

## Índice

### Capítulo Introductorio

**APRENDIZAJES, (INTER) APRENDIZAJES, (RE) APRENDIZAJES Y (DES) APRENDIZAJES AL TEJER UNA RED DE CUATRO PUNTAS. DE CÓMO SE VIVE LA INTERCULTURALIDAD AL PESCAR CONOCIMIENTOS INDÍGENAS Y COMUNITARIOS.....**

*María Bertely Busquets (CIESAS)*

### Capítulo primero

**APRENDIENDO A HACER EDUCACIÓN INTERCULTURAL CON NUESTROS PUEBLOS. LA EXPERIENCIA FORMATIVA EN LA NUEVA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN INDUCTIVA INTERCULTURAL ENTRE MAESTROS INDÍGENAS Y NO INDÍGENAS DE OAXACA, MÉXICO.....**

*Erica González Apodaca, Isaías Aldáz*

*Esmeralda Bautista, Olivia Andrés*

*Juan Guzmán, Alfredo Martínez*

*Juan Santos Jesús O. Rodríguez*

*Ernesto Hernández y Clotilde García*

### Capítulo segundo

**NUEVAS EXPERIENCIAS DOCENTES DE INTERAPRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS INDÍGENAS DE PUEBLA.....**

*Francisco Arcos, Rossana Podestá*

*Anastacio Cabrera, Elena Santillán*

*Jazmín Guarneros y Eusebia Taxis*

**Capítulo tercero**

**PROCESOS DE CAMBIO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES  
INDÍGENAS AL PRACTICAR EDUCACIÓN INTERCULTURAL  
EN LA REGIÓN PURHÉPECHA DE MICHOACÁN.....**

*Ulrike Keyser Ohrt*

**Capítulo cuarto**

**CONTRIBUCIONES PARA LA FORMACIÓN DEL MAESTRO  
INDÍGENA EN CHIAPAS. “HACIENDO” EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL BILINGÜE CON LA COMUNIDAD.....**

*María Dolores Ballesteros Valdés, David Enrique Barragán Zúñiga*

*Adán Hernández Morgan, Pedro Pérez Martínez*

*Elías Pérez Pérez, Pontigo Sánchez, José Luis Tavira*

*María de Lourdes Noriega, Raúl Gutiérrez Narváez*

**Anexo 1.....**

**Anexo 2.....**

**Anexo 3.....**

**Anexo 4.....**

**Anexo 5.....**

## **Capítulo Introductorio**

**Aprendizajes, (inter) aprendizajes, (re) aprendizajes y (des) aprendizajes  
al tejer una red anclada en cuatro puntas.**

**De cómo se vive la interculturalidad  
al pescar conocimientos y significados indígenas y comunitarios.**

*María Bertely Busquets  
(CIESAS)*

## ANCLAJES DE LA RED DE PESCAR

*María Bertely Busquets<sup>1</sup>*

Este libro reúne los relatos vivenciales y de investigación colaborativa producidos por los equipos estatales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de unidades ubicadas en los estados de Oaxaca, Puebla, Michoacán y la subsede de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, que asumieron el compromiso de llevar a cabo los diplomados *Explicitación y Sistematización del Conocimiento Indígena y Elaboración de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües* (consultar: anexo 1). Estos diplomados inician entre los años 2007 y 2008 y, en todos los casos, se han abierto en una segunda convocatoria en el marco de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI).

Los equipos estatales comprometidos en esta tarea se integraron en torno a la *centralidad* que desempeñan los pescadores de conocimientos indígenas y comunitarios mayas de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) e independientes del estado de Chiapas. Los equipos se componen por una *pareja pedagógica* que, en sentido intercultural, reúne a un formador indígena y otro no indígena de la sedes UPN participantes, familiarizados con los fundamentos políticos, jurídicos y pedagógicos de una *red para pescar* conocimientos y significados indígenas: el Método Inductivo Intercultural (Gasché 2008a, 2009b).

Los tejedores primigenios de esta red son Jorge Gasché, investigador del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana, quien concibe teóricamente este método, a partir de sus estudios comparativos entre sociedades amazónicas y mayas, y Jessica

---

<sup>1</sup> Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Distrito Federal, y Coordinadora General de los diplomados *Explicitación y sistematización del conocimiento indígena y Diseño de Materiales interculturales y bilingües* a partir del año 2007, en el marco del Convenio de Colaboración entre el CIESAS y la Coordinación de Proyectos Especiales de la Universidad Pedagógica Nacional/Ajusco a cargo de la Lic. Patricia Pernas Guarneros y el financiamiento de la Fundación Ford hasta el 2008, y de la Dirección General de Educación Indígena de entonces a la fecha.

Martínez Cuervo y Carmen Gallegos que, durante el período en que los educadores de la UNEM y organizaciones hermanas diseñaron las primeras Tarjetas de Autoaprendizaje (Bertely, coord., y UNEM, 2004), se encargaron de la traducción pedagógica y práctica del método apoyado en el enfoque Histórico Cultural.

De entonces a la fecha, en la búsqueda y el cuidado de los recursos aportados por distintas agencias y fuentes de financiamiento ha colaborado Patricia Pernas Guarneros quién, después de estar al frente de la Oficina de la Organización de Estados Iberoamericanos en México, ocupa la Coordinación de Proyectos Especiales de la UPN-Ajusco. Al proyecto de los diplomados se agregan en 2007 otros asesores de las unidades y la subsele UPN participantes, así como alumnos y colegas de otras instituciones académicas nacionales y extranjeras. Ellos se suman al trabajo que hemos venido realizando con la UNEM algunos colegas del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS) de las Unidades Sureste, Distrito Federal y Pacífico Sur, además de otros colegas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Iberoamericana y, actualmente, la Universidad Intercultural de Chiapas. En este marco se publica, en el 2009, el currículum de educación intercultural y bilingüe de la UNEM y educadores independientes (UNEM, 2009).

Los cuatro capítulos que integran este libro reúnen las experiencias de formación que se dieron, en términos metafóricos, en las cuatro puntas de las cuales pende actualmente esta red de pescar. Estas experiencias no únicamente se debieron a la participación de indígenas y no indígenas en los diplomados, sino a los encuentros presenciales y *cara a cara* entre los indígenas que extendieron esta red desde el estado de Chiapas hasta las regiones y entidades indígenas que la han recibido y hecho crecer. De entrada, la colaboración entre indígenas aportó a la metodología inductiva intercultural acuñada por Jorge Gasché, que como mencioné había gestado los primeros materiales interculturales y bilingües en el 2004, nuevos insumos y descubrimientos. Mientras los primeros materiales se elaboraron a partir del interaprendizaje entre los indígenas mayas y los diversos actores comunitarios que los acompañaron en sus investigaciones, por una parte, y Carmen Gallegos y Jessica Martínez como sus asesoras no indígenas, por la otra, los diseñados en estos diplomados colocaron en el centro del proceso formativo el *interaprendizaje entre indígenas*.

Los asesores y formadores no indígenas e indígenas de la UPN y del CIESAS actuaron como aprendices y facilitadores, impulsaron el anclaje de los diplomados en las unidades y la subsele participantes, se encargaron de la selección de profesores-estudiantes (consultar: anexo 2), y contribuyeron en el proceso de apropiación de los fundamentos filosóficos, jurídicos, políticos y teóricos del Método Inductivo Intercultural entre los profesores indígenas y ellos mismos. Este primer proceso de apropiación se apoyó en videoconferencias grabadas y guías de lectura producidas por algunos de los asesores no indígenas (consultar: anexo 3).

En particular, los no indígenas asumieron las complejas tareas implicadas en la intermediación institucional, financiera y curricular que supone la inserción de una red de formación bajo control étnico en el curriculum oficial de la LEPEPMI. Un aspecto relevante, es que la función de intermediación que cumplen en distintos nodos los no indígenas se naturaliza, omite y opaca en algunos capítulos. Esto se debe, en parte, a que el control que ejercen los intermediarios no indígenas sobre determinados recursos y relaciones institucionales debió someterse, *desde abajo*, a las decisiones colectivas y a los consensos comunitarios que exige una propuesta bajo control étnico. Los no indígenas aprendimos, en ese sentido, que podemos coordinar, gestionar, asesorar y participar en este proceso de apropiación, siempre y cuando, como el resto de los participantes: seamos capaces de *ceder y obedecer*.

Después de participar de manera presencial en un proceso de interaprendizaje previo que explicitó en la vida práctica el discurso ético, filosófico, jurídico y político de la UNEM (Bertely, coord., y UNEM 2007), la Coordinación General no indígena se encargó del diseño original de los diplomados, la gestión mancomunada de los recursos financieros destinados a los mismos así como el proceso de intermediación política con las instituciones oficiales y las agencias multilaterales involucradas. Todo ello a partir de un equilibrio entre el poder académico y político que ésta posición ejerce al controlar las relaciones con diversas instituciones y agencias, el poder de los equipos estatales en el complicado entramado de relaciones institucionales que se teje en cada entidad, y el poder que *por derecho* ejercen los actores indígenas que controlan, entre otros recursos, el sentido asignado a la explicitación de sus conocimientos y significados propios.

Además, el interaprendizaje y la colaboración entre indígenas y no indígenas subvirtió, en alguna medida, los métodos de enseñanza que convierten a los formadores y asesores no indígenas y aún indígenas de la UPN en *enseñantes*, y a los profesores indígenas en *alumnos*. Con ello se puso en tela de juicio la enseñanza deductiva, abstracta, academicista, libresca y teórica que caracterizan a los formadores y docentes tradicionales que, en lugar de pescar, solo hablan de cómo hacerlo.

El encuentro entre los acompañantes mayas de la UNEM e independientes del estado de Chiapas, y los profesores indígenas oficiales que participan en la LEPEPMI, que en su mayoría trabajan en escuelas dependientes de las Direcciones de Educación Indígena en los estados de Oaxaca, Puebla, Michoacán y el mismo Chiapas, provocó cambios importantes en las subjetividades y en las prácticas sociales y pedagógicas de los participantes.

Más allá de sus distinciones objetivas y subjetivas con respecto a su base cultural y sus perfiles sociales y laborales, los acompañantes y profesores indígenas se identificaron como sujetos históricamente subalternos y sometidos ideológicamente, entre otros dispositivos, a partir de la escuela monolingüe, monocultural y unificadora. De inicio reconocieron que tenían mucho en común porque sinceraron ante sí mismos y los demás las *ambivalencias* de que son portadores. Los participantes reconocieron con los formadores de la UNEM e independientes que, cotidianamente, enfrentan la difícil decisión de asumirse como indígenas o negar serlo, en contextos sociales caracterizados por el ejercicio de la dominación subjetiva y objetiva (Gaché 2008a, 2008b).

En sentido epistémico, la investigación, la explicitación y la sistematización de los conocimientos indígenas implícitos en la realización de las actividades prácticas llevadas a cabo por los comuneros, las comuneras y los niños y niñas, mostró como el Método Inductivo Intercultural puede servir como una red de pescar, además de mostrar las rutas posibles para articular los conocimientos locales, escolares y universales. Pero más allá de lo pedagógico, al participar en el anclaje y el tejido de esta red de cuatro puntas se transformaron las perspectivas filosóficas y políticas de los profesores indígenas oficiales. Esto, sobre todo, cuando los acompañantes indígenas de la UNEM, formados al margen de las instituciones oficiales, cuestionaron el poder centralizado y los perfiles de

intermediación cultural, cacicazgo y liderazgo político que suelen ejercer y asumir los indígenas escolarizados y profesionistas (Pineda, 1993; Lomelí, 2009).

En contraste, el acompañamiento de la UNEM y educadores independientes se sostiene en el ejercicio activo de una ciudadanía *desde abajo*, construida *en* las actividades prácticas por medio del ejercicio de una autonomía de facto que ahora se ejerce *por derecho propio*, *con* la participación de las comunidades; esto, no únicamente para transformar las bases jurídicas del Estado nacional, sino las relaciones de poder que intervienen en la definición de las políticas públicas y en la equivocada separación entre los “hacedores” de políticas públicas y los “receptores” de las mismas.

La importancia de este libro estriba, entre otros aportes, en que muestra las tensiones y los equilibrios producidos en el proceso de tejer esta red de pescar, en atención a los procesos de transformación a partir de los cuales los distintos equipos estatales sujetaron y anclaron los nodos e hilos filosóficos, éticos, políticos, jurídicos, pedagógicos, antropológicos y lingüísticos de esta propuesta innovadora. Las maneras distintas de tejer, sujetar y colorear las mallas se explican, en parte, por la diversidad de ambientes, recursos y contextos históricos y sociales en los cuales se extiende esta red de pescar, por la presencia o ausencia de organizaciones étnicas en las regiones y entidades, y por el perfil institucional, académico, cultural y político de los pescadores indígenas y no indígenas.

## LAS PUNTAS DE LA RED DE PESCAR

### OAXACA

El primer capítulo se intitula *Aprendiendo a hacer una educación intercultural con nuestros pueblos. La experiencia formativa de la Nueva Educación y la Educación Inductiva Intercultural entre maestros indígenas y no indígenas de Oaxaca, México*. El énfasis del relato, elaborado por el equipo intercultural que participó en los diplomados impartidos en la Unidad 201 de la UPN de Oaxaca, está en las tramas filosóficas, políticas, jurídicas y pedagógicas que intervienen en el proceso de apropiación y en los interaprendizajes interculturales contruidos *con* la colaboración de los acompañantes de la



UNEM, los profesores indígenas de la LEPEPMI y el equipo estatal. Se relata un proceso de selección que, con respecto al alumnado, consideró como la cualidad básica de los futuros pescadores: su compromiso y motivación política y pedagógica por conocer y profesionalizarse en la docencia intercultural *desde* la comunidad. Parte de estas motivaciones tenía que ver con la importancia de la aplicabilidad de la propuesta, lo cual implicaba, en palabras de un diplomante: “saber hacer educación intercultural”. Esto significaba, en términos metafóricos: *aprender a pescar*.

El capítulo informa que los estudiantes, como profesores de educación preescolar y primaria bilingüe en servicio del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IIEPO), se ubican en distintas comunidades de la Sierra Norte, la Sierra Sur, la Región Costa, la Mixteca, la Sierra Mixe y los Valles Centrales de Oaxaca, siendo sus lenguas maternas la mixteca, zapoteca, mixe y chatina. A estas se agregan el chinanteco y el chatino como otras lenguas que se hablan en los lugares donde laboran. Los profesores, además de asumir que en algunos casos están desubicados lingüísticamente, reconocen la ambivalencia que priva en su situación identitaria así como las motivaciones que inicialmente los llevaron a optar por el magisterio y los estudios de licenciatura: la seguridad laboral que depende de su participación gremial y sindical.

El asombro estuvo siempre presente, porque aún los profesores indígenas oaxaqueños integrados a organizaciones étnicas se encontraron de frente con los protagonistas directos de un movimiento educativo de base, construido al margen de la estructura oficial y las demandas sindicales. De este modo, para los educadores comunitarios de la UNEM e independientes no resultaban prioritarios: la obtención de plazas, el incremento salarial, las pensiones y jubilaciones, la promoción por escalafón, la carrera magisterial, la edificación de planteles o el abastecimiento de aulas equipadas. Y aún sin contar con certificación escolar, ni con el reconocimiento oficial de su modelo educativo, el asombro resultaba mayor cuando estos acompañantes indígenas, elegidos y vigilados por sus propias comunidades, reportaban ser pescadores de conocimientos y significados indígenas después de quince años de formación autogestionada, continua y voluntaria.

En este capítulo se relata el modo en que la apropiación de la propuesta filosófica, política y jurídica se apoyó en la evocación reflexiva y afectiva, individual y colectiva,

acerca de cómo la *ambivalencia* y las relaciones de dominación y sumisión habían sido interiorizadas en los sujetos, al punto de negar a la propia madre por vestir el traje indígena. Leída entre líneas, este capítulo alude a una educación intercultural *desde dentro* que se define como resultado de una experiencia de interaprendizaje construida a partir de la explicitación de trayectorias y vivencias personales y colectivas. Esta explicitación se da entre personas sometidas a relaciones de dominación y subordinación, en un ejercicio de introspección e implicación subjetiva donde las emociones, sedimentadas social e históricamente, convierten *el diálogo entre indígenas* en un recurso para la comprensión vivencial del conflicto intercultural. Este proceso conduce al reconocimiento de los comportamientos y las actitudes ambivalentes que les son comunes, en el marco de relaciones interculturales mediadas por el conflicto y el ejercicio del poder.

La explicitación reflexiva y emotiva conduce no solo a una apropiación discursiva y racional del conflicto intercultural, sino al ejercicio vivencial de prácticas donde la actividad de pescar contenidos y significados indígenas supone el control del poder egoísta, el re-posicionamiento subjetivo así como la resistencia activa a una educación que, *desde arriba y desde afuera*, alimenta de pescados muertos a sujetos supuestamente pasivos y vacíos en términos culturales. En el primer relato, las subjetividades transformadas suponen (des) aprendizajes y una posición crítica con respecto a la reproducción ideológica que se deriva del apego irrestricto a los planes y programas educativos nacionales, el deseo de emigrar para mejorar las condiciones de vida, y la concepción de la vida urbana como un ideal de bienestar.

En sentido epistémico y pedagógico, a la implicación *desde dentro* se sumó la colaboración *con* la comunidad y *desde abajo*. Los “temores” de las y los profesores se fueron transformando en “confianza” cuando los comuneros y las comuneras, así como los niños y las niñas, convivieron con ellas y ellos al co-participar, investigar y realizar juntos diversas actividades cotidianas. A partir de ello, el equipo de Oaxaca sostiene que los profesores vivenciaron un proceso de deconstrucción con respecto a la visión distanciada del docente.

Los secretos que descansan en el cultivo de la grana cochinilla y el respeto que merece la vida que anida en el grano de maíz, entre otras actividades, los llevaron a revalorar en sentido cuántico “lo que antes parecía insignificante” y “antes no veían”. De

ahí que no solo los profesores indígenas, sino los asesores y colaboradores de la UPN y del CIESAS, aprendieran a colocar en primer plano los conocimientos territoriales, sociales, técnicos, curativos, cosmológicos y ambientales, así como los gestos y los significados indígenas que no solían valorar y reconocer antes, de frente a los conocimientos hegemónicos. Se ampliaron y profundizaron entonces las concepciones sobre la identidad y la cultura indígena que, en las organizaciones étnicas oaxaqueñas, suelen reducirse a la consideración de los aspectos lingüísticos.

Estas rupturas, (de) construcciones y (des) aprendizajes implicaron la irrupción de temas polémicos. Estos implicaron desde la crítica a las relaciones de género a partir de los cambios sociales que se están dando en las comunidades indígenas, hasta el cuestionamiento a la psicogénesis y el constructivismo por limitarse a considerar los conocimientos previos de los y las niñas, sin motivar la activa participación y profundización en la vida cultural de sus pueblos.

Un aporte del primer capítulo se refiere a la definición de la expresión gráfica como *lenguaje identitario y cultural*. De este modo, a la descripción por escrito de los procesos y los conocimientos propios implícitos en las actividades se agregaron las imágenes y los dibujos plasmados en calendarios y tarjetas que, como testigos de este proceso de formación, fueron visibilizando la red de pescar. Al respecto, los autores de este capítulo sostienen que: “el dibujo no es solamente dibujo y técnica, es un recurso que alude a la capacidad de plasmar visualmente los elementos que son territorialmente significativos desde la mirada indígena”.

La capacidad de dibujar, cuyo dominio supone “echar a perder varias hojas de papel”, se relaciona con la *formación territorial* que inspira el Método Inductivo Intercultural (Bertely, 2007). Esto, cuando de ésta emergen un conjunto de prácticas y conocimientos que ignoran no solo las personas urbanas, sino también muchos indígenas y campesinos. Entonces, el arte y la educación intercultural van de la mano cuando del arte de pescar se trata, resultando pertinente esta imagen-testigo no solo para el nivel preescolar, cuando las alumnas y los alumnos no saben aún leer, sino para fomentar contextos comunicativos interculturales donde el uso evocativo del dibujo puede llevar a superar los obstáculos lingüísticos que, en apariencia, son imposibles de remontar.

Una hipótesis atrevida, que ha sido probada en proyectos anteriores referidos, es que hablar solo castellano no es un factor que impida el diálogo intercultural. Esto se debe a que el diálogo no se agota en la producción de un material educativo bilingüe, como bien sostienen los autores de este primer capítulo, porque abarca muchos otros lenguajes que se hacen explícitos a partir de la actividad práctica.

## PUEBLA

El segundo capítulo, que se dedica a sistematizar las *Nuevas experiencias docentes de interaprendizaje en la formación de maestros indígenas de Puebla*, es también elaborado por un equipo intercultural, en este caso de la Unidad 211 de la UPN. En contraste con el resto de los relatos, encontramos un texto multivocal donde se separan y complementan distintas voces y perspectivas.

El primer apartado de este capítulo, intitulado *De lo independiente a lo institucional. Nuestra participación en los talleres presenciales con los maestros y estudiantes de la UPN 211-Puebla*, a cargo del acompañante ch'ol Francisco Arcos, se escribe desde el lenguaje *nóstrico* que caracteriza las lenguas mayas. Francisco relata cómo: “desde que nos comentaron que íbamos a participar en la formación de los alumnos de la UPN en otros estados, nos pusimos a dudar de nuestra capacidad. Decíamos nosotros: ¿cómo vamos a formar con nuestra baja escolaridad a los licenciados de la Universidad Pedagógica?”.

Las preguntas que se plantean los educadores de Chiapas en la voz de Francisco ilustran preocupaciones de carácter ontológico: “¿para qué están estudiando?”. Y, a la vez, ellos se cuestionan sobre la capacidad formativa de sus palabras en castellano porque: “cuando se nos acaba nuestro castellano, ya no encontramos qué decir?”. Para enfrentar estos temores, ellos confían su hacer y entendimiento a lo que les han enseñado la Madre Naturaleza y su relación integral con el territorio. Es ahí donde anida el conocimiento propio, nos dice Francisco. Pero también confían en los conocimientos que los maestros tienen, sobre todo, cuando juntos enfrentan el reto de elaborar materiales interculturales y bilingües para el nivel preescolar.

Los latidos del corazón y los temblores en las piernas de los acompañantes de Chiapas desaparecieron cuando los maestros de la LEPEPMI los recibieron con alegría y, poco a poco, se percataron de sus diferencias pero también de historias, cicatrices, necesidades, dificultades, vivencias y significados comunes. Participar en las actividades comunitarias; permanecer al lado de los abuelos, padres y madres de familia, y los y las alumnas; pescar y explicitar los conocimientos y significados implícitos en los diferentes procesos de la actividad; así como saber cómo articularlos al conocimiento escolar y universal; no transformó a los profesores indígenas. Este proceso los ayudó más bien, en palabras de Francisco: “a encontrar de nuevo su lugar, su dignidad, su valor, su palabra, a tocar de nuevo la tierra, a relacionarse con la naturaleza y a volver a aprender, a leer y atender a nuestra naturaleza”. Francisco Arcos cierra con una importante reflexión que nos previene de la *etnofagia* de Estado, propia del mundo globalizado y del multiculturalismo neoliberal de nuestros días (Díaz Polanco, 2006). Hasta ahora, el costo político del reconocimiento oficial a las propuestas educativas étnicas y alternativas está en la expropiación de las mismas a favor de las instituciones, sin devolver este reconocimiento *por derecho* a las organizaciones indígenas ni a las comunidades que siembran y cultivan las nuevas semillas.

Después de estas palabras indígenas, la descripción del contexto institucional, magisterial y sociolingüístico a cargo de la coordinadora no indígena del equipo de Puebla, enfatiza en los aportes de los diplomados al campo de la investigación educativa. Esto, a partir del sentido experimental, piloto, participativo y contrastivo del proyecto, en una entidad que reporta una importante diversidad cultural y lingüística. La ciudad de Puebla, donde convergen diferentes lenguas indígenas, es el espacio multicultural donde se reúnen los diplomantes. La reunión de indígenas y no indígenas se explica, en este caso, a partir del esfuerzo sincero y crítico por enfrentar el reto histórico aún no resuelto en torno a la formación integral del magisterio indígena, y por contribuir en la formación de investigadores nativos en el marco de la LEPEPMI.

El reto estriba en cómo insertar en el curriculum oficial e institucional de la UPN, una red cuya ancla principal se ubica en un puerto politizado, autogestivo y autónomo como Chiapas. Para ello, se exponen las estrategias creativas a partir de las cuales la pareja pedagógica, compuesta por un formador indígena y otro no indígena, resolvió la inserción

de los diplomados en el área terminal de la LEPEPMI. Para ello se trabajaron los campos de naturaleza, lengua, matemática y social de manera integrada, aprovechando la posición privilegiada que ocupaba la asesora no indígena como la coordinadora de la licenciatura en Puebla.

La composición interdisciplinaria de los equipos estatales aportó preocupaciones y enfoques complementarios en la construcción de las mallas y la valoración particular de esta experiencia formativa. Por ello, en contraste con el énfasis que el primer capítulo asigna a las dimensiones jurídicas, políticas y al proceso de apropiación étnica de los diplomados, en este apartado capitular adquiere importancia la fortaleza que se deriva de la construcción solidaria de una Red de investigadores no indígenas dispuestos a *ceder* a los acompañantes indígenas de la UNEM e independientes un espacio antes hegemonizado por ellos. En términos de investigación, el interaprendizaje entre indígenas es definido como un ejercicio de (co) actoría y (co) autoría (Podestá, 2007), a partir del cual los asesores no indígenas aprenden a “mirarse” así como a “ratificar o rectificar lo que veníamos haciendo”. El *locus de enunciación* de este apartado se apunala en la perspectiva no indígena de una investigadora y formadora de docentes indígenas mexicanizada de origen uruguayo, interesada en una propuesta de intervención educativa de la cual pueden desprenderse interesantes líneas de investigación. Tal es el caso del estudio crítico de las relaciones no solo de colaboración, sino de dominación y sumisión entre los mismos indígenas.

Al respecto, en cuanto al perfil de los nuevos pescadores, sobresale la atención a los retos, tendencias y perfiles sociolingüísticos, cuando conviven en el diplomado indígenas bilingües hablantes del español y las lenguas náhuatl, mixteca, ngiva y otomí; trilingües que con la migración a Estados Unidos hablan una lengua indígena, español e inglés; y monolingües en español. Las preocupaciones por el abandono, desplazamiento y vitalidad lingüística, y su relación con la vergüenza y las ambivalencias subjetivas de los hablantes de lenguas indígenas, hacen de la investigación comunitaria, fundada en el hacer práctico, un recurso que relaciona la lengua y la cultura, independientemente de los fuertes contrastes en los perfiles sociolingüísticos de los alumnos.

Con el apartado elaborado por el formador indígena de la Unidad 211 de Puebla, que se intitula *De la participación como asesor indígena en la nueva formación de*

*profesores*, el capítulo segundo se nutre de otra voz, donde el sinceramiento de la ambivalencia propia y de los maestros indígenas en formación tiende a resolverse al decidir caminar más allá del currículum trazado, y al ponderar el valor de la memoria y la *(re) alfabetización cultural*. El descubrimiento de lo común apoya esta resolución paulatina, porque el mismo formador indígena sostiene que corroboró la hipótesis de acuerdo a la cual: “las distintas etnias asentadas geográficamente incluso en lugares distantes, compartimos una cosmovisión y una posición (cultura espiritual) y que sólo (y no siempre) nos distingue la cultura material (lengua, vestido).”

El formador indígena de pescadores, ahora enfrentado al dilema de “bajar” los conceptos abstractos y especializados a quienes utilizan un hilo “multicolor”, producido en las actividades cotidianas de los pueblos, actuó como “intérprete” de realidades naturales y sociales complementarias, donde la habilidad de escribir constituyó un gran reto en un contexto marcado por la tradición oral. En particular, llama la atención su convicción acerca del modo en que los diplomados responden a los objetivos originales planteados por la misma LEPEPMI: trabajar en el medio indígena y partir de la comunidad.

La desestructuración de las subjetividades fue necesaria, pero lejos de apoyarse en el conflicto y la confrontación que suponen contextos altamente politizados como Chiapas y Oaxaca, en Puebla se logró por conducto de un ejercicio ético que intentó subvertir las prácticas y los valores hegemónicos a partir de prácticas pedagógicas innovadoras. Para ello, nos dice el formador de pescadores, se establecieron estilos de interacción caracterizados por el acompañamiento, la confianza y el respeto por lo que los profesores indígenas “son, saben y quieren”. La promoción de estos estilos, acordes a los fines políticos y de emancipación del proyecto, supuso considerar los conflictos interétnicos e intraétnicos que se hicieron patentes, donde el individualismo y los conflictos entre y al interior de los grupos indígenas no siempre se resolvieron “razonablemente”. Por lo mismo, se luchó contra la división, rivalidad y protección de los intereses individuales de los pescadores.

El espíritu crítico que acompaña las reflexiones del formador indígena de la UPN del estado de Puebla es de reconocerse porque, además de parecer evidente a nuestros ojos que el *habitus* magisterial tradicional no se transforma tan fácil y rápidamente en contextos no politizados en sentido étnico, este formador náhuatl sostiene que las actitudes

heterónomas de los profesores con respecto a su proceso de formación y sus comunidades de origen no produce, de manera automática, disposiciones autónomas en ellos. En ese sentido, su inclusión como exalumnos a la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) que se teje en torno a la UNEM y educadores independientes, puede aprovechar la motivación e impulso que mantuvo la mayoría hasta el final en los diplomados.

*Desde una mirada extranjera*, como una reflexión incluida también en este capítulo, agrega e éste el “deseo” de una académica no indígena que viene de fuera por lograr la apertura y el aprendizaje “del otro”. Este deseo la lleva a reconocer que no basta con “enseñar” la interculturalidad o “intercambiar conocimientos” con los indígenas porque, más bien, la inclusión de su voz en los talleres implicó “flexibilizar” los modelos formativos occidentales, cuestionar los estilos magistrocentristas y poner en duda los paradigmas de investigación hegemónicos. Estos se derrumban cuando se practica la interculturalidad. Para pescar contenidos y significados indígenas antes silenciados e interaprender con la comunidad, nuestra colega extranjera menciona la importancia de (re) crear los lazos con la comunidad, (re) pensar el ser indígena, así como (re) posicionarse sobre lo indígena y no indígena, en un proceso que involucra una doble transformación identitaria: la indígena y la vinculada a la docencia intercultural.

Con el mismo énfasis reflexivo, el segundo capítulo cierra con las *Impresiones como universitaria desde otra universidad* que nos lega una alumna de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Ella participa en los diplomados y nos comparte la lectura que hace una estudiante no indígena integrada a un grupo compuesto en su mayoría por profesores-alumnos indígenas. Como universitaria, se aproxima a los textos clave, participa con el grupo en las reflexiones derivadas, y descubre poco a poco a los compañeros indígenas de la LEPEPMI. Transita, de este modo, por un proceso de formación muy similar al que viven los futuros pescadores aunque, en contraste, se le dificulta identificar la presencia de la dominación y la sumisión en sus propias representaciones, recuerdos, relaciones y prácticas sociales. De manera paulatina, nos dice: “mientras los maestros daban ejemplos de lo que se hacía en su pueblo, yo comencé a recordar prácticas semejantes realizadas o mencionadas por mi abuela o mi madre”. Recordó entonces que: “todos conocieron y trabajaron el campo así como cuidaron animales de granja, molieron y echaron tortilla”.



En un ir y venir entre sus propios recuerdos y los de los maestros, ella menciona el impacto de la discriminación social y la violencia escolar en el silenciamiento y las actitudes sociolingüísticas de los indígenas y sus familias, de tal modo que: “para no ser violentados en espacios no indígenas, ocultaban su procedencia o su conocimiento de la lengua materna”. Como una estudiante interesada en la investigación y el enfoque sociolingüístico, comprueba la hipótesis de acuerdo a la cual: la concepción de uno mismo se relaciona con las actitudes que se tienen hacia el uso de la lengua propia. Pero como persona, desentraña algunos conocimientos sobre sí misma antes silenciados, seguramente, por efecto de la interiorización de las relaciones de dominación y sumisión que caracterizan las relaciones interculturales.

## MICHOACÁN

Las experiencias del equipo intercultural de Michoacán son relatadas en el tercer capítulo intitulado *Procesos de cambio en la formación de docentes indígenas al practicar educación intercultural en la región p'urhépecha de Michoacán*. La coordinadora estatal no indígena de los diplomados en la Unidad 162 de Zamora y la subsele regional ubicada en Cherán, inicia y concluye su exposición con el reconocimiento a la colaboración interinstitucional que, también con la participación del Colegio de Michoacán, fortalece las redes, los nodos y las mallas tensionadas que sostienen la red de pescar de cuatro puntas.

Pero este capítulo enfatiza, en particular, en el contexto de producción de la red y en la documentación pormenorizada y vivencial de los diferentes momentos y formas de interaprendizaje. Con respecto al contexto, la coordinadora estatal describe el proceso que siguió la conformación heterogénea del grupo de pescadores en formación. Estos, además de atender los niveles de educación inicial, preescolar y primaria indígena, reportan la presencia de hombres y mujeres, la mitad bilingües, cuya lengua materna es el p'urhépecha y, en un caso, el náhuatl. Aunque el 37.50% de ellos solo habla español, la mayoría conoce en distintos grados la lengua p'urhépecha. Además, se cubren las regiones de la Meseta, la Cañada de los Once Pueblo, la Región Lacustre y la Ciénega.

Considerando que el diseño de los materiales educativos interculturales de la UNEM y educadores independientes se define por su carácter bilingüe, esta situación sociolingüística representó un importante reto que fue superado *haciendo*, a partir de la elaboración de las Tarjetas de Autoaprendizaje. Los diplomantes comenzaron a (re) aprender con nuevos sentidos elementos gramaticales básicos. Ellos y ellas se esforzaron por aprender a leer y escribir en variantes dialectales distintas a las suyas; integraron grupos de hablantes en lengua p'urépecha que, a partir de ese idioma, analizaron los textos; identificaron los distintos sentidos y pronunciaciones de las palabras; y, sobre todo, *jugaron lingüísticamente* y se divertieron al hacer comparaciones y participar en actividades que, como la comida, les permitieron diferenciar “lo familiar y lo extraño”. En alusión al pensamiento de Jorge Gasché, lo familiar es lo que permite la comprensión mutua.

Además, como en otros casos, los profesores cursaban en ese momento distintos semestres del último segmento de la LEPEPMI, y algunos de ellos eran egresados de esta licenciatura y la que imparte la Normal Indígena de Michoacán. Con respecto a su perfil social, el impacto del proyecto institucional posrevolucionario y el corporativismo estatal en Michoacán, sobre todo durante la presidencia del General Lázaro Cárdenas, parece concretarse en las responsabilidades sociales que algunos participantes asumen, como supervisores escolares, jefes de tenencia, representantes de bienes comunales o gestores de proyectos de desarrollo local relacionados con la construcción de caminos y hospitales.

Como dato significativo, se relata cómo la heterogeneidad del grupo se compactó a partir de las dificultades comunes que enfrentaron para poder pescar: lograr los permisos para asistir a los talleres presenciales no obstante el apoyo de la Dirección de Educación Indígena en el estado, así como controlar las incertidumbres y los temores que les provocaba experimentar con un método desconocido. Quienes perseveraron a pesar de los obstáculos perfilaron, por una parte, un proceso de *autoselección* favorable y, por otra, una voluntad por experimentar a pesar de existir otros proyectos y propuestas novedosas en los campos educativo, intercultural y lingüístico. La identificación entre los participantes se tejió también en el marco de las relaciones interculturales, porque más allá de los contrastes interétnicos entre el asesor p'urépecha de la UPN y los profesores indígenas que cursaban los diplomados, los educadores tsotsil y ch'ól de la UMEN e independientes, y los maestros nahuas de Puebla y zapotecos de Oaxaca que los visitaron, todos lograron auto-identificarse

como: “indígenas mexicanos y maestros indígenas”. En este capítulo se sostiene, con toda razón, que las relaciones interétnicas tuvieron más peso que las interculturales, lo cual explica que los acompañantes mayas de Chiapas se sintieran en Michoacán como “en casa”.

Luego de sufrir en carne propia la discriminación por motivos culturales y lingüísticos, y de haber padecido los prejuicios que sobre la educación indígena tiene la población mestiza y aún la indígena, la identificación étnica se dio también a partir de la distinción con respecto a la asesora alemana de la UPN y las compañeras y acompañantes no indígenas que participaron en los diplomados. De ahí, por el aún inevitable conflicto entre indígenas y no indígenas como condición necesaria e identitaria para la expresión de demandas y reivindicaciones étnicas, de frente a la *ambivalencia* que produce su relación con la sociedad mestiza y dominante, se reconoce en este capítulo que: “indígenas y no indígenas podemos compartir nuestras diferencias” y “preguntarnos sobre el sentido de las diferencias”. En lo profundo de este conflicto, que a veces parece superado, descansa el análisis que se hizo del concepto p’urépecha de *jasnpiri*, relativo a “servir” o “ser criado”. Entonces, los nuevos pescadores concluyeron en que muchas veces actuaban como *janspiri* de la Secretaría de Educación Pública y que, en consecuencia, se trataba de “contrariar los programas oficiales”.

A partir de un cambio en las relaciones de poder que, sin embargo, “no se invirtieron”, y por medio del control intencional del poder egoísta y la dominación, indígenas y no indígenas asumieron que, en palabras de Manuel Hernández, educador de la UNEM e independientes: “nadie sabía todo, todos estábamos aprendiendo”. Entonces, el sentido de la solidaridad intercultural estribó en aportar, compartir y articular conocimientos que, en todo momento, partieran de las realidades y necesidades comunitarias. La comunidad aparece como el lugar donde nadan diversas especies de peces multicolores. De ahí que el sentido jurídico y político del Modelo Inductivo Intercultural descansa en la relación vivencial *desde abajo, desde dentro y con* las comunidades (Bertely, 2006). Y por ello la autoría indígena y comunitaria, aunque suponga un proceso de (co) autoría en el que intervienen no indígenas, implique un nuevo marco de ciudadanía.

Salir del aula, adentrarse y participar en las actividades comunitarias, aprender de los especialistas locales, saberse ignorante y solicitar ser enseñado y recurrir a traductores, entre otras prácticas, configuran un nuevo concepto de investigación y de formación

docente para el medio indígena, donde la (co) labor, la (co) teorización y la (des) colonización están presentes. Perspectivas epistemológicas como estas han sido documentadas con todo detalle por Xochitl Leyva, Araceli Burguete y Shannon Speed (2008), aunque en este caso a la definición de (co) labor no se agota a las relaciones entre indígenas y no indígenas (Leyva y Speed 2008: 67), y considera más bien de las que se dan entre los mismos indígenas. Lo mismo sucede con la (co) teorización y (co) autoría que se da entre indígenas y no indígenas, reportadas en proyectos realizados en Colombia, Brasil y México (Rappaport, 2007; Rappaport y Ramos, 2005; Lindenberg, 1996; Podestá, 2002, 2007; Bertely, coord. y UNEM 2004; Bertely, coord. 2007 y 2009). En los diplomados, la co-teorización y co-autoría se apoya en el interaprendizaje entre indígenas, mediado y propiciado por los no indígenas.

En función de metas académicas y de profesionalización, el intercambio entre los docentes de educación inicial, preescolar y primaria resultó finalmente fructífero, porque pudieron entender las problemáticas y prácticas docentes previas y posteriores al nivel educativo que atienden. Especialmente para las maestras de preescolar, el trabajo en un grupo mixto resultó significativo y, a final de cuentas pudieron: “hablar con más seguridad frente a los hombres”. El tema de las permanencias y los cambios que en el presente se están dando con respecto al género emergió, como en el caso de Oaxaca y Chiapas, como un tema que habría que considerar en la propuesta.

En cuanto a los resultados, encontramos una clara descripción de los efectos que causó en los profesores de la UPN su estancia en las comunidades y los hogares de sus alumnas y alumnos, así como el (re) conocimiento de los conocimientos implícitos en las actividades y en los saberes de los sabios y especialistas de la comunidad. La preparación de una comida de la región, considerada usualmente como una actividad natural y a veces sin importancia, posibilitó la reconstrucción de los complejos procesos que intervienen en su preparación y elaboración, así como la identificación de los conocimientos indígenas implícitos que pueden llevar a la identificación de los fines pedagógicos así como a la articulación de las diferentes áreas del currículum básico. El tiempo de clases que antes sobrara, ahora no alcanza a los nuevos pescadores.

Por conducto de este tipo de experiencias se incrementó la autoestima étnica de los participantes pero, a la vez, se agudizó su indignación frente “al olvido, desprecio y

deformación de lo propio”. Pasar horas frente a la televisión, dar dinero a los menores para que compren productos chatarra, fabricar cajas de empaque con la madera de los árboles o elaborar ladrillos con tierra extraída de la milpa, entre otras actividades, aparecieron ante sus ojos como dilemas éticos y costumbres negativas que dañan al medio ambiente.

En este capítulo se definen con todo detalle las tensiones que vivieron los pescadores al encontrar actitudes favorables y desfavorables entre los colegas, las autoridades educativas y los mismos padres y madres de familia; cuando se preguntaron acerca de los alumnos y alumnas que debían formar, “entre lo tradicional y el rescate, por un lado, y los conocimientos y habilidades necesarias para saberse mover en contextos culturales diferentes, por el otro”; cuando, no obstante la motivación de las y los niños de la escuela por participar en las actividades plasmadas en las dos Tarjetas de Autoaprendizaje que habían diseñado, ellas y ellos pedían otras que no tenían; al encontrar que los padres y madres de familia que no ofrecían el apoyo requerido argumentaban que su obligación era enseñar; y cuando la presión sobre el cumplimiento de las agendas, los objetivos programados y el uso el tiempo dedicado a la formación docente en las instituciones no indígenas chocaba con la flexibilidad, el respeto y la paciencia que mostraban los formadores de la UNEM durante los talleres presenciales.

Pero estas tensiones supusieron también la gran disponibilidad e interés de las familias no solo por lo que estaban haciendo con los profesores indígenas sino, a partir de su propio desconocimiento de muchos de los procesos y conocimientos implícitos en las prácticas locales, participar en las investigaciones para poder responder a las preguntas de las y los docentes y niños. Impactos comunitarios como éste, no previstos en la propuesta original de los diplomados, también se reportan en actividades como el Carnaval, donde una tradición de larga data, plena en actividades y significados indígenas que han sido sustituidos por agresiones con cascarones de huevo llenos de harina, se pudo reinventar, como diría Eric Hobsbawm (1983); esto, a partir de la recuperación con nuevos fines de las tradiciones aún practicadas en otras comunidades.

La fiesta de Huáncito, centrada en la convivencia entre los santos y los humanos, resultó también ejemplar para mostrar cómo los diplomantes de Michoacán y los acompañantes indígenas de Chiapas derivaron de ella la solidaridad laboral, ceremonial y

distributiva como los principios que caracteriza un tipo de sociedad que les es común, además de explicitar los principios éticos y filosóficos de esta propuesta innovadora.

Otras experiencias relatadas en este capítulo tienen que ver con la relación Sociedad-Naturaleza, expresada en la petición de permiso a la tierra, y con el diseño de los Calendarios Socioambientales, como expresión de procesos particulares de distinción e identificación interétnica e intraétnica. Los colores para elaborar los Calendarios Socioambientales, propuestos a partir de la bandera p'urépecha, fueron un motivo para que estos procesos se expresaran aún cuando los indígenas de Michoacán no cuentan, como los indígenas mayas de Chiapas, con un calendario propio. Su calendario, entonces, se organizó a partir de épocas: *enmenda*, *kuarexima*, *janitkua*, *vavarhuntskua*, *iauakua* y *tsipárhunskua*.

Con esta experiencia, los nuevos pescadores muestran que no solo se están apropiando de un Método Inductivo Intercultural *desde dentro y desde abajo*, sino de foros y espacios académicos antes reservados a los académicos no indígenas, vetados a los maestros y profesores indígenas.

## CHIAPAS

Como muestra de respeto y agradecimiento a los hermanos indígenas y no indígenas que desde otros estados participaron en los diplomados, este libro concluye con el cuarto capítulo que se ancla en Chiapas, como el puerto donde se comienza a tejer la red de pescar de cuatro puntas. El capítulo, intitulado *Contribuciones para la formación del maestro indígena en Chiapas. "Haciendo" educación intercultural bilingüe con la comunidad*, es producido por el equipo de la Unidad de la UPN 071, Subsede San Cristóbal de las Casas y por un colega del CIESAS Sureste.

Tratándose de un relato que se desarrolla en el puerto donde se tejieron las primeras mallas, el capítulo deja implícitos los antecedentes del movimiento pedagógico que representa la UNEM y educadores independientes, para enfocar su atención en los profesores indígenas en formación y las transformaciones que nacen de sus descubrimientos *en, para y con* las comunidades en las que trabajan.

Descubrimos aquí, como en el caso de Puebla, la perspectiva institucional desde la cual se dirimen las relaciones de poder al interior del discurso intercultural producido. Nos referimos a las tensiones que se expresan entre las acciones formativas en materia de educación intercultural bilingüe impulsadas oficialmente y a nivel central por la UPN-Ajusco, y los procesos locales de apropiación y reelaboración conceptual y vivencial que, *en, para y con* las comunidades participantes, intervienen en la creatividad que manifiestan los profesores indígenas.

La creatividad docente de los futuros pescadores, expresada en el proceso que implica el diseño de materiales educativos interculturales y bilingües inspirados en el Método Inductivo Intercultural, constituye uno de los hallazgos más significativos de este relato. En este caso, priva el peso de la dimensión comunitaria. *En* refiere al trabajo *in situ* realizado en las comunidades, *para* al cumplimiento de los objetivos institucionales desde una perspectiva comunitaria, y *con* a la relación con los comuneros y las comuneras, y los niños y las niñas. Sin embargo, lo interesante de este capítulo es que el *con* omite, por conocida, la voz de los acompañantes indígenas de la UNEM e independientes, como portadora de una trayectoria que nace y se cultiva desde *Otro lado*.

Al igual que sucede con la función de intermediación que cumplen los no indígenas frente a las instituciones y agencias ubicadas en los niveles de poder superiores, una condición para la apropiación de la propuesta *desde abajo*, en el caso de los profesores-alumnos de la UPN, consiste en obviar los antecedentes, los aportes y las trayectorias de aquellos *con quienes* se produce el interaprendizaje, el (re) posicionamiento y el empoderamiento. Esto, cuando es precisamente la trayectoria política y experiencia pedagógica de la UNEM y educadores independientes, así como el *interaprendizaje entre indígenas*, lo que apuntala un modelo educativo que se construye *en, desde y con* las comunidades.

Pero también se omite el importante papel que desempeña el equipo estatal cuando, cuando la pareja pedagógica indígena-no indígena y los colaboradores no indígenas del CIESAS cumplen similares funciones de intermediación y articulación. Esto en relación tanto a la UPN a nivel central, como al papel *bisagra* que desempeña la Coordinadora General de los diplomados y que, en contraste con otras modalidades de intermediación étnica, suelen cumplir los profesionistas indios (González Apodaca, 2008).

Los no indígenas, además de interaprender, estamos sujetos a una doble tensión: *desde arriba y desde afuera, y desde dentro y desde abajo*, en los intersticios entre los fines institucionales, referidos a la titulación y la formación de mejores docentes para el medio indígenas, y los objetivos reivindicatorios que apuntan hacia la autogestión y autonomía educativa bajo control de la UNEM, los educadores independientes, las organizaciones étnicas y las mismas comunidades. La riqueza de este capítulo, entonces, estriba en que su mirada obvia estos procesos y descansa en los alumnos que participaron en los diplomados, desde el proceso de selección, su perfil sociolingüístico, familiar y laboral, los procesos de transformación que viven, así como sus valoraciones y expectativas al convertirse en pescadores de conocimientos y significados que les son propios.

Los Altos de Chiapas es la región de la cual provienen los profesores de educación preescolar y primaria hablantes de las lenguas tsotsil y tseltal que, como becarios, se desempeñan en planteles de la Subsecretaría de Educación Federalizada donde, en algunos casos, se habla una lengua diferente a la suya. Se sostiene que aunque estos profesores se encuentran en un proceso de conformación identitaria como “maestros bilingües”, ingresan a la licenciatura como una estrategia de “sobrevivencia” marcada entre otros procesos, como sucede en Oaxaca, por su filiación sindical.

En sus propias palabras, los profesores asumen haber aprendido a “nublar” su propia visión cultural a favor de la tarea civilizadora que se inscribe en el buen manejo de los Planes y Programas de estudio nacionales. La transformación de los participantes, sin embargo, inició desde el primer módulo, donde acompañados por sus asesores indígenas y no indígenas descubrieron los intereses de sus pueblos, asumieron una posición crítica con respecto al sistema educativo institucionalizado y se percataron de su ambivalencia.

El carácter vivencial de esta experiencia, apoyada en el Método Inductivo Intercultural, dio contenido práctico a los referentes teóricos y etnográficos adquiridos en la licenciatura. Esto, desde un enfoque que les provocó una “crisis de identidad”, donde el peso de la dominación y la sumisión se identificó desde la niñez temprana. Después de relatar las dolorosas experiencias que anidan detrás de las palabras “silencio”, “discriminación”, “sentimiento de inferioridad” y “persecución”, los futuros pescadores estuvieron dispuestos a buscar los referentes concretos que les permitieran situar los conceptos. Esto, nos dicen los autores de este capítulo, sin caer en un pragmatismo que



desconociera los contenidos éticos y culturales así como la filosofía política que derivan en una “metateoría” sustentada en la práctica, como sostendría el Subcomandante Insurgente *Marcos*. Por ello, algunos de los y las profesoras superan la única expectativa de obtener un título académico, para comprometerse con el cambio profundo de la realidad educativa y social que viven.

