramos la realidad y nombramos la realidad según la percibimos.

En general estas experiencias plantean una relación espiral en el tratamiento del currículo pues, para abordar los temas, los maestros parten de lo más próximo a lo más lejano del bagaje sociocultural y cognitivo del niño. De manera gradual el saber local se articula con saberes de otros contextos intercomunitarios, regionales, nacionales y globales. Así mismo, la comprensión de estos contenidos se va ampliando dentro de un mismo grado y a lo largo de la Primaria con base en la estructura cíclica en la que subyace la organización curricular del Plan de estudios de Primaria.

La perspectiva interdisciplinaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje es otro de los principios presentes en la forma en que los profesores diversifican los contenidos curriculares. Los temas escolares son integrados a partir de una temática que es tratada desde distintas asignaturas, en diferentes disciplinas de formación. Tal principio puede identificarse en lo expuesto por el Prof. Ever Santos López, maestro zapoteca de Oaxaca:

A mí me gusta mucho empezar al inicio del ciclo escolar viendo en la clase de historia, la historia de ellos, de su familia, de la comunidad, que investiguen por ejemplo, por qué se llama Río Salado, el río que hay aquí en la comunidad, que vayan con sus papás y lo investiguen, que investiguemos en español y lengua las leyendas que hay sobre el río. Si vemos la asignatura de Geografía, vemos cómo es la geografía de la comunidad, los

puntos cardinales: el Sur, Este, Oeste y Norte, éstos los vemos por medio de ubicar con qué otros pueblos colinda Río Lindavista [...]. Vemos qué significa cada dirección cardinal en la tradición zapoteca.

[...] Vemos primero lo que pasa en ellos, en su familia, en la comunidad, después vemos el estado, el país y después poco a poco el continente.

Es común que los maestros empleen una metodología de enseñanza que promueva el logro de aprendizajes a través de la investigación de un tema, ya sea tratado en una asignatura o a partir del enfoque interdisciplinario antes descrito, generalmente, varios de los profesores que abordan los temas desde esta perspectiva nombran a esta metodología como “trabajo por proyectos”,³⁴ al integrar los contenidos alrededor de una temática concebida como un “proyecto” donde se expone un conjunto de situaciones de aprendizaje problematizadoras, las cuales deben analizarse y plantearse soluciones posibles.

Ciertamente, las propuestas educativas de maestros que implementan la metodología de investigación en la diversificación curricular tienen grandes coincidencias. En este sentido, fue común observar que los profesores establecen vínculos entre los contenidos curriculares y el saber comunitario a partir de tres grandes momentos: en un *primer momento*, los maestros plantean preguntas o situaciones problemáti-

34 El “trabajo por proyectos” es una metodología que fue planteada por un movimiento progresista en educación a finales del siglo XIX en Estados Unidos . El educador William H. Kilpatrick difundió esta metodología a nivel mundial al publicar en 1918 “The Project Method”. Esta metodología ha sido retomada por varias propuestas educativas en México; actualmente ésta es propuesta como estrategia de aprendizaje en el *Plan de estudios de Educación Básica* vigente.

cas encaminadas a provocar el diálogo, la reflexión y la socialización de los saberes de los niños y los conocimientos que los maestros tienen al respecto como integrantes de una cultura indígena. En un *segundo momento*, los niños indagan en la comunidad a través de la observación y la entrevista a personas de la localidad, este cúmulo de conocimientos lo contrastan y/o amplían con la información consultada en libros (especialmente en los de texto) e inclusive en fuentes electrónicas sobre la temática o el problema abordado. En un *tercer momento*, el profesor promueve un espacio para la puesta en común de la información recabada y las conclusiones a las que llegan los niños y el grupo en su conjunto, como se muestra en lo dicho por el Prof. Fausto Filomeno Díaz, maestro mixteco de Guerrero:

El proyecto sale de los niños o nosotros [los maestros] lo proponemos, primero recuperamos lo que saben los niños, luego ocupamos espacios de la comunidad para hacer investigación en la milpa, [en] el centro ceremonial del Cerro de San Marcos donde la comunidad va a rezarle a la lluvia o donde se necesite. Los niños investigan, llevan preguntas que decidimos en clase. Lo que investigan... lo relacionamos todo con otras informaciones de los libros y las que yo les presento. Para presentar las conclusiones de lo que se investigó organizo a los grupos por equipos multigrado, de cuarto a sexto grado para que expongan sus conclusiones.

Por lo anterior, en la metodología de enseñanza a través de la investigación, se define y problematiza la temática por indagar, los alumnos realizan investigaciones de campo y documentales, y posteriormente

socializan y difunden los conocimientos adquiridos. Varias de las temáticas de los proyectos tratan problemáticas socialmente relevantes de la localidad (por ejemplo: las adicciones y el deterioro ambiental) y/o están encaminados a fortalecer vínculos y valores comunitarios. En suma, el proceso investigativo propicia el descubrimiento, la construcción y adquisición de conocimientos.

En la planificación y desarrollo de la diversificación del currículo desde un enfoque intercultural, algunos profesores señalan conjuntar el calendario escolar nacional con el calendario comunal que contiene el ciclo agrícola, los fenómenos astrológicos, las fiestas y tradiciones religiosas y la organización social. Así los tiempos y espacios escolares son resignificados por la vida de la comunidad, como se puede apreciar en lo expuesto por el Prof. Fausto Filomeno Díaz, maestro mixteco de Guerrero:

[...] Vemos cómo contextualizamos los contenidos que nos marca el programa. El orden [de los temas] lo vemos según las necesidades de los niños y también consideramos los tiempos de la comunidad, en qué fecha se siembra, en qué fechas se realizan las fiestas, tenemos que ver la vida de la comunidad, sus tiempos.

Como plantea Gasché (2008) es necesario que los maestros promuevan tareas de investigación en el entorno comunitario para indagar en los conocimientos de los pueblos indígenas, ya que sus saberes están disponibles en las prácticas socioculturales y concentrados en algunos integrantes de la comunidad, a diferencia de los contenidos escolares convencionales que en general están clasificados, sistematizados y codificados de manera escrita.

- Diversas estrategias y recursos pedagógicos

Entre las estrategias empleadas por los maestros para tratar los contenidos de aprendizaje desde un enfoque intercultural se documentaron: las salidas escolares a la comunidad, pláticas en la escuela con alguna persona de la localidad, el proyecto de huerto escolar, el análisis de materiales audiovisuales sobre tradiciones documentadas, y la recreación de tradiciones a través de actividades artísticas. Estos recursos pedagógicos tienen como características el reconocer y valorar los conocimientos locales, indagar en sus fuentes y establecer un mayor vínculo entre el binomio escuela-comunidad.

A continuación se describen las particularidades de las diferentes estrategias y recursos educativos:

- **Salidas escolares a la comunidad**

Algunos profesores frecuentemente realizan con su grupo de alumnos recorridos a espacios de la localidad como parte del desarrollo de un proyecto o el tratamiento de un tema en particular. Esta estrategia reconoce que el conocimiento no sólo se encuentra dentro del salón de clases, en los libros de texto, por el contrario, también reconoce los procesos de observación e interacción de los educandos con los fenómenos sociales y/o naturales que están presentes en el entorno comunitario, eventos y procesos que deberán ser investigados, aprehendidos y comprendidos, al ser situaciones de conocimiento y aprendizaje. Tales tipos de prácticas son señalados por el Prof. Clemente Hernández Hernández, maestro purépecha de Michoacán:

Aquí en nuestra escuela, hacemos salidas a la comunidad, a donde están las tierras de cultivo, al bosque, a las casas de algunos niños donde se tratan temas de la cultura purépecha y esto lo relacionamos con los planes de estudio para hacer que los niños tengan un aprendizaje significativo, pues como dicen mis demás compañeros [maestros]: pongamos en práctica la educación intercultural en nuestro proyecto.

Para varios maestros, en el proceso educativo el espacio de aprendizaje va más allá de lo tratado dentro del aula, pues es necesaria una relación dialógica entre los elementos y herramientas que brindan los contenidos curriculares y los saberes y experiencias que tienen lugar en el entorno social y natural de los alumnos.

- Pláticas en la escuela con personas de la comunidad

Con una finalidad similar a las salidas escolares a la comunidad, algunos maestros en ocasiones invitan a personas de la localidad, reconocidas por ser conocedoras en algún tema de interés para el grupo, con el propósito de que platicuen y compartan sus saberes con los niños. Al realizar estas charlas, los profesores legitiman los saberes de integrantes de la comunidad que tienen autoridad moral para ello, de manera que los maestros dejan de ser percibidos como las únicas autoridades portadoras de conocimiento. Así mismo se abre un espacio para los procesos de socialización intergeneracional dentro de la escuela.



- El huerto escolar

La gran mayoría de los profesores que desarrollan esta estrategia la concibe como un proyecto permanente e integral donde los alumnos tienen la posibilidad de adquirir diversas competencias de distinto orden (socioafectivas, comunicativas, lógico-matemáticas y de exploración y comprensión con el medio natural) a través de la interacción directa con los recursos naturales del entorno: la tierra, el agua, las plantas, el viento, el Sol, los insectos, entre otros, siendo éstos elementos centrales en las actividades agrícolas de autoconsumo que predominan en la vida comunitaria, y en la reproducción y continuidad de la vida misma. Este tipo de proyectos posibilita la convergencia de los saberes locales con los contenidos curriculares, especialmente relativos a las ciencias naturales. En este sentido, el Prof. Raúl Macuixtle Quiahua, maestro nahua de Veracruz, dice:

Yo veo que el huerto de hortalizas es una actividad que realizamos casi todo el ciclo y la aprovecho para que los niños trabajen en equipos, a todos pongo a cargar, a sembrar, a regar, niños y niñas, como dicen, hasta veo lo de la equidad de género.

Cuando sembramos tenemos que medir la plancha, tenemos que saber a qué distancia se siembra cada plantita, los rábanos son cada cuatro centímetros, y si a cada equipo le toca un pedazo, ellos deben también organizarse con los otros equipos para que se respete la distancia entre plantita y plantita. Cosechamos

acelgas, espinacas, zanahoria, varias hortalizas que después vendemos en la misma comunidad y sacamos para las semillas o nos las repartimos. El huerto también lo relaciono con el proyecto de Ciencias, porque vemos cómo es el proceso de las plantas, la fotosíntesis, pero también cuáles son sus nutrientes, lo relacionamos con la pirámide alimenticia. Ahora que trabajamos el tema de las máquinas, revisamos las herramientas y máquinas que se usan para sembrar hortalizas, las más viejitas y las más modernas.

Según lo manifestaron algunos maestros, dicha estrategia tiene como principio pedagógico el “aprender haciendo”, pues se busca que los niños pongan en juego diversas herramientas a través de la exploración del medio natural, al tocar, oler, observar y saborear, así como al llevar a cabo distintas actividades como barbechar, sembrar, regar y cosechar como parte del trabajo agrícola, que como ya se mencionó, es una de las principales actividades productivas de las localidades, en su mayoría rurales. Este cúmulo de saberes tiene sentido a través de un trabajo real y contextualizado donde, como señala Casariego (2000), en entornos rurales e indígenas, se prioriza que el niño acceda a los conocimientos en el “hacer trabajando”.

- Análisis de materiales audiovisuales sobre tradiciones y prácticas socioculturales de la comunidad

En cuatro experiencias educativas de maestros de diferentes estados se pudo apreciar que, por iniciativa propia y con sus recursos pedagógicos y materiales, los docentes han documentado la vida de la comunidad (sus fiestas tradicionales, espacios naturales de gran

valor para la localidad, las prácticas de siembra, los modos de procesar alimentos y elaborar objetos, entre otros) por medio de fotografías, video y audiograbaciones. Tales registros audiovisuales son utilizados por los profesores dentro del salón de clases como materiales didácticos para tratar con sus alumnos saberes locales articulados con los contenidos del currículo nacional y/o desarrollar alguna actividad por medio del análisis y reflexión de tales recursos. Al respecto el Prof. Raúl Macuixtle Quiahua plantea:

De todas las fotos y videos que tomo, sacamos textos, me sirven para que los niños produzcan sus textos. Para Ciencias naturales [las fotos] me sirven para ver los procesos de las plantas, los ejes de tecnología y salud. Son imágenes que me sirven para tratar los proyectos. [...] También vemos las tradiciones [el maestro proyecta, con la computadora y el cañón de la escuela, una serie de fotografías que muestran la elaboración de una bebida tradicional de la zona por medio de caña], aquí fotografié la preparación del caxtila, cómo se utiliza el trapiche para sacar el jugo de la caña. [El profesor muestra ahora la foto de una cueva que está a lado de un río]. Por ejemplo, esta imagen sirvió para que [los alumnos] escribieran las leyendas que hay sobre esta cueva que aquí se conoce como Boquerón.

Este recurso también es un claro ejemplo de cómo los maestros y alumnos se apropian del uso de tecnología digital para detonar diversas situaciones de aprendizaje donde se abordan saberes indígenas como parte de prácticas sociales contextualizadas.

- **Recreación de tradiciones y costumbres a través de actividades artísticas**

En algunas experiencias, particularmente en una propuesta desarrollada por dos maestros mixtecos de una escuela en Guerrero, las actividades artísticas como la danza, música, literatura, oratoria y pintura eran campos de conocimiento por medio de los cuales se indagaba en las expresiones y lenguajes artísticos locales, pero también eran recursos pedagógicos utilizados para recrear y representar las tradiciones y costumbres de gran significado en la vida cultural y religiosa de las comunidades. Para los maestros las actividades artísticas eran medios creativos y estéticos poco tratados dentro de la escuela, pero con grandes posibilidades para fortalecer la identidad cultural y desarrollar diversos saberes de manera integral, ya que en una actividad artística confluyen la dimensión afectiva, cognitiva e instrumental del conocimiento. Esto puede apreciarse en lo expresado por el Prof. Aurelio de Jesús Moreno, maestro mixteco de Guerrero:

Estamos en el rescate de la música tradicional, grabamos a los músicos tradicionales en la fiesta principal del Cerro de San Marcos, los músicos tocan en la casa del mayordomo toda la noche y madrugada y danzan en espiral [El maestro muestra un video en una computadora donde se aprecia esta tradición]. Junto con [mi otro compañero] analizamos la danza para sacar los pasos, y la misma grabación la utilizamos de pista para montar el baile tradicional con los niños de tercer ciclo. [...] Es verdad que en las primarias casi no se trabaja la Educación Artística [...] no se la considera importante, tampoco hay muchos

materiales y capacitación, pero esa asignatura nosotros la vemos muy importante para trabajar la socialización entre los niños, vemos que con los juegos y cantos los niños han aprendido a convivir entre niños y niñas, ya no se apartan tanto. También les ayuda a expresarse más, participan más a través del canto, el baile, la oratoria, la poesía, [les ayuda a desarrollar su creatividad, pero también a tener más habilidades motrices].

Por lo antes descrito, los maestros que implementan estas propuestas pedagógicas de diversificación del currículo con un enfoque intercultural abren espacios de manera deliberada en las clases para problematizar y contextualizar los contenidos escolares a partir de las experiencias de los niños y de las prácticas sociales y culturales de la comunidad.

¿Cuáles han sido los resultados y avances de las experiencias de diversificación curricular desde un enfoque intercultural?

Los maestros manifiestan que en el desarrollo de las propuestas donde se tratan los contenidos desde una perspectiva intercultural se ponen en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje los saberes locales e indígenas, se propician aprendizajes más significativos en los alumnos y se construyen puentes de comunicación entre los conocimientos indígenas y los contenidos escolares del currículo nacional. Estos resultados impactan, por un lado, en la visibilización y el fortalecimiento del bagaje sociocultural de los niños y la cultura indígena de pertenencia y, por otro lado, en el reconocimiento de las maneras de aproximarse y construir conocimiento. Por tanto, tales

propuestas subyacen en la dimensión ética y epistemológica del enfoque intercultural, lo cual puede identificarse en lo dicho por el Prof. Plácido Alonso, maestro purépecha de Michoacán:

Contextualizar los contenidos curriculares ha sido importante para partir de lo que el niño conoce, lo que le rodea, es difícil ver con ellos sin contextualizar el conocimiento, por ejemplo, el ecosistema de una estepa o un desierto como el Sahara. Si los niños sólo conocen el bosque, entonces es necesario primero partir de estudiar, investigar nuestro ecosistema para después buscar que los niños vean que si seguimos caminando, si vamos a otros lugares tan lejanos como el Sahara nos encontraremos en un ecosistema muy diferente al nuestro, con un desierto. Con nuestro proyecto nosotros vemos que los niños logran aprendizajes significativos...

Eso mismo pasa con la enseñanza de las lenguas, si sólo enseñamos a escribir o hablar en español [a] un niño que habla purépecha, y si lo ponemos escribir la palabra elefante [él] no verá mayor problema si escribe “alafante”, no le son conocidas ni la lengua ni el animal. Eso hace la diferencia con una educación intercultural bilingüe donde partimos de la lengua y la conceptualización en purépecha, pensamos en purépecha para poder comprender la palabra y el concepto en español. Yo ahorita puedo comunicarme contigo, expresar en español estas ideas porque

antes las pensé en purépecha [...] Nuestro proyecto ayuda a [...] ver con orgullo y respeto nuestra lengua y cultura, y [a] respetar otras culturas.

La elaboración y puesta en marcha de estas experiencias educativas también ha incidido en la formación de los propios maestros, puesto que les ha permitido ampliar y profundizar en conocimientos de referentes culturales diversos, construir saberes docentes y desarrollar herramientas pedagógicas para establecer los vínculos epistémicos en la contextualización del currículo. Estos procesos y elementos de la formación de docentes de educación indígena coinciden con lo expuesto por el maestro Ariosto Laparra (s.a.) en su ensayo, sobre la construcción del conocimiento indígena y sus procesos epistémicos en la formación de maestros, en el que señala la pertinencia de generar espacios formativos donde se reflexione sobre lo propio, se comprendan y sistematicen los saberes socioculturales y los procesos de socialización de estos conocimientos.

Varios profesores se conciben como agentes educativos autónomos, responsables de diseñar y desarrollar estas iniciativas interculturales dentro del espacio escolar y reconocen que en sus prácticas educativas pueden “ignorar” la diversidad cultural o atenderla como lo plantea la Profra. Trinidad Ma. Mendoza Mesinas, maestra mixteca de Oaxaca:

Si nosotros no vemos la cultura indígena y lengua, ¿quién lo va a hacer?, es fácil que nos sigamos de largo con el plan y los libros (de texto) en español y las ignoremos, pero también las podemos y debemos enseñar en nuestras clases.

En una visión similar a lo planteado por la Profra. Trinidad, Podesta (2006: 309) considera importante que en el espacio escolar se hagan presentes el mundo próximo de los niños, lo aprendido con los padres y abuelos, las creencias y las aspiraciones, cuestiones que resultan una paradoja pues por años en las escuelas del subsistema de Educación Indígena ha dominado la ritualización del conocimiento occidental y sus procesos de indagación de la realidad.

¿Qué necesidades y retos tienen estas propuestas interculturales?

Los profesores manifiestan tener poca formación docente y asesoría pedagógica para construir sus propuestas de adecuación y contextualización curricular donde se recuperen los saberes locales y las prácticas socioculturales de los pueblos o grupos indígenas. Aunado a ello, los maestros también consideran que estas iniciativas requieren de un tiempo significativo para organizar y contextualizar los contenidos de un currículo nacional³⁵ que, al parecer de algunos profesores como Ever Santos López, maestro zapoteco de Oaxaca, los saberes indígenas se ven de manera “marginada”.

En algunos casos, cuando los maestros establecen el vínculo entre los saberes indígenas y los contenidos nacionales, existen diferencias en las visiones, las cuales inclusive llegan a ser antagónicas.

35 Como ya se mencionó, en el periodo de las visitas a las escuelas, la gran mayoría de los maestros todavía se apoyaba en el *Plan de estudios* de Primaria de 1993. La Reforma Integral a la Educación Básica se encontraba en etapa de generalización, por lo que varios maestros no contaban con los nuevos *Plan de estudios* y libros de texto.

Así mismo, se presentan otros casos donde los conocimientos de una u otra cultura parecen no tener un saber con el que exista relación.

Ante estas situaciones, los maestros tienen dudas sobre ¿cómo abordar las diferencias entre los contenidos, de tal manera que se evite desde la visión de una de las culturas negar la validez de la otra cosmovisión y en consecuencia establecer juicios de valor de verdadero y falso?, o en el otro caso: ¿de qué forma tratar las particularidades de cada cultura sin que éstas sean elementos de separación y fragmentación, los cuales imposibiliten una educación intercultural? Al respecto, el Prof. Raúl Macuixtle Quiahua, maestro nahua de Veracruz, plantea sus inquietudes:

[...] Hay ideas de la costumbre indígena que si las miro con el llamado método científico voy a tocar grandes diferencias, se oponen... Si en el salón hablamos de la idea del “mal de ojo”, ¿qué les decimos a los niños?, ¿qué formulen hipótesis para probarlo?, ¿y si se comprueba desde la ciencia y se llega a la conclusión de que no es cierto, entonces tenemos que echar abajo esa creencia?... Pero para las personas de nuestras comunidades claro que existe el “mal de ojo” [pues] es algo que llegan a vivir.

Para Gasché (2008), investigador y asesor pedagógico con una amplia experiencia en proyectos educativos interculturales y bilingües, las diferencias entre los distintos conocimientos y culturas deben reconocerse para ser abordadas sin una mirada de prejuicio. Posibilitar la apropiación de los distintos bagajes cultu-

rales desde una genuina intención de comprensión y respeto, con la disposición para ampliar, enriquecer e incluso innovar los referentes culturales propios cuando se puedan establecer vínculos de afinidad o complementariedad con los conocimientos provenientes de otras realidades, pero también con la capacidad para convivir en lógicas de conocimiento distintas, donde puede llegar a ser contraproducente intentar establecer relaciones equiparables y de integración, pues significaría la subordinación o eliminación de alguna cosmovisión, como históricamente se ha hecho con la cultura de los pueblos indígenas.

En suma, los maestros, con menor o mayor intención, encaminaban sus esfuerzos a establecer puentes de conocimiento y comunicación entre los saberes locales y el currículo nacional. Para la comprensión de este cúmulo de conocimientos, en general, los profesores se apoyaban en la investigación, la sistematización de los diversos saberes y su pertinente socialización. En las prácticas educativas de los profesores están presentes la relación entre lo local y lo global, la diversidad y la igualdad.

2.2.3. Proyectos educativos de atención a grupos multi grado

Casi todos los maestros visitados, además de tener el reto de atender la diversidad lingüística y sociocultural de sus alumnos y del entorno comunitario, también necesitaban organizar la enseñanza en un grupo multigrado y facilitar aprendizajes entre niños de grados, ritmos de trabajo, niveles de dominio de los contenidos, estilos de aprendizaje, intereses y necesidades heterogéneas.

En este contexto escolar, la gran mayoría de los profesores expresa inquietud y preocupación por realizar su tarea docente con un grupo integrado por alumnos de diferentes grados y demandas curriculares dentro de una estructura y organización escolar unigrado que se expresa en el modelo curricular,³⁶ los libros de texto para los alumnos y para los maestros, los mecanismos de evaluación y acreditación, así como la mayoría de las propuestas de formación docente.

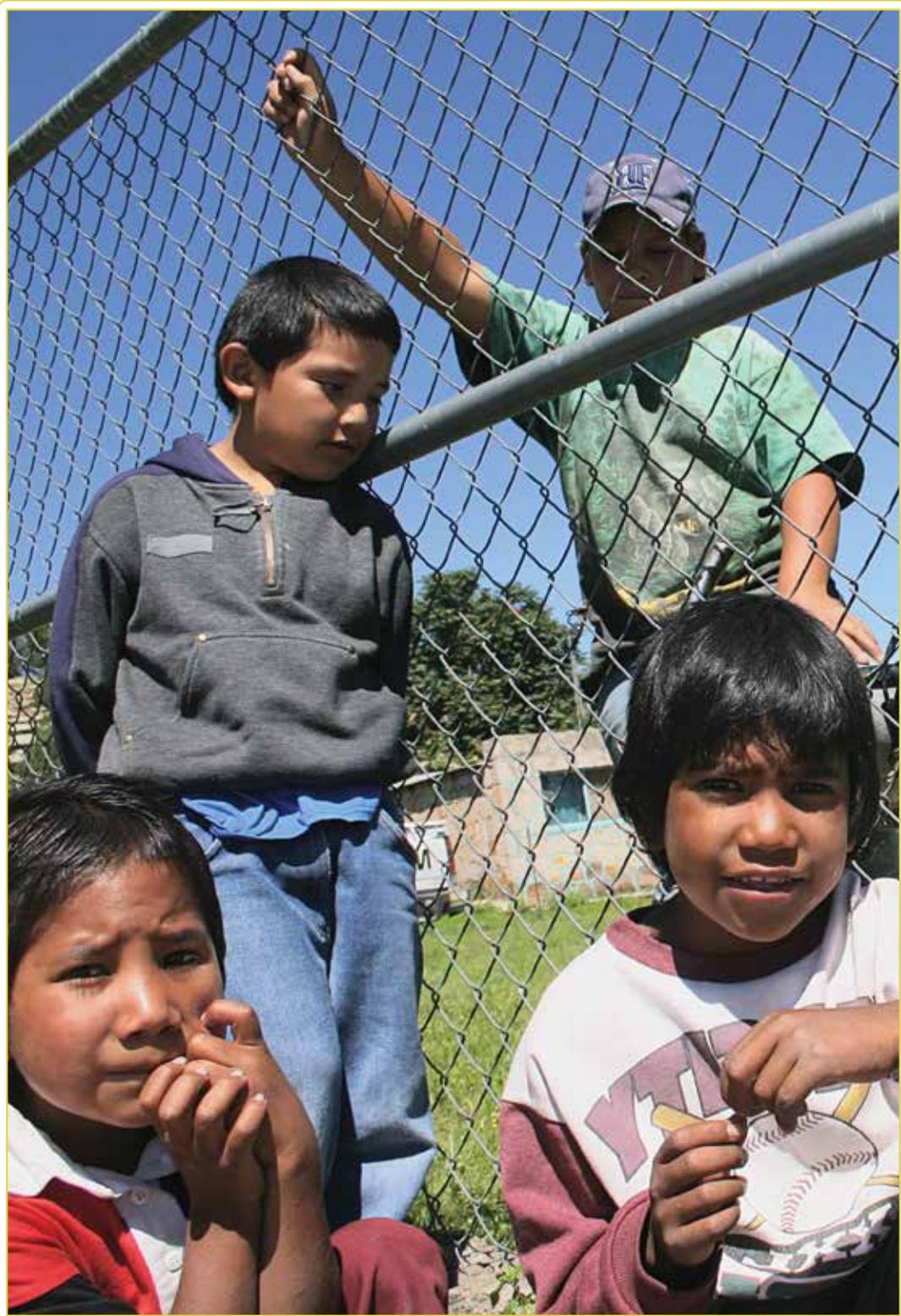
Estudios en diferentes partes del mundo han mostrado que una de las principales condiciones y demandas educativas de maestros que atienden un grupo multigrado es el uso y articulación de los programas de estudio de distintos grados a la vez, lo cual exige a

³⁶ Cabe reconocer que en el *Plan de Estudios de Educación Básica 2011*, vigente, este modelo unigrado se ha flexibilizado y adecuado a los contextos de enseñanza multigrado al organizar los contenidos por ejes comunes, al especificar los niveles de profundidad por ciclos (cada ciclo engloba dos grados) y presentar una misma secuencia y orden de los temas en los libros de texto de los seis grados de Primaria. Como ya se mencionó, en el periodo de visita a las escuelas, la gran mayoría de los profesores no tenía el nuevo *Plan de estudios* y ni los libros de texto, por lo cual todavía se apoyaban para organizar la enseñanza en el anterior *Plan de estudios* de Primaria de 1993, en el que las adecuaciones antes señaladas no están presentes.

los profesores un trabajo más exhaustivo en la planeación, organización y tratamiento de los contenidos curriculares (Birch y Lally, 1995; Little, 2005 y Pridmore, 2007).

Ante este requerimiento educativo, varios profesores visitados han construido e implementado propuestas educativas que plantean alternativas de intervención pedagógica en un aula diversa, estas experiencias se centran en: la organización de los contenidos escolares por medio de la adecuación del currículo, la estructuración de las actividades y la interacción de los alumnos a través de distintas formas de agruparlos.

Dichos recursos docentes puestos en juego por los maestros son ampliados en los siguientes subapartados.



¿Cómo organizan los maestros la enseñanza en un grupo multigrado?

En general, los profesores expresaron y mostraron que en su quehacer docente retoman los principios y las herramientas pedagógicas de la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM 05) elaborada por la SEP (2005),³⁷ para reorganizar los grados en ciclos y brindar una atención conjunta con los alumnos de los distintos grados que integran su grupo, tratar un tema común por asignatura con diferentes niveles de gradualidad por ciclo y/o grado, y promover un trabajo colaborativo.

La mayoría de los maestros llevan a cabo estas tareas docentes en tres grandes momentos de sus clases: en un *primer momento* plantean una misma actividad para todos los niños, en ella dan una introducción del contenido escolar, abren un espacio para que los niños socialicen los conocimientos e inquietudes que tengan respecto al tema y/o desarrollan alguna tarea sin diferenciar niveles de profundidad, en un *segundo momento* realizan actividades diferenciadas por grado y/o ciclo, es común que en este momento de la clase aborden lecciones de los libros de textos. En un *tercer y último momento*, los maestros implementan otra actividad que permita integrar a los distintos grados y concluir el trabajo desarrollado en los dos anteriores momentos. Esta forma de organizar la enseñanza puede apreciarse en lo dicho por el Prof. Juan Pablo San Miguel Arana, maestro maya de Yucatán:

37 Este material, dirigido a maestros que laboran en primarias multigrado generales y de educación indígena, contiene: una serie de adecuaciones curriculares al *Plan y programas de estudio 1993*, sugerencias generales para la planeación y evaluación, propuestas de trabajo para atender la heterogeneidad de grados, y estrategias pedagógicas generales para las asignaturas y la formación de lectores.

Trabajo un tema para los tres grados [el maestro atiende a 1º, 2º y 3r. grados], la gran mayoría [de las veces] veo una misma actividad para todos: que el recado, que el instructivo, que el cuento, la suma, el conteo, etcétera. Después cada grado se va a su libro (de texto) para resolver algunos ejercicios. Al final de la clase trato de hacer una actividad cierre para todos los niños, ellos hablan de lo visto en la clase.

En general los maestros ven el multigrado como un reto, al tener que dedicar más tiempo en la planeación y organización de los contenidos curriculares de un Plan de estudios con una estructura monogrado, pero también reconocen en este contexto escolar un gran potencial pedagógico al referirse de manera coincidente que “todos aprenden de todos”. En este sentido, la decisión de implementar la estrategia del tema común subyace en la idea de que la interacción y convergencia entre niños de distintos ritmos de trabajo, niveles de avance, experiencias, edades y grados generan grandes posibilidades de aprendizaje. Esta forma de organizar el trabajo docente a través de la atención conjunta y convergente de los alumnos de grados distintos es una alternativa frente al trabajo separado por grados, la cual varios maestros miran inconveniente en el plano pedagógico, pues implica tratar múltiples actividades y temas de manera simultánea, limita la interacción entre los niños de diversos grados, aumenta los turnos de atención del maestro y los tiempos de espera de los alumnos para recibir el apoyo (las indicaciones y explicaciones) del profesor.

En las visitas a las escuelas, se documentó que pocos profesores con grupos multigrado tienen propuestas pedagógicas donde atienden de manera separada a cada uno de los grados. Estas prácticas de enseñanza generalmente respondían a la falta de capacitación y/o a la visión de los maestros de considerar conveniente dedicar tiempos y espacios diferentes a cada grado por el rezago educativo en que se encontraban sus alumnos.

De forma recurrente, los maestros plantean que en la organización del trabajo con los alumnos se debe propiciar el apoyo de los niños de grados mayores y/o con mejores niveles de aprovechamiento y disposición para el trabajo hacia niños más pequeños y/o con más dificultades en la realización de las actividades de aprendizaje. Se observó el apoyo entre pares en la revisión de tareas, para explicar los temas y/o actividades por realizar. Tales formas de interacción son aprehendidas por los niños, quienes sin la indicación expresa del profesor colaboran entre sí. Ciertamente, los diversos ritmos de trabajo y aprendizaje de los alumnos muchas veces no corresponden con los criterios y parámetros de una estructura unigrado, como lo señala el Prof. Vicente Antonio, maestro zapoteco de Oaxaca:

A veces a los niños de segundo los pongo como si fueran de tercero, y a los niños de tercero que aún les cuesta trabajo leer los pongo como de segundo o hasta con primer grado. [...] Algunos niños avanzan más rápido, hay niños de primer (grado) que casi están como los de segundo y tengo niños de tercero que van más retrasaditos. [...] Los niños más avanzados también apoyan a sus compañeros que lo necesitan.

Promover el apoyo de los niños más grandes y con mayores niveles de avance hacia los niños más pequeños, quienes tienen dificultades en las actividades escolares, es una estrategia docente para facilitar el aprendizaje entre los alumnos y la atención brindada por el maestro hacia el grupo en su conjunto.

Hay docentes que también tratan los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque interdisciplinario al integrar los contenidos alrededor de una temática, la cual es tratada por distintas asignaturas. Varios de los maestros que desarrollan este tipo de experiencias expresaron estar influidos por propuestas educativas para multigrado implementadas por diferentes programas de la SEP precedentes a la PEM 05, como la de Programas Compensatorios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).³⁸

Ante un currículo nacional con una estructura unigrado, los profesores se ven en la necesidad de hacer adaptaciones y adecuaciones curriculares. En muchos casos con el apoyo del apartado de “Adecuaciones curriculares” contenido en la PEM 05: seleccionan temas comunes, diseñan actividades con distinto grado de profundidad y jerarquizan y dosifican los contenidos, ya que tanto el *Plan y Programas de Estudio de Primaria 1993* como los libros de texto gratuito para los alumnos tienen una secuencia de los temas de enseñanza distinta en cada grado, de manera que un contenido común en un

38 Programas Compensatorios (PC) surge en 1992 con el propósito de abatir el rezago educativo en escuelas de Educación Básica. Al acrecentarse esta problemática en poblaciones con mayor marginación y pobreza en el país, las cuales en su mayoría son localidades rurales e indígenas donde se concentran las escuelas multigrado, PC diseña e implementa una propuesta de capacitación y un conjunto de materiales educativos para los maestros de primarias multigrado, varios de estos recursos fueron construidos de manera colegiada por profesores multigrado en servicio. La propuesta de PC plantea la reorganización de los contenidos curriculares por temas comunes y ciclos, y el tratamiento de los temas de enseñanza a través de una metodología interdisciplinaria donde un tema es abordado desde distintas asignaturas.

grado puede encontrarse en el primer bloque, mientras que en otro grado está en el último bloque.

En las experiencias docentes, hay maestros que inclusive realizan de manera colegiada estas adaptaciones y plantean en algunos momentos de la jornada escolar actividades comunes en el nivel de escuela, donde confluyen alumnos de 1º a 6º grados, lo cual está presente en lo planteado por el Prof. Leodegario Hernández Hernández, maestro nahua de San Luis Potosí:

[...] El trabajo colegiado ha sido una característica de nuestro proyecto, nosotros vimos que era necesario porque teníamos ciertas dudas y analizamos la Propuesta [Educativa] Multigrado 2005 [...] A raíz de esta inquietud nosotros elaboramos una dosificación de los contenidos. Una dosificación en la cual buscamos la forma de [adecuar] los contenidos, ubicarlos por bimestre o bloque y [que] de esta forma los contenidos se organizaran según temas comunes, aunque pertenezcan a diferente bloque y a distintas asignaturas.

Por ejemplo, ahorita estamos en el 5º bimestre y vemos que hay contenidos que se están abordando desde el primer bloque, algunos se [repiten] en el cuarto o quinto bloque [...]. Nosotros ya sacamos la planeación a partir de esta dosificación [...]. Decidimos esta dosificación pensando qué contenidos se relacionan entre sí, nosotros decimos: para ver volúmenes primero debemos ver áreas.

Entre los profesores es una necesidad el desarrollar diferentes herramientas para la adecuación y organización curricular. Como se muestra en lo expresado por el Prof. Leodegario, los maestros multigrado resignifican y reelaboran el currículo de acuerdo con las demandas de atención conjunta a los diferentes grados que integran sus grupos.

Estas prácticas docentes en multigrado han sido documentadas por Arteaga (2011: 182), quien identifica algunos conocimientos de enseñanza que los maestros en multigrado construyen como parte de su trabajo pedagógico para responder a estos requerimientos comunes y necesidades singulares de sus alumnos, como: saber establecer vínculos entre los contenidos de una misma asignatura para identificar los temas que consideran importante revisar, como antecedentes para entender otros contenidos y saber articular contenidos de dos o más asignaturas que se repiten o están íntimamente relacionados para ser tratados mediante una misma actividad.

¿Qué estrategias pedagógicas emplean los maestros para promover el aprendizaje entre alumnos de grados y niveles de desempeño escolar heterogéneos?

Es común que las estrategias que los maestros emplean para generar aprendizajes en sus grupos estén dirigidas a propiciar relaciones de colaboración y apoyo mutuo entre niños de diferentes grados, edades, niveles de dominio de competencias, estilos y disposición para el trabajo. Los maestros promueven diferentes tipos de agrupamientos con sus alumnos, en su mayoría, centrados en un ambiente de trabajo en equipo porque consideran que en la interacción entre pares, los alumnos más habilidosos en algún aspecto pueden asis-

tir y fungir como mediadores en el proceso de aprendizaje de otros compañeros con un menor nivel de desarrollo en ciertas competencias. Al respecto, la Profa. Secundina Flores Santos, maestra tenek de San Luis Potosí expresa:

La gran ventaja [de un grupo multigrado] es que todos aprenden de todos... [la maestra atiende un grupo integrado por alumnos de primero y tercer grados]. Hay niñas, sobre todo las mujercitas de tercer grado, que nos van ayudando, ahí está Fátima, que me dice, “Mire maestra yo le explico a la Juanis y a la Tere”, y así a lo largo de los años vamos encontrando siempre en quien apoyarnos para la ayuda mutua, unos en una cosa y otros en otra, según en lo que sean más habilidosos.

Como señala Uttech (2001: 36-37) particularmente en un salón multigrado el generar las condiciones para el relacionamiento entre pares desarrolla en los niños habilidades de liderazgo y el fortalecimiento del aprendizaje colaborativo, más aún cuando la instrucción directa del maestro no cubre las demandas de apoyo y acompañamiento de los alumnos al no tener el tiempo suficiente para ello.

Entre las estrategias de trabajo colaborativo puestas en práctica dentro del quehacer pedagógico de los maestros se documentan:

- **“Experto y novato”**

La estrategia “Experto y novato” fue el término utilizado por algunos profesores para referirse a un tipo de agrupamiento donde se promueven la interacción y el apoyo entre niños de diferentes niveles de

dominio en ciertas competencias o situaciones. Este tipo de interrelaciones ha sido analizado, en estudios apoyados en enfoques socioculturales como procesos de andamiajes propiciados por la participación de alumnos con mayor dominio en la actividad educativa, quienes facilitan una mayor comprensión y desarrollo de herramientas sociocognitivas en el(los) niño(s) con menor competencia en la tarea realizada, proceso que desde el carácter social del aprendizaje planteado por Vigotsky es nombrado Zona de Desarrollo Próximo – ZDP– (Birch y Laly, 1997, y Bryan y McLaughlin, 2005). Aunque la ZDP pueda darse en niños de diferentes grados escolares, la adscripción a un grado mayor no es una condición subsecuente para presentarse un mayor avance, y lo mismo pasa con quienes pertenecen a un grado menor, como lo expone el Prof. Sergio Gómez Antonio, maestro totonaca de Veracruz:

Generalmente trabajo mucho por parejas, parejas de un niño de primero con uno de segundo (grado), con la estrategia de experto y novato que maneja mucho CONAFE.