Este capítulo muestra también procesos de apropiación fundados en la confianza, donde la mente, los ojos, los oídos, los cuerpos, los gestos y la voz de las y los participantes salieron del encierro de “las cuatro paredes del salón”. Esto, al abrir su corazón a la participación en las actividades y al convivir con las y los ancianos y conocedores, y con las autoridades, los comités de educación, las señoras, los señores, los niños y las niñas de las comunidades indígenas. El valor del respeto a los mayores, las tradiciones y la socialización de las y los niños desde el hacer práctico emergieron. Y gracias a la permanencia, participación y diálogo entre los profesores y los comuneros y comuneras, con el apoyo de los instrumentos diseñados por Jessica Martínez (consultar: anexos 4 y 5), se investigaron, explicitaron y sistematizaron los conocimientos y significados indígenas atrapados en la red de pescar, descansando en sus mallas y tramas las actividades en las que participan las y los niños en las distintas etapas de desarrollo cultural.

Estas actividades se fueron plasmando en los Calendarios Socioambientales y en las Tarjetas de Autoaprendizaje. La cosecha en San Juan *Cancuc* y la siembra de la milpa en *Pacanam*, entre otras actividades, convirtieron los procesos de investigación, al igual que sucedió en los talleres presenciales, en eventos vivenciales donde los *pescaderos aprendieron a pescar pescando*.

La apropiación de la red de pescar por el equipo estatal de esta subselección de la UPN se manifestó también con el proceso creativo que llevó al descubrimiento de capacidades culturales y docentes antes no visibilizadas, donde la sorpresa incidió en la autovaloración subjetiva de los participantes indígenas, y lo vivido provocó un efecto significativo: saberse poseedores de una experiencia educativa del todo original y primigenia. Como se mencionó antes, la historia sedimentada y las definiciones previas acuñadas por la UNEM y educadores independientes, además de las acuñadas en colaboración con otros actores no indígenas, se omiten. Y en esta omisión, que implica una vez más *ceder y obedecer*, descansa la apropiación del Método Inductivo Intercultural entre los diplomantes. La

experiencia se edita aparentemente en el vacío, sobre una red para atrapar peces vivos que, lejos de aplaudir y sobre-exaltar el valor de la autoría individual y colectiva, como sucede en contextos no indígenas, se adscribe al planteamiento zapatista de: *todo para todos, nada para nosotros*.

Los aportes específicos que se derivan de esta experiencia de interaprendizaje, además de derivar en una multiplicidad de apropiaciones, se expresan también en la facilidad que expresan los profesores indígenas formados en los dispositivos oficiales para articular en esta red las competencias y los contenidos sancionados en los Planes y Programas oficiales, así como al modo en que agregan nociones y conceptos de autoría local antes desconocidos. Basten las definiciones que nutren en esta experiencia los significados indígenas de los meses mayas, así como la demostración de la pertinencia del Método Inductivo Intercultural en los niveles de educación inicial y preescolar, no considerada en el primer anclaje de esta red de pescar.

La multiplicidad de apropiaciones, que incluye desde desertores hasta quienes se suman al trabajo de la UNEM implica, en el último caso, la posibilidad de gestar la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) de la cual hemos venido hablando. La REDIIN busca, más que el egreso de profesores, su *ingreso* a un movimiento pedagógico que aspira a transformar *desde abajo y desde adentro*, en distintas regiones del país, las subjetividades que habrán de tejer y fortalecer una red de pescar de múltiples puntas. Todo ello, para construir una *globalización contra-hegemónica* (De Souza, 2004) mediante la resistencia y la transformación de las relaciones de poder a partir de las cuales se vive la interculturalidad.

En mi opinión, es en esta globalización alternativa y en su embate contra la globalización neoliberal que se están tejiendo los nuevos caminos de la emancipación social. Este embate, que metafóricamente puede caracterizarse como un embate entre el Norte y el Sur, tiende a ser particularmente intenso en los países de desarrollo intermedio o países semiperiféricos y, por lo tanto, es también en ellos donde el potencial y los límites de la reivindicación de la emancipación social se revelan más claramente. (De Souza, 2004:27)

## ALGUNOS RETOS

En este marco, a modo de conclusión, los cuatro relatos plantean diversos retos por enfrentar, entre los que podemos mencionar:

- la apropiación de la Nueva Educación en contextos urbanos, semi-urbanos y migratorios, donde habitan una gran diversidad de pobladores indígenas;
- la formación de los formadores de docentes en el Método Inductivo Intercultural así como el impulso de mecanismos de retención, para atender el reto pendiente de la titulación que, a la fecha, se ha logrado parcialmente;
- la definición de mecanismos que garanticen el control étnico del método y la nueva propuesta formativa y educativa que anima los diplomados, en relación a los intereses de los hacedores de políticas públicas, las instituciones académicas y formadoras, los nodos magisteriales y sindicales, así como las agencias financiadores y organizaciones civiles;
- la identificación de líneas de investigación colaborativa emergentes entre las que podemos mencionar: el lugar central que ocupa el interaprendizaje interétnico e intraétnico en la formación intercultural; el papel fragmentador o unificador que cumplen los símbolos e identificadores étnicos en las reivindicaciones de los pueblos indígenas como sujetos del derecho; la definición los cambios en las relaciones de género y los conocimientos distintos y comunes que en la materia demanda una nueva educación intercultural; las estrategias educativas que garantizan una efectiva articulación entre lengua y cultura; los retos implicados en el diseño de una perspectiva curricular articulada e integrada; así como
- el seguimiento del proceso de formación una vez concluidos los diplomados, para insertar la propuesta en el debate intercultural regional, estatal y nacional, así como generar el ingreso y la permanencia de los nuevos educadores indígenas a la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN).

Sólo resta mencionar que para el cuidado editorial del libro se contó con la colaboración de Clara Zaynos Cárdenas y Zulema Gelover Reyes.

## Bibliografía

BERTELY, María (coord.) y UNEM (2004) Tarjetas de Autoaprendizaje para los pueblos mayas. SEP/ UNEM/ OEI/ Santillana, México.

\_\_\_\_\_ (2006) “La construcción desde abajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México”. En: E. Todd, y V. Arredondo (coords.), *La Educación que México Necesita. Visión de Expertos*. Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica/CECyTE, NL. México. pp. 29-41.

\_\_\_\_\_ (2007a) “Lecciones éticas y ciudadanas de los Pueblos Mayas para el mundo. Filosofía política y metodologías de un proyecto educador”. *Revista de Antropología Social*. Vol. 16. Universidad Complutense de Madrid, España. pp. 213-244.

\_\_\_\_\_ (2007b) Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas. Fondo Editorial, PUCP, Perú y Papeles de la Casa Chata, CIESAS, México.

\_\_\_\_\_ (coord.) y UNEM (2007) Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo. Fondo Editorial de la PUCP, Fundación Ford, UNEM, CIESAS-Papeles de la Casa Chata. México.

\_\_\_\_\_ (2008). "Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la *Otra* educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista". En: G. Dietz, G. Mendoza y S. Téllez (eds.) *Multiculturalismo*,

educación intercultural y derechos indígenas en las Américas. Abya Yala. Quito, Ecuador. pp. 267-302.

\_\_\_\_\_ (coord.) (2009) Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas. UNEM / ECIDEA / CIESAS-Papeles de la Casa Chata / IIAP/OEI / Ediciones Alcatraz. México.

DE SOUZA SANTOS, Boaventura (coord.) (2004) Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa. Fondo de Cultura Económica. México.

DÍAZ POLANCO, Héctor (2006) Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia. Siglo Veintiuno Editores, México.

GASCHÉ, Jorge (2008 a) "Los 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: M. Bertely, J. Gasché, y R. Podestá (coords.) Educando en la diversidad. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües. Abya Yala. CIESAS. Quito, Ecuador. pp. 279-366.

\_\_\_\_\_ (2008b) "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?". En: M. Bertely J. Gasché, y R. Podestá (coords.) Educando en la diversidad. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües. Abya Yala. CIESAS. Quito, Ecuador. pp. 367- 379.

GONZÁLEZ APODACA, Erica (2008) Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa/Casa Juan Pablos. México.

HOBBSAWM Eric (1983) "Introduction: Inventing traditions". En: E. Hobsbawm y T. Ranger (eds.), *The invention of tradition*. Cambridge University Press. Nueva York, pp. 1-14.

LEYVA, Xóchitl, Burguete A. y Speed S. (coords.) (2008) *Gobernar en la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala, México, D.F.

LEYVA, Xóchitl y Speed S. (2008) "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor", en X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (coords.), *Gobernar en la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala, México, D.F. pp. 65-107.

LINDENBERG, Nietta. (1996) *Escolas da foresta. Entre o passado oral e o presente letrado*. Editorial Multiletra. Río de Janeiro.

LOMELÍ, Arturo (2009) *Maestros y poder en los pueblos indios de Los Altos de Chiapas*. Colección La Lectura con hechos, Secretaría de Educación, Gobierno del Estado de Chiapas, México.

PINEDA, Olivia (1993) *Caciques culturales. El caso de los maestros bilingües de Chiapas*. Altres-Costa-Amic, México.

PODESTÁ, Rossana (2002) *Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de los niños nahuas a través de sus propias letras y dibujos*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.

\_\_\_\_\_ (2007) *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. SEP, México.

RAPPAPORT, Joanne (2007) “Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración”. En: *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 43. Colombia, pp. 197-229.

RAPPAPORT, Joanne y Ramos A. (2005) “Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico”. En: *Historia Crítica*, núm. 29, enero-junio, Universidad de los Andes. Colombia, pp. 39-62.

UNEM (2009) “Modelo curricular de educación intercultural bilingüe”. En: M. Bertely, (coord.) *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. UNEM / ECIDEA / CIESAS-Papeles de la Casa Chata / IIAP/ OEI / Ediciones Alcatraz. México.

**Aprendiendo a hacer educación intercultural *con* nuestros pueblos.  
La experiencia formativa en la nueva educación y la educación inductiva  
intercultural entre maestros indígenas y no indígenas de Oaxaca, México.**

*Co-autores: Erica González, Isaías Aldáz, Esmeralda Bautista, Olivia Andrés,  
Juan Guzmán, Alfredo Martínez, Juan Santos, Jesús O. Rodríguez,  
Ernesto Hernández y Clotilde García*

*“Hacia la Educación Intercultural nos vamos acercando, pero también a cada paso  
estamos más lejos. Porque se va ampliando el panorama de lo que significa. Pero eso nos  
ayuda a avanzar, es un paradigma” (Juan Santos, maestro indígena chatino).*



# INTRODUCCIÓN: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE INTERCULTURAL CON MAESTROS INDÍGENAS EN OAXACA, MÉXICO

De noviembre de 2007 a diciembre de 2008 participamos en el desarrollo de los diplomados Sistematización del Conocimiento Indígena y Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües, que fueron abiertos por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en los estados de Chiapas, Oaxaca y Puebla, México. Estos, que continúan en una segunda generación hasta el 2010, se dirigieron a maestros indígenas en servicio, de primaria y preescolar, y a la vez estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena de la UPN (LEPEPMI), como parte de la etapa terminal de su formación y como opción para la obtención del grado.

Los diplomados constituyeron una experiencia innovadora de formación docente intercultural, que solo fue posible gracias al camino que años atrás, en 1995, inició un grupo de educadores comunitarios mayas de Chiapas con su propuesta de la Nueva Educación para México y su búsqueda por “garantizar el derecho de los pueblos mayas de Chiapas a participar en el diseño de una educación que responda al conocimiento de las lenguas y la cosmovisión indígena, que promueva su desarrollo económico, político y cultural, y asegure su libre determinación al nivel local regional, estatal y nacional”. Como autores de esta propuesta educativa nacida desde las bases comunitarias indígenas, Juan Guzmán, Jorge Guzmán y Manuel Gutiérrez, educadores mayas de la Nueva Educación, viajaron desde sus comunidades para orientar nuestro proceso formativo en talleres presenciales de varios días de duración. Acompañaron el proceso conscientes de la necesidad de hacer cambios profundos en la educación, de abrir nuevos espacios de diálogo sobre la educación intercultural centrados en las actividades vivenciales, de realizar cambios de actitudes y de ampliar la reflexión sobre la situación de la educación

compartiendo el estado actual del trabajo en sus escuelas y comunidades, con los maestros indígenas y estudiantes de la UPN del estado de Oaxaca.

En este esfuerzo colaborativo, un pilar central fue la iniciativa, la coordinación y el acompañamiento de María Bertely (CIESAS), y el asesoramiento de Jorge Gasché y de Jessica Martínez Cuervo (IIAP-Perú), quienes aportaron las bases teóricas y metodológicas del Modelo Inductivo Intercultural y la educación intercultural *desde abajo* (Gasché 2008a, 2008b; Bertely 2006, 2008; Martínez 2009) que constituyen los fundamentos filosófico-políticos, jurídicos y pedagógicos de esta experiencia. El proceso supuso apropiarnos de ellos en forma práctica y aplicada, a la vez que reflexiva y vivencial, y experimentar *a la vez y centralmente* un proceso formativo de interaprendizaje entre los formadores y docentes indígenas y no indígenas participantes. Construir este espacio para interaprender e intercomprender fue uno de los grandes retos; con ese fin, establecimos coordinaciones estatales integradas por un académico no indígena y un maestro indígena de cada Unidad UPN, que trabajaron conjuntamente en la coordinación de los diplomados en cada sede, integramos grupos altamente diversos y heterogéneos, y establecimos una vigilancia reflexiva de nuestra misma relación intercultural e interétnica.

A lo largo de un año, trabajando en modalidad presencial y a distancia y transitando por las diferentes etapas de revisión conceptual, investigación de campo, elaboración del material y validación del mismo, las semillas sembradas por los compañeros mayas y sus asesores (Bertely 2007a, 2007b, 2009, Bertely y UNEM 2004) se extendieron y dialogaron con otros contextos regionales interculturales y bilingües como el nuestro.

## EL GRUPO DE LOS DIPLOMADOS EN EL CONTEXTO DEL MAGISTERIO BILINGÜE Y LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN OAXACA

El grupo en Oaxaca se integró después de un proceso de selección en el que los coordinadores, indígena y no indígena, se preocuparon porque los posibles integrantes manifestaran un compromiso con sus comunidades, y con el conocimiento de sus pueblos, y se motivaran por la búsqueda de alternativas de profesionalización que apoyaran dicho

compromiso. Atender esta preocupación implicó una selección casi personalizada que acompañó a la convocatoria abierta, y que fue posible porque los coordinadores eran a su vez maestros de la Licenciatura en la UPN y tenían grupos a su cargo. De ahí que varios de los maestros que finalmente integraron el grupo fueran invitados personalmente a participar en esta experiencia de formación, a partir de la relación personal y del conocimiento de su trabajo; ellos mismos pudieron dar referencias que orientaron la selección de candidatos que llegaron posteriormente, por haber visto la convocatoria. Otro aspecto muy positivo del proceso estuvo en la respuesta de dos asesoras de la Licenciatura en la UPN, que manifestaron su interés y su disposición a participar como miembros de los diplomados, y que los culminaron junto con el resto del grupo.



**Foto 1. Erika González Apodaca  
Grupo de los diplomados en Oaxaca, México.**

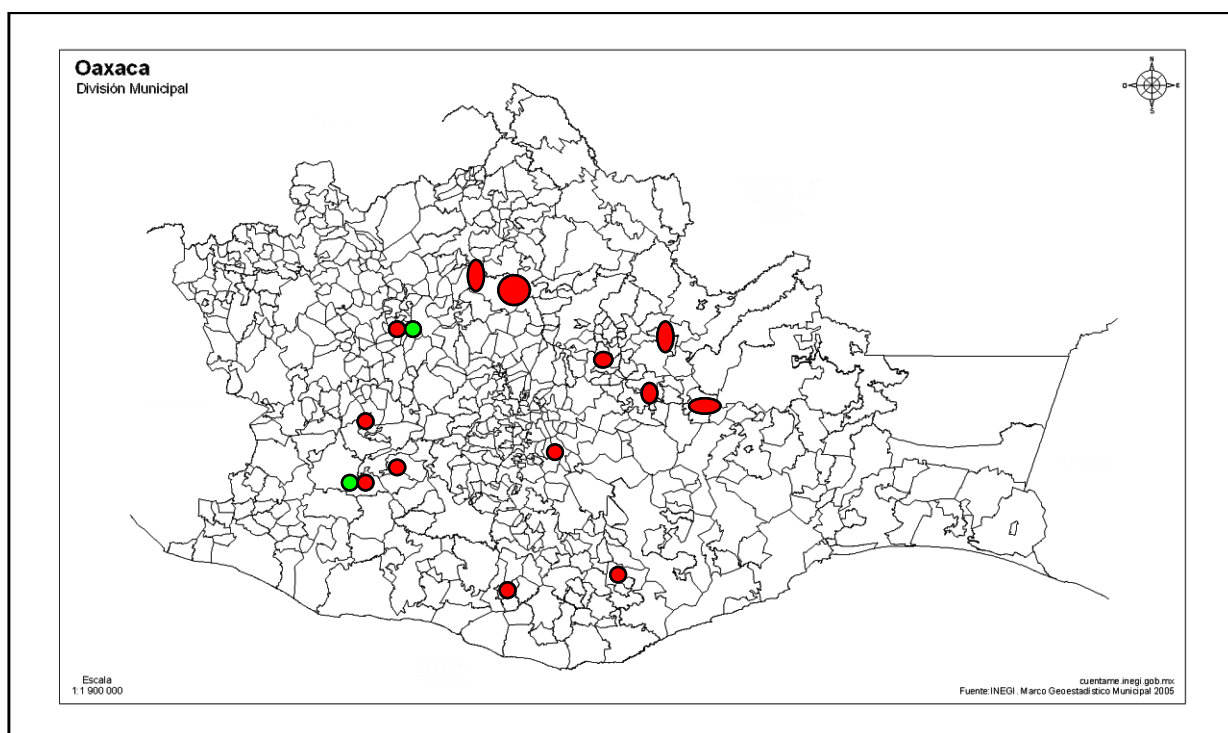
Indagando sus motivaciones para ingresar al Diplomado, además del atractivo que les representaba como opción de titulación, resultaba atractiva su aplicabilidad: una constante era la expectativa de que en los diplomados aprendieran a “saber hacer educación intercultural”. La posibilidad de elaborar un producto –las tarjetas y calendarios- que apoyara su trabajo docente y materializara los “discursos” de educación intercultural que se repiten a lo largo de toda la licenciatura, sin concreciones prácticas, fue un señalamiento que muchos hicieron.

Así, el grupo se compuso inicialmente de veinte integrantes, cuyas edades oscilaban entre los veinticinco y cuarenta y cinco años, con predominancia de mujeres (doce). En el proceso, cinco estudiantes se dieron de baja o dejaron de asistir, tres de ellos por problemas

familiares. Todos y todas eran maestros en servicio del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), seis de preescolar y nueve de primaria, y adscritos sindicalmente a la Sección XXII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, facción disidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Según su distribución por nivel, teníamos doce profesores de primaria bilingüe en activo y seis de preescolar bilingüe, ubicados en distintas localidades de la Sierra Norte, la Sierra Sur, la Región Costa, la Mixteca, la Sierra Mixe y los Valles Centrales de Oaxaca.

Dos integrantes del grupo atendían respectivamente un albergue escolar y un centro de educación especial (primaria/preescolar) en zona semi-urbana, y como ya mencionamos, dos maestras eran también asesoras por horas frente a grupo en la LEPEPMI de la UPN durante los fines de semana. Atendiendo a la ubicación de los centros de trabajo de los estudiantes, la experiencia de formación abarcó una amplia zona del Estado, incidiendo en comunidades clasificadas oficialmente en los censos nacionales como de Alta o Muy Alta Marginación.



**Mapa 1. Ubicación de las localidades de origen de los y las diplomantes. Fuente: INEGI, 2005.**

Según su condición lingüística, las lenguas maternas indígenas de los maestros eran mixteco, zapoteco, mixe y chatino, aunque también teníamos diplomantes indígenas cuya lengua uno era el español, y una diplomante no indígena. El panorama lingüístico de sus comunidades de trabajo abarcaba, en orden de importancia, el zapoteco, mixe, mixteco, chinanteco y cuicateco, como lenguas maternas, y el español como segunda lengua; cabe también observar la presencia de variantes lingüísticas en las lenguas zapoteca y mixe. Seis de los veinte integrantes se hallaban desubicados lingüísticamente e impartían sus clases en español. La heterogeneidad del grupo era representativa de la complejidad intercultural y lingüística del Estado de Oaxaca.

Lengua indígena	Variantes
Zapoteco	Variante Loxicha, variante Ixtlán, zapoteco del Valle, zapoteco variante Ozolotepec y zapoteco variante Sierra Sur
Mixe	Variantes de Tlahuitoltepec y de comunidades de la zona Media
Mixteco	Mixteco de Santiago Amoltepec y variante de San Isidro Jaltepetongo
Mazateco	Mazateco de Chiquihuitlán de Benito Juárez
Chinanteco	La Hondura Lucero, San Juan Comaltepec

**Cuadro 1. Lenguas indígenas de las comunidades atendidas por las y los diplomantes en Oaxaca.**

Ahora bien, una breve mirada al *habitus* formativo del magisterio oaxaqueño nos permite apreciar las influencias estructurales que circunscribían el ejercicio profesional de los maestros inscritos en los diplomados. La mayoría vivió en sus comunidades de origen hasta concluir la educación primaria con fuertes sacrificios familiares; su educación media y media superior la cursaron en espacios urbanos o semiurbanos, viviendo una situación identitaria ambivalente y compleja. Su ingreso al magisterio representó una alternativa que de hecho es una oportunidad laboral altamente codiciada en Oaxaca, en la medida en que

ofrece seguridad económica y laboral, y posibilidades de permanecer cerca de la familia, frente a la alternativa de migrar a centros urbanos nacionales o a los Estados Unidos.

El camino de ingreso al gremio, sin embargo, es largo y familiarmente costoso; para los aspirantes indígenas es además altamente doloroso en términos emocionales e identitarios. En su mayoría inicia con una larga búsqueda de un contrato en el IEEPO, llamado *Movimiento 20*, que se logra a través de la cobertura de interinatos en comunidades alejadas y la rigurosa participación sindical<sup>2</sup>. Una vez obtenido se les asigna una clave y un contrato por ciclo escolar; en esta etapa el ingreso a la Licenciatura de la UPN (o su equivalente) forma parte del requisito de Nivelación Pedagógica que el IEEPO exige para conseguir el *Motivo 95* que les da la basificación definitiva en un plazo de 6 años, siempre y cuando la participación sindical del aspirante lo respalde. Entonces reinicia el mismo camino de acumulación de puntos y méritos sindicales para ir ubicándose en las escuelas de las periferias urbanas o semiurbanas.

Esta estricta lógica de ingreso y ascenso en la estructura magisterial crea un *habitus* particular, que estructura en gran medida la vida de las familias, y por supuesto influye en el trabajo pedagógico. Una de sus consecuencias significativas es la escasa permanencia del maestro en un centro laboral. Por lo general, si están cubriendo interinatos, estos tienen una duración de tres meses; es común entonces que no solo no concluyan el ciclo escolar en una misma comunidad, sino que un maestro en este nivel del escalafón suela cambiar constantemente de adscripción a lo largo del ciclo. La participación sindical es inherente a la lógica arriba descrita, ya que es sobre este sector del magisterio -la base de la pirámide- en el que se sostiene mayoritariamente la presencia política de la Sección 22 de la CNTE. Los maestros ya basificados participan menos sindicalmente, salvo que busquen acercarse a los centros urbanos o a los lugares de residencia familiar.

En nuestro grupo de diplomantes la mayor parte de los maestros se hallaban en proceso de basificación, lo que les daba relativa estabilidad en sus centros de trabajo por lo menos para concluir un ciclo escolar completo. Su actividad sindical sí se regía bajo la estricta lógica de participación a que estaban obligadas las bases sindicales; aunque ninguno de ellos tenía un cargo sindical en mandos medios o superiores, dos estudiantes se hallan

---

<sup>2</sup> Que incluye la prestación de cargos sindicales de corte administrativo, el pago de cuotas, y especialmente la asistencia estricta a las movilizaciones que tienen lugar constantemente a lo largo de todo el año, entre otras obligaciones.

comisionados por sus Jefaturas de Zona en proyectos administrativos o de capacitación fuera de sus centros de trabajo. En los meses de mayo y junio, tradicionalmente caracterizados por una intensa movilización sindical en el Estado, todos ellos debieron participar en los lugares y tiempos asignados, con la correspondiente penalización económica y profesional si no lo hacían.

Así entonces, a la filiación cultural y lingüística de los maestros, se sumaba su filiación magisterial y sindical. A diferencia de otros contextos, este constituía un nivel poderoso de identificación de los integrantes del grupo, quienes portaban la costosa experiencia de pertenecer al magisterio oaxaqueño como parte de su *habitus* cultural. Otros niveles de identificación aparecían en casos particulares, aunque no se hacían regularmente explícitos; algunos de los estudiantes mixes, por ejemplo, estaban vinculados indirectamente con organizaciones sociales indígenas; el resto no manifestaba tener una filiación de este corte.

En este contexto ideológico y sociopolítico, las bases políticas y filosóficas de la propuesta de la Nueva Educación, compartidas de viva voz y desde la experiencia de sus educadores comunitarios que desarrollan su trabajo pedagógico al margen de la estructura educativa oficial, fueron recibidas por los maestros indígenas oaxaqueños y también por los asesores no indígenas, con franco asombro. Este fue quizá, uno de los ejes articuladores más contrastantes y representativos del interaprendizaje a lo largo del camino que seguimos.

Al iniciar la experiencia, los maestros indígenas institucionalizados se mostraban un poco temerosos o apáticos frente a la posibilidad de un trabajo pedagógico arraigado en lo comunitario: se enfrentaban a un dilema de derechos y obligaciones controlados desde el Sindicato, donde la educación es obligación del Estado. Sin embargo, para la mayoría de los diplomantes, la experiencia de la Nueva Educación para México fue un ejemplo que generó inquietudes para redefinir su compromiso con el desarrollo de un conjunto de trabajos necesarios dentro de la nueva propuesta educativa: posicionarse como maestros comprometidos con su comunidad, involucrarse en las actividades comunitarias, y romper las barreras que imposibilitan mirar por la educación de nuestros propios pueblos.

A lo largo del proceso, la diferencia de contextos y de situaciones de los maestros indígenas y no indígenas fue encontrando y construyendo puntos en común sobre la base de asumir activamente la responsabilidad de la educación de nuestras comunidades y de

traducir cómo el maestro y el formador pueden aportar a eso. Resultó fundamental en este camino establecer un diálogo, un espacio de interaprendizaje, entre indígenas de diferentes estados y no indígenas interesados en la educación empoderadora de los pueblos; este diálogo permitió reflexionar colectivamente sobre la propia práctica pedagógica, compartir experiencias y hacer crecer ideas sobre cómo hacer una escuela diferente donde se valore la lengua materna y las practicas productivas y sociales de los pueblos.

## LA APROPIACIÓN DE LA PROPUESTA FILOSÓFICO-POLÍTICA DESDE LA EVOCACIÓN REFLEXIVA Y AFECTIVA DE LAS EXPERIENCIAS INTERCULTURALES INDIVIDUALES Y COLECTIVAS

La primera etapa de los Diplomados inició con el acercamiento a las bases teóricas de la propuesta de la Nueva Educación y la Educación Inductiva Intercultural, en sus dimensiones filosófico-políticas, jurídicas, antropológicas y pedagógicas. Un eje que atravesó el trabajo de lectura y discusión de los textos teóricos, fue el intento constante de explicitar las expresiones de la dominación/sumisión presentes en las relaciones interculturales a diferentes niveles: desde las experiencias individuales de los maestros, hasta las trayectorias colectivas de sus familias y pueblos, pasando también por la explicitación de las relaciones de poder en la escuela y la universidad y de sus manifestaciones y sesgos en nuestra interacción misma como grupo.

Transitar por estos diferentes niveles desde la evocación de la experiencia intercultural, facilitó ir reconociendo sus expresiones *desde adentro*, esto es, como sujetos posicionados en esa historia asimétrica, e irnos apropiando vivencialmente de los sustentos filosóficos y jurídico-políticos de la Nueva Educación, y no solo a nivel discursivo. La revisión de los instrumentos jurídicos internacionales en materia de derechos indígenas, por ejemplo, se contrastó con el contexto sociopolítico económico y cultural regional, identificando la estructura de dominación y analizando sus múltiples expresiones en la realidad de los pueblos y comunidades indígenas de Oaxaca. Sin embargo, fue definitivo el proceso mismo de ir develando la interiorización de la dominación/sumisión y la situación de profunda



ambivalencia vivida por los maestros indígenas frente a sus orígenes identitarios y los de sus familias y comunidades, desde la evocación de sus experiencias particulares. Esta dimensión subjetiva se convirtió en un tema de reflexión especialmente revelador y sensible, que tejió una red de identificación común al interior del grupo y especialmente entre los maestros de diferentes pueblos indígenas. Como lo dijo Juan Santos, “resultó que todos compartíamos historias parecidas; sabíamos de lo que el compañero estaba hablando”.

El contacto entre los maestros oaxaqueños y los educadores comunitarios de la Nueva Educación fue importante en esta sensibilización a partir de la propia vivencia, poniendo de relieve las pautas de inter-comprensión que pueden generarse del diálogo entre diferentes pueblos indígenas y de la explicitación de lo común de su posición en la relación intercultural. La voz de los compañeros mayas empezó siendo un discurso crítico y en ocasiones provocador, que nos sensibilizaba y confrontaba en torno al trasfondo jurídico-político y ético implícito a la educación intercultural, sin el cual la acción pedagógica y/o didáctica pierde su sentido emancipador. Posteriormente, el diálogo se fue centrando en el análisis de los sesgos de la dominación/sumisión presentes en la propia práctica educativa de los maestros, en sus percepciones y juicios sobre los niños indígenas con los que trabajan, y sobre las comunidades indígenas donde laboran. Una constante en la orientación pedagógica de los compañeros mayas fue remitir siempre a su propia experiencia como maestros comunitarios y como indígenas y comuneros, lo que facilitó que el resto del grupo pudiera poner en la mesa sus propias vivencias, y apuntalar así una dimensión que consideramos fundamental en el proceso formativo: la *identificación afectiva* del maestro de su propia experiencia de dominación y la de sus pueblos y comunidades, así como con la historia de resistencia y el potencial transformador implícito en la vida de las sociedades indígenas de las cuales proviene. Para Alfredo Martínez, por ejemplo, este proceso “ayudó a darme cuenta de lo que sucede en nuestras comunidades. Ya lo sabía, pero ahora entiendo y lo siento mucho más claro”.

Destacamos que este reposicionamiento afectivo para el maestro indígena es, en gran medida, emotivo y doloroso, y que esa afectividad es una dimensión relevante en un proceso de formación intercultural de docentes indígenas:

Haciendo remembranzas de ese pasado recuerdo que otras compañeras de escuela negaban a sus madres por el hecho de llegar vestidas con el traje de la comunidad (...) entonces digo ahora, hasta dónde llega la ignorancia de la gente al aceptar la dominación, al discriminarse uno mismo, al no aceptarse realmente ser quien uno es. (Maestra Esmeralda Bautista)

Desde la experiencia de los diplomados en Oaxaca, un proceso formativo que permite la expresión de esa afectividad y se nutre de la misma para comprender la relación intercultural histórica y explicitar las posiciones que jugamos en ella, abre una veta importante y novedosa en la formación intercultural. A medida que avanzábamos en los diplomados creando colectivamente este marco de confianza, todos en el grupo íbamos experimentando un sentimiento de identificación, producto de una conciencia ya no solamente racional sino también anclada en la reflexividad, la experiencia y la emotividad:

La ambivalencia, son palabras que no conocía y que les voy dando sentido. Uso egoísta del poder (...) entre los indígenas y la sociedad no indígena, y también entre los mismos indígenas, ahora puedo detectarlo, antes no me daba cuenta. Pero lo relevante es que hay esperanza, hay una práctica de resistencia. Tiene que haberla porque no te puedes quedar siempre dominado. Ni dominando, porque al que domina, eso le va enfermando cada vez más. (Maestra Tabita Arce)

El encuentro vivencial y afectivo con el marco teórico y conceptual de los diplomados, no fue ajeno a los asesores de la LEPEPMI; antes bien, resonaba y cuestionaba nuestra propia experiencia y posicionamiento como formadores de docentes indígenas, y reestructuraba las relaciones tradicionales entre asesores y maestros-estudiantes, desdibujando las fronteras entre dichas categorías. Olivia Andrés e Hilda López, ambas asesoras de la LEPEPMI, trabajaron juntas a lo largo de las fases de investigación, sistematización, elaboración de materiales y validación de los mismos, en la comunidad mixteca de esta última. Hilda es mixteca y hablante de dicha lengua, mientras que Olivia no es indígena. Su proceso significó una experiencia de inter-aprendizaje, en la que ambas desarrollaron una mirada reflexiva hacia su propio papel como formadoras de docentes:

(...) al preguntarnos qué estábamos haciendo nosotros en la formación del docente intercultural, nos cuestionó que estuviéramos conduciéndonos y guiando a otros a partir de planes curriculares que ya están hechos y definidos desde arriba. Decidimos entonces participar, des-aprender primero para poder construir. (Olivia Andrés)

Consideramos que esta base de confianza para la expresión de lenguajes y lógicas afectivas, de amistad y de reflexividad, no siempre consideradas estrictamente “académicas”, permitió avanzar cualitativamente en la apropiación no solo discursiva y racional, sino también afectiva y vivencial del marco jurídico-político, pedagógico y antropológico de la Nueva Educación y el Método Inductivo Intercultural, y desarrollar en el grupo de maestros oaxaqueños una perspectiva crítica de la propia práctica docente, visualizada en relación con las estructuras educativas oficiales en las cuales se inscriben. Hacia el final del módulo teórico, los maestros afirmaban que el simple hecho de apegarse a los Planes y Programas nacionales lleva a una reproducción ideológica, que ha servido para formar hombres y mujeres que sienten el deseo de emigrar de sus comunidades en busca de “mejores condiciones de vida”, y que en realidad representan mano de obra barata para los grupos que ejercen mayor poder económico y político. A la vez, analizaban como esa reproducción ideológica lleva a concebir el contexto urbano como el ideal de bienestar, dejando a un lado los propios conocimientos indígenas, las actividades significativas que realizan las comunidades y los valores societales que se practican en estos contextos y que apuntalan la convivencia social en la comunidad. En palabras de la maestra Esmeralda Bautista: “siguiendo con el esquema de educación burocrática o escolarizada a través del Plan y Programa actual, estamos acabando con esta infinidad de conocimientos importantes, con las cuales podemos rescatar nuestra cultura autóctona”.

## QUÉ SIGNIFICÓ HACER INVESTIGACIÓN EN LA COMUNIDAD

La investigación en las comunidades se orientó por las pautas metodológicas y epistemológicas del Método Inductivo Intercultural (Gasché 2008a, 2008b), la etnografía escolar de corte interpretativo (Bertely 2000) y el marco jurídico-político y filosófico que se había analizado y trabajado reflexiva y afectivamente en el primer módulo de los diplomados, y en el primer taller presencial con los compañeros educadores mayas. Con este bagaje, el regreso de los maestros a las comunidades tomaba una dimensión distinta, cargada de expectativas e inicialmente también de temores: el reto era renovar la mirada a

la comunidad como espacio de investigación *desde dentro*, y profundizar en todo su potencial de conocimientos implícitos.

A diferencia de otros contextos, los maestros del grupo solían permanecer toda la semana laboral (cinco días) en las comunidades de trabajo, lo que representaba una ventaja inicial en sus posibilidades de involucrarse más a fondo en las prácticas sociales y productivas cotidianas. Algunos incluso eran originarios de la misma comunidad o región geográfica y lingüística donde laboraban. Sin embargo había temores al iniciar la etapa de investigación, que se asociaban la necesidad de superar el tradicional distanciamiento del maestro y su posición jerárquica en las relaciones sociales con los comuneros y comuneras, y lograr establecer un acercamiento distinto. Como hacer contacto, cómo preguntar, de qué conversar, cómo ganarse la confianza, cómo explicar las razones del interés, cómo documentar, con quién hablar, eran de fondo cuestionamientos relacionados con el reto de hacer investigación posicionada y colaborativa, y de identificar y asumir las lógicas culturales de obligatoriedad y reciprocidad que este camino suponía.

La etapa de investigación de campo transcurrió a lo largo de un mes y medio, durante el cual se sumaron dificultades impuestas por la estructura magisterial, que en el mes de mayo exige a los maestros oaxaqueños participar sindicalmente en los plantones permanentes; con todo, cada maestro fue buscando los tiempos y estrategias para avanzar en la investigación, y tomando en cuenta lo anterior, se amplió el periodo originalmente previsto para la investigación en campo.

El proceso fue llevando gradualmente a los interaprendizajes entre los maestros y los comuneros y comuneras. El primero se relacionó con el establecimiento del contacto y del tipo de relación entre el maestro y los comuneros y comuneras indígenas; consistió en caer en cuenta de que la participación del docente en las actividades cotidianas de la gente, es la única posibilidad de acercamiento profundo a su cultura y conocimientos. En varios casos, después de intentos fallidos de llegar a platicar con las familias, las y los maestros optaban por acompañar a los hombres y a las mujeres en sus labores y comenzar a participar de ellas, cualesquiera que estas fueran. El proceso de integración a la vida cotidiana marcó la pauta para empezar a construir un ambiente de confianza, y a la vez permitió tomar conciencia de la magnitud del distanciamiento tradicional del maestro. Alfredo Martínez cuenta, por ejemplo, que tenía ya medio ciclo escolar trabajando en la comunidad cuando

inició el proceso de investigación, y que una de las primeras experiencias fuertes en el intento de acercarse a los hogares, fue encontrarse con las preguntas de la gente: “¿qué, hay algún documento que firmar?”.

Este primer acercamiento me dejó mucho que reflexionar sobre mi trabajo como docente, y más aún, como persona. Pensaba en cómo me veían las personas de la comunidad, en quién debía acercarse a quién. Y reflexionando que yo paso más tiempo en mi comunidad de trabajo que en mi comunidad de origen, eso me impulsó a tomar un gran aliento desde mi interior para calmar esos miedos, ese orgullo, esa ambivalencia que traía en mí, para seguir con el trabajo y sobre todo para crecer como persona. (Maestro Alfredo Martínez)

Deconstruir la visión distanciada del maestro participando de las actividades cotidianas, permitió una mayor integración de los maestros a la comunidad y por lo tanto relaciones de mayor confianza con los comuneros y comuneras. Cabe decir que en la mayoría de los casos, la transparencia sobre los objetivos de la investigación y el involucramiento de los actores locales en el proceso fue un elemento importante; en este sentido, el inicio del trabajo de campo se dio con la realización de asambleas con comuneros, juntas con padres y madres de familia y reuniones con los comités de educación, donde se presentaron los diplomados, la intención de la investigación, los materiales que se construirían y la relación de co-labor que se buscaba establecer. La respuesta en general fue sumamente positiva, y marcó pautas importantes para la colaboración posterior.

De esta etapa en adelante, los aprendizajes de la investigación se fueron abriendo al universo de conocimientos indígenas que surgía a los ojos y la conciencia de los maestros-diplomantes, a partir de las diferentes actividades sociales y productivas desarrolladas por los hombres y las mujeres, los niños y las niñas indígenas que iban siendo compartidas, practicadas, comentadas y mostradas por los mismos comuneros y comuneras<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> La pedagogía inductiva intercultural adopta un concepto pragmático de *cultura*, centrado en la actividad social humana, y una concepción del *conocimiento indígena* como cuerpo de conocimientos implícitos a las actividades socio-productivas de un pueblo, y diferenciados del conocimiento escolar. Estos conocimientos son susceptibles de ser *investigados*, *explicitados* y *sistematizados* mediante la participación en la actividad, y dentro de una acción dialógica y colaborativa del maestro con los miembros de su comunidad quienes poseen y comparten cotidianamente los conocimientos significativos en sus prácticas culturales. Después de su investigación-explicitación-sistematización, los conocimientos indígenas son articulados interculturalmente con el conocimiento escolar; una articulación posible más no exenta de conflicto.



**Foto 2. Alfredo Martínez. Nopal cultivado con grana cochinilla fina.**

La amplia gama de conocimientos que surgieron de las investigaciones (territoriales, sociales, técnicos, curativos, cosmogónicos y ambientales, entre otros), así como sus marcos valorativos, axiológicos y filosóficos, impactó fuertemente en la experiencia de investigación de los maestros y maestras diplomantes, generando sentimientos de asombro, curiosidad, expectación. En los intercambios a nivel grupal, los comentarios solían contrastar esta experiencia de investigación con acercamientos previos de corte monográfico, y profundizar en una visión mucho más integral que incorporaba los conocimientos y valores indígenas presentes en la relación sociedad-naturaleza:

Estando en la plática de los señores Don Josué y Don Raymundo, enfrente de nosotros estaban unos granos de maíz tirados en el suelo, mandaron de inmediato a que recogieran el grano y me dijeron: “el maíz no se debe de barrer, ni recogerlo con la escoba, porque no es basura, sino que es un grano que está vivo o tiene vida, porque por un grano nos puede dar mucho que comer y mucho menos tirarlo, porque Dios y la madre tierra nos podrían castigar si los desperdiciamos, es por eso que lo debemos de cuidar como si fuera nuestra propia vida, y se trata de que todas estas enseñanzas o conocimientos lo tengan nuestros hijos para que valoren nuestro alimento y lo siembren durante muchos años y generaciones. (Investigación de Juan Santos).

En el camino se fue “revalorando lo que antes parecía insignificante”, se fue cayendo en cuenta de la integralidad de saberes, valores, técnicas y tecnologías, gestos y discursos indígenas, se fue tomando conciencia de su vastedad y su importancia, se fueron explicitando nuevos significados de prácticas sociales que incluso los mismos maestros compartían (como el compadrazgo), y se fueron ampliando significativamente las

concepciones sobre la identidad y la cultura indígena que suelen reducirlas a sus aspectos lingüísticos, una tendencia común en el discurso del magisterio bilingüe oaxaqueño.

Así también, en varios casos el inter-aprendizaje en el proceso de investigación llevó a los maestros y a los asesores indígenas y no indígenas, a identificar lógicas diferentes de interacción, de manejo del tiempo y de estilos relacionales, que no en todos los casos resultaba sencillo comprender y ubicar dentro de una lógica y un sentido cultural diferente al occidental hegemónico, pero que se identificaban y se manejaban cada vez más en un marco de respeto y de apertura. Esta actitud ampliaba las posibilidades de la intercomprensión. Así por ejemplo, los maestros identificaban que “los comuneros no dejaban su trabajo para platicar”, lo que los “llevaba a la necesidad de solidarizarse”; o bien tenían que regresar a una casa varias veces, en distintos momentos, hasta ajustarse a los tiempos adecuados a las actividades de la gente y participar en ellas para poder abrir un espacio para charlar.

El tema del género solía ser polémico para algunas maestras, que identificaban en sus investigaciones conductas genéricas con las que no coincidían, como “el silencio de las mujeres en presencia de los hombres”. En el desarrollo de la experiencia en Oaxaca, este tema, junto con otros relacionados con los procesos de cambio social en las comunidades indígenas, plantearon ciertamente un campo de interaprendizaje abierto y en tensión. Sin embargo, también se logró trascender los juicios iniciales, influidos por ideologías discriminatorias, para intentar investigar y explicitar los valores indígenas implícitos en las relaciones de género en las comunidades, buscando ampliar la intercomprensión de lo que a simple vista resultaba “ajeno”. Así, las investigaciones llegaron a ubicar situaciones que diversificaban prácticas sociales y productivas femeninas (“cuando son mujeres solas, sin figura masculina al lado, no había dificultad para que platicáramos desde el primer momento”) y actividades genéricas de las niñas y la mujeres comprendidas dentro de la pedagogía comunitaria indígena, que fueron retomadas en algunos casos como tema de sus materiales educativos.

Otro aspecto relevante que se desprendió del proceso de investigación, fue que supuso para los maestros y maestras indígenas elevar su confianza en sí mismos como sujetos capaces de: i) ser investigadores co-partícipes del conocimiento de sus pueblos; ii) establecer y lograr otras formas de interacción en los espacios comunitarios, y iii) re-

identificarse con su herencia identitaria y sociocultural indígena. Esta confianza generó posiciones más críticas, por ejemplo, frente a la lógica burocrática magisterial, los discursos institucionalizados de educación intercultural, y el enfoque constructivista que en todos los casos atraviesa su formación profesional, reconociendo sus alcances pero identificando sus límites. En este último caso, para el maestro Ernesto Hernández, por ejemplo, el Método Inductivo Intercultural “va un paso más allá; nos exige no solo quedarnos en el conocimiento previo del niño, sino que nos demanda participar de la vida cultural de la comunidad y profundizar en ella”.

Consideramos que estos reposicionamientos étnicos, profesionales y afectivos son importantes, no solo porque cuestionan críticamente prácticas y discursos hegemónicos en la educación indígena en México, sino porque de fondo suponen cuestionar la concepción del maestro indígena como supuesto conocedor *a priori* de la cultura de las comunidades, y *descentrarlo* como único sujeto educador. En nuestro contexto oaxaqueño, donde el poder del maestro en las comunidades es muy grande, o bien donde el uso egoísta del poder conjuga intereses poderosos entre ciertos sectores sindicales y gubernamentales en beneficio de sus intereses personales, este fue un rasgo importante en la apropiación de la propuesta de la Nueva Educación. Muchos en el grupo refrendamos la importancia de un cambio de actitud, basado en la conciencia clara de que nuestro conocimiento sobre la cultura de nuestros pueblos es relativo y fragmentado, y de que para acercarnos al mismo se requiere sencillez, ética, colaboración y, sobre todo, compromiso con nuestra gente indígena y sus demandas y necesidades educativas. La maestra Clotilde García lo vivió así:

Yo soy de ahí, mi familia está ahí. Pero antes iba y no me involucraba en hacer las cosas con ellos, no me preocupaba mucho participar. Y con mis tías después de estos días en que estuve ahí, de que anduve en las casas, me dí cuenta que hay un montón de cosas de mi pueblo que yo no sabía. ¡Y eso que soy de ahí!.. Creo que ahora veo cosas que antes no veía.

En los diplomados, nos topamos con la necesidad de investigar participativamente, de esforzarnos por respetar y conocer mejor las lógicas, los valores, las formas de ser y de vivir de la gente, y de profundizar en el conocimiento de los pueblos y culturas asumiéndolo como parte de una herencia propia. Reconocimos que para acceder a este conocimiento, el maestro no puede hacerlo solo; necesita de la colaboración de los



miembros de sus pueblos y comunidades, y de la participación en las actividades socialmente significativas dentro de sus ciclos de vida. Para la mayoría de los diplomantes-maestros del grupo, descentrar la mirada posibilitó redescubrir el potencial cultural de los pueblos y las propias capacidades como investigadores del conocimiento indígena y autores de materiales educativos que surgieron de un proceso de investigación colaborativa *desde abajo y desde adentro*:

Esta experiencia es para mi gratificante porque siento una gran satisfacción de ser indígena y con esto confirmo aún mas que como indígena tengo la posibilidad de salir adelante, que como indígena puedo involucrarme en cualquier contexto, indígena o no indígena, como indígena puedo y debo aprender y enseñar (...) (Maestra Esmeralda Bautista)

## LA ELABORACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS INTERCULTURALES Y BILINGÜES

Concluida la fase de investigación y explicitación de los conocimientos propios de las comunidades, entramos de lleno y con altas expectativas a la elaboración de los materiales educativos: el Calendario Socioambiental los pueblos, y las Tarjetas de Autoaprendizaje<sup>4</sup>. El proceso se vivió en tres talleres presenciales intensivos, de cinco días de duración, donde los maestros indígenas, los asesores de la Nueva Educación y los no indígenas involucrados, nos encerramos a trabajar jornadas completas y más aún, en las instalaciones de la UPN 201. Destacamos de esta experiencia, antes que otra cosa, el ambiente de trabajo que se vivía: un clima cordial y colaborativo, donde el trabajo se experimenta como algo agradable y estimulante, donde la emoción por los logros o los obstáculos solía ser expresada más libremente, y donde resaltaba la ausencia de la estructuración tradicional de un salón de clases. La colaboración no solo se manifestaba en el trabajo pedagógico, sino también en el uso mancomunado de los fondos del proyecto con los que se sufragaron los materiales necesarios y algunas comidas compartidas por el grupo.

---

<sup>4</sup> En este proceso se elaboraron 25 tarjetas bilingües y 13 calendarios socio-ambientales.

La estimulación e iniciativa de los maestros era muy evidente, y los llevaba a no faltar, a estar dispuestos a viajar, a financiar sus estancias en la ciudad los días de taller, y a solucionar con el apoyo del equipo coordinador, los numerosos obstáculos administrativos o sindicales que se presentaban para poder asistir a los talleres.