Los chiquitos que apenas escriben, avanzan más cuando ven a su compañero de segundo (grado) que escribe más, cuando tienen que comunicarse o revisar sus textos con sus compañeros. También a los de segundo el apoyar a sus compañeros les ayuda a repasar las letras. Aunque a veces los dos niños van casi parejos o hasta un poquito más adelantados los de primero, entonces es al revés.

Varios maestros con base en la reflexión de sus experiencias docentes reconocen que dichos procesos de andamiaje no son privativos de un grupo multigrado, pero sí consideran que hay mayores condiciones para que este tipo de interrelaciones sucedan en aulas más diversas en edad y grados, como los grupos donde convergen niños de 1º a 6º grados o de los subniveles de Preescolar y Primaria.

- **Trabajo en equipo**

Otra de las estrategias empleada por los maestros para promover el trabajo colaborativo en niños de grados y niveles de avance diversos es el trabajo por equipos. Esta forma de agrupación, comúnmente, es utilizada para tratar un mismo tema con los alumnos de los diferentes grados, integrados en grupos pequeños donde cada quien desde sus habilidades, niveles de aprovechamiento, intereses, estilos y ritmos contribuye a la consecución de una tarea común.

Algunos maestros les piden a los alumnos desempeños diferenciados de acuerdo con su grado y/o dominio del tema de enseñanza y de las competencias de aprendizaje. En este mismo tenor, el Prof. Raúl Macuixtle Quiahua, maestro nahua de Veracruz, comenta:

[...] Si es investigar sobre el tema y luego hacer una exposición de lo que investigaron, organizo a los grupos por equipos multigrado [donde participan alumnos de tercero a sexto grados]; sí, porque luego el de sexto grado apoya al de tercer grado y el de tercero también participa, buscan la información, hacen sus dibujos. También se ayudan porque los de sexto grado tienen un mayor

dominio de la expresión oral del español que los más pequeños. Yo les pido a todos que hablen, a los de tercero y cuarto, un poco más en náhuatl, pero a los de quinto y sexto que lo hagan un poco más en español. A veces trabajo equipos por ciclo o por un mismo grado.

Los profesores expresaron que dejan a los niños decidir libremente con qué compañeros desean agruparse, pero en otras ocasiones son los maestros quienes integran a los equipos pensando en, como señala el Prof. Gerardo Parra Gerónimo, maestro *me'phaa* de Guerrero, “equilibrar” cada agrupación con niños que tengan mayor disposición para el trabajo y alumnos que muestren mayor dificultad y un ritmo más lento en la realización de las actividades.

- **Monitores**

El trabajo por parejas y equipos se alterna con la atención individual y por grados, estas últimas formas de organización grupal permiten a los profesores tratar aspectos específicos de cada alumno y grado. En los distintos tipos de agrupaciones, varios maestros asignan la responsabilidad de “monitor” a algunos niños del grupo, quienes muestran mayores avances en su desempeño escolar y tienen la disposición de ayudar a otros niños, estos alumnos asumen la responsabilidad y el liderazgo de apoyar al profesor en el desarrollo de la clase al realizar tareas de distribución de materiales, explicación de los contenidos de aprendizaje y en algunos casos hasta revisión de los trabajos de sus demás compañeros.

Los maestros deciden emplear esta estrategia con la finalidad de reducir la demanda de atención e instrucción directa por parte de ellos y los tiempos de espera de los niños, y en consecuencia facilitar el trabajo pedagógico. De manera especial, los niños monitores ponen en práctica sus habilidades de comunicación interpersonal al dar indicaciones sobre las actividades, aclarar dudas y explicar los temas, así como competencias pro-sociales como la empatía, solidaridad y cooperación. Lo anterior es planteado por la Profa. Trinidad Ma. Mendoza Mesinas, maestra mixteca de Oaxaca:

Dos niñas de sexto grado me apoyan a explicarles a [quienes] se les dificulta [la actividad] o no entienden, también me ayudan a revisar los trabajos [...], ellas son dos alumnas responsables, trabajadoras y sí tienen modo para hablarles a sus compañeros [...]. Muchas veces no puedo dedicarle tiempo a todos como uno quisiera [por eso] necesito auxiliarme.

Con la asignación de monitores, al parecer, los profesores no pretenden delegar a los alumnos la dirección o conducción de la tarea docente, sino más bien hacer copartícipes a ciertos niños que consideren más habilidosos para reforzar la enseñanza previamente brindada por los maestros.

¿Qué avances y resultados han tenido las propuestas pedagógicas de atención a grupos multigrado?

De acuerdo con las experiencias educativas, los profesores conciben la diversidad del aula multigrado como una ventaja peda-

gógica donde existen condiciones para generar un trabajo colaborativo entre los alumnos, pues los niños más grandes o más avanzados en ciertas competencias pueden apoyar a sus compañeros más pequeños o con un menor desempeño escolar. En general, todos los alumnos adoptan uno u otro rol en distintos momentos de la clase.

Además, varios maestros manifiestan que los niños aprenden a trabajar de manera más independiente, ya que hay menos instrucción directa por parte de los profesores cuando diversifican las actividades de enseñanza según el nivel de avance o grado de sus alumnos. En este sentido el Prof. Ramón Nonato Dzib Can, maestro maya de Yucatán, dijo:

Los niños aprenden a trabajar más por su cuenta, ellos se apoyan entre sus compañeros. Ya saben que cuando les toca trabajar por grado ven sus libros [de texto], pueden consultar otros libros en la biblioteca, preparan su exposición si tenemos que exponer y también sacan sus preguntas que les van a hacer a los demás. Como director de [escuela] unitaria tengo que salir a la supervisión con frecuencia y los niños se ponen a trabajar aunque yo no esté.

Alumnos y maestros pueden llegar a tener un conocimiento más amplio e integral de los contenidos curriculares al abordar temas comunes y contenidos específicos de los programas y materiales de estudio de los distintos grados desde un enfoque interdisciplinario. Así mismo, los profesores, que han atendido por varios ciclos escolares al mismo grupo multigrado pueden brindar un mayor acompaña-

miento al tener un mejor conocimiento de los alumnos y entender su aprendizaje como un proceso gradual que va más allá del grado de pertenencia, como lo plantea el Prof. Hilarión Morales Cruz, maestro nahua de Veracruz:

El trabajo que uno hace con los niños tiene un poco más de continuidad porque tenemos el mismo grupo dos o más años [...], uno ya conoce las necesidades del grupo, las características de los niños y sigue una secuencia en sus avances. Un alumno no avanza porque pase de año, el avance es poco a poco, eso lo veo con mi ciclo [tercero y cuarto año].

En una visión similar a la anterior, algunos movimientos pedagógicos e investigaciones han cuestionado el modelo unigrado de la escuela, fundamentado en la idea de mejores niveles de desempeño y avance similares en alumnos agrupados por edades, pues plantean que el aprendizaje de los alumnos no es lineal y ordenado, sino más bien un *continuum*. (McIntyre y Kyle, 2002; Rosas, 2004; Uttech, 2000, entre otros)

¿Qué problemáticas y retos deben resolver los profesores al organizar la enseñanza en multigrado?

Una problemática expresada de manera recurrente por los maestros visitados es recibir una formación inicial y continua centrada en la enseñanza en escuelas unigrado y, como resultado, tener, especialmente en sus primeros años de servicio en multigrado, pocos elementos y herramientas pedagógicas para saber cómo organizar la enseñanza y promover aprendizajes con alumnos de grados heterogéneos. Al respecto, la Profra. Blanca Colli Chim, maestra maya de Campeche, dijo:

En general en la licenciatura se piensa en escuelas de un maestro por grado y cuando uno llega al multigrado pues es algo nuevo. Y cada escuela multigrado donde he estado ha sido un reto, yo empecé con escuelas tridocentes y bidocentes y luego me pasé a una escuela unitaria. Mi reto fue cómo atender a 20 niños de primero a sexto grados. ¿Cómo atendía a los [últimos] grados y le dedicaba el tiempo necesario a los de primero y segundo para que aprendieran a leer y escribir? No he tenido mucho apoyo, por eso me las he ideado como he podido.

Además del reto manifestado por los docentes de tener que reorganizar los contenidos escolares del *Plan y programas de estudio* de Primaria 1993, basado en un modelo unigrado, otra de las dificultades a las que se enfrentan los maestros es tratar de cubrir un currículo muy extenso que, en su caso, representa una mayor demanda al tener que abordar los requerimientos de aprendizaje específicos de

cada grado. Ante esta problemática, los profesores han optado por seleccionar, dosificar y jerarquizar los temas de enseñanza según la prioridad formativa de su grupo, situación analizada por el Prof. Raúl Bruno Martínez, maestro *me'phaa* de Guerrero:

Aquí en multigrado el tiempo se me hace más corto, es más difícil revisar todos los materiales y temas de los seis grados. A nosotros nos come el tiempo, se acaba el tiempo, entonces lo más fácil es ver lo más importante: las habilidades básicas de la lengua escrita y matemáticas y los temas que necesiten para cuando salen de año o de la primaria y pasen a secundaria.

Por la falta de personal en las escuelas multigrado, varios maestros frente a grupo se ven en la necesidad de asumir el cargo de director y con ello una mayor responsabilidad administrativa. Esta doble función de los profesores les resta tiempo para el desarrollo de las tareas pedagógicas y les exige con cierta frecuencia faltar a clases para entregar documentación o gestionar algún requerimiento de la escuela en la supervisión escolar, en el caso de los maestros de escuela unitaria cada salida significa suspender clases. Dicha problemática es expuesta por el Prof. Sixto Rosendo Kú López, maestro maya de Yucatán:

En las escuelas multigrado donde uno es maestro y director se le juntan la documentación de nuestro grupo y la de la escuela, porque cualquier documento debe pasar por las manos del director. Entonces tenemos poco tiempo para estar con los alumnos y

poco tiempo para estar viendo lo de la dirección. Se nos junta todo, más cuando tenemos que entregar informes, ése es uno de los obstáculos para el trabajo con los alumnos.

Las problemáticas y retos planteados por los maestros tienen como origen una estructura escolar monogrado que en esencia no responde a las características y necesidades de carácter pedagógico y administrativo presentes en la labor educativa de los profesores en multigrado.

En los proyectos educativos antes documentados, los profesores han centrado su tarea docente en reconocer, valorar y atender las diferentes expresiones de la diversidad en sus grupos: lingüística, sociocultural y trayectoria escolar (niveles de competencia y grados). Algunos maestros también tienen otras prioridades educativas en su práctica docente, como generar ambientes de convivencia inclusivos y colaborativos, y promover la formación de alumnos más reflexivos.

Es preciso señalar que no hubo posibilidades de profundizar en estas dos experiencias y por tanto, en los siguientes apartados se presentan de manera sucinta los propósitos, las principales acciones, las estrategias pedagógicas y una valoración general desde la visión y la palabra de los maestros de los avances de estas propuestas.

2.2.4. Experiencias pedagógicas para mejorar los ambientes de convivencia escolar

De manera coincidente, maestros que en su mayoría trabajan en escuelas con población migrante proponen dentro de su quehacer educativo el fortalecimiento del tejido social dentro del salón de clases y en el espacio escolar en su conjunto. En su gran mayoría estas escuelas están asentadas en localidades de recepción, sólo una escuela primaria está ubicada en una comunidad de expulsión. Así mismo, uno de estos poblados, asentado en la región de la Montaña de Guerrero, es también lugar de paso para familias que proceden de comunidades indígenas pequeñas³⁹ y migran como jornaleros agrícolas a estados del noroeste del país. Casi todas estas localidades son pobladas por familias migrantes de diferentes grupos indígenas, por lo que en las escuelas hay salones de clase plurilingües y por consiguiente con una mayor diversidad sociocultural.

Algunas de estas escuelas están adscritas a Programas de Educación para Niños Indígenas Migrantes en los estados, lo que les permite a los maestros recibir a los alumnos en diferentes momentos del ciclo escolar. Ante las características de este servicio educativo, los profesores se ven en la necesidad de flexibilizar el trabajo educativo, generar ambientes de confianza, seguridad y respeto para posibilitar la integración grupal entre los niños que se incorporan a la escuela en diferentes momentos del ciclo escolar y los alumnos que permanecen a lo largo del año.

39 Cabe señalar que la región de la Montaña de Guerrero concentra, según el Índice de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2009), las localidades con mayor marginación y pobreza en el país.

En varias investigaciones se reconoce que la generación de mejores ambientes de convivencia escolar es también una condición fundamental para el logro de aprendizajes de los distintos espacios curriculares y, por ende, un factor favorable para la mejora de la calidad educativa (Fierro, 2010 y Palma, 2010).

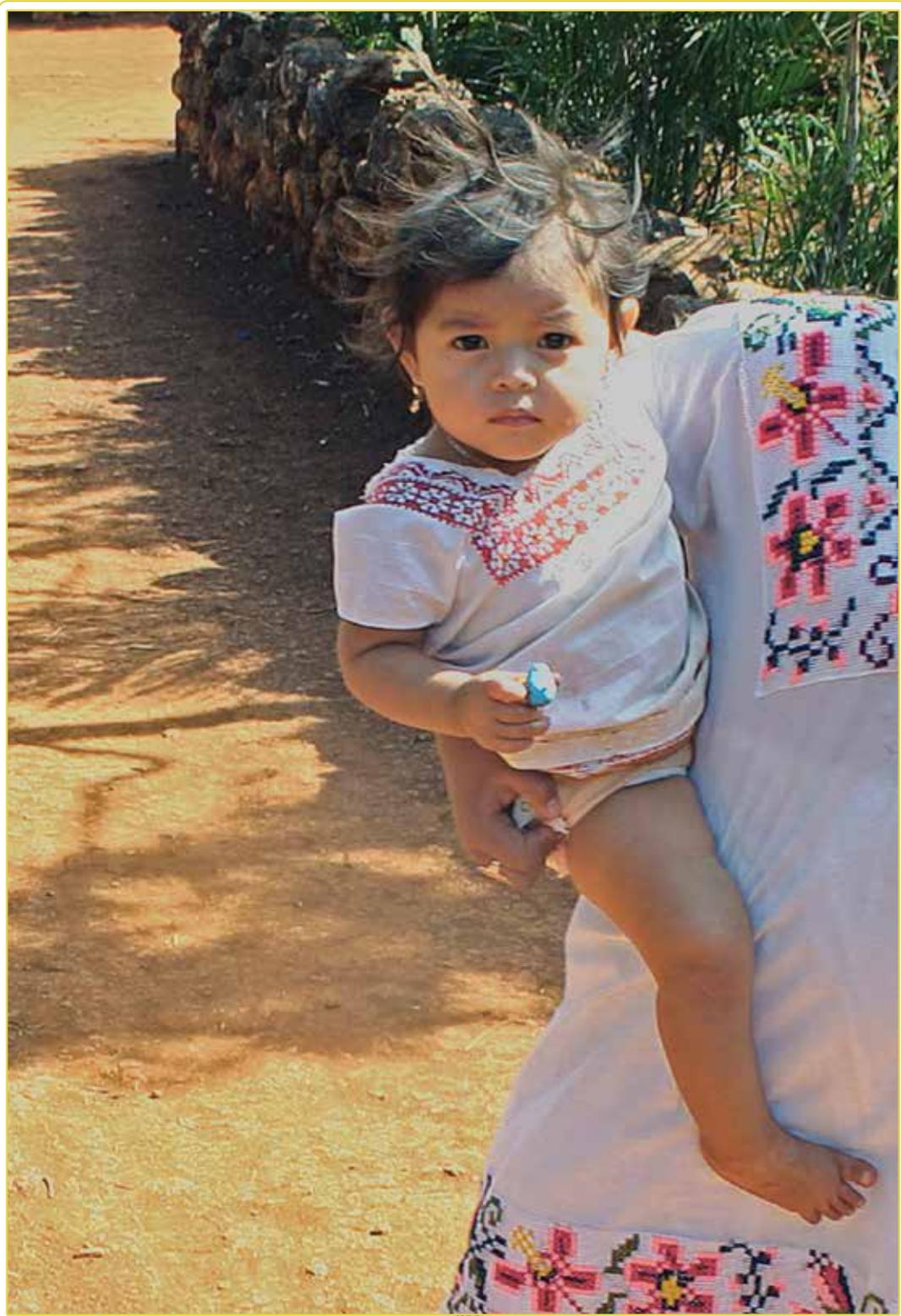
¿Qué espacios y estrategias desarrollan los maestros para mejorar los ambientes de convivencia escolar?

Las prácticas pedagógicas de los profesores se han abocado al desarrollo de competencias socioafectivas en los alumnos (el respeto, la empatía, la cooperación, entre otras) y al fortalecimiento del tejido social de la comunidad escolar. Las acciones emprendidas por los maestros buscan incidir en la mejora de las formas de relacionamiento entre alumnos y maestros, las pautas de participación y los mecanismos de comunicación.

Entre algunos de los espacios y estrategias fomentados por los maestros para el logro de estos fines se encuentran:

- Los juegos y las actividades deportivas

Algunos profesores utilizan la herramienta de los juegos colectivos para propiciar la colaboración, relaciones de respeto y dinámicas inclusivas entre alumnos de diferentes edades y grados para el logro de un objetivo común. Este tipo de recurso tiene un sentido lúdico, participativo y experiencial que permite vivir y desarrollar las competencias antes enunciadas. Al respecto, el Prof. Ernesto Ramírez Pérez, maestro mixteco de Oaxaca, plantea:



Como parte del trabajo pedagógico, algunos días hacemos juegos y actividades deportivas, a los niños de todos los grados los sacamos a la cancha, aquí no dividimos por grados, todos juegan, de primero a sexto (grados).

Primero hacemos con todos, niñas y niños, ejercicios corporales de calentamiento: cuello, brazos, piernas, unos 10 minutos, y después ya realizamos un juego grupal o jugamos algún deporte de pelota. Los niños han aprendido a convivir y respetarse entre todos, no porque están grandes se aprovechan de los más chiquitos. Me gusta ver cómo nuestros alumnos han aprendido a ser tolerantes y cooperativos, esto yo lo miro en las actividades deportivas y los juegos.

Los maestros buscan propiciar mediante estas estrategias los vínculos afectivos expresados en las interacciones de los alumnos con miras a revertir dinámicas competitivas de dominación y subordinación entre niños de diferentes edades y géneros, así como con alumnos que apenas se integran al grupo.

La promoción de relaciones más equitativas entre niñas y niños es una preocupación recurrente en varios maestros que identifican dificultades en sus alumnos para relacionarse entre sí porque culturalmente de acuerdo con el género se realizan actividades de manera separada. En estas situaciones, algunos profesores consideran que herramientas lúdicas y distendidas como el juego permiten poco a poco establecer vínculos de mayor comunicación y confianza, como lo expone el Prof. Aurelio de Jesús Moreno, maestro mixteco de Guerrero:

Uno de los retos era cambiar la manera de convivir entre niños y niñas; ya que por la cultura no se juntan niños con niñas, es difícil organizar juegos grupales, pues ni se tocan de la mano, pero ya con esas dinámicas de trabajo, los niños comienzan a socializar, juegan y hay una relación más abierta.

El carácter vivencial del juego como elemento potencializador que facilita la construcción de grupo y ambiente de confianza es también reconocido en diversas propuestas educativas para la convivencia y una cultura de paz (Guerrero, 1994 y Papidimitriou y Romo, 2006: 26).

- El diálogo y la reflexión de dinámicas escolares sobre violencia y exclusión

Otros maestros expresaron la necesidad de abrir espacios de diálogo y reflexión sobre acontecimientos sucedidos en el grupo donde se hayan dado situaciones de exclusión o violencia entre los niños, para identificar sus causas, los conflictos y/o tensiones existentes, las maneras de relacionarse entre los alumnos involucrados en el acontecimiento y los efectos generados, como se puede apreciar en lo dicho por la Profa. Blanca Colli Chim, maestra maya de Campeche:

Aquí también he observado que hay niños y niñas que se burlan de otros y les dicen apodos. He llegado a escuchar que a una niña le dicen “mantecosa” por estar gordita y a otra niña le dicen “churra” porque según tiene comportamiento como un niño. Eso me

molesta mucho, yo no dejo que nadie se agreda y abro el tema, el problema, con todo el grupo, vemos por qué motivos se agreden, por qué actúan así, qué podemos hacer para que ya no pase esto.

Las acciones pedagógicas emprendidas por los maestros proponen la mejora de la convivencia escolar por medio del desarrollo de competencias socio morales en los alumnos, como el respeto, la confianza y la cooperación, entre otros. Así mismo, buscan propiciar la vinculación y participación de los alumnos desde realidades socio-culturales en desventaja como la migración, la discriminación por ser diferente o la inequidad de género.

Las experiencias de los maestros visitados descansan en prácticas de vinculación con la realidad social y comunitaria al propiciar formas de relacionamiento equitativas en todos los alumnos por igual, pero particularmente en aquellos que se encuentran en mayor desventaja y marginación socio-cultural.

2.2.5. Prácticas educativas para desarrollar el razonamiento lógico-matemático

Algunos maestros implementan propuestas pedagógicas encaminadas a promover capacidades reflexivas en los alumnos, particularmente, a través del desarrollo de competencias lógico-matemáticas. Una gran mayoría de estos profesores, ubicados en los estados de Yucatán y Campeche, expresaron que comenzaron a implementar este tipo de experiencias a partir de talleres y, en algunos casos, de un diplomado sobre la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que habían cursado o estaban estudiando.

Según los profesores, dentro de estos espacios de formación continua han reflexionado sobre el cambio de enfoque en el aprendizaje, pues como señaló el Prof. Luis Enrique Haaz Tuz, profesor maya de Yucatán:

Se pasa de una educación de instrucción donde “el maestro sólo expone información y los niños sólo reciben esa información” a una educación donde “los niños sean más participativos individual y colectivamente, más reflexivos”, que ellos mismos busquen la solución de los problemas, el maestro sólo los encamina...

De acuerdo con lo expresado por los profesores, han considerado conveniente adoptar este cambio de perspectiva dentro de su tarea docente debido a que uno de sus problemas educativos es, en palabras de la Profra. Blanca Colli Chim, maestra maya de Campeche, “*la dificultad de los niños para razonar los problemas matemáticos, el poco desarrollo de las habilidades del pensamiento*”.

Los maestros expresaron emplear como principal herramienta metodológica la resolución de problemas matemáticos por ser el recurso pedagógico que posibilita poner en juego las capacidades reflexivas de los alumnos. Esta estrategia está presente en el enfoque metodológico del campo formativo: Pensamiento matemático que plantea pasar de la aplicación y mecanización de los algoritmos –es decir, de la resolución de operaciones matemáticas descontextualizadas–, al uso de estas herramientas de manera argumentada en situaciones problemáticas (SEP, 2011: 48).

Varios de los profesores manifestaron su preocupación por desarrollar las competencias lógico-matemáticas en los alumnos para mejorar sus desempeños académicos en la clase y que éstos se vieran reflejados en mejores resultados en las evaluaciones nacionales.

Con la experiencia en grupo y los cursos que he tomado he aprendido otro enfoque de enseñanza donde se trata de que los niños razonen, investiguen, relacionen los saberes que ellos han adquirido fuera de la escuela con los contenidos escolares, como por ejemplo la suma y la resta, ellos ya traen conocimientos, saben añadir y quitar objetos a un conjunto, entonces hay que rescatar eso. Es necesario ver juegos, actividades lúdicas en Matemáticas. Ya no es que el maestro va a venir a informar de que 5×4 es igual a 20, sino más bien que mediante un juego los niños razonen la operación y entiendan que 4 veces 5 es 20. [...] Para cambiar mi manera de ver la educación, me ha costado, a mí me enseñaron en la primaria con métodos drásticos y coercitivos, era aprenderme de memoria las tablas, de “te lo aprendes así porque te lo aprendes”.

La capacidad de un maestro es ver, entender qué es lo que está entendiendo el niño, por dónde uno debe apoyar para que el niño pueda comprender el tema, qué tipo de actividad puede ayudar para su

comprensión... eso sí que requiere de la habilidad de un maestro (Prof. Juan Pablo San Miguel Arana, Yucatán).

Los profesores elaboran una gran variedad de materiales didácticos y juegos que según ellos facilitan el aprendizaje de los niños para que, por medio de problemas “reales”, aprendan de manera más efectiva, desde la idea de aprender haciendo e interactuando con el medio. En este sentido, la Profra. Trinidad Mendoza Mesinas, maestra mixteca de Oaxaca, expone:

Tengo el grupo de los niños más grandecitos, pero aun así necesitan manipular material, no sólo [debe hablarles] uno, explicarles uno, ellos deben manipular material, aprenden mejor, [la maestra toma una caja de cartón y empieza a sacar distintos materiales que coloca sobre su escritorio]. Hicimos geoplanos, tangramas, el contador, los cuerpos geométricos, puse mi “tiendita” para ver las cuentas, hasta traje algunos granos de maíz como productos de venta, con la tiendita la idea es que los niños imaginan que compran en una tiendita y resuelvan problemas matemáticos reales.

2.3. El quehacer pedagógico de los maestros: punto de llegada y detonador de conocimiento y diálogo

Las visitas realizadas a los maestros y escuelas de la RedPEI permitieron acercarnos, conocer y aprender de sus prácticas educativas en su cotidianidad, dentro de su entorno escolar y comunitario. Los maestros tuvieron la disposición por compartir sus experiencias y propuestas pedagógicas, las problemáticas y necesidades educativas vividas y sentidas como pueblos indígenas, quienes han desarrollado desde hace siglos diversas formas de resistencia para preservar sus culturas frente a una estructura socioeconómica y política dominante que, hasta nuestros días, ha generado mecanismos de exclusión, homogeneización, desigualdad, discriminación y marginación.

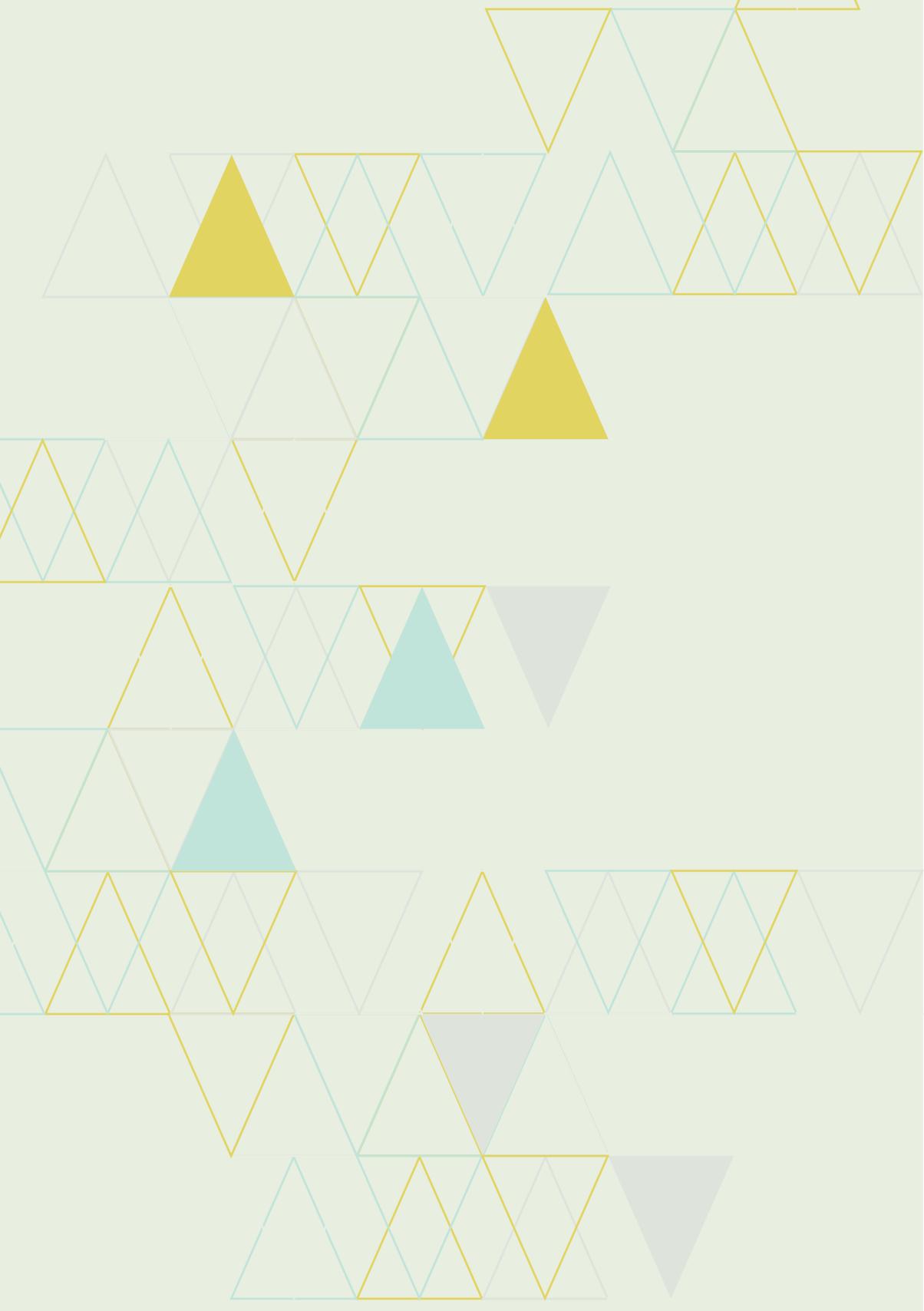
A partir de lo expresado por los maestros acerca de su realidad educativa, se documentan experiencias y propuestas cuyas prioridades son:

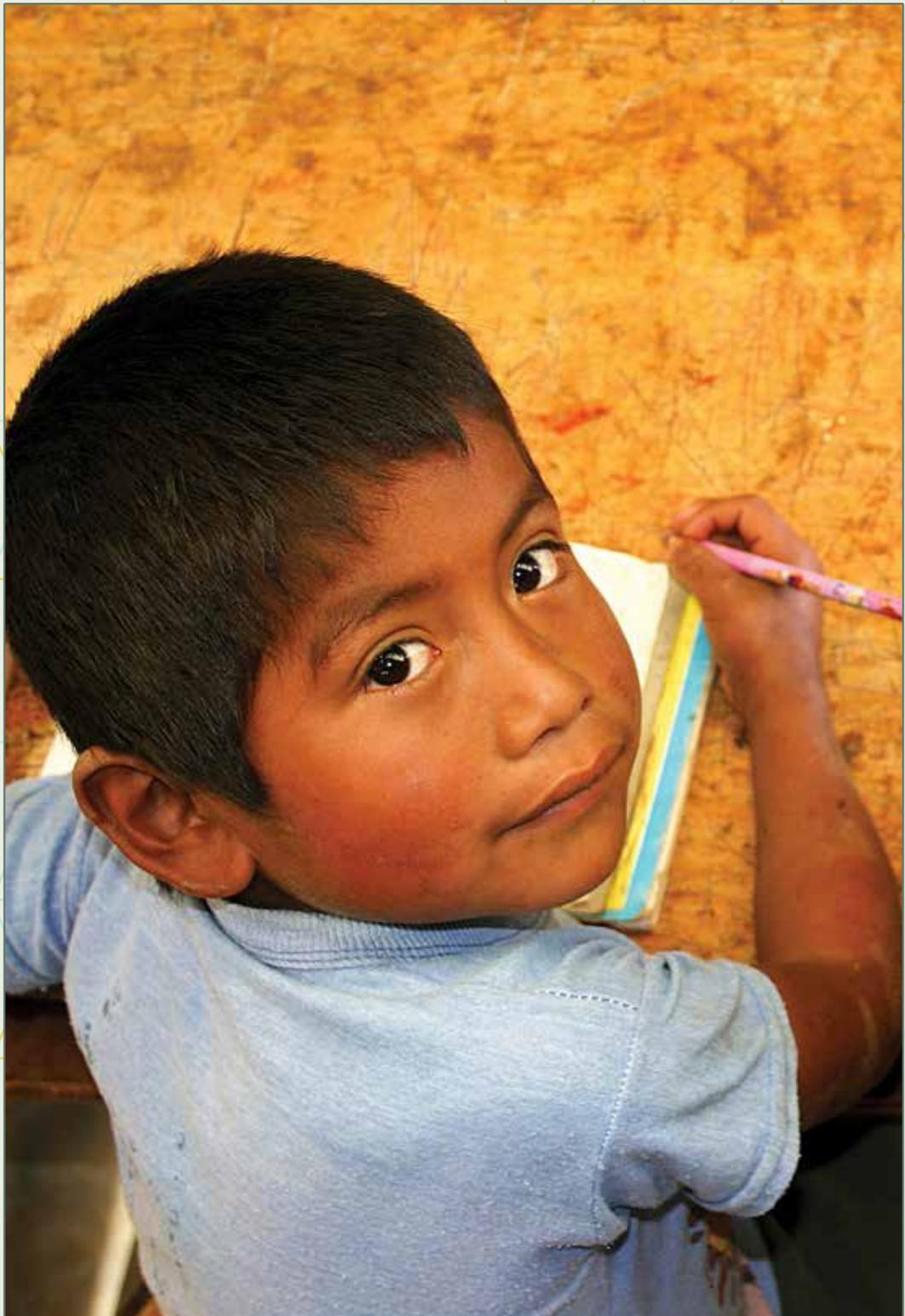
- La formación de alumnos bilingües capaces de comunicarse oralmente y de manera escrita en lengua indígena y español, ya que el fortalecimiento de la escritura en lengua indígena tiene, por un lado, pertinencia pedagógica al facilitar el aprendizaje en general y la adquisición del español en particular, y por otro lado, relevancia social, pues posibilita la socialización de la cultura y la reivindicación de las identidades indígenas. Algunos profesores también expresan las expectativas de niños y padres de familia para que la escuela oferte el inglés por ser una lengua extranjera que domina el mundo globalizado y un instrumento que les permite el acceso a otras oportunidades de trabajo, especialmente a quienes migran a los Estados Unidos.

- La incorporación de los saberes indígenas en el currículo nacional con la intención de generar aprendizajes significativos en el tratamiento de los contenidos escolares, de hacer presente el bagaje sociocultural local dentro de la escuela para su estudio y valoración, así como establecer puentes más cercanos entre el contexto escolar y comunitario.
- La implementación de formas de organizar la enseñanza en grupos multigrado que les permitan atender de manera simultánea las necesidades y requerimientos curriculares de diferentes grados escolares, y propiciar la colaboración, el apoyo e intercambio de saberes entre niños de diferentes edades, niveles de dominio, ritmos de aprendizaje y disposición para el trabajo.
- La promoción de ambientes de convivencia asentados en el aprecio, la cooperación y el respeto a las diferencias físicas, de género y procedencia cultural de los niños. Generar vínculos de reconocimiento y aceptación entre alumnos y maestros que permitan la integración grupal en contextos migrantes, donde los niños se incorporan o salen de la escuela en distintos momentos del ciclo escolar porque sus familias se desplazan constantemente en busca de mejores oportunidades de trabajo o regresan por temporadas a su lugar de origen.
- La aplicación de estrategias didácticas encaminadas a desarrollar competencias lógico-matemáticas que de acuerdo con lo expresado por los maestros implica un cambio en la manera de entender los procesos de aprendizaje en los alumnos al pasar de la memorización y aplicación de algoritmos a la resolución de problemas donde se ponen en juego las habilidades de razonamiento en los niños.

A partir de la sistematización de estas propuestas educativas no se busca plantear ningún tipo de generalización o clasificación de “buenas” o “malas” prácticas, sino el reconocimiento de los planteamientos educativos expresados desde las voces y las acciones emprendidas por los maestros integrantes de la RedPEI que accedieron a compartir sus experiencias, saberes, recursos, limitantes y condiciones de trabajo.

La tarea de documentar el quehacer pedagógico de los maestros, como una acción emprendida desde la RedPEI, espera contribuir al intercambio de experiencias entre los integrantes de la Red y quienes desde otros espacios estén interesados en la mejora de la educación indígena. Igualmente, busca detonar la reflexión de los principios pedagógicos que nutren las tareas educativas de todos los actores educativos que convergemos en este espacio de diálogo.







✦ CAPÍTULO 3:
LA PEDAGOGÍA
COMUNICANTE:
DIÁLOGOS
DOCENTES.



CAPÍTULO 3.

LA PEDAGOGÍA COMUNICANTE: DIÁLOGOS DOCENTES

Yolanda Ramírez Carballo

3.1. Escribir para ser leídos: Historias pedagógicas en la página *web*

“Cuando los dos polos del diálogo se ligan con amor, con esperanza, con fe el uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Sólo ahí hay comunicación. Sólo el diálogo comunica”

(Paulo Freire: 1990)

Escribir es una tarea difícil para todo ser humano, aun para aquellos que lo hacen habitualmente; la cultura de lo escrito presenta siempre un *continuum* que va, desde la práctica de la escritura ordinaria hasta la práctica de la escritura científica o literaria. Los maestros son siempre portadores de prácticas significativas relacionadas con los aprendizajes de la escritura y la lectura. De hecho a ellos se les atribuye la responsabilidad de encarnar en el aula los comportamientos propios del niño en su proceso por aprender a escribir y a leer.

Sin embargo no siempre resulta que el docente sea un verdadero usuario de la palabra escrita o, al menos, no parece estar acostumbrado a escribir sobre su propio proceso de aprendizaje. Hemos explicado ya que el principal reto que asumió la Red de Profesio-

nales de la Educación Indígena (RedPEI) fue justamente la búsqueda de prácticas docentes significativas que tuvieran la posibilidad de ser sistematizadas y narradas por sus propios creadores; de tal propósito surgió de inmediato un primer reto intermedio: lograr que los profesores asumieran la responsabilidad de narrar y reflexionar sobre sus historias pedagógicas, de manera que éstas sirvieran como medio de comunicación y formación con sus pares.

El punto de partida para generar un proceso de “narrar una experiencia educativa” siempre fue el análisis de la práctica docente, entendida como la acción concreta que realizan los profesores en el aula para propiciar o mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Insistimos de manera recurrente con los profesores en que no se trataba de hablar de una sola práctica docente, sino de las diversas formas de ejercer la acción pedagógica en la escuela, formas que están en estrecha relación con las concepciones que tiene el docente sobre los procesos de enseñar y aprender.

De esta manera se trató de vincular la narración de la experiencia con la reflexión en torno a diversas concepciones tales como: aprendizaje, enseñanza, escuela, etc., así como sobre los procesos relacionales que se dan en el aula; es decir, el vínculo que se establece entre profesor, alumnos y la metodología didáctica utilizada, elementos que generalmente están estrechamente relacionados cuando se trata de mejorar o resolver un problema de aprendizaje.

Con la conjunción de ambos factores: la narración de una experiencia educativa generada en el aula y la reflexión en torno a los elementos pedagógicos que inciden en la misma, se pretendió generar conocimientos pedagógicos sobre la escuela indígena des-

de la base misma de la docencia y, con ellos, lograr un proceso de comunicación y formación sobre experiencias docentes que ayudara a otros profesores a mejorar su desempeño, a través de la publicación y consulta (lectura) de tales experiencias en la página *web* de la RedPEI.

Al igual que el resto de los profesionistas, los docentes de la educación indígena y más específicamente quienes integran la red tienen claro que para mejorar una práctica docente es necesaria la conjunción de conocimiento y práctica. Algunos de ellos consideran que el conocimiento de las variables que intervienen en las prácticas pedagógicas es el que proviene de la investigación y de los modelos de enseñanza ya probados, y son renuentes, en cambio, a creer que ellos mismos pueden ser generadores de conocimiento a través de la sistematización y reflexión de sus procesos pedagógicos.

Este fue el segundo reto que abordamos con ellos: convencerlos de que la mejora de una actividad profesional pasa siempre por el análisis de lo que hacemos. La explicación de una práctica docente cuando se hace con seriedad, nos ayuda a conocer los procesos que en ella se producen y, consecuentemente, nos impulsa a la acción, tan es así que muchas de las experiencias que han narrado hasta hoy los profesores podemos fácilmente enmarcarlas en alguno de los planteamientos que presenta Elliot (1993), quien distingue dos formas de desarrollar prácticas educativas innovadoras:

- a) Cuando los docentes emprenden una investigación sobre un problema práctico, cambiando las estrategias didácticas que hasta ahora habían desarrollado.

- b) Cuando los docentes modifican las estrategias didácticas de su práctica como respuesta a algún problema práctico de enseñanza, tomando como fuente la práctica desarrollada por alguno de sus colegas.

El planteamiento operativo de la RedPEI consistió en lograr que los profesores fortalecieran una actuación profesional basada en el pensamiento práctico, pero con capacidad reflexiva, y con ello ir generando un conjunto de conocimientos, modestos pero sistemáticos, sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje y de las variables e interrelaciones que intervienen en ellos en las escuelas de Educación Indígena.

El proceso para generar las historias pedagógicas de los docentes surgió de las visitas a las escuelas por parte del equipo de investigadores o el grupo administrador de la red, la concreción operativa de dicho proceso, sin embargo, tuvo lugar a través de procesos de capacitación en diversos talleres con los profesores que se fueron integrando a la red a lo largo de dos años. La capacitación, si bien fue condición necesaria para la generación de historias pedagógicas, no fue suficiente, ya que la dificultad para lograr que los maestros hicieran suyo el esquema para la escritura nos arrojó una serie de consideraciones que fueron más allá de una resistencia individual o de una carencia de herramientas intelectuales para la escritura, en muchos casos las dificultades hundían sus raíces en el funcionamiento institucional.

En efecto, la administración de la Educación Indígena, en los niveles nacional y estatal, y la diversidad en la organización de las escuelas multigrado estampan su marca indeleble en todo lo que

sucede alrededor de ellas, hay mecanismos inherentes a las instituciones que operan al margen o incluso en contra de la organización de las voces de los maestros. No bastaba entonces con capacitar a los docentes, sino que resultó imprescindible sortear algunas condiciones institucionales para que la propuesta de la RedPEI tuviera mayores posibilidades de ser acogida, a través del nombramiento de enlaces en cada estado, con lo que fue posible lograr la asimilación de nuestra propuesta por las autoridades de las instituciones estatales encargadas de administrar la educación indígena. Los talleres se convirtieron en espacios de gran aliento para avanzar en la propuesta de “unir las voces de los maestros”, en su realización se utilizó una metodología dividida en tres momentos:

- Etapa de narración escrita de las experiencias pedagógicas de los docentes.
- Etapa de publicación de la experiencia en la página *web* de la RedPEI.
- Etapa de mesas de reflexión en torno a diversos temas relacionados con la escuela indígena.

Los resultados de estos talleres arrojaron productos testimoniales por demás interesantes que dan cuenta de las percepciones de los docentes sobre los problemas que enfrentan en las aulas, en dichos problemas hay múltiples motivos que se cruzan y provocan que se mezclen las aspiraciones internas de los profesores con las demandas externas de los padres y alumnos y las políticas educativas que impulsan la propia reforma de la Educación Básica o el Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes.

Las historias pedagógicas de los docentes abren nuevos horizontes ante problemas cotidianos de la enseñanza, los cuales se fueron integrando en categorías o áreas temáticas para su análisis e interpretación. En esta integración se incluyeron historias de las tres etapas arriba mencionadas; es decir, de testimonios que se quedaron en la narración escrita, las que fueron publicadas y las que se construyeron de manera colectiva en las mesas de reflexión.

3.1.1. Historias pedagógicas que buscan transformar el modo de enseñar para mejorar los aprendizajes de los niños de la escuela indígena

Los profesores de la escuela indígena han desarrollado la capacidad de construir marcos interpretativos de los problemas pedagógicos con los que se enfrentan en la cotidianidad escolar, lo que les ayuda a evitar el agotamiento personal frente a una política educativa que habla frecuentemente de cambio pero que no ofrece propuestas contundentes de hacia dónde se dirige ese cambio, de manera que cada profesor desarrolla una especie de plataforma que le permite adquirir cierta estabilidad pedagógica y superar los escollos de la incertidumbre:

Quiero compartir con ustedes mi experiencia sobre cómo trabajar los números mayas con niños del nivel Preescolar, es algo que permite apreciar lo significativo que es para los pequeños y a la vez conocer formas de conteo que usaban los mayas primitivos. Los programas nacionales nos marcan estándares que

*debemos tener muy claros con respecto al perfil de egreso de nuestros alumnos en cada campo formativo, por lo que se me hizo muy interesante e importante rescatar el uso de la numerología maya desde temprana edad.*⁴⁰

Desde luego que en estos esquemas interpretativos muchos factores entran en juego y no todos dependen de los actores de la escuela. Están, por ejemplo, las condiciones del docente en cuanto a su formación, pero también están presentes las formas de gestión de la escuela, especialmente cuando vemos que a los directivos de las escuelas indígenas la Modernización de la Educación Básica les brinda la posibilidad de autonomía, pero en la práctica es un verdadero reto ser autónomo con pocos recursos para serlo:

Este proyecto se aplica en las 173 escuelas de Educación Indígena del estado de Yucatán, con base en esta experiencia se observa que en las escuelas primarias indígenas existe un bajo nivel de aprovechamiento en cuanto a los logros académicos de los alumnos. Los docentes organizan el trabajo de aula mediante proyectos de atención dirigida a los niños con limitaciones en cuanto a saber leer y escribir en su lengua materna. El docente debe tener dominio de la lengua indígena que se habla en su región (en este caso se habla de Yucatán) y una voluntad para apoyar a los niños que manifiestan la deficiencia. La planeación de las actividades debe tener estrategias

40 Mtra. Nina Nhaa. Escuela Indígena de Yucatán.

que en corto tiempo le permitan a los alumnos desarrollar las habilidades que se requieren para lograr resolver este problema. ⁴¹

En efecto los docentes de la escuela indígena buscan generar respuestas con pertinencia y relevancia a las necesidades inmediatas relacionadas con los aprendizajes de los niños, por ello articulan al currículum un nuevo perfil de docencia, donde además de dominar la lengua están obligados a integrar conocimientos, habilidades, concepciones y creaciones de los pueblos:

Desde la perspectiva de los colectivos pedagógicos la educación es una práctica social conjunta de acciones humanas, que tiene cambios constantes, y conforme hay cambios en la ciencia, hay cambios en los procesos de la escuela respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que el docente, sea cual fuere su campo de acción debe estar preparado para enseñar, aprendiendo y actuando críticamente, a la vez que está a la par de los avances tecnológicos. ⁴²

Enseñar aprendiendo es un principio filosófico que subyace en la enseñanza para la comprensión, la cual surge como una propuesta que intenta superar las causas del “fracaso académico” de los estudiantes. Perkins (2011: 182) señala que la primera preocupación que debe tener un docente es que **quiere enseñar** y una vez hallada

41 Colectivo de Profesores de Yucatán: José Alfredo Osorio Aguilar, Roger Antonio Och Dzib, Santiago Arellano Tuz y Candelaria Unicab Naal. 2012.

42 Prof. Herminio Alonso Guerrero, Enlace Estatal de la RedPEI en San Luis Potosí, SLP.

la respuesta, abocarse a **cómo enseñarlo**, es decir, al diseño de las estrategias de intervención didáctica.

3.1.2. Historias pedagógicas que buscan rescatar la cultura para fortalecer la identidad y el arraigo de los niños.

La historia de la educación indígena en nuestro país muestra que, a pesar de los grandes esfuerzos realizados por algunas políticas educativas fallidas para construir la tan llamada igualdad educativa, misma que implicaba la homogeneización de la rica diversidad de los mosaicos socioculturales y el intento de asimilación de una sola visión del mundo, la verdad es que, por fortuna, en el país persiste la multiculturalidad, la pluralidad o diversidad. Idea que no sólo continúa, sino que se fortalece y se reconstruye con base en un abanico de culturas, identidades y formas de ver y estar en el mundo. Las políticas de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) para trabajar en torno a un currículum con orientaciones hacia el reconocimiento multicultural y plurilingüe, hacia la diversidad y hacia el aseguramiento de los derechos culturales, lingüísticos, sociales y educativos de los pueblos originarios, se ven reflejadas en el pensamiento de los profesores de las escuelas indígenas:

“Antes de ver otros conocimientos de otros lugares, países, vemos lo que hay en su contexto. Antes de ver la biografía de los personajes de la revolución, les pido que me escriban su biografía, quiénes son, quién es su familia, cómo se llaman sus abuelos, sus

*padres, dónde y cuándo nacieron. Toda su biografía y así vamos viendo la [asignatura de] Historia, después vemos el estado, el país, después poco a poco el continente”.*⁴³

Los trabajos en torno a la cultura local son un medio para mejorar el aprendizaje de la lengua, su propósito es rescatar la cultura a través de la lengua de la comunidad; no obstante, también está presente el interés fundamental en conocer el pasado y rescatar los conocimientos históricamente subsumidos por la cultura mayoritaria. La labor de docencia del Prof. Santos López refleja que el quehacer de la escuela indígena no debe centrarse únicamente en llevar el conocimiento a la propia escuela sin antes haber recuperado los saberes de los niños.

En el fondo, lo que los maestros de las escuelas indígenas buscan de manera imperativa es la posibilidad de ofrecer a los niños un motivo para sentirse orgullosos de sí mismos, valorando lo que son y lo que tienen, de esa manera la danza, la música, la comida, la medicina (herbolaria) y sus tradiciones, se convierten en parte esencial de un currículum paralelo y en cierto sentido contextualizado. Los saberes locales relacionados con las matemáticas y las ciencias has sido motivo de búsquedas didácticas, por parte de los docentes, para su integración a los saberes especializados, en el afán de lograr aprendizajes de mayor significación en los niños de las escuelas indígenas:

43 Prof. Ever Santos López. Esc. Primaria Bilingüe “Vicente Guerrero”, localidad Río Lindavista, Mpo. de San Agustín Loxicha, Oaxaca.

El centro de trabajo está adscrito a la zona escolar # 723, nivel primaria indígena, donde se llevó a cabo la demostración de una experiencia pedagógica vivida acerca de la preparación de un jardín botánico, en el cual la investigación tuvo que correr por cuenta de los niños de los diferentes grados, que consistió en primer lugar en localizar los tipos de plantas curativas que existen en la comunidad donde viven, para coleccionarlas y transplantarlas en el jardín botánico de la escuela.

Esta actividad surge como un proyecto para rescatar las plantas medicinales que aún existen en la comunidad; y con ello la medicina tradicional, para conservarlas y aplicar su uso en la curación de algunas enfermedades más comunes, tales como [...] fiebre, tos, dolor de cabeza, diarrea, dolores abdominales, inflamaciones y heridas leves en la piel. Se da inicio a este proyecto con la participación de los 95 niños, 4 maestros y algunos padres de familia de la comunidad, realizando un listado sobre las plantas medicinales que ellos conocen; posteriormente, a través de una encuesta, preguntar para qué sirve cada especie de plantas, preparar el terreno para la siembra de las plantas, conseguir las plantas que se van a sembrar en el jardín botánico, clasificarlas, elaborar letreros con [los] nombres de las plantas en lengua chontal y [en] español, para el conocimiento de otras personas que no son del lugar. El problema se presenta por las

*constantes enfermedades debidas al cambio brusco de temperatura que existe en esa región y para trasladar a un niño al centro de salud está muy retirado, porque no existe un medio de transporte para poder apoyar, por eso decidimos prestarles los primeros auxilios y prevenir enfermedades con el uso de las plantas medicinales. Como es muy raro encontrarlo en la comunidad debido a su pérdida de tradición, opté por proponer a los docentes la elaboración de un jardín botánico para su uso con los niños de esta escuela.*⁴⁴

Todo proyecto educativo intercultural revitaliza por su propia naturaleza el uso de la lengua originaria de los pueblos y promueve también el arraigo de los niños en sus comunidades; durante su ejecución no sólo afirman su lengua sino sus costumbres, formas de organización y prácticas productivas comunales; la pertinencia de estos conocimientos es que pueden llegar a contribuir con la solución de los problemas de emigración y desarraigo, al generar en los niños de Educación Básica Indígena el orgullo e identificación con sus propias raíces y valores comunitarios, a la vez que los prepara, con mayores herramientas, para recibir los aportes de otras culturas. No obstante, vale tener presente lo que al respecto dice Marcelino Hernández Beatriz (2010: 431) “Todo lo que saben las personas que viven en la comunidad [...] son saberes comunitarios, punto de partida para el desarrollo y comprensión de los temas de las distintas asignaturas [...] la recuperación de

44 Prof. Segundino de la Cruz Cruz. Esc. Primaria Bilingüe “Marcos Becerra Sánchez”, municipio de Centla, estado de Tabasco.

ese material no abarca sólo el ámbito cultural sino [también] el punto de vista pedagógico”.

Algunos docentes indígenas tienen una profunda convicción de que es necesario el retorno a la idea de “comunidad”, concepto que se debate entre las concepciones románticas de “comunidad tradicional” y “comunidad de respuestas”, ellos ven a la comunidad como el grupo de gente que comparte lazos afectivos y culturales y entre quienes la escuela es la indicada para generar la participación abierta, el diálogo y los valores compartidos centrados en el desarrollo y los buenos aprendizajes de los niños. Hay un número importante de profesores que considera relevante el papel de la gestión escolar para lograr mejorar el desarrollo comunitario, de hecho ninguno de los integrantes de la red niega la necesidad de vincular la escuela con la comunidad, o al menos de lograr la participación de los padres de familia y las autoridades locales o municipales para incidir en el éxito de proyectos que surgen en el seno escolar; con ello el trabajo docente se autodefine no solamente como actividad en el aula, sino que comprende también la gestión de la escuela:

Se planteó como objetivo: sensibilizar a la comunidad escolar [niños, padres de familia, docentes y directivos] sobre la importancia que tiene el uso del traje regional para fortalecer el orgullo de pertenencia y preservar la identidad cultural maya. Indagamos sobre cómo es la vestimenta maya que usaban los antiguos pobladores de la comunidad, tanto [...] hombres como [...] mujeres. Convocamos a una asamblea de padres de familia para sensibilizarlos sobre la importancia de que los niños

utilizaran el traje regional que portan los dignatarios mayas, como una forma de conservar la identidad cultural –se presentaron a las madres y padres de familia los dos tipos de vestimenta que usaban los mayas a través de ilustraciones–. Los padres analizaron en la reunión la pertinencia y seleccionaron el que más se apegó a las características; optaron por el traje de gala que usaban los generales mayas. Se acordó entre todos la compra de la tela en mayoreo y se solicitó apoyo a una de las madres de familia para enseñar a las madres a confeccionar los trajes. Esta tarea fue algo tediosa, puesto que no todas las madres de familia sabían coser; sin embargo con el trabajo colaborativo entre todas se logró terminar la confección de los trajes. Desde entonces este traje ha distinguido a nuestra escuela por la revaloración [de] nuestra identidad cultural, aunado a que los usamos en las ceremonias cívicas todos los lunes en el homenaje a la bandera. En las actividades cívicas y conmemorativas se portan los trajes y [estos mismos] usan los niños del coro de la escuela. Esto se fortalece además con la práctica y uso del idioma maya en los procesos orales y escritos. Además, estas acciones nos han brindado la apertura de reconocimiento de parte de las autoridades a nivel municipal, adoptándonos como el coro municipal en lo que se

refiere a la cuestión cultural. También realizamos gestiones [con] los museos culturales de la cabecera municipal y la de la localidad de Tihosuco.⁴⁵

En la narración anterior puede verse cómo la educación indígena se convierte en un instrumento valioso para reforzar la identidad cultural de los niños mayas, cuya presencia en sí misma constituye una expresión de la gran riqueza y diversidad cultural que existe en nuestro país, y esto, a su vez, se convierte en el motor que impulsa las políticas públicas hacia el componente orientado a reforzar la identidad y la autoestima de los niños en la escuela indígena.

45 Profesoras Faustina Koyocku y Ma. del Carmen Hu Chan. Esc. Primaria Bilingüe “Juan de la Barrera”, localidad Chancah Veracruz, Mpo. Felipe Carrillo Puerto, estado de Quintana Roo.

3.1.3. Historias pedagógicas que emplean la lengua materna como un soporte para el aprendizaje y la conservación cultural

Una característica común en varias de las historias pedagógicas de los maestros de la RedPEI es que los profesores de Educación Indígena tienden a desarrollar diversas estrategias didácticas adecuadas a los contextos de vida de las escuelas, de manera que les permitan superar los niveles de desarrollo de las habilidades lingüísticas, entendiendo que la clave del éxito está en incorporar la lengua materna como medio de comunicación y objeto de estudio.

A partir de los primeros grados se inicia con la alfabetización en lengua p'urhepecha, pero en los siguientes ciclos escolares surgen otras necesidades tales como: la formación del docente y la organización de un colectivo.

Hubo necesidad de conformar un equipo de trabajo, por lo que se integró otra escuela (Esc. Lic. Benito Juárez de la comunidad de Uringuitiro) con las mismas características y necesidades que la primera, con la finalidad de dar respuesta a nuevas interrogantes de las necesidades de alumnos y maestros en el proceso enseñanza aprendizaje; interrogantes como: ¿Cómo enseñar el español como segunda lengua? ¿Qué contenidos abordar en los grados superiores (3º a 6º) del Plan y programa? Es necesario mencionar que como maestros nos aventuraremos a

trabajar de esta forma, sin tener ningún proyecto a seguir (a largo plazo), ya que la iniciativa fue resolver la alfabetización en los primeros grados (1º y 2º) en lengua indígena “p’urhepecha”. En este proceso se fueron construyendo de manera paralela tanto un equipo de trabajo y su formación, como la elaboración de un proyecto con características particulares diseñadas para resolver diferentes problemáticas que fueron surgiendo en el trayecto del problema inicial. El equipo de profesores inició trabajando de primero a sexto en lengua indígena, pero a su vez se dieron cuenta de que era necesaria la enseñanza del español como segunda lengua, no como asignatura sino como desarrollo de las diferentes habilidades (uso comunicativo).⁴⁶

El bilingüismo y el plurilingüismo son una realidad en el contexto de la escuela indígena; de ello se derivan los esfuerzos que ha realizado la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, por lograr la inclusión curricular de la enseñanza de la lengua indígena, esfuerzo que se ve coronado con la publicación del *Acuerdo 492* de la SEP. Si bien el español es la lengua oficial de los mexicanos, en las comunidades indígenas hay colectivos humanos de tradiciones culturales con lenguas originarias y si el conocimiento de la lengua de los vecinos de una escuela ha formado parte de la tradición cultural de los pueblos,

46 Colectivo de maestros de las escuelas de educación bilingüe: “Miguel Hidalgo” y “Lic. Benito Juárez” de San Isidro y Uringuitiro, pertenecientes al municipio de Los Reyes, Michoacán, México: Abelardo Diego Nazario, Everardo Cano Flores, Isaura Lázaro Reyes, Pascual Martínez Francisco, Plácido Alonso Méndez y Judith Ramírez Ramos

la convivencia, en los mismos espacios físicos de la escuela de niños con diversos niveles lingüísticos, sitúa a la misma escuela en la necesidad de hacer que todos los niños conozcan la lengua del otro. Al respecto podemos ver la declaración que ha hecho la UNESCO (2002: 38) a través de un marco interpretativo denominado *El silenciamiento de las lenguas*: “Una lengua entra en estado de anemia, preludio de muerte, a través de sus largos silencios en el tiempo y en el espacio. El primer gran silencio suele ser el silencio intergeneracional, entre padres e hijos. Los Adultos todavía hablan la lengua, la hablan con sus iguales, pero no con sus hijos, quienes dicen entenderla pero no poder hablarla.”

El derecho lingüístico es el derecho de cada persona a identificarse de manera positiva con su lengua materna y que esa identificación sea respetada por los demás, derecho plenamente reconocido por los docentes cuando afirman como parte de sus conclusiones en las mesas de reflexión: “En la enseñanza de la lengua tenemos la esencia de la educación indígena, en ella se basa el rescate de la cultura y la enseñanza de contenidos culturales de cada pueblo” (Palenque, Chiapas: 2010). De manera más puntual veamos la aportación de un colectivo docente del estado de Hidalgo:

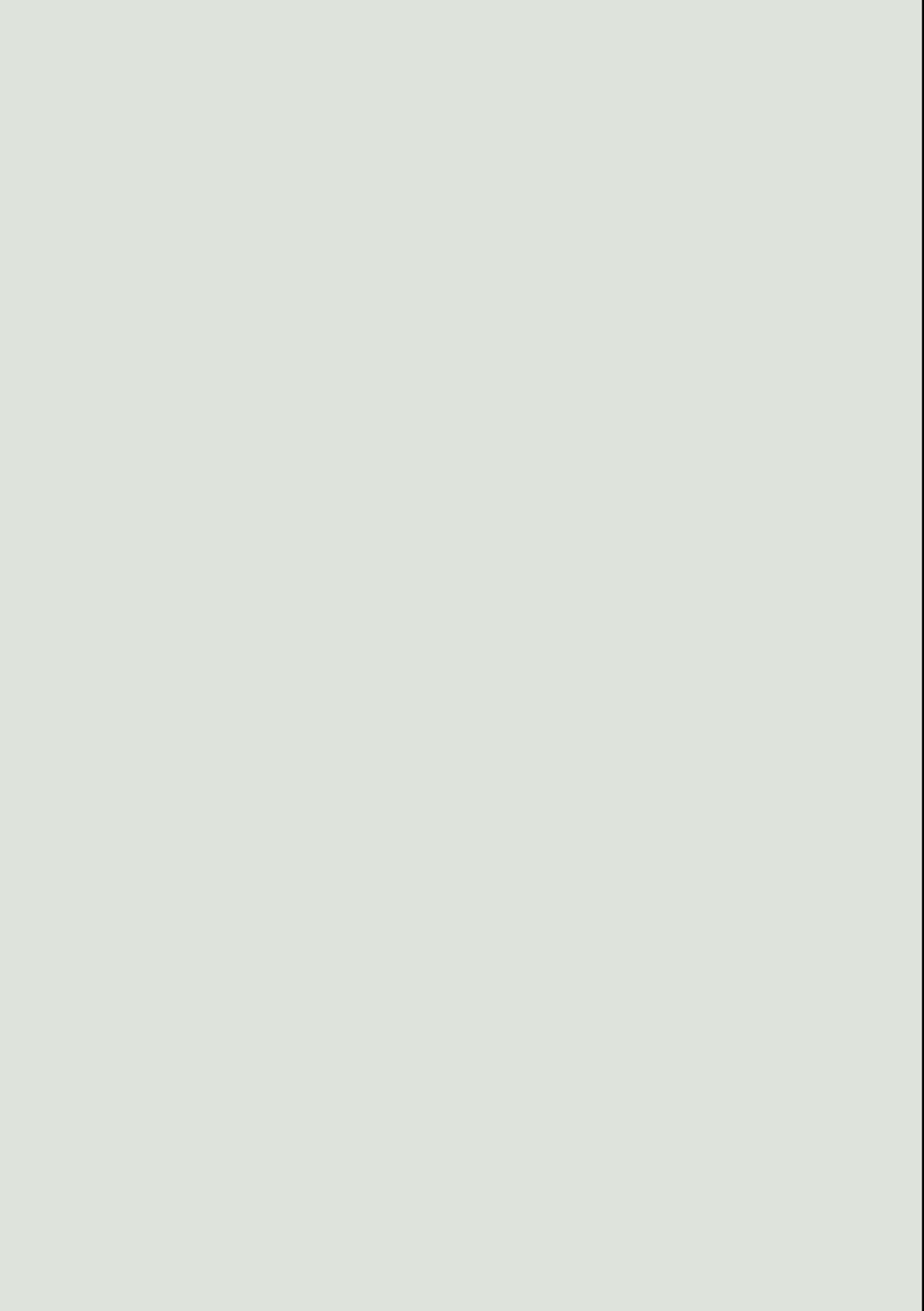
Siguiendo nuestra experiencia como docentes de escuelas indígenas creemos que para lograr un bilingüismo coordinado en el alumno es necesario que la lengua indígena sea objeto de estudio, al igual que el español, pero también medio de comunicación entre la comunidad escolar sin subordinación alguna. Ahora que para que el alumno desarrolle las competencias comunicativas básicas en ambas

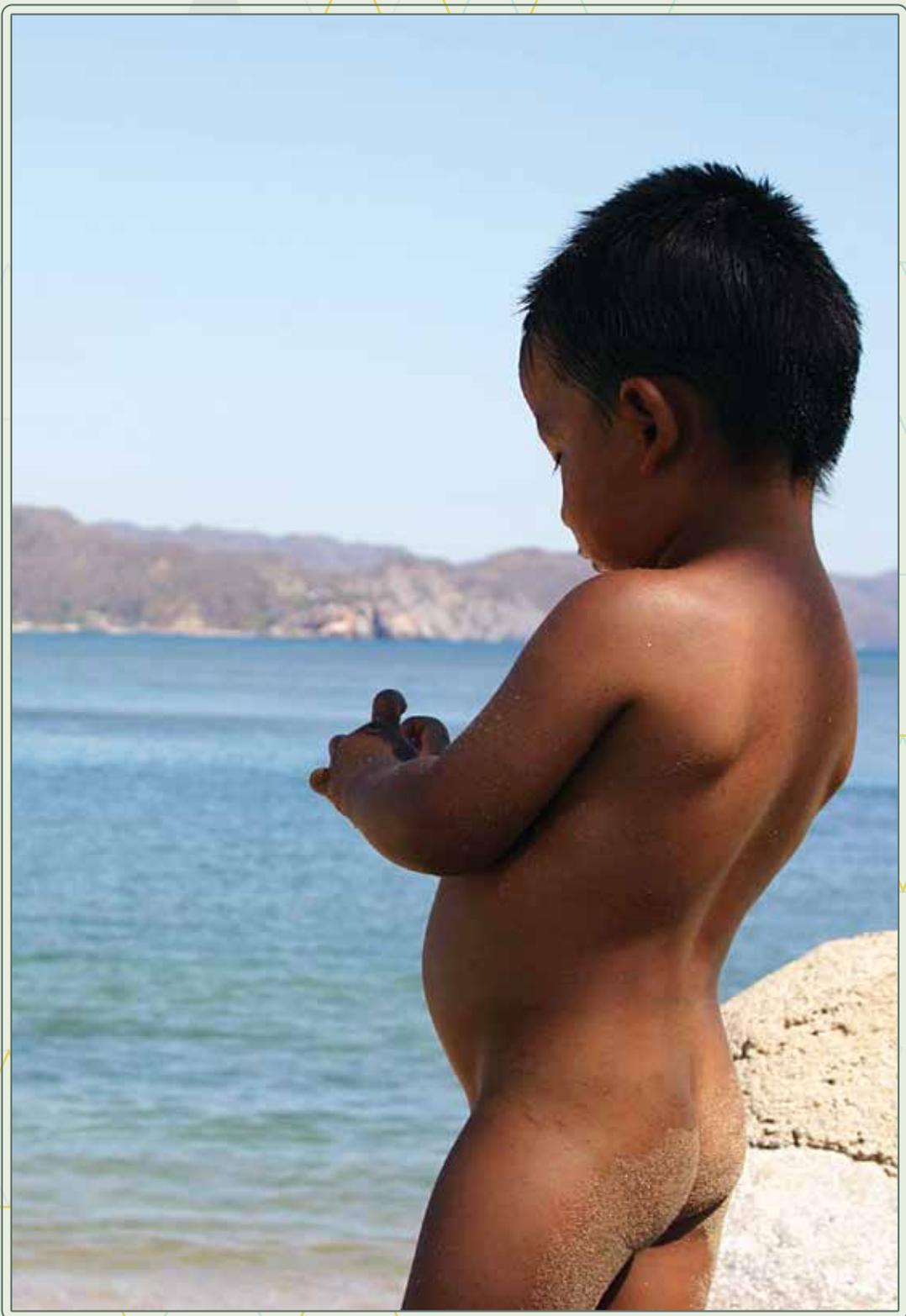
lenguas es necesario incorporar formalmente la asignatura de lengua indígena al programa de estudios vigentes, lo que al parecer está por suceder, según nos han dicho en la DGEI. Por último hay que considerar también que para lograr que la lengua indígena sea funcional y comunicativa será necesario utilizarla en los diversos espacios del contexto: aula, escuela y comunidad, con ello estaremos logrando que la cultura de los pueblos originarios no se pierda en la nada, así se fortalece y cuando logramos que los niños participen en sus narraciones todavía más y mejor, de ahí que la experiencia que queremos compartir se inscriba en este proyecto.⁴⁷

3.1.4. Historias pedagógicas que buscan responder desde la escuela y la educación a problemas de la transversalidad curricular

Los desafíos a los que se enfrentan los maestros de las escuelas indígenas son de diversa naturaleza y los problemas de la transversalidad curricular han servido de soporte para el diseño de estrategias comunitarias que le dan oportunidad al docente para organizar actividades integradoras de aprendizaje cuyos beneficios, si bien modestos, son eficaces e inmediatos. Así podemos ver narraciones donde los maestros promueven que los niños y sus familias se hagan cargo de un problema local e incidan sobre él a través de acciones colectivas que proyecten un futuro mejor, aprovechando los recursos disponibles para una vida más amigable y armónica:

47 Mesa de Reflexión N°3, Oaxtepec, 2010.





En nuestra escuela [hemos venido] observando [el] desinterés de los padres de familia [por] involucrarse en las tareas educativas de sus hijos, y que por lo mismo éstos no cumplían con sus tareas, [y que] en la mayor parte de los días de la semana se ausentaban de sus clases; [así como] la deficiente socialización entre los alumnos y [de los] alumnos hacia nosotros; además de que se observa mucha discriminación de género, fenómeno que [dificulta] el trabajo en equipo y que por lo mismo [orilla] a nuestros alumnos a presentar grandes dificultades en el planteamiento y solución de los problemas cotidianos a través de las operaciones básicas; [en virtud de todo ello] decidimos hacer algo novedoso y extravagante para despertar el interés [...] de los padres [por] enviar sus hijos a la escuela, [y] el de los propios niños por asistir y aprender significativamente. Así, iniciamos [...] el Proyecto Itatunxákuaan (Flor de ocote amarillo), a través de [la] transversalización de los contenidos de la asignatura de Educación Artística, Ciencias Naturales, Español, Matemáticas y Educación Cívica y Ética. [...] Iniciamos con nuestra planeación, correlacionando los contenidos, los materiales [por] utilizar, quiénes deberían [...] participar, el tiempo en que [habríamos] de desarrollar nuestro proyecto, y decidimos [comenzar] junto con los niños y sus papás, [por] elaborar flores con papel crepé, y la recolección de follajes naturales para armar un arreglo floral. Primeramente proyectamos videos [acerca de] la elaboración de trabajos manuales, para que los alumnos y

*padres de familia [tuviesen] una noción del trabajo [por] efectuar. Se les dijo que en equipo [elaborasen] 20 flores y posteriormente [las presentarán] ante el grupo para someter a juicio de los niños qué equipo hizo las mejores flores; [y] posteriormente armar el arreglo floral. En total se logró realizar 27 arreglos florales de diferentes tipos, con base [en] la experiencia tanto de los padres como de los propios niños. Al término de cada día de trabajo, se les interrogaba tanto a los niños como a los padres de familia qué les parecía nuestro proyecto, y eran sorprendentes sus respuestas al decirnos que siguiéramos trabajando así. Algunos decían, nunca hemos hecho este tipo de flores, pensábamos que no lograríamos [...] elaborar ni siquiera una flor. Con esto nos dimos cuenta [de] que nosotros las hacemos [mejores] que las que se venden en las ciudades. Este proyecto facilitó la aceptación de la relación mutua entre niñas y niños. Los padres no nos abandonaron nunca porque relacionábamos nuestras actividades con los contenidos de Matemáticas, de Español y en el empleo de la lengua materna.*⁴⁸

48 Prof. Fausto Filomeno Díaz y Prof. Aureliano de Jesús Moreno, escuela Primaria “Adolfo López Mateos”, comunidad del Ocote Amarillo, Mpo. de Ayutla de los Libres, Región Costa Chica, estado de Guerrero.

Un factor importante para el éxito académico de la escuela indígena es establecer una relación de doble vía entre escuela y comunidad; la escuela incorpora a la comunidad integrando sus aportes culturales y necesidades, y la comunidad integra a la escuela en su vida ritual y productiva; con el caso anterior vemos cómo los maestros logran el compromiso de todos los actores.

Otra visión de la comunidad es la que se obtiene al observar desde la escuela:

Aquí en octubre vino como tema mensual la cosecha, aquí nosotros buscamos cómo pueden escribir los niños de los distintos grados algo sobre la cosecha, entonces empezamos a hablar sobre la zona rural, la zona urbana, cómo es que en la zona rural la gente se dedica a la agricultura. En Matemáticas vimos cómo medir y contar la cosecha, aquí generalmente [la] contamos por cubetas o canastas para saber cuánto de mango, cuánto de durazno. Así los alumnos manejan el conocimiento que ellos tienen. Vamos hablando [de] la cosecha de algún producto y podemos utilizar materiales de la comunidad. La mayor parte de los niños ha vivido en zonas rurales y aunque ahorita están en Tlapa [en la ciudad] siguen viviendo en el monte, en las afueras.⁴⁹

La experiencia de aprendizaje que reciben los niños en la comunidad del Ocote Amarillo añade una nueva dimensión a su vida en la escuela, estos niños aprenden el llamado *conocimiento social* (Alcantar

49 Prof. Raúl Bruno Martínez. Escuela Primaria Bilingüe “Moctezuma”. Tlapa de Comonfort, estado de Guerrero.

Corchado: 2010: 458) “personas que conocen, personas que quieren conocer, libros, espacio, tiempo, ambientes, legitimación social y consenso mayoritario; este conocimiento aplicado es visto como un capital; un capital humano.”

Como puede verse en varias de las narraciones docentes, los niños son los protagonistas activos en el proceso de aprendizaje, con ello los profesores les ofrecen la posibilidad de ampliar sus horizontes a partir del reconocimiento de su medio natural y cultural. Por otro lado la creación de intervenciones didácticas de esta naturaleza genera ambientes propicios para el diálogo creativo y constructivo de aprendizajes, el énfasis no está en los contenidos curriculares sino en las interacciones entre el docente y los alumnos y de éstos entre sí; creando un contexto de intercambio y diálogo donde los niños se sienten realmente escuchados y valorados.

Uno de los rasgos principales de la pedagogía que desarrollan los profesores de la escuela indígena tiene que ver con la relación cercana que se establece con las formas del saber comunitario y del impacto que esto tiene en el desarrollo del currículum de la Educación Básica, de esa manera los maestros aprovechan los “saberes integrados” de los niños para abordar la transversalidad en acciones educativas vinculadas con las diferentes áreas del conocimiento:

El [cultivo del] huerto es una actividad que realizamos casi todo el ciclo y lo aprovecho para que los niños trabajen en equipos, a todos los hago participar, a sembrar, a regar, niños y niñas; como dicen, hasta veo la equidad de género. Cuando sembramos tenemos que medir la plancha, tenemos que saber a qué

*distancia se siembra cada plantita, los rábanos son cada cuatro centímetros, y si a cada equipo le toca un pedazo, ellos deben organizarse con los otros equipos para que se respete la distancia entre plantita y plantita. El huerto lo relaciono con el proyecto de ciencias porque vemos cómo es el proceso de las plantas, la fotosíntesis, pero también cuáles son sus nutrientes, lo relacionamos con la pirámide alimenticia. Ahora que trabajamos el tema de las máquinas, revisamos las herramientas y máquinas que se usan para sembrar hortalizas, las más viejitas y las más modernas.*⁵⁰

Las recientes políticas públicas de la Secretaría de Educación Pública plasmadas en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) ha impulsado como estrategia para el trabajo interdisciplinario la llamada “metodología de proyectos” y los maestros de la escuela indígena han demostrado la pertinencia académica de la estrategia: es común ver en sus historias pedagógicas cómo los profesores integran la enseñanza de las matemáticas, las ciencias y la lengua en el desarrollo de actividades pedagógicas interdisciplinarias:

Aquí hago mención de que en algunas ocasiones las imágenes utilizadas permitieron trabajar de manera transversal con otras asignaturas, como el caso de algunas frutas y animales, los cuales se relacionaron con temas de Ciencias Naturales (alimentación y preservación de la flora y fauna de la comunidad), Mate-

50 Prof. Raúl Macuixtle Quiahua. Esc. Primaria “Alfredo B. Bonfil”, comunidad de Ascuahatlamanca, Región de la Montaña de Zongolica, Veracruz.

*máticas con los conteos de conjuntos, algoritmos de la suma y resta, etc. Los resultados que obtuve fueron satisfactorios ya que durante este periodo logré que el 80% de mis alumnas lograran construir su proceso de adquisición de la lectura y escritura de totonaco.*⁵¹

En las formas de trabajo por proyectos vemos que las estrategias utilizadas implican establecer vínculos entre el saber comunitario y los contenidos curriculares, para ello los maestros plantean en un primer momento preguntas o situaciones problemáticas que provoquen el diálogo, la reflexión y la socialización de los saberes de los niños, en un segundo momento, los niños indagan en la comunidad o a través de libros que abordan el tema y finalmente se promueve un espacio para la puesta en común de la información recabada y las conclusiones de los niños.

De esta forma, como señalan varios de los profesores, la estrategia por proyectos articula “los conocimientos de los niños, del maestro, de la comunidad y los saberes contenidos en otras fuentes, como los libros.”

*El trabajo por proyectos es una estrategia que privilegia la investigación en el niño y la presentación de una visión globalizada e interdisciplinaria del conocimiento al interrelacionar distintas asignaturas para entender o resolver una problemática.*⁵²

51 Prof. Sergio Gómez Antonio. Escuela Primaria Bilingüe “Juan Sarabia”, localidad de La Escalera, Mpo. de Mecatlán, estado de Veracruz, México.

52 Prof. Raúl Macuixtle Quiahua. Esc. Primaria “Alfredo B. Bonfil”, comunidad de Ascuahatlanca, Región de la Montaña de Zongolica, Veracruz.