IncurSIONAR en la elaboración de los materiales educativos que tradujeron pedagógicamente el conocimiento indígena investigado por los maestros, fue un proceso que generó altas expectativas, inquietudes y temores y también mucha satisfacción. En él, los maestros se reconocieron como co-autores de materiales educativos interculturales y bilingües construidos en colaboración con la gente indígena, lo que tuvo impacto positivo en su autoestima y autoconfianza:

Como maestro de Educación Indígena me sentí muy comprometido en esta etapa del diseño de mis materiales porque es el primer material que elaboro verdaderamente intercultural. No se compara con las laminas, los dibujos, las tabla, gráficas, listados y demás materiales que comúnmente hago y pego en mi salón de clases, material que no tiene significado para mis alumnos y que finalmente, después del tema, se convierte en basura pegada en la pared. (Maestro Alfredo Martínez)

Fueron numerosos los aprendizajes e interaprendizajes relevantes en esta etapa de los diplomados. Subrayamos entre ellos la importancia de la *dimensión práctica* en la formación docente, que permite transitar de ser meros repetidores de discursos reivindicativos, a ser investigadores, creadores y productores de materiales participativos e interculturales, construidos sobre la base de una identificación y un compromiso con el conocimiento local e indígena. Así también, los asesores de la Nueva Educación siempre insistieron en que es de vital importancia preguntarse *de quién es el material y hacia a quién se dirige*, ya que es ahí –en el reconocimiento de la co-autoría- donde *el maestro se hace actor social*, al contribuir a revalorar los conocimientos de la sociedad indígena y devolverlos en productos didácticos que facilitan el desarrollo de la educación. En palabras de Juan Guzmán, los materiales aportan a la comprensión de un mundo que cada vez se encuentra más atentado, y con ellos los maestros pueden superar las tensiones existenciales de la cultura escolar.

Finalmente subrayamos una tercera dimensión relevante y reveladora de esta etapa, que fue el desarrollo de la expresión gráfica como lenguaje identitario y cultural. Como han señalado María Bertely y los educadores indígenas de la Nueva Educación (2007a, 2007b,

Bertely y UNEM 2004), el lenguaje visual de las tarjetas y los calendarios anuales pone en perspectiva la relevancia de la alfabetización ambiental y territorial en la formación docente indígena. Como aprendimos de los compañeros indígenas y no indígenas que han elaborado sus propios materiales y reflexionado sobre este proceso, el dibujo no es solamente dibujo y técnica, es un recurso que alude a la capacidad de plasmar visualmente los elementos que son territorialmente significativos desde la mirada indígena, y que en este proceso fueron parte de los aprendizajes compartidos, tanto para los indígenas como para los no indígenas conscientes de los límites en las miradas y de las posibilidades de expandirlas dentro de una educación intercultural que empodera.



**Foto 3: Erika González Apodaca.  
Fases iniciales de los dibujos, Oaxaca.**

Los significados anteriores, en juego en la elaboración de los materiales del diplomado, incidieron en que este proceso fuera vivido con mucha intensidad, detalle, rigurosidad y emociones encontradas a lo largo de los talleres presenciales de intenso trabajo individual y colectivo. Al inicio, junto con la gran expectativa, también era evidente la desconfianza de los maestros que continuamente aludían a su falta de conocimientos o de destreza en el dibujo, y que sin embargo no abandonaban, seguían desarrollando múltiples intentos y un sinnúmero de borradores para plasmar visualmente lo que deseaban que sus tarjetas transmitieran. Gradualmente, sus dibujos fueron siendo cada vez más detallados y cuidados, en un tránsito paralelo al aumento de la auto-confianza y la seguridad en sí. La experiencia de Alfredo Martínez, por ejemplo, nos muestra algo de estas múltiples dimensiones

asociadas a un proceso de elaboración de material didáctico que se hace con un sentido identitario y culturalmente adecuado. En sus palabras:

Hice varios intentos primero realicé el dibujo del paisaje, los campos, los árboles, las plantas que me parecían importantes tomándolos de mi imaginación, pero no resulto, me salían muy simples. Luego pensé buscar en libros y materiales impresos, pero comprendí que no debía de hacer dibujos que no pertenecieran al contexto de mis alumnos, así que para una de mis tarjetas me base de una fotografía que tomé a unos duraznos, así como a unos plantíos de nopales. El diseño fue lento sobre todo por la falta de habilidad hacia el dibujo, eché a perder varias hojas de papel. Después de varios intentos, logré hacer los dibujos que consideré los apropiados y empecé a pintarlos, ocupé colores de madera finos, los más vivos posible. Pintaba mis dibujos con tanta emoción y delicadeza pensando en que si les gustaría a mis alumnos, quería que se emocionaran al ver las tarjetas. En varias ocasiones pedía opiniones a los compañeros del taller para ver que les parecía mis dibujos. Los formadores de la UNEM fueron de mucha ayuda para mí, me daban opiniones y observaciones sobre mis dibujos y la forma de acomodar el texto de mis tarjetas.

El acercamiento participativo y a la observación de las prácticas sociales de la sociedad indígena, proporcionó a los maestros oaxaqueños elementos esenciales para la estructuración de su material. En la elaboración, demostraron capacidad y esfuerzo por hacer un trabajo diferente que incluyera el arte. La expresión artística constituyó también un proceso de sensibilización que permitió ir corrigiendo, hacer modificaciones en cada encuentro con los detalles, desarrollar sensibilidad para recuperar el significado que está detrás de los dibujos, y comprender más ampliamente, y desde una perspectiva intercultural, el desarrollo de los niños en contextos comunitarios, zapotecos, mixtecos, mixes, chinantecos, mazatecos y chatinos.

Con todo, el proceso de construirse y reconocerse como co-autores, de identificar su propio “saber hacer” práctico y específico, y de desarrollar esa capacidad de generar un lenguaje visual que reflejara un conocimiento territorial y cultural complejo, propio de sí mismos y de sus pueblos, no fue sencillo; incluso en esta etapa vivimos el caso de una maestra que optó por retirarse de los Diplomados ante las dificultades que enfrentó para plasmar gráficamente los conocimientos que había investigado, hecho que todos lamentamos pero que no fue posible impedir. Así también otras situaciones nos supusieron retos diferentes, entre los que destacan la elaboración de materiales educativos interculturales para el nivel preescolar, los calendarios socio-ambientales regionales, la dimensión bilingüe del material y la selección de las actividades socio-productivas elegidas

para las tarjetas. Nos detendremos brevemente en estas cuatro situaciones y sus aprendizajes.

En primer lugar, al igual que los grupos de los otros estados, nos enfrentamos al reto de adecuar esta metodología a la elaboración de materiales de nivel preescolar, y a las diferentes y hasta contradictorias posiciones de los asesores respecto a su viabilidad. En Oaxaca, los maestros y maestras de preescolar tomaron un papel muy activo al defender y argumentar ampliamente y de viva voz, su deseo e intención de elaborar materiales para sus estudiantes de este nivel. Esto, aún frente a las dudas de algunos asesores que aludían que la metodología solo estaba validada con niños de nivel primaria que tuvieran ya competencias de lectoescritura, y recomendaban ceñirse a este parámetro.

En un intercambio virtual que se tuvo con uno de los asesores de los diplomados, donde los estudiantes-maestros de Oaxaca expresaron sus opiniones, resaltó muy satisfactoriamente su convicción de poder llegar a acuerdos y adaptaciones que llevaran a dicho objetivo, argumentada la relevancia de la etapa preescolar en el desarrollo de competencias cognitivas y culturales en los niños, y, contradictoriamente, la marginalidad de su posición en el sistema educativo en México. Posteriormente se realizó una extensa reunión donde se tomaron acuerdos que permitieron explorar esta vertiente, entre ellos la consideración de los campos formativos del nivel, la elaboración gráfica del Calendario Socioambiental donde se expresaran las pequeñas prácticas de los niños, su colaboración en la familia y el desarrollo de ciertas conductas, competencias y conocimientos sobre su entorno natural, así como el manejo de dos versiones de las Tarjetas de Aprendizaje (no de autoaprendizaje en este caso): una mayormente visual para las y los pequeños, y otra tarjeta para el maestro con la estructura pedagógica escrita. Ambas tarjetas serían utilizadas a la par dentro de un proceso semi-dirigido en el que los preescolares a la vez explorarían el material, y realizarían la actividad social y productiva guiados por el maestro o la maestra. Los resultados de su convicción no solo se reflejaron en la producción de materiales interculturales adecuados al nivel y validados positivamente en las escuelas, sino también en la gran satisfacción que los maestros y maestras de preescolar obtuvieron de su propio proceso.

El segundo reto que supuso la elaboración de los materiales, especialmente en la etapa de elaboración de los Calendarios Socioambientales, fue encontrar nichos ecológicos,

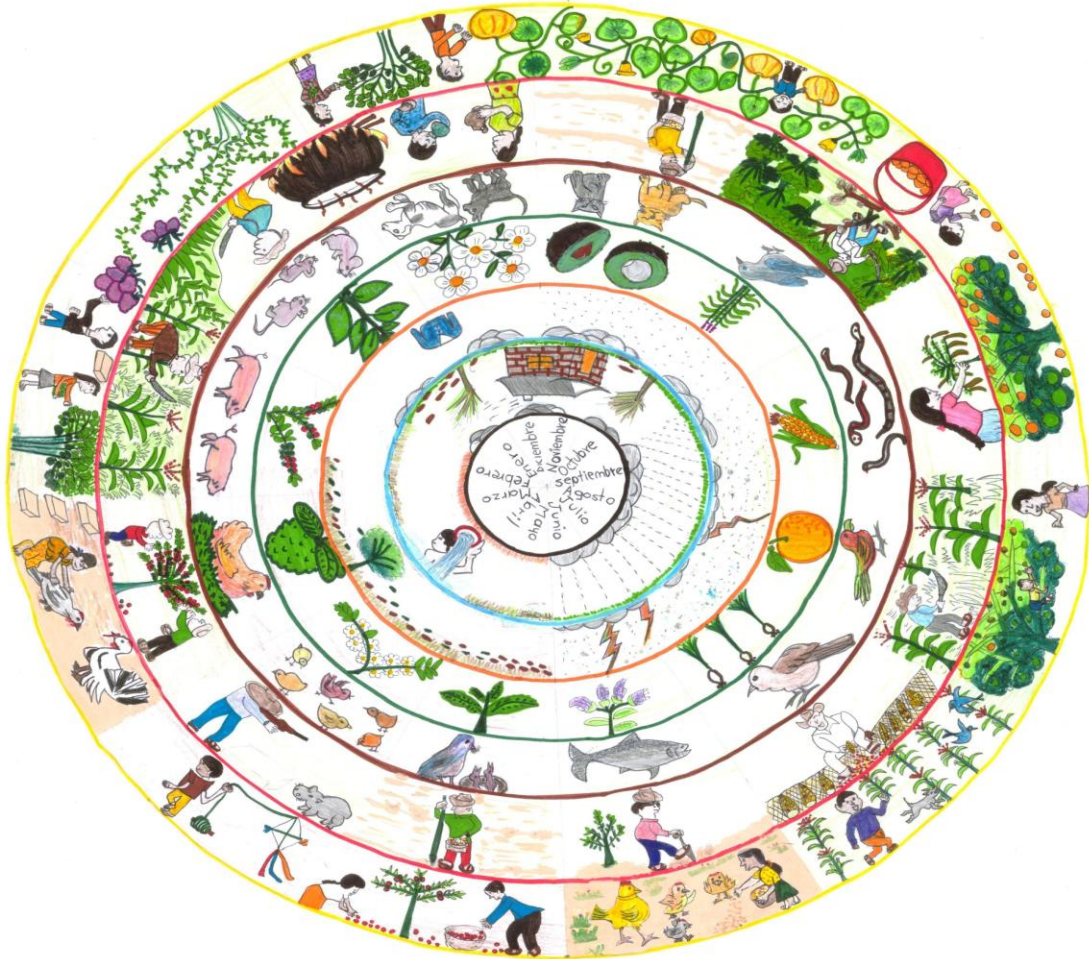
sociales y productivos comunes o similares sobre los que se pudieran construir calendarios regionales que, en su trasfondo político, aportaran al fortalecimiento de proyectos étnicos. Pese a que junto con el apoyo de los asesores de la Nueva Educación, buscamos diversas formas de articulación regional, esta solo fue posible en un caso donde los maestros compartían una región geográfico-ecológica similar (la zona de Amoltepec, Sola de Vega); en el resto de los casos no se llegó a acuerdos que permitieran regionalizar étnicamente los materiales.

Consideramos que esta dificultad es muy representativa de la fragmentación y atomización del tejido social y étnico en Oaxaca, que plantea una particularidad importante a la apropiación de la propuesta de la Nueva Educación en este contexto. Las excepciones a este común denominador, son producto de amplias trayectorias de lucha de organizaciones sociales e indígenas que de alguna manera también se vieron reflejadas en el micro-laboratorio étnico del grupo de diplomantes. Tuvimos entonces, tanto Calendarios Socioambientales regionales como otros donde el calendario elaborado correspondió únicamente a una comunidad.

En tercer lugar, la dimensión lingüística de los materiales se abrió a nuestros ojos como un espectro amplísimo, que no habíamos aquilatado en toda su complejidad y todo su potencial. Las condiciones de desubicación lingüística de la mayor parte de los maestros no ayudaban, por supuesto; antes bien reflejaban una condición de trabajo cotidiano, muy común en Oaxaca, donde los niños y niñas hablan una lengua materna indígena y el maestro habla otra, optando por el castellano como vehículo de “comunicación” interétnica aún cuando muchos niños y niñas no lo manejen. En el grupo, varios maestros desarrollaban sus actividades docentes con apoyo de traductores, elegidos a menudo entre los mismos niños. El desafío de elaborar materiales bilingües, para varios de ellos, estuvo en no ser hablantes de esas lenguas o variantes lingüísticas, y de tener que recurrir a la gente de la comunidad, y en un caso, a la asesoría de lingüistas.

Evidentemente el amplio panorama de la dimensión lingüística y el carácter bilingüe de los materiales supuso un gran desafío, sobre todo cuando en los talleres presenciales los maestros habían elaborado la estructura de sus tarjetas en castellano. Los que no eran hablantes de las lenguas maternas de las comunidades, buscaron apoyo de sus hablantes y/o lingüistas, y lograron sacar versiones bilingües de sus tarjetas.

# Calendario de actividades del pueblo de la Hondura Lucero.



Colores	Indicador Gráfico	Indicadores y Actividades.
		Temporadas
		Indicadores Climáticos
		Indicadores Vegetales
		Indicadores del comportamiento de animales
		Actividades de los comuneros.
		Actividades de los niños

Foto 4. Emma Altamirano Ramírez  
Calendario Socioambiental Gráfico. Nivel Preescolar.

Otros maestros sí eran hablantes, cuando menos de variables distintas, y algunos estaban familiarizados con los alfabetos de sus lenguas maternas, lo que les permitió

incursionar más a fondo en la formulación de las ideas y conceptos desde aquellas, asomándose a toda la complejidad y la riqueza de este universo. Finalmente, tuvimos también casos donde la elaboración fue únicamente en castellano, porque las comunidades habían sufrido procesos fuertes de desplazamiento lingüístico; en estos contextos el tema de la recuperación de las lenguas indígenas y de las posiciones encontradas de los comuneros generó un fuerte debate en el grupo.

Amén de subrayar que la dimensión bilingüe de los materiales es un reto aún abierto, identificamos un aprendizaje significativo en torno a esta temática, consistente en que la comunicación intercultural es posible aún más allá de los aspectos lingüísticos que puedan limitarla, y que desde esta propuesta de educación intercultural *desde abajo*, el abordaje de la lengua va articulado a las prácticas culturales que la circunscriben y significan. Por un lado, la diversidad de lenguas y situaciones lingüísticas presentes en el grupo, incluyendo a quienes solo hablaban castellano, no fue un factor que impidiera el diálogo intercultural y entre los participantes, ni la práctica educativa intercultural con las comunidades. Por otro lado, fue claro, a partir del proceso mismo de investigación, que comunidades que han sufrido desplazamiento de sus lenguas indígenas, desarrollan un sinnúmero de prácticas culturales donde se halla implícito el conocimiento indígena, que no se acota exclusivamente al dominio de una lengua originaria. Consideramos este aprendizaje relevante en el contexto oaxaqueño, donde las lenguas indígenas constituyen un emblema políticamente central en las reivindicaciones del magisterio indígena, generador de múltiples propuestas educativas tendientes a su rescate y fortalecimiento, y donde también suelen ser frecuentes los reduccionismos de la educación intercultural a sus aspectos lingüísticos y la reificación de estos últimos. La experiencia de los diplomados corroboró sin duda su importancia, pero mostró también que el interaprendizaje intercultural y la educación culturalmente pertinente no se reduce a la lengua, ni la separa de las prácticas culturales.

Finalmente, la fase de elaboración de los materiales planteó un cuarto reto en la selección de la actividad social y/o productiva que constituiría el tema de cada tarjeta. Evidentemente, esta decisión se sustentaba en que los maestros hubieran adquirido previamente un panorama amplio y profundo de la cultura de la comunidad, manifiesta en sus actividades socioproductivas y en la participación diferencial de los hombres, mujeres,



niños y niñas, en aquellas. Partiendo de este panorama construido colaborativamente en la fase de investigación, si bien aún incompleto, los maestros habían de identificar las actividades social y culturalmente significativas para los niños y niñas, en función de su participación en ellas, de sus etapas de desarrollo sociocultural y del tipo de competencias y aprendizajes buscados a partir del objetivo intercultural de formación para un desenvolvimiento pleno en su propia sociedad indígena y en la sociedad circundante.

Seleccionar las actividades en función de estos criterios no fue una decisión sencilla, y puso de manifiesto también sus implicaciones pedagógicas y políticas. Hubo casos donde eligieron actividades que los maestros y maestras habían considerado significativas para la comunidad, pero donde la participación de los niños era nula en ciertas edades, o escasa en otras. La decisión, entonces, hubo de modificarse. En otro caso, un maestro desarrolló una de sus tarjetas en lengua zapoteca sobre una actividad significativa para los niños y las niñas, mientras que en la otra tarjeta, elaborada en castellano, retomó una actividad inducida en ese momento por actores externos a la comunidad (la elaboración de un insecticida orgánico): los resultados de la validación mostraron muy claramente las diferencias en la participación de las y los niños al trabajar con ambas tarjetas, y en el tipo de aprendizajes adquiridos. Del proceso, el mismo maestro Jesús Rodríguez reflexiona que:

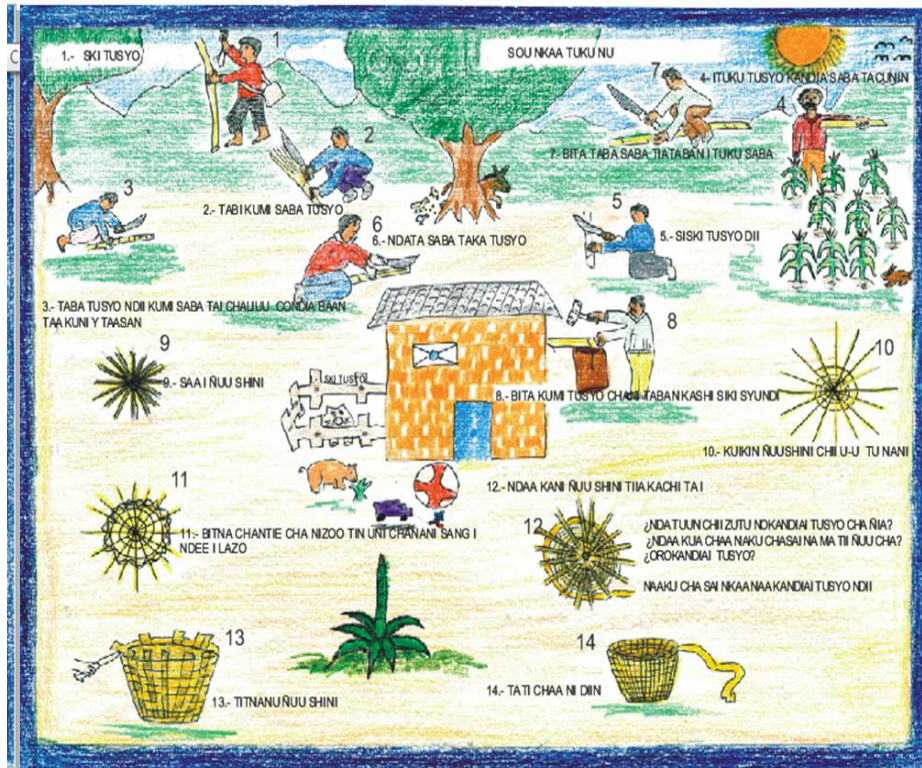
La actividad central de la tarjeta en castellano se eligió con las mejores intenciones como maestro, sin embargo ahora veo las consecuencias que tuvo para mi trabajo. Es fundamental partir con los conocimientos de los niños, ya que nuevamente, vuelvo a comprobar, que aunque sean buenos temas de estudio, y aunque la enseñanza se logre en cierto grado, no se impacta significativamente en la educación que se ofrece a los alumnos, ni se profundiza en sus propios saberes y conocimientos (Rodríguez, 2010:110).

La decisión pedagógica, finalmente, es también una decisión política.

Ahora bien, el proceso de elaboración del calendario y las tarjetas nos puso a todos, indígenas y no indígenas, frente al descubrimiento de que un material educativo cumple en este caso una función de mediador entre el sujeto indígena y el conocimiento, y que este último no está en el material (a diferencia de un libro) sino *en la actividad práctica*, vinculado al contexto donde ésta se realiza y a las personas que la desarrollan. Si bien habíamos leído la teoría, pudimos aquilatar todas las implicaciones de esta función y sentido del material didáctico en el proceso mismo de construirlo, y de validarlo.

Los pedagogos de la Nueva Educación nos mostraron como, a partir de una estructura pedagógica sencilla y sólidamente fundamentada, la acción pedagógica del maestro indígena lleva a los niños hacia la actividad socialmente significativa y hacia la explicitación y manejo integral de toda una gama de conocimientos y valores propios, implícitos a ella. Nos asombró ver cómo este método supone un camino para profundizar, tanto como se desee, en los conocimientos y valores indígenas sin reducirlos a temas o “contenidos escolares”, para articularlos con el conocimiento escolar convencional y promover el aprendizaje colaborativo, la autonomía y la confianza del niño en su propia capacidad y formas de aprender. Este método reconoce e incorpora la acción educativa de comuneros y comuneras, desarrolla habilidades pedagógicas diversas y conlleva, de manera constante, una valoración positiva de las formas de vida de los niños y las niñas en comunidades indígenas. El material producido cumple entonces con las finalidades política y pedagógica de la educación intercultural, tal cual se plasma en el marco jurídico de los derechos de los pueblos indígenas.

Finalmente, la experiencia de elaboración de materiales interculturales en Oaxaca también puso de relieve los intensos procesos de cambio social asociados a la globalización, la modernización y el neoliberalismo económico y cultural, que impactan fuertemente en las comunidades indígenas oaxaqueñas, transformando aceleradamente, desde hace años, sus modos de vida. Algunas de las tarjetas producidas por los maestros indígenas expresaron estas dinámicas, o bien se toparon con ellas en su proceso de elaboración. Entre las problemáticas destacaban, por ejemplo: la mercantilización de la vida cotidiana, los contextos de violencia inter-comunitaria e interétnica atizada por intereses de grupos hegemónicos del Estado, los cacicazgos indígenas y no indígenas, el agotamiento de los recursos naturales y, en otro rango de aspectos, los procesos migratorios, las actitudes hacia las lengua indígenas, o los cambios y transformaciones en la identidad étnica y las prácticas culturales de los y las mujeres, por citar las principales. A diferencia quizá de otros contextos estatales, en Oaxaca la apropiación de la propuesta de la Nueva Educación tuvo muy presente el debate sobre la tradición propia indígena y los procesos de modernidad y globalización.



**¿KUNISEE NKAÁ?**

Predeterminado: Paleta C

NUXHII NO UTIA NOTE  
NATANDE NDECHE  
NTEE KUAKUI

TIA NIU TUTUN CHAA KAA ITUKU KDRU      NDAATABA CANASTA CHAKUNI CHINDE MAY

NDA TABA NKAÁ	NOSO KUJA TIIRUJI NKAÁ
¿YUUDO CHANDIA TU SHOO? NDATA VA UNTUTUN	- KUATIRUJI CHAA NDAKATEA NUN
¿OSO KA NKAÁ CHA SAA SUTUN?	- KUATIRUJI CHAA TIBAY SANTU SANTONO CHAA KASHI IRAA KURAJ - KUATIRUJI CHAA TIBAY SOO - TATI CHAA CHITO CHAKU BIKO RUNDISHI CHATI CHA VISHI
	- KUISOI KI MISATAI NDATI RLU - KUTU CHA VISHI IDIKO
	- TIBAY IPACHAKU BIKO NDISH - KUTU CHAVISHI IBIKO KUADRILLA

Foto 5 Keyla López López. Tarjeta en Lengua Mixteca ¿Quieres hacer canastas?.

Aunque este sigue siendo un debate abierto, podemos recuperar algunos elementos del proceso seguido por el grupo de Oaxaca, que tuvo como eje la búsqueda de interaprendizajes significativos entre indígenas de diferentes pueblos y no indígenas interesados en la educación como una ruta de transformación social. Preguntas importantes puestas en la mesa eran: ¿qué definiendo y qué transformo?, ¿hacia dónde el cambio y quién lo define?, ¿qué cambios hemos experimentado y qué ambivalencias nos generan dichos cambios? Desde ahí, una de las primeras ventajas fue no eludir los aspectos problemáticos, antes bien analizarlos buscando explicitar en ellos las expresiones del conflicto intercultural y sus condiciones de asimetría. Sobre esta base, que en un inicio no siempre era obvia, fue posible avanzar explorando las posibles respuestas que la Nueva Educación y el Método Inductivo Intercultural (entre otras propuestas producidas en el marco de las luchas de los mismos pueblos) dan a las problemáticas contemporáneas y a los procesos de transformación social, y que tienen como punto de partida la revaloración de los conocimientos, prácticas y valores indígenas y de su potencial transformador y altermundista.

Estas reflexiones, fuertemente apoyadas por los educadores mayas de la Nueva Educación, orientaron la forma en que algunas de las tarjetas de los maestros y maestras oaxaqueñas lograron abordar las tensiones entre la tradición y la globalización, sin invisibilizar el conflicto ni restringir el conocimiento propio indígena a un pasado estático carente de respuestas. A raíz de esta primera experiencia en el contexto oaxaqueño, una pregunta pendiente está en la apropiación de la propuesta de la Nueva Educación desde contextos urbanos, semi-urbanos y migratorios, donde habita una gran parte de la población indígena del estado de Oaxaca.

## LA VALIDACIÓN DE LOS MATERIALES EN LA COMUNIDAD

Al término de la aplicación de la segunda tarjeta, regresábamos mis alumnos y yo del plantío del señor Bruno Salinas ya que fuimos a devolverle los materiales que nos había prestado y a agradecerle por su apoyo brindado durante la actividad, cuando en el camino se me acerca Ernesto, uno de mis alumnos, acompañado de otros compañeros. Muy naturalmente me pregunta “maestro, ¿mañana qué tarjeta vamos a trabajar? Esta pregunta me dejó sin palabras, ya que en mi trabajo cotidiano ninguno de mis alumnos anteriores se había entusiasmado por

el tema o contenido a ver en la clase, y más aún por su forma tan entusiasta y natural de preguntar. ¿Cómo decirles a mis niños que sólo realicé dos tarjetas, y más aún, para un trabajo académico? Me quedé en silencio por un momento, y los demás niños que estaban alrededor respondieron por mí: “podemos ir a casa de Ediltrudis a ver las truchas” dijo Uriel, otro dijo: “vamos con tío Abel a cortar tomates”. Las propuestas surgieron con tanta emoción que realmente me sentí satisfecho por darle un giro diferente a mi trabajo docente, fuera del aula y de la presión normativa que la escuela institucionalizada exige. (Martínez 2010: 210)

La validación de los materiales producidos en Oaxaca, con los niños y con las comunidades de trabajo de los maestros, fue una etapa con muchas satisfacciones, aunque no por ello menos cuestionante que las anteriores. Cabe decir que también en esta fase vivimos ciertas limitaciones al margen de acción, relacionadas con la institucionalidad donde el maestro indígena de Oaxaca se inserta. La cercanía de las vacaciones de fin de cursos y la entrada al último mes del calendario escolar, exigió de los maestros un fuerte papeleo administrativo, preparación de actos de clausura, participación de los alumnos en las pruebas estatales estandarizadas, y por supuesto, una enorme cantidad de tiempo absorbido por estas tareas propias de la cultura escolar convencional. En algunos casos, por estas limitaciones, solo fue posible una validación parcial de los materiales antes de que se cerrara el ciclo. Así también, resulta significativo, en mirada retrospectiva, que tampoco se consideró la posibilidad de validar los materiales fuera del periodo escolar oficial.

Las estrategias de validación fueron varias. Los maestros y maestras convocaron a reuniones con padres y madres de familia, previas a la validación del material con los niños, para mostrar los calendarios y las tarjetas producidos, y recibir retroalimentación, opiniones y sugerencias. El espacio sirvió también para obtener el apoyo de los comuneros para la realización de la actividad central de las tarjetas con los niños. Hubo algunos maestros que no construyeron este espacio a lo largo del proceso, y consecuentemente no lograron una validación social y comunitaria plena de sus materiales. Sin embargo la mayor parte que sí lo hicieron, pudieron hacer adecuaciones a su información y afinar la pertinencia cultural de sus materiales, reportando esta experiencia como central, legitimadora del quehacer intercultural del maestro, muy enriquecedora y también directamente relacionada con el grado en que los comuneros y comuneras participaron y se involucraron en el desarrollo posterior de la actividad con los niños y niñas.

En el espacio de validación del calendario y las tarjetas con los niños, se reportaron actitudes de gran entusiasmo, interés, curiosidad y participación espontánea. Salir del aula

fue, en todos los casos, una experiencia de aprendizaje emocionante y estimulante, además de relajada y divertida. En varios casos, donde la comunicación del maestro con los comuneros se había fortalecido y mantenido a lo largo del proceso, padres y madres de familia se involucraron seriamente en la realización de las actividades, desde la recolección de los materiales, hasta la toma de algunas decisiones relacionadas con la actividad misma: dónde, cuándo, con quién, con qué. Así, hay experiencias sumamente satisfactorias y emocionantes, registradas en fotografías y video, que muestran a hombres, mujeres, niños y niñas pisando la tierra mojada para hacer adobes, recolectando grana cochinilla, o a niñas bordando una servilleta junto con las señoras de la comunidad, por citar algunos ejemplos.

La experiencia permitió refrendar la gran importancia de la validación social de los materiales, con los comuneros y comuneras, ancianos, hombres, mujeres niños y niñas. Su significado está en que se les reconoce como poseedores y practicantes de los conocimientos que la escuela intercultural pretende desarrollar. Tiene que ver, como en otras etapas del proceso, con el descentramiento del maestro como único sujeto educador, y con su posicionamiento como participante activo, mediador y guía, de una tarea colaborativa donde ni el maestro es el único sujeto que enseña, ni la escuela es el único espacio para aprender. Así también, se relaciona con el reconocimiento de que, desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso permanente y no lineal, donde todos aprendemos de los otros, y donde la acción del maestro indígena ha de ser legítima a los ojos de los miembros de la comunidad. De hecho, algunas de las validaciones mostraban claramente que los comuneros y comuneras ponían en juego dimensiones o aspectos de la actividad, y significados implícitos, que el maestro no había considerado, y que desde la perspectiva sociocultural comunitaria eran significativos. Tal fue, por ejemplo, la experiencia de la maestra Emma, hablante de mixe y ubicada en una comunidad chatina, quien desarrolló su validación con la ayuda de una joven traductora:

Dentro de la reunión con los padres de familia, fueron muy tardados los comentarios, los argumentos. Un papá dijo que ya no se iba a secar el adobe porque estaba lloviendo y era muy húmedo. Luego se trató sobre el molde: si se conseguía cualquier molde o si se tenía que hacer. Varios dijeron que los hicieran ellos mismos; aprobada esta propuesta se establecieron las medidas, que fueron de 29 x 16 de ancho. De esta manera se resolvió lo del molde, pero de ahí surgieron preguntas sobre la cantidad de adobes que los niños iban a hacer, y sobre que ya hechos los adobes y una vez secos, para qué se iban a ocupar. Me puse a pensar pero no respondí en ese momento (...)" (Maestra Emma Altamirano)

Aunada a esta dimensión social, la validación y evaluación de las dimensiones didácticas y pedagógicas de las tarjetas, con los niños y niñas, se orientó por una serie de criterios proporcionados por los asesores de la Nueva Educación. Entre estos estaban los objetivos pedagógicos de las tarjetas<sup>5</sup>, las competencias que serían adquiridas por el niño y la niña<sup>6</sup>, el papel del maestro en el desarrollo de las tarjetas, los problemas que se le presenten al niño y la niña que las trabaja, la funcionalidad, pertinencia y claridad de los dibujos, la pertinencia y claridad del material escrito en lengua indígena o en castellano, y la apropiación de los saberes y conocimientos por los niños al realizar la actividad. Como varios tomaron registros audiovisuales que pudimos analizar colectivamente, la experiencia fue muy enriquecedora. Resultó claro que en el aspecto pedagógico, todos los materiales eran susceptibles de cambios o adecuaciones posteriores, proceso que en algunos casos todavía sigue abierto.

Finalmente, la validación de los materiales nos mostró un aspecto muy importante: aún contando con un proceso participativo de investigación y elaboración de materiales educativos interculturales, no resultó sencillo abandonar el rol tradicional del maestro que controla, centraliza y dirige las actividades educativas. Fue muy significativo analizar, como grupo y con mirada constructiva y reflexiva, algunos de los videos o narraciones de los procesos de validación, y darnos cuenta de las actitudes que manteníamos. En algunos casos extremos el maestro nunca soltó el control de las actividades: leyó las instrucciones, mostró las tarjetas, controló las participaciones, homogeneizó los ritmos de trabajo de los equipos, recogió las tareas y hasta calificó, olvidando el objetivo de autoaprendizaje explícito del material. Otros casos fueron intermedios, el maestro oscilaba entre una posición de orientador y guía, y otra que lo llevaba por momentos a retomar su centralidad. Finalmente, hubo también varios casos donde se logró asumir un papel docente alternativo, orientador y respetuoso de las iniciativas, ritmos y procesos particulares y colectivos del grupo. En una de estas experiencias que pudo ser registrada en video, se puede apreciar el

---

<sup>5</sup> Entre los que se contemplaban: a) promover el ínter aprendizaje entre los niños, b) afianzar la curiosidad del niño, c) propiciar la discusión, d) considerar los intereses de los niños, e) promover la participación de los niños, f) permitir trabajar con varios grupos, y g) desarrollar los talentos en el niño de manera previa a cualquier aprendizaje de las áreas, ya que las tarjetas no trabajan temas por áreas, sino integralmente.

<sup>6</sup> Que, para nivel primaria, contemplaban que el niño: lea comprensivamente, produzca textos escritos, siga instrucciones, soluciones problemas, trabaje en equipo, investigue y revalore y afime su seguridad personal.

ambiente de trabajo colectivo, relajado, entusiasta y motivador, donde los niños y niñas toman constantemente iniciativas, muestran sus conocimientos, dialogan e interactúan para la resolución de la tarjeta en pequeños grupos, mientras que la maestra colabora y orienta según las necesidades, pero no centraliza la actividad. Este aspecto fue indicativo de los retos y posibilidades que conlleva deconstruir y recrear la cultura docente desde nuestros contextos indígenas.

## EL CONTEXTO INSTITUCIONAL: UNIVERSIDAD Y MAGISTERIO BILINGÜE

Al igual que en otros estados, los diplomados se ofrecieron a maestros indígenas estudiantes y egresados de la licenciatura fueron reconocidos por la UPN Ajusco como opción de titulación. Esta inserción, sin embargo, fue mediada de maneras distintas en cada caso, con resultados sumamente diversos.

Como la experiencia en otros estados también lo mostró, llevar una propuesta de este corte a espacios institucionalizados de formación de docentes indígenas requiere necesariamente del respaldo de un equipo académico adscrito a la institución y a sus programas de formación, y a la vez familiarizado y comprometido con los fundamentos político-jurídicos y filosóficos del Método Inductivo Intercultural. Este equipo académico deberá estar dispuesto a asumir la coordinación del programa y gestionar sus distintas posibilidades de articulación e inserción. En nuestro caso, la adscripción de los dos coordinadores del Diplomado, indígena y no indígena, como asesores frente a grupo en la LEPEPMI de la UPN 201, y su disposición y capacidad para trabajar juntos y co-coordinar, fue un factor favorable en el desarrollo de la propuesta, si bien también es cierto que fue un equipo reducido y que ello incidió en algunos aspectos del desarrollo de la experiencia. Por otro lado, sin embargo, el respaldo encontrado siempre en la red integrada por la Coordinación General del proyecto, el equipo administrativo y los equipos académicos estatales, contribuyeron a llevar a buen término el proceso y permitieron transitar por sus aspectos complejos.



El respaldo institucional a los diplomados en Oaxaca tuvo en su base el apoyo de las autoridades universitarias en turno, a quienes se introdujo a sus fundamentos y propósitos, se informó de su desarrollo, y se convocó a la presentación pública de los resultados, tanto en la UPN de Oaxaca como en la Unidad Ajusco en México D.F. Cuidar la cercanía de las autoridades universitarias con el proyecto, redundó también en los apoyos recibidos; en este sentido, se nos facilitaron las instalaciones, el equipo de videoconferencias que permitió trabajar en modalidad virtual, y la reproducción de las Antologías que contenían el material teórico. Sin embargo, más que los apoyos materiales o físicos, el interés generado permitió buscar conjuntamente algunos espacios flexibles de la normatividad y/o salvar o evadir numerosas dificultades administrativas que se presentaban para, por ejemplo, validar la asistencia de los maestros a los diplomados, generar oficios, asignar calificaciones a sus cursos, liberarlos de otras cargas académicas, y, en síntesis, para encontrar las formas de desarrollar esta propuesta piloto alternativa en los resquicios que deja una estructura institucional.

Sin negar el punto anterior, podemos también identificar algunos aspectos problemáticos, que nos dieron pautas para comprender las dificultades y riesgos que están presentes cuando proyectos educativos interculturales alternativos se gestionan en los marcos institucionales de la formación de docentes indígenas.

En la experiencia de Oaxaca, un terreno que se tornó especialmente delicado fue la búsqueda de articulación de los diplomados en la LEPEPMI a nivel curricular. De hecho, como se reiteró en varias ocasiones, la propuesta metodológica de los diplomados no se contrapone, antes bien es complementaria con la metodología de elaboración de la Propuesta Pedagógica de la licenciatura para efectos de titulación<sup>7</sup>. Las dificultades en la articulación no fueron entonces de este orden, sino que de fondo se relacionaron más con el *habitus* del nivel de formadores de docentes, con una percepción un tanto amenazante de los diplomados entre algunos actores educativos universitarios, con el predominio de lógicas burocráticas y administrativas que daban mucho peso a la normatividad y sus acotamientos y con la existencia de faccionalismos y arenas de rivalidad y poder, desde

---

<sup>7</sup> La diferencia está básicamente en que mientras en esta última se trabajan los cuatro campos de conocimiento separados (naturaleza, sociedad, matemáticas y lenguaje), la Educación Inductiva Intercultural los aborda de manera integral, tomando la actividad social o productiva como su núcleo articulador.

cuyas lógicas, se quisiera o no, la propuesta de los diplomados era recibida y mediatizada, así como sus coordinadores.

Este tipo de factores incidieron para que los diplomados operaran en forma paralela a la licenciatura, en calidad de proyecto piloto, esquema bajo el cual ciertamente se encontraron muchas dificultades de orden normativo y administrativo. Sin embargo, hemos de subrayar, éstas no fueron definitivas cuando se logró impactar en la sensibilización de las personas y en la difusión del sentido y los alcances de la propuesta, a fin de generar procesos de mayor acercamiento entre los diplomados y los asesores de la licenciatura.

Los coordinadores estatales de los diplomados impulsaron este trabajo de acercamiento con la LEPEPMI al inicio de la experiencia mediante invitaciones expresas y personalizadas para ello, participación en las reuniones de Academia y presentaciones periódicas de los avances de los estudiantes. En general la respuesta inicial de los asesores fue cordial y abierta; varios de ellos colaboraron indirectamente, liberando a sus alumnos de octavo semestre de sus cargas académicas por ejemplo, o incluso interesándose por las investigaciones y los materiales que iban siendo difundidos conforme se avanzaba el proceso. Sin embargo, aunque el signo de la relación se fue marcando por la tolerancia, ciertamente no se logró transitar hacia la colaboración. Consideramos que la labor de sensibilización con los formadores de docentes, que presuntamente hubiera contribuido a la deconstrucción de sus percepciones amenazantes hacia propuestas innovadoras que de alguna forma intervienen en un campo de acción educativa altamente sedimentado, se reveló, en nuestro caso, como una tarea mucho más compleja de lo que inicialmente se pensó, y que ciertamente rebasó las posibilidades de tiempo y de trabajo del equipo coordinador estatal.

El tema de la institucionalización de propuestas de este corte es, ciertamente, polémico. Frente a una hipotética articulación curricular más estrecha, el riesgo de ver reducidos los márgenes de acción no es menor. Sin embargo, operar dentro de un nicho paralelo pero aislado de los programas institucionalizados, también ha tenido sus costos. Una de las implicaciones, por ejemplo, es el reto aún pendiente de la titulación, cuando la dirección de los trabajos recepcionales de todo el grupo hubo de ser asumida únicamente por los dos coordinadores de los diplomados. A un año y medio del cierre, cuatro maestros habían concluido sus propuestas pedagógicas y se encontraban en los trámites finales del examen

repeccional, lo que es un número menor que el esperado inicialmente. Aunque la mayoría de los egresados continúa avanzando en la elaboración de sus trabajos, sí consideramos importante haber logrado una articulación más estrecha y un diálogo más sostenido con algunos actores docentes de la LEPEPMI, sobre todo considerando que este finalmente sigue siendo el marco normativo institucional que rige sus procesos de titulación.

Sin embargo, la polémica sobre la vinculación institucional del proyecto no se circunscribe al espacio universitario, en este caso la UPN, sino que también concierne al mismo magisterio indígena como institución. Una situación imprevista que tuvo lugar posteriormente al cierre de la primera generación de los diplomados en Oaxaca, resultó también ilustrativa de los riesgos implícitos en la institucionalización de proyectos educativos contruidos con base social y comunitaria. La situación aludida consistió en que la propuesta de los diplomados, inspirada en el Método Inductivo Intercultural y la Nueva Educación, fue llevada por uno de los mismos egresados ante una instancia pedagógica de la Dirección de Educación Indígena del Estado, buscando “aplicarla” como propuesta a nivel estatal<sup>8</sup>. Esta iniciativa se detuvo por los canales institucionales adecuados con la intervención de la Coordinación General del proyecto, quien aclaró la autoría de la propuesta, aludió los procesos formativo, colaborativos comunitarios implicados en los diplomados, y reiteró la disposición a explorar las posibilidades de colaboración conjunta dentro de los canales establecidos para ello. Sin embargo, leída desde las particularidades del contexto político, social y étnico oaxaqueño, aunque no necesariamente circunscrita al mismo, esta experiencia subraya la centralidad de la autoría y la co-autoría en el empoderamiento étnico y comunitario que connota esta propuesta de interculturalidad política, y el imperativo de generar mecanismos que garanticen su respeto y su control, en la interlocución con la universidad, el magisterio y/o con otros actores institucionales oficiales, multilaterales y civiles.

## CONCLUSIONES

---

<sup>8</sup> El contexto en el cual esta acción se entiende, es la búsqueda –iniciada hace diez años- de un modelo curricular propio para las escuelas indígenas de nivel básico en el estado de Oaxaca, y las iniciativas de diferentes grupos del magisterio bilingüe que impulsan propuestas metodológicas y pedagógicas en este sentido, entre ellas la Marcha de las Identidades Étnicas.

La apropiación de la propuesta ética, política, filosófica y pedagógica del Método Inductivo Intercultural y la Nueva Educación en Oaxaca, mostró algunos aspectos que consideramos aportan a comprender cómo esta propuesta fue recibida desde nuestro contexto de explicitación.

En primer lugar destacamos que durante el diálogo con la tradición de lucha pedagógica y política de la Nueva Educación, y en el acercamiento a sus bases jurídicas, filosóficas y pedagógicas siempre *desde la propia experiencia*, se generó un espacio reflexivo y dialógico favorable para re-posicionamientos importantes. Entre ellos, reelaboramos crítica y positivamente muchas de nuestras percepciones de las sociedades indígenas y del propio origen étnico, y revaloramos la inserción del maestro en las comunidades y su papel de investigador en co-labor. Analizamos los distintos posicionamientos frente al Estado a la luz de las experiencias chiapaneca y oaxaqueña, y también de algunos de sus puntos en común como pueblos indígenas insertos en tradiciones históricas de *resistencia activa*. Este proceso llevó también a muchos de los participantes a identificar críticamente los discursos de *interculturalidad angelical* (Gasché 2008a), así como ampliar la conciencia sobre la necesidad de dialogar con otras tradiciones de resistencia.

En segundo lugar, el proceso fue altamente formativo en prácticas intercomprensivas y en interaprendizajes en múltiples terrenos: las lenguas indígenas, la relación con el Estado, las pedagogías comunitarias, la profesionalización docente indígena, el manejo del tiempo, el lenguaje visual, la afectividad y las emociones, la espiritualidad y la educación, los procesos de cambio social, las relaciones de género, el maestro como actor social, el maestro como investigador, la relación entre conocimiento y poder. Aunque algunos de estos los hemos intentado describir en este espacio, otros quedan aún pendientes de sistematizar. Consideramos que siguen siendo elementos motivadores para acercarnos a otras prácticas educativas y de movilización social con las cuales nutrir el esfuerzo por transformar la educación *desde abajo y desde adentro*. Las trayectorias de algunos de los maestros egresados de los diplomados en sus propias escuelas y comunidades de trabajo, en sus propuestas pedagógicas y en sus iniciativas por seguir promoviendo transformaciones en la práctica docente, nos permiten ver que el proceso continúa.

En tercer lugar, la experiencia nos mostró la importancia de fomentar la confianza intelectual y emocional en la formación del maestro indígena, y la construcción de vínculos afectivos importantes entre los participantes del interaprendizaje, mismo que nos han permitido, si no a todos, a varios, mantenernos cerca y próximamente reiniciar con los otros equipos estatales, nuestro fortalecimiento como Red de Educación Inductiva Intercultural.

Entre las principales dificultades y retos abiertos con la experiencia, destacamos los siguientes:

1. La recepción tolerante pero no colaborativa de la propuesta por parte de los formadores de docentes indígenas, y como contraparte la necesidad de ampliar la sensibilización y el diálogo con este sector en espacios académicos del nivel.
2. La ponderación de los alcances, límites, riesgos y formas de su articulación institucional con los programas académicos de formación de docentes indígenas y/o con la estructura magisterial bilingüe, entre otros espacios.
3. Las articulaciones y tensiones de esta propuesta con las prácticas magisteriales y sindicales, que entre otras cosas generan una alta movilidad docente, escaso arraigo a los centros de trabajo, desubicación lingüística y una carrera sindical paralela y de largo plazo, con la que gran parte del magisterio indígena oaxaqueño está comprometido.
4. El reto de pensar la relación de la propuesta con el movimiento social e indígena regional, y su inserción en el debate educativo intercultural regional, estatal y nacional.
5. El reto de alcanzar mayor impacto numérico en la titulación, como elemento que aporta a la viabilidad y legitimidad de una propuesta de profesionalización docente indígena alternativa e intercultural.
6. El reto del seguimiento a la formación, una vez concluidos los diplomados y fuera del marco institucional de la Universidad Pedagógica.

Finalmente, la apropiación de la propuesta de la Nueva Educación en nuestro contexto fue un proceso donde lo personal y lo social se mezclaron, y donde los afectos, el compromiso, el cuestionamiento, la identidad y el conflicto fueron experiencias

compartidas desde nuestras posiciones, diferentes y comunes. En palabras de Isaías Aldáz, profesor mixe y coordinador indígena de la experiencia:

Vivimos un proceso de afirmación de la identidad, exploramos nuestras capacidades y limitaciones, redescubrimos la escuela como parte de la comunidad, nos concientizamos sobre nuestra formación como profesionales comprometidos, como actitud política, nos acercamos al conocimiento comunitario e indígena como un conocimiento ordenado, exploramos otras formas de comunicación, más allá de la verbal, y vivimos el diplomado como un ambiente de interculturalidad entre indígenas y no indígenas, y entre distintos pueblos indígenas.

## Bibliografía

BERTELY, María (coord.) y UNEM (2004) Tarjetas de Autoaprendizaje para los pueblos mayas. SEP/ UNEM/ OEI/ Santillana, México.

\_\_\_\_\_ (2006) “La construcción desde abajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México”. En: E. Todd, y V. Arredondo (coords.), *La Educación que México Necesita. Visión de Expertos*. Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica/CECyTE, NL. México. pp. 29-41.

\_\_\_\_\_ (2007a) “Lecciones éticas y ciudadanas de los Pueblos Mayas para el mundo. Filosofía política y metodologías de un proyecto educador”. *Revista de Antropología Social*. Vol. 16. Universidad Complutense de Madrid, España. pp. 213-244.

\_\_\_\_\_ (coord.) (2007b) *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. Fondo Editorial de la PUCP, Fundación Ford, UNEM, CIESAS-Papeles de la Casa Chata. México.