3.1.5. Historias pedagógicas que buscan dar respuesta a los problemas metodológicos del Modelo de la Escuela Multigrado

Desde sus inicios la RedPEI se integró con profesores que trabajan en escuelas Primarias multigrado, tal y como se ha expresado en la primera parte, la idea que subyace en esta decisión tiene que ver fundamentalmente con que el modelo pedagógico del multigrado, si algo enseña, es a trabajar de manera colaborativa, en red, con procesos de aprendizaje basados en la ayuda mutua. Las formas de comprensión de este modelo, de su aplicación operativa y de su resignificación, son temas recurrentes en las historias pedagógicas de los docentes, y en todas ellas es posible percibir un hilo conductor: incrementar los logros de aprendizaje de los niños y fomentar la metodología del diálogo:

Una escuela de este tipo centra el proceso de transformación de la práctica educativa en el alumno, basando el aprendizaje en el trabajo colaborativo con actividades contextualizadas (en binas o pequeños grupos). Los alumnos son protagonistas de su propio aprendizaje porque en la interacción con sus compañeros y maestro gradualmente van descubriendo elementos que [les] permiten seguir aprendiendo; el rol que asume el maestro es el de coordinador o guía; por lo tanto en este sentido el docente debe ser muy creativo, flexible, dinámico e innovador para estar en posibilidades de formar niños participativos y autónomos.⁵³

53 Profa. Minerva Sánchez Guevara, escuelas piloto para el Proyecto Didáctico: *Lengua Tutunaku y Español como Segunda Lengua, Mecatlán, Veracruz.*

Sin duda que los profesores de la escuela indígena asumen el modelo multigrado como la oportunidad para ir desarrollando nuevas y mejores estrategias didácticas con las cuales intentar dar respuesta a los múltiples retos que se les presentan al atender grupos de dos, tres y hasta seis grados o niveles de la Educación Básica.

Tengamos presente que la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (SEP) se basa en dos ejes entrelazados: La reorganización de la enseñanza de seis grados en tres ciclos y el manejo de temas en común para los tres ciclos con actividades diferenciadas para cada uno. Este modelo requiere el uso de didácticas específicas para graduar conocimientos y la aplicación de habilidades propias de la planificación de clases. Un tema pendiente de la RedPEI será la construcción colegiada de una Propuesta Educativa Multigrado específica para la educación indígena, el material existente hasta hoy constituye una gran riqueza pedagógica que se fortalece con los altos niveles de participación de los profesores que integran la red:

Yo concibo a la escuela multigrado como un espacio donde la enseñanza debe partir del contexto inmediato del alumno (comunidad), así como darle una participación activa durante el proceso de construcción de su propio conocimiento. Un grupo multigrado donde se promueva la interacción, el trabajo colaborativo tanto individual como por binas, equipo y grupal, en donde el papel del docente sea el de un facilitador y guía de los diversos procesos que se generan en el aula. Un espacio donde maestro y alumnos reformulen sus aprendizajes [...] sobre los diversos contenidos que deben [...] saber, [sobre las]

*actitudes que deben desarrollar, competencias que deben tener y otros sobre los diferentes procesos que los alumnos ponen en marcha para aprender y que se deben [...] observar para replantear su planeación y recursos metodológicos. Por último, una comunidad que se involucra con la escuela desde diversos enfoques: aportando información del entorno, de sus saberes comunitarios que pueden ser objeto de estudio por parte de la escuela así como su participación en las diversas actividades que la comunidad escolar implemente.*⁵⁴

También es cierto que el modelo multigrado es asumido por los maestros de la escuela indígena en un contexto de incertidumbre, particularmente cuando se trabaja por vez primera con procesos educativos de esta naturaleza; incertidumbre que paulatinamente va generando la creación de un perfil docente bajo un paradigma distinto, donde no basta con definir mecánicamente sus funciones sino que busca desentrañar los elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y pedagógicos que favorecen la resolución de los problemas que se van generando en las aulas:

54 Prof. Sergio Gómez Antonio. Escuela Primaria Bilingüe “Juan Sarabia”, localidad de La Escalera, Mpo. de Mecatlán, estado de Veracruz, México.

Los docentes sabemos que los primeros grados son fundamentales, porque se constituyen como la base para que un niño se encamine hacia el éxito o el comienzo de frustraciones escolares. En efecto, dentro del aula, casi todo depende del profesor o profesora, de sus destrezas respecto a la enseñanza, de su pericia para implementar estrategias y de sus habilidades para desarrollar sesiones dinámicas de trabajo.

Su actitud pedagógica es un imperativo irremplazable que marca la pauta para el desempeño y aprovechamiento escolar en los grados y niveles posteriores.

En las aulas multigrado se tiene un ambiente peculiar porque existe una variedad de niños y niñas de diversas edades, diferentes grados y [particulares] ritmos de aprendizaje. La diversidad es una virtud en el aula multigrado. Por tanto, se necesita de la participación de los padres y madres de familia; su apoyo es de vital importancia, puesto que su intervención en las tareas diversas conlleva al logro factible de cada una de las metas propuestas. Los aprendizajes que se construyen están basados en las experiencias que se manifiestan en los procesos de cada contenido que se desglosa de manera sistemática y en la cual los alumnos son protagonistas de cada actividad propuesta por el docente y compartido por los propios educandos.⁵⁵

55 Prof. Felipe Hernández Hernández. Escuela Primaria Indígena "México", localidad de Cuachiquiapa, Mpo. de Huejutla, estado de Hidalgo.

Planear las actividades didácticas con el enfoque del Modelo Multi-grado supone considerar contenidos que puedan ser tratados desde diferentes puntos de partida y diferentes estilos de aprendizaje, supone también desarrollar estrategias de intervención tanto en el nivel grupal como entre pares o de ayuda mutua, contextualizando el enfoque y el proceso en función de las condiciones y características de la escuela:

Trato de relacionar primer ciclo con segundo y tercer ciclos, esto me ha favorecido porque inclusive [los alumnos] del tercer ciclo me ayudan y apoyan a los demás, ellos han aprendido a colaborar [...]; son niños que colaboran para explicarles a los demás, revisan tareas, reparten material, pasan lista (de asistencia); generalmente en eso les ayudan a los niños más pequeños.

Trabajo con los de primer ciclo, niños de primero y segundo grados, los de primero apenas están leyendo y los de segundo ya leen un poco más, ahí los junto por ciclo porque los dos están en proceso de aprender a leer, pero busco que los de segundo ayuden a los de primero. También hago que se junten con los niños de Preescolar.⁵⁶

56 Prof. Raúl Bruno Martínez. Escuela Primaria Bilingüe “Moctezuma”, Tlapa de Comonfort, Guerrero.

La organización de los contenidos no es un tema menor en cualquier tipo de intervención didáctica, menos aun en el Modelo Multigrado, ya que no es un problema de elección estrictamente técnico, al contrario, responde a la esencia misma de lo que se pretende alcanzar en la escuela, responde también al protagonismo que se le atribuye al niño como sujeto activo y por supuesto a la concepción personal que se tenga sobre la función del maestro y las concepciones de enseñanza y aprendizaje.

El aula multigrado se transforma en ocasiones en un laboratorio pedagógico de singular alcance que arroja un conjunto de lecciones aprendidas a través de sus diferentes estilos y estrategias pedagógicas implementadas; del análisis profundo de estas historias la escuela indígena podría generar un interesante conjunto de principios pedagógicos que impulsen las políticas públicas de la escuela indígena.

3.2. Una combinación estratégica en las mesas de reflexión

3.2.1. Encuentros presenciales

El diálogo o la conversación domina la actividad verbal cuando nos relacionamos con un grupo social; en el momento de establecer contacto con otra persona se nos ofrece la posibilidad de mantener con ella un diálogo, de manera que en los encuentros personales con el otro, establecemos un sistema de interrelaciones en el que la conversación es un canto a dos voces o una pieza de piano a cuatro manos, el diálogo –por tanto– es la muestra más perfecta de la comunicación humana; en efecto, cuando las personas queremos lograr una comunicación exitosa tratamos de construir un discurso juntos, cada uno pondrá un ladrillo, encima de éste el otro o los otros construirán su parte, hasta terminar lo que podríamos llamar “la tarea”, por supuesto que para lograrlo, además de la voluntad de los interlocutores se requiere que los enunciados sean mutuamente determinados por el tema, la profesión, los intereses, la imaginación, el detalle y finalmente la narración.

Dentro de sus estrategias operativas la RedPEI privilegió, para lograr el objetivo de “unir las voces de los maestros”, el desarrollo de encuentros presenciales (llamados talleres tanto de carácter nacional como regional, estatal y local), cuya finalidad fue la creación de espacios que propiciaran el diálogo presencial y, a partir de ello, la construcción de espacios virtuales como medio para publicar las experiencias o historias pedagógicas y trascender la comunicación: escribir para ser leídos.

La propuesta de la red en la realización de los encuentros siempre estuvo orientada por la creación de un ambiente de aprendizaje entre pares que combinara los encuentros cara a cara y el desarrollo de habilidades digitales para instalar la comunicación virtual. La pedagogía, según dice Brunner, es un saber que involucra una relación estrecha entre la práctica y la teoría; y los supuestos pedagógicos son de alguna manera el fundamento conceptual de una determinada manera de pensar los procesos educativos. Dichos supuestos pedagógicos constituyen el eje sobre el cual se organizaron los talleres con los que se promovieron los encuentros de los profesores de la red y le dieron sustento a la metodología de los mismos, de manera que en cada uno de ellos se consideró que:

- a) La persona se construye mediante las interacciones y las interlocuciones con otras personas y con los objetos de estudio; en efecto, las nociones de interacción e interlocución están estrechamente vinculadas, por tratarse no sólo del modo en que se desarrolla una acción mediante la cooperación, sino por la forma de expresar esa acción, a través de una estructura dialógica. Ambas nociones explican la asignación de sentido o significación que las personas le dan a sus experiencias y a sus encuentros e intercambios profesionales.

La noción de diálogo que orientó los talleres de la red abarcó mucho más que un proceso de toma de turnos secuenciales por parte de los profesores y se aplicó a una construcción interactiva, la cual produce que “las voces” elaboren juntas una red de sentidos, es decir, cada profesor dice algo sobre su práctica docente y al hacerlo manifiestan un intercambio de intencionalidades que se influyen recíprocamente en sus acciones (Ricoeur,

1996). Con ello el intercambio de experiencias se sostenía no sólo en palabras sino también en sentidos y significaciones avallados por los maestros y maestras de la escuela indígena.

*En el reto está la solución: ayuda mutua, aprender a ser solidario de verdad y diálogo, mucho diálogo con los niños, los padres, mi compañero maestro, con otros maestros de lugares distintos pero que tienen las mismas “broncas” que nosotros.*⁵⁷

*Cuando trabajamos en las mesas y reflexionamos sobre alguna temática llega un momento en que el tema es lo de menos; me explico: como que vamos desarrollando otros valores más importantes, el de respeto a la opinión del otro, el de tolerancia hacia la diversidad de formas de trabajo y todo eso influye en el mejoramiento de las relaciones profesionales, aprendemos que hay maneras de promover esos valores entre los niños de las escuelas, que no se quede aquí sino que vayamos a nuestras comunidades a fortalecer actitudes y comportamientos éticos y afectivos: de gratitud, tolerancia, admiración, apertura, alegría de aprender..., en fin, tomar en cuenta las emociones...*⁵⁸

- b) La cultura de los marcos interpretativos sobre los problemas de la educación indígena fue la mediadora entre las potencialidades de los integrantes de la red y su contexto para la creación de un proceso continuo de comunicación. En el espacio de

57 Prof. Germán Rubio Gaitán. Escuela Primaria “Jaime Nunó”, comunidad de Taxicho, localidad de Chahuacanita, Mpo. de Tamazunchale, S.L.P.

58 Primera Reunión Nacional de la RedPEI. Mesa del grupo “Fish” (estados de Jalisco, San Luis Potosí y Nayarit), Puerto Vallarta, Jalisco, 2009.

intercambios, las personas intervienen sobre sí mismas y sobre el mundo social; es decir, elaboran sus perspectivas a partir de las cuales crean sus significaciones, el ambiente socio-cultural de la educación indígena y la problemática de sus escuelas aportan los soportes necesarios para construir y crear las significaciones o el sentido de las experiencias, el lenguaje es la herramienta cultural de mayor relevancia para la construcción de las significaciones y sentidos de las experiencias pedagógicas. Por otro lado, los marcos interpretativos de lo que significan la escuela indígena y sus problemas brindan la posibilidad de comprensión a los diálogos y a las narraciones mismas de las historias pedagógicas; de esa forma y siguiendo a Barth (1994) fue posible la creación de un proceso continuo de comunicación que permitió que los integrantes de la red pudieran dialogar en contexto.

Cuesta trabajo creer que aquí en la RedPEI importan nuestras voces, la voz del maestro con su escuela indígena; para nosotros el intercambio entre docentes es como un desafío que nos compromete y nos involucra, en muchos casos tenemos el mismo problema: la enseñanza de la lengua originaria a los niños aun cuando los padres de familia no quieren; y escucho cómo lo resuelve el compañero de Yucatán, y la compañera de Michoacán y ellos se dan cuenta de cómo le hacemos en Campeche y yo creo que ese trabajo conjunto nos va a hacer mejores profesores para enseñar a los niños la lengua materna.⁵⁹

59 Primera Reunión Nacional de la RedPEI. Mesa del grupo “Delfín” (estados de Campeche, Yucatán, Michoacán y Quintana Roo), Puerto Vallarta, Jalisco, 2009.

Las mesas de reflexión fueron la estrategia fundamental para generar los diálogos entre los integrantes de la RedPEI, el compromiso y la responsabilidad de los maestros integrantes de la red para darle seriedad y consistencia a la mesa se hizo evidente en tanto que la organización de la misma se realizó a partir de los propios integrantes, sin la participación de los investigadores o administradores de la red. En los encuentros la idea central fue compartir “las lecciones aprendidas” sobre uno o más temas que previamente habían sido propuestos. Los ejes de discusión seleccionados por los profesores o por el equipo de investigadores sirvieron como dinamizadores de la discusión sin que ello significara una limitante para que surgiera un cambio de rumbo en la reflexión, siempre que se partiera de los intereses o los problemas que los profesores propusieran:

Para mí esto de la RedPEI es algo muy productivo porque nos pone a la vanguardia en la globalización [...] toda vez de que podemos dar a conocer quiénes somos, cómo somos y cómo trabajamos en el medio indígena. Se hace más provechoso porque unifica a la gran mayoría de los grupos étnicos [de] la nación de una manera más equitativa. También promueve una identidad étnica nacional. Me gustaría que esta red se amplíe y [que tengan acceso] los diferentes sectores, sobre todo [...] los pueblos indígenas, quienes somos los que hacemos posible todo esto.⁶⁰(22)

60 Prof. Juan Pablo San Miguel Arana. Escuela Primaria Bilingüe “Rafael Ramírez Castañeda”, Cholul, Che-max, Yucatán.

[...] La propuesta de incluir a más compañeros a formar parte de la RedPEI es importante, porque muchos profesores del sistema tienen experiencias exitosas aplicadas en la práctica docente [y] aportarán situaciones didácticas que nos servirán a todos, va a ser un intercambio afortunado y, por lo tanto, mejorarán el quehacer docente de muchos compañeros profesores de los distintos lugares del país. En relación a conjugar la teoría de los investigadores con las experiencias prácticas de los docentes, [esto] es algo indispensable porque la teoría-práctica-teoría hace al maestro comprobar que su experiencia pedagógica es esencial para el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos.⁶¹

Hemos mencionado que toda práctica docente es un proceso que está determinado por diversas influencias tanto de carácter interno como externo, el intercambio de diferentes visiones pedagógicas sin duda se convierte en un espacio propicio para la re-significación de ese quehacer docente y, en ese sentido, es un espacio de continuidad en la formación de los profesores. La confrontación y la reflexión sobre la cotidianidad del salón de clases le dan sentido a la pedagogía viva, y posibilita la indagación acerca de los procesos de intervención para lograr aprendizajes más significativos.

La riqueza testimonial de la red respecto a los problemas y las propuestas de solución a los mismos no se agotan en los problemas de la enseñanza sino que trascienden hacia los tramos formativos

⁶¹ Prof. Leodegario Hernández Hernández. Escuela Primaria “Jaime Nunó”, comunidad de Taxicho, localidad de Chapahuacanito, Mpo. de Tamazunchale, S.L.P.

del docente y sobre el diseño de políticas públicas para la escuela indígena.

No podemos perder de vista que gran parte de los procesos para trabajar en red implican una actitud constructivista –basada en el conocimiento y en la reflexión–, lo que contribuye a que toda participación se ajuste a la búsqueda de soluciones de los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. La red promovía una participación comprensiva que vea el trabajo docente en sus aspectos positivos, que trate de valorarlos según su esfuerzo y de actuar brindando y recibiendo el apoyo necesario para seguir avanzando:

Todo el trabajo realizado desde el inicio de la integración de la RedPEI ha sido de mucho provecho para los profesores, ya que podemos tomar los elementos exitosos para mejorar nuestro trabajo en el aula con los niños y niñas indígenas, al término de las reflexiones en las mesas y los intercambios de experiencias podemos tomar todos los elementos pedagógicos sugeridos para el trabajo cotidiano en nuestras aulas. Las experiencias escuchadas son de mucho provecho, nos damos cuenta que cada compañero tiene una manera de cómo abordar los contenidos y sus actividades en el aula con los niños, dichas experiencias me sirven como docente y retomaré las estrategias que me puedan ser útiles para mi trabajo, porque sólo con el diálogo entre nuestros colegas podemos superar los diferentes retos que se nos presentan en las escuelas; cuando el diálogo es productivo, entre todos, buscamos las

*alternativas de solución: Kámeex un péel maló kin ta laklééx kaasajeex, yetel unpéel yakuná.*⁶²

Como se ha visto, la aceptación del docente para estar en red exige que los participantes actúen como protagonistas, actores, autores y corresponsables de su propio proceso de mejora en interacción con sus pares, compartiendo saberes, lo que genera un proceso que rompe con la concepción piramidal que ha predominado en la orientación de los programas de formación docente.

La red consolida un suelo fértil para que el maestro se reconozca como sujeto de saber, pero este reconocimiento no sucede como un acto de ensimismamiento sino como una interacción intersubjetiva con el otro, los otros y lo otro. En esa interacción el maestro se mira a sí mismo cuando mira al otro y su propia subjetividad se reconfigura porque en ese acto sucede el re-encuentro entre iguales.

Se trata de un espacio de conexiones, de cercanías y lejanías simultáneas, de propuestas y de apuestas, de sueños y esperanzas, de inquietudes e incertidumbres. La RedPEI es mediación, no es instrumento ni estrategia, porque el maestro se forma a sí mismo, pero siempre mediado por una lectura, una circunstancia o una interacción virtual o real.

62 Profr. Nonato Dzib Can Kamon. Escuela Primaria Bilingüe “Artemio Alpizar Ruz”, Dzibiac Kava, Valladolid, Yucatán.

Si trabajar en red es cuestión de actitud, podemos comprender la sinergia que se ha creado entre los docentes, sinergia que moviliza diversos recursos humanos y que se concreta en formas diferentes, pero fundamentalmente en espacios y diálogos donde puedan sentarse las bases de una escuela indígena plural, flexible, incluyente y pertinente.

3.2.2. Espacios virtuales

La creación de espacios virtuales generados a través de la tecnología informática y la telemática fueron una herramienta fundamental para la creación de una *página web* de la red que favoreciera el desarrollo de la comunicación, con ello se pretendió romper las barreras de las distancias, las lingüísticas y, en algunos casos, las culturales. El desarrollo de la página, si bien lento y en ocasiones tortuoso, se convirtió en un medio para poner a disposición de todos, de manera accesible, la información y el conocimiento relacionado con las prácticas de los docentes. Conceptualmente partimos de la idea de que un espacio virtual es un medio fecundo y potente que favorece los procesos de formación entre pares y abre nuevos sentidos a la comunicación, toda vez que hace posible compartir con personas no conocidas, pero interesadas en nuestro objeto del conocimiento, las experiencias docentes generadas en el aislamiento del aula o de la escuela. La publicación en la *página web* de las diferentes experiencias docentes nos permitió avanzar en las formas de estar juntos, en la integración del “nosotros” y en darle forma a una red de aprendizaje de profesionales de la educación indígena.

Una vez más nos encontramos con problemas para el manejo, por parte de los docentes, del código digital como código de interacción; si bien a todos los integrantes de la RedPEI les entusiasma la inclusión de la tecnología para lograr el objetivo de “escribir para ser leídos”, no nos percatamos de que no era suficiente aprender a trabajar de manera colaborativa, en red; sino que además era necesario manejar la informática y desarrollar la competencia digital:

A partir de la primera reunión de la red llevada a cabo en Puerto Vallarta, Jalisco, nació la inquietud y el interés de mejorar mi práctica docente. Después de esta vivencia del taller, se han llevado a cabo actividades en el centro de trabajo con los niños empleando estrategias de enseñanza que surgieron del intercambio de experiencias que se dieron en la mesa de reflexión.

En esta segunda ocasión he aprendido acerca del Internet para poder estar en comunicación con los compañeros profesores, así como para seguir compartiendo experiencias didácticas; sin embargo no resulta fácil esta actividad, he tenido que empezar de cero, desde abrir un correo electrónico y aprender a usar la computadora, es un reto que me llevo: el de aprender más y comprometerme a seguir “alimentando” nuestra página web, de la RedPEI.⁶³

63 Prof. Ismael Santos Martínez. Escuela Primaria Bilingüe “Maestro de América”, Clave: 24DPB0004B, Crucero Crucerito, Tancanhuitz, San Luis Potosí.

Al no contar con los conocimientos suficientes para la utilización de las tecnologías de la información y comunicación como instrumento de búsqueda y comunicación, o mínimamente la habilidad digital para usar el lenguaje, los símbolos y los textos como proceso de interacción, la comunicación virtual entre los integrantes de la RedPEI avanzó con lentitud, de manera que fue necesario realizar algunos cambios en la estrategia para darle mayor cobertura y ampliación a la membresía de la red.

Fue así que se pensó en la incorporación de una figura intermedia que denominamos *Enlaces Estatales de la Red de Profesionales de la Educación Indígena*, figura que fue definida como la persona que asume el liderazgo para promover las acciones de la Red de Profesionales de la Educación Indígena (RedPEI) en su entidad federativa, que interactúa con las autoridades educativas estatales y los docentes que integran la Red para unir o articular las acciones estatales con la DGEI, con la finalidad de establecer una plataforma de comunicación. Su función principal consistió en lograr la integración de nodos estatales de maestros integrantes de la red, capacitarlos e impulsar la comunicación a través de la página web:

En 2010 fui nombrado enlace estatal de la RedPEI en la Dirección de Educación Indígena Bilingüe e intercultural en el estado y hasta la fecha ha sido una experiencia reconfortante el poder escuchar desde la voz misma de los docentes indígenas sus experiencias educativas, su esfuerzo, su habilidad para trabajar con materiales del contexto, más allá del material didáctico comercial, su tesón para convencer a los

*padres de familia en apoyar a sus hijos en el logro de alcanzar los aprendizajes esperados. Es revitalizante ver el entusiasmo con que narran y plasman en la plataforma de la RedPEI sus experiencias, sus vivencias, sus tristezas y los logros de los niños, sus esfuerzos por lograr una educación con calidad y pertinencia para la población indígena.*⁶⁴

A los enlaces se les apoyó con capacitación para que estuvieran en posibilidades de dirigir talleres de integración de nodos en sus regiones, estos talleres deberían trabajarse como instancias colectivas de sistematización de prácticas docentes y de reflexión. Los productos que se esperaban consistían en las narraciones de las historias pedagógicas de los docentes, su registro en la *página web* de la RedPEI y el uso de esa plataforma para promover la lectura, por parte de los integrantes del nodo, de las experiencias ya publicadas.

El trasfondo pedagógico de la comunicación virtual se dio en el espacio de los intercambios; es decir, las personas podrían intervenir sobre sí mismas y sobre el mundo profesional, pero sería el ambiente socio-cultural el que aportaría los soportes necesarios para construir y crear significaciones y sentido a las experiencias de los docentes. La tecnología puede entonces utilizarse como herramienta de aprendizaje, pero no puede olvidarse que la finalidad se inscribe en un contexto más ambicioso.

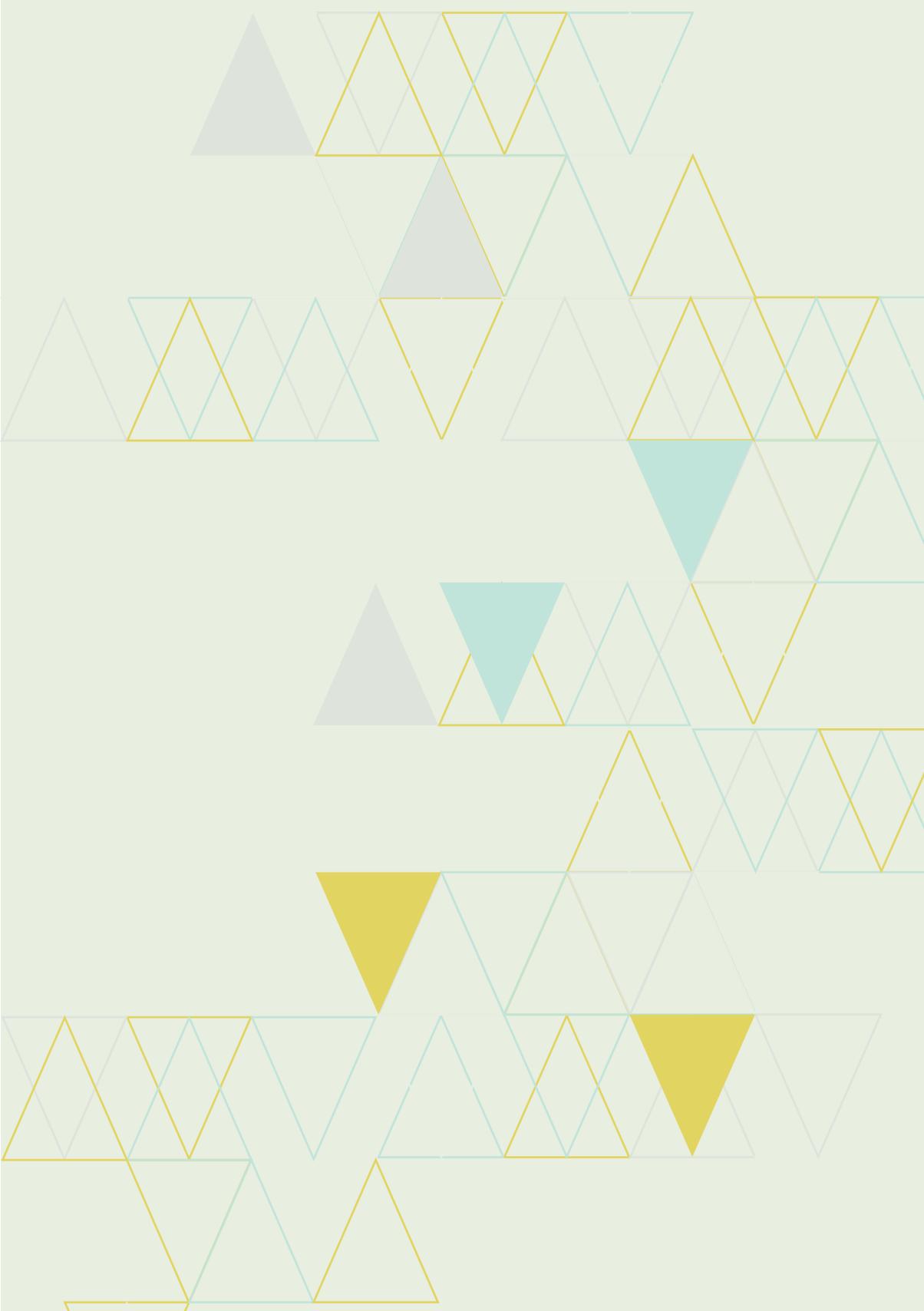
Con esta actividad de integración de redes escolares o nodos se da seguimiento a uno de los propósitos expresados en la reunión de

64 Prof. Herminio Alonso Guerrero, Enlace Estatal de la RedPEI en San Luis Potosí, SLP.

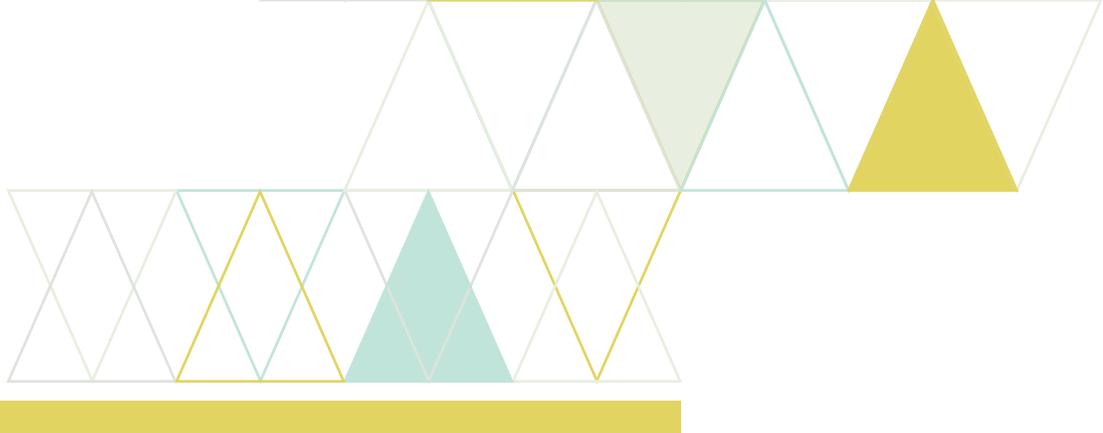
Palenque, que fue la de abrir espacios para que los propios maestros establezcan sus compromisos de comunicación y colaboración. No obstante, debo hacer énfasis en que no se trata sólo de compartir información, sino de enriquecerse, cuestionarse, permitir que las ideas fluyan y de esta forma se vaya tejiendo la red y se fortalezca un proceso formativo entre los maestros. Todo lo anterior, sin embargo, carece de sentido si no se tiene un propósito común. En el caso de la RedPEI el propósito común es:

Contribuir a lograr una educación pertinente y equitativa para los niños de nuestros pueblos originarios.⁶⁵

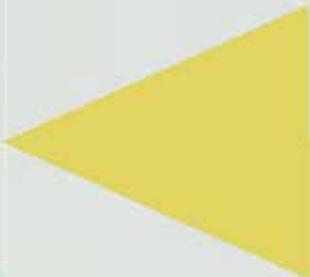
65 Dra. Lesvia Rosas, Coordinadora Nacional de la RedPEI. Cancún, Quintana Roo, 2011.







✦ CAPÍTULO 4:
EL QUEHACER
PEDAGÓGICO DE LA
COMUNICACIÓN:
LA VISIÓN DE LOS
DOCENTES



CAPÍTULO 4: EL QUEHACER PEDAGÓGICO DE LA COMUNICACIÓN: LA VISIÓN DE LOS DOCENTES

Reflexiones, discusiones, testimonios y experiencias de los maestros y enlaces en el Primer Congreso Nacional de la RedPEI⁶⁶

Lesvia Oliva Rosas Carrasco

Paola Arteaga Martínez

Yolanda Ramírez Carballo

INTRODUCCIÓN

La RedPEI nació en 2009. Como ya es de todos sabido, su origen está en los maestros que responsablemente se esfuerzan día con día por ofrecer a sus alumnos una educación que los apoye en su desarrollo personal y social de la mejor manera posible. Nació fundamentada en unos principios pedagógicos que orientaron su búsqueda y su conformación.⁶⁷ En su primera estructuración se apoyó en unos ejes que orientaron sus primeras acciones. La RedPEI nació también gracias a la decisión y apoyo de la Directora General de la DGEl, la Maestra Rosalinda Morales Garza, quien compartió el proyecto y propició los apoyos necesarios para su desarrollo.

Durante sus tres años de vida, la RedPEI ha crecido y evolucionado gracias a la aceptación por parte de los maestros que desde el

66 El Primer Congreso de la RedPEI se realizó en el marco de la Tercera Reunión Internacional de la Red de Profesionales de la Educación Indígena realizado en la ciudad de Mérida, Yucatán, México, los días 27 al 31 de agosto del 2012.

67 Para confirmar los principios y ejes de la Red, véase el capítulo 1.

principio apoyaron el proyecto, no sin antes valorar sus riesgos, retos y posibilidades. A los primeros maestros se han unido muchos más que poco a poco fueron conociéndolo y apreciándolo. Conforme ha pasado el tiempo, hemos visto crecer el entusiasmo y los deseos de colaborar de muchos de ellos, así como de los Enlaces Estatales que en su momento fueron designados.

Como ya se ha documentado en los capítulos anteriores, el camino no ha sido sencillo y el esfuerzo ha sido grande. Todos hemos aprendido algo en ese camino, nos hemos conocido, nos hemos escuchado, nos hemos educado unos a otros en el contexto de nuestras diferencias culturales.

Ahora, al término de estos años, hemos querido poner a la consideración de los maestros y enlaces estatales que conforman la Red, la recuperación del proceso vivido, sus fundamentos, estrategias, actividades y medios de comunicación, con el propósito de que sea su palabra la que enriquezca y oriente el futuro de la Red.

Para ello, en el marco de la Tercera Reunión Internacional de la Red de Profesionales de la Educación Indígena, se organizó el Primer Congreso Nacional de la misma. Durante el congreso, se realizaron tres actividades especiales:

- La revisión y análisis de los tres primeros capítulos de la Memoria de la RedPEI, para lo cual los maestros participantes se organizaron en cuatro mesas de reflexión y trabajo.⁶⁸
- La realización de un foro en el que participaron cuatro maestros de la Red, aportando su experiencia como miembros de la misma.
- La presentación de las conclusiones de cada mesa de trabajo en la sesión de cierre del evento.

Se presenta a continuación la palabra de los maestros, referida a cada una de estas actividades.

68 Los maestros trabajaron sobre una síntesis de cada uno de los capítulos, elaborada por su autora. Además, tuvieron a su disposición los capítulos completos publicados en la *página web* de la Red.

4.1. La palabra de los maestros referida al capítulo: LA RED, IMAGINANDO FUTUROS EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA⁶⁹

Al examinar este capítulo, los maestros, reunidos en colectivos de trabajo, expresaron preocupaciones, ideas, reconocimientos y sugerencias de cada una de las partes que lo integran.

Respecto de la primera parte: Los tiempos de la Educación Indígena, la mayor parte de los maestros concluyó que la problemática de la educación indígena, así como los antecedentes de la creación de la RedPEI están bien planteados en el capítulo analizado. Expresaron su reconocimiento al esfuerzo realizado por la DGEI al propiciar el nacimiento y desarrollo de la red y con ello los espacios de comunicación que se han abierto a lo largo de estos años. Valoraron estos espacios porque en ellos han tenido la oportunidad de comunicarse con sus pares, intercambiar experiencias, reflexionar sobre temas importantes de la educación indígena, escuchar a interesantes conferencistas e introducirse en el mundo de la comunicación virtual.

A algunos de los maestros les parecería muy importante que se documente la historia de la DGEI y sobre todo la importancia del acuerdo 592, asuntos ambos que rebasan los propósitos del capítulo analizado, ya que éste presenta sólo una breve revisión histórica para ubicar

69 Para su reflexión sobre el capítulo 1, se les presentaron a los maestros las siguientes preguntas:

1. ¿Considera usted suficientemente planteado el problema de la educación indígena y los avances que se han logrado para mejorarla? ¿Agregaría o comentaría algo más al respecto?
2. ¿Agregaría usted algo a los principios pedagógicos de la RedPEI?
3. ¿Qué propone para que se logre dar la comunicación directa entre los maestros que ya son miembros de la RedPEI?
4. ¿Qué propone para que la RedPEI se fortalezca y perdure?
5. ¿Algo más que deseen agregar?

el contexto en el que nació la RedPEI. No obstante, consideramos que las peticiones de los maestros son atendibles y que pueden satisfacerse en otros documentos que deben ser conocidos por ellos.

La palabra de los maestros:

- *Después de la lectura y el análisis, surge el comentario de que sí están planteadas de forma clara las problemáticas abordadas en este texto respecto a la educación indígena. **Lo que no se debe perder es el seguimiento que requiere para que, en la medida de lo posible, se vaya transformando.***
- *Se retoma la importancia de aplicarla en forma práctica de acuerdo con los roles correspondientes entre los actores educativos; cabe mencionar que existen las bases teóricas que la fundamentan, también existe la necesidad de transformar el currículum de la Educación Indígena.*
- *Así mismo, se acuerda como un propósito la difusión entre los docentes, el conocimiento de los documentos políticos, jurídicos y filosóficos que promueven el uso de las lenguas indígenas en las aulas.*
- *Se reconoce la iniciativa de la DGEI para organizar estos eventos que posibilitan el intercambio de trabajos, investigaciones y experiencias. Se aprecia poder conocer las experiencias de los países hermanos.*
- *Se puede decir que la educación indígena no está agotada, lo que hace falta es reivindicarse y eso es tarea de todos los presentes.*

- *Los momentos históricos de la DGEI pueden dar cabida a temas de investigación, a experiencias correlativas a ello o a puntos de discusión en el foro; de igual forma, a las experiencias profesionales de extranjeros en la atención educativa en los espacios de la Educación Indígena.*

En cuanto al apartado de los principios, propósitos y ejes de la Red-PEI, en general los maestros sugirieron continuar de forma sistemática los procesos de la RedPEI para fortalecer el trabajo colegiado y académico de los docentes indígenas.

Los principios son reconocidos como producto del camino de la propia red, son pensados como una forma para rescatar aportes, propuestas y experiencias de los docentes de Educación Indígena, para darle sentido a las acciones encauzadas por la red; para apropiarse del contexto real de las prácticas docentes en el marco de la Educación Indígena; como medio para el fortalecimiento de las competencias profesionales.

Los colectivos de discusión dan énfasis a la relación entre pares como un proceso necesario y vital para el fortalecimiento docente, tarea que la red propicia. Al efectuar una interpretación del principio “sobre la naturaleza de la docencia”: se resalta la importancia del trabajo colaborativo. Así, la red permite la acción colectiva y propositiva de los docentes.

Al generarse la escritura y la lectura de los aportes a través de la RedPEI, se permite valorar y reflexionar sobre el propio quehacer docente con un fin formativo. Por tanto, como principio sobre la formación de los maestros, la Red es en sí misma una formación continua.

Sobre el principio de “escuela indígena incluyente, plural y flexible” se aportaron elementos en relación con una problematización sobre “cultura”, y se intentó establecer ejes críticos sobre la idea de inclusión expresada en el documento como “superación de las diferencias económicas, lingüísticas y socioculturales”.

En su conjunto, los colectivos de discusión señalan que la importancia de la red se centra en evidenciar los elementos que debe tener la mejora de la Educación Indígena, la cual depende de un cambio de actitud personal de ellos mismos como docentes para que se haga realidad la propuesta misma de la red. Como lo expresa un maestro: *Si nosotros no nos dedicamos a escribir, la página web ahí está, pero no será funcional si no lo hacemos...* Además se menciona el establecimiento de pequeñas redes en las escuelas de manera presencial directa donde se evidencian las prácticas educativas; las cuales se van estableciendo en nodos por zona, región y estado.

La palabra de los maestros:

- La página es un instrumento y la Red la conformamos todos los docentes que intervenimos. La Red de maestros constituye en su sentido más profundo un espacio de interrelaciones, en el cual los docentes dan a conocer sus voces y experiencias y otros docentes conocen estas voces y experiencias.
- Los principios pedagógicos sí están explícitos.
- Los conceptos abordados por cada principio pedagógico se encuentran claramente definidos.
- El documento aporta elementos teórico-pedagógicos sólidos.