\_\_\_\_\_ (2008). "Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la *Otra* educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista". En: G. Dietz, G. Mendoza y S. Téllez (eds.) *Multiculturalismo*,

educación intercultural y derechos indígenas en las Américas. Abya Yala. Quito, Ecuador. pp. 267-302.

\_\_\_\_\_ (coord.) (2009) Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas. UNEM / ECIDEA / CIESAS-Papeles de la Casa Chata / IIAP/OEI / Ediciones Alcatraz. México.

GASCHÉ, Jorge (2008 a) "Los 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: M. Bertely, J. Gasché, y R. Podestá (coords.) Educando en la diversidad. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües. Abya Yala. CIESAS. Quito, Ecuador.

\_\_\_\_\_ (2008b) "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?". En: M. Bertely, J. Gasché, y R. Podestá (coords.) Educando en la diversidad. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües. Abya Yala. CIESAS. Quito, Ecuador.

MARTÍNEZ, Alfredo (2010) Las actividades sociales y productivas como fuente de conocimientos en la educación intercultural. Propuesta Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201. Oaxaca, México.

MARTÍNEZ, Jessica (2008) "La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la amazonía peruana". En: Bertely M., Gasché, J. y Podestá R. (coords.) Educando en la diversidad. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües. Abya Yala. CIESAS. Quito, Ecuador.

RODRÍGUEZ, Jesús Orlando (2010) *Hacia una educación intercultural en la comunidad de San Francisco Ozolotepec basada en sus actividades productivas, sociales y naturales. Propuesta Pedagógica.* Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201. Oaxaca, México.



**Nuevas experiencias docentes de interaprendizaje en la formación de maestros indígenas de Puebla.**

*Rossana Podestá Siri, Anastacio Cabrera  
Francisco Arcos, Elena Santillán, Jazmín Guarneros  
Eusebia Taxis Salazar  
(Universidad Pedagógica Nacional-211)*

DE LO INDEPENDIENTE A LO INSTITUCIONAL. NUESTRA  
PARTICIPACIÓN EN LOS TALLERES PRESENCIALES CON LOS  
MAESTROS Y ESTUDIANTES DE LA UPN 211-PUEBLA

*Francisco Arcos<sup>9</sup>*

Desde que nos comentaron que íbamos a participar en la formación de los alumnos de UPN en otros estados nos pusimos a pensar y a dudar de nuestra capacidad. Decíamos nosotros: como vamos a formar con nuestra baja escolaridad a licenciados de la Universidad Pedagógica. Ellos tienen más escolaridad que nosotros, además no hablamos muy bien el español, decíamos en nuestro grupo.

María Bertely y otros asesores no indígenas nos decían que tenemos mucho que aportar en esta formación porque hemos trabajado la propuesta que ha nacido en nuestras comunidades. Y es muy importante que los maestros en formación la conozcan.

No conocíamos a los maestros, ni sus lenguas, mucho menos sus ideas, religiones y organizaciones a las cuales pertenecen cada uno de ellos, y sobre todo desconocíamos sus propósitos ¿para qué están estudiando? A pesar de la carrera que estudian y sus obligaciones muchos lo hacen únicamente por su título y el salario. Son pocos los que tienen vocación.

Nos preguntamos ¿cómo vamos a empezar? y ¿qué vamos a decir? Siempre decimos que cuando se nos acaba nuestro castellano, ya no encontramos qué decir.

Pues vamos a ver que hacemos con lo poco que hacemos y entendemos gracias a nuestras comunidades y a la naturaleza que nos ha enseñado a través de nuestra constante relación con nuestro territorio. Además, teníamos un poco de la experiencia que tomamos de nuestras amigas Carmen Gallegos y Jessica Martínez; ellas nos compartieron la elaboración de las denominadas Tarjetas de Autoaprendizaje para cuarto, quinto y sexto año de nivel primaria. Pero el reto que encontramos era que también íbamos a elaborar

---

<sup>9</sup> Educador Ch'ol Independiente, acompañante de los diplomados, comunero y conocedor del Modelo Sintáctico de Cultura, originario del estado de Chiapas.

material para preescolar. Ellas nos enseñaron a confiar en los conocimientos que los propios maestros tienen.

A Miguel y a mí nos tocó en Puebla, estábamos muy nerviosos. Tuvimos una reunión con nuestros asesores no indígenas para elaborar nuestro programa de trabajo, para el primer taller presencial de cinco sesiones.

Hablar a los maestros del acercamiento a la cultura propia nos aclaró un poco más el asunto. Después de la videoconferencia de Jessica Martínez nos dimos cuenta de que ya lo habíamos hecho, pero frente a universitarios era lo que nos ponía nerviosos.

Miguel y yo nos animamos a enfrentar nuestra dificultad. Antes de subir al camión empezó a latir nuestro corazón y tal vez a temblar nuestras piernas, como cuando estamos cansados de caminar.

Llegando a Puebla tuvimos una plática con Rossana Podestá y nos contó cuántos maestros eran, la lengua que hablaban y niveles que atendían. Ya en nuestro taller el maestro Anastacio Cabrera nos recomendó mucho con los maestros y esto curó nuestras piernas temblorinas. Los maestros nos recibieron con alegría y poco a poco nuestra confianza en ellos y la de nosotros mismos nos dio la pista para construirnos como hermanos.

Nuestro encuentro nos permitió conocernos y de igual forma a ellos. Nos dimos cuenta de nuestras diferencias y de muchas cosas en que nos parecemos mucho, en cuanto a nuestras necesidades, dificultades de ser indígenas, nuestra manera de ver el mundo, de relacionarnos con la naturaleza. Nuestras cicatrices en nuestra mente recuerdan nuestra historia y es esto una de las fortalezas que nos une para seguir luchando compartiendo los conocimientos de nuestros pueblos con nuestros hermanos.

La interacción fue uno de los elementos fundamentales en esos momentos. La actividad no fue únicamente de los responsables de los talleres, sino de los estudiantes, en donde se llevó a cabo el aprendizaje mutuo.

Y no significa únicamente que hay dos partes, nosotros y los maestros, sino que la más importante son las aportaciones de las comunidades y la propia naturaleza, ya que en la recuperación de los conocimientos propios fue muy importante la participación de ellos, ya que los pueblos han desarrollado sabidurías con la misma naturaleza que son muy válidas para la vida de hoy.

La dificultad que los maestros enfrentaron en ese momento fue integrarse de nuevo a las comunidades, o sea en las actividades que los padres de familia realizan en su vida diaria. Para los maestros actuales ya no es parte de su actividad escolar. Su compromiso sólo es estar frente a los niños cinco horas diarias y cinco días a la semana. Dar tareas y la revisión de las mismas. Así termina su obligación. La otra parte es la poca permanencia en las comunidades, las costumbres del maestro; ser maestro es ir a vivir en las cabeceras municipales y abandonar sus comunidades.

La dificultad más fuerte que tienen es la recuperación del significado de saberes propios y de las comunidades. Por lo que muchos de ellos se han desaparecido, o más bien se han escondido por las burlas de los estudiosos indígenas y no indígenas. Esta es la razón por la cual se refugian en el silencio; no le han tomado mucha importancia al conocimiento que se encuentra implícito en cada proceso de la actividad. El conocimiento de nuestro pueblo está en el hacer o sea en las actividades que realizan las comunidades. Hay ciertos saberes que se esconden por detrás de la acción, que explican nuestro entendimiento con el mundo y el universo, y no están a la vista, como el caso de los comportamientos y discursos que tienen que ver con la espiritualidad.

En nuestros talleres cada uno de los maestros demostró interés en recuperar los conocimientos propios. Sin embargo, en sus investigaciones aparecieron muy poco, más bien dicho, casi nada. Como cuando fuimos a observar como se hace el carbón preguntamos: ¿Cómo debe de ser el comportamiento de la persona que hace el horno para hacer carbón?, de pronto, Eusebia una diplomante comentó: “según mi abuelo me dijo que la persona que hace el horno y quema carbón debe de ser alegre, trabaje con gusto, habla con las leñas y con el horno para que funcione bien y salga un buen carbón, en caso que la persona esté malhumorada el horno no arde por lo que también el horno se enoja”.

En la elaboración de sus materiales educativos usamos varias preguntas para que nos platicaran qué tanto sabían de los conocimientos propios de las actividades que trabajaron y seleccionaron, para poder hacer la ampliación de las mismas, así como la articulación con los conocimientos escolares, cada uno de los maestros compartió su dedicación y entrega. En ese momento trabajaron intensamente y no detecté cansancio en ellos, estaban muy entusiasmados.

En otra de las partes, en la investigación de las temporadas del Calendario Socioambiental, nos dimos cuenta en nuestro primer encuentro, que los maestros intentaron hacer todo lo posible por avanzar, reconocieron que se habían alejado mucho de la naturaleza, y que no podían solucionar esta situación en poco tiempo sólo con entrevistas a unos pocos padres de familia. No tenían problemas, ni dificultades para acercarse a los padres, y personas ancianas, pero sintieron que o los querían mucho en sus comunidad o desconfían cuando acudían a ellos.

En los encuentros posteriores vimos el interés, la preocupación y la atención de cada diplomante en lo que nos rodea, y el camino fue mejorando. Les ha despertado el apetito de seguir aprendiendo de su pueblo, abuelos, padres, madres y otros; esto significa que vamos encontrando el camino para mejorar nuestra educación y guiar a futuro nuestra actividad escolar con el ciclo natural y una metodología basada en el respeto de las realidades de nuestras comunidades.

Eusebia nos dice que los diplomados y la investigación han transformado su ser indígena. Tiene el deseo de seguir las costumbres de la comunidad, seguir hablando náhuatl y participar en las actividades de la comunidad. Ahora se siente más indígena y orgullosa de ser náhuatl.

Y yo digo que no es una transformación. Los ayudé a encontrar de nuevo su lugar, su dignidad, su valor, su palabra, tocar de nuevo la tierra, a relacionarse con la naturaleza y volver a aprender, a leer y atender a nuestra naturaleza. El ejemplo del temazcal que guarda mucha sabiduría y palabras que tenemos que aprender a escuchar.

Nuestra relación fue un hilo más para reforzar y recuperar nuestra dignidad humana. Dar fuerza cada vez para heredarles a los niños una vida más justa y digna a través de la educación, transmitiendo los valores positivos, humanos y universales de los pueblos indígenas.

Siento que fue un gran equipo de trabajo y de aprendizaje. Los maestros comprendieron que la educación debe partir desde las actividades culturales en las que el niño tiene un conocimiento previo y mejorarlo, para después apropiarse de los conocimientos escolares y universales. El maestro debe de conocer a fondo lo propio, con la participación en las actividades de las comunidades, ser otro aprendiz de la naturaleza y de la vida de la comunidad.

Esto lo consigue en sus trabajos de investigación. Al terminar se observa un cambio en la actitud de los maestros frente a la comunidad, frente a los niños, frente a la naturaleza, y a la vida que ellos platican y demuestran con acciones, y con la aplicación de lo que han aprendido.

Nuestra preocupación es que los maestros ya formados tienen propuestas mejores y otras un poquito débiles. Ahora ¿cómo le vamos a dar vida a las letras de las tesis de los maestros? y ¿cómo vamos a saber si los maestros están aplicando sus propuestas?

Algunos nos preguntan si es posible que esta propuesta se reconozca por la Secretaría de Educación Pública. Nosotros lo tenemos claro y hemos visto muchas experiencias que han fracasado al solicitar este reconocimiento. Aunque las propuestas alternativas sean buenas, y las instituciones se apropian de ellas y las organizaciones no logran su reconocimiento. Vemos que es mejor avanzar desde las comunidades, ganar la confianza y la participación de ella para mejorar la calidad de la educación de sus hijos, donde se refleje el respeto y evite la dominación y la sumisión.

## EL CONTEXTO

En la Unidad 211 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) implementamos la experiencia piloto de los diplomados en *Explicitación y Sistematización del Conocimiento Indígena y Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües* que el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) bajo la coordinación general de la Dra. María Bertely, quien tuvo a bien proponerlo a la UPN-Ajusco.

Dicho proyecto de tipo experimental, piloto y contrastivo lo realizamos de septiembre de 2007 a 2008. Puebla como estado y lugar donde se localiza la sede de la UPN fue seleccionada debido a la diversidad lingüística y cultural que manifiesta. Se hablan más de cinco lenguas<sup>10</sup> que se reproducen en territorios ancestrales. Sin embargo hoy en día más de treinta y dos lenguas que forman parte de las sesenta y ocho agrupaciones lingüísticas y trescientas sesenta y cuatro variantes lingüísticas (INALI, 2008)

---

<sup>10</sup> Las lenguas indígenas más difundidas en Puebla son: chocho y popoloca, las mixtecas, y la otomí, náhuatl (74%), totonaco (18%), mazateco y otras lenguas indígenas de México debido a las migraciones.

convergen en la ciudad capital, dando lugar a una de las tres ciudades más numerosas a nivel nacional con población migrante interna-externa. Esto coloca a Puebla como un estado que debemos analizar con detenimiento por la alta relevancia que la educación indígena juega en el contexto nacional ya que ocupa el quinto lugar con mayor cantidad de niños indígenas<sup>11</sup>.

La formación del personal docente sigue siendo un punto álgido, no resuelto, porque no hemos logrado a la fecha una preparación integral de los maestros indígenas. Los programas a los que se incorporan no se abocan a formar investigadores nativos de sus propias realidades, ni los sensibilizan en su ser indígena, ni los entrenan en el diseño de materiales didácticos mismos que aún no son suficientes a pesar de los esfuerzos emprendidos a lo largo de múltiples sexenios. Todos ellos constituyen pilares fundamentales que deberían comprender la actual formación de maestros indígenas. Además de atender dos lenguas o más, los profesores deben trabajar intercultural e intraculturalmente (relacionando sus culturas con la nacional y su cultura indígena con la cultura de sus alumnos) partiendo de las necesidades y demandas de los pueblos indígenas a los que se deben.

Las posturas de los programas formativos, que en el caso de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) diseñada e impartida en la Universidad Pedagógica Nacional, tiene dos décadas en funcionamiento, hoy no responden curricularmente<sup>12</sup> a los perfiles actuales de ingreso de los nuevos maestros<sup>13</sup> que son incorporados al sistema de educación indígena y luego a la UPN<sup>14</sup>.

Quienes somos docentes de este programa nos percatamos de la necesidad de incorporar nuevas experiencias en esta currícula. Recordemos que una de las razones

---

<sup>11</sup> En el 2005 contabilizaron 115 mil 735 infantes de 5 a 14 años que habla una lengua indígena y casi la mitad eran niñas (49.2%). Los niños hablantes de náhuatl son el 20.9%, los totonacos 23.4%; los popolocas 24.6% y los mazatecos 14.8% (INEGI, 2005. II Censo de Población y Vivienda).

<sup>12</sup> Este programa fue creado para *profesionalizar* a los maestros que ya tenían varios años de ejercicio docente y sólo contaban con el bachillerato, aunque muchos ingresaron al sistema de educación indígena, en su primera etapa con secundaria terminada.

<sup>13</sup> Los nuevos maestros son jóvenes que cuentan con muy poca experiencia docente y muchos están por periodos muy cortos frente a grupo porque obtienen becas bachiller, otros no están en servicio. Los programas de LEPEPMI se diseñaron para analizar esta práctica y partir de ella. Al no tenerla muchos alumnos no cuentan con este referente y no pueden relacionar ni seguir el plan vigente.

<sup>14</sup> Los maestros al ser contratados por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) ni bien entran al sistema son obligados a inscribirse en la LEPEPMI para iniciar su formación según Convenio firmado entre ambas instituciones.

principales de los fracasos escolares de los alumnos indígenas debemos buscarla en la formación de maestros ¿Qué hemos hecho hasta ahora en esta materia?

El motivo principal de este artículo es hacer un recuento de lo puesto en práctica con esta nueva propuesta académica y política para acercarnos a un nuevo paradigma de formación: el interaprendizaje (Gasché 2003, 2005, 2008, 2009) entre indígenas-no indígenas e indígenas-indígenas<sup>15</sup>.

Para ello efectuaremos un análisis de las fortalezas y debilidades de los Diplomados desde las distintas impresiones de quienes hemos llevado a cabo el proyecto en esta entidad. El lector podrá encontrar distintas voces y al mismo tiempo, las miradas occidentales e indígenas de nuestros integrantes<sup>16</sup>. Sin embargo, como conclusión adelantada quienes lo integramos coincidimos en que el proyecto constituye a una nueva manera de educar, con un enfoque intercultural diferente a lo que veníamos haciendo en educación superior<sup>17</sup>, con la integración de un equipo intercultural regional, nacional e internacional.

De alta prioridad para el país es la confección de un programa de formación de maestros que eleve la calidad de los docentes indígenas, los más relegados del sistema. Esto se logrará con la incorporación de novedosas y revolucionarias concepciones teóricas y metodológicas (Gasché 2009) que arraiguen a los maestros indígenas y los posicionen en su natividad.

Las implicaciones fueron múltiples y a continuación vamos a describir aspectos centrales del aterrizaje de un programa piloto de investigación educativa cuyo fin principal es la intervención educativa.

---

<sup>15</sup> Pocos son los trabajos nacionales que refieren las relaciones que se dan entre indígenas. Lo que si sabemos es que no son relaciones horizontales sino también encontramos dominación-sumisión entre ciertos pueblos. Este es un tema de suma relevancia que abre una línea importante de investigación. Para ver estas formas de racismo entre niños indígenas revisar el trabajo realizado por la Dra. Elizabeth Martínez en su tesis doctoral (CIESAS, 2008).

<sup>16</sup> La multiplicidad de actores interactuando en este proyecto de intervención educativa y los alcances que cada uno tiene dependiendo de la cultura de la que procedamos es un tema de investigación que vislumbramos necesario de profundizarse. Buena parte de las respuestas que requerimos de los programas de formación de maestros radica en este análisis que hasta la fecha no se ha realizado por las instituciones encargadas.

<sup>17</sup> Nos atrevemos a manifestar que en el país dentro de una institución de educación superior no se ha desarrollado, hasta el momento, una experiencia de esta envergadura con el nivel de complejidad que implicó y con los alcances que ha demostrado. Es una propuesta integral que conlleva simultáneamente un enfoque político-filosófico, psicológico, pedagógico y lingüístico novedoso.



## CONFORMACIÓN DEL EQUIPO POBLANO

Aceptar trabajar en la experimentación de un proyecto piloto como éste era una invitación muy atractiva porque estamos conscientes de la descontextualización de la currícula a más de una década y media de haberse creado la LEPEPMI, donde las necesidades del sector indígena eran otras.

La segunda razón de peso fue que la invitación a conformar un equipo venía de uno de los Institutos de Investigaciones más prestigiados de este país, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y la impulsora de este proyecto era la Dra. María Bertely. Ella al frente de la Coordinación General, como destacada investigadora y especialista en educación intercultural propuso a la Licenciada Patricia Pernas, Coordinadora de Proyectos especiales en la UPN Ajusco, la participación de la Unidad 211 de Puebla porque la Coordinadora estatal de LEPEPMI en esta unidad tenía el Método Inductivo Intercultural. Además propuso al estado de Puebla porque su idea original fue que los diplomados se implementaran en regiones que permitieran el contraste en varios sentidos: lingüístico, cultural y político.

Esta invitación fue recibida con beneplácito tanto por la Dirección de la Unidad como por la coordinadora estatal<sup>18</sup>; interés que se manifestó de igual manera cuando se presentó la propuesta a la Academia de la licenciatura<sup>19</sup>.

Trabajar de manera conjunta con reconocidos investigadores nacionales e internacionales en materia de educación intercultural significó extender nuestras redes, recrear nuestro espacio, formar un equipo transinstitucional y transregional así como poner en práctica un nuevo paradigma en realidades educativas en las que la innovación encarnó como acto solitario.

Al equipo de formadores también se integrarían acompañantes indígenas chiapanecos<sup>20</sup> que hace más de diez años se están formando en un nuevo modelo

---

<sup>18</sup> Dra. Rossana Podestá Siri.

<sup>19</sup> Sin embargo, cuando los invitamos a participar una vez que arrancamos el proyecto, por ejemplo, cuando se dictaban las videoconferencias la respuesta al iniciar las mismas era: “eso ya lo sabemos”, “eso es lo que hacemos”. Aquí se abre otra línea de indagación: ¿Cuál es la recepción de una Academia ya conformada ante una experiencia piloto de intervención educativa que implica un nuevo paradigma? ¿Aceptación o resistencia?

<sup>20</sup> Francisco Arcos y Miguel López.

educativo<sup>21</sup> que parte de las demandas de sus propias comunidades. La gran deuda que todavía tenemos es saber qué quieren los pueblos indígenas y cómo podemos colaborar para que se respete el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (Bertely 2007) entre otros documentos jurídicos nacionales e internacionales. Esto constituía un reto porque los formadores no indígenas e indígenas de la UPN debíamos aprender de ellos y cederles el lugar de formadores en tres talleres presenciales, espaciados unos de otros<sup>22</sup>. Este fue un gran aprendizaje para quienes no somos indígenas, observar cómo interactuaron maestros de distintas culturas, del centro y sur del país y abrir así nuestra universidad a miembros de la sociedad que tienen una trayectoria ejemplar en la puesta en práctica de una Nueva Educación indígena e intercultural.

Ante la apertura de estos talleres tuvimos la oportunidad de apreciar su sabiduría y lógica nativa, sus maneras de trabajar, de expresarse y conocer las maneras de hacer investigación *desde* los indígenas *para* los indígenas<sup>23</sup>. Este es un punto nodal que se abre con los diplomados, la posibilidad de formar un maestro indígena como investigador a partir del *hacer* y sus propias realidades. Que trabaje con su gente desde su cosmovisión. Múltiples son los interaprendizajes que se generaron y muchas las virtudes que se han desprendido a partir de sus implementaciones.

Los asesores internacionales<sup>24</sup> de quienes se retoman las bases filosófico-políticas también jugaron un papel esencial junto a la gestora, promotora y Coordinadora General.

---

<sup>21</sup> Distintas son las publicaciones en coautoría de los maestros de la UNEM e independientes, todas ellas pueden revisarse en la bibliografía general de este volumen; sin embargo, queremos destacar su último trabajo *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho* (2009), en el cual se presenta el primer currículo nacional para primaria indígena organizado por y desde las comunidades.

<sup>22</sup> En el caso de Puebla fueron tres. El primero en la Unidad 211-UPN sede del proyecto con una salida a Tlaxcala para ver el proceso de la elaboración del carbón *in situ*. El segundo se realizó en la Sierra Negra en la escuela que dirige uno de nuestros diplomantes. La intención era además de tomar el taller estar en una comunidad de las seleccionadas para llevar a cabo el proyecto. Que los miembros de la comunidad, así como maestros y supervisores pudieran constatar lo que estábamos haciendo. Esta es una de las grandes ausencias de los programas de formación de maestros indígenas que los formadores no conocen sus realidades sociales y educativas ni han vivido las necesidades de sus alumnos–maestros. Y el tercero fue en la Unidad nuevamente porque se requería de cierta tecnología para su desarrollo.

<sup>23</sup> Las maneras de hacer investigación *haciendo* junto con sus iguales es otra de las oportunidades que ofrece este proyecto al mundo occidental porque nos ilustra acerca de las lógicas nativas. Con este tema nos enfrentamos principalmente cuando redactan su Propuesta Pedagógica. ¿Qué tanto somos capaces de respetar la cosmovisión indígena de nuestros estudiantes sin imponer esquemas occidentales? Este es otro de los grandes retos para los formadores sean estos indígenas o no.

<sup>24</sup> Jorge Gasché y Jessica Martínez

Su respaldo intelectual<sup>25</sup>, moral y afectivo ha sido decisivo. Y los alumnos seleccionados, maestros indígenas que tomaron estos diplomados, co-actores y autores del proyecto, pusieron todo su empeño y dedicación para que la experiencia llegara a buen término. La riqueza de actores-autores indígenas-no indígenas complejiza el proyecto en todos sus ángulos, sin embargo si la actitud es positiva y de apertura a lo nuevo todos sus integrantes podemos interaprender e intercomprendernos (Gasché 2008).

Los distintos momentos del proceso formativo en la UPN-211 fueron observados, grabados, filmados y apoyados por alumnos externos a la UPN. Algunos estudiantes de Lingüística<sup>26</sup> de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y de otros países<sup>27</sup> nos ayudaron a mirarnos, sobre todo a los asesores que interveníamos cada sábado y a quienes impartieron los talleres presenciales. Esta memoria fílmica es de gran valía además de las evaluaciones orales y escritas que llevamos a cabo con los diplomantes en distintos momentos para reconocer sus sentires, sus dificultades pero también sus avances. La evaluación de todos los integrantes del proceso ha sido fundamental. De igual manera las reuniones colectivas que sostuvimos para ratificar o rectificar lo que veníamos haciendo. El trabajo en equipo no resultó sencillo y demandó acuerdos, consenso, discusión y una misma meta: fortalecer y forjar una verdadera convivencia y educación intercultural.

## INNOVACIONES EDUCATIVAS INTERCULTURALES A PARTIR DE LOS DIPLOMADOS ¿CÓMO SE IMPACTÓ LA LEPEPMI Y CÓMO NOS ORGANIZAMOS?

El programa *ad hoc* para la inserción de los diplomados fue la LEPEPMI, sobretodo el área terminal (sexto, séptimo, y octavo semestre) que se divide en campos (naturaleza, lengua, matemática y social). Entre los objetivos que se propusieron para esta experiencia fueron trabajar los campos de manera integrada, formar a los maestros a partir de un proceso de

---

<sup>25</sup> En distintos eventos que hemos organizado en Puebla contamos con la presencia de María Bertely y de Jorge Gasché; cada encuentro ha dejado huella en los alumnos y en nosotros los asesores. Comienzan a abrir sus fronteras, toman su fuerza y convicción, al igual que todos los que conformamos el grupo. En esas reuniones hacemos conciencia de la dimensión e impacto del trabajo en equipo.

<sup>26</sup> Samuel Momox y Jazmín Guarneros.

<sup>27</sup> Elena Santillán egresada de Paris III- Sorbonne Nouvelle.

investigación sustentado en la autoría indígena y la explicitación de sus propios conocimientos, sistematizar estos conocimientos por medio de la elaboración de materiales didácticos<sup>28</sup>, y validar estos materiales una vez terminados.

La primera innovación se dio en el salón de clase, cuando desde un inicio invitamos a un formador indígena, que hablara la lengua y manejara su cosmovisión, además de ser receptivo al aprendizaje y puesta en práctica de nuevos paradigmas interculturales. La constitución del equipo estatal fue fundamental para el buen funcionamiento de la propuesta, porque toda experiencia piloto implica apertura, disciplina y muchos retos. El maestro Anastacio Cabrera, nahua-hablante, acompañó este proceso áulico desde el inicio y de esta manera se configuró la primera pareja pedagógica, un formador indígena<sup>29</sup> y uno no indígena<sup>30</sup> especializados en educación intercultural.

Para dos maestros, compartir un mismo salón tiene sus desafíos, pero nuestra compaginación se logró porque ambos contábamos con experiencia en el programa y reconocíamos la necesidad de un cambio. Nuestra actitud ante el proyecto fue de total aceptación en todos los sentidos. Nos arriesgamos convencidos de que todo lo que se prueba con *eros pedagógico* (Gasché 2008) tiene éxito. Sin embargo no sabíamos cuál sería la postura de nuestros estudiantes, que por otra parte iban a ser seleccionados por la imposibilidad de trabajar en profundidad con grupos de cuarenta alumnos.

Por ello, una de las preguntas que nos formulamos desde un inicio fue: ¿podemos estimular cambios significativos en las actitudes y prácticas de alumnos y docentes dentro de una institución oficial encargada de formar a los profesores del medio indígena? El proyecto que se proponía a la UPN y en concreto a la LEPEPMI había sido llevado a cabo con los maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y maestros independientes en realidades chiapanecas altamente politizadas y autonómicas. Pero el reto era probarlo en

---

<sup>28</sup> Esta es una gran ausencia de la LEPEPMI, porque sus cursos privilegian lo antropológico-lingüístico mientras lo pedagógico no tiene el peso necesario. Sin embargo, tampoco es un asunto de falta de teorías pertinentes en los programas sino de la postura que se asome frente a la interculturalidad. Para el proyecto de los diplomados uno de los aspectos centrales es mostrar cómo hacer la educación intercultural y no sólo conocer teorías acerca de ella. Se maneja una concepción sintáctica de cultura donde ésta es dinámica y pragmática, mientras los programas vigentes manifiestan una visión paratáctica (Gasché, 2008).

<sup>29</sup> Esta figura fue implementada por primera vez en Argentina donde al lado del maestro de grupo se invitó a un indígena profesionalizado (Auxiliar Docente Aborigen-ADA) para adaptar los contenidos de la currícula nacional a la cultura y lengua indígena. Sin embargo, en nuestro caso ambos estamos profesionalizados en educación intercultural pero uno es de origen occidental y el otro indígena. De esta manera acompañamos el proceso desde ambas ópticas y aprendemos mutuamente.

<sup>30</sup> Rossana Podestá Siri.

una institución como la Universidad Pedagógica Nacional cuyo mérito consiste en haber diseñado la primera Licenciatura para la profesionalización de los maestros indígenas a nivel nacional. La siguiente pregunta que nos planteamos fue ¿podrá una propuesta educativa autonómica, construida *desde abajo* y *desde dentro* (Bertely, 2006), emanada de las demandas y necesidades de los pueblos indígenas, operar en una universidad?

## LA SELECCIÓN DE LOS ALUMNOS ¿QUIÉNES FORMARÍAN PARTE DEL GRUPO DE DIPLOMANTES?

Este punto nos llevó a meditar muchos aspectos porque una de las metas centrales era que los diplomados contribuyeran con una deuda pendiente de esta licenciatura: la titulación bajo la modalidad de Propuesta Pedagógica<sup>31</sup>. No fue fácil decidir con quienes trabajaríamos. En el proyecto financiado por la Fundación Ford y administrada por la UPN Ajusco había espacio para diez estudiantes. El compromiso asumido nos hizo tomar distintas medidas: trabajaríamos con los alumnos cuyo desempeño hasta el momento se caracterizara por el interés y disciplina académica, con una actitud positiva hacia la educación indígena<sup>32</sup>, porque el proyecto implicaba un reposicionamiento ante posturas ambivalentes (Gasché 2008) generadas por el racismo ejercido por la sociedad nacional<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> Bajo esta modalidad los maestros construyen una propuesta pedagógica para la escuela que atienden sobre el área del conocimiento que ellos hayan escogido (lengua, social, naturaleza y matemáticas). Desgraciadamente prefieren titularse vía examen de conocimientos generales desde que esta modalidad apareció. Esto va en detrimento de una formación integral donde el maestro indígena aprenda a confeccionar materiales educativos y a trabajar en cooperación, en co-autoría con su comunidad. Es interesante revisar los alcances de las Propuestas Pedagógicas producto de la intervención educativa de los diplomados donde los alumnos no sólo elaboran materiales didácticos sino también aprenden a investigar sus conocimientos indígenas e integran la teoría con la práctica. Manejan un nuevo paradigma y conocen las diferencias con el programa nacional y comparten con las comunidades y con los niños la validación de todos los materiales resultantes. Los insumos alcanzados les permiten armar un trabajo recepcional de alta calidad debido a la apropiación de cada uno de los tópicos señalados.

<sup>32</sup> Recordemos que el convenio firmado entre la Dirección General de Educación Indígena y la Universidad Pedagógica Nacional obligaba a los profesores que ingresaran al Sistema Indígena de la Secretaría de Educación Pública a formarse. El programa que los acogió fue la LEPEPMI. Por ello, la actitud de muchos estudiantes es de desgano, a partir de una obligación que influye en el desempeño académico que éstos tienen.

<sup>33</sup> La trayectoria escolar de nuestros diplomantes nos muestra las ondas huellas que la escuela va forjando en sus personalidades y en el uso de su lengua materna. Esta es otra línea de investigación que debe ser profundizada y retomada para que sus propias historias sean fuente de análisis y de partida en esta nueva etapa formativa.

Era muy importante que hablaran una lengua indígena y que estuvieran frente a grupo<sup>34</sup>. Hubo estudiantes que no fueron seleccionados pero que nos solicitaron el ingreso y fueron incluidos. Diecinueve conformaron la primera generación. Estaban contentos de comenzar a pertenecer al grupo de diplomantes aunque temerosos de lo que venía. En realidad para todos era un enigma la experiencia, pero confiamos en ella.

## ORÍGENES DE NUESTROS DIPLOMANTES

Diez de nuestros estudiantes eran hablantes de la lengua náhuatl, cuatro de mixteco, una de ngiva, uno mazateco, una otomí y dos solo del español, pero de origen indígena. La mayoría de los estudiantes de lengua náhuatl trabaja en zonas donde se habla esta lengua, sin embargo los demás deben aprender una nueva lengua y convertirse en trilingües.

Sus edades fluctúan entre los veintiún, cuarenta y cuarenta y nueve años. A continuación podemos apreciar no sólo los municipios en los que están insertos sino el perfil de los niños que atienden.

Nueve, es decir la mitad trabaja en la Sierra Negra, la zona geográfica mas marginada<sup>35</sup> a nivel estatal y nacional. Con una gran vitalidad lingüística porque hay poblaciones con índices de monolingüismo en náhuatl dignos de estudiar. Esta zona hasta hace muy pocos años estuvo incomunicada y por ende el contacto con la sociedad nacional está comenzando. Tener a la mitad de diplomantes en esta región fue crucial porque los niños monolingües y bilingües requieren de maestros que manejen la lengua náhuatl en clase, sin vergüenza, sin ambigüedades y que estén preparados para diseñar materiales didácticos para ellos a partir de sus propias actividades socioeconómicas y festivas<sup>36</sup>. Cuatro diplomantes se ubican en el municipio de Ajalpan (Ver mapa), con niños

---

<sup>34</sup> El programa de la LEPEPMI inició con la profesionalización de maestros frente a grupo. Actualmente los alumnos que ingresan atienden un grupo escolar por periodos cortos, sus regímenes de contratación son variados: cubren becas bachiller o son contratados por el municipio. Otros ni siquiera laboran en la educación pero se preparan porque alguno de sus parientes próximamente va a jubilarse y les dejará su plaza. Este tema es un asunto digno de estudiarse por las implicaciones que el magisterio indígena manifiesta con maestros no decididos a serlo, sino que por motivos ajenos a la docencia se dedican a esta profesión.

<sup>35</sup> 560 localidades de 710 (con un total de habitantes de 548.000 mil) presentan un grado de marginación alto y muy alto en las que se ubica poco más de la mitad de la población de la región.

<sup>36</sup> En materia educativa la región ocupa el quinto lugar en analfabetismo.

mayormente monolingües náhuatl. Dos trabajan en el municipio de Zoquitlán, uno en Coxcatlán, otro en Coyomeapan, y todos atienden niños bilingües náhuatl-español.

De la otra parte de esta inmensa sierra, colindando con el estado de Oaxaca tuvimos un alumno ubicado en el municipio de Tlacotepec de Díaz y cuyos alumnos son monolingües en mazateco. De igual manera tuvimos alumnos pertenecientes a la Mixteca Baja, región caracterizada por la confluencia de diversas lenguas y culturas en contacto que han convivido desde tiempo inmemorial, náhuatl, mixteco, ngiva y con la migración a los Estados Unidos<sup>37</sup>, el inglés. Las tendencias sociolingüísticas predominantes tienen que ver con el abandono del uso de sus lenguas indígenas. De cada uno de los siguientes municipios hubo un alumno, San Gabriel Chilac, Tepexi de Rodríguez, Huautlatlauca y de Xayacatlán de Bravo.

Y el tercer espacio que cubrimos fue la zona peri-urbana de Tlaxcala-Puebla, lo interesante es que a pesar de la proximidad con la ciudad de Puebla y el corredor industrial, que se encuentra en la frontera de ambos estados, la vitalidad lingüística es altísima. Los niños son bilingües náhuatl-español en su mayoría. En total impactamos nueve comunidades, siete juntas auxiliares, dos cabeceras municipales y una colonia.

Con estas tres regiones estamos inmersos en contextos de gran contraste entre sí, pero todos con una gran fuerza de la cultura indígena. La mayoría de nuestros estudiantes nació en la región que atiende aunque rara vez imparte clases en su misma comunidad<sup>38</sup>. Esto benefició las tareas de investigación y se observó una gran dedicación en la mayoría de las etapas implicadas en esta Nueva Educación.

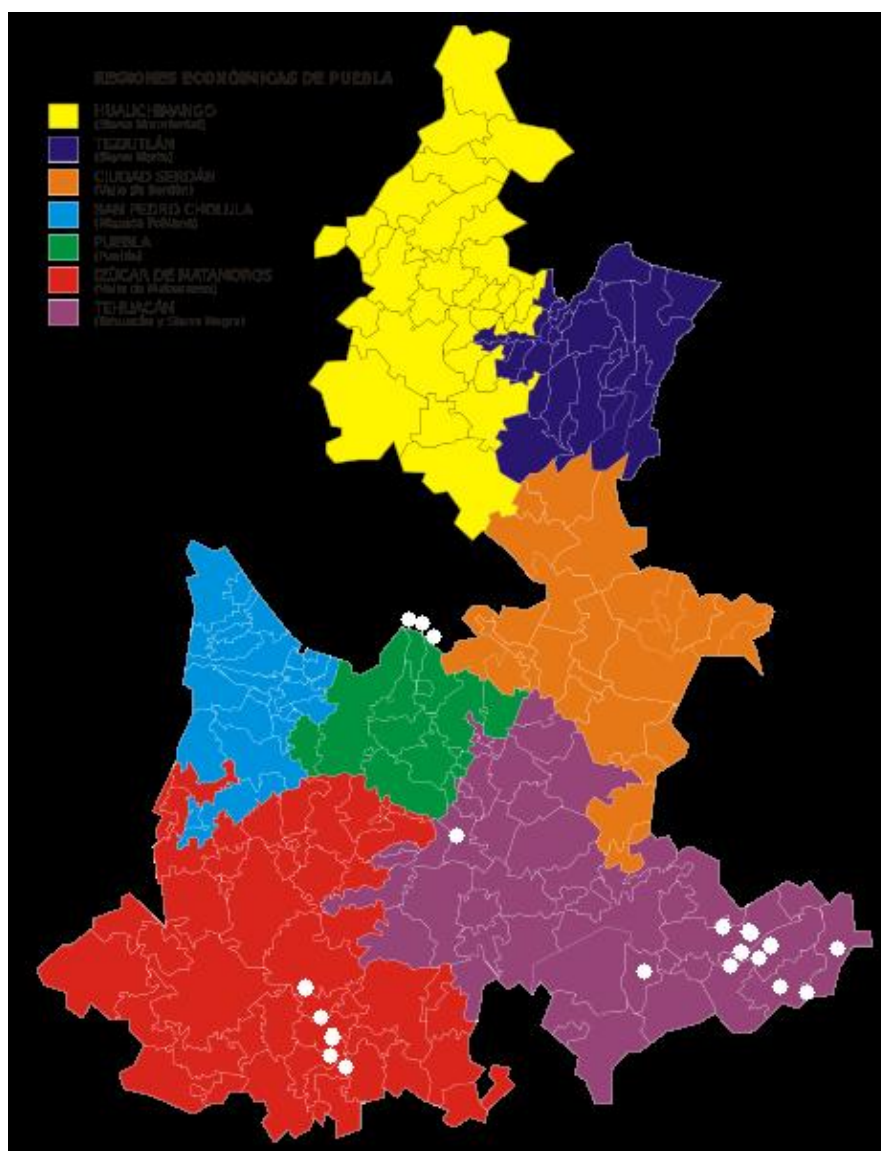
Ocho estudiantes resultaron ser profesores de preescolar y once de primaria, por lo que compartimos el conocimiento sobre ambos sistemas y la complejidad que cada uno reviste a la hora de elaborar materiales didácticos bilingües e interculturales.

La mayoría de las escuelas atendidas por estos maestros son multigrado (diez escuelas de las cuales ocho son unitarias, una es bidocente y otra tridocente) por lo que la labor se complejiza en todos los aspectos. El resto (nueve escuelas son de organización completa).

---

<sup>37</sup> Esta fue una de las zonas que se vaciaron en primer lugar del estado de Puebla y del país. Sus terrenos desérticos y el abandono del campo por parte del gobierno los hicieron “correr” de sus tierras milenarias.

<sup>38</sup> Solo tres de nuestros diplomantes provenían de otro estado, Hidalgo, Veracruz y Oaxaca sin embargo éste último está fronterizo a su lugar de origen y comparte la lengua y cultura de sus alumnos. Y otro de ellos es del norte de Puebla.



Mapa 2. Regiones Económicas de Puebla. Fuente. INEGI 2005

## LA PARTICIPACIÓN DE LOS MAESTROS INDÍGENAS AUTÓNOMOS EN LA UNIVERSIDAD

El encuentro, con los maestros indígenas autónomos fue relevante porque sus actitudes eran de compromiso, dedicación, y mucho amor hacia sus pueblos. Ellos no dependen de instituciones nacionales sino de sus comunidades y sus necesidades. Sirven a sus pueblos



porque pertenecen a ellos. Ésta también se convirtió en otra pareja pedagógica que se integró por dos maestros de la UNEM y educadores independientes que pasaron a formar parte de nuestro equipo: Francisco Arcos y Miguel López, ambos maestros chiapanecos, Ch'ol y Tsotsil. Por vez primera colaborarían y acompañarían el proceso de formación de profesores, que no eran de Chiapas ni hablaban sus lenguas. Este encuentro de igual a igual, maestro-maestro, indígena-indígena, fue muy interesante de observarse. Manejaban una misma concepción del tiempo, los estilos de organización e interacción, y practicaban la paciencia, entre otras actitudes comunes y distintivas. Ambos se enfrentaban diariamente a la educación de los niños. Cederles la palabra y el espacio durante los tres talleres presenciales fue un gran aprendizaje para la pareja de formadores de UPN. Estos talleres eran controlados por ellos en todos los sentidos, sin interrupciones, sin agregados. Soltar el control institucional es uno de los desafíos más importante de estos diplomados. Una vez concluido cada taller regresábamos a nuestros encuentros sabatinos bajo la coordinación de la pareja pedagógica antes mencionada.

Esta pareja estaría frente al grupo de alumnos-maestros hasta que finalizaran su Propuesta Pedagógica. Sin embargo, lo haríamos con la mediación de dos apoyos adicionales: los asesores internacionales de la propuesta, Jorge Gasché y Jessica Martínez, quienes por medio de videoconferencias nos proporcionarían las bases teóricas y metodológicas del Método Inductivo Intercultural, y la Coordinadora General del proyecto, María Bertely, que acompañaría paso a paso, todas las fases para la implementación académica y financiera del proyecto. Por su intermediación e iniciativa se llevaron a cabo varios intercambios entre las unidades de la UPN que pilotearon los diplomados, convirtiéndose en referentes importantes para el contraste, la ponderación de nuestro desempeño así como la identificación de los retos vencidos y por vencer.

A partir del lugar que ocupan la Coordinación General y los asesores no indígenas en un proceso de intermediación que descansa en el reconocimiento académico se presentó la propuesta en eventos nacionales<sup>39</sup> e internacionales<sup>40</sup>, y en reuniones en las que dialogamos con hacedores de políticas públicas.

---

<sup>39</sup> Se invitó a Puebla a los representantes de los distintos estados seleccionados, a los maestros de la UNEM e independientes, a la coordinadora y a los asesores internacionales para exponer nuestro trabajo en una conferencia colectiva magistral en el marco del Congreso Nacional de Investigación Educativa (2009). Asimismo los diplomantes acompañados de los maestros de la UNEM y responsables estatales asistimos a

La complejidad de este proyecto de intervención educativa repercute en varios planos de intermediación y formativos: teórico metodológico, político y ético. Lo esbozado hasta ahora es sólo el comienzo de lo que hemos alcanzado con este entramado de formadores interculturales.

El testimonio fehaciente de los resultados de este proyecto son las Propuestas Pedagógicas ya terminadas que, en el caso de Puebla, suman ocho<sup>41</sup>. En ellas encontramos la ruta de los aspectos que debemos profundizar pero podemos anticipar: el logro de una formación integral cuyo mérito central estriba en el cambio de actitud en los maestros indígenas y de los equipos encargados de su formación. Los nuevos profesores indígenas comienzan a mirar sus propias realidades, a reconocerse como parte de la comunidad, a descubrir los conocimientos indígenas, a sentirse orgullosos de sus lenguas y culturas, a defenderlas, a posicionarse desde los pueblos que los vieron nacer y a prepararse para ellos. Nosotros como formadores de la UPN les hemos devuelto el espacio que les corresponde por derecho.

## DE LA PARTICIPACIÓN COMO ASESOR INDÍGENA EN LA NUEVA FORMACIÓN DE PROFESORES

*Anastacio Cabrera Pérez*

Los alumnos que integraron la primera generación de diplomantes fueron mis propios alumnos en el curso propedéutico y en el primero y tercer semestres de la LEPEPMI Esto me permitió conocerlos en lo general y tener mayores elementos para valorar su desempeño y el compromiso con su formación profesional. A la hora de participar en la selección de

---

Cuetzalan al Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. De igual manera expusimos el proyecto en el Congreso Nacional de Investigación Educativa que se celebró en Nayarit.

<sup>40</sup>Se difundió el trabajo en la Universidad de Santa Catarina en Brasil, en el Congreso de la Association du Recherche Interculturel (ARIC) 2009 por la Coordinadora General, el asesor internacional y la responsable en Puebla.

<sup>41</sup> Estos alumnos ya presentaron sus exámenes profesionales y defendieron en cada uno de ellos todos sus aprendizajes. Contribuir a la formación de maestros indígenas con calidad en retribución de sus orígenes es altamente meritorio.

aspirantes tomé en cuenta precisamente la trayectoria académica y el arraigo con la cultura de cada estudiante.

Por mi ascendencia cultural sé cuánto apoyo y comprensión necesitan las comunidades indígenas de parte de los profesores. Sin embargo, no todos los que se forman en las instituciones están comprometidos con las necesidades educativas de ese medio. Algunos sólo buscan escalar en la pirámide social para obtener beneficios económicos y reconocimiento social. Aunque legítimo, esto no debe impedir que se formen profesionalmente y, sobre todo, que se re-alfabeticen culturalmente.

Palabras con este tono fueron expresadas frente al grupo antes de la selección a fin de que reflexionaran sobre la importancia y el sentido de los diplomados. Se trató de ayudarlos a definir su posición frente a su formación y que, quienes se integraran a los diplomados sabrían, desde el principio, cuál sería el compromiso con la educación de sus comunidades. Sobre todo, quienes tenían la necesidad de re-valorar su cultura. Sus miradas expresaron expectativas nuevas, como queriéndose asomar. Aún así, no todos mantuvieron la mirada, algunos decidieron caminar por la ruta del currículum trazado.

Una vez seleccionado el grupo de alumnos, mi participación en los diplomados fue la de ser un puente más en el camino visualizado por varias personas (indígenas chiapanecos, especialistas, autoridades educativas).

Como puente que comunica dos terrenos o territorios y que va en dos direcciones vi, por el lado de los alumnos, que el tema, las lecturas y los diálogos entre ellos y los asesores les despertaron múltiples miradas acerca de lo que hace y deja de hacer un profesor cuando está con sus alumnos y en la comunidad. Mi interés fue siempre que ellos mismos se reencontraran con su propio origen cultural, olvidado un poco por el recorrido escolar impuesto desde el exterior.

Por el lado del asesor, el proyecto despertó en mí una oportunidad de fortalecer mi formación a partir de los conocimientos que los alumnos recibían de las comunidades. Esto me condujo a preguntarme sobre mis fortalezas y debilidades en el conocimiento del tema (conocimiento indígena) y en la investigación en sí misma.

Asimismo, el proyecto me permitió voltear nuevamente hacia los alumnos como un horizonte de posibilidades para ver el siguiente enlace que llegaría hasta las comunidades y los niños.

Ratifiqué la hipótesis de que las distintas etnias asentadas geográficamente incluso en lugares distantes compartimos una cosmovisión y una posición antropológica (cultura espiritual) y que sólo (y no siempre) nos distingue la cultura material (lengua, vestido).

Con la asesora no indígena, reconocí y reconozco y aprecio su interés por pensar, integrarse y colaborar con el mundo indígena sin menoscabo de su propio origen socio-cultural, en un acto de solidaridad y acompañamiento.

Una de mis funciones con los alumnos fue llevar el lenguaje, a veces técnico, del discurso especializado de los investigadores, o “bajarlo” según la expresión coloquial discriminatoria, llevarlo al pensamiento y habla indígenas. Porque, hay que reconocer que mis alumnos usan un discurso más restringido a nombrar las cosas y los eventos del pueblo, y lo dicen de mil maneras multicolores. Pero los conceptos sociológicos, antropológicos y demás conceptos científicos, no son de su uso común.

Esta fue una primera tarea. Ser como un intérprete. Al mismo tiempo, fue llevar sus ideas, saberes y creencias al discurso de los especialistas. Pronto me convencí de que no hubo antagonismo entre las dos formas de nombrar la realidad y la vida, sino que son formas distintas y complementarias. Fue por eso que no tardé en estar de acuerdo con el sentido y las ideas manejadas por los autores del proyecto y, consecuentemente, animar a los alumnos acerca de las bondades del mismo y cómo aprovechar las experiencias de los demás en la formación docente propia.