- Cada uno de ellos considera todos los componentes de la práctica educativa real.
- Agregar en el texto un apartado en el que se defina cómo la RedPEI conceptualiza los principios pedagógicos propios.
- En el principio pedagógico sobre la formación de los maestros, es importante señalar que no sólo se necesita un cambio curricular y conceptual, sino algo mucho más relevante como lo es lo actitudinal, ya que si el docente no siente el deseo y la necesidad de transformar su práctica, esto no sería posible.
- Se considera importante mencionar en el principio pedagógico sobre la construcción de una escuela plural, flexible e incluyente, la definición del concepto de diversidad, considerado en su contenido.
- Agregar los siguientes propósitos:
 - Integrar a más docentes para ampliar la cobertura de la Red.
 - Formar comunidades de aprendizaje para el mejoramiento de la práctica docente.
 - Difundir las experiencias exitosas de los docentes.
- Se proponen como nuevos ejes:
 - Eje de transformación de la práctica docente.
 - Eje de rescate de la cultura.
 - Eje del desarrollo lingüístico.
 - Eje de transversalidad curricular desde el contexto de la cultura propia.
 - Eje de los procesos de articulación por niveles de la Educación Básica.
 - Eje de la innovación tecnológica.

Además de lo anterior, los maestros hicieron una serie de sugerencias concretas referidas a los aspectos de la comunicación y las necesidades de capacitación y formación continua. Hay una marcada insistencia en el uso de la tecnología, pero también una llamada de atención, porque no todos tienen acceso a ella, lo primero es lograr las condiciones para que ellos puedan hacer uso de la misma.

La palabra de los maestros:

- *De los maestros que son contratados en el medio indígena, no todos dominan la lengua materna de la comunidad donde laboran y por lo tanto no se tiene un buen logro de enseñanza-aprendizaje, por lo que se sugiere implementar estrategias de enseñanza, como pueden ser:*
 - *Talleres de la lengua indígena propia del centro de adscripción.*
 - *Concientizar a los padres de familia con el fin de que vean lo importante que son su lengua y sus valores culturales.*
 - *Implementar asignaturas de lenguas maternas en cada estado a través de la Secretaría.*
- *Una de las propuestas para mantener la comunicación directa entre los maestros involucrados en la RedPEI es el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) para su fortalecimiento; es necesario que los responsables, enlaces de estado, oferten la plataforma de la RedPEI como una alternativa para intercambiar experiencias y sugerencias. Resaltar el contexto, porque hay lugares donde no hay luz.*

- *Así mismo manifestamos que esa herramienta sería fundamental para que los trabajos, ponencias y aportaciones sean benéficos para el bien de los mismos maestros y pueda fortalecerse su labor. Así también, que el docente tenga una actitud positiva hacia el proyecto de la RedPEI para lograrlo.*
- *Proponemos, para que se logre la comunicación directa con los que ya son miembros de la RedPEI, que se visiten los centros de trabajo de todos los niveles para conocerlos y compartir las redes de comunicación y revisar el proyecto de trabajo, así como también tomar las decisiones pertinentes.*
- *En la visita del enlace conocer las necesidades para buscar los medios necesarios para mantener la comunicación constante con los docentes, aunado al uso de las tecnologías para poder integrarlas en la página web.*
- *Consideramos que para lograr una comunicación seria, directa y de promoción entre los miembros y los que no integran la RedPEI, debe hacerse a través de la instalación de la Red (internet).*
- *Proponemos, para que la RedPEI se fortalezca y perdure, que a todos los integrantes de la Red se les envíe su dirección electrónica y contraseña, y que los maestros que ya la tienen tengan mayor participación subiendo y bajando información de manera frecuente, ya que de esa forma se logrará el vínculo favorable entre todos los integrantes de la RedPEI.*
- *Agregamos que se espera que este proyecto de trabajo tenga continuidad para lograr su consolidación, y que se logre que los participantes se vean satisfechos por formar parte de esta red.*

Sin duda alguna, todos los comentarios y las sugerencias hechas por los maestros a este capítulo constituyen una gran aportación para el futuro de la red. Sus reflexiones, aunque en este espacio no han sido recuperadas en toda su amplitud, nos obligan a ampliar de manera sustancial los alcances del proyecto.

Como puede apreciarse en sus aportaciones, ellos no sólo han hecho suya la propuesta de la red, sino que han propuesto nuevos propósitos y ejes que al ser tomados en cuenta llevarán inevitablemente a una ampliación de estrategias y actividades para que la red funcione como una verdadera plataforma de comunicación, en la que los maestros se comuniquen entre sí y fortalezcan su formación personal al compartir con sus pares sus reflexiones pedagógicas.

Algo muy significativo es que los maestros no se limitan a sugerir o a pedir apoyos, sino que resaltan su propia responsabilidad para que el proyecto continúe: “la tarea es de todos”. Reconocen que es con el trabajo de todos como se va a sostener y afirman contundentemente que cuando un maestro tiene la actitud adecuada para transformar su práctica educativa lo va a lograr. Por ello, es necesario que más maestros se unan a este proyecto, para que quienes no tienen esa actitud, aprendan de los que sí la tienen.

Ellos han expresado su firme compromiso de invitar a otros a unirse a este esfuerzo, toca a todos los demás vigilar que los medios administrativos, económicos y académicos fluyan de manera adecuada para que este camino que se ha iniciado no tenga retorno.

4.2. La palabra de los maestros referida al capítulo: LA PEDAGOGÍA COMUNICANTE: VOCES DESDE LA ESCUELA INDÍGENA

Para la reflexión y el análisis del segundo capítulo, se planteó una serie de preguntas a los participantes de la Tercera Reunión de la RedPEI, distribuidos como ya se hizo mención en mesas de trabajo, con el propósito de analizar si lo documentado en este capítulo da cuenta de las experiencias educativas, las problemáticas y las soluciones y alternativas puestas en práctica por los maestros a quienes se les visitó en sus centros de trabajo. A los maestros, enlaces, directivos y Asesores Académicos de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (AAD) que no fueron visitados se les pidió que valoraran si se veían reflejados en los tipos de propuestas pedagógicas documentadas. Así mismo, se invitó a los participantes a plantear ideas y experiencias que enriquecieran lo descrito en este segundo capítulo.⁷⁰

De acuerdo con las conclusiones de las mesas de trabajo, sólo una tercera parte de los maestros presentes en esta Tercera Reunión de la RedPEI fueron visitados en sus escuelas, no obstante, los participantes en su conjunto expresaron ver reflejado su quehacer y rea-

70 Las preguntas fueron:

1. Si usted fue un maestro a quien se le visitó en su escuela, ¿ve reflejada su experiencia pedagógica en lo expuesto en este documento?, ¿por qué?
2. Aunque no se le haya visitado en su escuela, ¿ve reflejado su trabajo docente en lo expuesto en este documento?, ¿en qué aspectos?
3. ¿Agregaría algún otro aspecto al documento? ¿Cuál sería?
4. ¿Considera que fue importante conocer de manera directa las propuestas educativas de algunos maestros como parte de las acciones de la RedPEI?, ¿por qué?
5. ¿Qué reflexión final tiene sobre lo descrito en este documento?
6. ¿Algún otro comentario que desee expresar?

lidad educativa en las experiencias documentadas. En cada una de las mesas surgieron otros elementos de discusión, reflexión y generación de propuestas.

En su mayoría estas aportaciones se enmarcaron en los proyectos y experiencias pedagógicas para promover la formación de alumnos bilingües en lengua indígena y español. Al respecto, los participantes coincidieron en que la educación bilingüe es una de las prioridades centrales de la educación indígena al impactar en el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos y en el fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos originarios.

Señalaron que la enseñanza de la lengua indígena es uno de los propósitos de aprendizaje que debe tener mayor atención, especialmente en aquellas regiones y poblados del país donde hay lenguas indígenas en peligro de desaparición al acelerarse la disminución del número de sus hablantes, y donde los jóvenes y niños ya no se reconocen como parte de un grupo indígena. En las reflexiones de los participantes se enfatizó la preservación de las lenguas maternas como un derecho que tienen los pueblos originarios y la interrelación que existe entre la capacidad de cada individuo de reconocer y valorar a los otros en la medida en que se reconoce y valora a sí mismo.

La palabra de los maestros:

- *Es fundamental formar alumnos bilingües porque es la base para adquirir competencias para la vida y porque es importante que reconozcan su identidad.*



- *Es de suma importancia rescatar las lenguas indígenas, reconocer nuestra identidad personal para poder valorar las otras identidades que se presentan en diversos contextos sociales y fomentar en los alumnos la importancia de conservar las lenguas indígenas, principalmente las de su contexto.*
- *No permitir que sigan desapareciendo las lenguas indígenas, pues los niños tienen el derecho de que se les enseñe en su lengua indígena y que aprendan a comunicarse en lengua indígena y español. Cuando muere una lengua se mueren muchos conocimientos.*

Los participantes expresaron la necesidad de enfatizar, dentro del segundo capítulo, el avance logrado en la política educativa actual referente a la educación bilingüe e intercultural, al otorgarle valor curricular a la asignatura Lengua Indígena dentro del *Plan de Estudios 2011* de Educación Básica, que se enmarca en el *Acuerdo 592* de la SEP. Ya que con el reconocimiento de este espacio curricular y con la publicación de los *Parámetros Curriculares de la Asignatura Lengua Indígena* en el subnivel de Primaria, se ha concretado una propuesta educativa donde se le da un valor positivo a la diversidad lingüística y cultural de los pueblos originarios, y se contribuye al fortalecimiento y ampliación de las prácticas sociales de uso de las lenguas indígenas, enfoque que va más allá del aprendizaje de la lecto-escritura, pues propone mirar como objeto de estudio las formas socioculturales en que los pueblos se comunican, socializan, construyen e intercambian saberes.

La palabra de los maestros:

- *Valoramos que la lengua indígena ya sea una asignatura dentro del programa de estudios de Primaria con el Acuerdo 592 de la SEP. Ya tenemos Parámetros Curriculares para la enseñanza de la asignatura que nos indican cómo enseñar la lengua y generar aprendizaje en los alumnos.*
- *Con el Acuerdo 592 y los Parámetros Curriculares ya se le da su lugar a la enseñanza de la lengua indígena. Hemos avanzado en que la DGEI y la SEP saquen un programa que valore y fortalezca las lenguas maternas, se normalice la escritura de éstas y valore el plurilingüismo de nuestro país.*
- *La asignatura de Lengua Indígena no sólo se basa en la enseñanza de la lecto-escritura, se enmarca en las prácticas culturales en que se comunican y transmiten, entre las generaciones, el conocimiento y las expresiones culturales de nuestros pueblos indígenas: relatos, cuentos, cantos, formas de elaborar productos, etc., por eso el maestro debe tener la capacidad de recuperar la propia cultura.*

Sobre la obligatoriedad del inglés en el subsistema de Educación Indígena como parte de los nuevos cambios curriculares del *Plan de Estudios 2011*, varios participantes manifestaron estar de acuerdo con la enseñanza de esta lengua extranjera para una mejor inserción de los estudiantes en otros contextos y para el incremento de sus competencias comunicativas y cognitivas, sin que ello implique suplantar la lengua indígena.

La palabra de los maestros:

- *Estamos de acuerdo que también se haga obligatorio el inglés en Educación Indígena porque es otra herramienta más para nuestros alumnos, les ayuda a poder desenvolverse en otros lugares donde no se hable la lengua indígena ni el español.*
- *Consideramos que de formar alumnos bilingües debe pasarse a formar alumnos plurilingües que sean competentes para comunicarse en su lengua indígena, español e inglés, pero cuidando que el inglés no sustituya la enseñanza de la lengua indígena.*
- *En nuestra experiencia sabemos que un niño bilingüe en lengua materna y español tiene habilidades mentales más desarrolladas para aprender a hablar otro idioma como el inglés. El aprender un tercer idioma contribuye a que los niños tengan más habilidades.*

Sin dejar de reconocer los logros en la concreción de una educación bilingüe e intercultural, en las mesas de discusión también se reflexionó sobre el gran reto que representa el revertir las visiones de menosprecio y discriminación hacia las culturas de los pueblos indígenas y sus lenguas, que entre otras cuestiones generan prácticas educativas de castellanización y homogeneización. Como una alternativa a estas problemáticas, los participantes propusieron seguir abriendo espacios para “sensibilizar-sensibilizarnos” los diferentes agentes educativos: alumnos, padres de familia, maestros, AAD y autoridades educativas en distintos niveles sobre la pertinencia de fomentar la educación bilingüe. Varias mesas remarcaron la importancia de convocar y hacer partícipes a los padres y madres de familia en esta labor.

La palabra de los maestros:

- *Es importante sensibilizarnos empezando por nosotros como maestros, directores, ATP's, supervisores y enlaces, para cumplir el propósito de fomentar el uso de la lengua indígena. Lo primero es que realmente estemos convencidos de la importancia de que los estudiantes aprendan la escritura de su lengua. Con esta convicción se pueden diseñar y utilizar las metodologías de enseñanza, producir materiales y capacitarnos.*
- *Consideramos que deben generarse estrategias que hagan mayor conciencia del fortalecimiento de la lengua originaria sin caer en el folclore y haciendo frente a la discriminación, a que todavía hay gente que se expresa con menosprecio y nos dice "indios" en forma despectiva.*
- *Promover un bilingüismo desde el espacio familiar y social, no sólo quedarse en la escuela. Es necesario involucrar a los padres de familia y hacerles ver la importancia de recuperar y fortalecer las lenguas.*

La necesidad emergente de concientizar a los distintos agentes educativos acerca de la importancia del uso y aprendizaje de la lengua indígena dio pie a la socialización de diversas experiencias y propuestas implementadas por los participantes de las distintas regiones y zonas del país. Entre las diferentes propuestas compartidas se hizo referencia a materiales para la alfabetización inicial de acuerdo con la variante dialectal de la región, a la integración de colectivos de maestros para la organización de eventos culturales que promueven la lengua indígena, a propuestas para el rescate de la lengua indígena en alumnos que ya no la hablan, como el programa "Ko'one'ex kanik maya", entre otras iniciativas.

Las principales preocupaciones expresadas en las mesas, las cuales coinciden con las inquietudes expuestas en las prácticas docentes documentadas, se centran en requerimientos de mayor formación de los docentes y de las autoridades educativas, en los distintos niveles, sobre los conocimientos lingüísticos formales y la normalización de la escritura de las lenguas indígenas, así como las metodologías de aprendizaje y elaboración de materiales didácticos para contextos bilingües y plurilingües.

La palabra de los maestros:

- *Nos falta preparación en cuanto a la gramática en lengua indígena [...]: [Como maestros] podemos hablar pero muchos no podemos escribir nuestra lengua, por eso... ¿cómo trabajar la producción de textos en lengua [indígena] si no tenemos el conocimiento completo de la lengua?*
- *Una cantidad considerable de maestros de Educación Indígena sí somos hablantes de la lengua indígena, pero nos falta preparación de gramática, esa falta de conocimiento nos hace enseñar a leer y escribir sólo palabras o pequeñas frases, pero el propósito es producir textos de distinto tipo.*
- *Que los docentes reciban capacitación en las metodologías de aprendizaje de las lenguas indígenas.*
- *Impartir cursos de formación para los maestros que se enfrentan a grupos donde los alumnos son hablantes de distintas lenguas indígenas, varias de ellas distintas a la que habla el maestro.*

- *Seguir capacitando a los maestros en la producción de materiales bilingües y en lengua indígena, como los libros cartoneros.*
- *Compartir e intercambiar los materiales educativos que los maestros producen en sus experiencias pedagógicas, y desde la DGEI seguir abriendo cursos donde se enseñe a los maestros a elaborar sus propios materiales, como el libro cartonero.*
- *Hay que avanzar en la normalización de la escritura de la lengua indígena. Seguir apoyando desde la DGEI para que todos los estados capaciten a sus maestros, directores, supervisores y Asesores Académicos para la Diversidad, de acuerdo con las distintas variantes dialectales de las regiones.*

También se plantearon, como otros problemas de índole pedagógica, cultural y administrativa que debe resolverse para el logro de una educación bilingüe: **a)** el ingreso al subsistema de Educación Indígena de maestros jóvenes que, aunque conservan y valoran su identidad indígena, tienen poco o nulo dominio de su lengua, **b)** la necesidad de diseñar Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena para los subniveles de Educación Inicial, Preescolar y Secundaria, y **c)** que todavía en algunas zonas del país sea común ubicar a los maestros en comunidades donde hablan una lengua indígena diferente a ellos por la constante movilidad de los docentes y la falta de planeación en la asignación de los centros educativos.

La palabra de los maestros:

- *Somos maestros jóvenes que valoramos el ser mazahuas, nos enorgullecemos de nuestros orígenes, nuestros padres, madres y abuelos hablaban mazahua, pero a nosotros ya no nos lo enseñaron por la idea de que no nos hicieran menos. Yo estoy convencida de la educación bilingüe, pero mi problema es que no hablo mazahua y necesito aprenderlo. En esa situación están otros maestros de generaciones jóvenes, al menos en mi zona donde yo trabajo.*
- *Creemos que una de las tareas siguientes es sacar los Parámetros Curriculares para Educación Preescolar, Inicial y Secundaria, eso permitirá que realmente haya una integración de Educación Básica.*
- *Aunque hemos avanzado en problemas administrativos de ubicar a los maestros según su lengua, en algunas regiones todavía hay varios maestros que hablan una lengua y trabajan en una zona donde hablan otra lengua, porque los maestros buscan cambiar de centro sólo porque es de arraigo o está más cerca de la ciudad, pero también porque falta una planeación en la distribución de los profesores que tome como criterio la lengua indígena.*

Sobre las propuestas educativas encaminadas a contextualizar y articular los contenidos del currículo nacional con los saberes de las comunidades indígenas, documentadas en el segundo capítulo, los participantes reflexionaron que estas experiencias responden al enfoque intercultural que ha adoptado el subsistema

de Educación Indígena en el país, al establecer un diálogo entre los conocimientos que se generan en las culturas locales y en la cultura nacional y/o global. La indagación y articulación de estos saberes es una condición y tarea indispensable para el quehacer educativo de los docentes que tienen como principio pedagógico el respeto y la valoración positiva de la diversidad sociocultural.

La palabra de los maestros:

- *Cuando en la práctica de los maestros se reconoce el conocimiento indígena dentro del currículo que se trata con los estudiantes junto con los conocimientos de otras culturas, realmente podemos decir que hay respeto y reconocimiento a la diversidad cultural, hay una verdadera educación intercultural que se propone en las escuelas de Educación Indígena.*
- *Como docentes tenemos la capacidad y obligación de adecuar los planes y programas de estudio nacional de acuerdo con el contexto en que se labore.*
- *Cuando un maestro llega a trabajar a una escuela es necesario que además de tener el conocimiento de los contenidos de los planes de estudio, conozca realmente la comunidad y sus saberes culturales.*

En algunas mesas de discusión, se expuso que si bien el *Acuerdo 592* de la SEP también representa avances en materia de diversificación y contextualización curricular al determinar de manera general los marcos curriculares para la educación indígena, hace falta el desarrollo de una propuesta educativa que contemple la formación de maestros y la elaboración de materiales donde se

propongan metodologías y estrategias para indagar y articular los distintos tipos de conocimientos. Estas experiencias deben establecer un binomio entre la lengua y la cultura. De igual manera, se deben abrir espacios donde se difundan las propuestas acordes con el enfoque intercultural que desarrollan maestros de distintas comunidades y regiones del país. Algunas reflexiones de participantes también señalaron que la valoración real de las culturas y el diálogo entre las mismas es un propósito que debe compartirse en todos los contextos, sean indígenas o no indígenas, pero particularmente en la población mestiza que tiene poca conciencia y conocimiento de la riqueza sociocultural de los pueblos indígenas.

La palabra de los maestros:

- *Que los docentes reciban capacitación para implementar metodologías didácticas interculturales, con la finalidad de que los niños desarrollen sus competencias a partir de su lengua y cultura.*
- *Difundir propuestas donde se traten los temas de Ciencias Naturales y las maneras de relacionar el método científico y los conocimientos de las comunidades.*
- *Elaborar materiales para los maestros donde se nos oriente cómo contextualizar y diversificar el currículo según los saberes ancestrales.*
- *La educación intercultural debe ser una realidad tanto para las escuelas regulares como para las escuelas de educación indígena. Creemos que nosotros hemos avanzado un poco más en saber que hay distintas tradiciones y cosmovisiones, pero la educación en poblaciones urbanas y más mestizas desconocen mucho de las culturas*

indígenas o [las] tratan con menosprecio, por eso la educación intercultural necesita ser para todos.

Con respecto a las experiencias educativas de atención a grupos multigrado, en las mesas de reflexión se reconoció que este tipo de escuelas y grupos donde convergen alumnos de grados heterogéneos prevalece en Educación Indígena, por tanto es el contexto educativo en el cual laboran la mayoría de los maestros del subsistema. De manera reiterativa se expuso que el atender un aula multigrado implica retos y dificultades pedagógicas como: a) integrar una planeación con los temas de enseñanza comunes y los diferentes niveles de complejidad de cada uno de los grados como lo propone la Propuesta Educativa Multigrado 2005, b) saber cómo tratar la diversidad en los ritmos de aprendizaje, desarrollo y edades de los niños, incluyendo los alumnos con necesidades educativas especiales, c) atender inclusive grupos multinivel integrados por alumnos de diferentes subniveles donde el profesor debe manejar distintos programas educativos. Ante estas demandas y retos, los participantes coincidieron en la necesidad de generar más espacios de capacitación, intercambio de experiencia y diseño de recursos y materiales educativos.

La palabra de los maestros:

- *Hay que seguir capacitando a los maestros para saber qué hacer para potenciar las capacidades diferentes de los alumnos y saber compensar las diferencias por medio de talleres implementados por los Programas Compensatorios de los estados.*

- *Además de tomar en cuenta la diversidad de los grados y los ritmos de aprendizaje en los grupos multigrado, debemos tomar en cuenta la atención a los niños con necesidades educativas especiales.*
- *Debemos intercambiar más experiencias y proyectos educativos puestos en práctica de multigrado y multinivel donde se expliquen las metodologías, dinámicas y estrategias para tratar diferentes grados, y para saber planificar.*
- *Vemos grandes ventajas en organizar los contenidos en temas comunes, como [indica] la Propuesta Educativa Multigrado (PEM) 2005 porque así todos los alumnos trabajan y aprenden de todos, por eso hay que seguir capacitándonos en lo que propone la PEM del Plan de Estudios 2011.*

La sobrecarga administrativa que se deriva de asumir la doble función de director y maestro frente a grupo, especialmente para los docentes que laboran en escuelas unitarias, donde deben atender todos los grados, es una de las principales dificultades de índole administrativa que fueron señaladas en las mesas de trabajo. Entre las alternativas y propuestas para resolver esta problemática, los participantes expusieron que se debe asignar un director por varias escuelas unitarias para desahogar las tareas administrativas y de gestión de las mismas, y simplificar las demandas administrativas que se piden a los maestros adscritos a este tipo de centros educativos, siempre con la finalidad de evitar restar el tiempo dedicado al desarrollo de sus funciones pedagógicas.

La palabra de los maestros:

- *Se necesita apoyar en lo administrativo a los maestros de escuelas unitarias, quienes además son directores, para [que estén en] condiciones de dedicar tiempo a su trabajo docente. En general, plantear estrategias para simplificar y mejorar la organización de los docentes unitarios de todos los niveles educativos, que vayan de acuerdo con la Reforma Integral de Educación Básica.*
- *Que en la DGEI exista la función de un director para varias escuelas multigrado para apoyar el funcionamiento y gestión educativa de estos centros escolares.*

Al parecer no se tuvo suficiente tiempo para que los maestros participantes en las mesas de reflexión ahondaran en las experiencias encaminadas a promover climas escolares más democráticos y el desarrollo de competencias lógico-matemáticas. Sólo se comentó de manera general que las temáticas tratadas en estas propuestas educativas también exponen necesidades educativas compartidas en los contextos de trabajo de los participantes.

En una de las mesas, unas profesoras propusieron que para próximos trabajos donde se sistematicen proyectos sobre el aprendizaje de competencias matemáticas, se incluyan otras experiencias pedagógicas para el desarrollo de “habilidades del pensamiento” en general y poder tener una visión más integral de este tipo de competencias, como es el caso de la propuesta educativa “Comunidades de diálogo a través de filosofía para niños” que estas maestras han

implementado desde hace varios años dentro de sus escuelas. Por su parte, otros profesores expusieron la importancia de incluir proyectos didácticos donde las matemáticas se trabajan a partir de los saberes indígenas ancestrales de conteo, unidades de medida y operaciones aritméticas, entre otros.

En las observaciones realizadas sobre la forma en que se estructuró la documentación de las prácticas educativas de los maestros visitados de la RedPEI, varios participantes sugirieron describir con mayor detalle las experiencias, integrar más evidencias de las mismas (fotografías, planeaciones y materiales utilizados), y explicitar las estrategias docentes de tal manera que se socialice el proceso pedagógico de organización, planeación, puesta en práctica y evaluación de los maestros.

En el diálogo y reflexión, los participantes expusieron otros tópicos de experiencias pedagógicas que consideran de suma relevancia para los requerimientos y demandas educativas de la educación indígena en la actualidad como: **a)** propuestas educativas para el uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) encaminadas a la adquisición de las competencias digitales de alumnos y maestros, **b)** espacios de formación y socialización de experiencias sobre el *Plan de Estudios 2011* de Educación Básica donde se incluyan: prácticas educativas de otros subniveles como Educación Inicial y Preescolar en miras a la articulación del nivel de Educación Básica, propuestas acordes con la metodología por proyectos y al aprendizaje por competencias, el manejo de la transversalidad de los ciclos escolares, y estrategias de evaluación. Así mismo, se planteó la pertinencia del **c)** intercambio de las experiencias de otros agentes educativos como los directores, AAD y supervisores, y de propuestas dirigidas a hacer

copartícipes a los padres y madres de familia en el proceso educativo que se gesta en la escuela.

La palabra de los maestros:

- *Sugerimos incluir proyectos sobre el uso de programas y medios digitales para trabajar los contenidos básicos.*
- *Faltan proyectos donde se manejen programas y el internet para enseñar los contenidos escolares.*
- *Incorporar propuestas y prácticas de los niveles de Pre-escolar y Educación Inicial para el conocimiento de los maestros y directores de los distintos niveles y el logro de mayor integración en Educación Básica.*
- *Una de nuestras prioridades es que se nos enseñe cómo manejar la transversalidad en los diferentes ciclos escolares, y cómo abordar la evaluación desde los logros de aprendizaje.*
- *Difundir las experiencias de trabajo de los directores, ATP's y supervisores, porque son muy importantes sus funciones y será provechoso saber qué hacen desde su función.*
- *Es importante conocer estrategias [sobre] cómo involucrar a los padres de familia o tutores en la educación de sus hijos. No olvidar que la educación es tripartita: docentes, alumnos y padres de familia.*

Se valoró que la acción de visitar y conocer de cerca el quehacer educativo de maestros permite al personal de la DGEI acercarse a la realidad educativa de los profesores de Educación Indígena, conocer sus prácticas docentes, las condiciones materiales en que se

encuentran las escuelas y el contexto y las problemáticas sociales de las comunidades. De igual manera, se consideró de gran utilidad la sistematización de las experiencias pedagógicas de los maestros para la adecuación y el diseño de los distintos programas educativos de la DGEI, de tal forma que estas iniciativas institucionales retomen los saberes y experiencias de los maestros y den respuesta a las necesidades y a los requerimientos educativos expresados por los distintos agentes educativos. Varios participantes propusieron que de manera periódica se realicen este tipo de visitas a las escuelas.

La palabra de los maestros:

- *Es importante que la DGEI visite las escuelas para que se dé cuenta de lo que se vive ahí y pueda conocer las dificultades de acceso a las escuelas, las condiciones de infraestructura y las condiciones precarias en que vive la población.*
- *Los resultados obtenidos en las visitas a las escuelas sirven de diagnóstico de las necesidades pedagógicas para hacer propuestas educativas más contextualizadas en Educación Indígena.*
- *Se propone que los equipos técnicos de la DGEI realicen de manera constante visitas a las escuelas para dar seguimiento a los diferentes programas y conocer directamente lo que pasa en las escuelas y las dificultades a las que se enfrentan los maestros.*

La revisión y discusión del segundo capítulo permitió a los participantes de las distintas mesas de reflexión: conocer y aprender de las propuestas de otros maestros encaminadas a la mejora educativa de la educación indígena, dialogar sobre problemáticas comunes y particulares, encontrar maneras de concretar los propósitos educativos de la Educación Básica, difundir y valorar las experiencias propias, así como contribuir en la formación de otros profesores y del personal técnico-pedagógico y directivo que también integra la Red-PEI. Así mismo, se consideró que el intercambio y la difusión de las experiencias de los participantes contribuye al fortalecimiento de la RedPEI, convoca a nuevos maestros a formar parte de ella, permite concientizar a otros profesores y enriquecer la visión de autoridades educativas de distintos niveles para el ejercicio de su función en pro de la equidad y calidad de la Educación Indígena.

La palabra de los maestros:

- *Es importante conocer el trabajo que está en este documento, porque existe el intercambio de ideas, por medio de la interacción, y también se promueve el interés de los demás maestros para involucrarse y formar parte de la Red, esto es con la finalidad de fortalecer la Red y nuestra práctica docente.*
- *Compartir experiencias propicia el trabajo colaborativo y tomar iniciativas para innovar la práctica docente.*
- *La lectura y revisión de este documento nos permitió que cada quien expresara sus propias experiencias pedagógicas y los proyectos que está desarrollando. Conocer las experiencias de otros maestros incrementa los saberes propios.*

- *Se debe recuperar el trabajo cotidiano de los docentes de la RedPEI y difundirlo para que impacte y sensibilice a otros maestros que no comparten la visión de la Red.*
- *Que la RedPEI busque crear conciencia en las autoridades educativas estatales y regionales para que fomenten la equidad e igualdad de oportunidades en los diferentes subniveles de Educación Básica.*

Como se puede apreciar en este apartado, las propuestas pedagógicas de los maestros visitados detonó el intercambio de ideas, experiencias y saberes de los participantes en esta Tercera Reunión de la RedPEI, y permitió seguir uniendo las voces de distintos agentes educativos desde y para la mejora de la práctica educativa que tiene lugar en las escuelas de educación indígena.

4.3. La palabra de los maestros referida al capítulo: LA PEDAGOGÍA COMUNICANTE: DIÁLOGOS DOCENTES

Las contribuciones de los maestros que asistieron a este Congreso de la RedPEI se pueden interpretar como un primer balance de los caminos por los que discurre la historia educativa desde el marco de la profesión de la docencia, especialmente cuando de lo que se trata es de lograr la comprensión de lo que se hace y por qué se hace. De manera particular, en este capítulo abordaremos las experiencias individuales o colectivas que quisieron compartir los docentes de la Educación Indígena participantes en las mesas de análisis, historias cuya finalidad es la de comprender la riqueza de la experiencia humana de estos profesores: sus deseos, aspiraciones, creencias y valores relacionados con el acontecer de una escuela y de una práctica profesional.

Los diálogos docentes fueron tejiendo una mirada que les ayuda a posicionarse como autores de la Educación Indígena en un contexto histórico tan complejo como el que se está viviendo en México. Miradas con las que finalmente se puedan generar otras “canciones” sobre la escuela indígena o la función docente y, llegado el caso, comenzar a cantarlas.

Los relatos de experiencias educativas sobre las cuales se está estructurando este capítulo son reconstrucciones realizadas en un momento y desde una relación específica de convivencia con profesores de diversas comunidades; son pues versiones que un profesor o profesora narran a un público específico: el colectivo de docentes con quienes se comparte en una mesa de reflexión. En este sentido, la

narración que un profesor o profesora hace está irremediablemente afectada tanto por influencias contextuales (la vida académica de los profesores) como por influencias relativas al particular encuentro que se genera en el marco de una reunión de carácter internacional. Cabe mencionar también que el proceso metodológico que se siguió para provocar estos diálogos docentes por los investigadores de la Red fue el que los propios coordinadores de mesa se convirtieran en mediadores que incentivarán la producción de historias y apuntalarán la necesidad de tener presente que cuando alguien habla de su experiencia docente, el individuo la redescubre, tan sólo por el hecho de hacer un trabajo sobre sí mismo(a) que modifica su relación con esa historia. El marco de discusión temático se construyó a partir de la lectura del Capítulo II de esta memoria, toda vez que, según parece, los colectivos asumieron la idea de complementarlo, más que de modificarlo.⁷¹

Las narraciones de las experiencias, vinculadas con la reflexión en torno a diversas concepciones como: aprendizaje, enseñanza, escuela; así como sobre los procesos relacionales que se dan en el aula entre profesor-alumnos-metodología pueden llegar a generar conocimientos pedagógicos sobre la escuela indígena desde la base misma de la docencia y consecuentemente se tiene la posibilidad de que con ellos se provoque un proceso de comunicación y formación que ayudará a otros profesores a mejorar su desempeño.

71 Para su lectura, se formularon la siguientes preguntas:

1. ¿Qué elementos discursivos le puede agregar a la definición de cada una de las cinco categorías que se utilizaron para sistematizar las historias que narraron los profesores?
2. ¿Qué otras categorías deberán integrarse para complementar los problemas a que se enfrentan como profesores de las escuelas indígenas?
3. ¿Cuáles testimonios de la voz de los docentes (redactados por los integrantes de esta mesa) deberán integrarse en este apartado para darle mayor riqueza al texto?
4. ¿Hay algún otro tema que quisiera que se incluyera? Si la respuesta es afirmativa, ¿cuál es? ¿Qué le gustaría que se mencionara?



Las historias pedagógicas que escribieron los docentes de las escuelas indígenas abren nuevos horizontes ante problemas cotidianos de la enseñanza. Al sistematizarlas e integrarlas en categorías temáticas, arrojaron productos testimoniales interesantes que muestran las percepciones y problemas a que se enfrentan en la escuela y en las aulas los profesores.

- Historias pedagógicas que buscan transformar el modo de enseñar para mejorar los aprendizajes de los niños de la escuela indígena

Con esta temática integramos los trabajos de los profesores de la escuela indígena donde se muestra la capacidad de ir generando marcos interpretativos de los problemas pedagógicos con los que se enfrentan en la cotidianidad escolar, lo que les ayuda a evitar el agotamiento personal y a establecer una especie de “plataforma” que les permite adquirir cierta estabilidad pedagógica y superar los escollos de la incertidumbre.

Las voces de los maestros:

- *Los alumnos tenían la costumbre de consumir alimentos de los llamados ‘chatarra’, los cuales no son nutritivos y no dejan beneficios ni de salud ni económicos. De manera que inicié citando a reunión de padres y alumnos para explicar el tema de ‘Una alimentación sana para cuidar tu salud’. Posteriormente solicité que cada alumno llevara una fruta y un botella de agua para beber, después de dos semanas, los reuní en equipo*

para elaborar por medio de dibujos ‘el plato del buen comer’, el cual debería incluir alimentos nutritivos y que existieran en la comunidad. Al siguiente día volví a citar a padres de familia, proyecté un video sobre alimentos nutritivos y recetas fáciles, obtuve el compromiso de juntarnos el sábado todos a cocinar para hacer realidad el dibujo de los niños sobre ‘el plato del buen comer’. De esa manera se trabajaron todos los temas de salud y alimentación. (Profa. Casilda Cuevas Avendaño, Playas de Rosarito, B.C.)

- *En mi escuela se aprovechó que a finales del curso escolar teníamos amenaza de un fenómeno natural: un huracán. Al respecto se recuperaron los saberes previos de los niños preguntando sus conocimientos acerca de este fenómeno. Luego los expertos novatos fueron comisionados para ir a buscar en la internet información sobre lo que pasaba antes, durante y después de un huracán. Al siguiente día hicieron una presentación con los resultados de su investigación a todo el grupo y a los padres de familia que invitamos (la consideramos una clase demostrativa), luego se invitó a las autoridades municipales a que nos fueran a informar sobre los planes de contingencia en caso de darse el fenómeno natural. Como resultado de ese trabajo los niños hicieron carteles que explicaban qué hacer en caso de un fenómeno de esta naturaleza, con ello logramos dar temas de Ciencias Naturales y Español” (Profa. Paula del Carmen Rodríguez Casanova, municipio de Seyé en Yucatán.)*

Relatos como los anteriores evidencian el nivel de la competencia didáctica que se va desarrollando en la práctica docente de cada uno de los profesores y profesoras de la escuela indígena. Con estrategias como las anteriores se demuestra que la aptitud para enseñar o las dotes para la enseñanza no son ni una predisposición natural ni una ciencia que se pueda inculcar al ser humano a partir de la nada, sino que se constituye a partir de comportamientos que se van gestando en la vida diaria y se van diferenciando a partir de la propuesta, por parte del docente, de ciertas actividades y de las respuestas que despliegan los otros dos actores fundamentales del proceso educativo: los niños y los padres de familia.

Si en algún momento se tomara la decisión de interpretar estas historias pedagógicas, es decir, de darles sentido, sin duda habríamos de encontrar significaciones sobre lo que los maestros creen que es enseñar, aprender e integrar grupos colaborativos, también aprenderíamos sobre el clima afectivo y de ayuda mutua para una clase, sobre el compromiso y la ética de un docente y sobre los enfoques en los que deberían cimentarse las políticas educativas.

- Historias pedagógicas que buscan rescatar la cultura para fortalecer la identidad y el arraigo de los niños

Aquí se integraron los trabajos de los profesores cuyo eje es la cultura local como medio para mejorar el aprendizaje de la lengua, su propósito es rescatar la cultura de la comunidad, y para lograrlo muestran un interés fundamental por reconocer el pasado y rescatar los conocimientos históricamente subsumidos por la cultura mayoritaria. El quehacer

de la escuela indígena, en opinión de los profesores, no debe centrarse únicamente en llevar el conocimiento a los niños, antes es necesario haber recuperado sus propios saberes.

Las voces de los maestros:

- *Tengo la fortuna de haber trabajado con todos los grados de la escuela primaria y en comunidades diferentes por 24 años, y he detectado que en la escuela indígena la matemática es una asignatura difícil... la solución a este problema son las etno-matemáticas; es decir, la enseñanza de las matemáticas y los números mayas. A través de talleres lúdicos mis niños pueden aprender la representación de cantidades y operaciones básicas. Junto al aprendizaje se fortalece el orgullo de ser maya, así mis alumnos hicieron una presentación en “El Congreso de Epigrafitas Mayas” y otra en el “Congreso de Matemática Maya”, en el que los alumnos muestran sus conocimientos y avances sobre el tema. (Prof. Crisanto Kumul Chan, Sisibicchen, Chemax, Yucatán.)*
- *Mi experiencia es en cuanto al rescate de los números mayas, inicia a partir de unos talleres sobre la utilización de los símbolos de la matemática maya: caracol, punto y barra. Para la estrategia utilicé materiales del entorno tales como semillas de pich, de framboyán y “maderitas”. La aplicación fue muy interesante, ya que aprendieron a representar números arábigos y sus equivalencias en los números mayas y a hacer conversiones en un tablero; fue también enriquecedora, pues se logra que los niños se*

apropien de las matemáticas utilizando la etnomatemática maya. (Profa. Celsa Dolores Caamal Chan. Tepakán, Yucatán.)

- *Esta experiencia busca relacionar los contenidos educativos con los saberes comunitarios. En especial las actividades para elaborar o preparar jícaras (recipientes en los que se ofrecen bebidas como chocolate, atole, o agua a los difuntos, como ofrendas en el día de muertos). Se empieza preguntando a los niños por qué se hacen ofrendas y qué se utiliza para ello. Previamente yo como maestro hice visitas a los domicilios para observar las jícaras colgadas todavía en los árboles (forma, tamaño, color) y las posibilidades de manipularlas observando y experimentando su peso. Luego propicié que los niños iniciaran el proceso de elaboración de las jícaras; es decir, retirar las semillas y después cortarlas a la mitad y con ello manejamos los contenidos de “concepto de número y partes”. Luego vimos la necesidad de cocerlas, lavarlas y secarlas al sol, con lo que vimos el tema de Ciencias Naturales sobre las plantas. Finalmente pusimos un altar de muertos y cada niño ofreció una jícara a un difunto, con lo que abordamos los temas de “la familia” y “las tradiciones”. Posteriormente, cada niño expresa lo que siente y piensa [acerca] de trabajar de esa manera y sus aprendizajes. (Prof. Mará Arias Bernal, Xucen, Valladolid, Yucatán.)*

Es alentador ver que hay un gran número de profesores de las escuelas indígenas que buscan la posibilidad de ofrecer a los niños un motivo para sentirse orgullosos de sí mismos, valorando lo que

son y lo que tienen; de esa manera la danza, la música, la comida, la medicina (herbolaria) y sus tradiciones se convierten en parte esencial de un currículum paralelo y en cierto sentido contextualizado. Los saberes locales relacionados con las matemáticas y las ciencias han sido motivo de búsquedas didácticas, por parte de los docentes, para su integración a los saberes especializados, en el afán de lograr aprendizajes de mayor significación en los niños.

- Historias pedagógicas que emplean la lengua materna como un soporte para el aprendizaje

Durante la Primera Reunión Internacional de la RedPEI, celebrada en Palenque, Chiapas, se llegó a la conclusión de que *“en la enseñanza de la lengua tenemos la esencia de la educación indígena, en ella se basa el rescate de la cultura y la enseñanza de contenidos culturales de cada pueblo”*. Ello explica el deseo de los maestros por evitar la división entre las historias pedagógicas con las que se revalora la cultura local y aquellas que fomentan el aprendizaje de la lengua. No obstante, cuando uno analiza lo que escriben los maestros, se pueden distinguir las experiencias con un enfoque particularmente didáctico (por el énfasis en enseñar lengua dentro del aula) y lo que podríamos llamar el enfoque comunitario o de arraigo cultural.

Una característica común de las historias pedagógicas de los maestros de la Red, en este enfoque didáctico, es que los profesores de Educación Indígena tienden a desarrollar diversas estrategias pedagógicas adecuadas que les permiten mejorar los niveles de desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños. En su opinión

la clave del éxito es incorporar la lengua materna como medio de comunicación y como objeto de estudio. Por supuesto que el bilingüismo y el plurilingüismo son una realidad en el contexto de la escuela indígena y por ello se explica el que los profesores vean con muy buenos ojos la inclusión curricular de la enseñanza de la lengua indígena al *Plan de estudios* de la Educación Básica, o como ellos dicen **“tenemos ya el Acuerdo 592 de la SEP, y con ello ‘ya vamos de gane’ para la enseñanza de la lengua indígena”**

Las voces de los maestros:

- *Soy un maestro bilingüe maya comprometido con la revaloración de mi lengua y por lo tanto siempre indago estrategias que me puedan ayudar a lograr mi propósito y una de ellas es la representación de obras de teatro... vinculada con la elaboración de historietas, de manera que los niños construyeron una historieta sobre algunas costumbres mayas y luego transformaron la historieta en teatro, todo en lengua maya y con el enfoque didáctico de qué le pasa a una persona que se encuentra inmersa en un ámbito donde se habla la lengua maya y no la entiende, tratando de que se destaquen las ventajas de ser bilingües. Así, en el marco del Día Internacional de las Lenguas Maternas se hace la representación en un evento del pueblo ante los padres de familia y gente de la comunidad, [con lo cual se logra] que se diviertan, pero también que le den importancia al aprendizaje y uso de nuestra lengua (Prof. Carlos Manuel Canté Góngora, localidad de Xuilub, Valladolid, Yucatán.)*

- *Cuando cambié de Centro de Trabajo y llegué a una nueva escuela, me presenté con los niños en náhuatl, ellos empezaron a reírse y me hicieron enojar... Luego fueron conmigo las madres de familia para decirme que no querían que a sus hijos se les hablara en “mexicano” o náhuatl porque no les serviría de nada y era una manera de perder el tiempo... Poco a poco fui llevando al salón imágenes y carteles que tenían textos en náhuatl, y una vez que explicaba el contenido, la tarea de los niños consistía en ponerles el texto en español, luego invertimos las formas, ellos llevaban el cartel en español y yo se los ponía en náhuatl... Luego les llevé canciones y poesía... Más tarde me reuní con los padres para explicarles la importancia de no perder nuestra lengua y los objetivos de la educación indígena, los fui convenciendo a través de poner con los niños cantos en forma coral, con los himnos, el de la nación y el del estado... Luego hicimos presentaciones de poesía coral con la mitad en lengua materna y la otra mitad en español... Y así poco a poco logré incluir la clase de lengua materna... Hoy todos en la escuela y en la comunidad hablamos náhuatl y defendemos nuestra lengua”. (Prof. Emiliano Pluma Mendieta, municipio San Pablo del Monte, Tlaxcala.)*
- *“Al realizar un diagnóstico me di cuenta de que mis alumnos no manejan la lengua chontal y vi la necesidad de que la aprendieran. Para ello utilicé el libro Mis Primeras Letras, de Carmen G. Basurto, para [lo cual] hice su traducción en yoko t’an. Primero uso tarjetas con palabras para que aprendan la fonética del yoko t’an y al mismo*

tiempo escribieran en el pizarrón, luego fuimos avanzando con nombres de animales o cosas en lengua indígena, siguiendo la estrategia didáctica que propone el libro y de acuerdo con los contenidos del programa. Luego los niños empezaron a armar frases, oraciones y pequeños párrafos, para ello solicité la ayuda de los padres de familia, quienes son hablantes pero no la escriben, a ellos les gustó mucho que en la escuela estuviéramos fortaleciendo el aprendizaje de la lengua indígena... Claro que les expliqué que ése era el trabajo de un maestro bilingüe y la finalidad era lograr que los niños conservaran su identidad personal y las tradiciones y costumbres del pueblo... Meses después, cuando los estudiantes aprendieron a leer y escribir en yoko t'an, pensé que como producto de trabajo los alumnos realizaran Antologías de textos escritos en lengua, y lo hicieron tan bien, que primero las presentamos como portafolio de evidencias de aprendizaje para la Reforma Integral de la Educación Básica y ahora sirvieron de base para elaborar lo que llamamos nuestro Libro Cartonero. (Profa. Ángela Sánchez de la Cruz, municipio de Centla, Tabasco.)

- Historias pedagógicas que buscan responder desde la escuela y la educación a problemas de la transversalidad curricular

En la mesa 3 se suscitó una discusión muy fructífera entre los profesores en relación con este tema de la transversalidad, si bien se reconoció que los desafíos a los que se enfrentan en las escuelas indígenas son de diversa naturaleza y que uno de ellos es el tema de la transversalidad curricular, también se presentaron diferentes visiones, desde quien aseguraba que no era posible, hasta quienes afirmaron que era muy difícil pero no imposible. Por la profundidad de su opinión destacó la opinión verbal del Prof. Alejandro Caamul Cacich, del municipio de Clikini en Campeche, quien comentó:

En la vida real el mundo no tiene el conocimiento separado en disciplinas estancas entre sí. Con los alumnos es mejor trabajar con temas que tienen en su alrededor y según su punto de vista y su interés: su comunidad y la naturaleza, la contaminación o la deforestación, los alimentos y la comida tradicional en el pueblo... En fin, que no nos importe que nos digan que somos profesores artesanos.

Las historias de los profesores muestran, como posible solución pedagógica a este problema, la integración de diversas disciplinas a partir del diseño de estrategias didácticas de corte comunitario que sirven de soporte precisamente a la transversalidad. Es así que, desde lo comunitario, los docentes ven la oportunidad para organizar actividades integradoras de aprendizaje cuyos beneficios, si bien modestos, son eficaces e inmediatos y, en todo caso, constituyen el soporte don-

de se integran actividades interdisciplinarias para la enseñanza de las matemáticas, las ciencias, la lengua materna y el español.

Las voces de los maestros:

- *En mi escuela me dan resultado las clases o reuniones abiertas donde nos reunimos padres de familia, alumnos y maestros para que entre todos juntos seleccionemos actividades propicias para la interculturalidad, como el día de muertos, las fiestas locales, las bodas, bautizos, rituales religiosos o cosmogónicos o festividades cívicas. De esa manera yo como docente les comento cómo se puede planear la actividad y les muestro los contenidos que podríamos abordar, los adultos y los niños se encargan de buscar los recursos didácticos con cosas que hay en la comunidad para incluirlos en el desarrollo de la actividad. Luego les hago ver cómo se va a evaluar y qué productos tendremos que elaborar como evidencia de lo que aprendimos (Profa. G. Tun Balam, Calakmul, Campeche.)*
- *El modo de llevar a cabo la enseñanza transversalmente en mi Centro de trabajo es de acuerdo con las necesidades de los alumnos. Yo he tomado el ejemplo de la cultura Maur de Nueva Zelandia, con la estrategia que se llama Nido de Lenguas, donde se invita a mayores de edad, padres y madres de familia y gente de la comunidad a compartir con la escuela danzas, música y comidas tradicionales en las casas de los alumnos. También trabajo la transversalidad por medio de Centros de Aprendizaje*

donde en cada Centro se trabaja una asignatura, cuando los alumnos terminan un Centro se pasan al siguiente, y así hasta terminar todos los Centros, luego nos juntamos en círculo y cada equipo expresa lo que vio y aprendió, promoviendo el diálogo entre los alumnos de distinto nivel educativo. (Prof. David Valencia Gaspar, El Puerto, Municipio Urique, Chihuahua.)

- *Hay una estrategia que ayuda mucho para esto de tomar un tema y verlo desde diferentes puntos de vista y es la de las llamadas ‘clases demostrativas’, yo las hago cada bimestre con la presencia de los padres de familia y son ellos los que me apoyan calificando a sus hijos: se ven actividades de medición o empleo de medidas en terrenos a través del diseño de croquis de cada casa de la comunidad y aprovechamos para meternos con el tema de los derechos y las obligaciones de los niños y de las autoridades, también se manejan temas como la violencia, la falta de valores de tolerancia... En fin, que así en clases de este tipo todos participan y aprendemos más. Algunos compañeros le llaman a esta estrategia Clases abiertas de las tardes. (Prof. Josué Sima Sima: El Carmen, Calakmul, Campeche.)*
- *Como docente de Educación Bilingüe Indígena, pienso que la transversalidad debe girar en torno al rescate de nuestro idioma y de las tradiciones, y para hacerlo hay que diseñar actividades lúdicas, por ejemplo enseñar a los niños cantos, rimas, poesías, adivinanzas y narraciones “contadas” por los padres y escritas por los alum-*

nos, así como si fueran leyendas que incluyan temas de diversa índole. Luego hacer demostraciones en los homenajes a la bandera o en otros eventos comunitarios. También invitar a los padres a elaborar, junto con sus hijos, el periódico mural utilizando temas como el de ‘productos nutritivo contra productos nocivos para la salud’, posteriormente realizamos una muestra pedagógica de preparación de ensalada de frutas y los niños tienen que decir cuánto pesa la fruta que llevan y hacer mitades, cuartos, etc., luego [mencionar] los valores nutritivos desde la química y la biología y finalizamos con carteles en lengua chontal; con eso vamos generando armonía, convivencia y diversión, pero también aprendizajes”. (Profa. María Magdalena García Jiménez, Villa Vicente Guerrero, Centla, Tabasco.)

- Historias pedagógicas que buscan dar respuesta a los problemas metodológicos del Modelo de la Escuela Multigrado.

Los maestros que atienden a sus alumnos con el modelo multigrado tienen como premisa fundamental la reorganización de la enseñanza de seis grados en tres ciclos y el manejo de temas en común para los tres ciclos con actividades diferenciadas para cada uno. El modelo requiere entonces del uso de didácticas específicas para graduar conocimientos y habilidades desde la planificación misma.

Si algo podemos aprender de la propuesta multigrado, es a trabajar de manera colaborativa, en red y con procesos de aprendizaje basa-

dos en la ayuda mutua. Las formas de comprensión de este modelo, de su aplicación operativa y de su resignificación, son temas recurrentes en las historias de los maestros de las escuelas indígenas. El aula multigrado se transforma las más de las veces en un laboratorio pedagógico de singular alcance, que arroja un conjunto de lecciones aprendidas con las que la educación indígena podrá generar un interesante conjunto de principios pedagógicos.

Las voces de los maestros:

- *Como maestro de una escuela indígena promuevo en primer lugar una triangulación: maestro-padres de familia-alumnos. A todos les explico la forma de trabajar a través de los objetivos de la práctica «experto-novato» donde, aprovechando las habilidades de algunos alumnos, éstos se convierten en enseñantes de un tema definido para cada grupo y durante la práctica yo me convierto en coordinador o guía, procurando que los enseñantes entiendan que no se trata nada más de mostrarse como el ‘que más sabe frente a los que saben menos’, sino de lograr que todo el grupo sea capaz de descubrir nuevos aprendizajes y adquirir un mayor conocimiento. Los padres por su parte también colaboran con el aprendizaje de sus hijos en la casa y con todo lo complementario al integrar materiales externos de la comunidad que sirven para comprender mejor los temas” (Prof. Rigoberto López Mendoza, Baja California.)*

Sin duda que escribir relatos sobre experiencias propias no es tarea sencilla, porque en un relato comunicamos quiénes somos,

cómo actuamos y qué sentimos; el profesor Rigoberto, como autor del relato anterior, de alguna manera nos cuenta lo que hace en su escuela, pero en ese contar la experiencia se integran los saberes del colectivo que lo acompaña en la mesa de reflexión, por ello encontramos diversos relatos que a su vez hacen mención de lo que ha dicho Rigoberto, algunos aceptando su visión, otros complementándola o ampliándola pero en todo caso nos da oportunidad de enunciar algunas conclusiones sobre el trabajo del profesor en los grupos multigrado: la primera de ellas es que sin la participación de los padres de familia, la planeación de contenidos semejantes con diferente nivel de profundidad y el apoyo de alumnos con mayores capacidades para implementar la estrategia “experto-novato”, no podrían darse los niveles de aprendizaje esperados.

Las voces de los maestros:

- *En mi escuela los dos profesores que atendemos los seis grados nos pusimos de acuerdo para trabajar con lo que se llama ‘estudio dirigido’; es decir, que preparamos los temas a través de guías de estudio que estimulan la realización de actividades tanto individuales como grupales y que se van haciendo más complejas, según sea el nivel o grado de los niños. Cuando se concluyen las actividades o el tema se promueve el uso de la discusión guiada, donde tratamos que los alumnos utilicen mucho las preguntas, aunque no siempre es fácil lograr que piensen antes de responder... Y muchas veces la organización de la clase no sigue ningún esquema o método, y, pues, se pierden, o lo que hacen no los lleva a nada... pero noso-*

tros procuramos no intervenir hasta que se dan cuenta de sus errores o de que el líder (experto-novato) no pudo y los impulsamos a que otro retome la discusión guiada; es decir, que vuelva a hacer las preguntas hasta que se logran las respuestas adecuadas... Cuando los muchachos se acostumbran a trabajar así pues resulta más fácil y provechoso. (Profa. Martha Morales Castillo, Guamúchil, Chihuahua.)

El trabajo de los profesores, como lo muestran en sus narraciones, pareciera ser eminentemente práctico; sin embargo, bien sabemos que no puede ser sólo eso y que detrás de la práctica siempre hay un cuerpo teórico. No en vano se ha confirmado en diversos ámbitos académicos que no hay nada más práctico que una buena teoría. No obstante, aunque toda práctica conlleva una teoría, no significa que siempre que hacemos algo lo hagamos conscientes de cuál es el encuadre teórico que lo respalda. Ahora bien, cuando se tiene una profesión como la docencia, en la que se tiene que intervenir socialmente por cuanto se interacciona con otras personas: alumnos, compañeros, padres de familia y autoridades, se está inevitablemente marcado por las condiciones ideológicas personales para juzgar y decidir cómo se aprende y cómo se enseña. Esta parte de la reflexión para hacer consciente lo inconsciente en las acciones del profesor es la parte que, desafortunadamente, no es posible realizar en reuniones tan masivas y con agendas de trabajo tan apretadas. No es suficiente, por tanto, narrar lo que se hace en la escuela, hace falta tener el espacio y los medios para “espejear” esa práctica y dimensionar por qué se hacen o se privilegian unas actividades sobre otras, y

ese espacio sólo es posible cuando se le dedica un mayor tiempo a la reflexión, preferentemente en el ámbito mismo donde se desarrollan estas historias: la escuela indígena.

La documentación narrativa de prácticas escolares está inspirada en los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa y narrativa de las ciencias sociales, y su estructura se realiza a partir del establecimiento de relaciones más horizontales y colaborativas entre investigadores y docentes. Esta estrategia que utilizó la RedPEI es considerada como una estrategia de indagación-acción pedagógica y pretende describir los mundos de las escuelas, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que las habitan y las hacen, y las comprensiones que elaboran y recrean los profesores para dar cuenta de ellas, con ese objetivo, sus dispositivos de trabajo se focalizaron en la elaboración, ya sea individual o colectiva, de relatos pedagógicos y textos interpretativos cuya orientación es documentar lo que sucede en los espacios escolares y lo que les sucede a quienes transitan por dichos espacios como actores principales: maestros, alumnos y padres de familia.

La pretensión de contribuir a través de la indagación narrativa de los docentes en la transformación de la escuela, del saber pedagógico y de las prácticas docentes se fundamenta en el proyecto de construir de manera colaborativa y desde la base misma de la docencia, un nuevo lenguaje para la educación indígena y nuevas interpretaciones críticas y pedagógicas, sobre la escuela, sus actores y sus procesos, que tomen en cuenta el saber, la palabra y la voz de los profesores para darle sentido a sus prácticas de enseñanza. La etapa de construir conocimiento pedagógico a partir de la reflexión mis-

ma de los docentes será una tarea pendiente de la Red, en la medida en que ha tenido poco espacio para promover una reflexión profunda que explique, desde la visión de los profesores, los anclajes teóricos e ideológicos que reflejan sus relatos, y menos espacio aún para promover “desde dentro de la escuela” acciones transformadoras de las prácticas educativas.

Si bien es cierto que los integrantes de la Red estuvieron inmersos en un conjunto de reuniones internacionales, nacionales, regionales y estatales que le fueron dando presencia y legitimidad al colectivo, también es cierto que no se privilegió de la misma manera la atención a la comunidad escolar o los nodos escolares, de manera que fuera posible la convocatoria de docentes no solamente para la producción de relatos pedagógicos, sino para la interpelación y discusión entre pares sobre la reconstrucción de la memoria pedagógica del docente y de la escuela, lo que sin duda les daría oportunidad de objetivar su práctica, legitimarla y difundirla como propuesta de transformación de la escuela indígena.

4.4. La palabra de los maestros en el foro: "RedPEI: Experiencias y Resultados desde la Visión de los Maestros"

- A. Presentación del maestro Santiago Arellano Tuz, Enlace Estatal del estado de Yucatán

Un buen día para todos ustedes compañeros. Estoy aquí para presentar algunos avances que tenemos con la Red. Uno de los objetivos principales de la Red es precisamente dar voces a los maestros, unir las voces de los maestros y sobre todo compartir sus experiencias a través de esta organización. Quiero iniciar con el significado que tiene la Red para los docentes de mi estado y las actividades que hemos estado desarrollando.

Desde un principio un servidor ha participado en reuniones nacionales y regionales para ir conociendo los alcances de esta organización en Red. A partir de entonces, desde que me nombraron enlace, nos hemos comprometido a animar a los compañeros maestros para que formen parte de la Red, ya que ser miembro de ella significa compartir las experiencias pedagógicas que ocurren en el aula para que puedan servir a otros compañeros; de eso se trata, cuando dice: unir las voces de los maestros.

En el mes de mayo realizamos un taller al que llamamos: Fortalecimiento de la RedPEI. Su objetivo fue evaluar y

conocer los avances alcanzados. La meta fue integrar el Nodo Estatal, que es una forma de estructura para actuar y comprometernos como miembros de la Red y avanzar en la consolidación, porque hemos observado que muchos cursos se toman y se olvidan enseguida, y precisamente eso estaba yo observando con la Red. Ya teníamos como un año y no habíamos desarrollado una de las actividades, que es subir las experiencias a la página. En esta evaluación participaron los 21 compañeros que ya estaban inscritos. Vimos que no hemos avanzado mucho. Algunos trabajos estaban en proceso de revisión, pero no los habían concluido. La causa es la dificultad para escribir. No es que no se hagan cosas en el aula, sino que es difícil ponerlas por escrito. A otros no les gustaría que después les digan que no está bien. Algunos de antemano se predisponen a la crítica.

El proceso de revisión consistió precisamente en que los trabajos que se puedan subir a la página pues tengan la calidad, ya que un trabajo puesto en la página es un trabajo que está disponible para consultarlo en los niveles nacional e internacional. La idea era animar a los compañeros para que si necesitaban apoyo entre todos nos comprometiésemos a apoyarlos. Entonces se comprometieron a terminar su escrito o a animarse a escribir. Esta reunión nos sirvió como un despegue, ya que a raíz de esto los maestros fueron señalando, comentando, compartiendo los avances entre ellos y con un servidor, hasta que lograron enviar a revisión algunos trabajos. Después

logramos integrar el *Nodo estatal*, que es la organización de todos los compañeros, también logramos elaborar un plan de actividades a corto y a mediano plazos. Otro de los compromisos fue visitar la página. Ya saben que en la página hay escritos que ya están disponibles y también trabajos de investigadores que ya están disponibles. De esta forma funcionaría el *Nodo estatal*. Otro compromiso es hacer la difusión de la Red en las zonas escolares o en las regiones, como está organizado el servicio en el estado.

En este mismo tenor, una de las actividades inmediatas fue elaborar un acta para la conformación del *Nodo*. Están los nombres de los 21 integrantes y una de las actividades fue realizar un taller en la comunidad de Teabo, Yuc. Esta actividad fue de difusión para que los compañeros de Preescolar se enteraran de la existencia de la Red y, a la vez, invitarlos a que consideren la posibilidad de inscribirse como miembros; fue una actividad de promoción, no de inscripción. El taller se llamó: Los docentes y la Red de Profesionales de la Educación Indígena, donde les dimos a conocer los principios, los propósitos y cómo pueden acceder a la página entrando por la página de la DGEI. Fueron 33 asistentes, sabemos que hay algunos interesados. (Muestra una diapositiva con el acta.)

Como enlace, las actividades han sido las siguientes:

- Promover entre los compañeros del *Nodo* la publicación de los resultados de un proyecto que han estado desarrollando en sus centros de trabajo y así se subieron a la plataforma seis trabajos para su revisión. Uno ya está disponible en la página *web*.
- Visitar la página y consultar los trabajos.
- Mantener contacto con el *Nodo* a través de la tecnología. La respuesta ha sido muy débil. Su servidor ha estado enviando correos informando de las novedades. La debilidad consiste en que casi nadie me responde, ni para agradecer la información. Contestan dos o tres, pero vamos dando pasos.
- Reenviar a los miembros del *Nodo* la información que recibimos de la coordinación nacional, para mantenerlos informados. Cada vez que a algún compañero le llega una información sobre la revisión de su trabajo, se las envío a los demás, con objeto de que vean que sus trabajos están siendo revisados y de que eso les sirva para el suyo.

Algunas de las expectativas que hemos comprobado en estos talleres es que la generalidad de los docentes que forman parte de la Red coincide en señalar que esta experiencia es muy positiva para aprender de las experiencias propias y de las ajenas; sin embargo, para mi observación estamos un poco lejos de consolidar el propó-

sito. Los compañeros de Preescolar expresaron que se trata de una oportunidad para compartir experiencias y acceder a otras, pero en su mayoría los docentes no acostumbran el uso de las computadoras. Lamentablemente no todos los maestros han estado utilizando esta tecnología, y para que puedan acceder tienen que conocerlo. Este es otro reto que tenemos en puerta.

Despedida en lengua maya.

Muchas gracias.

ACTA PARA LA CONFORMACIÓN DEL NODO YUCATÁN

Reunidos en la sala dos de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado, el día dos de mayo del año dos mil doce, siendo las ocho con cuarenta y cinco minutos, dio inicio el taller estatal de fortalecimiento de la red de profesionales de la Educación Indígena, y se procedió a formalizar la integración del nodo estatal con los siguientes docente: Ernestina Nuñez Medina, Jose Isabel Renan Pool Tun, Onésimo Yam Dzul, Sindy Daniela Canche Chan, Luis Enrique Haas Tuz, Adolfo Cahun Canul, Carlos Manuel Cante Góngora, Milner Rolando Pacab Alcocer, Silvia Rosa Silva Ku, Filiberto Góngora Basto, Miguel Rubén Canul Ramirez, Santiago Arellano Tuz, Candelaria Uicab Naal, José Fernando Díaz Chi, Ana Isabel Ku YahPedro Puc Balam, Jose Alfredo Osorio Aguilar, Noemí Isela Nah Ambrosio, Roger Antonio Och Dzib, Adolfo Koo Kuyoc Maria Genni Ku Ku, Adscritos en los niveles de Educación Inicial, Preescolar, Primaria, Supervisores y Asesores Académicos de la diversidad, de las diferentes regiones escolares de la dirección de Educación Indígena en el estado. Acto seguido se procedió a elaborar el Plan de Trabajo a desarrollar durante el presente ciclo escolar 2011-2012, comprometiéndose a cumplir con todas las propuestas de acciones que permitan el buen funcionamiento de la red. No habiendo mas asunto que tratar se dio por concluido el taller siendo las dieciséis horas con cuarenta y cinco minutos. Damos fe.

- B. Presentación de la maestra Minerva Sánchez Guevara, Asesora Académica para la Diversidad, en el estado de Veracruz

Saludo en lengua Tutunakú

Buenos días a todos los presentes en este foro, gracias a la Dra. Lesvia Rosas por esta invitación.

Mi trabajo se llama: La formación académica a partir de la experiencia docente.

En muchos espacios y en muchas ocasiones hemos escuchado que la experiencia hace al docente. Efectivamente, además de las oportunidades que hemos tenido de formarnos en las universidades o en la normal, el campo de trabajo es lo que nos hace ser maestros. Yo soy apoyo técnico y cuando se generalizó la aplicación de los proyectos didácticos en Lengua Tutunakú y en lengua español como segunda lengua, tanto para mí como para todos los compañeros significó un reto, a pesar de dominar el idioma. Por ello acordamos realizar unas visitas a maestros que tenían más experiencia. Algunos se integraron al piloteo antes que yo y yo siempre estoy dispuesta a aprender de ellos. Uno de ellos es mi compañero Sergio Gómez Antonio, aquí presente, que siempre ha estado dispuesto a compartir su experiencia conmigo y con los demás. También mi compañero Manuel Sosa Sánchez, quien es integrante del Grupo Interestatal de la Sistematización y Elaboración de los Proyectos Didácticos en Lengua Tutunakú gracias a ellos es que nos encontramos aquí.

Bien, compartir experiencias entre compañeros es algo que nos deja en lo personal un buen sabor de boca, porque compartimos muchos aspectos importantes en reuniones como éstas. Estas experiencias se llevaron a cabo en colectivos de maestros con grupos multigrado y también con grupos unigrado.

Promover intercambios de experiencias entre colegas propicia el desarrollo personal abordando temas específicos respecto al proceso de aprendizaje, permite la discusión de problemáticas comunes y fortalece las competencias en docentes. Crear un espacio de aprendizaje a través de experiencias compartidas puede contribuir a la atención de las diversas necesidades de formación de los maestros, porque aporta elementos para mejorar la práctica docente. En el intercambio de experiencias ese espacio nos sirve para aportar sugerencias didácticas, también para compartir material didáctico con los demás compañeros que participan en este encuentro pedagógico. Además es un espacio de aprendizaje, donde aprendemos juntos con la experiencia de los compañeros y con el dinamismo de los nuevos que se incorporan en esta generación de proyectos didácticos relativos a la lengua indígena.

Coordinar actividades como apoyo técnico también nos permite tener contacto con los compañeros para favorecer su desarrollo personal. Todos los que estamos aquí probablemente seamos maestros, apoyos técnicos, directivos, responsables de dirección, etc., pero antes que profesores o maestros o directivos somos personas, y como personas

tenemos grandes cualidades, también tenemos ciertas limitaciones y estos espacios nos permiten favorecer ese desarrollo personal para favorecer el desarrollo profesional. Nos hacemos en la práctica, aprendemos juntos y todo lo que aprendemos entre compañeros en un encuentro pedagógico podemos aplicarlo en nuestra práctica, ya sea como docentes o donde estemos.

Para realizar estos encuentros pedagógicos con los compañeros maestros, tienen que organizarse las actividades en etapas. Primero, organizar a los maestros que van a visitar, cuál va a ser el rol que van a realizar y también organizar a los compañeros que van a ser anfitriones. Esto no es una clase demostrativa sino una actividad que normalmente realizan los maestros de acuerdo con los proyectos didácticos que se van trabajando; todos los maestros del primer ciclo conocen el proyecto didáctico y por lo tanto todos saben en qué etapa del proyecto se encuentran. Los maestros tendrán que organizar las actividades.

La primera etapa consiste en la observación de la sesión de trabajo. Los maestros se van incorporando a los grupos; si es un maestro multigrado nos integramos ahí, si es unigrado, según el grado se van integrando al aula. Durante la observación, también los maestros tienen la oportunidad de interactuar con los niños del grupo, de participar e intervenir en algunas actividades como apoyo al maestro responsable del grupo. A los niños les agrada que los visiten otros maestros, otras personas, y entonces

muestran ese dinamismo por querer mostrar a los visitantes su trabajo. (Muestra fotografías de una de las visitas realizadas.)

En este espacio, después de haber observado al docente, abrimos una reunión académica y los maestros aprovechan para compartir sus materiales, para hacer preguntas, para mostrar lo que han estado haciendo. (Muestra fotografías de una reunión pedagógica.)

En estas reuniones se promueven espacios de reflexión con los demás compañeros, aquí se resalta la importancia de la intervención docente en el proceso de alfabetización inicial en el primer ciclo en lengua indígena. Los maestros visitantes plantean sus inquietudes o sugerencias, los maestros anfitriones proponen algunas actividades para apoyar a los demás compañeros. Se aprovecha esta oportunidad también para convivir entre compañeros porque independientemente de que seamos de la misma zona escolar, del mismo sector o de la misma institución a veces no nos damos el espacio para conocer a los compañeros. En esta convivencia se integran las autoridades municipales y educativas. Después de esta convivencia tenemos que retornar cada uno a su comunidad y centro de trabajo.

En esta visita tuvimos que caminar para llegar y eso también nos sirvió para hacer ejercicio. Lo más importante es que en este espacio de aprendizaje cada maestro propone y plantea sus inquietudes. Ellos regresan muy entusiasmados para aplicar algunas de las sugerencias que les hicieron en esa reunión.

Esta experiencia aún no está en la plataforma. Apenas va a ser revisada por la Dra. Lesvia, pero ya pueden encontrar en la Red una contribución de una servidora, la colaboración se llama: “Uso del nombre propio en el proceso de alfabetización inicial” y esperamos que muy pronto puedan encontrar también ésta que les acabo de compartir.

Muchas gracias.

- C. Presentación de la Maestra Dulce Karina Morales Neubay,
Enlace estatal del estado de Sonora

Buenas tardes. La experiencia de Sonora se las voy a presentar (por medio de diapositivas) en los pasos que hemos seguido desde la presentación de este proyecto en la entidad. Voy a mostrar el contexto intercultural, la diversidad étnica que tenemos y les voy a ir narrando lo que hemos podido trabajar.

Como les digo, el contexto en nuestro estado es muy diverso, tenemos a los yaquis, mayos, pápagos, pimas, guarijíos, seris, migrantes y entre ellos triquis, mixtecos y zapotecos. Entonces realmente la riqueza en la entidad para el desarrollo de los proyectos es bastante significativa y sobre todo en esta idea de atender los diferentes contextos, siempre se nos están presentando nuevas cosas para ir las desarrollando.

En este sentido, el trabajo que hemos hecho a través de la Red pues ha ido hasta ahora en dos sentidos. Primero incorporarnos a través de la colaboración propia de una servidora como enlace de la entidad, porque finalmente consideramos que para poder llevar y hacer sentir la importancia del proyecto hay que vivirlo como lo hemos comentado acá, ser sensible a las necesidades que se puedan presentar en el momento en que uno está trabajando con los compañeros maestros y también identificar de manera previa los retos a los que nos vamos enfrentando. En este sentido una de las primeras tareas que teníamos los participantes al irnos incorporando era elaborar una colaboración.

Después de esto nos dimos a la tarea, pues, de elaborar un plan de trabajo en el que anotamos las diversas etapas: primero una sensibilización, luego el desarrollo de los talleres y precisamente el seguimiento que esto conlleva. Ahorita estamos en el paso que va entre la sensibilización y la discusión. Estamos a punto de desarrollar el taller, pero previo a esto decidimos hacer el trabajo, antes de informar a la estructura educativa a través de sensibilizarlos y que conozcan lo importante que es el proyecto, a fin de que con su apoyo se pueda invitar, e ir integrando, a los maestros a colaborar.

Por otra parte nos dimos a la tarea de integrar una base de datos, con la que poco a poco hemos ido teniendo información de todos los maestros, sus correos, teléfonos; [con el fin] de enviarnos ciertos *mails*, pues nos dimos a

la tarea de enviarnos la invitación a participar en el proyecto, de manera que esto nos permitiera identificar también quiénes están interesados y también quiénes usan la tecnología, porque también ésa es una de las limitantes a las que nos enfrentamos; entonces, poco a poco se ha ido conformando el grupo, todavía sin tener de manera directa los nombres del *Nodo*, pero las respuestas de ellos nos han servido para saber cómo han percibido ellos esta idea de la Red.

Entonces, en el correo sencillamente les pedimos que consultaran la página y dimos tres preguntas-guía para la orientación del trabajo, como para ir explorando y a partir de ahí que nos comentaran si estaban dispuestos a colaborar en la Red. Las preguntas van enfocadas a su trabajo, si se consideraba que sus acciones fortalecen la práctica docente, cuál es la riqueza que ven ellos en la página *web* de la Red, qué sugerencias de cambios nos harían y finalmente si estaban dispuestos a participar; entonces la opinión de ellos ha fortalecido esto, porque nos ha dado pauta [acerca] de cómo llegar a cada región, de cómo desarrollar el trabajo de la Red y finalmente invitarlos a participar en lo estatal, como comentaban los compañeros, que es una de las tareas que todas las entidades nos hemos planteado.

Todo esto nos ha permitido fortalecer y reafirmar la importancia de lo que es el proyecto y lo que puede significar para todos los que participamos y los que no estamos participando, [...] que es una forma de comunicarnos. El proyecto

mismo lo dice: “La voz de los maestros”, nadie más podrá hablar por nosotros, [sólo] nosotros mismos y las experiencias que hemos visto en el transcurso de estos días, [así como] las experiencias que encontramos ya como colaboraciones en la Red, nos dan mucha claridad acerca de todas aquellas cosas que todavía nos quedan por hacer [respecto] de todos esos proyectos de innovación que se están desarrollando en todo el país, y vemos que con este tipo de intercambios nos podemos fortalecer en las diferentes funciones [y] prácticas que tenemos, pues [son bastantes], y creo que han hablado por sí mismas todas estas experiencias que nos han expuesto.

Como les comentaba, estas estrategias que hemos ido siguiendo nos van a permitir definir al Primer Nodo Estatal, porque no va a ser el único, para que podamos ir fortaleciendo y ampliando esta RedPEI y las experiencias que hemos tenido.

Bueno, otro logro significativo e importante es que también aquí nos acompañan una profesora y un profesor cuyos documentos [están ya] en revisión, [los cuales] serían nuestras siguientes colaboraciones, esperamos lograr tenerlas aquí y poco a poco ir conformando [la Red]; no es una tarea tan sencilla, nos parece fácil pero el desarrollo de las competencias que esto requiere..., pues también, como todo, hay que ir las poniendo en práctica.

Le mencionábamos a la Dra. Lesvia que en cada taller hemos tenido la oportunidad de ir construyendo cosas distintas, no sólo las colaboraciones, ahora en los talleres había que leer, analizar, reflexionar y volver a escribir, entonces este trabajo no nada más es de presentar una colaboración en la Red, es un crecimiento que todos hemos tenido la oportunidad hasta ahorita de ir llevando, tanto en el nivel personal de esta práctica como también [en el de] invitar a otros compañeros a que formen parte de esta Red en la que vemos, [en] los que ya la conocen y están trabajando [...] una riqueza bastante fuerte y de mucha aportación para todos nosotros.

Con esto les platico lo que estamos haciendo, hay muchas tareas, esto no puede terminar en uno o en dos, creo que de todos depende que podamos hacer de la Red algo de mucho mayor impacto.

Gracias.

D. Presentación del maestro Salvador Guadarrama Reyes, profesor del Estado de México

Saludo en Lengua Mazahua.

Muy buenas tardes compañeros y compañeras maestros. Antes que nada quiero agradecer esta oportunidad de presentar esta experiencia que me ha dejado tantas satisfacciones. Esta experiencia ya se encuentra en la Red, como bien dijo la Dra. Lesvia. Lleva como título: Valorando nuestras raíces, la enseñanza de la lengua Mazahua mediante recursos literarios como el poema y el cuento.

Esta experiencia se llevó a cabo en una Escuela Indígena Multigrado con el nombre de *Trj'arese* que significa *Capulín* en lengua Mazahua, de la zona escolar 604 ubicada en La Trinidad de las Mesas de San Miguel Xooltepec, en el municipio de Donato Guerra, Estado de México.

Para poder lograr este proceso de publicación primeramente recibimos una capacitación con la maestra Bonifacia Cid, quien es Enlace en el Estado de México, los días 30 y 31 de mayo del año en curso, cuando nos dieron a conocer los antecedentes y los principios pedagógicos que rigen a la RedPEI, así como los pasos necesarios para la publicación de las experiencias.

Esta experiencia surgió a partir de un análisis de mi práctica docente, [además de reconocer las dificultades que significan

recapitular, sintetizar y redactar las acciones cotidianas en el aula,] pues no estamos habituados a hacerlo.

Primeramente recordé algunos de los problemas que más me habían afectado en lo particular en la escuela y fue que los niños ya no dominaban, ni siquiera hablaban, la lengua indígena; ante todo esto comenzamos a concientizar a los padres de familia por si era necesario adecuarse a la variante dialectal de la región, para que de esta manera lográramos la adquisición, no sólo de la oralidad, sino de la lectura y escritura de la misma, para poder tener éxito en este pequeño proyecto.

Partimos de lo más sencillo y conforme fuimos avanzando fuimos complejizando más; es decir, los niños iniciaban con pequeñas palabras sueltas, posteriormente articulábamos estas palabras sueltas para formar una pequeña oración, finalmente los niños podían escribir algunos textos cortos.

Para no estarlos cansando, porque ya los compañeros y compañeras aquí dieron una explicación general de lo que es la RedPEI, pues solamente quisiera compartirles tres pequeños videos que muestran el avance que obtuvieron los niños. Cabe aclarar, como les dije, que los niños ya no hablaban la lengua y cuando se puso la experiencia en la RedPEI estábamos manejando un 45% de ella. (Se observan los videos donde los niños estudian la lengua.)