Otra tarea realizada junto con los alumnos fue la de identificar las características de la realidad natural y social para que la plasmaran en un escrito. La escritura de un mundo que se ve como un todo y que no admite cortes, divisiones o fragmentaciones hizo complejo el acto de redactar. Por otro lado, hay que reconocer la falta de habilidad de los maestros para escribir. Lo cual no es casual, obedece a la tradición de los pueblos a comunicarse hablando, no escribiendo. Así, la oralidad de los alumnos diplomantes no fue fácilmente escrita en el papel.

Reasumir el compromiso de formar a los alumnos-profesores de acuerdo a las necesidades y esperanzas de la comunidad implicó estar consciente de la cercanía y la distancia respecto del currículum formal en el que estaban insertos. Entendí que la formación docente a través de los diplomados no alejaría a los alumnos del marco institucional, no los pondría en una relación de conflicto, sino que enriquecería lo

institucional y lo formal; en concreto, los pondría de nuevo en los orígenes mismos del programa de la licenciatura, esto que se llama “el medio indígena.” Los pondría de nuevo en la comunidad. En este punto se insertó la necesidad de que los alumnos penetraran en la cultura a través de la investigación de campo, superando así el simple diagnóstico formal requisitorio de cada año y grupo escolar.

Como asesor, ponerlos de frente a su comunidad no fue un hecho mecánico. Implicó debatir con ellos, revisar y repensar sus juicios, leer los materiales y documentos junto con ellos, integrarlos como equipo de trabajo, sensibilizarlos políticamente, desestructurarlos de su formación académica anterior.

Al mismo tiempo, fue un ejercicio de integración de nosotros mismos como asesores formales con ellos, hacerles sentir nuestro acompañamiento, nuestra confianza y nuestro respeto por lo que son, saben y quieren. Las relaciones intersubjetivas entre asesor y alumnos se enriquecieron.

Con los diplomados se abonó el terreno ético-político de la relación asesor-alumnos erosionado por el formalismo académico, laboral e institucional cotidiano. Tuvo una dimensión ética porque se trató siempre de una forma de relacionarse para trabajar en equipo a partir de los valores de los pueblos y comunidades, tales como la confianza, colaboración, voluntad, compromiso y humildad, valores que se oponen a los de la competitividad, el éxito, la fama, el poder y el consumismo, y a los contravalores de la indiferencia, simulación y egoísmo que permean en las sociedades modernas.

Tuvo una dimensión política el trabajo porque se trató de comprender el carácter emancipatorio de la educación y de empezar por enriquecer nuestras relaciones como sujetos sociales comprometidos transformando nuestras prácticas educativas, ensayando en el aula lo que queríamos que se diera con los niños y las comunidades. Lo ético y político en este sentido se convirtieron en actos educativos interculturales.

Hasta aquí lo que pueden considerarse rasgos positivos, ventajas y cualidades del grupo de trabajo. Faltan por considerar la ruta crítica y la problemática que, desde mi punto de vista, se transitó con los alumnos desde la selección del grupo hasta la titulación.

Un aspecto que merece la atención y la investigación es la vida intracultural de los grupos indígenas, antes que las relaciones interculturales y transculturales con pueblos y comunidades nacionales o internacionales. Esto es importante porque paradigmáticamente

se ha considerado a los grupos indígenas sólo en sus virtudes y bondades y no en los conflictos internos que enfrentan a diario y que no siempre se resuelven razonablemente.

En el caso del grupo de diplomantes observé que, aunque aceptaron y compartieron el proyecto de diplomados, no siempre hubo una comunidad de intereses personales, es decir, el grupo no siempre se mostró unido, no fue la unidad su rasgo distintivo. Por el contrario, hubo rivalidades, acciones y omisiones que los hacía dividirse en subgrupos para proteger sus intereses.

Por otro lado, llegado el punto de compartir avances de investigación, no siempre se mostraron dispuestos a socializar y expresar libremente sus ideas por temor a ser copiados o robados. De algún modo, esto reflejó lo que cada uno estaba investigando y expresaba la intención de defender los productos del trabajo individual. Aún más, hubo explícitamente un caso en el que un alumno manifestó su duda respecto del derecho que tenía para publicar un saber ancestral recogido en su comunidad. Temía que ese saber recibido, una vez dicho o escrito, fuera plagiado. ¿Cómo valorar su temor y encausarlo a enriquecer el saber del grupo cultural al que pertenece?

Los alumnos, en este sentido, se conducían más de acuerdo a un tipo de valores y principios propios de las comunidades, esto es, sus conductas fueron más heterónomas. Pero esto chocaba con el aprendizaje que han obtenido de la sociedad moderna y que la escuela convencional muchas veces se encarga de profundizar: el individualismo. De ahí que sus formas de ser en el grupo manifestaran cierta ambivalencia.

Por otra parte, este grupo, como muchos otros, estaba acostumbrado a recibir órdenes. Esperaban una actitud directiva de los asesores. Este es un problema que la institución escolar, desde el nivel básico hasta el superior, no ha estudiado ni transformado.

Frente a esta situación problemática, el reto fue promover la autovaloración y la autocrítica. Al mismo tiempo, construir una visión que permitiera identificar las bondades de los problemas, esto es, un conflicto virtuoso.

Por otro lado, tenía que aceptar como algo cultural (e inevitable) la tensión permanente en el grupo que ya ha identificado su forma de trabajar y cómo sus miembros se relacionan. Algo que en ciencia se llama tensión esencial, sin la cual no hay conocimiento o aprendizaje.

Las relaciones intersubjetivas entre los miembros del grupo fueron algo que ratificó nuestro compromiso de mediar e intermediar acercamientos entre ellos, y de ellos con nosotros. Un grupo se construye en los procesos de conocimiento y reconocimiento, no es un acto mecánico que surja por el solo hecho de compartir un espacio y un tiempo. Estos factores ayudan pero no definen.

Lo que unió y hasta cierto punto consolidó al grupo fue la provocación al diálogo, el diálogo en sí mismo y la vivencia de los valores por ellos conocidos, tales como la confianza, la humildad y el agradecimiento.

La construcción de un ambiente positivo de trabajo posibilitó que ratificaran su deseo de concluir los diplomados. Al final de cuentas ellos mismos decidieron continuar o no continuar con el proceso de su formación profesional: escribir la Propuesta pedagógica y presentar el examen profesional. Si no todos han concluido la Propuesta ni han presentado el examen profesional ha sido, entre otras razones, porque faltó impulsar un mecanismo de retención de los alumnos. Algo que nos enseña para futuros proyectos de este tipo.

## UNA MIRADA EXTRANJERA

*Elena Santillán*

Mi llegada a los diplomados tuvo lugar luego de haber finalizado mi tesis de maestría en sociología<sup>42</sup> y a raíz de un encuentro fortuito con la Coordinadora General del proyecto y con la coordinadora regional del mismo. Mi deseo de instalarme en México para trabajar en los diplomados *Explicitación y Sistematización del Conocimiento Indígena* y *Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües* respondió a la necesidad de involucrarme de manera aplicada en la realidad educativa de los pueblos indígenas de México, acompañada por un profundo deseo de aprendizaje y conocer la incidencia que los discursos sobre interculturalidad tenían en la realidad educativa indígena mexicana. Decidí

---

42 El tema central de la tesis fue el rol del maestro indígena en comunidades rurales Qom de la provincia del Chaco, Argentina.

entonces ser parte de esta iniciativa, llevando a cabo actividades de investigación y monitoreo de la experiencia.

Mi deseo de aprender implicó tener una apertura hacia “el otro”, buscar aprender “del otro”. El concepto transversal a toda mi experiencia en este proyecto fue, entonces, el de interaprendizaje (Gasché 2008). Imaginé que podríamos intercambiar conocimientos; los diplomantes me compartirían lo aprendido a partir de las actividades de su comunidad y yo les daría algún tipo de guía metodológica para su trabajo de investigación.

Pero antes de darse este intercambio, para que los diplomantes pudiesen explicitar los conocimientos de sus comunidades, sumergieron en un arduo proceso de investigación en busca del conocimiento indígena subyacente en las actividades socio-productivas de sus comunidades. Este proceso los llevó a indagar, participar, observar estas actividades de manera activa.

Por mi parte, en el marco de nuestro equipo de trabajo, mi tarea consistió en estudiar de manera detenida sus recuentos sobre la información obtenida, sus escritos, los registros obtenidos en su trabajo de campo, las observaciones de sus clases, las experiencias compartidas en las sesiones de los diplomados, las entrevistas formales e informales y, de manera más profunda, lo que sucedía de en los talleres sabatinos a cargo de la pareja pedagógica. En este inicial acercamiento se apoyaron mis primeras experiencias de interaprendizaje.

Me percaté de que no se trataba simplemente de un intercambio de conocimientos, sino de lograr una comprensión mutua que conjugara estilos de formación, dos maneras de “hacer” que, idealmente, resultarían complementarias y responderían a la necesidad de flexibilizarnos. Esto implicaría el desprendimiento de nuestras creencias más profundas, no con el fin de convertirnos en “el otro”, sino con el objetivo de crear las condiciones para que tanto indígenas como no-indígenas pudiésemos expresarnos desde “lo propio”.

No me detuve a observar hasta qué punto se flexibilizaron los diplomantes indígenas al darles la voz. Lo que sí experimenté en carne propia fue que atender la voz y las necesidades de nuestros estudiantes implicaba dejar de lado, entre muchas otras cosas, la metodología de enseñanza “occidental”. Debíamos desprendernos de una serie de tradiciones magistrocentristas para aprender de las elecciones metodológicas de nuestros



diplomantes apoyadas por los educadores de la UNEM e independientes. Esto aún cuando estas elecciones implicaran un quiebre con los paradigmas de investigación hegemónicos.

El intercambio convertido en diálogo, exigió a indígenas y no indígenas ajustar nuestros supuestos con respecto a la manera de interaprender con la comunidad y explicitar los conocimientos propios.

Había que: (re)crear lazos con los miembros de su comunidad, (re)pensar el ser “indígena”, (re)posicionar “lo propio” y “lo no-indígena”, (re)apropiarse la “natividad” y (re)descubrir la cultura por medio del (re)involucramiento en sus comunidades. Esto condujo a una doble transformación identitaria: la indígena y la docente.

El interaprendizaje y la observación detenida de los procesos en los que participaban los diplomantes, permitió flexibilizar nuestra práctica formativa, consolidando nuestro rol como acompañantes a través del diálogo, la comprensión mutua y la intercomprensión. Como en muchos procesos de este tipo, la idea de “enseñar” la interculturalidad resultó tentadora, pero mi desafío en el marco de los diplomados consistió en tirar por tierra esta idea al descubrir que “practicar” la interculturalidad es posible siempre y cuando entre indígenas y no indígenas estén presentes el interaprendizaje y la intercomprensión.

## IMPRESIONES COMO UNIVERSITARIA DESDE OTRA UNIVERSIDAD

*Jazmín Guarneros*

En octubre del 2007 me invitaron a ir como observadora y apoyar en lo que se necesitara a las sesiones de formación magisterial impartidas en la Universidad Pedagógica Nacional de Puebla<sup>43</sup> por Dra. Rossana Podestá Siri, con quien yo estaba realizando mi servicio social. Durante las primeras semanas fue muy difícil para mí saber lo que estaba sucediendo ahí y, en consecuencia, tampoco sabía el papel que se esperaba yo jugara.

Me integré a la clase junto a los maestros. Del grupo de cuarenta, sólo unos cinco participaban en clase, los demás escuchaban atentos pero pocas veces respondían de forma

---

<sup>43</sup> UPN-211 Unidad Puebla.

particular los cuestionamientos de la maestra, comentaban entre ellos o en voz baja y sólo si la maestra les dirigía la pregunta directamente, respondían. La dinámica consistía en leer unos artículos en la semana, comentarlos en clase y ejemplificarlos de acuerdo a lo que los alumnos sabían, habían vivido y veían en su trabajo docente. Interesada en lo que decían los maestros sobre lo que sucedía en sus pueblos y en sus aulas, opté por hacer lo mismo que ellos, es decir, leer los textos que les dejaban y hacer las distintas actividades que me fuera posible realizar.

Así fue que junto con ellos leí a Jorge Gasché y lo escuché en las conferencias y videoconferencias, que participé incipientemente en el trabajo de reflexión en equipo, que empecé a relacionarme con los maestros, con sus asesores y con otros observadores que como yo asistían a los diplomados, además de que presencié los talleres que se realizarían más adelante en la ciudad de Puebla y en la Sierra Negra del estado.

Supe entonces que la mayoría hablaba una lengua indígena, que daban clases en la semana y que los sábados iban a la universidad; que unos viajaban cuatro horas en la madrugada para llegar a tiempo a sus clases y que otros tenían que viajar desde el viernes si querían estar presentes el sábado. Unos atendían primaria, otros preescolar; la mayoría tenía un nivel educativo de bachiller y de algunos era su segunda carrera. Todos estudiaban la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar para el Medio Indígena (LEPEPMI), modalidad semi-escolarizada.

Los maestros también me fueron conociendo y en la medida en que nos relacionamos y seguí con ellos las sesiones de formación, pasé por un proceso muy semejante al que ellos experimentaron. La diferencia era que yo, como estudiante de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica (BUAP), si bien había abordado el tema de la aplicación de la sociolingüística en la educación bilingüe y revisado algunos textos sobre etnografía, no había tenido la oportunidad de participar y realizar observaciones en un espacio formativo; esto me llevó a entrar sin expectativas y probablemente a poder mirar como el que no conoce, sin prejuicios.

En las sesiones de trabajo en la UPN, comentando a Gasché junto con todos, reflexioné sobre las prácticas ambivalentes que caracterizan al indígena en sus relaciones con el mestizo y me sentí aludida por las posiciones de dominación y sumisión implicadas.

Revisar mis relaciones sociales me hizo pensar que yo tenía algo de ambas posiciones aunque no me identificaba con ninguna.

Mientras los maestros daban ejemplos de lo que se hacía en su pueblo, yo comencé a recordar prácticas semejantes realizadas o mencionadas por mi abuela o por mi madre. El diálogo con los maestros y el descubrimiento procesual del proyecto en el que las sesiones se insertaban, hizo que poco a poco fuera descubriendo mis raíces, en las que no había detenido mi pensamiento y a las que no asignaba un sentido más allá del ser existentes. Descubrí que soy poblana en segunda generación (por asumir un referente identitario territorial), y que ninguno de mis abuelos nació en la ciudad de Puebla aunque pasaron la mayoría de su vida aquí. Que todos conocieron y trabajaron el campo así como cuidaron animales de granja, molieron y echaron tortilla. Entonces supe que no era tan ajena a las realidades que narraban los maestros indígenas aunque las situaciones sí eran distintas.

Las narraciones de los maestros en clase, hablaban de las experiencias que habían tenido cuando niños en la escuela, de la discriminación y la violencia con que fueron tratados por hablar una lengua indígena, por no hablar la lengua española o por “no saber” o “no entender” lo que los maestros decían. Hablaban también de la forma en que, para algunos, sus padres fueron los primeros en procurar que aprendieran el español en lugar de la lengua indígena, porque creyeron que así era mejor. Y también de cómo, aún así, aprendieron ambas por el contacto de lenguas en la comunidad. La discriminación y el silenciamiento que vivieron desde pequeños los alcanzó en su vida joven y en su vida adulta, de modo que para no ser violentados en espacios no indígenas ocultaban su procedencia o su conocimiento de la lengua materna. Y en el trabajo, frente al grupo, inconscientemente muchos reproducían los patrones de silenciamiento que ellos habían sufrido.

Recordé que esta situación ha sido reportada por varias investigaciones en México, que muestran la dificultad de llevar a cabo un modelo de educación bilingüe, bilingüe bicultural o bilingüe intercultural, según el paradigma asumido, que desconozco las actitudes etnolingüísticas del maestro en su formación como docente.

Al respecto, Jorge Gasché habla de la primera condición a cumplir por un programa de formación magisterial, “que obre con el objetivo de revalorar la sociedad y cultura indígenas en la escuela primaria y responda a la interrogante metodológica de cómo logrará

que sus alumnos (...) superen los mecanismos psicológicos que reprimen y afectan negativamente los contenidos culturales y lingüísticos indígenas...” (2008). Por tanto, generar que el maestro se sitúe ante su lengua y ante su comunidad de origen de forma positiva, para posteriormente incorporar los saberes que ésta ofrece en la escuela, fue uno de los retos de los diplomados *Explicitación y Sistematización del Conocimiento Indígena y Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües* ambos fueron integrados a la fase de formación terminal de los maestros en el marco de la LEPEPMI y financiados por la Fundación Ford. Fueron coordinados por María Bertely a nivel nacional y Jorge Gasché como asesor internacional, e implementados en cuatro estados: Chiapas, Oaxaca, Michoacán y Puebla, donde Rossana Podestá fungió como responsable en colaboración con Anastacio Cabrera.

Hacia inicios del 2008 se realizó una selección de veinte maestros-estudiantes que se esperaba terminaran su Propuesta Pedagógica (una de las modalidades de titulación de la universidad) al final del proyecto. En adelante sólo se trabajó con los diecinueve que pudieron continuar en una segunda fase que incluyó tres talleres presenciales dirigidos por los maestros Francisco Arcos y Miguel López, miembros de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes de Chiapas.

Como los asesores, yo noté que la confianza en sí mismos de los maestros de la UPN al hablar frente al grupo, así como las ganas de participar en el proyecto fueron aumentando con el tiempo. Esto, a pesar de las dudas que surgían al no tener claro en principio lo que iban a hacer, ni las expectativas que se tenían sobre ellos.

Los comentarios sobre los talleres, la convivencia entre ellos, el consejo experimentado de los maestros de la UNEM y su propia investigación, produjo comentarios de valoración y de aprecio hacia el ser indígena, hacia las actividades de la comunidad y hacia el uso de su lengua.

Entonces varias interrogantes comenzaron a surgir; ¿si había sucedido el reposicionamiento esperado?, ¿cómo se observaba en el aula?, ¿cómo se manejaba la lengua?, ¿había un impacto con la comunidad?, ¿qué decían los padres de familia?

A partir de ellas, y a través de los vínculos que se formaron en el seguimiento del proyecto, fue que la maestra-diplomante Rosalva Gámez Franco me invitó a observar su trabajo en la primavera del 2009. Los maestros estaban en proceso de escritura de su

Propuesta Pedagógica y los diplomados habían concluido. De esta invitación surgió una primera visita en junio del mismo año y las consecuentes que darían origen a una tesis que está en proceso de escritura.

Hace poco la maestra presentó su examen profesional siendo la sexta del grupo. Lo que parecía lejano e inesperado en la LEPEPMI se ha ido concretando no sólo en las Propuestas Pedagógicas y en los aprendizajes que ellos muestran en sus textos, sino en transformaciones que alcanzan a todos los involucrados. Yo aprendí reconocer la relación entre la concepción de uno mismo y las actitudes que se tienen hacia el uso de la lengua propia. También aprendí que para hacer investigación no se puede asumir el rol del investigador objetivo y ajeno que sólo observa. Más bien se tiene que implicar la propia persona para lograr un acercamiento y un potencial entendimiento con el otro sujeto (o sujetos) que se pretende(n) conocer. En esa medida, el acercamiento nos brindará conocimientos inéditos sobre uno mismo.

## MI TRANSFORMACIÓN DOCENTE A PARTIR DE LOS DIPLOMADOS

*Eusebia Taxis Salazar (Diplomante)*

En estos diplomados he aprendido a valorarme como persona, puedo decir con orgullo que soy indígena. Valoro lo que hace la gente de mi pueblo y de otros pueblos. En éstos está el conocimiento indígena. Este conocimiento pretende desplazarlo la cultura occidental. No lo ha logrado, muestra de ello son las actividades que realiza la gente, el pensamiento indígena que en él se encierra, es decir, toda la cosmovisión.

Me doy cuenta que si me involucro con la gente aprendo más. También me doy cuenta que es necesario incluir a los padres en nuestras prácticas pedagógicas ya que ellos son los conocedores de las actividades que se realizan en las comunidades indígenas. Al incorporar sus conocimientos estamos realizando una educación intercultural.

Los diplomados *Explicitación y Sistematización del Conocimiento Indígena y Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües* me llevaron a re-aprender las actividades de la comunidad en donde laboro. Para la investigación de las actividades partí

de la observación, registré las actividades de la comunidad y los productos que genera cada actividad.

Después visité a las personas que tienen conocimiento de las actividades y pregunté la manera en que se hace la actividad y las creencias sobre la misma.

Además de preguntar, me incluí en el hacer. Por ejemplo, aprendí a formar leña para la realización de carbón, aprendí a buscar hormigas y gusanos y aprendí a utilizar plantas medicinales. En estas actividades están implícitos los conocimientos indígenas asociados a los discursos, cuentos, leyendas y oraciones. Estos conocimientos nos caracterizan a nosotros los indígenas.

Además de conocer toda una riqueza de saberes, también conocí la humildad de la gente, su manera de organizarse, los valores, la libertad y el trabajo comunitario. Un indígena es dueño de su tiempo y lo organiza según sus necesidades, es solidario cuando festeja y práctica la ayuda mutua.

A medida que fui involucrándome con las actividades y con la gente, fui cambiando mi manera de ser, primero como persona y luego como profesionista, adquiriendo una nueva identidad. Como persona estoy educando a mis hijas de manera que ellas valoren la cultura de la comunidad, las incluyo en el hacer para que ellas transmitan estos conocimientos a generaciones futuras.

Como profesora estoy transformando mi manera de enseñar. Traje al aula las actividades de la comunidad para articularse al conocimiento occidental y lograr una educación horizontal. Con esto quiero decir que cuando un maestro articula los conocimientos de la comunidad con la escuela occidental, éste se transforma en un maestro intercultural.

En este proceso de formación docente tuve la fortuna de tener asesores que me enseñaron a percibir la vida de otra manera: aprendí que no existen barreras para lograr un objetivo. Y a ser humilde frente a todos.

## Bibliografía

BERTELY, María (2006) “La construcción desde abajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México”. En: E. Todd, y V. Arredondo (coords.), *La Educación que México Necesita. Visión de Expertos*. Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica/CECyTE, NL. México.

BERTELY, María (coord.) (2007) *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. Fondo Editorial de la PUCP, Fundación Ford, UNEM, CIESAS-Papeles de la Casa Chata. México.

BERTELY, M., Gasché, J. y Podestá R. (coords.) (2008) *Educando en la diversidad. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya Yala. CIESAS. Quito, Ecuador.

GALLEGOS, Carmen (2008) “El currículo de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre cultura local y global: una experiencia educativa en la Amazonía peruana”. En: M. Bertely, J. Gasché, y R. Podestá (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya Yala. CIESAS. pp. 221-253. Quito, Ecuador.

GASCHE, Jorge (2003) “Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”, publicado en internet: [www.upn.mx](http://www.upn.mx).

\_\_\_\_\_ (2005) “Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 27 (1): 177-200.

\_\_\_\_\_ (2008) "Los 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: M. Bertely, J. Gasché, y R. Podestá (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya Yala. CIESAS. pp. 279-366. Quito, Ecuador. [También accesible en Internet:

[http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/ninos\\_maestros\\_comuneros\\_modelo\\_sintactico\\_de\\_cultura.pdf](http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/ninos_maestros_comuneros_modelo_sintactico_de_cultura.pdf)]

\_\_\_\_\_ (2009) “De hablar de la educación intercultural a hacerla”. Inédito.

INEGI (2004) La población hablante de lengua indígena de Puebla. México.

\_\_\_\_\_ (2005) Segundo conteo de Población.

MARTÍNEZ C., Jessica (2008) “La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la amazonía peruana”. En: M Bertely., J. Gasché, y R. Podestá (coords.) Educando en la diversidad. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües. Abya Yala. CIESAS. Quito, Ecuador.

MARTÍNEZ B., Elizabeth (2008) Análisis de las relaciones interétnicas. Niños indígenas migrantes desde una escuela periférica de la ciudad de Puebla, Tesis Doctoral CIESAS-CONACYT, México.

UNEM (2009) “Modelo curricular de educación intercultural bilingüe”. En: M. Bertely, (coord.) Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas. UNEM / ECIDEA / CIESAS-Papeles de la Casa Chata / IIAP/ OEI / Ediciones Alcatraz. México.



**Procesos de cambio en la formación de docentes indígenas al practicar  
educación intercultural en la región p'urhépecha de Michoacán**

*Ulrike Keyser Ohrt*

## INTRODUCCIÓN

*Ulrike Keyser Ohrt*<sup>44</sup>

Los diplomados *Explicitación y Sistematización del Conocimiento Indígena y Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües*, se llevaron a cabo en el estado de Michoacán entre abril y junio, y agosto y octubre de 2009 respectivamente, en la Unidad 162 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ubicada en Zamora y en la subsele regional de Cherán, comunidad indígena que se encuentra en el centro de la Meseta P'urhépecha.

Las instituciones que posibilitaron que se ofertaran los diplomados en Zamora (Cherán) son el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y la UPN – Ajusco. Adicionalmente recibimos apoyos académicos y técnicos del Colegio de Michoacán (COLMICH), con el cual se estableció un convenio de colaboración para que facilitara en sus instalaciones la participación de asesores y alumnos en dos videoconferencias. Otras de sus aportaciones fueron la conferencia solicitada a investigadores del Colegio por los mismos alumnos sobre aspectos de la historia y cosmovisión de los p'urhépecha, así como la invitación para que los diplomantes presentaran una ponencia durante el seminario *Educación indígena e intercultural. Experiencias de investigación en México*.

Para dar cuenta de la experiencia de los diplomados en Michoacán presentaremos lo que nos parece más relevante en relación a los actores- participantes y los cambios en su formación profesional y política. Estos cambios están basados en las propuestas pedagógica y política que caracterizan los diplomados. Como un elemento formativo que trascendió todas las etapas y actividades destacaremos los diferentes momentos y formas de interaprendizaje. La participación en los diplomados, los aprendizajes y materiales

---

<sup>44</sup> La autora y coordinadora estatal no indígena de los diplomados en Michoacán agradece las aportaciones del coordinador p'urhépecha Elías Silva Castellón y de las y los diplomantes a este texto.

producidos, así como su aplicación, incidieron en las relaciones institucionales, por un lado, y crearon nuevas relaciones académicas y personales con colegas, por el otro.<sup>45</sup>

## EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA<sup>46</sup> EN MICHOACÁN

Michoacán se ubica el lugar catorce en cuanto a la cantidad de población indígena en México. En lo particular se trata de p'urhépechas (91.80%), nahuas (3.95%), mazahuas (3.64%) y ñañús (0.61%)<sup>47</sup>, que son atendidos mediante el sistema de educación indígena, cuya dirección forma parte de la Secretaría de Educación en el Estado (SEE). Pero en muchas de estas poblaciones también existen escuelas, tanto de preescolar como de primaria que pertenecen al sistema de escuelas generales. Entre ellas y las de educación indígena se crean en ocasiones competencias por quien atrae más alumnos. Esto ha contribuido a que las escuelas de educación indígena han tratado, en varios casos de manera exitosa, de mejorar su oferta educativa, y así revertir la imagen de menor calidad que los padres de familia les atribuían.

En muchas comunidades, donde se siguen practicando actividades culturales indígenas, los alumnos actuales de educación básica ya no dominan la lengua indígena como resultado de la castellanización practicada masivamente desde mediados del siglo pasado. Así, tampoco entre los profesores hay homogeneidad en cuanto a su comprensión, habla y, mucho menos, escritura de la lengua. Las ambivalencias (Gasché, 2008a y b; Martínez, 2008) al respecto de su pertenencia étnica son notorias, igualmente las relaciones objetivas y subjetivas de dominación y sumisión (Gasché, 2008b). Para muchos, la docencia significa una alternativa para su precaria situación familiar, y no necesariamente es resultado de una decisión libre por ejercer esta profesión.

---

<sup>45</sup> La estructura del texto se orienta en la propuesta del equipo estatal de Oaxaca.

<sup>46</sup> En este caso nos estamos refiriendo a la educación *para* indígenas que el estado diseña y aplica a poblaciones identificadas como indígenas, a diferencia de una educación *de* indígenas que los mismos indígenas desarrollan desde su propia perspectiva cultural y política (vea Comboni y Juárez, 2001: 50).

<sup>47</sup> INEGI, XII Censo de Población y Vivienda 2000.

[http://spi.michoacan.gob.mx/index.php?opcion=com\\_content&task=view&id=215&Itemid=279](http://spi.michoacan.gob.mx/index.php?opcion=com_content&task=view&id=215&Itemid=279)[consultado 16-11-2009]

No obstante la atención educativa que ofrece la Secretaría de Educación a la población indígena se denomina desde 1999 “educación intercultural bilingüe”, y este binomio supondría integrar al currículum contenidos culturales y considerar la lengua indígena no solo como medio de instrucción, sino como un recurso que merece ser desarrollado y fortalecido, esto, en términos generales, no ha sucedido. De modo excepcional se reportan algunas iniciativas particulares y contados proyectos escolares que han logrado cambiar la práctica educativa en este sentido. Entre ellas se pueden mencionar los proyectos piloto para el nivel de primaria de San Isidro-*Uringüitiro*, Municipio de Los Reyes y destinado al nivel de preescolar en la zona de Quiroga.

Por parte de la Dirección de Educación Indígena en el Estado (DEIE) desde 1995 se lleva a cabo anualmente el Congreso Pedagógico Estatal de Educación Indígena (CPEEI), en el cual participan Educación Inicial, Preescolar, Primaria y Servicios de Apoyo para compartir experiencias y propuestas pedagógicas novedosas. Como producto de movilizaciones y congresos sindicales se formó el Centro de Investigación Educativa Indígena (CEIEMIM), que a su vez creó la Red de Escuelas que Trabajan la Lengua P’urhépecha (RETLP). Ambos son parte de la DEIE.

Aunque existen programas específicos de formación (Escuela Normal Indígena de Michoacán, Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena -LEPEPMI- de la UPN) y actualización para docentes indígenas no han sido adecuados para responder desde el ámbito educativo a las necesidades sociales, culturales, políticas de la población y de formación profesional de sus docentes. Los maestros se quejan que “no hay materiales específicos, no hay instrucciones de cómo hacerle.” Esto sirve como excusa para dejar las cosas tal como han sido antes.

No obstante los problemas que presentan la formación docente y el currículum vigente para la población indígena escolarizada, se puede decir que la cobertura se ha logrado casi en su totalidad.

En la búsqueda de alternativas, el Método Inductivo Intercultural (UNEM et al., 2009) que se promueve a través de los diplomados ofrece un modelo para practicar una educación intercultural *desde abajo y desde adentro* (Bertely, 2006), que propicia reflexiones y cuestionamientos entre los docentes sobre su práctica docente y sus relaciones con las comunidades donde laboran. Sobre todo, desencadena un proceso de reencuentro y

fortalecimiento identitario, étnico y profesional que posibilita una práctica pedagógica más articulada con el contexto sociocultural de sus escuelas. A la vez capacita a los docentes para elaborar sus propios materiales, de acuerdo con las características del lugar y de sus alumnos.

## LOS ACTORES - PARTICIPANTES CONFORMACIÓN DEL GRUPO

Cuando la Unidad 162 de UPN, ubicada en Zamora, publicó en febrero de 2009 la convocatoria para los diplomados entre sus propios alumnos de séptimo semestre de la LEPEPMI, no se obtuvo una respuesta rápida y ni mucha demanda. Por lo tanto, se convocó también a los alumnos de quinto semestre y egresados sin título de la misma Unidad, y de la Unidad 163 de Uruapan, Michoacán.

En el estado de Michoacán, la gran mayoría de los docentes del medio indígena ya cuentan con estudios de licenciatura, aunque no todos se han titulado. De ahí que la mayoría de las y los alumnos de esta licenciatura cuentan en gran parte solamente con bachillerato, sin tener plaza de docente, por lo que se comprometen a cubrir ciertas horas con prácticas en escuelas de educación indígena. Como uno de los requisitos para participar en los diplomados era ser maestro frente a grupo, esta condición resultó ser un impedimento importante para atraer una mayor cantidad de interesados. Otro ha fue el temor a represalias por tener que ausentarse durante los talleres.

Superando estos problemas de inicio, se conformó un grupo de dieciséis profesores-estudiantes atendido por dos asesores, un indígena p'urhépecha y una no indígena alemana que radica desde hace más de veinte años en la comunidad de Cherán, sede regional de la Unidad 162-UPN de Zamora, donde se llevaron a cabo los diplomados.

El grupo de estudiantes se caracterizó por su heterogeneidad. De los nueve hombres y siete mujeres, diez trabajan en primarias, cinco en preescolar y una en educación inicial. Como su lengua materna indicaron nueve el p'urhépecha, seis el español y uno el náhuatl, sin embargo, todos, también el náhuatl hablante, cuentan con conocimiento de p'urhépecha en diferente grado. Algunos son o fueron miembros activos de su comunidad, como jefe de

tenencia, representante de bienes comunales o gestores de proyectos de desarrollo que impulsan la construcción de caminos, hospitales y otras obras de beneficio colectivo.

Los estudiantes de séptimo semestre fueron cinco, de quinto semestre tres y los restantes seis egresados de la licenciatura, todavía sin titularse. Ellos fueron los de más años de servicio en las escuelas. Tres de los alumnos, antes de ingresar a la UPN, habían concluido sus estudios en la Normal Indígena de Michoacán, cuando esta todavía no tenía el reconocimiento oficial para poder titular a sus egresados, lo que los obligó cursar adicionalmente la LEPEPMI en la UPN. Ahora su meta es titularse tanto en la Normal como en la UPN.

Durante el primer diplomado se dieron de baja dos alumnos, ambos de los ya egresados.



**Foto 6. Primera generación de diplomantes. Michoacán mayo 2009.**

Finalmente quedó un grupo compacto con un alto grado de solidaridad entre sus miembros. Juntos buscaron alternativas en momentos difíciles; compartieron y superaron problemas laborales provocados por sus ausencias durante los talleres; y compartieron reflexiones derivadas del proceso de apropiación del Método Inductivo Intercultural entre ellos y en sus primeras prácticas con sus alumnos. Se logró la formación de un grupo identificado con metas académicas, más allá de la convivencia personal que habían sentido también en otros grupos. El hecho de conformar equipos de trabajo entre mujeres y hombres también ha

significado una nueva experiencia para varios, sobre todo para las maestras de preescolar, entre quienes hay pocas oportunidades de trabajar en el contexto profesional con hombres. Varias de ellas ahora hablan con “más seguridad frente a hombres”.

Las discusiones de lecturas y experiencias fueron valoradas como expresión de la existencia de una relación profesional entre los integrantes. Sus conocimientos se ampliaron también gracias a los intercambios entre docentes de distintos niveles educativos, que permitieron aclarar dudas respecto a los contenidos, las problemáticas y formas de trabajo que anteceden y son subsecuentes al nivel que cada uno atiende. Compartir este tipo de experiencias permitió no solamente articular sus propias actividades con las del otro nivel, sino además, contribuyó a reforzar su identificación como profesores del medio indígena.

En muchas ocasiones se rebasaron los tiempos previstos del trabajo, pero nunca fue motivo de reclamos. Como todos tuvieron que sacrificar tiempos, aumentar sus esfuerzos en este sentido significó una experiencia que resultó en fortalecimiento y revaloración del propio profesionalismo. Mutuamente se daban ánimo para seguir y no abandonar el camino del cambio iniciado.

## FORMACIÓN INTERCULTURAL

La heterogeneidad entre los integrantes del grupo abarcó también su pertenencia a las distintas regiones del área p'urhépecha, la Meseta, la Cañada de los Once Pueblos, la Región Lacustre y la Ciénega.

Durante el intercambio de experiencias fue decisiva la presencia de los acompañantes totsiles y tseltales de la UNEM y educadores independientes, quienes fueron los responsables de coordinar los tres talleres presenciales que comprenden los diplomados. A ellos se unieron los asesores nahua y zapotecos que nos visitaron desde Puebla y Oaxaca. Entre las actividades de reflexión, trabajo de campo y diseño de materiales educativos se crearon muchas oportunidades de intercambio, que profundizaron su identificación como indígenas mexicanos, y maestros y maestras de niños y niñas indígenas.

Se descubrieron tanto identificaciones y diferencias intraétnicas e interétnicas, entre lo que comparten y los distingue como indígenas, así como interculturales, es decir, entre indígenas y no indígenas. La presencia permanente de no indígenas estuvo reducida a la

asesora alemana, antropóloga y docente de la UPN, quien, por un lado, observó con más distancia la realidad intercultural mexicana y, por el otro, mostró identificación con el mundo p'urhépecha por el hecho de ser vecina de una de sus comunidades. Aunado a ello, la presencia temporal de otras asesoras no indígenas de Puebla y Chiapas, las actividades derivadas de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) que integran a todos los equipos estatales que participan en los diplomados a nivel nacional, así como las lecturas de autores no indígenas y los distintos materiales producidos por la UNEM y educadores independientes, contribuyeron al reconocimiento de que indígenas y no indígenas podemos compartir nuestras diferencias y, a la vez, coincidir en nuestras metas profesionales y políticas respecto a la educación intercultural.

Los acompañantes de Chiapas como los diseñadores originales de los materiales educativos que inspiraron los diplomados en cuya formalización curricular estuvo a cargo de María Bertely, ofrecieron herramientas para la investigación de campo y la validación posterior de las Tarjetas de Autoaprendizaje y los Calendarios Socioambientales producidos por los profesores de Michoacán. Su presencia creó un ambiente pedagógico equitativo y pertinente porque compartieron las responsabilidades definidas en su plan de trabajo. Los “de casa” dejaron de ser las guías principales y colaboraron en la coordinación de actividades. Compartir la responsabilidad de ser coordinador y guía en las clases fue parte sustantiva de los diplomados, sobre todo, porque desde el principio el equipo estatal trabajó en la *pareja pedagógica intercultural*, conformada por un formador indígena y otro no indígena de la UPN. Aprendimos, tanto los coordinadores, como las y los alumnos a respetar las intervenciones del otro, sus planeaciones y planteamientos así como a preguntarnos sobre el sentido de los puntos comunes y diferencias. Así se previnieron posibles protagonismos y manifestaciones de poder sobre el otro. Manuel Hernández, acompañante de la UNEM, resumió este compartir como: “Nadie sabía todo, todos estábamos aprendiendo”.

Esta nueva experiencia de interculturalidad, donde las relaciones de poder acostumbradas cambiaron, pero no por ello se invirtieron, resultó aleccionadora para el diseño de futuros programas de formación docente intercultural. Lo que predominó fue un ambiente humano, en el cual todas y todos tuvimos las mismas oportunidades de participar con nuestras propuestas, escuchando y tomando en cuenta a las de los demás. Los



profesionales indígenas aportaron fundamentos tanto teóricos a partir de su propia formación, como prácticos desde su propia experiencia como docentes que aprenden, colaboran y participan con los comuneros o comuneras. Por su parte, las profesionales no indígenas aportaron desde su formación y vida urbana, confrontada a partir de sus experiencias de vida y trabajo entre indígenas y en zonas rurales.

De la misma manera incidieron las participaciones del asesor p'urhépecha, estudioso de su lengua, quien con sus reflexiones, experiencias investigativas y como docente, activó las discusiones y enfocó la mirada en las relaciones interculturales.

### REPOSICIONAMIENTOS ÉTNICOS, SOCIALES Y POLÍTICOS

En el grupo que concluyó con ambos diplomados fue notorio el incremento constante de la convicción de esta nueva forma de capacitación y práctica pedagógica y política. Las primeras lecturas de María Bertely (2006) y Jorge Gasché (2008b) sobre interculturalidad y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, detonaron significativas reflexiones personales y grupales ente los docentes, en torno a la ciudadanía indígena así como su función educativa en las comunidades. Las denuncias sobre las discriminaciones sufridas fueron generales, incluyendo los ámbitos económicos y laborales. Pero también desde un inicio se compartieron experiencias en su contra, donde los participantes narraron cómo habían superado conflictos al interior de las comunidades, entre escuelas generales y las de educación indígena, y con los padres de familia que favorecían una u otra modalidad. También hubo testimonios en relación al trato discriminatorio que dan los mismos p'urhépechas a los profesores que no son de la comunidad en la que laboran, y cómo se han mantenido en sus escuelas a pesar de este tipo de conflictos. En estos testimonios fue palpable cómo se reflejan los conflictos interculturales y políticos que se expresan a escala nacional en los espacios regionales y locales, de acuerdo a las relaciones de poder y las identificaciones de las partes en los conflictos.

Compartir este tipo de experiencias creó un sentido de solidaridad en el grupo, por ser p'urhépecha y a la vez profesores de educación indígena, pero también dio oportunidad a reflexiones sobre su papel como comuneros y educadores, que desembocó, nuevamente reforzado por las lecturas en este caso de Jorge Gasché (2008b) y Jessica Martínez (2008),

en un análisis de las ambivalencias subjetivas que ha promovido la escuela monocultural. La negación de lo propio llevó a preguntas como: “¿nos hacen invisibles o nos hacemos invisibles?” Se trata de ambivalencias resultantes de la “dominación-sumisión objetiva y subjetiva” (Gasché, 2008b) ante una sociedad mayoritaria y representada mediante los poderes políticos que sistemáticamente han actuado en contra de relaciones simétricas y de equidad entre indígenas y no indígenas. Una de las evidencias más palpables de esta situación es la pérdida de la lengua p’urhépecha en muchas comunidades, de lo cual han sido partícipes activos las y los profesores de educación indígena. Esta historia del propio gremio, que ha contribuido a la negación de lo propio, hizo que los integrantes del grupo tomaran conciencia de su papel para revertir este desarrollo.

Al discutir el concepto p’urhépecha de *janspiri*<sup>48</sup>, mencionado por una anciana durante una entrevista para referirse a la sumisión de indígenas a colonizadores, se hizo la comparación con los profesores actuales que de cierta manera fungen como *janspiri* de la SEP, cumpliendo planes, programas y horarios, sin actuar con autonomía y profesionalismo. Así se esclarecieron relaciones de poder, la propia posición en ellas y el propósito de cambiarlas. “¿Entonces vamos a contrariar los programas oficiales? – Exactamente.”

Mientras los cambios en las relaciones de poder con instancias del gobierno se están problematizando, las que existían en cuanto a las madres y los padres de familia, por un lado, y la comunidad, por el otro, ya se han modificado. Las entrevistas y visitas a familias y comuneros acercaron los maestros a ellos y viceversa. Mutuamente re-conocieron intereses en común y “cosas que pasabas por alto”. No solamente las investigaciones, sino también la validación de los materiales producidos por los docentes incidieron en este sentido.

Las identificaciones como docentes p’urhépechas adquirieron nuevos contenidos y otro grado de conciencia política. Una y otra vez, conforme iban avanzando en sus actividades, reflexionaron sobre la posible incidencia en cambios educativos y políticos por parte de los diplomantes. Al tomar conciencia de la realidad numérica entre ellos y los

---

<sup>48</sup> Se refiere al servicio que ciertas personas daban temporalmente en las casas de otras familias, para sostener la propia, respectivamente no causarle sus gastos de manutención. Otro objetivo de ser *janspiri* era en relación al aprendizaje de un oficio u otro tipo de labores. Etimológicamente se compone de *jan* andar y *spiri* servir a otro/s. Se trata de un tipo de “criado”.

demás docentes del medio indígena en Michoacán (alrededor de tres mil), de repente se sintieron frustrados, pero a la vez animados por los cambios que estaban viviendo en sí mismos, con sus alumnos, padres de familia y comuneros. El simple hecho de haberse decidido cursar los diplomados, lo que significó superar problemas de tiempo y dinero, de enfrentar obstáculos laborales y autocuestionarse en su práctica docente, se valoró como un paso definitivo hacia un re-conocimiento de quiénes son y cuáles son sus tareas culturales y políticas.

## PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

Partiendo de un concepto sintáctico de cultura (Gasché, 2008a) y de interculturalidad como relaciones entre sujetos culturalmente diferentes que participan en relaciones asimétricas de poder, la investigación y sistematización de conocimientos indígenas implicaba un posicionamiento referente a estas relaciones y una participación activa en la cultura en cuestión, respectivamente el tomar conciencia de que la articulación entre conocimientos indígenas y escolares tenía que estar basada en la participación en las actividades que caracterizan esta cultura.

## INVESTIGAR LO PROPIO

Investigar en la comunidad en la que son maestros, que en ocasiones es el pueblo de origen del profesor, significó un reto en varios sentidos. En primer lugar había que aprender a investigar, en segundo darse cuenta de que se ignoraban muchos aspectos de la propia cultura, y, en tercero, cambiar o ampliar el papel de maestro por el de investigador, por lo menos temporalmente. Transformarse de *quien sabe todo* o mucho, por lo menos, a una persona que hace muchas preguntas porque *no sabe*, no fue fácil, ni para sí mismos ni para los demás. Sobre todo los que trabajan en su comunidad de origen tuvieron que confesar su ignorancia, lo que sorprendía a los comuneros: “¿qué, tú que eres de aquí, no sabes?”

## APRENDER A SER INVESTIGADOR E INVESTIGADORA

Investigar significó salir del contexto del aula y adentrarse a la comunidad, donde las y los profesores se entrevistaron sobre todo con personas mayores, porque conocen más de las actividades que se desarrollan en determinados momentos o a lo largo de todo el año. Al identificar y encontrar a los conocedores de ciertas actividades se creó la conciencia de que existen conocimientos que descansan en el hacer de los especialistas de su cultura que habitan en su propia comunidad, revalorando así lo propio. No solamente encontraron diferencias entre el pasado y el presente, sino también respecto al rol del género, por ejemplo, donde las mujeres son especialistas en trabajos que tradicionalmente eran realizados por hombres.

El acercarse a las madres y los padres de familia, a las ancianas y ancianos y a los y las especialistas locales, entre otros hacedores de cultura, aportó un cúmulo de nuevos conocimientos y perspectivas de las cuales antes carecían los profesores. En muchas ocasiones se prolongaron sus estancias en casas ajenas y las pláticas con conocedores de alguna actividad más allá de lo previsto. Esto por el propio interés de conocer, pero al igual por la emoción de quien compartía sus conocimientos, porque apreciaba y disfrutaba el hecho ser tomado en cuenta como portador de conocimientos importantes, valiosos para difundirse. Así se construyeron nuevos lazos entre la escuela y la comunidad, invirtiendo las relaciones de poder acostumbradas, en las cuales el maestro exige en función de los intereses de la escuela. En contraste, ahora solicitaba que le enseñaran y explicaran en función de su *necesidad de conocer*.

El hecho de inmiscuirse en las actividades comunitarias y dialogar sobre ellas hizo palpables los cambios que se han dado en las mismas, pero también la importancia de la propia lengua para asignar sentidos originales y actuales, revalorando el p'urhépecha como medio de expresión oral y escrito. Las y los que no dominan el p'urhépecha tuvieron que reconocer la necesidad de un traductor durante las entrevistas. De esta manera llegaron a investigar su lengua, contrastando la propia variante con la de otros, para finalmente plasmar en las tarjetas las palabras por escrito.

Aunque la investigación partió desde la escuela hacia la comunidad, posteriormente los conocimientos obtenidos y construidos toman el camino inverso: de la comunidad a la escuela.

Durante esta primera etapa, para aprender el oficio de investigador, fue de mucho apoyo la participación de otra asesora no indígena. Elizabeth Martínez Buenabad impartió una conferencia sobre indígenas en escuelas urbanas, lo cual nos sirvió para problematizar el papel que cumplen los docentes frente la presencia indígena en la escuela, aún en contextos urbanos. La asesora dio a los alumnos de la LEPEPMI un ejemplo de cómo hacer investigación educativa: cómo “negociar” la presencia y participación en el trabajo de campo y en ciertas actividades con la finalidad de aprender de los otros; cómo construir un estilo propio de acercamiento a la comunidad, en función de las relaciones sociales, las posibilidades y el contexto; y cómo considerar los comportamientos de género culturalmente pertinentes.

Aunque en la mayoría de los casos las investigaciones en campo se llevaron a cabo de manera individual, varios profesores que trabajan en la misma comunidad pudieron aprovechar reuniones con madres y padres de familia para atender sus intereses e intercambiaban información.

Fue después, durante la explicitación y sistematización de los conocimientos, cuando se llegó a momentos más prolongados e intensivos de interaprendizaje y colaboración entre los alumnos.



**Foto 7. Trabajo en equipos. Michoacán 2009.**

La elaboración de los Calendarios Socioambientales promovió la colaboración entre pares, cuando los diplomantes compartieron no solamente conocimientos culturales, sino también técnicos que los ayudaran a plasmar los círculos concéntricos de sus calendarios en hojas de papel rotafolio. Además, hubo algunos que, con el apoyo de compañeras y compañeros, se iniciaron en el manejo de la computadora o programas específicos para capturar la información. Filmaciones y grabaciones de audio se volvieron cotidianas.

Otra actividad que generó aprendizajes mutuos fue el diseño y dibujo de las tarjetas, donde resaltaron diferentes grados de habilidad artística. Esto, en ningún momento fue motivo de recelo, sino al contrario, se formaron pequeños equipos para hacerse sugerencias y apoyarse.

## RESULTADOS

Los procesos investigativos en torno a las diversas actividades de niños, niñas y comuneros permitieron a los docentes agudizar las miradas y las escuchas también fuera de tiempos dedicados meramente a la investigación. El re-conocimiento de personajes importantes por sus saberes históricos, laborales, rituales, artísticos, entre otros, desembocó en nuevas reflexiones sobre la propia ignorancia y la que reportaban algunos comuneros ante estos tesoros que se tenían al interior de la comunidad, y más allá, los propios p'urhépecha. Así creció la propia autoestima al tomar conciencia de la pertenencia a este contexto cultural, sumergirse nuevamente en él, para finalmente, volverse protagonista en su revaloración y desarrollo. Pero igualmente se agudizaron las críticas ante el olvido, desprecio y la deformación de lo propio, por ejemplo en actos meramente folklóricos, vaciados de sentido original, nada ajenos a las prácticas escolares actuales. Las estancias en casas de alumnos y comuneros provocaron cuestionamientos en relación a prácticas educativas en las familias, no excluyendo las propias: pasar mucho tiempo de la vida familiar frente a la televisión o proporcionar dinero a los hijos para que compren comida chatarra en lugar de prepararles otro tipo de alimento.

La experiencia investigativa se nutrió de nuevos elementos durante la conferencia solicitada por iniciativa de los diplomantes e impartida por un historiador (Hans Roskamp) y una lingüista (Cristina Monzón) del COLMICH. Ambos compartieron sus conocimientos

al respecto y proporcionaron nuevas perspectivas de ver y entender la propia historia y cosmovisión antigua, enlazándolas con el presente. El evento no solamente fue fructífero en estos aspectos, sino también aportó otros elementos más en la formación como investigadores, sobre todo en cuanto al trabajo con fuentes documentales y empíricas. Los conferencistas aclararon que cada nueva investigación se inserta en una cadena de investigaciones anteriores, en las cuales puede ser que participen indígenas y no indígenas, mexicanos y extranjeros, cuyas aportaciones siempre se tienen que someter a una revisión crítica de las fuentes. Como en esta ocasión se trató de la devolución de conocimiento científico a representantes de una cultura indígena, los profesores tomaron conciencia de que ellos, en relación con sus alumnos, también fungirán como sembradores de sus resultados de investigación.

Como la información se tuvo que anotar, el resultado son distintos escritos que a su vez estimularon la expresión escrita entre los profesores. Estos conocimientos no estaban plasmados en ningún libro y ahora se encuentran “inscritos” (Geertz, 1992) por etnógrafos p’urhépecha. El ejercicio de escritura ayudó a superar los temores que se tenía frente a tareas por escrito.

Durante todo el proceso de investigación se tuvieron que enfrentar a los cuestionamientos de colegas y autoridades escolares, que no entendían para qué servía lo que estaban haciendo, o que afirmaban que “no era nada nuevo”. Por otro lado, padres de familia cuestionaban a sus colegas por qué no investigaban ellos también. En términos generales, estructuras estancadas entre maestros y alumnos, maestros, sus colegas y autoridades, maestros y padres de familia y otros comuneros fueron movidas, no sin generar nuevos conflictos. Pero los estudiantes de los diplomados no los entendían como obstáculos sino, al contrario, como retos a superar mediante su nueva visión y experiencia de ser maestros en una comunidad indígena.

## LA PRÁCTICA INTERCULTURAL DOCENTE

Los cambios en la práctica docente iniciaron con los procesos de investigación. Se estableció la investigación como herramienta indispensable para poder llevar a cabo otra práctica docente. Por medio de investigaciones no solamente se construyeron nuevos

conocimientos, sino también otras relaciones con el contexto social y cultural mediante las participaciones en actividades comunitarias y las entrevistas a padres de familia y comuneros. Las prácticas interculturales trascendieron el espacio escolar no solamente hacia la comunidad, sino hasta otros contextos académicos como conferencias y foros.

#### LA ACTIVIDAD COMO CENTRO DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Para vivir en carne y mente propia los significados pedagógicos de una actividad comunitaria y de crear un referente vivencial del concepto sintáctico de cultura (Gasché, 2008a), los alumnos prepararon entre todos como parte del primer taller una comida de la región. Durante el análisis posterior de esta actividad reconstruyeron los pasos del proceso de preparación y elaboración, los conocimientos indígenas implícitos y su articulación con los distintos ámbitos de actividades productivas así como sociales y rituales.

Así se prepararon para incursionar en distintas actividades comunitarias, es decir para investigar participando y seleccionar algunas de ellas con fines pedagógicos que les permitieran lograr interaprendizajes y consolidar una educación intercultural. Con base en ello aprendieron a planear las actividades pedagógicas de acuerdo al interés de los niños, partiendo de sus conocimientos previos, posibilidades e intereses, y crear los materiales didácticos adecuados al tema y contexto. Las discusiones sobre el concepto sintáctico de cultura tuvieron su reflejo en que también en sus clases los profesores deberían articular las diferentes áreas de conocimiento, en lugar de trabajar cada una por separado.

La selección de actividades y su presentación en las tarjetas provocó que una y otra vez se cuestionaran qué tipo de alumnos pretenden formar, entre lo tradicional y el rescate, por un lado, y los conocimientos y habilidades necesarias para saberse mover en contextos culturales diferentes, por el otro. ¿Sería deseable presentar los personajes de la tarjeta con traje tradicional, que ya no se usa en la vida cotidiana, para darle nueva vida, o con la vestimenta actual para que los niños se identifiquen con el dibujo, y, posteriormente, en su caso contrastar el dibujo con el pasado?

Otro tipo de polémicas surgieron debido a la selección de actividades comunes, en las cuales inclusive participan los niños, pero que dañan al medio ambiente, como son la fabricación de cajas de empaque de madera y los tabiques que se producen con tierra



extraída de milpas. Se concluyó que se trata de contrastes y problemáticas de contexto actual de muchas comunidades que se deben abordar como tales, sin evadirlas.

Con sorpresa y mucho agrado constatan los docentes que ahora les hace falta tiempo en las clases con sus alumnos mientras antes les sobraba, porque no sabían planear las actividades, ni articular conocimientos culturales con escolares, tampoco respetar la lengua materna. Ahora están en condiciones de reconocer que tienen alumnas o alumnos con un amplio vocabulario en p'urhépecha, a lo que antes no daban importancia, y que al contrario son ellos, los profesores, quienes deben aprender mejor esta lengua.

#### LA VALIDACIÓN DE MATERIALES COMO ACTIVIDAD PEDAGÓGICA

Varios reportaron una motivación inesperada entre sus alumnos al participar en las actividades propuestas por el maestro. Sobre todo, el salir del aula causó entusiasmo, pero las peticiones de ayuda y colaboración que hacían los hijos a sus padres y madres no pocas veces fueron frustradas.

Ellos argumentaban que la educación era tarea de los profesores, y no de ellos, que éstos eran los encargados de transmitir conocimiento, mientras a ellos les quitaba tiempo y en muchas ocasiones no sabían las respuestas solicitadas. Preguntados por sus hijos a partir de las actividades plasmadas en tarjetas, padres y madres de familia tuvieron que admitir que no les daban la atención merecida a sus hijos, mientras otros comuneros felicitaron a los profesores por reorientar sus propósitos hacia contenidos de la educación cultural p'urhépecha, como en el caso de una tarjeta sobre el tema de la boda, que suscitó una serie de cuestionamientos respecto a la formación de una familia y las responsabilidades de cada uno de sus integrantes.

Experiencias como éstas cambiaron la imagen de los profesores sobre las relaciones familiares de sus alumnos, los sensibilizaron de nuevo para mirar y escuchar a cada uno de ellos en función de enfocar mejor las actividades pedagógicas y proponer que los cuestionarios del diagnóstico inicial de cada alumno deberían incluir sus relaciones familiares.

Las visitas domiciliarias, que antes se realizaban para motivar a los niños a asistir a las clases del jardín de niños o la escuela en general, ahora se retoman para crear lazos de confianza más estrecha con las madres y los padres de familia. Algunos de ellos se sintieron

incentivados de emprender investigaciones por su lado, para poder responder las preguntas de las y los maestros, así como las que les planteaban los y las niñas.

Una experiencia que dejó notoria la función pedagógica de la validación de los materiales producidos, más allá de la escuela, se dio en el caso de una educadora de preescolar. Ella y otras maestras de su centro son de otra comunidad, donde la fiesta del Carnaval tiene larga tradición. No así en el pueblo donde trabajan. Se les hacía importante que los niños conocieran esta otra forma de celebrar esta fiesta. Para ello empezaron desde su jardín de niños a introducir ciertas danzas y juegos que forman parte de esta fiesta en su propia comunidad. De ahí se interesaron más jardines de niños a participar en estas actividades, y últimamente se ha incluido hasta una de las tres escuelas primarias que hay en la comunidad.

Una de las tarjetas de esta maestra trata sobre el Carnaval. Cuando la fue a validar con una señora de la comunidad, la felicitó y propuso que la misma tarjeta se ampliara y se colgara en la Jefatura de Tenencia para que toda la población viera cómo se debería actuar en esta fiesta. Esto, en lugar lo que ya se volvió costumbre en esta comunidad, agredirse con cascarones llenos de harina y otros productos en lugar de jugar con unos rellenos de confeti. De esta manera la validación tuvo un efecto inesperado, reconociendo su posible impacto cultural más allá de alumnos de preescolar.

Durante el proceso de validación los profesores tomaron nota de quiénes y qué saben de estas actividades padres de familia, comuneros en general y sus mismos colegas, percatándose de que podían generar actividades pedagógicas diferentes. De muchos recibieron incompreensión y desprecio, pero también están quienes se interesaron por conocer esta nueva forma de trabajar. La transformación de la práctica docente, desde los inicios de las investigaciones, implicó aprender a negociar con alumnos, padres de familia y autoridades educativas.

#### PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS

La conclusión de los diplomados coincidió en tiempos con requerimientos específicos en los centros y las zonas escolares. Entre proyectos educativos y participaciones en el Congreso Pedagógico Estatal de Educación Indígena y el de Educación y Cultura, que organiza el sindicato (Sección XVIII de la CNTE), se solicitó la participación y la

reciprocidad de los diplomantes: “Te ayudamos con tu grupo cuando estabas en los talleres, ahora apóyanos con lo que aprendiste.” Así, diversos actores educativos aprovecharon y compartieron los nuevos aprendizajes, a partir de la seguridad que dejó en los diplomantes conocer un poco más acerca de *lo que se puede hacer* con los y las alumnas de las comunidades indígenas.

También participaron en otros espacios académicos, hasta este momento no explorados por los diplomantes. En el seminario *Educación indígena e intercultural. Experiencias de investigación en México*, que se llevó a cabo en el COLMICH, estuvieron presentes con la ponencia colectiva *Investigación y validación de conocimientos indígenas como actividades pedagógicas. Una experiencia con docentes indígenas de la Meseta P’urhépecha*. En la Unidad Zamora de la UPN presentaron sus tarjetas como parte del programa de la clausura de los diplomados ante el público de estudiantes, docentes y autoridades educativas, dando detalles de las investigaciones previas al diseño y de la validación de sus materiales educativos.

Otros compañeros compartieron a través de distintas participaciones la experiencia de los diplomados durante el VI Encuentro Nacional de Investigación Educativa celebrado en la ciudad de Puebla. En esta ocasión tuvieron además la oportunidad de entrevistarse con Jorge Gasché y de conocer a compañeros profesores de otras regiones y países.

## INTERAPRENDIZAJES

Todas las actividades realizadas promovieron procesos de interaprendizaje, porque requieren de intercambios entre personas y equipos, incluyen el movimiento físico entre ellos, distancias y cercanías, re-encuentros. De esta manera se reforzaron las actividades como parte central de estrategias pedagógicas en una educación intercultural.

Los procesos de identificación cultural y lingüística que caracterizaron a esta *comunidad de interaprendizaje* se ubican más al interior de la cultura p’urhépecha y en la relación entre los p’urhépecha e indígenas de otros grupos étnicos, que entre indígenas y no indígenas. En este marco, las similitudes entre las comunidades indígenas hicieron que un asesor tseltal se sintiera “en casa” estando geográficamente tan lejos de la suya. A pesar de sus diferencias, llegaron a aprender y valorar lo común entre indígenas. “Fácil nos

entendemos, deberíamos habernos conocido desde cuándo”. En ese sentido, el interaprendizaje se manifestó más a nivel de las relaciones intraétnicas e interétnicas que en las relaciones interculturales, aunque no por ello dejó de manifestarse el conflicto, complemento y contraste que enlazó lo de “afuera” con lo de “adentro”, conjugándose en todos los casos similitudes y diferencias.

Los contenidos del interaprendizaje se ubicaron principalmente en lo referente a sentido del tiempo, las costumbres, la lengua, la relación entre seres humanos y naturaleza, así como la identificación étnica y la comida.

#### SENTIDO DE TIEMPO

Quizás la noción de diferencia más significativa entre indígenas y no indígena fue el sentido del tiempo. Para la asesora no indígena una y otra vez resultó sorprendente la diferente noción del tiempo entre los indígenas, sobre todo los asesores de Chiapas, y ella. En ningún momento se les presionaba a los profesores-alumnos para apurarse con su tarea, o de respetar los tiempos acordados anteriormente para terminar alguna actividad. Sin embargo, hubo como dos ocasiones en las cuales la asesora alemana sintió que muchos diplomantes ya no estaban ocupados con tareas de los diplomados y que se “desperdiciaba tiempo”, mientras otros seguían con asesorías personales por parte de los acompañantes de la UNEM. En estas ocasiones manifestó sinceramente su preocupación a los acompañantes de Chiapas y, después de un rato, se reintegraron al grupo. Hubo, en ese sentido, un respeto mutuo en cuanto a los diferentes sentidos del tiempo.

#### COSTUMBRES: LA FIESTA EN HUÁNCITO

Uno de los primeros eventos integradores del grupo fue la visita a la fiesta (*Reunión de los Santos*, 21 de mayo) de Huáncito en la Cañada de los Once Pueblos, con el objetivo de insertarse en el trabajo de campo, investigando detalles de una fiesta, que era desconocida para todos, excepto los que trabajan en esta comunidad.

Esta fiesta se distingue de otras de la región por reunir a todos los santos que en ella se veneran, junto con sus acompañantes humanos. Pero no se presentan bandas de música, ni hay baile, castillo pirotécnico o bebidas alcohólicas. Tampoco se promueve el comercio mediante una gran cantidad de puestos de diversas mercancías como en otras fiestas.

Se puede decir que es una fiesta centrada en la convivencia, entre los santos y los humanos, que llegan de varias comunidades. Esta convivencia se celebra tanto en la iglesia donde adornan y acompañan a sus santos que traen a su propia reunión, así como en el atrio y las casas particulares, donde compiten por invitar a todos los visitantes a comer lo que ellos prepararon.

Las reflexiones posteriores a esta experiencia, profundizada por las entrevistas realizadas y ampliadas por comentarios de los acompañantes de Chiapas y las compañeras nahuas de Puebla, giraron en torno a las diferencias entre las fiestas actuales en diversas comunidades y pueblos indígenas y entre éstas y las de tiempos pasados. Lo particular de esta fiesta centrada en la convivencia, sin elementos adicionales como el alcohol, el baile o el consumo de distintas mercancías, había causado mucha sorpresa entre los profesores y sirvió para una reflexión intensa sobre los sentidos de fiestas indígenas.

Como elementos comunes que destacaron los acompañantes de la UNEM y educadores independientes estaban la solidaridad laboral, ceremonial y distributiva que se practica en una fiesta indígena. De esta manera se reposicionaron y reforzaron los lazos identitarios, políticos y profesionales entre los maestros p'urhépecha, nahua, tsotsil y tseltal, y también la asesora no indígena participó en este interaprendizaje con sentidos políticos y profesionales. Se trató de una manifestación de tradiciones vivas, no necesarias de rescatar, sino de reforzar mediante un trabajo pedagógico.

## RELACIÓN CON LA NATURALEZA

Desde las investigaciones que dieron fundamento a los diseños de los Calendarios Socioambientales surgieron cuestionamientos y discusiones con respecto a la relación entre sociedad y naturaleza. La compañera tsotsil fue muy expresiva en sus descripciones de cómo en su comunidad se sigue manifestando el respeto a la tierra, a la cual se pide permiso

para cualquier intervención y labor que la afecte; algo que entre los p'urhépechas aparentemente ya no existe.

Una de las profesoras se interesó en este asunto e incorporó a partir de este momento preguntas al respecto en sus entrevistas; para ello, puso atención a lo que le compartían los comuneros en este sentido. Así fue que en Cherán le contaron también que se tiene que pedir permiso a la tierra para plantar un árbol, por ejemplo. Un anciano se lo demostró hincándose y besando la tierra. Ahora lo toma en cuenta en el trabajo con sus alumnos de preescolar y le quedó como aprendizaje profundo que: el estar en armonía con la naturaleza contribuye al propio bienestar porque “así todo se vuelve a acomodar, se pone en orden”.

Por otro lado, la compañera tsotsil, en una plática posterior, relativizó el respeto a la tierra que había compartido antes, al reconocer que también en su comunidad hay personas que no siguen este ejemplo. Esta fue una de las ocasiones donde se discutieron los “valores positivos” (Gasché en Bertely, 2007: 41) de las sociedades indígenas, que no necesariamente todos respetan, mas sí existen desde tiempos antiguos y pueden servir para reorientar las actitudes y acciones humanas.

#### IDENTIFICACIÓN ÉTNICA: LA BANDERA Y EL CALENDARIO

Al iniciar el diseño de los Calendarios Socioambientales se tenían que determinar los colores que distinguen cada uno de los círculos concéntricos de acuerdo a la temática que aborda (temporadas, clima, comportamiento de plantas y animales, actividades de adultos y niños). Se tomaron como referentes los calendarios elaborados en otros estados durante diplomados anteriores, para que el grupo determinara en consenso los colores de los calendarios p'urhépecha.



**Foto 8. Acompañantes de Chiapas y diplomantes  
Círculos temáticos del Calendario Socioambiental**

Anteriormente, en pláticas informales entre los alumnos y los acompañantes tsotsiles y tseltales, se había tratado el tema de la bandera purhépecha, causando sorpresa en ellos porque no cuentan con una bandera como símbolo de identificación étnica y, entre los purhépecha, porque no entendían por qué un pueblo indígena podía no contar con un emblema étnico de este tipo. Es decir, tanto la existencia de la bandera como la falta de la misma resultaron extrañas, aunque ambos grupos reconocieron finalmente el significado étnico de este emblema. Baste con ello para mostrar algunos de los aprendizajes interétnicos producidos.

La misma situación propició otro aprendizaje, en este caso intraétnico. Como unos colores del calendario se parecían a los de la bandera p'urhépecha propuso uno de los maestros que adecuaran los colores y su secuencia de acuerdo a la bandera. Para el día siguiente, el maestro trajo una nueva versión en este sentido.

Pero no todos estaban de acuerdo con que se retomara la bandera para el calendario. Esto suscitó una intensa discusión sobre el sentido de la bandera y, finalmente, se respetó la decisión inicial por



**Foto 9. Bandera p'urhépecha**

haber sido tomada en consenso. Este proceso de interaprendizaje se desarrolló en el

contexto de un tema un tanto polémico entre los mismos purhépecha, pero contribuyó a reconocer los diferentes sentidos que se le pueden dar a sus procesos de identificación étnica.

Durante el diseño de sus calendarios llamó la atención que las culturas mayas siguen manteniendo una división propia del tiempo, en meses y días, lo que provocó la pregunta por la existencia de un calendario p'urhépecha propio. Los diplomantes reconocieron que, a pesar de celebrar desde hace casi veinte años el “Año Nuevo p'urhépecha”, basándose en una revisión de fuentes antiguas, no se sabe de la existencia de un calendario de esta cultura. La búsqueda de respuestas llevó a uno de los diplomantes a dirigirse con una persona del COLMICH que ya conocía desde un diplomado en gramática p'urhépecha. Este colega lo enlazó con un historiador para que nos impartiera una conferencia al respecto.

A falta de un calendario propio se tomó como base el gregoriano. Pero se dividió el año en la época de lluvias (*enmenda*) y la de las secas (*kuarexima*), y, en un segundo momento, en *janitskua* (verano), *vavarhuntskua* (otoño), *iauakua* (invierno) y *tsipárhunskua* (primavera).

## LENGUA

La lengua, en tanto factor de cohesión y de diferenciación, fue contenido de múltiples interaprendizajes, tanto entre el español y el p'urhépecha como entre las variantes del mismo p'urhépecha.

Los diplomantes reconocieron que el uso planeado de las dos lenguas (L1 y L2) favorece su trabajo docente cuando facilitan la interacción de lenguas y culturas, para que se engargen los contenidos en cada una de ellas y se les permita a los alumnos analizar su vida escolar y social, tanto individual como colectiva, otorgándole mayor relevancia a su educación.

Durante la elaboración de los textos que se encuentran en las tarjetas en lengua p'urhépecha, surgieron diversas reflexiones y necesidades. Este trabajo tanto lingüístico como pedagógico permitió (re) aprender con un nuevo sentido algunos elementos básicos de la gramática. La redacción de los textos implicó esfuerzos por aprender a escribir y a leer en la variante dialectal de la comunidad de sus alumnos. Se reflexionó acerca de la



desvalorización que había sufrido la propia lengua mientras no se alfabetizaba en ella, y ahora, al contrario ha llegado a ser un elemento insustituible de la práctica pedagógica.

Cuando los integrantes de un equipo eran todos hablantes de p'urhépecha se comunicaban exclusivamente en este idioma, actuando los demás como escuchas. El contraste entre los diferentes sentidos que adquirirían las mismas palabras en distintas comunidades, y entre las variantes con respecto a la pronunciación, constituyó uno de los momentos más amenos que una y otra vez reanimaron los trabajos. El *juego lingüístico* con dos o más sentidos era intencionado, y si no, por lo menos bienvenido. Pero más allá de la diversión también se construyeron nuevos conocimientos desde la noción de diferencias mediante la comparación con lo propio. En estas y otras ocasiones surgió la necesidad de registrar las palabras y su sentido en el uso cotidiano y en los diferentes espacios. De esta manera los profesores conocieron y analizaron diferencias lingüísticas en su propio idioma, para respetarlas sobre todo en el trabajo con los niños.

Durante el seminario con la lingüista del COLMICH se crearon otros momentos de interaprendizaje a partir de palabras antiguas y su comparación con la lengua actual. Nos dimos cuenta cómo frailes europeos mutilaron palabras para darles un sentido concordante con la ideología cristiana, contraviniendo los sentidos originales.

## COMIDA

Vinculada con cuestiones lingüísticas, en muchas ocasiones apareció en los escenarios de interaprendizajes la comida como elemento de identificación y diferenciación entre lo familiar y lo extraño. Así “donas” pueden ser en una comunidad solamente un tipo de pan dulce, mientras en otro referirse al vestuario que las familias del novio y la novia regalan a su contraparte en la noche previa a la boda. O cuando una palabra refiere a un hongo en un pueblo en otro, tiene un significado vulgar y ofensivo. Hubieron varios ejemplos de aprendizajes intraétnicos como este. Pero también otros que trascendieron el marco p'urhépecha.

Una de las primeras actividades fue la preparación colectiva de un alimento de la comunidad, sede de los diplomados. Las y los que son de Cherán optaron por atole con calabaza. Para los de “aquí” no había duda que se trataría de un atole de nuriten (hojas de

un arbusto en el monte, también usado como té), acompañado con calabazas endulzadas, pero los compañeros de Chiapas se habían imaginado un atole que contenía calabazas. Entonces grande fue su sorpresa cuando las calabazas aparecían aparte. De esta experiencia se generaron una larga plática e intercambio de recetas de atoles, especificando las ocasiones en las cuales se ofrece, quiénes lo preparan y lo consumen, entre otros aspectos. Concluyeron en que esta bebida del México antiguo contiene una gran diversidad de usos y conocimientos indígenas, incluyendo discursos de prevención. El reconocimiento de las diferencias desembocó en semejanzas, reforzando los lazos identitarios como indígenas.

La comida es uno de los aspectos de la vida cotidiana que provoca extrañeza cuando es desconocida, pero igualmente se puede extrañar cuando no es accesible. Los asesores de Chiapas no estaban acostumbrados al tipo de comida que se consumía durante los talleres, en ocasiones les hacía daño. Pero ahora, a la distancia en tiempo y espacio, la recuerdan con nostalgia.

La trascendencia del significado cultural de la comida fue subrayada mediante la anécdota de un niño de una comunidad p'urhépecha que se había perdido en la ciudad. Al preguntarle de dónde era, contestó: “de dónde se hacen churipo y corundas” (las comidas más conocidas del pueblo p'urhépecha).

## COMPRENSIÓN DE DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS

En las relaciones sociales entre personas culturalmente diferentes debe existir “algo en común”, algo compartido, que sirve como facilitador de la comunicación, lo que Jorge Gasché llama “factores comunes, pero diferentemente condicionados, (...) que permiten, a través de una práctica e interacción conjunta y motivada (...) *elaborar* una comprensión mutua” (2008a: 331).

El interaprendizaje consiste en el reconocimiento mutuo del aprendizaje logrado y mediado por la interacción entre dos sujetos culturalmente diferentes. Durante este proceso de interaprendizaje, uno y otro no aprenden lo mismo, sino mediante la mirada del Otro, culturalmente diferente, uno aprende a ver al otro y a sí mismo diferente. Se le amplía el espectro de referentes para mirar la realidad que comparten, pero interpretan diferente.

En estos tiempos y espacios se reconocen las diferencias a partir de la comparación con lo propio, que se objetiva a través de la distancia que resulta del acercamiento a lo diferente, lo ajeno.

En los ejemplos mencionados se trata de interaprendizajes logrados mediante actividades compartidas en contextos articulados con conocimientos indígenas e identificados desde culturas no indígenas como propios de ellas:

- La fiesta como “evento social totalizante” (Gasché, 2008a: 348).
- La relación con la naturaleza, no sin ambivalencias.
- La pertenencia étnica.

Los interaprendizajes no se construyeron solamente durante las actividades del grupo de profesores, sino también surgieron durante sus investigaciones en la comunidad con ancianos, padres de familia y, finalmente, con sus propios alumnos cuando validaron sus materiales educativos. En estas ocasiones se dieron cuenta de diferencias culturales, es decir, de valoraciones y significados que ellos desconocían.

A partir de los interaprendizajes nació el interés para emprender nuevas investigaciones en las propias comunidades o la cultura p’urhépecha en general.

## CONTEXTO INSTITUCIONAL Y LA RED DE APOYO AUTORIDADES ESCOLARES Y COLEGAS

Las instituciones con su poder coercitivo, en este caso de educación preescolar y primaria, así como asesores de la misma Unidad UPN, lograron entre los posibles aspirantes crear temor de represalias en sus escuelas por el hecho de tener que ausentarse durante los talleres presenciales. Esto disminuyó la cantidad de realmente interesados, por lo tanto no hubo necesidad de un proceso de selección por parte de la institución. Parece que este tipo de autoselección resultó finalmente exitoso, puesto que todos, menos los dos que se dieron de baja durante el primer diplomado, siguieron con muy buenos resultados en los trabajos realizados.

Las sesiones iniciales de los diplomados estuvieron permeadas por los problemas que tuvieron que enfrentar varios profesores con supervisores, directores y compañeros de trabajo, en casos excepcionales también con padres de familia para poder asistir al diplomado durante horas laborales. Esto, a pesar de un oficio girado por el director de Educación Indígena en el Estado, en el cual pedía a las autoridades respectivas que les dieran las facilidades necesarias para poder participar en ellos.

El desinterés en las innovaciones educativas y los recelos profesionales por parte de compañeros de trabajo y autoridades educativas siguen presentes para muchos de las y los profesores en la transformación de su práctica docente. Ante estas experiencias y temores ocasionalmente se propuso buscar el apoyo del sindicato, pero finalmente no se procedió en esta dirección. Pero, como ya se dijo más arriba, no solamente se ha tratado de negar o devaluar los aprendizajes y cambios en su práctica docente, sino también de aprovecharlos. Como dice una de las maestras: “Los reflectores están en uno, a ver dónde está, qué transforma.” También fuera de sus escuelas, en otras de la misma zona o entre supervisores se empieza a difundir la experiencia y generar interés por conocerla.

#### LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

El otro vínculo institucional de los diplomantes representa la misma Universidad Pedagógica Nacional, en lo particular la Unidad 162 en Zamora y su centro regional en Cherán. Como todavía no está concluido el compromiso de los estudiantes inscritos al sexto y octavo semestre, ni han iniciado procesos de titulación, este vínculo institucional seguirá vigente algún tiempo más. Lo que se puede decir hasta este momento es que tanto las autoridades involucradas desde la rectoría de la universidad como de la misma Unidad 162 han apoyado las actividades de los diplomados en lo que se refiere a gestión y facilidades de operación. Sin embargo, al igual como lo reportan los profesores estudiantes, ha habido casos de desinterés y rechazo entre compañeros, asesores y estudiantes. En lo académico se ha buscado la articulación con contenidos propios de la LEPEPMI en función de enriquecer las reflexiones y discusiones mediante lecturas adicionales.

Se estrecharon los lazos entre la Unidad UPN y la Dirección de Educación Indígena en el Estado, empezando por la necesidad de apoyar desde la liberación de los profesores de

sus compromisos docentes durante los talleres presenciales, hasta su participación en eventos académicos.

#### EL COLEGIO DE MICHOACÁN

La inclusión de videoconferencias en tiempo real como medio didáctico hizo necesario que la Unidad 162 estableciera un convenio de colaboración con el COLMICH. Este convenio y la presencia de los profesores en un evento del Colegio acercaron estas dos instituciones locales de educación superior para realizar de ahora en adelante más actividades en conjunto.

#### LA RED DE APOYO

Otros vínculos institucionales derivaron de la organización en Red de las coordinadoras académicas, de gestión, de recursos y estatales, así como los asesores en los diferentes estados, todas y todos vinculados o con UPN, o con CIESAS. La constante comunicación vía correo electrónico con asesores, coordinadores, y sobre todo, con María Bertely como Coordinadora General de los diplomados, hizo que los trabajos, avances y problemas de todos fueran conocidos por todos y, de acuerdo a las circunstancias, también difundidos, atendidos y retroalimentados, lo cual reforzó la identificación con la misma causa y la creación de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN). Este tipo de comunicación agregó otra experiencia de aprendizaje intercultural acerca de formas de comunicación, conociéndonos algunos solamente a través de este medio.

Gracias a la presencia física de Jorge Gasché en Puebla, así como sus conferencias en Zamora y Cherán, se crearon lazos profesionales hasta Perú.

#### CONCLUSIONES

Todas y todos los que compartimos esta experiencia hemos cambiado sustancialmente en nuestra forma de ser docentes y como personas. Compartir, intercambiar, reconocer,

cuestionar, aprender juntos, asumir semejanzas y diferencias, sin dejar negar sino controlando el ejercicio del poder egoísta, marcan nuestro presente y futuro.

Los elementos teóricos y prácticos adquiridos durante los diplomados permiten que los maestros y las maestras sean más seguros de los contenidos y las estrategias pedagógicas que utilizan en sus clases. Con estos aprendizajes fundamentan ahora los cambios en su práctica docente, a pesar de constantes críticas de colegas que se sienten perturbados en su propia inercia. “Porque para hacer punta necesitas cabeza fría, frente a la mayoría que está por un sueldo, no por querer ser maestro.”

Este tipo de experiencias y éxitos educativos provocaron en los estudiantes reacciones inesperadas, como dejar de pensar en la jubilación, sentirse reconocidos en su papel de maestro y reencontrar su autoestima personal y profesional, históricamente negadas y excluidas.

## Bibliografía

BERTELY, María (2006) “La construcción desde abajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México”. En: E. Todd, y V. Arredondo (coords.), *La Educación que México Necesita. Visión de Expertos*. Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica/CECyTE, NL. México. pp. 29-41.

\_\_\_\_\_ (2007) *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. CIESAS. México.

COMBONI, Sonia y Juárez N., José M. (2001) “Educación y construcción de la identidad en contextos heterogéneos; el sentido de la educación indígena”. En: *Revista de educación y cultura*. (5) abril-junio pp. 45-50. México.

GASCHÉ, Jorge (2008 a) "Los 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: M. Bertely, J. Gasché, y R. Podestá (coords.) Educando en la diversidad. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües. Abya Yala. CIESAS. Quito, Ecuador. pp. 279-366.

\_\_\_\_\_ (2008b) "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?". En: M. Bertely, J. Gasché, y R. Podestá (coords.) Educando en la diversidad. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües. Abya Yala. CIESAS. Quito, Ecuador. pp. 367- 379.

GEERTZ, Clifford (1992) La interpretación de las culturas. GEDISA, 5ª Reimpr., Barcelona España

INEGI, XII Censo de Población y Vivienda 2000.

[http://spi.michoacan.gob.mx/index.php?opcion=com\\_content&task=view&id=215&Itemid=279](http://spi.michoacan.gob.mx/index.php?opcion=com_content&task=view&id=215&Itemid=279) [consultado 16-11-2009]

MARTÍNEZ C., Jessica (2008) "La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la amazonía peruana". En: M. Bertely, J. Gasché, y R. Podestá (coords.) Educando en la diversidad. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües. Abya Yala. CIESAS. Quito, Ecuador. pp. 221- 278.

UNEM (2009) "Modelo curricular de educación intercultural bilingüe". En: M. Bertely, (coord.) Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas. UNEM / ECIDEA / CIESAS-Papeles de la Casa Chata / IIAP/ OEI / Ediciones Alcatraz. México.

**Contribuciones para la formación del maestro indígena en Chiapas.  
“haciendo” la educación intercultural bilingüe con la comunidad**

*María Dolores Ballesteros Valdés, David Enrique Barragán Zúñiga,  
Adán Hernández Morgan, Pedro Pérez Martínez,  
Elías Pérez Pérez, Pontigo Sánchez, José Luis Tavira,  
María de Lourdes Noriega, (Subsede UPN 07, San Cristóbal de las Casas, Chiapas))  
Raúl Gutiérrez Narváez (CIESAS)*



## INTRODUCCIÓN

Educación en la interculturalidad ha sido uno de los retos más complejos de la actualidad, especialmente por las distintas concepciones, perspectivas y posicionamientos teóricos, metodológicos y prácticos que dan cuenta de ello; cada uno con su propio argumento intenta plantear una forma de entender y vivir la interculturalidad. Desde nuestra postura, la interculturalidad implica posicionamientos, acción, pero sobre todo una forma de ser, actuar y vivir. Esto es resultado de un proceso de formación en colectivo, donde las tensiones en las relaciones se resuelven en el diálogo, en los acuerdos, y sobre todo en el respeto mutuo. Entender la interculturalidad como una forma de vida, implica actuar en un contexto que tiene una riqueza de conocimientos que se sustenta en su propia dinámica, donde los sujetos forman parte de un entorno, de una realidad que se dimensiona en la dialéctica de la vida, donde cada espacio, cada palabra tiene un valor en sí mismo.

Hacer una educación intercultural *en y para* la comunidad indígena implica tomar en cuenta los recursos, el entorno, los sujetos y las actividades cotidianas, dimensionándolos desde la escuela como forma de vida. La escuela y la comunidad no pueden entenderse como dos contextos separados, por el contrario tienen que complementarse para darle sentido a la formación de un alumno que no es ajeno a su contexto social e histórico. La propuesta que se presenta es resultado del esfuerzo de distintas instituciones que consideran necesario reorientar la educación indígena desde una perspectiva intercultural, partiendo de lo local, donde se revalore el conocimiento indígena.

En el documento se comparte la experiencia vivida en un proyecto educativo desarrollado del 2008 al 2010, donde, a partir de una invitación de la Unidad UPN, Ajusco, un grupo de asesores de la Subsede San Cristóbal en el estado de Chiapas, que trabajamos en las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar para el Medio Indígena (LEPEPMI), fuimos convocados para implementar en la subsede los diplomados: *Explicitación y Sistematización del Conocimiento Indígena y Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües*, programa diseñado gracias a la colaboración entre

María Bertely el Centro de Investigaciones y Estudios Antropológicos en Antropología Social (CIESAS) y la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM).

El diplomado se implementó con profesores alumnos del sexto y séptimo semestres de la LEPEPMI, con el propósito de enriquecer su formación académica y posibilitar un espacio más de titulación en estas licenciaturas. Así, a partir de esta propuesta, se integró un equipo con profesores de educación indígena inscritos en estas licenciaturas, quienes participaron en el diplomado y concluyeron elaborando materiales educativos interculturales y bilingües. Diecisiete profesores estudiantes, dos académicos de CIESAS Sureste, dos educadores de la UNEM y ocho asesores de la UPN Subsede San Cristóbal, conformamos un colectivo que trabajó de manera integrada.

Tomando como guía el desarrollo de una propuesta educativa innovadora, integramos en el transcurso de aproximadamente dos años, una experiencia que nos ha dejado a todos conocimiento, nuevas herramientas de trabajo educativo y perspectivas renovadas sobre nuestro quehacer en educación indígena, pero sobre todo, una vivencia rica en intercambios, profundas reflexiones personales, variadas discusiones académicas y reflexiones sobre nuestro trabajo educativo con los profesores indígenas.

Esto fue posible porque el colectivo contribuyó en generar las condiciones para participar de manera voluntaria, respetuosa, abierta al cambio, a escuchar al otro, motivados por la innovación y la creatividad. En este capítulo, se muestran las distintas experiencias, los esfuerzos, así como los productos obtenidos.

## APROPIACIÓN Y REELABORACIÓN CONCEPTUAL

Para garantizar el logro de los objetivos del diplomado, se seleccionaron a los alumnos en función de su trabajo académico durante la licenciatura. El ingresar al diplomado significó, en principio, un reconocimiento al desempeño académico de éstos alumnos, porque implicaba retos y compromisos que ellos podrían asumir; al mismo tiempo, planteó nuevas oportunidades para desarrollar un pensamiento crítico y propositivo.

El grupo quedó conformado por jóvenes profesores y profesoras hablantes de las lenguas tseltal y tsotsil de Los Altos de Chiapas (varios de ellos hijos también de profesores

indígenas), con pocos años de experiencia profesional, prestando sus servicios bajo la modalidad de becarios por parte de la Subsecretaría de Educación Federalizada (SEF), percibiendo un ingreso menor al sueldo básico de un maestro, y estudiando la licenciatura de forma semiescolarizada con sesiones en San Cristóbal de Las Casas un fin de semana cada quince días. Todo ello, con la expectativa de profesionalizarse, obtener un contrato de “base” e incrementar sus ingresos al terminar los estudios de licenciatura. Los profesores se desempeñaban como maestros frente a grupo en educación preescolar o primaria en comunidades indígenas de los Altos de Chiapas, diferentes a sus comunidades de origen y, en algunos casos, atienden a niños que hablan una lengua diferente a la suya.

La mayoría de los diplomantes se encuentran en un proceso de formación pedagógica general y de re-identificación con su origen étnico y re-construcción estratégica de su identidad indígena, tanto desde sus reflexiones teóricas en la LEPEPMI y los cursos de formación continua impartidos por la SEF, como desde su integración, tanto a la práctica docente en sus respectivas escuelas como al movimiento sindical del magisterio indígena. Podríamos hablar de que se encuentran en un proceso de conformación identitaria como “maestros bilingües”<sup>49</sup>. Sin embargo, es necesario señalar que los maestros indígenas constituyen un grupo heterogéneo y complejo, difícil de caracterizar.

Inmersos en un contexto social y comunitario altamente politizado, la mayoría de ellos se mantiene al margen de los procesos políticos que se desarrollan en el estado de Chiapas, especialmente en las comunidades indígenas, sea como estrategia de “sobrevivencia”<sup>50</sup>, como expresión de una concepción apolítica de la escuela y del maestro, o como una indefinición ante el desconocimiento o conocimiento parcial de la situación política. En este contexto, se conciben como sujetos individuales, portadores sí, de una herencia cultural indígena, la que han rescatado tras de un continuo alejamiento de la vida comunitaria, como estrategia para su mejoramiento económico, personal y familiar. Los maestros indígenas están en gran medida desvinculados de las colectividades indígenas de origen, y tienen una concepción devaluada de su cultura y conocimientos, producto de su propia trayectoria educativa.

---

<sup>49</sup> Es la forma como se identifica, al menos en Chiapas, a los docentes de educación indígena.

<sup>50</sup> Muchos maestros indígenas han sido expulsados en comunidades altamente polarizadas, por causa de su militancia política, entre ellos, una de las alumnas del diplomado.

La formación que he tenido como estudiante desde el nivel preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, contribuyó indudablemente a nublar mi propia visión de la cultural tseltal. (Girón, 2009: 41)

Que aún no haya concientización de nosotros mismos por valorar nuestra propia cultura. El hecho de vivir en la ambivalencia, tratando de desconocer nuestra identidad cultural. Que somos maestros enseñantes tradicionales, siguiendo una currícula, pero sí estamos dispuestos a cambiar. (Gómez y Sántiz, 2007)

Sus expectativas personales son principalmente de acceso individual a la modernidad y ven su trabajo de maestros en función de dichas expectativas. Por lo mismo y, buscando seguridad laboral, exploran opciones de integración al sindicato, principalmente desde el ala “democrática”, desde donde participan en movimientos políticos de reivindicación laboral frente al Estado-patrón. “Solo queda pensar que lo que estamos haciendo en las escuelas lo hacemos quizás, únicamente, por solventarnos económicamente” (Sántiz, 2009: 40).

Es con este perfil que los docentes fijan su posicionamiento frente a la educación intercultural y a su papel en la formación de niños indígenas. Los elementos con que cuentan sobre la interculturalidad son teóricos, apolíticos, prescriptivos, sin mayores referentes concretos en su práctica cotidiana. Por lo mismo, se asumen como actores externos a las comunidades indígenas en las que laboran, extrapolando sus propias expectativas en los niños y las comunidades que atienden. Ellos perciben los conocimientos indígenas como un insumo más, que puede hacerles más eficiente su tarea civilizatoria, básicamente concibiéndolos como “conocimientos previos”.

En ese proceso de formación, ingresan a los diplomados con la expectativa de ampliar y enriquecer conocimientos teóricos y metodológicos que les ayuden a hacer eficiente su práctica pedagógica. Específicamente, en Educación Intercultural, buscan herramientas que les ayuden a fortalecer en la práctica los conocimientos teóricos adquiridos en diferentes cursos, particularmente los de su licenciatura, así como desarrollar instrumentos puntuales que resuelvan problemáticas que enfrentan cotidianamente en sus escuelas, en la implementación de los contenidos y las actividades de los planes y programas nacionales.

De acuerdo con la estructura del diplomado, el primer módulo del mismo se dedicó al análisis de diversos textos teórico-académicos que dan cuenta de la filosofía política y

pedagógica de la propuesta, apoyados por dos videoconferencias dictadas por Jorge Gasché sobre los mismos temas. Del segundo módulo en adelante se llevaron a cabo las tareas prácticas de investigación, diseño y elaboración de materiales educativos y validación de los mismos. Este primer módulo estuvo bajo la coordinación de dos académicos (no-indígena e indígena), conocedores de la realidad de los pueblos de Chiapas y de la filosofía política y pedagógica de la propuesta.

Se debe modificar la formación institucional de nosotros los maestros, que ha sido mayormente obedeciendo a ciertos intereses sociales y políticos de la sociedad mayoritaria, pero nunca por los intereses de nuestros pueblos. Este cambio debe ser una formación que nos lleve más allá de una profesionalización en el ámbito técnico pedagógico donde vincule sociedad-naturaleza, se trata de una formación de conciencia crítica del actual sistema educativo, es decir, se trata de desarrollar la capacidad de ver los procesos sociales que han producido la enajenación de valores de los pueblos milenarios. (Girón, 2009: 72)

Para ser consecuentes con el método inductivo intercultural<sup>51</sup>, se propició el análisis conceptual promoviendo la reflexión colectiva a partir de las experiencias vivenciales de los diplomantes, tanto escolares como socioculturales. Este proceso es conocido por los diplomantes en los diferentes cursos de sus licenciaturas e involucra, incluso cuestiones emotivas y afectivas. Pero en este caso, se guió la discusión hacia la construcción y apropiación colectiva del aparato teórico conceptual que sustenta la propuesta educativa de Jorge Gasché, superando así el análisis abstracto, meramente discursivo, memorista y academicista al encarnar los conceptos en referentes de vida concreto.

El proceso de revisión teórica y reflexiones con respecto a sus referentes más cercanos, se desarrolló con la base en una formación académica previa, recibida en sus cursos en LEPEPMI. Así mismo, el conocimiento de metodologías como la etnografía y la investigación acción, revisadas en distintos semestres de su licenciatura, facilitaron la apropiación de la propuesta del diplomado, así como una visión crítica a sus antecedentes académicos.

Las sesiones buscaron ser dinámicas, promoviendo la participación creativa para el análisis y cuestionamiento de su quehacer educativo, con apoyo de la implementación de variadas técnicas de trabajo grupal y de convivencia que fueron conformando un grupo

---

<sup>51</sup> Que parte de actividades cotidianas contextualizadas para de ahí realizar un proceso de explicitación, ampliación y articulación de los contenidos escolares. Para mayor información, consultar Gasché, 2007.

integrado. Se promovió un clima de respeto a la palabra de todos los participantes, generando un espacio de confianza para la expresión y el interaprendizaje.

Las actividades que se realizaron fueron interesantes y dinámicas, nos hicieron reflexionar, opinar y analizar la cuestión educativa de nuestro estado a partir de la interacción, mesas de análisis, debates, que fueron muy nutridos en conocimientos técnicos y metodológicos; como también las videoconferencias fueron muy interesantes. (Méndez y Hernández, 2007)

Se ha llevado a cabo una reflexión crítica de nuestra práctica docente, lo cual es favorable para reformar nuestra mentalidad y así tener una conciencia ética que nos permita practicar lo que estamos aprendiendo. (Hernández y López, 2007)

Las primeras videoconferencias y textos de Jorge Gasché impactaron en la mayoría de los diplomantes, profundizando los procesos de autoidentificación por los que atravesaban. En específico, el concepto de ambivalencia encontró muchos referentes en el actuar cotidiano de los maestros-alumnos, cuestionando su papel como legitimadores de la cultura “occidental” e incluso como instrumentos de la dominación cultural. Esta se identificó como la interiorización de la dominación a la que han estado sujetos, generando en algunos rupturas importantes con respecto a sus referentes modernizadores, así como crisis de identidad que los llevaron a escudriñar y a explicitar sus raíces identitarias desde los recuerdos de su niñez en sus comunidades:

Nosotros como docentes en cada pueblo o comunidad, no nos capacitamos con una visión filosófica acorde al mundo y vida cultural de nuestros pueblos indígenas... Por tal motivo, nos han hecho copartícipes en esta realidad tan cruda, porque somos los que hemos venido promoviendo el estilo de vida cultural de los mestizos, orillando y acabando con nuestra propia cultura indígena (...) En la escuela infundimos dos sentimientos, el amor y el odio. Primero en el nivel de maestro porque se presenta como indígena y luego asume actitud de mestizo porque enseña la cultura urbana. Luego habla de algunos rasgos de la cultura indígena y más centra su enseñanza a la cultura mestiza. (Girón, 2009: 57 y 63)

En general, las referencias de Jorge Gasché, Jessica Martínez, Carmen Gallegos y María Bertely respecto a los procesos observados en comunidades amazónicas y chiapanecas generaron un alto sentido de identificación con los procesos vividos por los diplomantes, desde los procesos objetivos de dominación/sumisión que caracterizan las relaciones con la sociedad nacional, el carácter descontextualizado y fragmentado de los programas de educación oficial, las características socioculturales y valores positivos de las sociedades

indígenas, hasta los procesos subjetivos de identificación étnica que viven los jóvenes profesores.

El problema de la educación intercultural es que se vive dentro de una causa de dominación, hay que superar los estragos de la dominación, la vergüenza de los propios indígenas, no es justo que en una sociedad moderna, los indígenas sigan escondiéndose de la ciudad, de los demás... Entonces, la educación debe formar gente que asuma plenamente su herencia cultural y, sobre todo, los valores propios de nuestra sociedad indígena. (Sántiz, 2009:65)

Así, fueron haciendo consciente el conocimiento fragmentado de su cultura de origen y desvinculación de sus comunidades, al problematizar el distanciamiento entre su discurso y su práctica y motivarse por el redescubrimiento de la riqueza social y cultural de las sociedades indígenas a partir de la reflexión sobre situaciones reales de la vida cotidiana en las comunidades. Los maestros tuvieron como referencia un nuevo marco teórico, libre de los prejuicios negativos sobre las sociedades indígenas, distinto al que habían interiorizado durante su formación escolarizada:

Como maestra de educación preescolar llegó un momento en que imaginé e incluso creí que daba una buena educación intercultural cuando yo llegaba y saludaba a mis niños en castellano, o cuando me dirigía a ellos para darles instrucciones. Más qué equivocada he estado pues al querer platicar por ratos en lengua materna o en castellano creía que ya impartía una educación intercultural... Ha sido grande mi sorpresa al comprender que esto no es así, mientras que no conozca y aprenda la cultura en su totalidad, esto no lo lograré (...) (Sántiz, 2009: 44-45).

Desde su experiencia, fueron ampliando referentes de la historia de dominación a la que han estado sujetas las comunidades indígenas, identificando concretamente, aspectos de la dominación económica, política, ideológica, educativa, jurídica en muy diversos ámbitos “Dominación y persecución que, con el paso de los años, ha dejado secuelas en muchas generaciones de indígenas que ha traído como consecuencia la negación de la identidad, que se manifiesta en la negación de la lengua indígena, la timidez, el silencio, el sentimiento de inferioridad, entre otros” (Gómez, 2009: 46).

En general, las lecturas de los textos resultaron un tanto complejas para los diplomantes, quienes manifestaron dificultades en la comprensión y el análisis. Desde el inicio, se buscó llegar a definiciones cerradas de los conceptos, siguiendo literalmente las palabras de los autores, por lo que la apropiación discursiva y conceptual fue irregular y heterogénea. Sin embargo, cuando se buscaron los referentes concretos a los que aluden los

conceptos, la participación de los diplomantes fue amplia, informada e interesada, por lo que consideramos que hubo un exitoso proceso de apropiación práctica y vivencial.

Ya para la elaboración de sus documentos recepcionales, varios de los diplomantes mencionan que regresaron a la lectura de los textos teóricos y, tras haber experimentado prácticamente la propuesta, afirmaron haber comprendido muchos conceptos y planteamientos que se les dificultaron en un inicio. Retomando al Subcomandante Insurgente Marcos, esto es indicador de la indispensable retroalimentación que debe existir entre el análisis teórico, los principios político-filosóficos y la experimentación práctica. De donde se desprende que la teoría deber ser continuamente re-analizada a la luz de los datos que arroja la práctica, concibiendo a esta última más bien como metateoría:

Las respuestas a las preguntas sobre el zapatismo no están en nuestras reflexiones y análisis teóricos, sino en nuestra práctica. Y, en nuestro caso, la práctica tiene una fuerte carga moral, ética. Es decir, intentamos (no siempre con fortuna, es cierto) una acción no sólo de acuerdo a un análisis teórico, sino también, y sobre todo, de acuerdo a lo que consideramos es nuestro deber. Tratamos de ser consecuentes, siempre. Tal vez por eso no somos pragmáticos (otra forma de decir "una práctica sin teoría y sin principios") (...) La reflexión teórica sobre la teoría se llama metateoría. La metateoría de los zapatistas es nuestra práctica. (Subcomandante Insurgente Marcos, 2003)

Para nosotros nos interesa mucho el diplomado, ya que la parte teórica aterriza en la práctica laboral y nos sirve mucho por un despertar de conciencia, sobre todo nos insta a un reto en el cambio de actitud como maestro indígena, en la revaloración de nuestros conocimientos culturales. (Ruíz y Díaz, 2007)

Se puede afirmar que existen diversos grados de apropiación conceptual entre los ahora exdiplomantes, que implican necesariamente diversos posicionamientos frente a la interculturalidad: desde quienes se posicionaron críticamente frente a la filosofía política del proyecto y renunciaron al diplomado al concluir el primer módulo; y quienes cubrieron todos los créditos del diplomado y con ello obtuvieron su pasantía, con la posibilidad de poder aplicar los conocimientos teóricos y prácticos que adquirieron en el diplomado, en sus espacios de trabajo.

Finalmente, están quienes asumieron la filosofía política, aplicaron la metodología en sus escuelas, han elaborado su documento recepcional, obtuvieron o están por obtener su título de licenciatura y están comprometidos con un cambio de la realidad intercultural principalmente al nivel de su práctica pedagógica pero también a nivel social. Entre ellos



un grupo muy reducido, por lo pronto cuatro exdiplomantes, se han integrado al grupo de trabajo de UNEM y al proceso de validación curricular que se está llevando a cabo.

En particular, en estos últimos podemos observar un amplio reconocimiento y reafirmación de su identidad indígena, tanto en su práctica pedagógica como en sus interacciones sociales, mayor sensibilidad e identificación hacia los valores positivos de las sociedades indígenas, compromiso con su trabajo docente frente a la cultura y las comunidades indígenas, así como mayor integración con las comunidades donde prestan su servicio docente. A esto se agrega una perspectiva crítica sobre las relaciones interculturales, tanto en el ámbito social como en el pedagógico.

Este diplomado fue de gran utilidad porque me permitió abrir mi mente, mis ojos y mis oídos, para comprender la nueva filosofía política educativa construida desde abajo, que implicó una investigación profunda del conocimiento comunitario. (Girón, 2009:5)

Dejé de ser “la maestra” que se encierra mucho tiempo en la escuela y que solo tiene contacto por casualidad con las señoras y los señores. Comencé a realizar visitas, llegué a la milpa con ellos, tomé pozol y platiqué, reí, jugué y hasta hice que los niños tuvieran mucha confianza en mí... A medida que pasa en tiempo, me han comenzado a llamar no como “la maestra Irma” sino como Irma solamente. Esto es inaceptable para mis compañeras maestras, porque consideran que es una falta de respeto de las personas de la comunidad hacia mí. (Girón, 2009: 35-37)

Trabajar bajo esta nueva propuesta educativa tomando como parte central la comunidad como corazón de nuestro trabajo diario... Otro de los atributos de esta nueva tendencia es que sale de las cuatro paredes del salón para ir a practicarlas en el lugar de los hechos para que tenga un mayor interés de parte de los participantes y a la vez recurre a los ancianos y conocedores de la comunidad como fuente vital en los quehaceres educativos dentro y fuera del salón de manera práctica e ir con ellos para aprender de ellos mismos. (Hernández, 2009: 41-43)

Ahora asumo mi responsabilidad de seguir el nuevo camino descubierto para instrumentar una educación intercultural bilingüe desde la lógica de vida cultural de la comunidad indígena. (Girón, 2009: 7)

Los documentos recepcionales son el vivo testimonio de cómo los diplomantes se apropiaron del aparato conceptual que enmarca los fundamentos filosóficos, políticos y pedagógicos de la propuesta, haciéndolo suyo y enriqueciéndolo con su propia perspectiva concreta, impregnada ya de la sabiduría de los pueblos indígenas.

## LA COMUNIDAD COMO ESPACIO DE INVESTIGACIÓN VIVIDA

El enfoque que desarrolla el diplomado concibe a la investigación como un proceso inductivo, que implicó a los profesores y profesoras a acercarse a los conocimientos de las comunidades donde desarrollaron su quehacer docente. Es decir, hacer de las prácticas comunitarias el objeto de la investigación, desarrollándola como un procesos que va de abajo hacia arriba y de la comunidad a la escuela, con el propósito de lograr sistematizar conocimientos locales para elaborar materiales educativos.

También les dio la oportunidad de ordenar y analizar algunos conocimientos indígenas y de revalorar su propia cultura. Es decir, les permitió acercarse al conocimiento indígena y reconocerlo como un conocimiento ordenado y valioso que se puede articular con los conocimientos escolares; por lo que fue una propuesta de investigación que se desarrolló paralelamente con el trabajo escolar.

En esta investigación los diplomantes dialogaron, observaron y describieron las actividades sociales y productivas que realizan hombres, mujeres, ancianos, niños y niñas de la comunidad, también recuperaron algunas expectativas y necesidades de los padres y madres de familia con respecto a la educación de sus hijos, así como los logros y dificultades que éstos tienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas del medio indígena. Entre las expectativas manifestadas, un padre de familia señala:

Quisiera que en la escuela aprendan el respeto a sus mayores porque muchos niños ya lo están perdiendo...también creo que les deberían de enseñar el valor que tienen nuestras tradiciones y costumbres, por ejemplo, esto de los rezos para curar a las personas de las diferentes enfermedades, ya no lo respetan ni creen en ello, piensan que son mentira e inventos de nosotros lo que la sangre nos dice cuando pulsamos, de verdad estoy muy preocupado por lo que vaya a pasar después cuando yo muera y al paso que vamos se perderá algún día todo este conocimiento (...) (Gómez, 2009: 39)

En suma, se incursionó en algunas de las culturas locales de Chiapas a través de las actividades sociales y productivas de los habitantes, para registrarlas, separarlas por género, temporadas, ciclos y etapas de la naturaleza, con la finalidad de usar esta información para elaborar materiales educativos pertinentes.

Con esta propuesta metodológica, se generaron conocimientos desde el contexto escolar y comunitario, donde las actividades sociales y productivas cobran sentido y significado para los pobladores, y se recogieron las aportaciones más significativas de las

actividades comunitarias. Fue un trabajo colectivo, en el que se involucraron maestros, padres de familia y autoridades en un ejercicio de investigación, donde se combinó, además, el trabajo escolar del profesor con el trabajo de investigación realizado por las tardes y los fines de semana.

Una vez concluido el primer acercamiento al proceso de investigación, los diplomantes iniciaron la programación del trabajo de campo, en donde se contemplaron visitas a casa de los niños, pláticas con padres de familia y participación en las actividades comunales. Así mismo se realizaron entrevistas informales para conocer la cultura. Este conocimiento, lo que implicaba la permanencia de los profesores en la comunidad para indagar y participar en las diversas actividades socioproductivas de los habitantes y observar los diversos indicadores que se consideraron para la construcción del calendario socioambiental.

Se convocó a reuniones con los comités de educación y padres de familia, para informarles sobre el trabajo de campo que realizarían cada uno de los profesores-alumnos. Este trabajo tenía como propósitos: sistematizar los conocimientos que poseen los habitantes y construir el calendario propio de cada localidad para luego elaborar las tarjetas de autoaprendizaje que se utilizarían para la educación de sus hijos. En las reuniones se explicó la razón de las visitas constantes que harían a las casas y a los lugares de trabajo, con el objeto de vivenciar las actividades que se realizan cotidianamente.

Con esta experiencia de investigación se logró, además, una mejor convivencia con los habitantes de cada comunidad, puesto que al visitar los hogares, las familias se sentían bien al notar que los profesores se acercaban a ellos con el deseo de conocer su cultura. Expresa uno de los diplomantes:

Con esta experiencia vivencial logré establecer los lazos de confianza que requería este trabajo, que sin estos no hubiera podido concluir satisfactoriamente con todos los objetivos...en donde se tenía que hacer un acercamiento con los conocedores de la comunidad; porque cuando existe poca confianza con la gente, difícilmente se puede acceder a la vida de ellos y esto no se adquiere en poco tiempo, sino que es un trabajo de mucho tiempo en donde se tiene que invertir tratos de respeto y armonía reflejados en una humildad en el corazón. (López, 2009: 90)

La participación de los padres y autoridades en el proceso de investigación de los diplomantes fue muy importante porque les abrieron las puertas de los hogares y aportaron

una información real de las tareas más significativas que se realizan en la comunidad. En este sentido la investigación se consideró más como un diálogo, como una conversación con un alto grado de interrelación.

Durante el trabajo de campo no se llevaban preguntas escritas o cuestionarios, porque se trataba de la sostener una plática amena, de manera que la información fluyera espontáneamente. En concreto se llevaba en mente lo que se tenía que observar o preguntar, sin utilizar ningún apoyo adicional como grabadoras, cámaras fotográficas o cuadernos; ello con la intención de no incomodar o hacer sentir mal a la persona con la que se platicaba. Independientemente del espacio, se buscaba crear la confianza para entablar una conversación y conocer las actividades socioproductivas que realizan los habitantes de las diversas comunidades donde prestaban sus servicios docentes los diplomantes:

A partir de esta recomendación comencé a pensar cómo entrar a la vida de la comunidad para formar parte de ellos e involucrarme en las actividades significativas que hacen los comuneros. Esto significaba ir a los lugares donde tiene sus parcelas los señores, también implicaba disponer de tiempo y caminar para acompañar y realizar lo que ellos hacen. Para lograr esto era necesario amarrar compromisos sinceros con la familia. (Girón, 2009:85)

Esta investigación se realizó a veces en los potreros o parcelas, a veces en las casas, mientras descansaban las familias por las tardes, allí se platicaba acerca de las temporadas de lluvia, frío y calor, entre otros temas:

Las visitas a los campos de sembradío fueron de utilidad para así aproximarme a la investigación y aclarar mis dudas, sobre todo de algunas técnicas que era necesario observar y realizarlas para encontrarle ese sentido tan peculiar, que a veces nosotros vemos realizarse en alguna parte pero quizás nunca nos hemos detenido a preguntar detalles como: por qué se inclina de cierto modo al cortar alguna hierba, porque a veces solo van los señores y no las señoras, entre otros. (Sántiz, 2009: 70)

El reto fue buscar los saberes implícitos en las prácticas socioproductivas, lo que obligó a investigar participando en las actividades significativas que hace la comunidad. Esta colaboración llevó a identificar los rasgos culturales que se manifiestan en la práctica, en los gestos, en las actitudes y en el habla.



**Foto10 : Yolanda Santiz Ruiz.  
Familia en la cosecha, San Juan Cancuc, Chiapas.**

Al realizar visitas y observaciones directas, se logró una mejor relación que permitió entender algunos significados indígenas que están inmersos en las actividades comunitarias. Uno de estos significados lo expresa una profesora: cuando salen a sembrar la milpa se iban sin desayunar para que la milpa crezca bien y de buena mazorca, al terminar la siembra se reunía toda la familia para comer caldo de gallo como para festejar la primera siembra. (Girón, 2009:88)

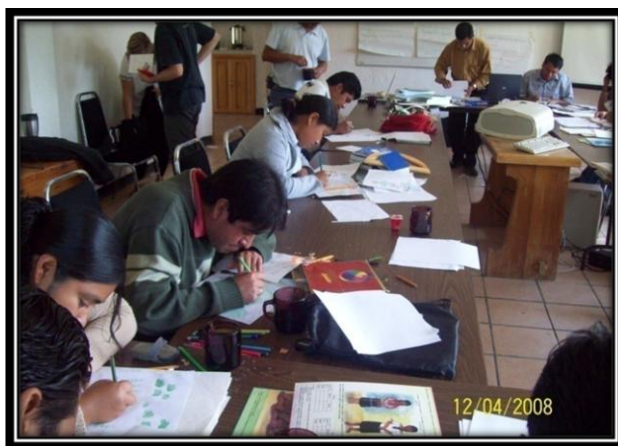
Asimismo, en el trabajo de campo se acercaron a los ancianos de la comunidad, considerándolos como poseedores de un saber ancestral y de una sabiduría oral que es importante recuperar. Por ejemplo, en la comunidad de Pacanam, municipio de Chalchihuitán, Chiapas, en la siembra de la milpa las mujeres elaboran unas tortillas pequeñas, más o menos de dos centímetros de diámetro y las colocan en las cuatro esquinas de la milpa. Indicando los cuatro puntos por los que el viento circula. Además, realizan una pequeña oración que es parte del ritual practicando para pedir a dios que cuide y bendiga la siembra.

Tenemos el caso de la comunidad tseltal “Dr. Samuel León Brindis”, municipio de Socoltenengo, Chiapas, en donde la transmisión de la enseñanza de padres a hijos en el trabajo de la milpa o “*k’altik*” se realiza a través de la socialización y la práctica. En este contexto, el aprendizaje se expresa en las capacidades, habilidades y responsabilidad de los niños en las tareas familiares, para llegar a ser independientes en la vida. De ahí que ser autónomos o “*winik*”, significa ser hombre cabal, capaz de mantener una familia, hacer la

milpa y obtener buena cosecha para el sustento familiar. Ser mujer cabal o “ants”, mientras tanto, implica haber aprendido a mantener a su futuro esposo e hijos, y haber participado en las tareas de la milpa desde muy temprana edad.

Este trabajo de investigación fue experimentado con intensidad por cada diplomante, cada uno fue pensando su experiencia vivida, mezclándose, en ocasiones, diversos sentimientos. Por ejemplo, la profesora Petrona Girón Zapata (2009) comentó que en el trayecto del camino a la comunidad, se escuchaba el canto de los pájaros como el del carpintero al estar picando el árbol seco. Estos sonidos le permitían despejar la mente y le causaban una agradable sensación al escuchar la variedad de cantos melódicos, así como una paz y tranquilidad emocional.

Después del trabajo de campo realizado en la comunidad, los profesores-alumnos se presentaban en los talleres organizados institucionalmente por CIESAS, UPN y UNEM. Esto, para intercambiar experiencias, en aras de enriquecer y mejorar la investigación de cada uno, de tal suerte que este trabajo se realizó desde el intercambio y la cooperación permanente como fuentes de contraste y enriquecimiento.



**Foto 11: Elías González Burguete.**  
**Taller presencial en San Cristóbal de las Casas, Chiapas.**

Esta experiencia de investigación modificó las rutinas de los profesores-alumnos, sobre todo porque relacionaron el trabajo escolar con las actividades de investigación. Además en ese proceso de interacción se acercó más a la escuela con la comunidad.

La nueva experiencia de formación les permitió involucrarse y estrechar los lazos de comunicación con las familias indígenas y profundizar en el conocimiento del medio

sociocultural y natural de la comunidad. En el trabajo de campo no sólo se trataba de visitar y platicar con la gente para recabar información acerca de la vida de los niños y de los padres, sino de conocer en su totalidad el mundo en que se desenvuelven las familias, para intentar develar e interpretar la relación que guardan con la naturaleza. La investigación los comprometía a estar en los lugares donde los señores tienen sus parcelas y disponer de tiempo para acompañarlos y participar en sus actividades. Esto implicaba ir en busca de los saberes culturales expresados en las prácticas sociales y productivas de la gente, para conocer los significados de los mismos.

Fue un proceso que implicó ir y venir, de la comunidad a los talleres, para informar y exponer en el colectivo lo que estaban haciendo, las dificultades que se presentaban a la hora de investigar y por ejemplo para lograr la confianza interés y participación de los padres de familia en el proceso. Habrá que manifestarles con actitudes y fundamentos pedagógicos, la importancia de documentar y sistematizar los conocimientos que poseen para elaborar un material educativo novedoso para sus hijos.

Habría que señalar que se observaron resistencias de otros profesores en las escuelas, porque la conducta de los diplomantes modificaba las dinámicas de trabajo escolar y su relación con comunidad. En algunos casos se logró convencer a ciertos maestros a cerca de la pertinencia de esta nueva propuesta, que considera los saberes de la comunidad para enriquecer el trabajo docente que se realiza.

Cabe reiterar que el avance se sometió a la crítica, al análisis grupal, a la mirada del otro; a la reflexión colectiva que aportaba una comprensión más profunda de la práctica docente de cada profesor–alumno. El proceso de investigación se vivió también como un proceso de afirmación de la identidad, de exploración de las capacidades y limitaciones de cada diplomantes, redescubriendo a la comunidad como una fuente de contenidos educativos.

De esta experiencia se desprenden varias lecciones. En primer lugar, los profesores-alumnos consideran que ésta representa para ellos una nueva manera de hacer investigación, porque les enseñó a ser más prácticos con, en y desde la comunidad, lo que implica compromiso y arraigo en la misma. También fue una propuesta de investigación que requirió dedicación y persistencia y estuvo sometida a fases de actividad intensa con tiempos limitados para la reflexión y análisis de la información obtenida en campo. De esta

manera, se necesitaron seis meses más del período oficial establecido para que los diplomantes pudiesen elaborar y sistematizar su propuesta pedagógica, la cual fue el requisito para iniciar su proceso de titulación. Este documento que constituye un aporte de la Universidad Pedagógica Nacional al proyecto del diplomado.

## CREATIVIDAD EN EL DISEÑO Y ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS INTERCULTURALES Y BILINGÜES

Con la información que se obtuvo mediante la recolección y sistematización de información que se vivió en el trabajo de campo en las comunidades, se empezaron a cultivar las primeras ideas sobre la elaboración de los materiales educativos. Fue uno de los pasos iniciales para que todos empezaran a construir su Calendario Socioambiental. Éste, emulando el maya, se consideró una estructura circular para representan los ciclos anuales de la vida social y natural de cada una de las comunidades participantes.

Al iniciar la investigación y proseguir, dentro de este proceso de indagación, con la elaboración de los materiales, cada participante tuvo una experiencia de formación concreta y real, vivenciada de manera muy personal, inquieta y novedosa. En ésta experimentaron un constante interaprendizaje con los acompañantes de la UNEM. Con ellos convivieron y recibieron apoyos para la realización de cada tarea planteada.

(...) ansiosamente esperábamos este momento, desde nuestros asientos tranquilamente aguardábamos para recibir las instrucciones previas... Escuchamos decir... ¡Comiencen a diseñar sus calendarios!... ¿Cómo? Este momento nos sorprendió a todos, porque estábamos acostumbrados a recibir instrucciones antes de realizar alguna actividad, pero poco a poco fuimos entendiendo y reviviendo la práctica de nuestras culturas indígenas, en donde primero es hacer para poder conocer las cosas. (López, 2009: 99)

En atención a la pregunta didáctica acuñada en las Tarjetas de Autoaprendizaje, publicadas en el año 2004 por la UNEM, la información obtenida fue organizada para darle sentido y forma al calendario Socioambiental. Obtenidos los datos sobre las temporadas y los diferentes indicadores de la comunidad, de común acuerdo se asignó un color a cada uno: rojo se eligió para señalar las temporadas, azul para los indicadores climáticos, verde para



los indicadores vegetales, naranja a los indicadores del comportamiento de los animales, café a las actividades de los comuneros y morado para las actividades de los niños y niñas.

En el centro de los calendarios se ubicaron los diecinueve meses del calendario maya, articulados a los doce meses del calendario gregoriano. Enseguida, en cada círculo, quedaron registrados los hechos que ocurren en las diferentes épocas del año.

Lo que resultó evidente fue que la información relativa a los indicadores varió de una localidad a otra. Fue interesante escuchar a los diplomantes cuando expusieron la diversidad y peculiaridad de los indicadores identificados durante la investigación de campo. En los encuentros de intercambio y comunicación sobre los avances, los profesores se dieron cuenta que, en algunos casos, sus resultados eran similares, en otros, al ser desconocidos para ellos conocieron y se enriquecieron con la descripción que hacía cada uno de los asistentes.

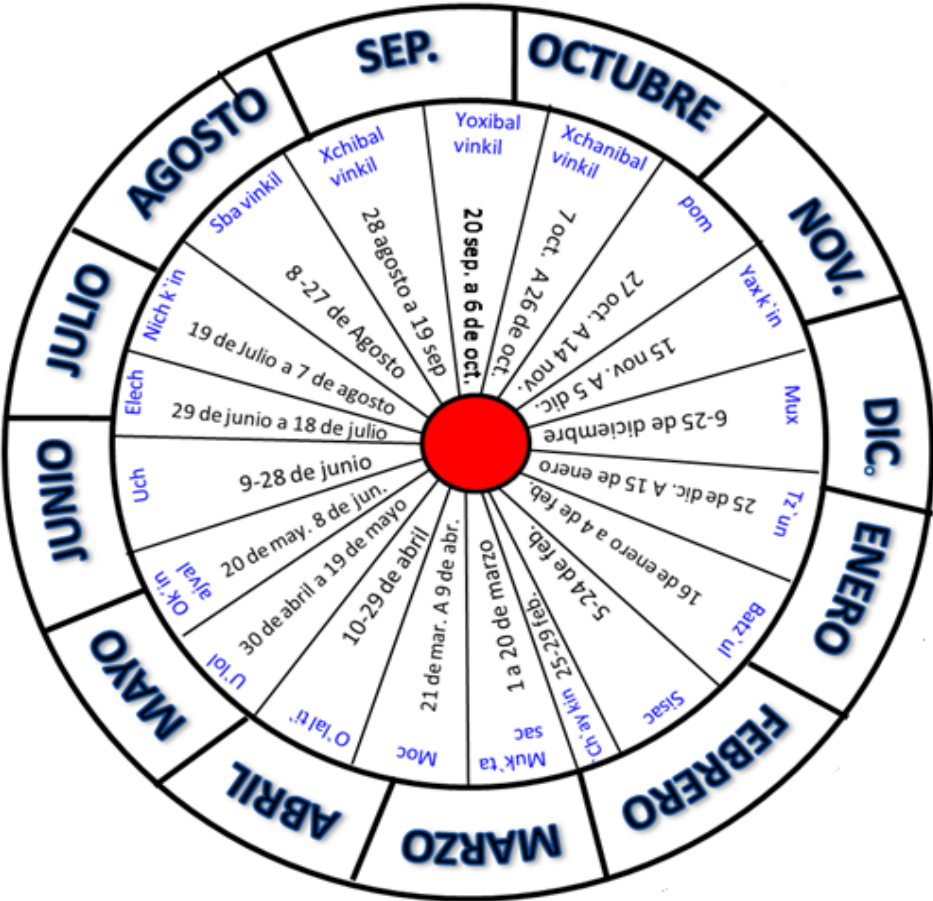


Foto 12. Distribución de los meses mayas y del calendario gregoriano elaborado por el colectivo de alumnos y alumnas del diplomado.

Cuando la información sobre los indicadores llamaba su atención se detenían a comentar, hacían preguntas, complementaban las respuestas de los pobladores, e incluso se daban a la tarea de comparar o confrontar.

A raíz del diplomado surgió el interés por profundizar en el significado de los meses mayas, como un aporte de algunos asesores de la UPN, a partir de entrevistas a algunas personas conocedoras que aun utilizan estos conceptos en su vida cotidiana. A continuación se sintetiza esta investigación:

NOMBRE DE LOS MESES	PERIODO	SIGNIFICADO
<i>Ts'un:</i>	27 de diciembre al 15 de enero	Mes del hombre anciano a punto de perecer, tiempo de oración al padre sol, tierra fructífera, tiempo de vida prologada, mes de barbecho, renovación de <i>ju'eleletik</i> (autoridades).
<i>Bats'ul</i>	16 de enero al 4 de febrero	Doloroso parto de una mujer, año naciente, símbolo de una vida nueva, nuevo destino, limpieza de alma y nuevo ropaje, larga vida en la faz de nuestra madre tierra.
<i>Sisak:</i>	5 de febrero al 24 de febrero	Inicio del mes de la mujer coqueta, la madre del viento, tiempo de los dioses del viento, jugando en las barrancas, laderas y montañas, atrayendo luego las brisas y húmedas heladas por las mañanas, tierra endurecida, escases de agua, ¡oh dios peligros!, tiempo de dificultades, de inestabilidad.
<i>Ch'ayk'in:</i>	25 de febrero al 1 de marzo	Tiempo en que los dioses toman su descanso, no oyen nada, nacimiento perdido, destino incierto, soledad en la eternidad.
<i>Muk'tasak</i>	2 al 21 de marzo	Sagrado camino de los dioses, comienzo de tiempo favorable de las siembras, para los caminantes, para los comerciantes y tiempo de buena suerte.
<i>Mok</i>	22 de marzo al 10 de abril	Tiempo de fuegos ardientes, días de los cinco dioses orientadores, dioses de prevención, dueño de los sueños, limpian los caminos, apartan del peligro a través de los presentimientos individuales, dios de los dones.
<i>O'lalti'</i>	11 al 30 de abril	Tiempo malo, tiempo de improductividad, es tiempo de <i>ti'ol k'ak'al</i> “día perjudicioso”
<i>U'lol</i>	1 al 20 de mayo	Días de la sabiduría, días de los trece dioses, nacimientos fortalecidos para los trece enemigos, hombres nacidos expertos en sabiduría.
<i>Ok'enajval</i>	21 de mayo al 9 de junio	Anciana diosa del hambre, lluvia de lagrimas, tiempo de hambre, tiempo de males estomacales y corporales
<i>Uch</i>	10 al 29 de junio	Mes del dios anciano, anciano hambriento, convertido en tlacuache, productor de la llovizna dañina en la faz de la tierra, mal de las plantas, tiempo de sereno y niebla.
<i>Elech</i>	30 de junio al 19 de julio.	Mes de las mariposas mensajeras, trayendo amor y paz, luciendo su color café, viniendo de donde se pone el padre sol, pasando por la milpería, floreciendo las plantas, anunciando el apareamiento de los animales.
<i>Nichk'in</i>	20 de julio al 8 de agosto	Dios de las alegrías, tiempo de felicidad, suerte en el trabajo y en el amor.
<i>Sba vinkil</i>	9 al 28 de agosto.	Mes del anciano achacoso, dueño de las enfermedades incurables, mala suerte para los enfermos.
<i>Xchibalvinkil:</i>	29 de agosto al 17 de septiembre.	Segundo anciano achacoso, tiempo de no visitar a los curanderos ceremoniosos, tiempo inactivo, acción contraria de los dioses, revocación de maldades.

<i>Yoxibalvinkil</i>	18 de septiembre al 7 de octubre	El tercer anciano achacoso. Pasa lo mismo, días sin resultado favorable alguno.
<i>Xchanibalvinkil.</i>	8 al 27 de octubre	Cuarto anciano achacoso, mes de las enfermedades, agravamiento de los enfermos, ha llegado hasta la muerte.
<i>Pom.</i>	28 de octubre al 16 de noviembre	Mes de los dioses de los muertos, no recomendable las practicas ceremoniales religiosas en la casa ni peticiones a los dioses, los dioses de la muerte escuchan, evitar pesadillas terrorífica por la noche sobre los muertos.
<i>Yaxk'in.</i>	17 de noviembre al 6 de diciembre.	En esta temporada ya se puede realizar ceremonias porque este viejo ya contaba con una estrella luminosa, también son días buenos para los viajeros y comerciantes.
<i>Mux.</i>	7 al 26 de diciembre	Mes de viejo joroba, año maduro, mes de las ceremonias para no envejecer, vida larga.

**Cuadro 2. Descripción de los meses mayas**  
**Fuente: Entrevista con Salvador López López et.al.**  
**Agosto del 2009. Chamula, Chiapas.**

Se organizó la información obtenida, destacando la relación del hombre con la naturaleza, y el papel que estos hechos y momentos juegan (como puntos referenciales) en las decisiones que toman los pobladores para llevar a cabo sus actividades en la vida cotidiana. El realizar el calendario se abrió la posibilidad de disponer de información de toda una cosmovisión y así, poder elaborar, de manera más asertiva, un material educativo práctico y significativo, que puede ser mejorado, según las circunstancias, en la escuela y en la comunidad por las aportaciones de los niños y los padres de familia.

Este calendario nos permite ubicarnos por temporadas, indicadores climáticos y en eventos que estén sucediendo en estos meses, para ello es importante darnos cuenta de estos procesos y, a partir de ellos, podemos planear nuestras situaciones didácticas o plan de clase, tomando en cuenta que le será más fácil al alumno y al maestro abordar estos contenidos, puesto que los estaremos viviendo. (Sántiz, 2009: 89)

Este material puede impulsar la educación intercultural desde la perspectiva de las comunidades indígenas y permite situar al maestro en el mundo vivencial del niño. Con esto, los diplomantes, tomaron, por supuesto, conciencia de la importancia y valor de la cultura local y el sentido que adquiere vincular e interactuar con dichos conocimientos y los contenidos temáticos que se tratan en la escuela.

Cabe mencionar que también fue conveniente que toda la información de los indicadores se convirtiera en algo más atractivo, con más vida didáctica, para los niños y niñas de edad preescolar; y fue entonces que se idearon los calendarios gráficos como un

aporte a la propuesta inicial, acuñada en el 2004. Sin embargo, ello significó otro reto para cada uno de los profesores-diplomantes, ya que en su mayoría nunca habían puesto a prueba sus habilidades en el dibujo “(...) fue necesario trasladar lo escrito a dibujos y así se pensó que tendría más sentido para los niños en esta edad...Para su diseño se utilizaron colores llamativos aproximándonos a lo que hay en su entorno, se crearon imágenes similares a lo que en cada temporada el niño podría ver (...)” (Sántiz, 2009: 90-91).

Esto vino a dar más vitalidad al calendario y abrió la oportunidad para que los niños, que aún no pueden leer, experimenten una interacción real con el entorno socioecológico. Incluso, ésta decisión de trabajar con dibujos, estimuló también la curiosidad de los niños que ya saben leer y el interés de los padres de familia, que en todo momento estuvieron atentos a las imágenes que plasmarían los profesores sobre la vida de sus comunidades. Y así, teniendo esta coherencia, se cuidó que el material elaborado estuviera en función de los propósitos y objetivos del diplomado.

Con el logro del calendario gráfico socioambiental los educadores que participaron en este programa pudieron, por fin, tener en sus manos un recurso básico, construido desde la visión de la comunidad, y a partir de lo que acontece en lo cotidiano y, por supuesto, desde un sentido concreto y simbólico. De esta forma, se ganó al sistematizar una gran diversidad de conocimientos surgidos de la realidad social y natural de niñas y niños que se reencuentran con la cultura propia en las actividades escolares. Ello significó disponer de un novedoso material educativo para encaminar, de otra manera, la práctica docente: tener en la mira el reto que implica hacer educación intercultural y propiciar el encuentro y el diálogo entre los conocimientos locales y universales.

Ahora sí, antes de empezar cualquier actividad escolar, el educador tendrá otra herramienta a su alcance, que le permitirá definir los temas de estudio, planear sus actividades de enseñanza-aprendizaje y definir los ambientes de trabajo, de común acuerdo con los niños. Y algo más, podrá buscar, con mayor certidumbre, la participación de los padres de familia para el acompañamiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje de los hijos ya que, propiciado por el trabajo de campo y su estancia, el docente comprende e interpreta mejor las condiciones socioculturales de su entorno escolar.



**Foto 13. Laura Olivia Jiménez López. Calendario Gráfico de la Comunidad San José Buenavista III. Pantelho, Chiapas.**

De los calendarios, nacieron entonces, las tarjetas de autoaprendizaje. Se tenían ya las bases de referencia para definir los temas que podrían abordar éstas, pero aún había que profundizar mucho más sobre los contenidos que tendrían las actividades escogidas para las

tarjetas. De manera grupal se acordó que cada diplomante seleccionaría dos actividades para elaborar sus propias tarjetas:

La tarjeta de autoaprendizaje es un material didáctico que pone de manifiesto las actividades que se realizan en una comunidad como una exposición viva de la cultura comunitaria... es una representación gráfica de actividades productivas o sociales, que son prácticas familiares para los niños, para que a partir de esto se haga la introducción de los pequeños hacia la construcción de su propio aprendizaje... articulándolos con el conocimiento científico... comenzando de lo conocido a lo desconocido (... ) (Gómez, 2009: 84)

Además de la tarea de conseguir los pormenores de cada actividad, este momento cobró especial significado en cada uno de los diplomantes; ya que también les demandó demostrar la creatividad y habilidad que podrían tener para diseñar el contenido de cada tarjeta. Esta nueva labor conllevó dificultades, pues los educadores indígenas enfrentaban el reto real de construir materiales didácticos y, en su momento, no sabían por donde comenzar, porque en el fondo manifestaban inseguridad con respecto a sus propias capacidades didácticas.

La idea central exigía elaborar un material llamativo para los alumnos; un dibujo que fuera una representación viva de las actividades que realiza la gente en la comunidad, emplear los colores adecuados a esa realidad y, no menos fácil, atribuirle un título o nombre original a la tarjeta. También había que conformar la estructura didáctica<sup>52</sup> y, para ello, se tenían que conjugar varios elementos, entre ellos, una frase motivadora que induce hacia el tema, preguntas o dinámicas para rescatar los conocimientos previos de los niños sobre la temática de la tarjeta, descripción de la actividad central y las tareas a realizar. Con la experiencia de formadores indígenas de la UNEM y de cada diplomante se emprendió esta nueva aventura inspirada en el “aprender haciendo”:

Me acuerdo que al dar comienzo la elaboración de las tarjetas, fue algo complicado para mí, ya que no soy buena para dibujar... nos dijeron que pasáramos por unas hojas blancas para comenzar a dibujar la actividad que habíamos elegido... qué nosotros mismos teníamos que buscar la forma de cómo queríamos que se vieran las tarjetas, que cada quien demostrara su creatividad... no se valía copiar el modelo del trabajo de otro compañero, sino que forzosamente tenía que ser diferente a los demás. (Girón, 2009:111)

---

<sup>52</sup> Título, frase motivadora, actividad de exploración, actividad didáctico-pedagógica, actividad central, ampliación del conocimiento y articulación con el contenido escolar, investigación de tradiciones y significado indígena.

De esta manera, cada profesor y profesora vivió intensamente el proceso de diseño de sus tarjetas de autoaprendizaje, dibujando una realidad que querían representar, creando frases o preguntas motivadoras, fragmentos de historia, versos, trabalenguas, sopa de letras, crucigramas, adivinanzas, juegos o cantos, y además, buscando incorporar la lengua materna de los niños en estos materiales educativos. Tuvo lugar así, un fruto lleno de detalles artísticos que los niños acogieron más tarde, durante el proceso de validación con mucho interés.

Entre las reflexiones que nos deja esta fase de la experiencia vivida, podemos resaltar algunos aspectos que consideramos importantes. Las expresiones de los diplomantes acerca del reto que les significó dibujar y pintar, aspecto que, señalan: “les tocó el corazón”. Mencionaron que esta habilidad es poco atendida en su proceso de formación profesional y que es muy necesaria, sin el dibujo y la pintura no hubiese sido posible la elaboración de sus materiales interculturales bilingües. Señalaron que la actividad les gustó, quedando así plasmados los sentimientos y emociones que también emergieron durante su diseño.

(...) me hizo conciencia estas actividades, particularmente la elaboración de los dibujos... antes del diplomado no me había interesado desarrollar mi habilidad para hacer los dibujos, así como hacer un calendario gráfico... tuve que hacer un mayor esfuerzo para hacer lo mejor, de tal manera que se vea bonito para que le llame la atención a los niños y niñas de mi grupo y que represente la realidad de las actividades que hacen en la comunidad... tuve que ponerle atención la secuencia de las actividades que hacen los padres y madres de familias que realizan en la vida cotidiana (...) (Gómez, 2009:25)

Cabe resaltar el trabajo específico en educación preescolar, reconociendo la importancia que implicó elaborar materiales gráficos para los niños de este nivel. La experiencia, conocimiento y decisión mostrada por las profesoras de preescolar facilitó el diseño de materiales, como un aporte significativo a este diplomado. Asimismo se fomentó un espacio que propició la escritura en lengua materna en las tarjetas de autoaprendizaje, utilizando nuevos conceptos como por ejemplo: *sba ovol xcha'kojal ovol* (la siembra y la resiembra), y otros más que se usan en otras regiones y que no todos conocían.



Foto 14: Yolanda Santiz, Ruiz.  
 Tarjeta de autoaprendizaje: “*Jpastik may*” (Elaborando may).

Concluido el trabajo de elaboración de los calendarios socioambientales y las tarjetas de autoaprendizaje, se elaboraron los borradores que se llevaron a la comunidad para su



respectiva validación. Con la generación de todos estos materiales y medios de apoyo, se identifica un potencial en la producción de recursos materiales e inmateriales, que las poblaciones de los distintos grupos étnicos pueden proporcionar para el conocimiento significativo e intercultural.

## LA VALIDACIÓN DE CALENDARIOS Y TARJETAS COMO EXPERIENCIA COMPARTIDA

El proceso de validación de los calendarios socioambientales y las tarjetas de autoaprendizaje elaborados en el diplomado implicó reconocer, convivir, respetar, escuchar y colaborar con los otros, así como una oportunidad para confrontar y compartir saberes y experiencias. En este sentido, se validó desde lo social y lo pedagógico. En lo social se contó con la participación de ancianos, madres y padres de familia, y autoridades educativas. En lo pedagógico se contó con la participación de los niños y docentes voluntarios de la escuela. En consecuencia, el proceso de validación propició desde conocimientos locales, el trabajo colaborativo entre padres de familia, ancianos, niños, profesores y hasta autoridades educativas.

Esta relación dialógica reconoce a los pobladores locales como poseedores de un conocimiento natural y social que se concreta en la vida cotidiana a través de sus actividades productivas, sociales y ceremoniales. Esta relación implica acuerdos entre los actores de la comunidad y el espacio escolar, donde el profesor, desde lo curricular-institucional, ha fungido en su papel trascendental como “puente” que legitima y organiza los contenidos escolares. En la propuesta del diplomado, con la validación de los materiales, el profesor pasó a ser un aprendiz, un sujeto que reconoce los conocimientos de los mediadores comunitarios y los articula con los conocimientos escolares y universales.

La validación de los contenidos, dibujos, actividades y expresiones lingüísticas plasmadas en el calendario de actividades y las tarjetas de autoaprendizaje fueron revisados por los ancianos, padres de familia, autoridades y los niños de la comunidad, porque ellos son en última instancia quienes garantizan que las tarjetas contengan los conocimientos y significados propios derivados de las actividades que realizan en su medio natural y social.

La validación fue un reto para los profesores, porque implicó lograr acuerdos, dejarse guiar por los niños, aceptar las sugerencias de los ancianos y respetar opiniones. El profesor tuvo que re-construir, re-organizar la información, volver a dibujar, hacer modificaciones, con la intención de que las tarjetas diera cuenta, de forma “viva”, de las actividades socioproductivas de la comunidad.

La experiencia de validación invitó a los profesores a reconocer los conocimientos locales, a identificar –no de manera acrítica sino reflexiva– el conocimiento que la gente posee con respecto a sus formas de vida y actuación social. Esto rompe con un conocimiento escolar que se define sólo desde los espacios institucionalizados, para llevarnos a reconocer que la dinámica social cotidiana es recurso indispensable para potencializar los saberes escolares.

De la misma manera, el proceso de validación, permitió confrontar saberes e implicó momentos de rupturas para el profesor:

Era preciso escuchar y registrar correcciones, ya que de esto dependería que nuestro material mejorara” (Sántiz R, 2009: 99). De manera vivida, esta fase del trabajo fue de interaprendizaje continuo con los conocedores de la comunidad (...porque implicó...) la validación es generar confianza de la gente acerca del material elaborado, para que descubrieran el valor educativo implícito en dichos materiales. (Girón, 2009:128)

Los aspectos considerados en el proceso de validación fueron: a) Aplicación de los saberes: facilitación en la realización de las actividades; b) Uso de la lengua...si los alumnos comprenden el lenguaje que están en las indicaciones...tanto en tsotsil y español; c) Gráfico y diagramación...si los dibujos son llamativos y si contribuyen a la realización de las tareas de aprendizaje (...) (Girón, 2009: 131)

El encuentro con los saberes de los ancianos y conocedores dejó una satisfacción profunda: “(...) emocionados por su labor, al ver cristalizados y plasmados sus conocimientos en el material educativo (...) externaron que nunca se les cruzó en sus pensamientos que algún día aportarían” (Hernández, 2009:102).

Así, este profesor de primaria reconoce la posibilidad de diseñar y elaborar materiales educativos con el apoyo de los ancianos y conocedores de la comunidad: “Durante la validación, tuve que sentarme junto con todos los ancianos y conocedores en una reunión con ellos de manera que todos pudieran aportar y dar su aprobación...siempre

acudí con ellos en el proceso... ya sabían... por lo tanto la validaron hasta el último momento con detalle (...)" (Hernández, 2009: 112).

Por lo general, dentro del esquema institucional, existe poca oportunidad para que los pobladores aporten lo que saben a la estructura de los contenidos y a la vez, los padres de familia dan por hecho de que la escuela es la poseedora de los saberes. Finalmente, el margen de participación de la comunidad se reduce a apoyar a los profesores para la realización de eventos sociales, culturales o a través del comité de padres de familia. En esta experiencia se superó, en alguna medida, las relaciones de poder entre la escuela, los pobladores de la comunidad y los profesores y profesoras se dieron cuenta de la importancia que tiene la colaboración con los comuneros. Gracias a esta última no solo se explicitaron los saberes indígenas, sino también se aportó al enriquecimiento y reconstrucción de los materiales educativos. Durante esta reunión se revisó, en primer lugar, todos los meses del año en el calendario maya...que consta de dieciocho meses con una duración de veinte días más los cinco de los días perdidos según su nombre lo indica que es *ca'ýk'in*... se sorprendieron porque cuando investigué... no pudieron decirme todo, solo unos dos o tres meses (...) (Hernández, 2009:102).

Al respecto, es interesante el trabajo desarrollado en una tarjeta donde se describe el proceso de elaboración del *may*, una mezcla que se prepara con hojas parecidas al tabaco y cal, cuyos procesos de transformación se acompañan de rezos protectores, y que al consumirse, dan vitalidad y fuerza a las personas. Aunque esta práctica está restringida a unos cuantos conocedores, el proceso de validación reportó la activa participación e interés de otros miembros de la comunidad con respecto a la misma:

Durante esta validación llegaron varios adultos y jóvenes, después de un rato se escuchaban risas....había un dibujo donde representé a un señor agachado cortando tabaco (*may*) y ellos la comparaban con un anciano que le llaman *mamal Oxom*...en la imagen coloqué un objeto que le denominan *matsunte'*, unos decían que no era necesario, hasta que llegaron a la conclusión de que sus antepasados ya lo utilizaban y no era preciso quitar el dibujo de la tarjeta. (Sántiz, 2009:104)

La relación, la diversión y la convivencia son elementos constitutivos de interparentizaje en la comunidad. No hay reglas, formalismos, normas o esquemas en el momento de aportar y participar para la mejora de las tarjetas, lo significativo es que entre chascarrillos y bromas se reconstruye, se reelabora:

Entre ellos comenzaron a surgir algunos murmullos y risas, en donde comentaban que les faltaban algunos detalles, que eran necesarios porque eran muy significativos. Algunos se refirieron a un instrumento que utilizaban para machacar el tabaco y que le faltaba una imagen donde está el señor poniéndole cal, otro ingrediente esencial para que puedan hacer la mezcla del *may*. (Sántiz, 2009:105)

También se propicia conocimientos, se traen a cuenta experiencias, habilidades, destrezas desarrolladas en el plano de la práctica cotidiana, es decir, se aporta desde lo vivido en interacción con los recursos y el medio. Durante la validación, se abrieron espacios de reflexión acerca de los cambios que se presentan en la naturaleza y las consecuencias que ello tiene en el desarrollo de las actividades comunitarias en la actualidad:

(...) comenzaron con la primera circunferencia, se trata del calendario maya, les pedí por favor que observaran y leyeran si estaban correctas las fases lunares, es decir, los nombres de los meses mayas (...) como te habíamos dicho anteriormente maestra, últimamente ya está cambiando los tipos de temporada (...) por esta razón ya no puede ser tan exacto el calendario de las temporadas. Este cambio que está teniendo la madre naturaleza modifica...a veces llueve demasiado, o alarga la temporada de sequía y esto afecta el ciclo de vida. (Girón, 2009:129)

Algo sobresaliente en el proceso de la validación fueron los distintos escenarios en que se realizó. Los diplomantes acudieron a los lugares donde la gente se encontraba; en la casa ejidal, en los hogares, en las parcelas, en la escuela, en asambleas, reuniones con padres de familia en actividades conocidas y practicadas por los comuneros:

(...) el proceso de validación de manera definitiva fue a través de una reunión con los padres de familia... con la ayuda de los conocedores y ancianos... tuvo éxito nuestro propósito porque quedaron satisfechos y entusiasmados los padres y las madres de familia, lo cual aprobaron el calendario de actividades como uno de los trabajos jamás visto que haga un maestro a favor de la comunidad, en donde se dieron cuenta que la finalidad de este trabajo va en rescate a la vida comunitaria antes y ahora en cual se trata de legalizar los conocimientos que hay en ella. (Hernández, 2009:106)

Además, cuyos detalles no captaban, permitió a los diplomantes identificar elementos de los indicadores, que los conocedores de la comunidad describían claramente:

Don Andrés me dijo: “no maestro, usted dice que el armadillo engorda conjuntamente con los otros animales, pero no engorda en estos meses”... este animal engorda únicamente en los meses de noviembre a enero...en esta temporada la vegetación se

encuentra seca, por lo que este animal le facilita hacer lo agujeros para buscar lombrices e insectos que se encuentran en la tierra. (López, 2009:125)

En el desarrollo de la validación se aclararon las actividades de los niños, especialmente, porque es fácil caer en malas interpretaciones que están cargadas de la cosmovisión occidental, que por lo general difiere de la cosmovisión indígena:

(Al respecto) don Andrés hizo la aclaración sobre la actividad que se incluye en el calendario que hace referencia a los niños que cargan leña. El comenta que esta actividad se realiza con un medio móvil (carro o caballo) para poder hacerlo, y no precisamente los niños cargan la leña...; por lo tanto se tenía que denominar esta expresión de otra forma, para evitar que se interprete que los niños cargan la leña hasta la casa. (López, 2009:126)

Un aspecto importante que se señala en los calendarios y las tarjetas de autoaprendizaje es que el niño reconozca y revalore su propia cultura a partir de contextualizar los conocimientos de forma vivencial, en la validación esto fue importante porque los niños al interactuar con las tarjetas, reconocieron a los personajes y recursos de la naturaleza e indicadores de medio ambiente, entre otros elementos. “Durante la observación... algunos decían “miren aquí está el Carlos, cuidando sus chivos... Todos los integrantes del equipo, se dieron cuenta que el dibujo que contenía este material, se refería a la actividad del cuidado de los chivos, reconocieron en la primera cara de la tarjeta que las imágenes representaban a los chivos de forma real.” (López, 2009:129)

En el nivel de preescolar se pudo reconocer el potencial de las tarjetas porque los niños lograron interactuar con ellas a partir de las imágenes, aún sin saber leer:

(...) los niños de preescolar se acercaron para conocer un poco más. Como docente pude darme cuenta cuales son los factores por los que no entendían el calendario, al principio se asombraron al ver estos dibujos y sobre todo, el imaginarse que quizás eran ellos quienes estaban dibujados en ellos. Varios hicieron comparaciones pues en el calendario gráfico se mostraba a un niño ayudando a su mamá haciendo una actividad y pensaban que eran ellos. (Sántiz, 2009:110-111)

En el nivel de preescolar y primaria, las tarjetas tuvieron una función clara de autoaprendizaje y también de interaprendizaje, porque los alumnos se involucraron, con la ayuda y colaboración de compañeros con más o menos experiencia comunal, en las distintas actividades que la tarjeta planteaba. El aprendizaje autónomo se expresó cuando

los alumnos y alumnas en conjunto con los comuneros y a su vez de manera independiente, participaron en las actividades; observándose en el desarrollo de éstas decisión, atención y organización grupal para escuchar y hacerse escuchar.



**Foto 15: Yolanda Santiz Ruiz.**  
**Niños de la comunidad El Rosario, San Juan Cancuc, Chiapas.**

Las tarjetas de autoaprendizaje que se elaboraron en lengua materna representaron otros retos, que lograron superarse gracias a la experiencia y conocimiento de los diplomantes adquiridos durante su formación previa en la licenciatura, y en sus años de experiencia docente. La validación en los casos donde los pobladores ya no hablan la lengua indígena, requirió de estrategias especiales:

La validación de este material se hizo en dos momentos... En la primera parte...acudí con Doña Lupe, es una señora que todavía habla la lengua tseltal...encontró el primer error gramatical en el título de la tarjeta, el cual decía: *¿Binti ta ts'unel te ixime?*...la forma correcta es *¿T'ut'il taj ts'untike te ixim?* Que significa *¿Cómo se siembra el maíz?* (López, 2009:132)

El proceso de validación también retomó lo relativo al significado indígena, que los conocedores de la comunidad observaron de manera puntual. Los ritos que acompañan, en este caso, la siembra del maíz, llevan implícita la cosmovisión de los pueblos indígenas:

Además surgieron otros agregados relacionados a las festividades que realizan en la comunidad, donde decían que no aparecía la fiesta de Santa Cruz, porque ellos lo

celebran el día 1, 2 y 3 de mayo. Que esto deberá parecer en el calendario que se ha construido, para que así sus hijos y nietos jamás se les olvide de esta festividad que se hace o por lo menos sepan de por qué se hace una celebración en estos días. (Girón, 2009:130)

Las observaciones de la gente tuvo la intención de encontrar a detalle todo lo relacionado con la vida cotidiana:

Doña Lupe agarró la tarjeta y lo empezó a observar detalladamente; inmediatamente observó un detalle en la primera parte de la tarjeta, que correspondía a los dibujos que expresan el rezo que se hace antes de empezar a sembrar, en ella se encuentra un hombre que reza solo; me dijo que esto no sucede de esta manera. Si se quiere expresar esta práctica...el hombre no reza solo, sino que por lo general lo acompaña su esposa, por lo tanto se tenía que incluir un dibujo más. (López 2009:133)

Otro aspecto relacionado con el significado indígena fue señalado en las observaciones hechas a los dibujos sobre los pobladores de la comunidad de El Rosario, municipio de San Juan Cancuc, Chiapas, de una profesora de preescolar:

Conté también con la aprobación de 5 ancianos de la comunidad en donde muy puntualmente hicieron varias observaciones, una de estas fue muy importante y de la cual no me di cuenta...El error que tuve fue el ponerle rayas a las vestimentas de los hombres, pues a ninguna vestimenta de los hombres en esta comunidad se le ponen rayas de colores, a menos que sea de un niño de 2 años. (Sántiz, 2009:102)

La experiencia desarrollada nos señala que los materiales educativos resultaron ser estimulantes, llamativos y generadores de aprendizajes en los niños y niñas de preescolar. Aquí el papel de la educadora y de los padres de familia fue definitivo, en particular es importante señalar la formación de las profesoras de educación preescolar, quienes han tenido mucho apoyo en su formación profesional desde los sectores oficiales.

La aportación de los niños en la validación del calendario socioambiental permitió rescatar los aprendizajes previos, el conocimiento que tienen del medio, así como el reconocimiento e interacción con los objetos que les rodean, de hecho, el aporte más importante a la propuesta original del calendario, fue adecuarlo a las edades de los niños y las niñas de este nivel por lo que se decidió elaborar un calendario gráfico que fuera más comprensible por ellas y ellos:

(...) varios se percataron cómo es que en mayo y junio llovía mucho, ellos decían que si era cierto aunque aquí, obviamente no los leían pero lo fundamental es que lo podían interpretar conforme veían las imágenes, pues varios observaban y con base en ello opinaban y nos platicaban lo que veían, para entonces pude comprobar la comprensión de las imágenes sin estar presentes las letras. (Sántiz, 2009:111)

Otros colaboradores en la validación de las tarjetas y el calendario, lo constituyeron el grupo de maestros de primaria y de los comités de educación locales. En el caso de algunos diplomantes cuya lengua materna era distinta a la que estaba presente en la comunidad, estos apoyos constituyeron estrategias para desarrollar todos los compromisos implicados y que, por demás, se superaron con éxito. Entre sus experiencias afirman:

Tres compañeros de educación primaria me apoyaron durante el proceso de elaboración de materiales e identificar algunos rasgos con respecto a las letras que tenía el calendario y las tarjetas de autoaprendizaje. Tuve la suerte de que ellos colaboraran conmigo, pues dos de los compañeros hablaban la lengua materna de la misma comunidad. (Sántiz, 2009:106)

Finalmente el interés que generó esta experiencia en la comunidad, se concretó en la demanda de la misma gente para continuar y participar activamente, proceso que sirvió de fortaleza para los productos terminados:

(...) también me di cuenta que las actividades son parte fundamental de la comunidad y así lo manifestaron; las autoridades se dieron cuenta de que faltaban varias actividades representadas en tarjetas, por lo que se les explicó...no fue posible poner todas las actividades que nos gustaría en las tarjetas, pero se les explicó que al poner en práctica el uso didáctico de este material se contaría con una planeación, aunque consideraron que era necesario que ellos participaran en la elaboración del plan de trabajo o por lo menos que opinaran, como se hizo con la colaboración de los primeros materiales. (Sántiz, 2009:105)

La noción de coautoría se enriquece, abarca más dimensiones que las señaladas en esta propuesta educativa e implica a más actores, en distintos escenarios y ámbitos. Sobre ello, los diplomantes expresan: “La coautoría entre indígenas y no indígenas supuso que al elaborar y diseñar estos materiales también nos ayudarían a distinguir aspectos que fortalecerían nuestro material considerando entre otros, la escritura tanto de la lengua materna como en castellano, el uso de medios gráficos, los colores, dibujos, entre otros” (Sántiz, 2009:101).



El proceso de validación de los materiales generó la oportunidad de la participación conjunta, donde cada observación y cada detalle redimensionó el aprendizaje, no sólo de los diplomantes y de la gente de la comunidad, sino también de los asesores indígenas y no indígenas participantes en el proceso sobre todo, se abrió el espacio a la contribución de las personas indígenas, la cual fue muy significativa tanto para la construcción de los materiales educativos como para el acercamiento entre la escuela y la comunidad.

## REFLEXIONES FINALES

Las expectativas generadas por los diplomados rebasaron ampliamente los enunciados en el proyecto: Elaboración de dos tarjetas de autoaprendizaje, un calendario socioambiental y el documento recepcional respectivo. Al término de los mismos, los diplomantes expresaron que consideran necesaria una mayor capacitación en torno a la puesta en práctica de la propuesta pedagógica en las aulas, especialmente a cerca de cómo realizar la planeación de unidades didácticas de acuerdo a la nueva propuesta curricular de la UNEM y educadores independientes publicada en 2009 ¿Cómo articular los contenidos del plan y programa oficiales a esta propuesta?

Para atender esta necesidad, se continuó el trabajo al final del octavo semestre de las licenciaturas y posteriormente, durante la redacción de sus propuestas pedagógicas, con el apoyo e intervención del equipo de asesores de UPN, Subsede San Cristóbal, que se integró con la voluntad de compartir objetivos para la mejora y transformación de la práctica docente de los alumnos que optaron por titularse a través del diplomado. Con la conformación de un equipo interinstitucional, se creó un espacio de trabajo académico donde se compartieron ideas y proyectos comunes, intercambiando distintas experiencias para fortalecer la formación de este grupo de profesores y profesoras, ahora egresados de la LEPEPMI.

El grupo de asesores particularmente contribuyó a fortalecer la reflexión y la toma de decisiones en el proceso de elaboración del documento recepcional que sirvió para que estos alumnos se titularan en sus licenciaturas. Entre las propuestas pedagógicas de los profesores alumnos identificamos trabajos en los que se aporta una investigación cualitativa

resaltándose, en algunos casos, el significado de las prácticas sociales y productivas. Estos trabajos no se circunscriben únicamente a uno de los campos de conocimiento establecidos en el Área Terminal de las licenciaturas, sino que abordan de manera integral los contenidos escolares que se materializan en una propuesta educativa que toma como base los conocimientos comunitarios indígenas.

Las reflexiones finales apuntan a señalar la posibilidad de generar materiales educativos interculturales y bilingües con la participación de educadores y especialistas de diversas instituciones y de las comunidades indígenas, a partir de la investigación y explicitación de los saberes de la comunidad (expresados por los propios pobladores). Esta meta se alcanza a partir de una disposición para el interaprendizaje y la coautoría. Un trabajo de esta naturaleza requiere de compartir, ceder, mostrar, confiar, escuchar, comunicar y apreciar, lo que sólo se suscita cuando existe la voluntad de hacerlo de manera libre y responsable. Un mandato institucional o un compromiso de financiamiento no garantizan resultados si no existe la acción conjunta de los sujetos y sus voluntades.

Las controversias en torno a la autoría, los derechos institucionales, privados, académicos o indígenas sobre los materiales producidos pueden tomar otra dimensión, cuando existe un objetivo común entre los distintos actores: el reconocimiento y respeto del otro, de sus conocimientos, lo cual genera estrategias para compartirlos a nivel colectivo. La estrategia aquí desarrollada ha sido a partir de la sistematización del conocimiento indígena y la generación de materiales educativos que los explicitan, y a través de los cuales se difunden poniéndolos a la disposición de otros interesados.

En la comunidad, la disposición y apertura por parte de cada grupo social estuvo constituida a partir del nivel de relación y convencimiento que lograron los diplomantes, de acuerdo al compromiso que mostraron y al diálogo que establecieron con todos. Se identifica un proceso de fortalecimiento en la relación y comunicación entre el profesor y la comunidad. Lo positivo de esta experiencia, es que los profesores indígenas asumen un nuevo reto pedagógico al llevar su enseñanza fuera del aula, participando en las actividades sociales de la comunidad y descubriendo la importancia que tiene para ellos la investigación de su propia realidad sociocultural en la comunidad y la expresión, sistematización e interpretación con los niños de los hechos vividos y observados en esas actividades sociales.

Esta vinculación, fortalece la identidad y el arraigo de los profesores en sus comunidades de trabajo. Asimismo, contribuye en la concientización sobre la importancia de permanecer en la comunidad para reconocer la cultura y desarrollar una práctica escolar adecuada al contexto indígena.

A finales de 2009 se dio inicio a un nuevo proyecto mediante el cual los exdiplomantes habrán de revisar y mejorar sus materiales con miras a su publicación y se impartirán talleres que abordarán la propuesta integral del curriculum de UNEM y los valores positivos de las sociedades indígenas. Asimismo, todos los exdiplomantes han sido convocados para integrarse a la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), como un espacio de reflexión colectiva y de validación curricular de la propuesta educativa para dar continuidad al proceso de construcción de la misma.

Con esta propuesta, creemos se está en camino, un camino de construcción de una nueva cultura escolar en donde el profesor y la comunidad, en colaboración dinámica y comprometida, aporten nuevos contenidos indígenas que se articulen con los escolares y universales. Así se podrá favorecer la perspectiva y la movilidad de las nuevas generaciones tanto en el ambiente cultural propio como en el ajeno. Con la formación adquirida en la Universidad Pedagógica Nacional y en los diplomados diseñado por CIESAS y UNEM, se ha ido fortaleciendo y enriqueciendo la práctica docente de un grupo de profesores y profesoras indígenas, abriendo nuevas perspectivas de análisis e intervención educativa, tendiente a un movimiento de renovación pedagógica en comunidades indígenas.

## Bibliografía

BERTELY, María (Coord.) (2004) “Tarjetas de autoaprendizaje”, CEIB-SEP. UNEM, OEI, Fondo León Portilla, Editorial Santillana, México.

\_\_\_\_\_ (2006) “La construcción *desde debajo* de una nueva educación intercultural bilingüe para México”. En L. Todd, Eugenio y V. Arredondo (Coords.) La

educación que México necesita. Visión de expertos. Centro de los Altos Estudios e Investigación Pedagógica/CECyTE, NL. México.

GALLEGOS, Carmen (2007) “El currículo de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre la cultura local y global: Una experiencia educativa en la amazonia peruana”. En M. Bertely. J. Gashe y R. Podestá (coords.). Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Abya-Yala. Quito, Ecuador.

GASCHÉ, Jorge (2007) “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta donde abarca la interculturalidad?”. En M. Bertely. J. Gashe y R. Podestá (coords.) (2007) Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Abya-Yala. Quito, Ecuador.

\_\_\_\_\_ (2007) “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuente de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura”. En M. Bertely. J. Gashe y R. Podestá (coords.). Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Abya-Yala. Quito, Ecuador. 2007.

GIRÓN, Petrona (2009) “Criando cerdos y aprendiendo con un enfoque intercultural bilingüe”. Propuesta Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 071, Subsede San Cristóbal de las Casas, Chiapas. 2009.

GOMEZ, Irma (2009) “Mi experiencia docente vivida en la comunidad de Pacanam, Chalchihuitan, Chiapas”. Propuesta Pedagógica, Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 071, Subsede San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

GÓMEZ, Felipe y SÁNTIZ, Yolanda (2007) Evaluación del primer módulo, aspectos desfavorables”Universidad Pedagógica Nacional Unidad 071, Subsede San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

HERNÁNDEZ, Agustín y LÓPEZ, José (2007) Evaluación del primer módulo, aspectos desfavorables Universidad Pedagógica Nacional Unidad 071, Subsede San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

HERNÁNDEZ, Martín (2009) “Experiencia en educación intercultural bilingüe en una Escuela Primaria de la Comunidad Dr. Samuel León Brindis”. Propuesta Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 071, Subsede San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

LEIS, Raúl (1990) El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora. HUMANITAS-CEDEPO, Argentina.

LÓPEZ, José Luis (2009) “¿Qué contenidos están los chivos! Tarjetas de autoaprendizaje como recurso didáctico para la práctica de la educación intercultural en un grupo multigrado”. Propuesta Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 071, Subsede San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

MARTÍNEZ, Jessica (2007) “La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la amazonia peruana”. En M. Bertely. J. Gashe y R. Podestá (coords.). Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Abya-Yala. Quito, Ecuador.

MÉNDEZ, Pedro y HERNÁNDEZ, Martín (2007) Evaluación del primer módulo, aspectos desfavorables Universidad Pedagógica Nacional Unidad 071, Subsede San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

MODIANO, Nancy (1990) La educación indígena en los Altos de Chiapas, INI-CONACULTA. México.

MONTALUISA, Luis (1989) Comunidad, escuela y currículo. Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural 4. UNESCO-OREALC.

PEDRO B. Matilde et. al. (1991) El trabajo del maestro en la escuela primaria unitaria indígena, En: Nuestro Saber, Año 2, Núm. 03. Dirección General de Educación Indígena. México.

RUIZ, Diego y DÍAZ, Angélica (2007) Evaluación del primer módulo, aspectos desfavorables, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 071, Subsede San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

SANTIZ, Yolanda (2009) “Importancia de los conocimientos indígenas para una educación preescolar intercultural en la comunidad el Rosario Chiapas”. Propuesta Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 071, Subsede San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS (2003) “El mundo. Siete pensamientos en mayo de 2003”, en: Revista Rebeldía, no. 7, México, mayo de 2003.

ANEXO 1

DIPLOMADOS

EXPLICITACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO  
INDÍGENA  
Y  
DISEÑO DE MATERIALES EDUCATIVOS INTERCULTURALES Y  
BILINGÜES

CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA  
SOCIAL

(En convenio con: Proyectos Especiales, Lic. Patricia Pernas  
Universidad Pedagógica Nacional/Ajusco)

2007

Coordinadora General: Dra. María Bertely Busquets

*Registro PI/CIESAS: 018. A08*

MISIÓN Y FILOSOFÍA

En el marco de las actividades de formación docente que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y en función de la importante trayectoria reportada por el proyecto *Tarjetas de Autoaprendizaje* de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), se ofrecen los diplomados de apoyo a la titulación *Explicitación y Sistematización del Conocimiento Indígena y Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües*. A partir del convenio firmado por la UPN/Ajusco y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), estos diplomados se ofrecen en el marco de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación

Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), en unidades ubicadas en estados de alta composición indígena. Los diplomados favorecen la calidad y la pertinencia del trabajo pedagógico desarrollado por docentes indígenas activos, y están registrados y bajo la coordinación académica del (CIESAS). Los diplomados operan con recursos concurrentes que pueden provenir de agencias financieras internacionales, como la Fundación Ford, o de instituciones del sector público como la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP, entre otras.

El modelo filosófico y pedagógico que inspira los diplomados se inspira en el método *inductivo intercultural* acuñado por Jorge Gasché del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP) quien, en convenio con el CIESAS y con la participación de la UNEM y educadores independientes, vigila la propiedad intelectual de esta propuesta formativa.

El modelo en cuestión se sustenta en *vivencias de interaprendizaje* desarrolladas entre formadores indígenas que cuentan conocimientos probados en el método referido, y profesores en formación y/o en servicio interesados en la propuesta.

El *interaprendizaje entre indígenas* se apoya en la mediación que desempeñan los especialistas no indígenas e indígenas para la apropiación de esta propuesta filosófica y pedagógica; el desarrollo de actividades de investigación, explicitación y formalización del conocimiento implícito en las actividades desarrolladas por los comuneros; así como el diseño de Calendarios Socio-ambientales y Tarjetas de Autoaprendizaje pertinentes al contexto sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo en que ejercen la docencia los participantes. Para este modelo, la formación se logra a manera de *laboratorios vivenciales*, siendo los materiales el resultado de un proceso de formación apuntalado en la estrecha relación con las comunidades. Al término de ambos diplomados, además de lograr la titulación a nivel licenciatura, los participantes producen materiales pertinentes y de calidad que articulan el conocimiento indígena con el conocimiento escolar y universal.

## ANTECEDENTES



Después de varias décadas de implementación de la educación para indígenas en México, la permanencia de baja calidad educativa y la escasa pertinencia lingüística y cultural en las escuelas, las comunidades indígenas de los Altos, el Norte y la Selva de Chiapas comisionaron a algunos jóvenes de sus pueblos para desempeñarse como educadores comunitarios. En consecuencia, en 1995 se conforma la UNEM<sup>53</sup> con el objetivo de:

(...) que las comunidades indígenas de Chiapas tengan el control de la educación que se imparte en sus escuelas, contribuyendo al rescate cultural y el desarrollo de las culturas indígenas, así como el mejoramiento de la calidad de vida en las comunidades y la renovación de la producción en el campo, recuperando nuestros suelos y bosques y buscando la independencia de nuestra producción con respecto a las corporaciones internacionales de agroquímicos y el coyotaje<sup>54</sup>.

En el 2001, como reconocimiento a una trayectoria formativa apoyada por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y otras instancias oficiales y no gubernamentales nacionales e internacionales, la UNEM recibe un fondo de Don Miguel León Portilla y, de la mano con organizaciones hermanas como Las Abejas y Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), además de la colaboración decidida de la Organización de Estados Iberoamericanos, la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Fundación Kellogg, Editorial Santillana, Jorge Gasché del Instituto de Investigación sobre la Amazonía Peruana y las colegas peruanas Jessica Martínez y Carmen Gallegos- diseñan las primeras Tarjetas de Autoaprendizaje.

Se gesta desde entonces una propuesta alternativa para la formación de profesores indígenas en el ámbito de la educación intercultural y bilingüe, fundada en el *modelo sintáctico de cultura* acuñado por Jorge Gasché, de acuerdo al cual el conocimiento indígena se expresa en actividades realizadas en la vida práctica, siendo factible la integración entre este conocimiento con el conocimiento escolar y universal mediante la investigación, explicitación y sistematización del saber implícito. A partir de este paradigma, los educadores indígenas de la UNEM y organizaciones hermanas diseñaron

---

<sup>53</sup> En 1997, la Asociación Rural de Interés Colectivo (ARIC) -con presencia en la Selva- también acuerda el nombramiento de educadores comunitarios. Se crea entonces el Programa ECIDEA, con objetivos similares a los de la UNEM.

<sup>54</sup> UNEM, "Bachillerato pedagógico intercultural comunitario para la formación de docentes de educación primaria intercultural", 1999, San Cristóbal de las Casas, mecanuscrito.

tarjetas en lenguas ch'ol, tsotsil, tseltal y castellano, incluidas en tres cajas acompañadas de los calendarios anuales de actividades por pueblo y una guía para el uso del material en las escuelas y comunidades; este material contó con un tiraje de seis mil cajas. Para su distribución, los educadores -formados como docentes y diseñadores de materiales para la nueva educación intercultural y bilingüe- consideraron importante no entregar el material a cualquier escuela y no comercializarlo sino, en contraste, distribuirlo entre educadores indígenas dispuestos a participar en talleres de formación dirigidos al conocimiento de las bases filosóficas, jurídicas y pedagógicas de un modelo educativo que se caracteriza, entre otros aspectos, por la activa participación comunitaria.

En el 2005, con fondos de la Fundación Kellog y la administración de la Organización de Estados Iberoamericanos, los educadores de la UNEM comenzaron a impartir talleres de formación para el uso y manejo de las Tarjetas de Autoaprendizaje, encargándose de todo el proceso de capacitación, desde la planeación, el diseño y la organización, hasta una implementación que se caracterizó por una gran diversidad y flexibilidad de contenidos y estrategias didácticas. Este trabajo fue coordinado por María Bertely, estando Raúl Gutiérrez Narváez a cargo de las tareas de seguimiento. Se consolidó de este modo un grupo de 15 educadores y formadores indígenas altamente capacitados en el método inductivo intercultural, no obstante -en contraste con los educadores de ECIDEA- sus competencias docentes se habían desarrollado al margen de la formación y el reconocimiento oficiales.

Durante el ciclo 2006-2007, la UNEM y ECIDEA trabajan juntos y dan continuidad a sus respectivos proyectos y, con el apoyo de la Fundación Ford y la gestión de la OEI, ofrecen nuevos talleres de formación para uso, diseño y producción de Tarjetas de Autoaprendizaje, incluidas las materias de agroecología, lengua indígena y etnomatemáticas. A esta acción se agrega la relativa al diagnóstico y la sistematización de sus modelos curriculares de educación primaria intercultural y bilingüe, continuando en la coordinación general María Bertely y al frente del proyecto ECIDEA Dionisio Toledo y del desarrollado por la UNEM Raúl Gutiérrez.

A través de este nuevo proyecto, los educadores, diseñadores didácticos y formadores indígenas, siempre apoyados por Jorge Gasché, se encuentran en proceso de formación como diseñadores curriculares, explicitándose el modelo educativo implícito en

las Tarjetas de Autoaprendizaje en el caso de la UNEM y, en cuanto a ECIDEA –con el apoyo de Sonia Comboni- las experiencias educativas integrales del programa ECIDEA, donde las tarjetas resultan complementarias a otros enfoques, metodologías y recursos didácticos.

El impacto de este proyecto compartido, pero diversificado a partir de las trayectorias particulares de cada organización, involucra para entonces a un centenar de educadores indígenas mayas. Entre otros lugares, ECIDEA trabaja con cincuenta educadores en las regiones de *Pojcol* (ejido Amatlán) y Avellanal (ejido Santo Tomás); en los ejidos Peña Chavarico, Macedonia, Santo Tomás, Santa Lucía, Nueva las Tacitas, Ojo de Agua San Jacinto y Laguna Santa Elena; y en los poblados y en las rancherías de San Agustín, Segundo *Pamanavil*, La Martinica, *Piquintel*, Guadalupe *Tzajal Hukúm*, San José Los Mangos y *Yaxtelja*, lugares ubicados en los municipios de Ocosingo, Chilón y Sitalá. La UNEM, mientras tanto, trabaja con 50 educadores, ubicados en escuelas de las comunidades de *Jolja*, del municipio de Tila, en San José *Pathuitz*, del municipio de Chilón, y en el ejido La Pimienta, en el municipio de Simojovel. A estos talleres asiste una variedad de perfiles, que va desde profesores adscritos al Programa de Educadores Comunitarios Indígenas (PECI) y al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), hasta promotores comunitarios que participan en los programas alternativos de ambas organizaciones cuya escolaridad, en el caso de la UNEM, puede involucrar a jóvenes con cuarto grado de primaria, primaria terminada, secundaria completa o incompleta y estudios de bachillerato.

## EL DIPLOMADO

Los diplomados *Explicitación y Sistematización del Conocimiento Indígena y Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües* se imparten en distintas unidades y subsedes de la UPN, con impacto tanto en el proceso de formación y titulación de los alumnos de la licenciatura mencionada, como en la calidad y pertinencia de los aprendizajes en alumnos y alumnas indígenas que cursan la educación preescolar y primaria.

Para su operación, ambos diplomados cuentan con una coordinadora académica, en la persona de la Dra. María Bertely Busquets; una responsable de los procesos de gestión y administración, a través de la Licenciada Patricia Pernas Guarneros; equipos estatales integrados por académicos no indígenas e indígenas adscritos a las Unidades UPN y del CIESAS locales; así como formadores indígenas de la UNEM e independientes encargados de tres talleres presenciales y el seguimiento de las acciones formativas. La asesoría del Dr. Jorge Gasché se apoya en la colega peruana Jessica Martínez Cuervo y, de manera complementaria, se contempla el apoyo de lingüistas, pintores nativos y técnicos en computación.

## MODALIDAD Y MÓDULOS

Los diplomados son consecutivos y se componen de cuatro módulos cada uno, dedicados al análisis de textos básicos y videoconferencias, solución de guías de estudio, investigación en campo, talleres dedicados al diseño de materiales educativos inductivos interculturales, y procesos de validación en escuelas y comunidades. Los diplomados parten de una definición puntual de:

1. Objetivos
2. Requisitos de ingreso
3. Módulos, tiempos, contenidos y bibliografía (incluye videoconferencias, formatos y guías de estudio, investigación y validación)
5. Productos y criterios de evaluación

## OBJETIVOS

1. Impartir los diplomados de apoyo a la titulación *Explicitación y Sistematización del Conocimiento Indígena y Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües*, a los alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación

Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) de la UPN en estados con alta composición indígena.

2. Favorecer la calidad y la pertinencia educativa en la formación de docentes indígenas activos y el trabajo pedagógico intercultural y bilingüe realizado en escuelas ubicadas en regiones de alta composición indígena.
3. Garantizar las condiciones académicas y logísticas que lleven al cumplimiento cabal de los contenidos, los tiempos y las modalidades ofertadas.
4. Realizar foros en RED para el análisis y presentación de resultados.
5. Diseñar y producir Calendarios Socio-ambientales y Tarjetas de Autoaprendizaje en estados con alta composición indígena.
6. Apoyar el proceso de titulación en la LEPEPMI en la modalidad de Propuestas Pedagógicas.
7. Fortalecer redes de maestros para la educación intercultural y bilingüe.
8. Avanzar en las negociaciones para obtener fuentes de financiamiento concurrentes que posibiliten la continuidad de los diplomados, la consolidación de redes y la publicación de los materiales.

### REQUISITOS DE INGRESO

1. Ser maestros en servicio (nivel primario y preescolar) inscritos en los últimos semestres de la LEPEPMI.
2. Ser alumnos regulares o egresados interesados en lograr su titulación.
3. Hablar una lengua indígena (de preferencia la misma que hablan los alumnos de la escuela donde trabajan).
4. Entregar una carta de exposición de motivos.
5. Comprometerse a participar a todas las sesiones y modalidades propuestas.
6. Contar con el aval de las autoridades educativas y de la comunidad donde trabajan para participar en los diplomados.
7. Comprometerse a investigar y validar los materiales en las comunidades y escuelas donde trabajan.
8. Aprobar el examen de selección (entrevista en atención a los requisitos anteriores).

PROGRAMA DEL DIPLOMADO  
SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO INDÍGENA  
240 HORAS

PRIMER MÓDULO

PEDAGOGÍA INDUCTIVA INTERCULTURAL Y FILOSOFÍA POLÍTICA DEL PROYECTO  
60 HORAS

Este módulo se imparte bajo la responsabilidad de los equipos estatales. Se estudian los contenidos sustantivos del modelo inductivo intercultural por medio del análisis de textos básicos y videoconferencias. Los participantes cuentan con bibliografía básica, resuelven guías de estudio y tienen una primera aproximación al modelo filosófico y pedagógico que anima este modelo de formación para la docencia intercultural y bilingüe.

Bibliografía:

GASCHÉ, Jorge (2008a) “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: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.) Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües, Abya-Yala, Quito, Ecuador.

----- (2008b) “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”, en: M. Bertely, J. Gasché, y R. Podesta (coords.) Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües, Abya-Yala, Quito, Ecuador.

----- (s/f) “De *hablar* la educación intercultural a *hacerla*”, en: Educación intercultural bilingüe (EIB), Fundación para la cultura del maestro, 21 pp. México.

BERTELY, María (2006) La construcción *desde debajo* de una nueva educación intercultural bilingüe para México, en: L. Todd y V. Arredondo (coords.) La Educación que

México Necesita. Visión de Expertos, Centro de Los Altos Estudios e Investigación Pedagógica/CECyTENL), Estado de Nuevo León, México.

## SEGUNDO MÓDULO

### INVESTIGACIÓN Y EXPLICITACIÓN DE CONOCIMIENTOS INDÍGENAS

60 HORAS

El módulo, a cargo de los equipos estatales, se apoya en el estudio de la *Guía para el uso de las Tarjetas de Autoaprendizaje*, de los instrumentos para el registro de conocimientos indígenas, actividades de los comuneros y de los niños y las niñas que acuñó Jessica Martínez Cuervo (anexos 4 y 5), así como en lecturas básicas. Su énfasis está en conocimiento de los principios rigen el diseño de los Calendarios Socioambientales; la importancia de las actividades comunitarias como fuentes de conocimiento para los alumnos y las alumnas indígenas; la identificación de las etapas del desarrollo cultural; así como el estudio del modelo sintáctico de cultura y las fases del método inductivo intercultural (investigar, explicitar y formalizar los conocimientos indígenas, articulándolos con los conocimientos escolares y universales). Se analiza el cartel Sociedad-Naturaleza, se identifica la importancia de atender al significado indígena como eje transversal de la propuesta, y se considera la importancia del diseño de materiales en lenguas indígenas y en español.

Este módulo concluye con un taller de cinco días impartido por los formadores de la UNEM e independientes, con el apoyo de los equipos estatales.

#### Bibliografía:

GALLEGOS, Carmen (2008) “El currículo de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre la cultura local y global: Una experiencia educativa en la Amazonía Peruana” En: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.) Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Abya-Yala, Quito, Ecuador.

MARTÍNEZ, Jessica (2008) “La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la Amazonía Peruana” En: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.) Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Abya-Yala, Quito, Ecuador.

### TERCER MÓDULO

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN Y DE CAMPO EN COMUNIDADES

CON APOYO DE EQUIPOS ESTATALES

60 HORAS

Bajo la responsabilidad de los equipos estatales, este módulo considera una aproximación a la perspectiva etnográfica, el diseño de guías e instrumentos de recolección de datos, así como la investigación y trabajo de campo en las comunidades y escuelas en las que laboran los participantes.

Bibliografía:

BERTELY, María (2000) Conociendo nuestras escuelas. Una aproximación etnográfica a la Cultura Escolar, Editorial Paidós, México.

### CUARTO MÓDULO

EXPLICITACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO INDÍGENA

60 HORAS

En este módulo, con el apoyo de los equipos estatales, los participantes organizan y seleccionan la información de campo, además de elaborar las primeras versiones de los Calendarios Socio-ambientales por comunidad y seleccionar las actividades a partir de las cuales diseñarán dos Tarjetas de Autoaprendizaje, una en lengua indígena y otra en español.



Este módulo concluye con un taller de cinco días impartido por los formadores de la UNEM e independientes, con el apoyo de los equipos estatales.

### PRODUCTOS AL TÉRMINO

El primer diplomado concluye con un avance escrito sobre la propuesta filosófica y pedagógica que anima esta modalidad formativa, un bosquejo del Calendario Socio-Ambiental, la selección de las actividades que inspirarán el diseño de dos Tarjetas de Autoaprendizaje, así como una descripción detallada de la investigación etnográfica en campo.

PROGRAMA DEL DIPLOMADO  
“DISEÑO DE MATERIALES EDUCATIVOS  
INTERCULTURALES Y BILINGÜES”

240 horas

PRIMER MÓDULO

SISTEMATIZACIÓN DE CALENDARIOS SOCIO-AMBIENTALES Y TARJETAS DE  
AUTOAPRENDIZAJE

60 HORAS

En este módulo, con el apoyo de los equipos estatales, los participantes sistematizan los Calendarios Socioambientales y producen las primeras versiones de las Tarjetas de Autoaprendizaje. Para ello, explicitan y formalizan los conocimientos indígenas, articulándolos a los conocimientos escolares y universales, graduándolos a partir de las etapas de desarrollo cultural y apropiándose de una estructura didáctica *ad hoc*. Con el apoyo de un lingüista experto en las lenguas indígenas implicadas, los participantes se familiarizan con la estructura lingüística de estas lenguas por medio de la revisión y la corrección de los textos escritos en los calendarios y tarjetas.

SEGUNDO MÓDULO

ANÁLISIS Y PROFUNDIZACIÓN EN EL MÉTODO INDUCTIVO INTERCULTURAL

60 HORAS

Los participantes profundizan en la perspectiva filosófica, política, jurídica y pedagógica que inspira el modelo inductivo intercultural, recurren a teorías y conceptos analizados en la LEPEPMI, redactan reportes teóricos y metodológicos en función de la producción de una *Propuesta Pedagógica*, e intercambian avances a nivel interestatal por medio del sistema de videoconferencias.

En las videoconferencias participan los formadores de la UNEM e independientes, todos los participantes y equipos estatales y académico, así como el asesor internacional.

Bibliografía:

BERTELY, María (2007) Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la *Otra* educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista, en: G. Dietz., G. Mendoza y S. Téllez (eds.) Multiculturalismo, Educación Intercultural y Derechos Indígenas en las Américas. Abya-Yala, Quito, Ecuador.

\_\_\_\_\_ (coord. 2008) Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el Mundo. Colección Espejo de Urania, Libros del Rincón, SEP, México.

Textos complementarios: LEPEPMI.

### TERCER MÓDULO

DISEÑO DE CALENDARIOS SOCIO-AMBIENTALES Y TARJETAS DE AUTOAPRENDIZAJE

60 HORAS

Los alumnos, en *interaprendizaje* con los formadores de la UNEM y con el apoyo del equipo académico, diseñan las versiones definitivas de los Calendarios Socio-ambientales y las Tarjetas de Autoaprendizaje para, en las últimas sesiones, enfocarse al escaneo electrónico e impresión de versiones definitivas. Estas sesiones cuentan con el apoyo de especialistas en captura y diseño electrónico de materiales didácticos.

Este módulo concluye con un taller de cinco días impartido por los formadores de la UNEM e independientes, con el apoyo de los equipos estatales.

### CUARTO MÓDULO

PROPUESTA PEDAGÓGICA Y VALIDACIÓN ESCOLAR Y COMUNITARIA DE LOS MATERIALES

## 60 HORAS

Este módulo incluye la producción de avances sustantivos de la *Propuesta Pedagógica* como apoyo a la titulación, una etapa de trabajo de campo con fines de validación de los materiales producidos en las escuelas y comunidades donde los participantes se desempeñan como docentes, así como sesiones dedicadas a la inclusión de correcciones producto de la validación. Los equipos estatales revisan y orientan la conclusión de los trabajos y son apoyados por los asesores de tesis y especialistas en captura y diseño electrónico de materiales didácticos.

Actividades de cierre de los diplomados:

- Foro de Cierre
- Socialización de experiencias con participación de agencias financiadoras y observadores externos

## PRODUCTOS AL TÉRMINO

El segundo diplomado concluye con avances sustantivos sobre la perspectiva filosófica, teórica y metodológica que anima esta modalidad formativa, las versiones definitivas de un Calendario Socio-Ambiental y dos Tarjetas de Autoaprendizaje, así como una descripción detallada de los resultados de las etapas de investigación, explicitación, formalización, articulación, diseño de materiales y validación de la propuesta, en atención al diseño de *Propuestas Pedagógicas*.

## PRODUCTO FINAL ESPERADO

Se espera que seis meses después de concluir los diplomados los alumnos presenten una *Propuesta Pedagógica* para titularse. Esta propuesta deberá incluir:

1. Contexto sociocultural y natural de la región y comunidad en que se encuentra la escuela en la que trabaja el maestro.
2. Diagnóstico de la educación intercultural y bilingüe en el centro de trabajo y a partir de la propia práctica pedagógica.
3. Marco filosófico y teórico conceptual (lecturas del diplomado más otras que estén relacionadas con la propuesta).
4. Metodología (narración detallada de los procesos de investigación en campo, explicitación, ampliación y articulación de los conocimientos implícitos en las actividades)
5. Descripción del diseño de materiales y sus características.
6. Descripción del proceso de validación de los materiales en la escuela y la comunidad.
7. Explicación de los usos pedagógicos de los materiales y el modo en que se articulan a través de ellos los conocimientos indígenas con los escolares y universales, en atención a las etapas del desarrollo cultural y el curriculum escolar.
8. Conclusiones
9. Bibliografía

## ANEXO 2

### REQUISITOS DE INGRESO A DIPLOMADOS

- a) Ser maestros en servicio en los niveles de educación primaria o preescolar indígena y, de preferencia, estar inscritos en los últimos semestres de la LEPEPMI-UPN.
- b) Ser pasantes o alumnos regulares de la licenciatura.
- c) Hablar una lengua indígena (de preferencia la misma que hablan los alumnos de la escuela en donde trabajan).
- d) Comprometerse a participar a todas las sesiones presenciales, video-conferencias y talleres de los diplomados.

Adicionalmente:

- e) Informar a las autoridades educativas (comité de educación) de la comunidad donde trabajan sobre su participación en el diplomado, así como sobre los objetivos y productos del mismo.
- f) Comprometerse a realizar el trabajo de investigación y validación en la comunidad donde trabajan.

## ANEXO 3

### GUÍAS DE LECTURA

#### PREGUNTAS PARA DIPLOMADOS DE LA UPN

*Erika González*

Texto: Martínez Cuervo, Jessica “La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la amazonia peruana”.

1. ¿En qué consiste, a grandes rasgos, el concepto de “aprendizaje intercultural” en que se basa esta propuesta de formación docente?
2. ¿Qué posibilidades ofrece, a su juicio, tomar como base del aprendizaje intercultural un concepto de cultura centrado en las prácticas sociales, económicas y ceremoniales, su vigencia y sus transformaciones?
3. ¿Cuál es el papel de los mediadores pedagógicos en el proceso de formación de docentes indígenas, según lo descrito por la autora?
4. ¿Qué objetivo persigue, en esta propuesta, el análisis de los hechos históricos que han rodeado a las sociedades indígenas amazónicas?
5. ¿Qué relevancia tiene el componente afectivo en la explicitación de la herencia cultural del docente indígena?

Texto: Bertely, María “La construcción *desde debajo* de una nueva educación intercultural bilingüe para México”.

1. Explique el concepto de cultura que sustenta este modelo educativo intercultural bilingüe y su relevancia como punto de partida para las propuestas educativas de este corte.
2. ¿Qué tipo de relaciones establece esta propuesta educativa intercultural con el

currículo oficial en el caso analizado, y qué repercusiones tienen dichas relaciones para las organizaciones indígenas involucradas?

3. ¿Qué revela la experiencia del modelo *Tarjetas de Autoaprendizaje* sobre la dimensión política de las propuestas educativas interculturales?
4. ¿Qué aporta la experiencia de diseño del material *Tarjetas de Autoaprendizaje*, en relación a los procesos de formación de los educadores indígenas?
5. Explique las implicaciones que supone la *coautoría* y el *interaprendizaje* en la gestación de proyectos educativos interculturales y bilingües, a partir de lo mostrado en esta experiencia.

### PREGUNTAS PARA DIPLOMADOS DE LA UPN

*Rossana Podestá*

Texto: Gasché, Jorge “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? (inédito).

1. ¿Qué aspectos del Convenio 169 de la OIT se aplican en la realidad mexicana y cuáles no? Explícalos.
2. ¿En qué consiste la interculturalidad como utopía angelical y qué alternativas se proponen?
3. ¿Cómo repercute la relación dominación-sumisión, de la que habla el autor, en los ámbitos social, político y educativo? Da ejemplos y explícalo.
4. ¿Qué características sociopolíticas y culturales de los pueblos hay que tomar en cuenta al construir un programa intercultural?
5. ¿Qué elementos son esenciales (concepciones, prácticas, relaciones, posiciones) en la formación de los maestros y de los formadores según el autor?

Texto: Gallegos, Carmen “El currículo de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre la cultura local y la global: una experiencia educativa en la amazonía peruana”. (inédito).



1. ¿Qué ventajas tiene que el currículo educativo refleje la vida de un pueblo?
2. ¿Qué plantea la autora para proceder a la construcción del mismo?
3. ¿Qué concepto de cultura se maneja en el texto y en qué se diferencia con el utilizado en la currícula escolar que tú conoces?
4. ¿Cuáles son los principios, según la autora, para el diseño de un currículo intercultural?
5. A partir de la definición productivo-comunicativa que se presenta en el artículo ¿qué actividades son centrales en tu propia cultura?

#### PREGUNTAS PARA DIPLOMADOS DE LA UPN

*Stefano Claudio Sartorello*

Primer texto: Gasché, Jorge (inédito). “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”.

1. ¿Cuáles son las críticas del autor a las fuentes tradicionales del conocimiento indígena?
2. ¿Cuáles son las críticas del autor a los métodos tradicionales para captar y convertir el conocimiento indígena en conocimiento escolar?
3. ¿Cómo se conciben la cultura, el conocimiento indígena y sus fuentes en la propuesta de Gasché?
4. ¿Cómo se caracteriza el método inductivo intercultural descrito por el autor?
5. ¿Qué entiende Gasché por inter-comprensión?

Segundo texto: Bertely, María “Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la *Otra* educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista”.

1. ¿Cuáles son los elementos constitutivos de la filosofía política que inspira el modelo educativo intercultural de la UNEM?
2. ¿Por qué la autora sostiene la necesidad de proceder a la exaltación de tipos culturales distintivos?
3. Explique la perspectiva enfocada al estudio de las relaciones interculturales como conflicto.
4. ¿Cuáles son los rasgos idealtípicos de las sociedades indígenas identificados por Gasché?
5. Describa algunas de las características del Cuadernillo *Los hombres y las Mujeres del Maíz: Democracia y Derecho Indígena para el Mundo*.

ANEXO 4

SEGUNDO MÓDULO

INVESTIGACIÓN Y EXPLICITACIÓN DE SABERES INDÍGENAS  
PARA ELABORAR MATERIALES INTERCULTURALES Y BILINGÜES

*Jessica Martínez Cuervo*

UNIDAD I

CONOCIENDO LOS ASPECTOS FUNDAMENTALES  
DE LA CULTURA PARA ELABORAR MATERIALES

INSERCIÓN A LA CULTURA LOCAL DE NUESTRA ESCUELA.

TAREA 1

Acercarse a los padres de familia: ¿cómo?

- Visitar la casa de los niños,
- Permanecer más tiempo en la comunidad donde enseñan
- Participar de las actividades comunales,
- Estar dispuestos a aprender
- Observar participando cómo se organiza el tiempo en la comunidad, que actividades realizan las mujeres y los hombres, en qué momento del día las realizan. Escuchar al padre de familia, al anciano, al líder de la comunidad.

CONOCER LA CULTURA A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD

TAREA 2

Hacer el registro de las actividades que se realiza en la comunidad

Registro de lo observado actividades que se realizan en la comunidad donde enseñas	
Hombres	
Mujeres	
Hombres y mujeres	

## CONOCER LA CULTURA A TRAVÉS DE LA PRODUCCIÓN MATERIAL

### TAREA 3

Hacer el registro de los productos que la comunidad elabora a partir de las actividades que realizar

Productos que la comunidad elabora según las actividades que realiza por género		
	Actividad	Productos
Mujeres		
Hombres		

## CONOCER LAS EXPECTATIVAS DE LOS PADRES RESPECTO A LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS E HIJAS.

### TAREA 4

Hacer el registro donde los padres respondan a la siguiente pregunta: ¿qué quieres que tu hijo e hija aprendan en la escuela?

Nombre del padre de familia: Cargo que ocupa: Número de hijos:	
¿Qué quieres que tu hijo y tu hija aprendan en la escuela?	

**LOGROS DE APRENDIZAJE Y DIFICULTADES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL  
DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO**

**TAREA 5**

Dedica tiempo a la observación en aula para que te acerques a tus niños y observes su desempeño y hagas el registro de ocho estudiantes, entre niños y niñas, intenta identificar sus logros de aprendizaje y sus dificultades.

Nombre y Apellido:									
Edad:									
Grado:									
Áreas	Len- gua Indí gena	Mate- máticas	Espa- ñol	Cien- cias Natura les	Historia	Geogra- fía	Educa- ción Cívica	Educa- ción Artística	Educa- ción Física
Logros de Apre- ndizaje									
Dificul- tades de Apre- ndizaje									

EL CALENDARIO DE ACTIVIDADES SOCIALES Y PRODUCTIVAS Y LOS CICLOS  
DE LA NATURALEZA

TAREA 6

Describe según los meses del año los indicadores que se te muestran

Meses del año	Temporadas	Indicadores climáticos	Indicadores vegetales	Indicadores del comportamiento de los animales	Actividades de los comuneros	Actividades de las comuneras	Actividades de los niños y las niñas
Enero							
Febrero							
Marzo							
Abril							
Mayo							
Junio							
Julio							
Agosto							
Sept.							
Octubre							
Nov.							
Dic.							

## UNIDAD 2

### ASPECTOS RELEVANTES PARA SISTEMATIZAR EL CONOCIMIENTO INDÍGENA

#### ACTIVIDADES Y COMPETENCIAS QUE DESARROLLAN LOS NIÑOS Y NIÑAS EN SU COMUNIDAD

##### TAREA 1

Elegir dos actividades que los niños y niñas realizan en su comunidad

##### TAREA 2

Con base en el ejemplo dado, haz un esquema y registra todas las capacidades, actitudes y valores que el niño y la niña aprende en las dos actividades escogidas.

#### ETAPAS DE DESARROLLO DEL NIÑO Y NIÑA

##### TAREA 3

Selecciona la edad de los niños y niñas que has observado realizando las actividades seleccionadas o acércate a los padres y madres de familia y pídeles que te enseñen todo lo que los niños saben hacer en la franja de edad escogida.

##### TAREA 4

Registra las acciones e interacciones que los niños y niñas realizan en su comunidad y en la naturaleza en la etapa de desarrollo elegida

Edad del niño	Nombre que la comunidad le da a esta etapa de desarrollo	¿Qué hacen los niños y niñas en dicha etapa?
Por ejemplo, de 10 a 13 años		

ANEXO 5

SEGUNDO MÓDULO

INVESTIGACIÓN Y EXPLICITACIÓN DE SABERES INDÍGENAS  
PARA ELABORAR MATERIALES  
INTERCULTURALES Y BILINGÜES

*Jessica Martínez Cuervo*

UNIDAD 2

ASPECTOS RELEVANTES PARA SISTEMATIZAR EL CONOCIMIENTO  
INDÍGENA

ACTIVIDADES Y COMPETENCIAS QUE DESARROLLAN  
LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN SU COMUNIDAD

TAREA 1

Elegir dos actividades que los niños y niñas realizan en su comunidad

TAREA 2

Con base en el ejemplo dado, haz un esquema y registra todas las capacidades, actitudes y valores que el niño aprende en las dos actividades escogidas.

ETAPAS DE DESARROLLO DEL NIÑO Y NIÑA

TAREA 3

Selecciona la edad de los niños que haz observado realizando las actividades seleccionadas, acércate a los padres de familia y pídeles que te enseñen todo lo que los niños saben hacer a esa franja de edad escogida.



#### TAREA 4

Registra las acciones e interacciones que los niños y niñas realizan en su comunidad y en la naturaleza en la etapa de desarrollo elegida

Edad del niño	Nombre que la comunidad le da a esta etapa de desarrollo	¿qué hacen los niños y niñas en dicha etapa?
Por ejemplo, de 10 a 13 años		

Respecto a la organización del módulo:

Los maestros de la UNEM son responsables de acompañar su proceso de acercamiento a la cultura, en el taller presencial de febrero, todos ustedes estarán reunidos en cada uno de sus lugares: Chiapas, Oaxaca Y Puebla.

Dado que este módulo requiere de un proceso de evaluación permanente, se sugiere que cada uno de ustedes:

- En caso de tener dudas, se reporte, haga un informe y lo envíe por correo.
- Si no se tienen dudas, también se les pide que reporten sus avances, de tal manera que se pueda dar seguimiento a su proceso formativo.
- Por su parte, los maestros de la UNEM también reportaran el seguimiento realizado con cada uno de ustedes.

La vía de comunicación será por internet:

- 1.- Enviar la dirección electrónica de contacto a los siguientes correos, en cualquier fecha:
  - [kikarta1@hotmail.com](mailto:kikarta1@hotmail.com),

- [kikarta@gugu.usal.es](mailto:kikarta@gugu.usal.es),
- [nmartinez@minedu.gob.pe](mailto:nmartinez@minedu.gob.pe)

2.- Ingresando como invitado al chat, el horario para estar en comunicación simultanea será del miércoles 06 al 08 de febrero a partir de las 7.30

El sabado 09 y domingo 10 de febrero, a partir de las tres de la tarde hora peruana, hora mexicana sería a partir de las dos de la tarde.

Todos los fines de semana del mes de febrero y marzo del 2008.