En este video se pueden percatar del apoyo de los padres de los niños, porque como les digo tenemos en el Estado

de México diferentes variantes de la lengua Mazahua, entonces tuve que familiarizarme con el contexto para utilizar las mismas palabras que usan las gentes de la comunidad. (Corre video.)

Pues este primer video muestra que nosotros como docentes tenemos que ubicarnos dentro del contexto, es decir, adecuarnos a éste para tener un mayor conocimiento.

(Se escucha en el video el *Himno Nacional* en lengua Mazahua, cantado por los niños de la escuela. Se muestra video donde los niños aparecen recitando un poema en grupo, primero en lengua Mazahua y después en Español.)

Esto lo hicimos para que los padres se dieran cuenta de la utilidad y de la grandeza que significa formar parte de un grupo étnico.

Para finalizar, espero que visiten muy pronto la página de la RedPEI para que puedan leer el artículo de una manera u otra, para que suba el nivel de audiencia.

Ojalá que cuando lean el artículo completo, encuentren elementos que vayan a enriquecer su práctica docente. Lógicamente, lo que nos hace falta es más críticas constructivas que destructivas. Lo que nos sirve de reflexión es que retomemos lo bueno y quizá lo malo lo desechemos, lo dejemos ahí a un ladito, como una forma de saber que tenemos muchas debilidades.

Muchas gracias.

4.5. CONCLUSIONES

Al término de los días de análisis y reflexión, cada una de las mesas redactó una conclusión que fue presentada durante la sesión de cierre del evento. A continuación se presentan las conclusiones de cada una de las mesas:

MESA 1

Presentada por la maestra Blanca Magdalena Colli Chin, de Campeche.

Se leyó primero en lengua Maya y después en Español.

Con todo respeto en este momento, como estamos en una reunión internacional, me tomé el atrevimiento de leerlo primero en maya.

La educación es el fundamento de toda sociedad; que los miembros de ésta desarrollen las competencias que a cada ciudadano le permitan ser parte activa de la misma; sin embargo, este fenómeno se construye en un laboratorio social, denominado salón, implica la construcción y reconstrucción de esa sociedad; cada persona, cada maestro tiene diferentes conceptualizaciones sobre la construcción del conocimiento y sobre la comprensión de su realidad. La ciencia ahora nos permite, mediante las tecnologías, potenciar el conocimiento y recrearlo, al poder comunicarnos de manera tan sencilla como presionar un botón. Es bajo este tenor que nace la RedPEI.

La RedPEI funciona como una estrategia de trabajo que nos asegura larga permanencia, debido a la evolución del trabajo que implica, ya que la estructura que la fundamenta, su creación y trabajo se centran en la movilidad educativa, en la evolución del conocimiento, en la búsqueda de nuevas estrategias, en recuperar aquellas que nos permitirán reconocer distintas problemáticas y atender de igual manera las nuestras. Metodologías y problemáticas de todos los niveles educativos de cualquier país, de cualquier realidad. Nuestros alumnos evolucionan, cambian las maneras de aprender y el mismo conocimiento en sí es evolutivo, en plena consistencia y armonía con el ser humano. Todos los niños en sí se exponen a distintos conocimientos y enfrentamos en conjunto con ellos distintas maneras de concebir esa realidad.

Esperemos que el proyecto de la RedPEI continúe dentro de la agenda política de nuestro futuro poder Ejecutivo, ya que todos coincidimos en el valor de este proyecto. Éste nos enriquece con distintas experiencias e inclusive problemáticas, que nos permiten conocer y reconocer la labor de otros compañeros docentes. Hablar de la RedPEI es hablar de lazos, de colaboración y coparticipación, basada en el compromiso y responsabilidad de cada docente indígena de México participante de la RedPEI.

Gracias.

MESA 2

Presentada por el maestro Miguel Ángel Vázquez, del estado de Guanajuato.

La RedPEI y la construcción del conocimiento.

Reconocer y recrear la práctica docente propicia la reflexión sobre la misma, lo cual brinda algunos elementos para su mejora, en el reconocimiento de que la indagación personal, contextual y del aula proporciona la información suficiente para diseñar los procesos de cambio en el quehacer docente.

De igual manera, mediante la comunicación, en su sentido más amplio, el conocimiento se difunde, se valora, se entiende; en este sentido, la Red de Profesionales de la Educación Indígena ha sido un vehículo, un medio para ello, pues ha brindado la oportunidad para la expresión, para elaborar el entrettejido de los saberes, de los actuares, de los haceres de los docentes que laboran en la Educación Indígena.

Mediante un entorno virtual, las voces docentes del profesorado marcan una pauta para el enriquecimiento de los conocimientos y de la misma práctica docente, favoreciendo el entendimiento de la diversificación del aula, el reconocimiento de los contextos educativo y social e, igualmente, el reconocimiento de la identidad cultural.

Bajo estas premisas como expresión, comunicación, difusión, asesoría y acompañamiento, la RedPEI establece un mecanismo

de interacción entre el profesorado mexicano consigo mismo y... con el resto del mundo.

Gracias.

MESA 3

Los integrantes de esta mesa decidieron escribir sus conclusiones por cada día de trabajo. No se presentaron ante el pleno.

Como grupo, se sugiere lo siguiente para complementar los acuerdos planteados los días 27, 28 y 29 de agosto de 2012 durante las reuniones de la RedPEI:

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) no solamente se refieren a computadoras, como máquinas frías plagadas de información, es necesario plasmarles un sentido humano por medio de las actividades que ahí realicemos, las cuales tengan como finalidad brindarles a nuestros alumnos mejores y novedosas herramientas que les permitan mejorar progresivamente su aprendizaje.

Que la Dirección General de Educación Indígena gestione convenios con otras instituciones para abastecer de computadoras con conexión a Internet para cada estado, esto con la finalidad de permitir una comunicación constante entre maestros de la RedPEI y así mismo se les brinde capacitación constante para utilizar adecuadamente dicho medio.

La Red es una excelente herramienta para el intercambio de experiencias, sin embargo no es la única, no podemos ignorar el acercamiento directo con padres, alumnos, comunidad en general, autoridades y demás colegas.

Se sugiere, respecto del capítulo 3, que en la categoría referente a la violencia se resalten y propongan estrategias que ayuden a identificar, tratar y erradicar la violencia tanto escolar, familiar y comunitaria. También se sugiere que se gestionen recursos para involucrar a las TIC's a partir de Educación Inicial y Preescolar, ya que es en esta edad donde los(as) pequeñitos(as) por sus características tienen más facilidad para apoderarse de estos conocimientos.

MESA 4

Presentada por el maestro Mario Cortés Bautista, del estado de Tlaxcala.

Reciban todos ustedes un especial saludo, mis hermanos indígenas, maestros también. Quiero dar un especial agradecimiento a la persona que ha hecho posible este encuentro, a la Maestra Rosalinda Morales Garza, Directora General de la DGEI, a ella nuestro agradecimiento. También a los ministros de diferentes países que con sus aportaciones han hecho más productivo este foro internacional. Así también a las autoridades estatales que han estado a la expectativa de que todo esto camine bien, marche muy bien, y a la Dra. Lesvia Rosas, responsable del programa de la RedPEI y a los directores de Departamento de los diferentes estados, cuya presencia ha sido muy importante para que todos estemos a la expectativa de todos los comentarios que han dado, los que han formado parte de este panel. A los ponentes mil gracias.

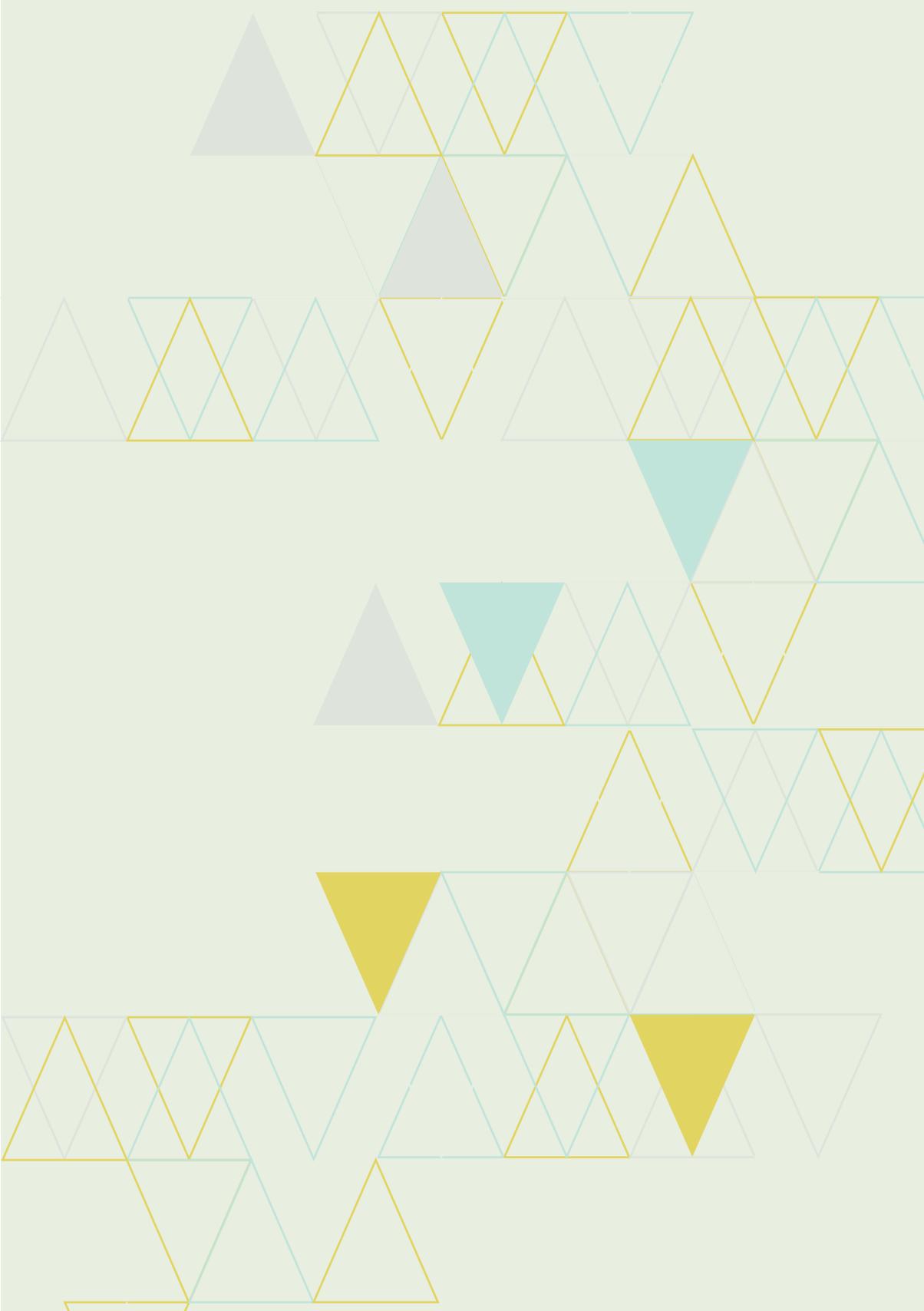
En el equipo 4 llegamos a la siguiente conclusión:

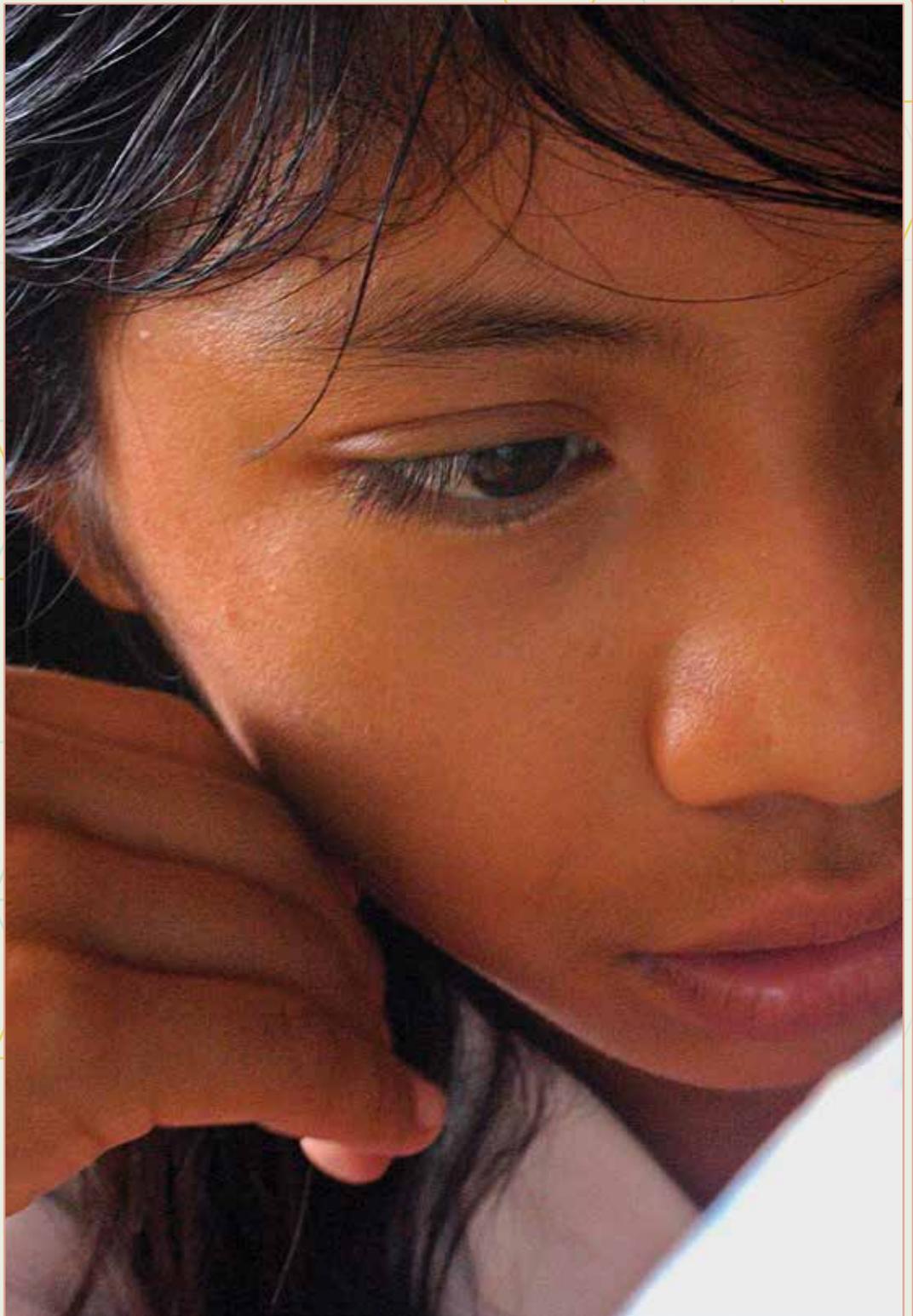
Quisiéramos iniciar comentando que en estas cuatro sesiones, lunes, martes, miércoles y jueves, pudimos conocer con mayor profundidad a qué se refiere la RedPEI, clarificando sus principios pedagógicos así como sus propósitos y estructura. Pudimos identificar que su principal objetivo es abrir un espacio en el cual los profesionales de la educación indígena podamos expresar y compartir nuestras experiencias, de igual manera conocer el trabajo educativo de otros compañeros; cabe mencionar que en estos espacios tuvimos la oportu-

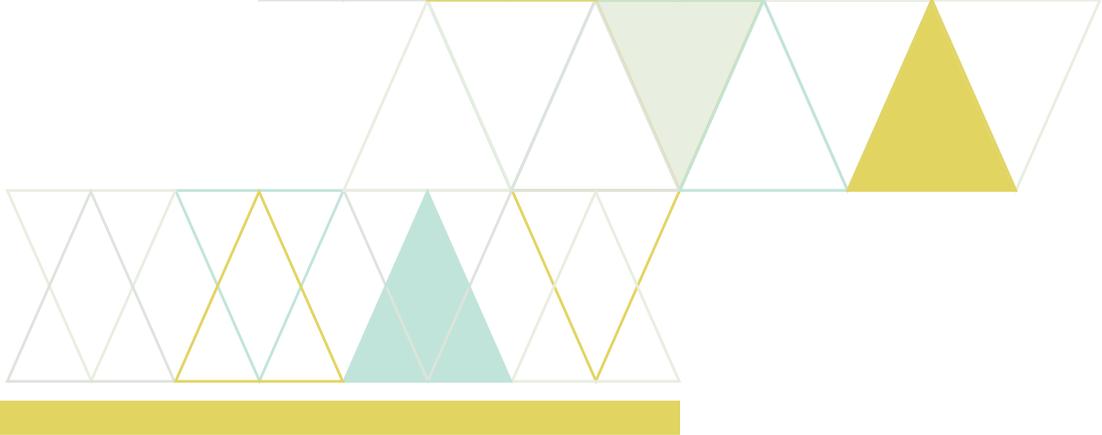
tunidad de revisar las memorias del camino recorrido por la RedPEI y realizar sugerencias, tratando de aportar mayores elementos que permitan fortalecer nuestra práctica pedagógica.

Con todo ello se pudo constatar que existen muchas experiencias exitosas de profesionales de la educación que han asumido el compromiso de innovar la practica docente, en las cuales se ve reflejada la revaloración de las lenguas indígenas y los conocimientos culturales, ya que éstos se encuentran insertados en los contenidos curriculares actuales.

Por último, se considera importante la preparación permanente del docente y que éste conozca, aporte y proporcione elementos que sean útiles para el logro de las competencias para la vida del alumno.







◀ EPÍLOGO



EPÍLOGO

Durante estos años de trabajo, de inicios de la RedPEI, hemos sido testigos de que sin duda el siglo XXI ha abierto una nueva era para la educación indígena. Los maestros están trabajando en la recuperación de las lenguas originarias de las comunidades en las que trabajan, están tratando de sustentar la educación en sus escuelas en la cultura propia de cada pueblo, están tratando de formar a sus alumnos con un sentido de pertenencia a su comunidad y de desarrollar en ellos el orgullo de pertenecer a ella.

Desde luego, los cambios y los logros no surgen espontáneamente, son el resultado de ideas, esfuerzos, luchas de innumerables personas a lo largo de también muchos años, para que al fin se vislumbre una realidad distinta. En esas luchas han participado, además de los propios pueblos en defensa de su dignidad, su identidad y su supervivencia, otras personas que siempre, desde diferentes enfoques, han entendido y apoyado sus luchas. En este sentido encontramos a historiadores, lingüistas, sociólogos, antropólogos, educadores, dentro del ámbito de lo académico y también algunos funcionarios, que desde la administración pública han delineado políticas públicas que van abriendo espacios para que los pueblos ejerzan su derecho a educar a sus hijos dentro de los parámetros de su cultura.

Hace un siglo la realidad de la educación para los pueblos originarios era muy diferente de lo que es ahora. La tendencia era formar una nación homogénea, para lo cual la lengua era un elemento clave. Por ello, el cambio más significativo que vemos ahora es el reconocimiento de que las lenguas de cada uno de estos pueblos es la manifestación viva de su cultura y que no debe perderse. Por lo contrario, debe tomarse como base para el aprendizaje y la educación de los niños.

En esta nueva era los maestros indígenas están emprendiendo acciones que redundarán en nuevas generaciones de niños y jóvenes verdaderamente bilingües por lo menos, si no es que trilingües. Están realizando experiencias que van trazando el camino de la interculturalidad al tratar de no perder el conocimiento comunitario y, desde luego, aprovechan la gran creatividad propia de los niños indígenas para expresarla en sus dibujos y creaciones literarias.

Encontramos maestros con diferentes proyectos educativos. Algunos más centrados en sus principios fundamentales del aprecio por la tierra y en su cosmovisión, desde donde propician el conocimiento de las disciplinas, mientras que otros, centrados en los requerimientos del sistema educativo, buscan la mejor manera de integrar a los niños en un camino de aprendizaje creativo que les permita rescatar sus valores fundamentales.

Desde luego no podemos decir que son todos, ellos mismos han expresado las dificultades de muchos maestros que no hablan la lengua de la comunidad en la que enseñan y de su negativa a aprenderla para enseñarla. La práctica de tantos años de la castellanización directa todavía está profundamente arraigada en muchos de ellos.

Precisamente por eso la experiencia de la RedPEI es importante, porque permite a los maestros que ya han superado esa situación y se han comprometido con una nueva educación, compartir sus experiencias pedagógicas y aprender unos de otros. El concepto “escribir para ser leídos” contiene todo un enfoque acerca del tipo de comunicación que se está impulsando. No se trata de informar, sino de compartir la experiencia y el conocimiento que se ha derivado de ella. Es en este sentido que se habla de formación.

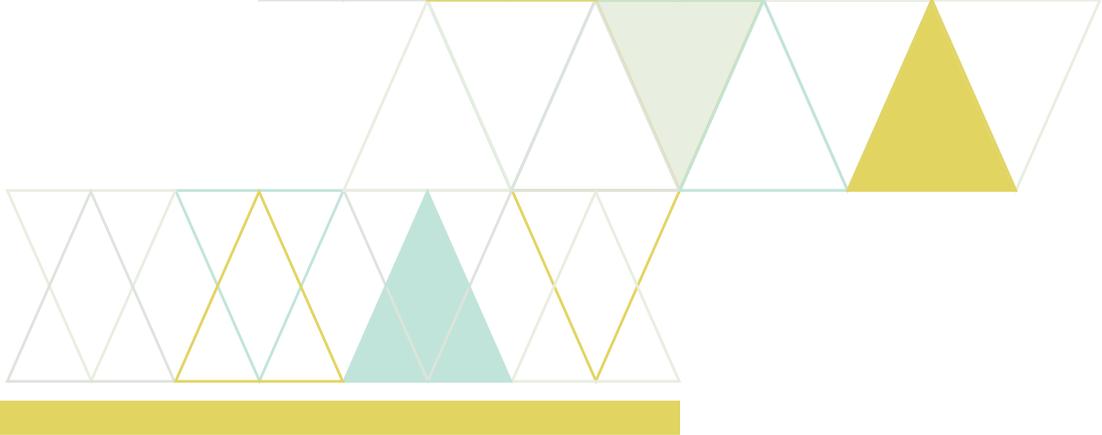
El proyecto de la Red se integra con otros que ha impulsado la DGEI en los últimos tres años, todos encaminados a la formación de los maestros. Así, algunos de los maestros que han estado participando en otros proyectos, como el del “Libro cartonero”, han difundido su trabajo mediante la Red.

Otro aspecto muy importante es que cuando en la Red se habla de formación, no es sólo a través de la escritura de sus experiencias, sino también de la reflexión sobre las mismas y sobre temas inherentes a la educación indígena; de los encuentros personales y de la oportunidad de participar en las mesas de reflexión que hemos organizado en cada reunión.

Como lo dice uno de los maestros que participaron en el Taller Regional del Centro, en Oaxtepec, Mor.:

(...) La verdad no tenía idea de qué iba a tratar el taller. Pero con el paso de las horas me fue emocionando lo que nos estaban compartiendo sobre la RedPEI. Puedo decir que me llevo una alternativa para hacer visible mi experiencia docente y la oportunidad de ofrecerla a mis compañeros. La RedPEI la sintetizaría así: Una posibilidad de generar intercambios, cultura, comunicación y dignificación étnica. Profesor Inocencio Romano Morales. Tlaxcala.





◀ BIBLIOGRAFÍA GENERAL



BIBLIOGRAFÍA. Cap. 1.

Aguirre, M. E. (2009) «*Lo que la Historia nos puede decir sobre la diferencia*», en: P. Medina (coord.). *Epistemologías de la Diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad de las prácticas educativas* (pp. 23-48). México: UPN: CONACYT: P. y V.

Bertely, M. (2002) «*Panorama Histórico de la educación para los indígenas en México*», en: L. E. Galván (coord.). *Diccionario de historia de la educación en México*. México: CONACYT, CIESAS.

Cerna, M. (1970) *La escuela rural unitaria completa*. México: Verazén, S.A.

Consejo Nacional de Fomento Educativo (2006). *35 años del CONAFE*. México: CONAFE, OEI.

Del Río, N. (2007) «La sociedad docente frente a la exclusión educativa: el caso de la niñez jornalera migrante», en: Lesvia O. Rosas (coord.). *La educación rural en México en el siglo XXI*. México: CEE, CREFAL, Ayuda en Acción (pp. 253-258).

Dirección General de Educación Primaria en los Estados (1979). *Escuela Primaria Rural Completa*. México: Coordinación General del Programa de Primaria para Todos los Niños.

Fierro, C., Rosas y L., Fortoul, B. (1995) *Más allá del salón de clases*. México: Centro de Estudios Educativos (CEE), 3ª. ed.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Tolerancia*. México: FCE, CREFAL.

Secretaría de Educación Pública (2011). «*Diversificación y contextualización curricular: Marcos Curriculares para la educación indígena*», en: *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica* (pp. 49-57). México: Dirección de Enlace y Vinculación adscrita a la Dirección General de Desarrollo Curricular, de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

Little, A. (2007). *Education for all and multigrade teaching. Challenges and opportunities*. Springer Ed. http://www.ebook3000.com/others/Angela-W--Little---Education-for-All-and-Multigrade-Teaching--Challenges-and-Opportunities_39881.html

López, O. (2010). *Que nuestras vidas hablen. Historias de vida de maestros y maestras indígenas tenek y nahuas de San Luis Potosí*. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis.

Medina, P. (coord.)(2009). *Epistemologías de la Diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad de las prácticas educativas*. México: UPN, CONACYT, P. y V.

Montero, M. (2006). “La investigación psicológica en América Latina: un paradigma ético-político”, en *La psicología en Argentina*, Vol. 1, No. 2. Universidad Central de Venezuela http://www.sipsych.org/boletinargentina/Tconferencia_sobre_paradigmas.

Rojas, T. (2007). “*Exclusión social e inequidad educativa en los jornaleros agrícolas migrantes en México*”, en: DECISIO No. 18. http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d18/acerca_autores1.php

Rebolledo, N. (2007). *Escolarización Interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México*. México: UPN: Colección Más Textos, No. 26.

Rosas, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: Centro de Estudios Educativos, A.C., Fundación para la cultura del maestro.

Rosas, L. (2006). *La Educación rural en México en el Siglo XXI*. México: CEE, CREFAL, Ayuda en Acción.

Rubio, B. (2006). «*La desestructuración del medio rural mexicano después del TLCAN y la educación*», en: Rosas, L.O. (coord.). *La educación rural en México en el siglo XXI* (pp. 19-35). México: CEE, CREFAL, Ayuda en Acción.

Secretaría de Educación Pública (2005). *Propuesta Educativa Multi-grado*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (s.f.), ¿Qué es el INALI? Folleto de divulgación.

Subsecretaría de Educación Básica (2008) *Reforma integral de la Educación Básica. Acciones para la articulación curricular 2007-2012*. México: SEP.

Tanck de Estrada, D. (2002) «*La educación indígena en el siglo XVIII*», en: L. E. Galván (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*. México: CONACYT, CIESAS.

Villoro L. (1998) «*Estado plural, pluralidad de culturas*», en: A. M. Méndez Puga y M. de L. Vargas Garduño (coords.) (2007). *La educación básica en comunidades p'urhépechas: apuntes desde distintas miradas*. Morelia, Michoacán: SEP: SEB: CONACYT: Secretaría de Educación del Estado de Michoacán: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo: Facultad de Psicología.

BIBLIOGRAFÍA cap. 2

Ahuja, R. et al. (2007) *Política y fundamentos de la educación intercultural bilingüe*, México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB): SEP.

Arteaga, P. (2011) *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C (COMIE).

Bertely, M. (1997) «Pluralidad cultural y política en la zona metropolitana de la ciudad de México», en *La Educación Indígena Hoy. Inclusión y Diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena*, Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).

Birch, I. y Lally, M. (1995) *Multigrade Teaching in Primary Schools*, Bangkok: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO): Asia Pacific Centre of Educational Innovation for Development.

Brunswic, É. y Valérien, J. (2004) *Multigrade Schools: Improving Access in Rural Africa?*, París: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Bryan, L. y McLaughlin, J (2005) «*Teaching and Learning in Rural Mexico: A Portrait of Student Responsibility in Everyday School Life*», en *Teaching and Teacher Education*, vol.21, (pp.33-48).

Casariego, R. (2000) «*Aprender a ser y jugar a ser. La educación indígena del CONAFE*», en *CONAFE Escuela y comunidades originarias en México*, México: CONAFE.

Cassany, D. (2003) *La cocina de la escritura*. México: Anagrama.

Córdova, L. (2011) «*Educación intercultural y bilingüismo en México: el caso maya chuj*», en López, L. y Francisco S. (ed.) *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Trabajos presentados en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe TI/II*. Guatemala: Programa de Apoyo a la Calidad Educativa. (pp.193-214). <http://es.scribd.com/doc/80381766/Recreando-la-EIB-en-America-Latina-Tomo-1>.

Dirección General de Educación Indígena (2007) *Estadística total de Educación Indígena Inicial y Básica. Inicio del ciclo escolar 2007-2008*. México: SEP: DGEI.

Fierro, C. (2008) «Comunidad educativa, un proceso de formación para la responsabilidad», en Organización de las Naciones Unidas para la Educación. *La Ciencia y la Cultura Convivencia Democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. (pp.255-280). Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC): Equipo Innovemos: UNESCO

Fierro, C. (2010) «Los indicadores de convivencia y Cultura de Paz de la UNESCO», en *IV Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*, Santiago: OREALC: Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH).

Gasché, J. (2008) «Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura», en Gasché, J., Bertely, M. y y Podesta, R. (Coords.). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. (pp.279-351). Quito: Ediciones Abya-Yala: Centro de Investigaciones: Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS): Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana.

Guerrero, L. (1994) *Aprender a convivir*. Lima: IEP-UNICEF.

Laparra, S. (s.a.) *Construcción del conocimiento en el campo de la educación Indígena. La búsqueda de la equidad epistémica desde una perspectiva situada de la formación docente intercultural*. s.l., mimeógrafo.

Lenkersdorf, C. (1996) *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México: Siglo XXI-UNAM.

Little, A. (2005) *Learning and Teaching in Multigrade Settings*. <http://skoleplassen.hist.no/Rapport/Learning%20and%20Teaching%20in%20Multigrade%20Setting%20final.doc>.

López, L. (2011) «Hacia una mayor relevancia, pertinencia y calidad en la educación desde la interculturalidad», en López, L. y Sapón, F. (ed.) *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Trabajos presentados en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. TI/II. Guatemala, Programa de Apoyo a la Calidad Educativa. (pp. 9-18). <http://es.scribd.com/doc/80381766/Recreando-la-EIB-en-America-Latina-Tomo-1>

Loyo, E. (2006) «*El conocimiento del indio. Nuevo camino para su asimilación (1930-1940)*», en Bertely, M. (2006) *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. (pp. 69-94). México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

McLaughlin, M. (2000) «*Listening and Learning from the Field: Tales of Policy Implementation and Situated Practice*», en Hargraves, Andy, et al. (eds.) *Internacional Handbook of Educational Change*. Boston: Kluwer Academy Publishers.

Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

Olson, J. (1992) *Understanding Teaching. Beyond Expertise*. Bristol: Open University Press- Milton Keynes.

Palma, R. (2010) «*Estudio comparativo sobre experiencias de convivencia escolar y prevención de la violencia escolar en América Latina y Caribe*», en *IV Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Madrid: OREALC - Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) – UNESCO. (pp. 70-113).

Papidimitrou, G. y Romo, S. (2006) *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos. Educación para la paz y los Derechos Humanos*. México: McGrawHill.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2009) *Indicadores de Desarrollo Humano y Género 2000-2005*. México: PNUD.

Podesta, R. (2006) «La escuela y sus modos interculturales. Hacia una propuesta metodológica de autoría infantil», en Bertely M. (Coord.) *Historia, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. (pp. 287-212). México: CIESAS.

Pridmore, P. (2007) «*Adapting the Primary-school Curriculum for Multigrade Classes in Developing Countries: a Five-Step Plan and an Agenda for Change*», en *Journal of Curriculum Studies* vol.39, num.55, (pp.559-576).

Rosas, L. (2003) *Aprender a ser Maestro Rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: Centros de Estudios Educativos: Fundación para la Cultura del Maestro.

Rosas, L. (2004) *Maestros que transforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) - Centro de Estudios Educativos (CEE).

Secretaría de Educación Pública (2005) *Propuesta multigrado 2005. Juntos aprendemos mejor*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2008) *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena. Educación Básica. Primaria Indígena*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011) *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

Torres, N. (2006) «*Cosmovisión y conocimiento: hacia una pedagogía del estar*» en, Bertely M. (Coord.) *Historia, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. (pp 313-334). México: CIESAS.

Torres, R. y Tenti, E. (2000) «Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios», en Consejo Nacional de Fomento Educativo (2000) *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*, México: SEP: CONAFE.

Uttech, M. (2001) *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.

Vasquez, A. (2006). «*Uso de la lengua materna y segunda lengua en la educación primaria intercultural bilingüe*», en Soberanes, F., Seda, I. y Viveros, J. F. (eds.) *Primer Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural*, s.l.: Comité Promotor del Congreso: Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación. (pp. 418- 421).

BIBLIOGRAFÍA cap. 3

Alcantar C.E. (2009) *En los contextos de la educación y los pueblos indígenas*, en *Transformación posible de la educación para la niñez indígena: contextos, alianzas y redes*. México: DGEI-SEP

Barth, B.M (1994) *Hacia la construcción de una pedagogía de la comprensión*. Barcelona: Ediciones PAIDOS.

Brunner, J. (2001) *Educación: escenarios de futuro: nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Santiago de Chile: PREAL.

Eliot, J (1993) «El cambio educativo desde la investigación-acción», en García J. (2004) *Ambientes con recursos tecnológicos: escenarios para la construcción de procesos pedagógicos*. S.J.de Costa Rica: EUNED.

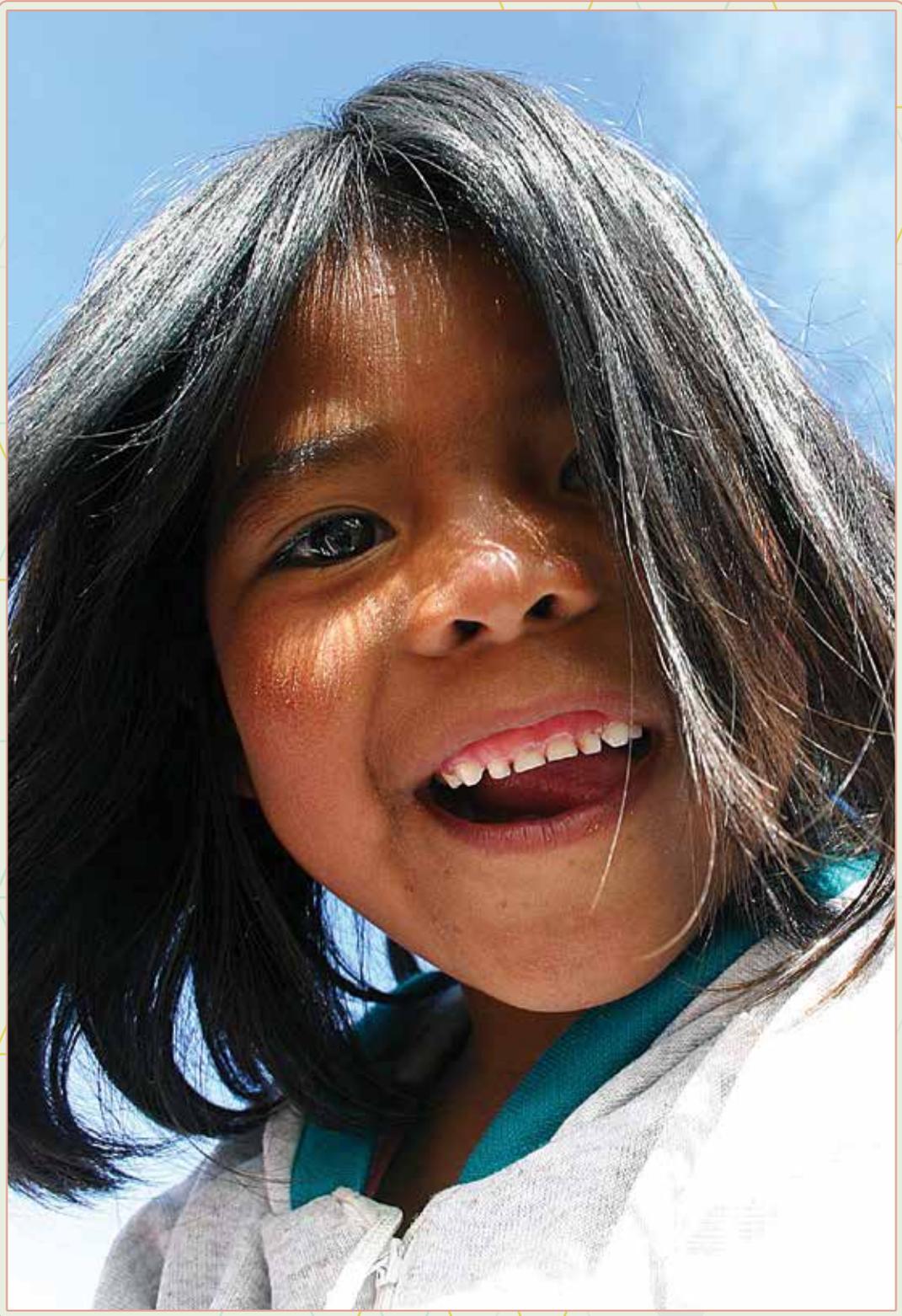
Hernández, B.M. (2009) *Las comunidades hablan en Transformación posible de la educación para la niñez indígena: contextos, alianzas y redes*. México: SEP: DGEI.

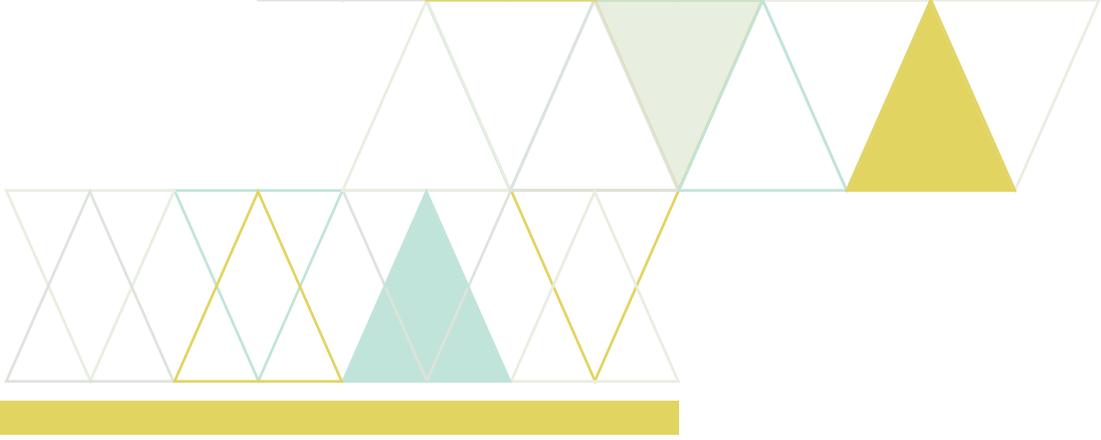
INNOVEMOS (2007) *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Chile: Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe. UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf>

Perkins, R. (2011) «*Hablemos del fracaso escolar*», en R.M. Tovar (Coord.) *Constructivismo práctico en el aula y enseñanza dialógica*. México. Trillas.

Ricoeur, P (1996) *Alegatos a favor del diálogo*, en Zabala A. (2008) *La práctica educativa: cómo enseñar*. México: COLOFÓN-GRAO.

Los testimonios de los maestros fueron tomados de las historias pedagógicas publicadas en la página web de la RedPEI www.educaciónindígena.com





◀ ANEXOS



Listado General

Miembros de la Red de Profesionales de la Educación Indígena.
2009 - 2012

N/P	ENTIDAD	NOMBRE
1	BAJA CALIFORNIA	ANABELLA SORIA VALDEZ
2	BAJA CALIFORNIA	ÁNGEL ALFONSO GARCÍA HERNÁNDEZ
3	BAJA CALIFORNIA	CASILDA CUEVAS AVENDAÑO
4	BAJA CALIFORNIA	HÉCTOR RUBIO CRUZ
5	BAJA CALIFORNIA	JUAN GONZALO MORENO MÁRQUEZ
6	BAJA CALIFORNIA	LIZETH ESPARZA FLORES
7	BAJA CALIFORNIA	NAYELI LÓPEZ VÁZQUEZ
8	BAJA CALIFORNIA	RIGOBERTO LÓPEZ MENDOZA
9	BAJA CALIFORNIA	TIBURCIO PÉREZ CASTRO
10	CAMPECHE	ADRIANA NÁTALY CÁMARA PACHECO
11	CAMPECHE	AGUSTÍN CÁMARA CASTILLO
12	CAMPECHE	ALBERTO GONZÁLEZ PECH
13	CAMPECHE	ALEJANDRO CAAMAL CAHUICH
14	CAMPECHE	ÁNGELA PERALTA TZEC
15	CAMPECHE	ARTURO MOLINA CHAN
16	CAMPECHE	BENJAMÍN MOO SUNZA
17	CAMPECHE	BLANCA MAGDALENA COLLI CHIN
18	CAMPECHE	CANDELARIO CHAN CHIN
19	CAMPECHE	CARLOS HUMBERTO CONTRERAS ORTIZ

N/P	ENTIDAD	NOMBRE
20	CAMPECHE	CAYO A. ARGÁEZ CHAN
21	CAMPECHE	DEYSI CUTZ MAY
22	CAMPECHE	JORGE ANTONIO DZIB CANUL
23	CAMPECHE	EDUARDO NOH MAY
24	CAMPECHE	FELIPE DE JESÚS CHI COLLÍ
25	CAMPECHE	FRANCISCO PECH CHUC
26	CAMPECHE	FRANKLIN GAMBOA KANTUN
27	CAMPECHE	GIBERTO CANUL COLLI
28	CAMPECHE	GUADALUPE KU SOSA
29	CAMPECHE	HEIDI GONZÁLEZ SEGURA
30	CAMPECHE	HELBERT CHI CAHUN
31	CAMPECHE	HIPÓLITO TUT CAB
32	CAMPECHE	HUMBERTO CHAN EK
33	CAMPECHE	JAIME ARGÁEZ CHIN
34	CAMPECHE	JORGE FORTUNATO CAUICH ANCHEVIDA
35	CAMPECHE	JORGE ANTONIO DZIB CANUL
36	CAMPECHE	JOSÉ LUIS EVAN MANZANERO
37	CAMPECHE	JUAN CHE CALAN
38	CAMPECHE	JUAN PABLO COLLI DZUL
39	CAMPECHE	JULIO CÉSAR DZIB CHABLÉ
40	CAMPECHE	JUVENTINO CHIM BALAM
41	CAMPECHE	LUIS A. CANUL TUN
42	CAMPECHE	LUIS ALFREDO CANUL TUN
43	CAMPECHE	AUDOMARO MAAS POOT
44	CAMPECHE	MARCIAL BOJÓRQUEZ
45	CAMPECHE	MARÍA CHAN CAMAS
46	CAMPECHE	MARÍA DEL PILAR MAY PECH
47	CAMPECHE	MARÍA GENI TUN BALAM

N/P	ENTIDAD	NOMBRE
48	CAMPECHE	MARICELA GÓMEZ ROMERO
49	CAMPECHE	MARTE ALEJANDRO CAHUN BALAM
50	CAMPECHE	NICOLASA CASANOVA HUCHIN
51	CAMPECHE	NORMA E. VILLAMONTES DOMÍNGUEZ
52	CAMPECHE	NORMA LUCELI PECH SIMA
53	CAMPECHE	RAÚL CÁRDENAS
54	CAMPECHE	RAYMUNDO RODRÍGUEZ BERZUNZA
55	CAMPECHE	REYNA BALAM MARTÍNEZ
56	CAMPECHE	REYNALDO QUIJANO CANCHE
57	CAMPECHE	ROSAURA GONZÁLEZ NOH
58	CAMPECHE	ROXANA ZÚÑIGA VÁZQUEZ
59	CAMPECHE	SANTOS IRINEO YAH CANUL
60	CAMPECHE	SECUNDINO LÓPEZ V.
61	CAMPECHE	SERGIO NOH PECH
62	CAMPECHE	SILVIA DEL CARMEN HERRERA DZUL
63	CAMPECHE	JOSUÉ BALTAZAR SIMA SIMA
64	CAMPECHE	SULLY MARÍA PECH RODRÍGUEZ
65	CAMPECHE	TEÓFILO CHI ORDÓÑEZ
66	CAMPECHE	VÍCTOR CHAN FARFÁN
67	CAMPECHE	VICTORIA BRITO CANCHE
68	CAMPECHE	WILLIAN PAREDES UICAB
69	CAMPECHE	YANUARIO SALDÍVAR SARABIA
70	CHIAPAS	ADA ESCOLÁSTICA GONZÁLEZ ROBLERO
71	CHIAPAS	ARMANDO ORDOÑEZ VELÁZQUEZ
72	CHIAPAS	EDÍN BONIFAZ LIEBANO
73	CHIAPAS	FABIANA PEÑATE LÓPEZ
74	CHIAPAS	INDALECIO MANUEL LÓPEZ GÓMEZ
75	CHIAPAS	ISIDRO RICARDO GARCÍA YA

N/P	ENTIDAD	NOMBRE
76	CHIAPAS	JESÚS TEODORO DÍAZ SÁNCHEZ
77	CHIAPAS	JUAN MORENO GÓMEZ
78	CHIAPAS	JUAN TEODOSIO GÓMEZ PÉREZ
79	CHIAPAS	MARÍA ELENA ENCINOS GÓMEZ
80	CHIAPAS	RAFAEL PÉREZ GÓMEZ
81	CHIAPAS	VICTORIA RAMÍREZ LÓPEZ
82	CHIHUAHUA	BERNARDO MORENO BUSTILLOS
83	CHIHUAHUA	CARLOTA PAYAN SILVA
84	CHIHUAHUA	DAVID VALENCIA GASPAS
85	CHIHUAHUA	EDITH DÍAZ AGUIRRE
86	CHIHUAHUA	HEVERTO MOLINA CHÁVEZ
87	CHIHUAHUA	IGNACIO CHAPARRO MONZÓN
88	CHIHUAHUA	JOSÉ ARMANDO MELÉNDEZ PIZARRO
89	CHIHUAHUA	JUAN CARLOS VELAZQUILLO TORRES
90	CHIHUAHUA	MACARIA PALMA CRUZ
91	CHIHUAHUA	MARÍA ISABEL ROJAS CARRILLO
92	CHIHUAHUA	MARTHA MORALES CASTILLO
93	CHIHUAHUA	ROGELIO CRUZ MORENO
94	DURANGO	AMELIA CORIA HERNÁNDEZ
95	DURANGO	CRISTIAN RICARDO GALVÁN RODRÍGUEZ
96	DURANGO	ELIZABETH GURROLA GARCÍA
97	DURANGO	ELIZABETH MENDÍA GURROLA
98	DURANGO	FLAVIO MORALES PÉREZ
99	DURANGO	GABRIEL DE LA CRUZ VICENTE
100	DURANGO	JUAN FRANCISCO GUTIÉRREZ ESCALANTE
101	DURANGO	MÓNICA REYES FLORES
102	DURANGO	RICARDO REYES LÓPEZ
103	DURANGO	TERESA VERA ENRÍQUEZ

N/P	ENTIDAD	NOMBRE
104	GUANAJUATO	ALEJANDRO ÁVALOS RINCÓN
105	GUANAJUATO	ANDRÉS OLVERA PONCE
106	GUANAJUATO	BETZY ODETTE ROJAS LÓPEZ
107	GUANAJUATO	JOAQUÍN MORALES DE LEÓN
108	GUANAJUATO	MA. GUADALUPE RESÉNDIZ DE SANTIAGO
109	GUANAJUATO	MIGUEL ÁNGEL VÁSQUEZ DÁVILA
110	GUANAJUATO	RIGOBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ
111	GUANAJUATO	TRANQUILINO RINCÓN DE SANTIAGO
112	GUERRERO	BANO TECOLAPA ALILIO
113	GUERRERO	BERNABÉ LÓPEZ LÓPEZ
114	GUERRERO	RAÚL BRUNO MARTÍNEZ
115	GUERRERO	AURELIO DE JESÚS MORENO
116	GUERRERO	EDITH LARA FRANCO
117	GUERRERO	ELEUTERIO MELITÓN GARCÍA
118	GUERRERO	ESMERALDA OLIVARES ROSENDO
119	GUERRERO	ESTHER LÓPEZ HERNÁNDEZ
120	GUERRERO	FAUSTO FILOMENO DÍAZ
121	GUERRERO	JOSÉ HERNÁNDEZ OJÉNDIZ
122	GUERRERO	LEONARDO CONSTANCIO DOLORES
123	GUERRERO	MARTINA AÑORVE IBARRA
124	GUERRERO	RAFAEL RODRÍGUEZ DÍAZ
125	GUERRERO	VIRGINIA CANTÚ VILLA
126	HIDALGO	ANTONIO DE LA CRUZ HERNÁNDEZ
127	HIDALGO	CANCIANO JUÁREZ MARTINEL
128	HIDALGO	DANIEL AMADOR HERNÁNDEZ
129	HIDALGO	EDITH AGUILAR DOROTEO
130	HIDALGO	ENEDINA LICONA LUCAS
131	HIDALGO	EVODIO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

N/P	ENTIDAD	NOMBRE
132	HIDALGO	FEDERICO PEDRAZA CATALÁN
133	HIDALGO	FELIPE HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ
134	HIDALGO	FERNANDO HERNÁNDEZ SILVA
135	HIDALGO	FRANCISCA VÁZQUEZ G.
136	HIDALGO	HIPÓLITO VITE CORTÉS
137	HIDALGO	IRMA SEVILLA PÉREZ
138	HIDALGO	JUAN BASILIO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ
139	HIDALGO	KARINA FERNANDA HERNÁNDEZ PADRÓN
140	HIDALGO	MARDONIO COELLO MUTE
141	HIDALGO	MARGARITA HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ
142	HIDALGO	MARYLÚ BAUTISTA BAUTISTA
143	HIDALGO	NATALIO RAMÓN CRUZ
144	HIDALGO	NOÉ VITE SERRANO
145	HIDALGO	RAMÓN DOMINGO BAUTISTA
146	HIDALGO	SILVERIA COLUMBA HERNÁNDEZ ARRIAGA
147	HIDALGO	VICENTE RAMÍREZ CRUZ
148	JALISCO	BENANCIO CARRILLO JIMÉNEZ
149	JALISCO	FAUSTINO HERNÁNDEZ ROBLES
150	JALISCO	FIDEL MONTIEL HERNÁNDEZ
151	JALISCO	JESÚS RODRÍGUEZ MONTERO
152	JALISCO	JOSÉ DE LA CRUZ CARRILLO
153	JALISCO	JULIO CORTÉS MONTIEL
154	JALISCO	NATALIO OLIVARES ORTEGA
155	MÉXICO	ALFREDO EPIFANIO ANDRÉS
156	MÉXICO	ARELI DOMINGO GONZÁLEZ
157	MÉXICO	BERNARDO VÁZQUEZ IRINEO
158	MÉXICO	BONIFACIA CID MARTÍNEZ
159	MÉXICO	DEYSI KARINA BASILIO ROMERO

N/P	ENTIDAD	NOMBRE
160	MÉXICO	JUAN JOSÉ FLORES ORTÍZ
161	MÉXICO	LOURDES GARCÍA SEGUNDO
162	MÉXICO	MIGUEL JOSÉ BRIONES OCHOA
163	MÉXICO	ROQUE ANTONIO ISIDRO
164	MÉXICO	SALVADOR GUADARRAMA REYES
165	MICHOACÁN	ABELARDO DIEGO NAZARIO
166	MICHOACÁN	ARTEMIO RAFAEL MADRIGAL MORALES
167	MICHOACÁN	EVERARDO CANO FLORES
168	MICHOACÁN	HÉCTOR FRANCISCO ANCELMO
169	MICHOACÁN	ISAURO LÁZARO REYES
170	MICHOACÁN	JUAN MONDRAGÓN CORONA
171	MICHOACÁN	JUDITH RAMÍREZ RAMOS
172	MICHOACÁN	NÉSTOR DIMAS HUACUS
173	MICHOACÁN	PASCUAL MARTÍNEZ FRANCISCO
174	MICHOACÁN	PLÁCIDO ALONSO MÉNDEZ
175	MICHOACÁN	SECUNDINA RODRÍGUEZ NUCÍ
176	MICHOACÁN	TEODORO EDUARDO DURANGO ÁLVAREZ
177	MORELOS	ALEJANDRO ABAD CASTILLO
178	MORELOS	EMILIO JACINTO MACOCO
179	MORELOS	FRANCISCO RAMOS ORIENTE
180	MORELOS	JACINTA PAREDES SALAMANCA
181	MORELOS	JESÚS TECLA JIMÉNEZ
182	MORELOS	JUANA DE LA CRUZ FARÍAS
183	MORELOS	MARÍA ADELA HERNÁNDEZ MAYA
184	MORELOS	MARTÍN MACÍAS LABRA
185	MORELOS	ROSENDA ALONSO FELICITOS
186	MORELOS	SOFÍA CASBIS LIMONTITLA
187	MORELOS	VENANCIA LÓPEZ PALACIOS

N/P	ENTIDAD	NOMBRE
188	NAYARIT	ANA LAURA HERNÁNDEZ VERDÍN
189	NAYARIT	BELÉN MINJARES SOTERO
190	NAYARIT	DAFROSA LOBATOS GONZÁLEZ
191	NAYARIT	HONORIO DÍAZ VALENTÍN
192	NAYARIT	JULIO RAMÍREZ CARRILLO
193	NAYARIT	RITA MENDOZA GUTIÉRREZ
194	NAYARIT	ROBERTO CÁZARES OLIVEROS
195	NAYARIT	SILVERIO FLORES OROZCO
196	OAXACA	ADOLFO GUTIÉRREZ DÍAZ
197	OAXACA	FAUSTO SANDOVAL CRUZ
198	OAXACA	FLORENCIO PÉREZ LÓPEZ
199	OAXACA	GREGORIO HERNÁNDEZ CRUZ
200	OAXACA	ISABEL SÁNCHEZ GUTIÉRREZ
201	OAXACA	JAIME SÁNCHEZ CRUZ
202	OAXACA	JAVIER JIMÉNEZ MORALES
203	OAXACA	JERÓNIMO VÁSQUEZ LÓPEZ
204	OAXACA	JOSÉ LUIS POMPOSO MUÑOZ
205	OAXACA	JOSECITO SÁNCHEZ CRUZ
206	OAXACA	JOSEFINA VARGAS MENA
207	OAXACA	JULIA PÉREZ LÓPEZ
208	OAXACA	LAURA FIGUEROA GARCÍA
209	OAXACA	LUZ MARÍA GÓMEZ URRUTIA
210	OAXACA	MARCO ANTONIO LÓPEZ HERNÁNDEZ
211	OAXACA	OLGA LETICIA HERNÁNDEZ GARCÍA
212	OAXACA	RAFAEL CARDOSO JIMÉNEZ
213	OAXACA	RAMÓN JULIÁN RAMÍREZ
214	OAXACA	REYNALDA EDMUNDA MARTÍNEZ RAMÍREZ
215	OAXACA	VÍCTOR EMMANUEL REYES MORALES

N/P	ENTIDAD	NOMBRE
216	PUEBLA	AIDÉ VITE FLORES
217	PUEBLA	ANGÉLICA RODRÍGUEZ COYOMATZI
218	PUEBLA	ELIAS LUNA LÓPEZ
219	PUEBLA	FIDEL SANTIAGO DÍAZ
220	PUEBLA	GLADIS VITE CRUZ
221	PUEBLA	ISMAEL GAMBOA OROPEZA
222	PUEBLA	JOSÉ ALAYA SÁNCHEZ
223	PUEBLA	JOSÉ SANTIAGO SALAZAR
224	PUEBLA	JUANA FRANCISCO
225	PUEBLA	MARÍA DEL CARMEN GLORIAS ABRIL PALANTOC
226	PUEBLA	MARTHA GRISELDA VALENCIA SÁNCHEZ
227	PUEBLA	MATEO HERNÁNDEZ NIRIEGA
228	PUEBLA	MIGUEL LUIS APARICIO
229	PUEBLA	MIGUEL SANTIAGO MARIA
230	PUEBLA	ODILIA HUEXTAHUAL DAMIAN
231	QUERÉTARO	BLANCA MAYE NOPAL
232	QUERÉTARO	JOSÉ MANUEL MIGUEL TUBURCIO
233	QUINTANA ROO	ROBERTO CAHUM POOT
234	QUINTANA ROO	ADELAIDA MILU SÁNCHEZ CASTILLO
235	QUINTANA ROO	ALMA LIZET UC PAT
236	QUINTANA ROO	ARGELIA PÉREZ ANGULO
237	QUINTANA ROO	AUGUSTO VICENTE PALOMO PECH
238	QUINTANA ROO	AURELIA PECH CAAMAL
239	QUINTANA ROO	BALTAZAR CANTE PECH
240	QUINTANA ROO	CARLOS CHULIN CANUL
241	QUINTANA ROO	CARLOS TUYUB CHI
242	QUINTANA ROO	CARMEN VÁZQUEZ POOT

N/P	ENTIDAD	NOMBRE
243	QUINTANA ROO	CLAUDIA ALAMILLA MENDOZA
244	QUINTANA ROO	CLAUDIA CAROLINA GARRO
245	QUINTANA ROO	DANIEL CUXIM PECH
246	QUINTANA ROO	EDGAR POOT BALAM
247	QUINTANA ROO	ENRIQUE MOJÓN NOVELO
248	QUINTANA ROO	FAUSTINA KOYOC KU
249	QUINTANA ROO	FAUSTINO DZIB BALAM
250	QUINTANA ROO	FILADELFIA PIÑA DZUL
251	QUINTANA ROO	FILIBERTA EK CHAN
252	QUINTANA ROO	FRANCISCO JAVIER TUZ CHE
253	QUINTANA ROO	HERNÁN VELÁZQUEZ PAT
254	QUINTANA ROO	IRVIN RAFAEL TUZ CONTRERAS
255	QUINTANA ROO	JORGE BALAM CAAMAL
256	QUINTANA ROO	JUAN DOMÍNGUEZ
257	QUINTANA ROO	JULIO AUGUSTO SALAZAR MOGUEL
258	QUINTANA ROO	JULIO SERRANO RODRÍGUEZ
259	QUINTANA ROO	KARINA NAVA MORAN
260	QUINTANA ROO	MANUEL GONZÁLEZ SUAREZ
261	QUINTANA ROO	MARCO ANTONIO ABAN UC
262	QUINTANA ROO	MARGARITA KU GÓMEZ
263	QUINTANA ROO	MARÍA ALBERTHA KAUIL CHAN
264	QUINTANA ROO	MARÍA ELENA MARTÍNEZ BALAM
265	QUINTANA ROO	MARÍA OBDULIA MOO POOT
266	QUINTANA ROO	MARÍA YOLANDA CAAMAL CHAN
267	QUINTANA ROO	MARIO MARGARITO NAAL COHUO
268	QUINTANA ROO	MAURICIO NOH POOT
269	QUINTANA ROO	MÁXIMO POOL SALAZAR
270	QUINTANA ROO	MIGUEL CÁMARA CABRERA

N/P	ENTIDAD	NOMBRE
271	QUINTANA ROO	MODESTO MAY CITUK
272	QUINTANA ROO	NELSY LUCELY CAAMAL JIMÉNEZ
273	QUINTANA ROO	NORBERTO PAT MAY ,
274	QUINTANA ROO	ORQUIDEA OLAN MAGAÑA
275	QUINTANA ROO	PAULINO POOT CHULÍN
276	QUINTANA ROO	RECI ARELI ESTRADA PACHECO
277	QUINTANA ROO	ROBERTO CAHUM POOT
278	QUINTANA ROO	RODOLFO UCÁN CÁMARA
279	QUINTANA ROO	ROGER FENIEL GONZALEZ ORTIZ
280	QUINTANA ROO	SANTOS AMADO DZIB KOYOC
281	QUINTANA ROO	SILVIA COLLI CANUL
282	QUINTANA ROO	SOCORRO BÁEZ PALOMO
283	QUINTANA ROO	TABITA DORCAS CAAMAL VÁZQUEZ
284	QUINTANA ROO	VÍCTOR GONZÁLEZ CHAN
285	QUINTANA ROO	VÍCTOR MANUEL TEC Y BATUN
286	QUINTANA ROO	VICTORIA KAU CHI
287	QUINTANA ROO	VLADIMIR UICAB TUN
288	QUINTANA ROO	YOLISMA PUC POOT
289	SAN LUIS POTOSÍ	ALEJANDRINO MANUEL GASPAR
290	SAN LUIS POTOSÍ	ANANÍAS ANTONIO HERNÁNDEZ
291	SAN LUIS POTOSÍ	BARDOMIANO SANTIAGO FRANCISCA
292	SAN LUIS POTOSÍ	EDUARDO MÉNDEZ SANTOS
293	SAN LUIS POTOSÍ	ENRIQUE PÉREZ MEDINA
294	SAN LUIS POTOSÍ	FELIX SANTIAGO JONÁS
295	SAN LUIS POTOSÍ	SECUNDINA FLORES SANTOS
296	SAN LUIS POTOSÍ	GABRIEL CATARINO AURELIA
297	SAN LUIS POTOSÍ	GERMAN RUBIO GAITÁN
298	SAN LUIS POTOSÍ	HERMINIO ALONSO GUERRERO

N/P	ENTIDAD	NOMBRE
299	SAN LUIS POTOSÍ	CLAUDIO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ
300	SAN LUIS POTOSÍ	LEODEGARIO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ
301	SAN LUIS POTOSÍ	HUGO ALBERTO PÉREZ HERNÁNDEZ
302	SAN LUIS POTOSÍ	ISMAEL SANTOS MARTÍNEZ
303	SAN LUIS POTOSÍ	JUSTINO CRUZ MARTÍNEZ
304	SAN LUIS POTOSÍ	LUCILA HERNANDEZ GONZALEZ
305	SAN LUIS POTOSÍ	OBED HERNANDEZ SANCHEZ
306	SAN LUIS POTOSÍ	SANTOS ANTONO SALVADOR CRUZ
307	SAN LUIS POTOSÍ	VÍCTOR ANTONIO SABINA
308	SINALOA	JOSÉ TRINIDAD PAVA MONTAÑO
309	SINALOA	LUIS ENRIQUE SILVA
310	SONORA	CARLA ALMADA BORBÓN
311	SONORA	DULCE KARINA MORALES NEUBAY
312	SONORA	ESPERANZA BORBON TONOPOMEA
313	SONORA	JOSE GUADALUPE GOCOBACHI VALENZUELA
314	SONORA	ADELAIDA BETEME GONZALEZ
315	SONORA	MARIA ELENA GARCIA AYALA
316	SONORA	RAMON VILLEGAS
317	TABASCO	ANA LUISA SÁNCHEZ CHABLE
318	TABASCO	DOMINGO SANCHEZ CRUZ
319	TABASCO	JAVIER SÁNCHEZ ESCUDERO
320	TABASCO	LIMBERG LUCIANO DE LA CRUZ
321	TABASCO	MARÍA MAGDALENA GARCÍA JIMÉNEZ
322	TABASCO	MARIBEL TORRES MARTÍNEZ
323	TABASCO	MIGUEL ÁNGEL CHABLÉ LÓPEZ
324	TABASCO	SEGUNDINO DE LA CRUZ CRUZ
325	TABASCO	VENUSTIANO DE LA CRUZ LÓPEZ
326	TLAXCALA	ANTONIO ATRIANO SALDAÑA

N/P	ENTIDAD	NOMBRE
327	TLAXCALA	EMILIANO PLUMA MENDIETA
328	TLAXCALA	FELIPE TRINIDAD CASTILLO HERNÁNDEZ
329	TLAXCALA	HILARIA COCOLETZI HERNÁNDEZ
330	TLAXCALA	INOCENCIO ROMANO MORALES
331	TLAXCALA	MARIO CORTÉS BAUTISTA
332	TLAXCALA	SAÚL GALLEGOS GARCÍA
333	TLAXCALA	SERGIO ROJAS SALAZAR
334	VERACRUZ	ALBERTO OLARTE TIBURCIO
335	VERACRUZ	ANICETA JUÁREZ VICENTE
336	VERACRUZ	FERNANDO COCOTLE CAMPOS
337	VERACRUZ	JACINTA NÚÑEZ VICENTE
338	VERACRUZ	JUAN DE LA CRUZ MARTÍNEZ
339	VERACRUZ	MANUEL SOSA SÁNCHEZ
340	VERACRUZ	MAURILIA GARCÍA REYES
341	VERACRUZ	MINERVA SÁNCHEZ GUEVARA
342	VERACRUZ	RAÚL MACUXTLE QUIAHUA
343	VERACRUZ	RAFAEL LÓPEZ CHIGO
344	VERACRUZ	SERGIO GÓMEZ ANTONIO
345	YUCATÁN	ABEL SALAZAR ORTEGA
346	YUCATÁN	ADOLFO CAHUM
347	YUCATÁN	ADOLFO KOO KUYOC
348	YUCATÁN	ADRIAN SUARES GONZALES
349	YUCATÁN	ALEJANDRINA DE ATOCHA PARRA VALLE
350	YUCATÁN	ANA BERTA NOVELO CAMPOS
351	YUCATÁN	ANTONIO CERVERA PANTI
352	YUCATÁN	ARCANGEL HERNANDEZ PERALTA
353	YUCATÁN	ARMANDO CAUICH MUÑOZ
354	YUCATÁN	ARMANDO MANZANILLA UCAN

N/P	ENTIDAD	NOMBRE
355	YUCATÁN	ARMIN SANDOVAL PERALTA
356	YUCATÁN	ARTURO NEGRON AYUSO
357	YUCATÁN	AZAZEL BRICEÑO ALCOCER
358	YUCATÁN	BENITO CETINA TEH
359	YUCATÁN	BONIFACIA CHI POOT
360	YUCATÁN	CANDELARIA UICAB NAAL
361	YUCATÁN	CARLOS MANUEL CANTÉ GÓNGORA
362	YUCATÁN	CRISANTO KUMUL CHAN
363	YUCATÁN	ELMY GÓMEZ CONTRERAS
364	YUCATÁN	ENRIQUE CETINA FLORES
365	YUCATÁN	ERNESTINA NÚÑEZ MEDINA
366	YUCATÁN	FERNANDO SÁNCHEZ ANGULO
367	YUCATÁN	FILIBERTO GÓNGORA BASTO
368	YUCATÁN	GERTRUDIS MATOS
369	YUCATÁN	GOZALO PACHECO IC
370	YUCATÁN	GUADALUPE CANUL CANUL
371	YUCATÁN	GUADALUPE GARRIDO RAMÍREZ
372	YUCATÁN	JEYVI ANEL GONGORA AMBROSIO
373	YUCATÁN	JORGE PACHECO IC
374	YUCATÁN	JOSÉ ALFREDO OSORIO AGUILAR
375	YUCATÁN	JOSÉ ISABEL RENÁN POOL TUN
376	YUCATÁN	JOSÉ TEC. TUN
377	YUCATÁN	JUAN GONZALES VARGUEZ
378	YUCATÁN	JUAN JOSÉ CABRERA KU
379	YUCATÁN	JUAN PABLO SAN MIGUEL
380	YUCATÁN	LUIS ARMANDO TAMAY MAY
381	YUCATÁN	LUIS ENRIQUE HAAS TUZ
382	YUCATÁN	LUIS SUAREZ VASQUEZ
383	YUCATÁN	MARCOS CHAN CAUICH

N/P	ENTIDAD	NOMBRE
384	YUCATÁN	MARÍA ELENA ANDRADE U
385	YUCATÁN	MARÍA GENNY KU KU
386	YUCATÁN	NAYELI BURGOS ROSADO
387	YUCATÁN	NOEMÍ ISELA NAH AMBROSIO
388	YUCATÁN	ONÉSIMO YAM DZIB
389	YUCATÁN	OTILIO CHIN OTILIO
390	YUCATÁN	PABLO DE LA CRUZ COLLI
391	YUCATÁN	PABLO ROBERTO ABÁN GÓNGORA
392	YUCATÁN	PAOLA DEL C. RODRIGUEZ CASTRO
393	YUCATÁN	PEDRO PUC BALAM
394	YUCATÁN	RAFAEL TUN MOO
395	YUCATÁN	RAMÓN NONATO DIZB CAN
396	YUCATÁN	REINA DE LOS SANTOS
397	YUCATÁN	ROGELIO AKE MUGARTE
398	YUCATÁN	ROGER A OCH AGUILAR
399	YUCATÁN	ROGER ANTONIO POOL MARTÍNEZ
400	YUCATÁN	ROGER OCH DZIB
401	YUCATÁN	ROSA SILVIA SILVA KU
402	YUCATÁN	ROSSANA CARELY CHALÉ LEAL
403	YUCATÁN	SANTIAGO ARELLANO TUZ
404	YUCATÁN	SILVIA MEDINA MANRIQUE
405	YUCATÁN	SINDY DANIELA CANCHE CHAN
406	YUCATÁN	SIXTO ROSENDO KÚ LÓPEZ
407	YUCATÁN	TERESA POOL MARTÍNEZ
408	YUCATÁN	VICENTE CANCHE MOO
409	YUCATÁN	VÍCTOR CANTO CHAN
410	YUCATÁN	VÍCTOR KU CAAMAL
411	YUCATÁN	VICTORIA HOYOS CASTILLO

ANEXO

Concentrado de escuelas y maestros visitados⁷²

ESTADO	No.	MAESTRO(A)	ESCUELA
BAJA CALIFORNIA NORTE	1	IDAHE OSORIO DÍAZ	JUAN JOSÉ DE LOS REYES MARTÍNEZ "EL PÍPILA"
SAN LUIS POTOSÍ	2	LEODEGARIO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ	JAIME NUNÓ
	3	GERMÁN RUBIO GAYTÁN	BENITO JUÁREZ
	4	CLAUDIO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ	
	5	SECUNDINA FLORES SANTOS	MAESTRO DE AMÉRICA
	6	ISMAEL SANTOS MARTÍNEZ	

⁷² Los estados se han organizado con base en su ubicación geográfica en la República Mexicana, de Norte a Sur

CLAVE	LOCALIDAD/ MUNICIPIO	GRUPO INDÍGENA
02DPB0007N	TIJUANA	MIXTECO
24 DPB 00312	TAXICHO/TAMAZUNCHALE	NAHUA
24 DPB 0113I	BARRIO COYOLO/TAMPACÁN	NAHUA
24 DPB 0004B	CRUCERO CRUCERITO/ TANKANHUITZ	TENEK

ESTADO	No.	MAESTRO(A)	ESCUELA
MICHOACÁN	7	NATALIO OLIVARES ORTEGA	TLANESIS
	8	FIDEL MONTIEL HERNÁNDEZ	TIOXÓCHITL
	9	CLEMENTE HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ	MIGUEL HIDALGO
	10	PLÁCIDO ALONSO MÉNDEZ	
	11	ERAQUIO CORTÉS MARTÍNEZ	
	12	JUDITH RAMÍREZ	
	13	ISAURO LÁZARO REYES	
	14	ROSARIO LÓPEZ HERNÁNDEZ	
	15	ABELARDO DIEGO NAZARIO	BENITO JUÁREZ
16	JOSÉ ALBERTO RUIZ MARTÍNEZ	ALBERGUE MIGUEL HIDALGO	

CLAVE	LOCALIDAD/ MUNICIPIO	GRUPO INDÍGENA
31DPB0084X	LAS MARÍAS/ CUAUHTILÁN DE GARCÍA BARRAGÁN	NAHUA
14DPB0079L	STA. ROSA/ CUAUHTILÁN DE GARCÍA BARRAGÁN	NAHUA
16DPB0092D	SAN ISIDRO/ LOS REYES	PURÉPECHA
16DPB0198X	URINGUITIRO/ LOS REYES	PURÉPECHA
16TAI036IQ	SAN ISIDRO/ LOS REYES	PURÉPECHA

ESTADO	No.	MAESTRO(A)	ESCUELA
MORELOS	17	ADELA HERNÁNDEZ	EL OLIVAR
	18	ALEJANDRO ABAD	TLALMAJATOK
HIDALGO	19	DANIEL AMADOR HERNÁNDEZ	JOSÉ LÓPEZ PORTILLO
	20	JUAN BASILIO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ	
	21	CANCIANO JUÁREZ MARTÍNEZ	
	22	NAZARIO BAUTISTA ANTONIO	VENUSTIANO CARRANZA
	23	KARINA FERNANDA HERNÁNDEZ PADRÓN	
	24	EDITH AGUILAR DOROTEO	
	25	NORMA AÍDA HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ	
26	JUANA HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ	GUADALUPE VICTORIA	

CLAVE	LOCALIDAD/ MUNICIPIO	GRUPO INDÍGENA
17DPB00045	EL OLIVAR HUEYAPAM/ TETELA DEL VOLCÁN	NAHUA
17DPB0003T	TLALCOMULCO HUEYAPAM/ TETELA DEL VOLCÁN	NAHUA
CCT 13 DPBOO- 91HD	POXTLA/ IXCATLÁN. HUEJUTLA	NAHUA
13DPB0464G	TEPEMAXAC/HUAZALINGO	NAHUA
13DPB0001Z	SANTA ANA/ SAN FELIPE ORIZATLÁN	NAHUA

ESTADO	No.	MAESTRO(A)	ESCUELA
VERACRUZ	27	EVODIO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ	MÉXICO
	28	FELIPE HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ	
	29	PIPINO MARTÍNEZ BAUTISTA	
	30	JUANA ANTELMA RAMÍREZ ALAMILLO	ALFREDO V. BONFIL
	31	RAÚL MACUIXTLE QUIAHUA	
	32	SERGIO GÓMEZ ANTONIO	JUAN SARABIA

CLAVE	LOCALIDAD/ MUNICIPIO	GRUPO INDÍGENA
13DPB0684W	CUACHIQUIAPA/ HUEJUTLA	NAHUA
30DPB0425V	ASCUAUHTLAMANCA/ ZONGOLICA	NAHUA
30DPB0512Q	LA ESCALERA/ MECATLÁN	TOTONACA

ESTADO	No.	MAESTRO(A)	ESCUELA
GUERRERO	33	AMALIA JUÁREZ RIVERA	DÍA DEL MAESTRO
	34	JUAN DOMÍNGUEZ PÉREZ	
	35	JOSÉ CRUZ LÓPEZ	
	36	HILARIÓN MORALES CRUZ	
	37	JUAN DE LA CRUZ MARTÍNEZ	MOCTEZUMA (MÓDULO)
38	RAÚL BRUNO MARTÍNEZ		

CLAVE	LOCALIDAD/ MUNICIPIO	GRUPO INDÍGENA
30DPPB0631D	EL SITIO/ CHICONTEPEC	NAHUA
12DPB1185D	COL. NUEVA JERUSALÉN/ TLAPA DE COMONFORT	TLAPANECO

ESTADO	No.	MAESTRO(A)	ESCUELA
OAXACA	39	GERARDO PARRA GERÓNIMO	CUAUHTÉMOC
	40	MAURINO MARCELINO FLO- RES	ADOLFO LÓPEZ MATEOS
	41	FAUSTO FILOMENO DÍAZ	
	42	AURELIO DE JESÚS MORENO	
	43	VICENTE ANTONIO	VICENTE GUERRERO
	44	EVER FRANCISCO SANTOS LÓPEZ	

CLAVE	LOCALIDAD/ MUNICIPIO	GRUPO INDÍGENA
12DPB0333P	TEPEYEHUALCO/ TLAPA DE COMONFORT	TLAPANECO
12DPB0702S	OCOTE AMARILLO/ AYUTLA DE LOS LIBRES	MIXTECO
20DPB1458M	RÍO LINDAVISTA/ SN. AGUSTÍN LOXICHA	ZAPOTECO

ESTADO	No.	MAESTRO(A)	ESCUELA
OAXACA	45	JESÚS MENDOZA CORTÉS	PROGRESO
	46	TOMASA CASTELLANOS CA- BRERA	
	47	CRISANTO RAMOS JUÁREZ	
	48	CONSUELO TORRES BAUTISTA	NIÑOS HÉROES
	49	TRINIDAD MA. MENDOZA MESINAS	
	50	ERNESTO RAMÍREZ PÉREZ	

CLAVE	LOCALIDAD/ MUNICIPIO	GRUPO INDÍGENA
20DPB0386C	STA. MA. AMIALTEPEC/ STA. CATARINA JUQUILA	CHATINO HUAVE
20DPB2209M	RECIBIMIENTO/ STA. MA. PEÑALES	MIXTECO

ESTADO	No.	MAESTRO(A)	ESCUELA
YUCATÁN	51	JUAN PABLO SAN MIGUEL ARANA	BENITO JUÁREZ
	52	LUIS ENRIQUE HAAZ TUZ	
	53	RAMÓN NONATO DZIB	ARTEMIO ALPIZAR RUZ
	54	SIXTO ROSENDO KÚ LÓPEZ	BENITO JUÁREZ
	55	ADOLFO KOO	GONZALO GUERRERO

CLAVE	LOCALIDAD/ MUNICIPIO	GRUPO INDÍGENA
31DPB0283M	LOLBÉ/CHEMAX	MAYA
31DPB0082P	DZIBAK/ KAUA	MAYA
31DPB00481	KANTÓ/ TEMOZÓN	
31DPB00471	LOLBÉ/ CHEMAX	MAYA

ESTADO	No.	MAESTRO(A)	ESCUELA
QUINTANA ROO	56	FRANCISCO JAVIER TUZ CHE	MARIANO ABASOLO
CAMPECHE	57	BLANCA COL LLÍ CHIN	MIGUEL HIDALGO
	58	WILLIAM ALBERTO BALAM CANCHÉ	
	59	ADUMERO MAAS POOS	ARTÍCULO TERCERO
	60	JOSUÉ BALTAZAR SIMA SIMA	FANCISCO I. MADERO
	61	JORGE ANTONIO DZIB CAMUL	
	62	FELIPE DE JESÙS CHI COLÍ	
63	JUVENTINO CHIM BALAM		

CLAVE	LOCALIDAD/ MUNICIPIO	GRUPO INDÍGENA
23 DPB 0128L	SANROMÁN/LÁZARO CÁRDENAS	MAYA
04DPB0028Y	LEY DE FOMENTO AGROPECUARIO/ XPUJIL	MAYA
04DPB0069Y	EL CARMEN/MPO. XPUJIL	MAYA
04DPB0029X	EL CENTAURO DEL NORTE/ CALAKMÚL	MAYA



Red de Profesionales de la Educación Indígena:
uniendo las voces de los maestros (2009-2012)
Se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos