

● ● ●
**EXPERIENCIAS
INNOVADORAS**
EN EDUCACIÓN
INTERCULTURAL
● **volumen** ●
1



EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 1

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Reyes S. Tamez Guerra
Secretario

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE

Sylvia Schmelkes del Valle
Coordinadora General

Beatriz Rodríguez Sánchez
Directora de Investigación y Evaluación

José Francisco Lara Torres
Director de Diseño y Apoyo a Innovaciones Educativas

Alonso López Mar
Director de Desarrollo del Currículum Intercultural

Javier López Sánchez
Director de Formación y Capacitación de Agentes Educativos

Bibiana Riess Carranza
Directora de Educación Informal y Vinculación

Ma. de Lourdes Casillas Muñoz
*Directora de Proyectos de Educación Intercultural
en el Nivel Medio Superior y Superior*

Raquel Ahuja Sánchez
Directora de Información y Documentación

EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 1



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN
PÚBLICA

SEP

COORDINACIÓN GENERAL DE
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Primera edición, 2004
Primera reimpresión, abril de 2005
Segunda reimpresión, octubre de 2006

María Luisa Crispín Bernardo
Coordinación
Alejandra Delgado Santoveña
Investigación y redacción

Patricia Rubio Ornelas
Cuidado editorial
A. Moisés Arroyo Hernández
Diseño y formación tipográfica
Julio E. Ponce Ulloa
Diseño de portada

La edición de este libro fue supervisada por la Dirección de Información y Documentación.

D.R. © Secretaría de Educación Pública
Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
Insurgentes Sur 1685, piso 10, Col. Guadalupe Inn
C.P. 01020, México, D.F.
Tels.: (52 55) 3003 6000 Exts. 24822 y 24834
<http://eib.sep.gob.mx>
correo-e: cgeib@sep.gob.mx

Se autoriza la reproducción parcial o total de esta obra siempre y cuando se cite la fuente.

ISBN 968-5927-08-1

Impreso y hecho en México

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Presentación | 9 |
| Tequio Pedagógico, una experiencia de educación preescolar | 13 |
| Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil Xochistlahuaca, Guerrero. La educación primaria y la formación de maestros | 37 |
| Telesecundaria rural vinculada a la comunidad Cruz Rarámuri, una escuela secundaria en la Tarahumara | 55 |
| La experiencia educativa en Guaquitepec | 67 |
| <i>Tatutsi Maxakwaxi</i> : proyecto educativo <i>wixárika</i> | 83 |
| Santa María Alotepec Mixe y el Bachillerato Integral Comunitario (BIC) | 103 |
| UAIM, una universidad para los indígenas | 127 |
| Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, una propuesta del Cesder | 153 |
| Niños y Jóvenes Indígenas en Acción por un México Mejor | 163 |
| Centro Comunitario Internacional de Aprendizaje <i>Kalitaixpetaniloayán</i> | 173 |
| | 201 |

PRESENTACIÓN

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) se propuso recopilar una serie de innovaciones educativas en materia indígena con el fin de que sean fuente de inspiración para el desarrollo de experiencias similares. Uno de nuestros objetivos es el de apoyar y fortalecer los proyectos novedosos de educación indígena e intercultural en todos los niveles y modalidades educativas, para asegurar la alta calidad de sus resultados y la posibilidad de repercutir en el campo educativo en que operan. A través de la identificación, selección y difusión de experiencias innovadoras significativas y exitosas, se busca tanto dinamizar como fortalecer los procesos de transformación educativa.

La mayoría de las iniciativas que aquí se presentan surgieron debido a la ausencia de respuestas a las necesidades educativas o a la pobreza de las mismas. Es decir, el producto que se ofrece es deficiente y muchas veces ajeno a las demandas, pues una oferta educativa uniforme necesariamente produce desigualdad.

La diversidad lingüística y cultural, cuya existencia es reconocida en nuestro país, exige una oferta educativa diversificada y de calidad. Las experiencias que aquí se presentan reflejan propuestas que tratan de responder a las necesidades y aspiraciones de contextos específicos, y ponen en el centro de la educación, pre-

cisamente, la cultura y la lengua. Es esperanzador observar que, ante el vacío o ineficiencia de las respuestas, hay quienes han tenido la motivación, la voluntad y el compromiso de proponer iniciativas y llevar a cabo acciones concretas.

Los contextos donde surgen estas iniciativas son muy diversos pero todos comparten el objetivo de revertir la situación de pobreza educativa que han experimentado con el propósito de ofertar una educación de calidad.

El objetivo de esta publicación es contribuir a generar una cultura de intercambio y uso de información sobre experiencias innovadoras en educación. Difundir experiencias puntuales que permitan conocer mejor los problemas y las soluciones prácticas y creativas generadas a partir de la realidad cotidiana, para que proporcionen mejores elementos de análisis de los problemas inherentes al trabajo en proyectos innovadores.

Se trata de dar a conocer la experiencia de aquellos que ya han recorrido parte del camino, con el objetivo de constituirse en motivo de inspiración para aquellos que tienen la inquietud de trabajar en el mejoramiento de la educación, confiados en que las cosas pueden cambiar.

El peligro en que se encuentran muchas expresiones culturales y lingüísticas del país obliga a actuar de forma inmediata. En algunas zonas indígenas del centro de México las lenguas originarias se han perdido; en otras, muy pocas las hablan o entienden, y muchos son los que ni las hablan ni las entienden.

Por fortuna, en la actualidad al parecer se está recuperando la conciencia de que se debe de participar para fortalecer las lenguas y culturas que conforman y dan riqueza al país. Desde la educación, este esfuerzo implica lograr que la lengua propia y el español se conozcan, se practiquen y se dominen, tanto de manera oral como escrita, y que las culturas se conozcan y se valoren. Sólo así podremos considerar a México como un país verdaderamente intercultural.

Una innovación educativa implica un cambio cuyo fin es lograr una mejora en la práctica correspondiente. Es un proceso dinámico que se da en un contexto determinado, responde a una problemática específica y está dirigido a beneficiar a un grupo con características particulares.

Las experiencias que aquí se presentan han generado cambios, avances, logros. Todas ellas tienen lecciones que comunicar, aciertos que compartir y errores que, en todo caso, han servido para crecer.

Se trata de proyectos que desarrollan propuestas curriculares desde el enfoque de la interculturalidad, dirigidos a tratar de innovar y enriquecer la educación nacional para adecuarla a la realidad local y, de manera particular, a las características socioculturales y lingüísticas de los pueblos indígenas. Experiencias educativas en los diversos niveles, desde el preescolar en Oaxaca hasta el universitario en Sinaloa; también educación de adultos y educación no formal e informal con niños. Chihuahua, Jalisco, Oaxaca, Puebla, Chiapas, Sinaloa y Guerrero son los estados de la República que atestiguan estas iniciativas.

Esperamos que esta publicación resulte útil para aquellos que están en busca de caminos alternativos para la atención de las demandas educativas en sus comunidades o escuelas; además, que sea un estímulo para que las comunidades educativas comuniquen y reflexionen sobre sus experiencias, y también para que surjan nuevas iniciativas.

Reconocemos y agradecemos a todos aquellos que colaboraron directa o indirectamente en la elaboración de este libro: a Fernando Soberanes; a los maestros y las maestras del comité de la CEMPIO y del proyecto Tequio Pedagógico; a Alicia Gómez de Acompañamiento a Migrantes y Refugiados "Ignacio de Loyola", A.C. (AMIRILAC), asociación que colabora en el proyecto de educación tsotsil, y a los educadores tsotsiles; a la profesora Jani Jordá, coordinadora del proyecto de Formación Docente en Xochistlahuaca, Guerrero, así como a los docentes de la Escuela Primaria Bilingüe "El Porvenir"; a Francisco Cardenal y a Ubaldo Gardea de la Secun-

daria Técnica núm. 87 de Basihuare, Chihuahua; al profesor Alonso Méndez y a los docentes de Guaquitepec, Chiapas; a Gabriel Salom y a los directores de las telesecundarias de la zona 016 de Puebla; a los profesores Carlos Salvador Díaz y Rocío de Aguinaga, así como a los maestros y las maestras de *Tatutsi Maxakwaxi*; a Doris Ruiz Galindo y a todos los colaboradores del Cesder; al equipo del Centro Educativo *Ixtliyollotl* de Cholula y al profesor Víctor Manuel Bacre, asesor de la *Tosepan* en Cuetzalan, Puebla.

ALEJANDRA DELGADO SANTOVEÑA



Foto: Archivo de la Escuela Primaria Bilingüe "El Porvenir", Xochistlahuaca, Guerrero

TEQUIO PEDAGÓGICO, UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR*

El tequio, como forma de organización de trabajo colectivo que se presta en beneficio de la población, sigue vigente en las zonas preponderantemente indígenas del país. En Oaxaca, va más allá de las faenas de trabajo para incrustarse en el ámbito de la educación: en el Tequio Pedagógico participan escuelas, maestros, autoridades y padres de familia en un proyecto educativo que recupera las tradiciones y costumbres comunitarias para llevarlas a la escuela como parte de los contenidos de trabajo destinados a los niños y las niñas de preescolar y primaria.

UNA ORGANIZACIÓN, UNA PROPUESTA

La Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPPIO), que reúne a 968 maestros,¹ tiene una triple personalidad: además de ser una dependencia del IEEPO (Jefatura de Zonas de Supervisión núm. 21-Plan Piloto), es una asociación civil y una delegación sindical. Como asociación civil se ha relacionado con organizaciones para buscar alternativas y formas de dar atención a los problemas.

La Coalición se formó desde 1974. De los [participantes] de entonces queda un buen porcentaje. Educación Indígena es como un nivel de paso, pero aquí muchos de los fundadores se han mantenido. Queda un buen núcleo. Los fundadores estudiaron en el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca [IIISEO, fundado por Gloria Ruiz de Bravo Ahuja]. Todos los maestros son

* Esta información proviene de las siguientes fuentes: entrevista colectiva con miembros del Comité de la CMPPIO: profesores Tomasa Martínez Cruz, Alverino López López, Fernando Soberanes Bojórquez, Tiburcio Carrera Fidencio y Paulino Hernández Paz; reporte anual de trabajo del proyecto Tequio Pedagógico, y reporte de los asesores del proyecto.

¹ En el estado de Oaxaca hay 65 000 maestros; de éstos, 11 000 son de educación indígena. Casi diez por ciento participa en la CMPPIO.

de Educación Indígena. El trabajo ha sido atender preescolar, primaria; actualmente, con educación inicial ya se está trabajando en el proyecto para la secundaria.

Todos los miembros de la CMPIO trabajan en campo, salvo los que forman el Comité y están comisionados en la jefatura por tres años, al término de los cuales vuelven a laborar en la escuela. Cuando se encuentran en la sede, participan en labores administrativas o de planeación.

Durante sus 28 años de existencia la CMPIO ha desarrollado trabajos enfocados a la práctica docente y también ha participado en el movimiento sindical.

Estamos en 103 primarias y 255 preescolares en todo el estado y no somos una jefatura sectorial o regional como las demás, sino [que funcionamos] a nivel estatal [...] Esta jefatura no nació desde arriba sino desde abajo; ahí se cambió la forma de trabajar con la gente.

Hace más de siete años se realizó una evaluación y un análisis de lo que se estaba haciendo, hacia dónde iban y qué les hacía falta, y se llegó a la conclusión de que tal vez no respondían a las necesidades reales de las comunidades y que como maestros de educación indígena no estaban asumiendo, en la práctica, el papel que les correspondía. En ese momento, en una asamblea, se empezó a hablar sobre el tema de a qué se le iba a dar más atención.

Sí trabajábamos y también lo combinábamos con el movimiento, que estaba muy fuerte en los años ochenta. En los noventa iba bajando un poco. Pero nos preguntábamos a qué íbamos a darle mayor atención, y nos dimos cuenta de que la cuestión educativa era lo que teníamos que poner en el centro de todo. Entonces empezamos a trabajar sobre el Movimiento Pedagógico.

Así se denominó un movimiento que posteriormente fue retomado por el Sindicato y hoy lo impulsa. Hay experiencias aisladas que se ha buscado unificar.

En la CMPIO se ha establecido un acuerdo: hacer hincapié en atender la educación, en este caso la indígena. Por ser tantos los miembros de la organización, ha habido algunas diferencias e incluso resistencias, pero cada uno ha asumido su responsabilidad. Al estar presentes en todo el estado de Oaxaca, no en una sola región, las zonas escolares han trabajado de acuerdo con sus posibilidades, no al mismo ritmo ni en idéntico nivel pero todas con el compromiso de trabajar sobre la cuestión educativa.

Los maestros han dado a conocer sus experiencias de trabajo en algunos eventos. Se han impulsado talleres, foros y una serie de actividades para que los maestros adopten el papel de formadores. Los talleres se organizan desde la Coalición, algunas veces impartidos por los mismos maestros, otras veces por gente de fuera. La SEP ofrece muchos cursos diseñados con base en lo que las autoridades piensan que se necesita, aunque en ocasiones eso no es exactamente lo que las comunidades requieren.

Primero se organizaron talleres para elaborar proyectos culturales y de investigación. Llevaron a cabo investigación educativa sobre teorías del aprendizaje, así como acerca de aprendizaje y desarrollo. El asunto lingüístico se tocó ya muy avanzado el Movimiento Pedagógico (MP).

Cuando los talleres vienen ya organizados cada quien trae sus recursos. Pero si nosotros queremos hacer algo, tenemos que buscarlos. Si esos talleres que vienen a dar del IEEPO o de PARE corresponden [a lo que necesitamos], qué bueno, y si no, nosotros tenemos que buscar la gente y los recursos para implementarlos.

En esos talleres se plantean temas como la medicina tradicional, la organización para el trabajo, las costumbres; se trabajan en el Movimiento Pedagógico y se convierten en contenidos educativos.

El taller “Nuestra palabra en nuestras lenguas” profundizó el tema de la cuestión lingüística desde un enfoque crítico: ¿qué sucede en las aulas? La educación bilingüe no se ha extendido a todo México. En la gran mayoría de lugares donde se utiliza, la lengua indígena sirve nada más para traducir: el niño sabe que el maestro le va a traducir inmediatamente y no se esfuerza mucho por atender a lo que se dijo en la segunda lengua; pocas escuelas son realmente bilingües.

El taller “Nuestra palabra...”, en el que participaron 25 profesores frente a grupo y con algún cargo directivo en las zonas escolares y en el comité central de la CMPIO, es el antecedente del Tequio que marcó el cambio en la forma de trabajar en las escuelas.

Cuando viene lo del Tequio, cambiamos varias cosas: cuando hay talleres cada zona manda a la gente y viene la gente. Cambiamos la estrategia y se invitó a la gente que tenía más avance en el trabajo lingüístico, algunos que conocíamos, otros que invitó Lois.²

Nosotros estamos en más de trescientas comunidades, y esto se hizo sólo en algunas. El Tequio abarca sólo nueve comunidades, nueve escuelas. En este momento no habría posibilidades de hacerlo con más [escuelas].

El proyecto Tequio Pedagógico, Colaboración en Comunidad, empezó a funcionar en septiembre de 2001 como una de las estrategias del Movimiento Pedagógico.

² Se refiere a la doctora Lois Meyer, de la Universidad de Nuevo México, que ha participado como asesora del proyecto desde el año 2000: “Lois tenía una beca para hacer un estudio sobre normales y no pudo entrar nunca... Nosotros la invitamos a visitar una comunidad, a un evento a través del Centro de Estudios del Desarrollo Educativo de la Sección 22. Por ellos la conocimos. Se empezó a interesar en educación indígena apenas hace dos años, el 30 de septiembre de 2000”.

PROYECTO

La experiencia tiene una propuesta metodológica. Contiene muchas ideas, sobre todo relativas a cómo enseñar la segunda lengua y cómo fortalecer la primera. Parte de la metodología es para afianzar la primera lengua; sólo se habla a los niños en esa lengua, sin traducir, y para la segunda, basarse en libros, usar ademanes, crear un ambiente para que los niños capten de qué trata el libro sin tener que traducir. Es parte de la metodología. Son cosas que se empiezan a generar y a poner en práctica.

Sus recursos incluyen también materiales didácticos elaborados junto con los padres de familia, maestros y alumnos: juguetes, medicina tradicional, cestos, petates, etcétera; libros en lenguas indígenas y en español de acuerdo con el nivel de los alumnos; asimismo utiliza también materiales reciclados.

Puede considerarse, en parte, un modelo formativo porque con la implementación del proyecto, los maestros de cada una de las escuelas iniciaron un proceso de formación y autoformación en el campo de la investigación al ejercer el análisis de su práctica docente. En este proceso también participan las comunidades mediante la discusión acerca de los conocimientos y valores que la escuela debe impulsar en la formación de sus hijos.

Con este proyecto algunos maestros incursionaron en la escritura y la lectura de su lengua mientras que otros han enriquecido sus habilidades docentes.

TRABAJO COLECTIVO

En el Tequio se labora directamente con las escuelas de preescolar y primaria, pero participan los padres de familia y las autoridades. En las escuelas se rescatan elementos culturales como la medicina tradicional, la tecnología para la agricultura, las artes-

nías –que en realidad para la gente de las comunidades son instrumentos de trabajo–. Todo ello se recupera y se escribe en los libros que hacen los maestros para trabajar con los niños. Esto empezó hace siete años pero el giro que se dio con el proyecto del Tequio fue destacar la cuestión de la investigación del trabajo propio del maestro: “reflexionar sobre mi trabajo”.

En este proyecto participan 24 maestros-investigadores de nueve escuelas, seis preescolares y tres primarias, ubicadas en nueve comunidades con culturas distintas donde se hablan las lenguas zapoteca, chinanteca, mazateca, huave y amuzga; cinco de las 16 que hay en el estado. Las escuelas se ubican en seis de las siete regiones en que se divide Oaxaca y fueron seleccionadas de entre los participantes del taller “Nuestra palabra...”; otras fueron invitadas por el trabajo que presentaron en los congresos educativos de la CMPIO, por áreas lingüísticas.

Este proyecto no es de una sola escuela sino de varias que están situadas en varias partes del estado, y a la hora de reunirse el trabajo que realizan es colectivo.

Presentan diferentes situaciones: hay zonas en que se comparte la experiencia de la escuela del Tequio con las demás. En Juchitán, por ejemplo, la escuela es muy grande y no toda participa en el proyecto.

El proyecto se llama Tequio precisamente porque hay aportes de todos, de los padres de familia, de las autoridades, de los asesores y del colectivo de maestros de la escuela; todos aportan tequio, Tequio Pedagógico.

Los maestros se comprometen a permanecer en las escuelas mientras dura el proyecto y a trabajar en equipo (tequio) el proceso de investigación de su trabajo docente, en colaboración con los padres de familia y los niños.



Foto: Heriberto Rodríguez

“... se llama Tequio precisamente porque hay aportes de todos, de los padres de familia, de las autoridades, de los asesores y del colectivo de maestros...”

Aunque los maestros que colaboran en el Tequio Pedagógico no es la primera vez que realizan una [investigación], sí se trata de la experiencia inédita de observarse a sí mismos y no sólo para describirse sino para estudiar su trabajo, criticarlo y, a partir de ello, proponer modelos viables de educación indígena.

OBJETIVOS

El propósito principal del Tequio Pedagógico es desarrollar las capacidades y habilidades de los maestros-investigadores para que analicen su propio trabajo docente en las escuelas de comunidades indígenas, con la perspectiva de construir una pedagogía para fortalecer las lenguas y culturas locales, además de la enseñanza del español como segunda lengua, en colaboración con las propias comunidades.

Sus objetivos generales son:

- Formalizar y fortalecer la comunicación, el intercambio, la colaboración y la reflexión pedagógica con los alumnos, padres de familia y comunidades.
- Intercambiar información, apoyo profesional, experiencias pedagógicas y resultados de las investigaciones.
- Fortalecer y preservar el uso de las lenguas y la vitalidad de las culturas en los hogares, las comunidades y las escuelas, y construir, en colaboración comunitaria, una pedagogía que promueva el bilingüismo oral y escrito en las aulas.
- Fortalecer las formas y canales iniciados para atravesar las fronteras lingüísticas, étnicas y geográficas que dividen a las comunidades, con el examen y la reflexión conjunta, con base en esfuerzos comunales para promover el bilingüismo oral y escrito en aulas y escuelas.
- Crear nuevas formas y canales para la participación y colaboración de maestros, padres y autoridades comunales con

compromisos de trabajo más profundos en el proceso de reflexión y desarrollo pedagógico.

El proyecto tiene los objetivos específicos siguientes:

- Buscar estrategias adecuadas para innovar la labor docente.
- Fortalecer el camino para el tratamiento de la problemática lingüística en la escuela.
- Reflexionar en colectivo sobre la práctica docente.
- Elaborar materiales didácticos y ensayar el uso de libros.
- Intercambiar experiencias de educación bilingüe entre los maestros en la escuela.
- Lograr el apoyo y la participación de los padres de familia.
- Compartir experiencias entre las nueve escuelas.
- Promover el acercamiento, la interacción, la reflexión y el análisis de la educación entre las diferentes regiones.

Ahora bien, en la historia de la Coalición, los planteamientos de Paulo Freire han sido fundamentales:

Ha sido de las primeras influencias en los años setenta, cuando se decía que estábamos por una educación para el cambio, para la liberación del indígena –que es el lema de la CMPIO–. Luego Freire, con el planteamiento de la educación como práctica de la libertad, abre una nueva perspectiva.

Desde hace cuarenta años en Oaxaca se realizan investigaciones. Por ejemplo, Juan José Rendón Monsón es quien más ha trabajado en la construcción del concepto *comunalidad*. Esto ha aportado elementos para comprender qué ha ayudado a los pueblos indígenas a resistir, a evitar su desaparición. El folclore se considera como la cultura de las comunidades, pero ¿qué subyace en las comunidades que les permite resistir, sobrevivir y, en los últimos años, hacer propuestas y decir: “tenemos voz”?

La estructura organizativa del CMPIO ha recuperado mucho de la organización comunitaria respecto de la manera de tomar decisiones, de cómo la gente debe responder a determinado movimiento, proyecto, actividad. Eso se ha aprendido poco a poco.

La gente que hoy hace un buen trabajo en el Tequio, en las aulas, en las comunidades, ha tomado elementos de muchas partes. La formación de los docentes más avanzados no se ha consolidado precisamente en las instituciones de enseñanza magisterial (aunque a algunos sí les ayudaron a reflexionar sobre la importancia de las cuestiones lingüística y cultural). Más bien han adquirido herramientas a través del contacto con influencias variadas: cursos impartidos por otros colaboradores del Tequio, de asociaciones civiles y, en algunos casos, incluso de la Iglesia. La autonomía relativa de la organización ha facilitado la incorporación de elementos de orígenes muy diversos.

FUNCIONAMIENTO

La metodología de acción colectiva se traduce en cuatro niveles de comunicación que recuperan alguna forma de trabajo de los pueblos indígenas, con énfasis en la colaboración comunitaria.

El primer nivel consiste en una reunión Tequio entre maestros de la misma escuela. Se juntan para analizar y discutir los problemas que detectan en sus aulas. El objetivo es iniciarse en el proceso de plantear preguntas acerca de su práctica. Este trabajo se hace por escuela. En un principio se establecieron las fechas para llevar a cabo las reuniones; como fueron insuficientes se realizaron un número mayor que las programadas: al inicio se organizaban dos reuniones por mes y al final se juntaban cada semana.

El segundo nivel lo conforman los maestros y padres de familia de la misma escuela. Es cuando se socializan los problemas de la escuela, y los padres de familia aportan sus puntos de vista.

Como los maestros no siempre ven todo, los padres contribuyen con ideas para mejorar.

Este nivel siempre representa más dificultad para los maestros-investigadores ya que tienen que hacer más trabajo extra para sensibilizar a los habitantes del lugar; en principio, porque la gente no acepta de buenas a primeras el proyecto, por la desconfianza que existe hacia las políticas del Estado. Sin embargo, los compañeros maestros tuvieron la valentía de vivir la experiencia en medio de muchas controversias.

El tercero se conforma por los maestros de las escuelas, los tres asesores del proyecto y el comité de la CMPIO (formado por diez maestros). En este espacio más amplio los maestros de cada escuela pueden conocer los problemas de las demás, a la vez que se enteran sobre cómo los han enfrentado y resuelto.

Las preocupaciones principales en estas reuniones fueron las de reflexionar sobre las temáticas de estudio de cada escuela; aclarar dudas de los maestros-investigadores sobre la dificultad de hacer preguntas que indujeran a responder y cuestionar el trabajo diario en las aulas; en una palabra, ver con ojo de investigador lo cotidiano para sistematizar la experiencia, en un proceso de autoformación del maestro bilingüe indígena, que se convierte en investigador como necesidad del trabajo docente.

Algunas de las preguntas que se recuperan en las reuniones de este nivel son: ¿cuáles son nuestras preocupaciones prioritarias en cada escuela y comunidad?, ¿cómo sistematizar la experiencia de nuestro trabajo diario?, ¿los maestros, somos los actores de desarrollo de las lenguas indígenas o somos los obstaculizadores?, ¿qué estrategias hay que seguir para trabajar con las comunidades y con nuestros propios compañeros?, ¿cómo aprenden los niños indígenas?, ¿cuáles son sus intereses, deseos y capacidades?

El cuarto nivel es la asamblea general, que incluye a los padres de familia. Se realiza una vez al año. En 2002 se llevó a cabo en junio, cuando se reunieron en la ciudad de Oaxaca los participantes de los nueve centros escolares.

Ahora bien, el trabajo en las escuelas es diverso: algunas dedican un tiempo exclusivo para hacer uso de la lengua indígena, sin mezclar nada de español ni de traducción. Se auxilian de libros que leen a los niños y, para ayudarlos a entender, se valen de mímica, ademanes, ilustraciones y dibujos; en otras invitan a los padres de familia para que les hablen a los niños en lengua indígena, les relaten historias y cuentos; algunas más han organizado visitas a lugares cercanos con la compañía de los padres.

En cuanto a la formación de los docentes, se ha implementado la grabación de las clases. En las reuniones se ven y analizan los videos para que los maestros reflexionen sobre su práctica y el trabajo en las aulas. El comité asiste y hace observaciones. Es una manera de empezar la formación. El maestro mismo va identificando sus fortalezas y debilidades; se da una reflexión conjunta entre ellos. De ahí mismo surgen sugerencias y propuestas que se llevan a la práctica.

En la consecución del proyecto, uno de los valores básicos que se promueven con los profesores es el de ser indígena-maestro-investigador. En los niños se fomenta el trabajo en colaboración, la ayuda mutua, la amistad, el valor de la cultura comunitaria.

El valor de su lengua, de sus propias formas de curarse, de cultivar el maíz, darle valor a sus herramientas, a todo. Revalorar su forma de ser.

Algunas actividades desarrolladas en la puesta en práctica del proyecto son las que siguen: reuniones de Consejo Técnico, visitas domiciliarias para establecer contacto y comunicación con los padres de familia, así como elaborar diagnósticos lingüísticos en las comunidades.

Se llevan a cabo proyectos de investigación documental, talleres de lecto-escritura y también se elaboran materiales didácticos, todo en lengua indígena.

Los maestros producen, junto con los padres y los niños, libros sobre texturas, colores y leyendas, y socializan sus experiencias.

Se llevan a cabo talleres sobre el juego y su importancia en la educación preescolar, y de elaboración de juguetes tradicionales.

Además de los libros hechos por los propios maestros para enseñar la lengua, se manufacturan algunos videos, se escriben ponencias y un reporte anual.

Por otra parte, se elaboran reportes por nivel. Para los padres de familia hubo dificultades pues la fecha de entrega del suyo coincidió con la del trabajo en la milpa. Sin embargo, se logró recabar algunas de sus opiniones: ellos perciben que se empieza a hacer uso de la lengua indígena y que ellos comienzan a participar en la escuela, cosa que antes no sucedía; a los padres no les interesaba que los niños hablaran lengua indígena. Cuando corroboran que los niños la hablan y no les representa un obstáculo, entonces empiezan a cambiar de idea.

Una de las tareas que se propusieron al iniciar el proyecto fue la de registrar y anotar toda la experiencia.

Posibilitar a los maestros documentar sus prácticas dentro de los salones de clases y sus comunidades ha significado guiarlos, al mismo tiempo que ellos experimentan con varias formas de documentación: entrevistas comunales, visitas a los hogares, entrevistas lingüísticas, registro de anécdotas, fotografías y filmaciones, transcripciones y otras.

El propio reporte anual introduce nuevas formas de documentación, como son anécdotas en los salones de clase y en las comunidades.

La documentación videográfica y el análisis es una parte importante de este proyecto. Este verano un grupo técnico-pedagógico fue formado por aquellas personas que están más familiarizadas con el manejo de la videocámara en los salones y las comunidades.

RECURSOS

En el diseño del proyecto, el aporte de la doctora Lois Meyer ha sido significativo. Gran parte de la propuesta fue suya. Ella fue a las aulas y convivió con los maestros. Eso le dio una visión de lo que allí había. Con base en esta experiencia, hizo una propuesta inicial que la CMPIO trabajó en el comité y con los otros asesores del proyecto: Benjamín Maldonado y Juan Luis Hidalgo Guzmán.

En su puesta en práctica han participado maestros de nueve escuelas, padres de familia y otros miembros de las comunidades. Los maestros recibieron el apoyo de los tres asesores para impulsar el proyecto. Éstos conocen de cerca el desarrollo del trabajo en las escuelas, dan sugerencias y propician la discusión y el análisis de los avances y los problemas en los equipos, así como el intercambio de experiencias entre los maestros-investigadores.

En términos materiales:

El IEEPO nos apoyó un tiempo pero no podíamos depender de ellos. Así empezamos a buscar otra forma de conseguir recursos. El Tequio se subsidia con recursos de la Fundación Spencer, que se contactó a través de Lois. En Estados Unidos es muy prestigiado tener una subvención de esta fundación. Nosotros mandamos un proyectito, junto con eso una autocrítica a nuestro trabajo, un desplegado que hicimos público. Y luego dijeron que sí y con ellos tenemos un año trabajando. Es por dos años nada más. Si queremos darle continuidad, tendremos que buscar recursos. Si hay recursos podremos ampliarnos, si no, trabajar con lo que tengamos.

Se allegan fondos a través de la asociación civil que existe desde la década de los noventa. Es la primera vez que solicitan apoyo para un trabajo. En alguna ocasión obtuvieron financiamiento con gente de las comunidades para trabajar en un proyecto de elaboración de medicinas a partir de plantas.

CAMBIOS

El desarrollo del proyecto ha tenido varias fases. Por ejemplo, la etapa de finales de curso en la que todo el mundo se dedica a concluir la documentación; otra consiste en una reunión del nivel tres, ya que se da mucha mayor atención al proyecto. Cuando se acerca un compromiso, como un congreso nacional en que se expone alguna experiencia, los esfuerzos se destinan a ello. En noviembre de 2002 se celebró una reunión de ese nivel, por lo que los maestros entregaron algunos trabajos para que los revisaran los asesores. En las reuniones se hace un seguimiento del trabajo realizado.

El proyecto ha registrado cambios: en un principio no se incluía el nivel de padres y maestros ni la reunión general. Las giras aún no se contemplaban, pero se vio la necesidad de que los asesores no sólo recibieran la información de los maestros sino que la tuvieran de primera mano en las escuelas. Tampoco estaban programadas algunas sesiones de revisión de trabajo en que los maestros exponían las experiencias particulares de cada escuela: qué se había investigado, cómo se involucraba a los padres de familia, etcétera.

RESULTADOS

De entre los logros alcanzados, podrían contarse, de manera sucinta: la participación de los padres de familia; la aceptación del proyecto por parte de las comunidades con la condición de informarles de los avances; los maestros han desarrollado el trabajo de

bilingüismo oral y escrito en las escuelas, con ello muchos niños han adquirido confianza para leer y escribir en su lengua; se han socializado experiencias de diversas escuelas y se han compartido avances, problemas y dudas; además, se ha mejorado el trabajo en el aula.

He aquí el testimonio de un padre de familia:

Este trabajo de la escuela le ha ayudado mucho a mi hija porque ahora, cuando ella quiere hablar en español, sólo habla español, y cuando es *ombeayiüts*, sólo habla *ombeayiüts*. Yo sé que para hacer este trabajo le dedican mucho tiempo a hacer los libros y materiales [...] Se nos informó a los padres de familia que es parte del trabajo del Tequio Pedagógico. Por otra parte yo veo que ustedes están apoyando a la comunidad con los diferentes talleres. Y sobre el modelo con el que están trabajando, a mí me gustaría que hubiera seguimiento en otra escuela y entonces inscribiría allí a mi hija.

Además de los logros alcanzados, hay que señalar las dificultades que se han enfrentado. En un inicio hubo resistencia de algunos padres de familia porque se negaban al uso de la lengua indígena en la escuela.

Es un avance que los padres vean lo que hacen sus hijos, lo que aprenden. Una de las mamás antes no quería que su hija aprendiera la lengua *ombeayiüts*, y ahora, al ver que su hija se emocionó, este proceso ha hecho que la mamá reflexione sobre el valor de la lengua y la cultura.

Desde un principio hubo consenso en que su formación no era de maestros-investigadores, que es el papel que desempeñan los profesores en este proyecto. Ésa constituyó una de las primeras dificultades.

En el desarrollo del proyecto las preguntas de investigación fueron cambiando o se abandonaron. Había más trabajo respecto

del rescate y desarrollo de la lengua y en retomar la cultura. Eso se daba por la misma situación de falta de formación y experiencia en el campo de la investigación, y más cuando se trataba de investigar el trabajo propio.

El objetivo general del proyecto no ha cambiado. En las diferentes sesiones se abordan los avances y problemas; allí los asesores cumplen la función de reorientar las discusiones para no perder de vista el objetivo. No todos tienen el mismo nivel y presentan distintas dificultades; en las reuniones se busca solucionar las dudas que los maestros no pueden resolver.

Como docentes, siempre enfrentan dificultades. Tienen libros, pero su aplicación no es fácil. Tal vez con el proyecto no se solucionen todos los problemas y preocupaciones, pero se trata de un intento de hacer las cosas de manera distinta.

Un problema tiene que ver con el hábito de escribir:

[...] como maestros, no sólo indígenas, de plasmar lo que sentimos, lo que pensamos, lo que vemos es una dificultad. Y aunque se nos dieran uno, dos, tres [talleres], yo creo que eso es difícil por la formación que hemos recibido desde atrás. No nos adentramos en la escritura desde muy chicos. De alguna manera, los reportes han ayudado, pues el maestro no va a escribir sobre algo que no conoce sino sobre lo que ha ido trabajando.

Otra dificultad ha sido la dispersión de las comunidades en distintos puntos de la accidentada geografía de Oaxaca. El acceso y la comunicación entre los maestros que trabajan en el proyecto no ha sido fácil. Sin embargo, estos obstáculos se han sorteado gracias a la disposición de los docentes que incluso dejan de lado asuntos familiares para involucrarse más en el trabajo, porque éste demanda más tiempo y entrega. Ellos están interesados en su propia cultura y en trabajar con lo suyo.

Por otra parte, aunque todos los maestros son indígenas, no todos trabajan en su comunidad: en ocasiones prestan servicio

fuera de su área lingüística o de su variante dialectal y eso representa un problema.

Una comunidad con *prepa* desde hace muchos años, cuenta con muchos maestros que pueden ser contratados, pero en las rancharías, que no tienen forma de que la gente estudie, deben contratar maestros de otros lugares. Esto se ocasionó de alguna manera por la misma autoridad, que planteaba como único requisito para contratar maestros que tuvieran el grado máximo de estudios posible aunque no hablaran la lengua de la comunidad. Eso provocó un problema grandísimo en Oaxaca, y seguro en otros lugares.

REPERCUSIÓN EN LOS MAESTROS

Los maestros muestran un cambio de actitud ante la lengua indígena y la cultura, la participación activa de los padres y la pedagogía tradicional.

[...] se nota una diferencia importante en los maestros indígenas antes del proyecto y ahora: están involucrados con una investigación de alto grado de dificultad [...] Y en ninguno de ellos se ve desaliento o preocupación por el trabajo que están realizando, sino más bien confianza en que lo pueden lograr.

El hecho de documentar lo que hacen significa un avance. Además, tienen una óptica distinta sobre los problemas del aula:

Ha sido muy iluminador para todos los participantes del proyecto [...] aprender los detalles locales y las circunstancias concretas del trabajo de los maestros en sus salones de clases y comunidades en los nueve sitios. Las visitas entre escuelas no son una práctica común en Oaxaca, por lo que ha tomado tiempo a los participantes tomar conciencia de la gran variedad de prácticas detalladas con

las cuales trabajan la enseñanza local, y cómo estas prácticas varían entre maestros en diferentes escuelas y comunidades [...] Muchos maestros [...] están sorprendidos de oír y presenciar las prácticas de enseñanza que podrían ser implementadas en sus propias comunidades.³

Los maestros que emprendieron un proceso de formación y autoformación en el campo de la investigación sobre su propia práctica han sentido la necesidad de capacitarse más, por ejemplo asistiendo a las reuniones y trabajando con la doctora Meyer. Tal vez se requieren más cosas, pero por ahora, con el trabajo que tienen frente a grupo, no pueden acudir a capacitaciones. Poco a poco se han organizado en talleres. A nivel general son de carácter lingüístico, sobre derechos de los niños y derecho indígena, y también se impulsan en las zonas escolares, al margen del proyecto.

Aquí es donde uno toma conciencia, a partir de los problemas reales; ahí es donde vemos la necesidad de estudiar y aprender, de prepararnos para entender a nuestra gente. De otra manera la educación no va a avanzar. Tiene que ser a partir de los problemas que tenemos, que surja la necesidad de prepararnos, de buscar alternativas, de cómo sobrevivir; sólo así la gente le entra más. Sí se les ofrecen estudios de maestría en universidades, pero eso no les sirve para servir a la gente. A partir del análisis que se hace de los problemas es cuando se siente la necesidad de hacer un trabajo diferente y aprendiendo de otros; viviendo en las comunidades y no imaginándose las cosas, tomando conciencia y viendo que si como personas no podemos resolver los problemas, entonces tenemos que hacer trabajo colectivo, y ahí es cuando se generan otras ideas, nuevas formas de solución.

³ Reporte de la doctora Lois Meyer.

APORTES

Entre los aportes del Movimiento Pedagógico al proyecto del Tequio (y a cualquier otro proyecto de educación indígena) están los seis principios orientadores del trabajo:

1. Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas.
2. Introducir la ciencia en las escuelas indígenas.
3. Democratizar la educación.
4. Humanizar la educación.
5. Impulsar la producción protegiendo el medio ambiente y los recursos naturales. Hasta el momento la escuela no tiene relación alguna con la comunidad; prepara a la gente para que trabaje fuera y no dentro de ella.
6. Introducir la tecnología y el arte en las escuelas.

El Movimiento Pedagógico ha llevado a realizar muchas actividades sobre las cuales los maestros se han tenido que poner a escribir; han tenido que exponerse a la crítica pública y eso es más efectivo para que uno mejore que una supervisión o un inspector a un lado.

El hecho de que en los encuentros los maestros confronten a otros colegas, padres de familia e invitados respecto de su trabajo con los niños ha ayudado bastante y en este contexto surge el Tequio.

El proyecto Tequio es el primer proyecto de maestros-investigadores en México. Esto es importante para que las experiencias de los participantes estén por escrito y sean publicadas.

El desarrollo de este esquema no requiere de grandes montos económicos. Los recursos materiales necesarios, además de libros y elementos que ya existen en la escuela, son los textos que los propios maestros elaboran con materiales reciclados: papel,

carteles no utilizados, pegamento, colores, tijeras, perforadoras y otros materiales de papelería. En algunos casos participan los padres.

La demanda más importante tiene que ver con el desplazamiento de los maestros de una escuela a otra o entre comunidades. A los asesores se les pagan las visitas a las escuelas, las giras.

En términos de recursos humanos el proyecto requiere, en este caso, de los aportes de los tres asesores que asisten al nivel tres de comunicación para asesorar a los maestros en su investigación, más o menos cada tres meses, y hacer visitas a las escuelas.

Una de las características de la experiencia que ha contribuido a alcanzar ciertos logros ha sido la forma de organización, la manera de tomar las decisiones hace que la gente se sienta parte del proyecto y se comprometa con él.

Somos de las comunidades y vivimos de una u otra manera las situaciones difíciles y eso hace que estemos pensando de qué manera ayudar o colaborar.

Para quienes se interesen en implementar una experiencia similar, los maestros señalan:

Las experiencias no se pueden trasplantar. Sin embargo, también nosotros hemos tomado cosas de otras partes. Hemos tomado elementos del movimiento magisterial, hace veinte años, cuando pensamos que era una posibilidad de cambiar muchas cosas.

HACIA ADELANTE

Hacia fines de 2002 se realizó el Congreso de la CMPIO, que representó la culminación de la primera etapa del Movimiento Pedagógico. Además del personal de la CMPIO, asistieron más de cuatrocientos padres y unos doscientos niños; entre los pronunciamientos del

Congreso hay cinco o seis que hablan de la necesidad de fortalecer el trabajo en la comunidad y en el aula, así como la participación de los padres. Esto llevó a hacer una consulta con los padres de familia en todas las comunidades del estado.

Con base en la consulta se planearán ocho años más de trabajo: la segunda etapa del Movimiento Pedagógico, algo nunca hecho de manera sistematizada; es decir, a través de un cuestionario, en reuniones o visitas domiciliarias. Los maestros realizan este trabajo acompañados, en algunos sitios, por miembros del Comité de la CMPIO. El trabajo es de los maestros porque tiene que ver con la necesidad de que se acerquen a la comunidad, no pierdan la relación, la afiancen y tengan más en cuenta la opinión de los padres antes de planear el trabajo.

Se conformó un consejo y surge la idea de hacer la consulta, se discute qué podemos obtener de hacerla. La mayoría coincidimos en que fuéramos a una, no solamente nosotros los maestros [...] Hubo una consulta con los niños, pero ahora por escrito que los padres de familia plasmen ahí sus pensamientos o sus deseos para sus hijos. En la costa, concretamente, hay una comunidad que es ciento por ciento evangélica. Esta gente está muy dividida pues hay dos o tres familias católicas; hay mucho choque. En las preguntas se ve como punto principal que los padres quieren la unidad de la gente y algo más concreto para sus hijos, algo más práctico, como escribir en máquina para hacer una carta, una solicitud. El siguiente paso es reunirnos con maestros de todas las escuelas y discutir cuáles son, por lo menos, los tres problemas principales que hay que destacar e ir socializándolos entre nosotros con la participación de los comités de autoridades, de padres de familia, y que cada uno conozca la situación de cada pueblo, tener una visión más amplia y saber no sólo qué es lo que pasa en mi escuela sino en toda la región. Ésa es la idea y ahí estamos trabajando.

Algunas de las preguntas incluidas abarcan temas como: qué opinan de la educación que reciben sus hijos en la escuela, para qué les ha servido la escuela a sus hijos, si consideran suficiente lo que aprenden, qué quisieran que aprendieran sus hijos, cómo se imaginan su comunidad de aquí al año 2010 así como van las cosas, qué quisieran para su comunidad para esa fecha, cómo podría ayudarles la escuela para lo que quieren y cómo apoyaría la comunidad.

Hay lugares en los que ha salido que para 2010 desaparecería la escuela, por la migración. Otros imaginan que fuera una pequeña ciudad, en contraste. Se forman diálogos muy bonitos entre la gente: se preguntan dónde están los jóvenes, recuerdan cómo era al principio su comunidad; algunos hablan de la infraestructura, los recursos naturales y otros temas.

El 26 de octubre terminó la consulta y el 9 de noviembre se reunieron los comités de 11 comunidades: la autoridad municipal, la educativa y los padres de familia. Las reuniones tuvieron como objetivo que se conocieran entre ellos, así como las distintas realidades de su entorno, para determinar los compromisos y actividades de cada sector que contribuyeran al logro de sus objetivos.

PROYECTO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA TSOTSIL*

La experiencia que a continuación se presenta se desarrolla en el municipio de Chenalhó, en Chiapas, cuyas principales localidades son Manuel Utrilla, Yabteclum, Los Chorros, Polhó, Yibeljoj, La Libertad, y Acteal, sitio tristemente célebre en la historia reciente de México por la matanza registrada en diciembre de 1997. Entre las consecuencias de tal acontecimiento está el desplazamiento de miles de habitantes de sus hogares de origen en un ambiente de miedo e inseguridad. Hombres, mujeres y niños, en su mayoría tsotsiles, se trasladaron a campamentos en los que permanecieron más de tres años. En este contexto, el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil pretende colaborar en el diseño e implementación de una propuesta alternativa de educación para niños y niñas en el marco de la autonomía de los pueblos indios; durante los campamentos se atendió a más de quinientos alumnos en promedio, y en la actualidad se benefician poco más de cuatrocientos.

SURGIMIENTO

Aunque la organización Las Abejas nace desde el año de 1992, se da a conocer hasta 1997 por su trabajo en los campamentos Tzajalch'en, Acteal, X'oyep y Yibeljoj. Su órgano de autoridad es la Mesa Directiva, la cual se renueva cada año y cuenta con el auxilio de tres comités: el legal, el jurídico y el de gestoría. Cada comunidad tiene representantes que prestan servicios a la comunidad a través de "cargos", trabajando como promotores de salud, educadores y miembros de consejos de educación, así como coordinadores de artesanías, directivos y técnicos de la cooperativa de café y catequistas que colaboran en la organización de diversas tareas.

* Esta información se basa en un documento de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), así como en entrevistas con Alicia Gómez, asesora del proyecto, y con Osvaldo Jiménez, educador comunitario.

En 1992 Pemex realizaba trabajos e investigaciones en la zona sin haber solicitado permiso ni consultado a las comunidades. Los indígenas de Chenalhó se reunieron para estudiar cómo se podían organizar a fin de enfrentar los inminentes sucesos en el plano local y nacional, ya que se aproximaba la firma del Tratado de Libre Comercio para América del Norte y buscaban mitigar sus repercusiones. En ese contexto surge el proyecto Las Abejas. La organización es, en cierto sentido, una herencia del Congreso Indígena de 1974, promovido por el Gobierno del estado y coordinado por el obispo Samuel Ruiz, que abordó temas de educación, salud, tenencia de la tierra y comercio.

Desde su fundación, la organización Las Abejas hizo suyos los planteamientos derivados del Congreso, mismos que fueron retomados por los zapatistas en 1994 y que se resumen en el derecho a una vida digna.

Las Abejas ha desarrollado proyectos de salud, artesanales, de comercialización de café, de derechos humanos, de capacitación de mujeres y de educación. Este último proyecto es apoyado por la organización Acompañamiento a Migrantes y Refugiados Ignacio de Loyola, A.C. (AMIRILAC), figura jurídica a través de la cual se reciben los donativos que fundaciones y personas envían para apoyar el proyecto.

En 1997, cuando en Chenalhó se suscitan problemas entre miembros de partidos políticos y grupos zapatistas, Las Abejas actúan como mediadores. Sin embargo, "salen pagando con los muertos de Acteal", y es a partir de ese momento que comienza el desplazamiento de las comunidades.

Así, el llamado Proyecto de Educación Alternativa está enmarcado en una situación de conflicto. Después de la masacre de diciembre de 1997 la gente tuvo que abandonar sus comunidades para desplazarse a distintos campamentos; al de X'oyep llegó gente de Yaxgemel, Chuchtic, Yibeljoj, Los Chorros, y en un sitio donde originalmente vivían sólo 12 familias, se asientan unas mil quinientas personas que deben buscar la manera de sobrevivir.

Los desplazados pensaban que su situación duraría pocos meses, pero, al pasar el tiempo, los padres de familia comenzaron a buscar una solución al problema educativo de los niños debido a que, desde 1997, cuando se vieron obligados a salir de sus comunidades de origen, habían abandonado sus estudios. Así, surge el Proyecto de Educación Alternativa para suplir la carencia casi total de escuelas; aun antes la situación educativa ya era crítica, pues sólo dos escuelas, las de Polhó y Acteal, atendían a todas las comunidades de la zona.

En esta primera etapa, denominada *supletoria*, se trata de dar educación preescolar y primaria a unos cuatrocientos niñas y niños desplazados de Acteal, X'oyep y Yibeljoj.

Cabe destacar que después de la matanza de Acteal se llevó a cabo una mesa de negociación con los gobiernos estatal y federal; ahí se comprometieron a que todos los niños recibirían becas. Sin embargo esto no sucedió debido a que, por un lado, el Gobierno no contrató maestros, y por otro, porque se necesitaba



Foto: Archivo del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil

“... que los niños aprendieran sus derechos, que hablaran español, que escribieran bien en su idioma...”

que la escuela tuviera una clave para que Progresá hiciera efectivas las becas a los niños que allí estudiaban. Los maestros oficiales tenían miedo y se negaban a regresar. Además, la escuela de Acteal había quedado en territorio de los zapatistas y éstos no querían nada con el Gobierno ni con los maestros. Así, las becas se quedaron en promesas.

La primera asamblea fue el 4 de febrero de 1999 con toda la comunidad y nosotros ni sabíamos de qué se trataba. Dijimos: "Platíquenos qué quieren y lo vamos haciendo juntos". Lo que planteamos desde un principio fue que no íbamos a trabajar con los niños, pues no se trataba de que la comunidad dejara la responsabilidad en nosotros. La comunidad empezó a decir que quería que los niños aprendieran sus derechos, que hablaran español, que escribieran bien su idioma; que pudieran hacer buenos oficios, cartas; que supieran historia. Tenemos el primer documento de esa asamblea en donde la comunidad dice qué quiere de la escuela.

TRABAJAR PARA LA EDUCACIÓN TSOTSIL

El primer año de trabajo fue de diagnóstico. En el segundo se dieron a la tarea de crear un proyecto educativo para los niños tsotsiles. De ahí surgió el Programa de Educación Alternativa Tsotsil con sus cuatro ejes: madre tierra, trabajo, organización y familia. Todo este proceso concluye con la Fiesta de la Educación, organizada en agosto de 2001, ya concluido el proyecto y el programa tsotsil.

Al finalizar el taller de diagnóstico, cuyo objetivo era saber qué conocían, cómo leían y qué sabían los educadores, se les transmitieron algunas dinámicas y se organizó el trabajo: 35 educadores trabajarían con alrededor de cuatrocientos niños. En las comunidades nombraron a los *chavivanej* ("guardianes de la educación"), encargados de supervisar la educación que recibirían los pequeños.

Para los educadores fue una experiencia muy importante tener que cumplir su trabajo con muy pocas herramientas y conocimientos insuficientes. En esa época el proyecto contaba sólo con dos asesores de tiempo completo para apoyar todo el proceso.

Comenzaron a trabajar a la sombra de los árboles; apenas contaban con la gran disposición de los educadores y de la comunidad que enviaba a sus niños, "animándoles el corazón". Para algunos educadores fue muy duro no hablar español y algunos no pudieron continuar.

Se impartió un taller en febrero y las clases empezaron en marzo; trabajaron todo el año, tres días a la semana, en varios grupos. En X'oyep se organizaron seis pequeñas escuelas; en Acteal, todos se juntaron en una sola. Los educadores trabajaban por grados pero todos en un mismo espacio que originalmente se destinó para ludoteca pero que nunca funcionó como tal.

En consulta con la comunidad se decidió que podría utilizarse para dar clases. Los propios educadores consiguieron los pizarrones y fabricaron las bancas.

Fue empezar de cero un proyecto que supuestamente era para tres meses, pues se suponía que iban a regresar ese año a sus comunidades. Habían hecho un intento de retorno en junio de 1998 y no se había podido. Lo importante era que en septiembre, que comienza la cosecha, ya estuvieran en sus comunidades.

En un principio se pensó en una etapa enfocada hacia la alfabetización de los niños para luego poder continuar con otro tipo de contenidos propios del grado de aprendizaje que tenían al salir de sus comunidades, siempre de acuerdo con los requerimientos de la comunidad.

Cuando les dijimos: "Esto es una educación, no sólo es una escuela; ustedes tendrán que nombrar a sus educadores", así lo hicieron,

por comunidad, con el fin de que cuando retornaran se llevaran a sus educadores ya capacitados. A ellos los nombró la comunidad, eran chiquillos, algunos padres de familia; ninguno era maestro. Simplemente la comunidad les dijo: “Eres bueno para ser educador”. La comunidad decidió su vocación y ellos aceptaron el cargo: capacitarse, trabajar con los niños sin ganar nada. En ese tiempo, como los hombres estaban sin nada qué hacer dependían de ayudas externas; por eso ese año todo el mundo quería capacitarse. Si los había nombrado la comunidad, tenían la posibilidad de aprender algo y además trabajar con los niños. Los nombran e, inmediatamente, nos lanzamos al primer taller.

PROYECTO

El Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil se destina al nivel primaria con un método de enseñanza en que los propios educadores elaboran el material didáctico. Su organización en cuatro ejes modulares (madre tierra, familia, trabajo y organización) permite que en cada uno se trabaje con Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Lengua Tsotsil y Derechos Indígenas.

Si se ve el tema del agua, se analizan diversos elementos: cuál es el derecho al agua, cómo la cuidamos, de dónde viene, etcétera, todo lo relacionado con el agua.

Luego del retorno a sus comunidades de origen, el trabajo continúa con este enfoque pero con un énfasis mayor en Lengua Tsotsil (oral y escrita), Cultura Tsotsil, Historia y Derechos Indígenas. Los maestros del Gobierno realizan el trabajo en español.

Se capacita a los miembros de la comunidad mediante talleres sobre el manejo de herramientas pedagógicas; organización

de círculos de estudio para la comprensión de la pedagogía y el conocimiento tsotsil, y la formación de consejos de educación que participan tanto en la elaboración de los programas educativos como en el manejo, la lectura y la escritura del idioma tsotsil.

Este trabajo es innovador toda vez que se construye con la participación comunitaria en un marco de educación intercultural que propicia el diálogo entre los saberes, las lenguas y las culturas a fin de lograr una convivencia respetuosa en la diversidad.

En un principio, las metas planteadas por el Proyecto se referían a la atención de los niños de los campamentos, con especial énfasis en el fortalecimiento de su estabilidad emocional, costumbres y tradiciones milenarias; extender este programa de educación a todos los campamentos de desplazados de la zona de Chenalhó; aumentar la calidad y el tiempo dedicado a la enseñanza y mejorar la infraestructura (salones y materiales); erradicar la desnutrición, así como construir espacios para la lectura y el juego.

OBJETIVOS

Las metas que se propone el Programa de Educación Alternativa Tsotsil son las siguientes:

- Diseñar un programa de educación primaria con un método de enseñanza propio.
- Elaborar un programa de actividades y temas basado en cuatro ejes modulares: madre tierra, familia, trabajo y organización.
- Capacitar a los educadores en el conocimiento de cada uno de los módulos.
- Evaluar el desarrollo del aprendizaje mediante la revisión semestral de contenidos, métodos y prácticas en la aplicación de los módulos y del proyecto en general.
- Capacitar a los miembros de la comunidad para que participen en el proyecto de educación alternativa.

- Establecer talleres para capacitar en el manejo de herramientas pedagógicas.
- Organizar círculos de estudio para la comprensión de la pedagogía y el conocimiento tsotsil.
- Formar consejos de educación que participen en la elaboración de los programas educativos.
- Mejorar la infraestructura para contribuir al desarrollo de las comunidades.
- Proporcionar útiles escolares y material didáctico para las distintas áreas.
- Elaborar semestralmente un folleto bilingüe tsotsil-español para los educadores y los niños.
- Facilitar los materiales necesarios para la construcción de espacios educativos tales como aulas, pequeñas bibliotecas, etcétera.

Para el cumplimiento de estos objetivos se trabaja con base en un método de educación popular participativa en el que se busca que el interés del niño sea lo que facilite su aprendizaje, junto con la forma de aprender de los tsotsiles. Hay talleres cortos de capacitación pedagógica para que los promotores conozcan formas de educación, dinámicas, métodos de alfabetización, juegos y manejo de grupos.

Para la asimilación de los talleres, su seguimiento y auxilio en la implementación de las clases, se evidencia la necesidad de asesores que puedan seguir más de cerca el proceso educativo.

Los promotores reciben capacitación en talleres que duran cinco días de cada mes, acompañados por los asesores. Casi todos los educadores cuentan sólo con primaria.

Los Consejos de Educación, puente con la comunidad, se reúnen periódicamente para coordinar cuestiones relacionadas con la infraestructura y los materiales didácticos.

Las principales estrategias implementadas se relacionan con el manejo, la lectura y la escritura del idioma tsotsil. El modo de

aprender de los tsotsiles está en la base de toda pedagogía que sirva para alfabetizar o enseñar a los niños.

Cada seis meses se hace la Fiesta de la Educación, la cual constituye la forma de evaluar el programa; en ella se muestra a los padres lo que los niños han aprendido.

Un donativo hecho por el doctor Miguel León-Portilla se destinó al diseño de materiales didácticos. En un taller que duró un mes, seis educadores, en colaboración con la Unión Nacional de la Nueva Educación para México (UNEM), elaboraron fichas de autoaprendizaje a partir del conocimiento indígena. Los asistentes al taller tenían la tarea de enseñar al resto de sus compañeros y profundizar en los aspectos culturales del material.

CAMBIOS

Si bien en un principio los grupos estaban organizados a partir de los conocimientos de los niños, más adelante se logró la composición por niveles.

En septiembre de 1999, después de seis meses de trabajo, se reactivó el tema de las becas. El Gobierno prometió albergues, escuelas y educación en los mismos campamentos. Las comunidades mostraron divergencias entre quienes aún creían en el Gobierno y los que no, que preferían optar porque éste reconociera a sus educadores y escuelas.

Muchos educadores apenas habían cursado la primaria y por su escasa preparación el Gobierno no los quería reconocer como maestros. Aun así, las comunidades descubrieron que podían confiar en una educación propia: que el proyecto no sólo consistía en tratar de suplir la escuela sino en buscar el modo de lograr una verdadera educación tsotsil encaminada hacia la autonomía.

UNA NUEVA ETAPA

Las comunidades comenzaron a organizar el retorno. Había pasado mucho tiempo y la Cruz Roja no podía seguir aportando recursos para su sostenimiento. En esa época, los únicos pobladores que se reubicaron fueron los originarios de Yibeljoj, en un lugar que ahora lleva el nombre de Nuevo Yibeljoj. El resto regresó a sus comunidades. En el proyecto se había decidido que los educadores concluyeran la secundaria; al regresar a su comunidad, y con el propósito de que el Gobierno los reconociera, tendrían que haber terminado sus estudios para poder trabajar como educadores comunitarios de Conafe.

No se sabía qué iba a pasar con el proyecto. Cada comunidad decidió diferente: unos, platicar con los maestros y trabajar juntos; otros, seguir su educación autónoma aparte; algunos más, quedarse sólo con los maestros del Gobierno. Así es que se debía reformular el trabajo con cada una.

Entonces, a partir de agosto de 2001 se vuelve a ver a las comunidades; se hace una investigación para decidir por dónde se va a trabajar. La capacitación de los educadores se comienza a dar no sólo en cuestiones pedagógicas sino acerca de lenguajes diferentes. Tenemos talleres, que vienen de Alas y Raíces, de expresión verbal, corporal; en diciembre va a haber uno de expresión pictórica; en febrero, de expresión musical. Se trata de que tengan más herramientas y puedan fortalecer el conocimiento indígena.

RECURSOS

Es un proyecto que ha surgido y trabajado siempre con el dinero que necesita, ni más ni menos. Al principio se recibió un apoyo de [el grupo de rock] Maná; al terminarse, llegó un apoyo de Oxfam Australia: nueve mil o diez mil dólares; con eso vivimos otros dos años.

Justin, un australiano que estuvo en Acteal el 22 de diciembre, en la masacre, que vivió en su corazón la tragedia, cuando regresó a su país nos pidió que enviáramos el Proyecto para conseguir dinero. Después llegó un apoyo de Italia, algunas parejas que se casaban decían: en lugar de darnos regalos, den dinero a tal cuenta, y ese dinero nos lo mandaban al Proyecto. Con eso salimos otro tiempo. Al terminar eso, el año pasado en septiembre, cuando León-Portilla ganó un premio, decidió donar ese dinero a dos proyectos educativos y Sylvia [Schmelkes] le propuso el Proyecto. León-Portilla lo dio a través de la OEI y les dijo que buscaran más dinero. Ellos hablaron con los de la [Fundación] Kellog, y ellos nos están apoyando. Ya recibimos la primera remesa; el apoyo es para dos años. Tenemos que terminar para febrero o marzo de 2004. Entonces se tendrá que evaluar si sigue o qué pasa.

En relación con los recursos humanos que participan en la experiencia están los asesores que empezaron el Proyecto: actualmente colaboran en él cuatro personas, una de tiempo completo y tres de medio tiempo. María Antonia es tsotsil y estudia Pedagogía; su participación es muy importante en las traducciones y en la recuperación del conocimiento indígena. Fidencio, que es chol, es técnico en Pedagogía y estudia la licenciatura en Desarrollo Comunitario en el Cesder. Martín, licenciado en Filosofía, es un maestro que hace servicio en la zona.

Entre los mismos educadores eligen a sus coordinadores, sus responsables. Los educadores con más antigüedad son quienes van estructurando el programa.

PROTAGONISTAS

El escenario: una pequeña casa en Yibeljoj. La abuela trabaja en la preparación de hilo para confeccionar la tela de una faja nueva. La madre, una muchacha de apenas 16 años, observa al bebé

que dio a luz hace unos días. El padre, el educador comunitario Osvaldo Jiménez, no pierde la sonrisa mientras cuenta su historia:

Empecé a trabajar el 18 de febrero de 2000. Cuando llegamos acá la comunidad me eligió; tenía 15 años. Yo fui alumno allá. Cuando se fundó la educación allá en Xo-yac, como no había terminado la primaria cuando empezó el problema, entré a estudiar también. Mi promotor de educación es Domingo Sánchez. Cuando los promotores de educación pensaron que había jóvenes grandes que no podían trabajar con los niños chiquitos, tomaron un acuerdo de que todos los grandes se fueran a otro salón. Cuando fuimos a otro salón, ahí nuestro educador era Juan Jiménez, de Los Chorros; luego vino Pablo. Se van turnando; se ayudaban unos a otros.

Luego ya cuando salí, nuestro certificado salió en Bachajón. Bueno, cuando salió mi certificado no fui porque estuve enfermo de calentura. Sólo fueron Clemente y Sebastián, de Los Chorros, y ellos me trajeron el mío. En el comité de Bachajón aceptaron a los alumnos más grandes; podían estudiar acá y ellos les dieron el certificado. El primer año tres, el segundo dos y el tercero uno. Ahora, como llegaron los maestros del Gobierno, ellos son los que van a dar los certificados.

Nosotros trabajamos los viernes. Los maestros salen y nosotros damos clase. Es el acuerdo que tuvimos. La comunidad dice qué quiere, y lo que quiere es que estemos en el escuela. Cuando vamos, trabajamos los cuatro ejes modulares, que son como los cuatro puntos cardinales: la organización, la familia, el trabajo y la madre tierra. En la madre tierra va a salir que como hay plantas, animales, también hay seres humanos y todo. Si trabajamos la organización, es todo lo que hacemos cada fiesta. Si es la familia, vemos cómo trabaja una familia, qué cultiva. Vemos el trabajo. Esos temas los usamos en la escuela.

Los maestros del Gobierno, cuando dan clase, sólo miran en su libro. Cuando los niños leyeron sacan algunas preguntas. Nosotros no usamos libros, pues sabemos que entonces los niños sólo aprenden

a leer y no aprenden a pensar. Si usamos libros sólo se ven cosas que no son de la cultura. Algunos maestros vienen de San Andrés o de Zinacantán; su cultura es diferente. Aunque es tsotsil, es diferente. Cuando los de San Andrés hablan con los de Chenalhó no todo es igual, tampoco con un chamula.

Yo escribo en tsotsil y lo aprendí cuando estuve en X'oyep. Aquí, cuando estoy en la clase me dejaban de tarea copiar lo del libro. Pero no nos explicaba en tsotsil las palabras que no entendíamos. Así no se aprende nada. Aprendí español cuando fui a X'oyep; allí los educadores nos enseñaron verbos para hablar español. Cuando venimos a reubicar acá, llegaron los de la Cruz Roja, los visitantes, y cuando llegaron estuve hablando y poco a poco aprendí. Trabajé un año y medio con la Cruz Roja, y como la Cruz Roja no habla tsotsil, ahí aprendí. Ahorita ya soy promotor de salud; ahí entré cuando un paramédico vino para acá, él me enseñó algo. Como no hablo bien español, él me corrige. Primero yo aprendí castilla y luego enseñé a la Cruz Roja a hablar tsotsil: intercambio de idiomas.



Foto: Archivo del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil

“Nosotros no usamos libros, pues sabemos que entonces los niños sólo aprenden a leer y no aprenden a pensar.”

Los niños aprenden un poquito a escribir tsotsil con nosotros los viernes. Los maestros del Gobierno enseñan castilla. Ellos, como usan libros, no dan tiempo de enseñar tsotsil. La comunidad quiere que aprendan a hablar tsotsil.

Allá más abajo tenemos una ludoteca en donde pueden jugar los niños y hasta los grandes si quieren llegar a estudiar, si quieren pintar, aprender, leer. Ahí está más abajo. Ya cuando abrimos eso, llega la gente. Hay agujas, hilos para bordar; entre los niños aprenden solos.

Si mi niño vive, yo estoy pensando que lo dejo estudiar de primaria hasta donde pueda. Yo estoy estudiando la secundaria. Me hacen falta dos años. Como es abierta espero terminar dentro de un año.

Estoy intentándolo porque yo no soy maestro. He hecho un gran esfuerzo.

RESULTADOS

Las principales metas cumplidas de la experiencia se refieren a la posibilidad de educar a niñas y niños con énfasis en el fortalecimiento de su estabilidad emocional, costumbres y tradiciones milenarias. Otros logros se relacionan con la vivencia de un nuevo modo de educar y de organizar la educación con la participación de la comunidad, así como atender a los niños sin escuela, reflexionar sobre la importancia de conservar la cultura, así como colaborar de forma significativa en la salud mental de los niños y las niñas desplazados.

Hay muchas deficiencias. Los chavos son de primaria; casi aquí han aprendido a leer y escribir bien pues a ellos en primaria no les enseñaron. Leer y entender el español no ha sido fácil para ellos.

Sin embargo, hay avances en la educación de la niñez de la zona de Chenalhó enfocados hacia el mejoramiento de su calidad de vida. Se ha promovido el aprendizaje del tsotsil y el espa-

ñol entre los niños y los adultos de las comunidades implicadas; asimismo se ha logrado que la comunidad participe en el Programa a fin de contribuir a la coexistencia pacífica de sus miembros.

Los niños han aprendido a leer y escribir en su idioma, y siempre alguien se mantiene en contacto con los pequeños para reforzar su lengua, cultura y corazón tsotsiles.

Un factor determinante para lograr los objetivos es que la comunidad participa en el proceso educativo con un responsable directo: el promotor educativo, que tiene la ventaja de conocer el modo y el medio de comunicación, así como la cultura local.

Uno de los frutos más grandes es que la comunidad siente que es su proyecto, su trabajo. Siempre ha sido consultada, a cada rato vamos a la comunidad, a asambleas comunitarias. Cuando la comunidad dice: "necesitamos que vengan", ahí vamos. El proceso es con la comunidad. La comunidad exige a los maestros del Gobierno cosas que en otras comunidades no hacen.

Otro éxito ha sido la preparación de los educadores. Tal vez no toda la comunidad se ha desarrollado en forma similar, pero los educadores van mejorando sus conocimientos, habilidades de pensamiento y de organización.

Hay 25 educadores, muy chiquillos pero bien firmes y responsables en su trabajo. Quedan seis o siete educadores del principio. Los que comenzaron a capacitarse, a desarrollar habilidades. La Mesa Directiva de Las Abejas les fue dando funciones. En enero de 2000 se llevaron al primero; así, sucesivamente, se han llevado a varios. En un sentido es mucha alegría al ver que están dando no sólo el servicio de educación sino otros servicios debido a la capacitación.

Aunque en menor número, aún existen los consejos de educación en Yibeljoj, X'oyep y Los Chorros.

Por otra parte, hasta ahora, había sido "tú o yo". Llegaban los maestros contratados por el Gobierno y corrían a los educa-

dores comunitarios, y viceversa. El hecho de que hayan empezado un proceso para trabajar juntos y no pelear ha sido una salida muy interesante.

SITUACIÓN ACTUAL

Hoy, los niños trabajan al mismo tiempo con los maestros del Gobierno y con los educadores. En una reunión con los consejos de educación se mencionó lo siguiente:

Pedrito, el educador, se estaba desanimando, pero el maestro le dijo: "Oye, tus niños, en toda la zona, son los únicos que escriben tsotsil. Por favor, no los dejes. Yo no sé escribir. ¿Por qué no nos ayudamos y seguimos trabajando juntos?"

Se ha invitado a los maestros del Gobierno a los talleres pero la respuesta ha sido pobre. Ahora se tiene la intención de organizar los talleres en las comunidades para que los maestros participen.

En Acteal la situación ha sido muy difícil. Como los educadores se integraron a la Mesa Directiva de Las Abejas, ninguno pudo ya trabajar directamente con los niños. En el momento de retornar a las comunidades, la de Acteal quedó muy reducida, con alrededor de diez familias, todas a cargo de prestar servicios que la comunidad pide sin proporcionar apoyo alguno; por lo general el compromiso se establece por dos años en que la persona tiene que trabajar y servir a la comunidad.

En la comunidad Yibeljoj llegó el maestro que era de Gobierno. "Trabaja con los educadores", le dijo la comunidad; él preguntó: "¿Cómo, trabajan sin libros?" Él sin los libros no era maestro. Todos los maestros comunitarios de Chiapas son maestros sin libros; crean sus materiales, buscan el conocimiento en los abuelos, en las comunidades y en la naturaleza. Y saben que hay que leer los libros, pero

no sólo eso. Eso asusta a los maestros sindicalizados que al mismo tiempo son maestros, taxistas, y que a muchos no les importa si los niños aprenden o no.

FUTURO

Los retos actuales del Proyecto se relacionan con aumentar la calidad y el tiempo de enseñanza, obtener certificados por parte del Estado, lograr un mayor involucramiento de la comunidad con el Proyecto y mejorar la infraestructura.

Con el apoyo de la Fundación Kellogg se dotará a los educadores con una beca de 35 dólares, con la condición de que en un año terminen de estudiar la secundaria; la mayoría ya terminó el primer año. Miembros de la Casa de las Ciencias les imparten clases de Matemáticas y Ciencias Naturales, y los asesores del Proyecto les dan clases de Español y Ciencias Sociales. Con el certificado de secundaria y los diplomas de capacitación podrán presentarse ante Conafe para que se les reconozca como instructores comunitarios.

Ahorita van a tener beca de apoyo; no es mucho comparado con lo que ganan los maestros. Estos maestros son, en su mayoría, egresados de preparatoria con nula capacitación pedagógica, sin idea de cómo trabajar con los niños. Sólo tienen una capacitación de seis meses. Por otra parte, la comunidad los ha ido aceptando y están en muy buena disposición para capacitarse. Eso representa una veta importante de trabajo. Los educadores se han vuelto capacitadores de los maestros.

XOCHISTLAHUACA, GUERRERO. LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS*

La Costa Chica de Guerrero da cobijo a un tramo de la carretera Panamericana por la que se arriba a un camino que lleva a Ometepec. Esta ciudad, que marca el ascenso a la Sierra Madre del Sur, es atravesada por una carretera que bordea las montañas de Guerrero hasta llegar a la localidad de Xochistlahuaca. En este sitio, asiento de la nación *Nn'anncue Ñomndaa* o amuzga, se localiza la Escuela Primaria Bilingüe "El Porvenir". La experiencia que aquí se presenta tiene su antecedente en los procesos formativos que se iniciaron en 1989 en la zona escolar 012 de Xochistlahuaca; primero a través de cursos de actualización, y luego, en 1996, como proyecto de intervención educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

CONTEXTO

Xochistlahuaca (o *Suljaa'*, en lengua nativa) se ubica en la Costa Chica del estado de Guerrero y cuenta con una población aproximada de treinta y cinco mil habitantes. Las lenguas indígenas que se hablan entre los pueblos de la región son, sobre todo, amuzgo, y en menor proporción, mixteco.

En los últimos años aumentó el índice de bilingüismo, sin que el español haya desplazado a la lengua indígena. No obstante, un prejuicio entre los habitantes en general de Xochistlahuaca, considera inferiores a los *Nn'anncue Ñomndaa*, lo que al parecer es uno de los motivos por los que algunos hablantes de amuzgo se resisten a hablar español.

* Esta información se basa en el documento de Jani Jordá: "Experiencias en la construcción de un modelo de educación intercultural bilingüe en Xochistlahuaca, Guerrero" (UPN, agosto de 2002), y en el artículo de Bartolomé López Guzmán, "Educación indígena intercultural para los niños de Xochistlahuaca, Guerrero" (UPN, 1999, Colección Variaciones).

En este contexto, aunque la composición de los grupos escolares es homogénea en las comunidades pequeñas con alumnos monolingües en amuzgo, en la cabecera municipal y en algunas poblaciones grandes hay alumnos monolingües –tanto en amuzgo como en español– y otros con distintos grados de bilingüismo. Los grupos con características lingüísticas heterogéneas son ambiente propicio para que la escuela pueda contribuir al incremento de un bilingüismo aditivo.

Se observó que el método didáctico en las escuelas primarias de la región se basaba en la resolución de ejercicios y la elaboración de trabajos de los libros de texto gratuitos por parte de los alumnos. Las actividades en torno al libro de texto de las diferentes asignaturas incluían la lengua escrita en un idioma que los alumnos comprendían poco.

ESCUELA PRIMARIA

En el turno matutino la Escuela Primaria Bilingüe “El Porvenir” atiende a 320 alumnos que en su mayoría sólo hablan y comprenden amuzgo. Del total, la tercera parte de los estudiantes es bilingüe y apenas unos quince son monolingües en español.

Ésta es una experiencia que se presume como Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Los aspectos básicos del trabajo se resumen en las áreas y asignaturas del Plan de Estudios de Educación Primaria, organizadas de manera diferente, con la finalidad de enseñar la lengua indígena y de desarrollar el interés por hablar español.

Con el antecedente de los procesos formativos señalados, al comienzo del ciclo escolar 1993-1994 la mayoría de los maestros de la escuela, en junta de Consejo Técnico, plantearon como necesidad urgente realizar un diagnóstico sobre el funcionamiento de la institución, centrado en los niños y en su proceso de aprendizaje. Para ello se partía del hecho de que la educación indígena tendría que ser intercultural y bilingüe, con igualdad y respeto a la

diversidad sociocultural de los niños, a fin de lograr que los alumnos indígenas no estuvieran en desventaja frente a los no indígenas.

Se comenzó por analizar la práctica escolar. La diversidad lingüística de los alumnos dificultaba el trabajo, aunque todo niño tiene derecho a recibir una educación en su lengua materna, era difícil atenderlos en una misma modalidad educativa. Antes de la experiencia no se respetaba la diversidad y se enseñaba como si todos los niños fueran monolingües en español.

El análisis general efectuado arrojó las siguientes conclusiones: ni los maestros ni los alumnos se sujetaban a las normas de puntualidad y asistencia. No había una planeación del trabajo diario ni contaban con el apoyo de la Supervisión y de la Dirección. Cada maestro improvisaba su clase. El español no se enseñaba como segunda lengua sino como lengua materna. En Matemáticas no se partía de los conocimientos reales del niño.

Otro de los elementos encontrados fue que los maestros, debido a su deficiente formación, no podían reconocer los elementos de las diversas culturas. También se señaló su escaso conocimiento de las áreas y asignaturas, así como de las metodologías adecuadas para la enseñanza. Reconocer la problemática les permitió encontrar la forma de mejorar su trabajo.

PROPUESTA

La propuesta fue elaborada por los maestros de la escuela, quienes la presentaron a los padres de familia y a la Supervisión escolar para obtener su aprobación y apoyo. En principio, el objetivo era organizar tiempos y funciones; tanto la comisión de Higiene como la de Puntualidad y Asistencia pasaron a ser responsabilidad de cada maestro con su grupo. Además, cada docente tendría un grupo a su cargo en el aspecto administrativo, y en el académico su compromiso se ampliaría a varios grupos, en el área o asignatura que mejor conociera.

La experiencia ofreció una propuesta de evaluación: además del examen tradicional, se establecieron como criterios la disciplina y la responsabilidad en la realización de las tareas y el trabajo en clase, así como un examen oral en la lengua materna. Entre sus objetivos destacan: formar a los niños en su lengua materna, sin perder de vista la importancia del aprendizaje y desarrollo del español; lograr más horas efectivas de clase, y proporcionar una educación adecuada y eficiente, que diera a cada una de las áreas y asignaturas la importancia requerida. De acuerdo con esta propuesta, la Educación Intercultural Bilingüe se entiende como un proceso que se instrumenta en las lenguas indígena y nacional como lenguas de instrucción, sin demérito de ninguna. Se usa como instrumento de educación la lengua materna de los educandos y una segunda lengua, para que los alumnos se beneficien con el aprendizaje y desarrollo de ambas.

FUNCIONAMIENTO

En la Escuela Primaria Bilingüe “El Porvenir” se lleva a cabo una evaluación diagnóstica con los alumnos de cada grado al inicio del ciclo escolar, con la finalidad de detectar sus rasgos lingüísticos (diversidad), auditivos, visuales y de aprovechamiento. En los grupos A se ubica a los alumnos monolingües en español; en los B y C, a los monolingües en amuzgo en todos los grados; en los grupos C de tercero y cuarto grados, a los niños con bajo nivel de aprovechamiento para que sean atendidos por un solo maestro.

En los grupos de tercero a sexto grados, cada maestro destina una hora semanal para la enseñanza de lectura y escritura de amuzgo, y una hora más para el desarrollo del español oral en los niveles intermedio y avanzado.

En primero y segundo grados un solo maestro ofrece la atención; de tercero a sexto se trabaja por áreas y asignaturas, y cada maestro atiende según sus conocimientos y preferencias.



Foto: Bartolomé López Guzmán

Aparte del trabajo académico, la escuela lleva a cabo actividades cuyo fin, además de valorar las lenguas amuzga y española, es fortalecer la identidad étnica y nacional.

La educación artística se da a través de talleres que el propio alumno elige según su preferencia: tejido, bordado, danza y artes plásticas. Los talleres sustituyen a los programas de educación artística.

Aparte del trabajo académico, la escuela lleva a cabo actividades cuyo fin, además de valorar las lenguas amuzga y española, es fortalecer la identidad étnica y nacional. Para ello, por ejemplo, se realizan homenajes a la bandera cada semana, en los que de manera alternada se incluye cantar el himno nacional en ambos idiomas.

En todas las acciones emprendidas, la prioridad es valorar la cultura, la lengua y la identidad de los niños.

RECURSOS

Entre 1993 y 1996 se modificó la formación profesional de los maestros; de los 16 profesores que trabajaban en la escuela, cuatro estudiaban bachillerato, dos lo habían concluido, tres tenían normal básica, cuatro cursaban estudios superiores y tres ya contaban con licenciatura. En 1996, seis ya la habían concluido y otros tantos realizaban estudios superiores; sólo cuatro tenían una formación que respondía a la diversidad del medio indígena.

Hoy los maestros continúan su formación profesional (en la UPN y el CAM) y evalúan su práctica docente periódicamente para adquirir cada vez mayor experiencia.

LOGROS

La evaluación grupal realizada por la supervisión escolar entre los niños de la zona arrojó resultados alentadores, ya que la escuela obtuvo el más alto porcentaje de aciertos.

La modalidad en el trabajo ha facilitado la planeación de las clases en tanto propicia el trabajo colegiado entre los maestros de determinado bloque para resolver los problemas pedagógicos que surgen, y también permite a los niños diferenciar las áreas y asignaturas; el docente incrementa su trabajo, ya que enseña los contenidos que mejor conoce, y el niño se siente más motivado porque cuenta con cuatro maestros que se esfuerzan por enseñarle mejor y puede comparar las diferentes estrategias de trabajo; se atiende de manera más adecuada cada área y asignatura; establece que sólo uno o dos maestros sean responsables de los materiales con que cuenta la escuela para determinada área o asignatura, y articula la educación primaria con la secundaria.

En relación con la lengua, aunque los maestros desarrollan habilidades en lectura y escritura en amuzgo a la par que los niños, han avanzado. Niños con lenguas maternas distintas (náhuatl,

mixteco y español) ya comenzaron su aprendizaje y empiezan a hablar en este idioma.

La enseñanza del español oral, por otra parte, ha favorecido el desarrollo expresivo de los niños.

Para apoyar el trabajo docente en el mismo sentido, se elaboraron dos textos: una *Monografía histórica del municipio de Xochistlahuaca* (López Guzmán, 1997) y el libro de texto para tercer grado de *Historia y Geografía* (López Guzmán, 1998), este último escrito en amuzgo. Ambas obras fueron publicadas a través de recursos obtenidos por medio de la asociación civil.

PROYECTO FORMACIÓN DOCENTE EN CONTEXTOS INTERCULTURALES (FDCI)

La experiencia en la Escuela "El Porvenir" ha hecho que el maestro, además de ser el mediador entre la propuesta curricular y los alumnos, ocupe un lugar clave en el avance de las propuestas educativas; de ahí el énfasis que se da a la formación docente.

En el caso específico de las escuelas de esta región indígena que se han caracterizado por una condición inequitativa y discriminatoria hacia la cultura y el idioma amuzgos, se deben construir relaciones de equidad en las que el centro de atención sea el educando en el marco de su lengua y cultura, lo que le permitiría acceder a una segunda lengua así como a contenidos y valores de otras culturas.

Del mismo modo, si una propuesta de educación intercultural que busque la valoración de la identidad, la cultura y la lengua de los alumnos es entregada a un maestro que tiene una comprensión deficiente de su propia lengua, baja autoestima y una actitud de rechazo a su identidad cultural, difícilmente podrá alcanzar sus objetivos.

En las propuestas recibidas, el énfasis se ha puesto en la formación de docentes, descuidando la de formadores. El caso concreto de la preparación del maestro en el manejo de dos lenguas

es bastante limitado en la propuesta curricular de la UPN, pues la experiencia vivida en los proyectos de dicha universidad ha mostrado que los cursos de actualización y de licenciatura en poco han contribuido a modificar la práctica del maestro bilingüe.

BÚSQUEDA DE UN MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

El proyecto Formación Docente en Contextos Interculturales ha buscado, desde sus inicios, apoyar la formación docente como vía para mejorar la práctica de la enseñanza y responder a las características lingüísticas y culturales de los niños amuzgos de Xochistlahuaca.

Éste se desarrolló en dos etapas; en la primera, que abarca el periodo 1989-1995, en Xochistlahuaca se trabajó básicamente en actualizar a los maestros bilingües a través de seminarios-taller. En la segunda, de 1996, el FDCI se formalizó como proyecto de investigación-intervención educativa.

De 1996 a 1998 se trabajó con los maestros de la Escuela Primaria Bilingüe "El Porvenir" y con los de la Escuela "Niños Héroes", en Cuanajo, Michoacán, en una propuesta de intervención educativa. De 1999 a 2001 se desarrolló en Xochistlahuaca la investigación "Ser maestro bilingüe en *Suljaa'*: lengua e identidad", coordinada por la maestra Jani Jordá, en la cual se fundamenta parte del presente capítulo.

Después de los seminarios-taller, en 1996 se restableció el contacto con los maestros que entonces laboraban en "El Porvenir", con la intención de apoyar y consolidar el proyecto que este centro educativo había construido dos años antes para extenderlo a la zona en su conjunto.

El propósito era establecer vínculos de colaboración entre los maestros de esta escuela y el colectivo de académicas de la UPN-Ajusco, así como realizar una investigación para explorar y se-

guir de cerca el proceso formativo docente en el espacio escolar y trazar estrategias que lo apoyaran.

El objetivo propuesto era contribuir a la construcción colectiva de un modelo de Educación Intercultural Bilingüe, con base en la revisión sistemática de la experiencia docente para planificar las acciones, así como apoyar este proceso con la elaboración de materiales didácticos en lengua amuzga.

En la Escuela Primaria Bilingüe "El Porvenir" se llevó a cabo, entre 1996 y 1998, una propuesta de intervención educativa, con observaciones de aula, reuniones de Consejo Técnico y trabajo directo con los alumnos. Los resultados fueron escasos, entre otras razones por el poco tiempo que la coordinadora del trabajo podía permanecer en el lugar.

En la primera reunión los maestros expresaron su deseo de mejorar el trabajo en la escuela, ya que las condiciones de los docentes de la zona eran difíciles debido a que "no hay disposición al cambio" y a que "la supervisión no actúa con firmeza". Manifestaron su preocupación pedagógica sobre "cómo llevar a cabo una enseñanza bilingüe y cómo articular las diferentes asignaturas o áreas, bajo un enfoque globalizador". Estas temáticas definieron el trabajo que se realizó durante dos años, en que se integró un equipo de maestros para atender las asignaturas de amuzgo y español, de tercero a sexto grados, y otro para primer ciclo, ya que su actividad central era la enseñanza de la lectura y la escritura. El resto de los docentes participaría en reuniones de Consejo Técnico ampliadas para conocer la problemática y los avances del equipo de Lenguas.

Se acordó organizar el trabajo en dos tiempos: primero, mientras la coordinadora estuviera presente en Xochistlahuaca, se reunirían en las tardes para hacer un inventario de problemas y para comentar lecturas que podrían ayudar a analizarlos; segundo, cuando ella se ausentara, el equipo de Lenguas debía realizar determinadas tareas y el equipo amplio, otras. El de Lenguas utilizaría el *Diario del Profesor* para registrar las actividades

que el maestro y los alumnos llevaran a cabo en la clase, además de anotar allí sus impresiones personales. En sesiones vespertinas intentarían detectar problemas y seleccionar los más apremiantes para buscarles solución. En las reuniones de trabajo de ambos equipos se contaría con el apoyo del auxiliar técnico de la Supervisión de primaria.

Unos meses después se reunirían para analizar los avances y las dificultades. Y aunque pocos maestros cumplieron las tareas con que se habían comprometido, el equipo de Lenguas eligió, de entre los problemas detectados, trabajar con mayor énfasis la expresión oral en ambas lenguas; sin embargo, en las observaciones de aula realizadas se percibía que los maestros continuaban enfrascados en el español escrito.

En el transcurso de dos años de trabajo con los maestros se llevaron a cabo diferentes actividades con el propósito de sortear diferentes obstáculos. Se realizó el seminario-taller "Reflexiones y acciones para una educación intercultural", con el objetivo de cuestionar las formas de enseñanza tradicionales y ofrecer como alternativa planificar de manera globalizada. Sin embargo, todavía no sabían cómo hacer esa planificación y, menos aun, cómo llevarla a la práctica. Así, el auxiliar técnico y la coordinadora se dieron a la tarea de desarrollarla con los alumnos de sexto grado, grupo A, quienes tenían mayor dominio del español. Los propios alumnos decidirían el tópico en torno al cual se desarrollaría la unidad didáctica, y con base en éste planear qué seguiría. Todos los maestros de la escuela fueron observadores.

Se propusieron como objetivos: mostrar algunas de las dificultades que se generan cuando el maestro no comprende la lengua del alumno; la posibilidad de organizar el trabajo escolar a partir de una planeación globalizada, de los intereses de los alumnos y del conocimiento de su entorno. Asimismo, se plantearon como metas didácticas que los niños construyeran conocimientos, desarrollaran habilidades, y que se promovieran actitudes y valores que favorecerían tanto su desenvolvimiento como el de su grupo social.

Los alumnos definieron como punto de mayor interés “conocer cómo es la contaminación en Xochistlahuaca”. En el segundo día, que abarcó toda la jornada escolar, los alumnos realizaron las actividades propuestas: expresar a través de un dibujo cómo percibían la contaminación en su localidad y explicarlo ante sus compañeros; además, organizados en equipos, buscar información en los libros de texto sobre la contaminación del aire, del suelo y del agua; elaborar un cartel en que se enumeraran los contaminantes en cada caso y si estaban presentes en Xochistlahuaca; recorrer la localidad para localizar los lugares contaminados. Y, de tarea, escribir un texto en amuzgo o español para describir lo observado, qué consecuencias tiene la contaminación y qué proponen para mejorar el medio ambiente.

La experiencia fue aleccionadora y evidenció la formación de los niños, en su mayoría amuzgohablantes, cuando se dejaba de lado el desarrollo lingüístico de su lengua materna. No obstante que estaban a punto de culminar su educación primaria, esos niños no comprendían el español oral ni escrito, por lo que era necesario recurrir a la traducción en amuzgo para que captaran las instrucciones que daba la maestra hispanoparlante. En una reunión para comentar las apreciaciones de los maestros respecto de lo observado, sus señalamientos se centraron en las actitudes y participación de los alumnos, que estaban habituados a copiar lo que se les dictaba.

En el siguiente encuentro con los maestros se llevó a cabo una evaluación de los frutos de dos años. Los docentes en general opinaron que “no se ha logrado mucho; no hubo organización”. Se señaló como un avance el hecho de haber iniciado la reflexión en las reuniones de Consejo Técnico, al cuestionar su trabajo y reconocer la necesidad de cambiar; pero que estas reflexiones no se concretaban en acciones al trabajar con los alumnos ni al cumplir con las tareas específicas acordadas en el Consejo Técnico.

Por último, se mencionaron factores externos que influyeron en las actividades del Proyecto, pero que eran parte de la realidad

escolar. En primer lugar, la constante suspensión de labores, por lo general debida a los diversos cursos de actualización, concursos de conocimiento y campañas de todo tipo que las distintas secretarías imponen a los maestros.

El cierre de esta etapa del proyecto fue el encuentro entre los maestros de las escuelas "El Porvenir" y "Niños Héroes", de Cuanajo, Michoacán. El evento se denominó "Escuela indígena y educación intercultural"; se organizó como un taller vivencial en el que los docentes recuperaron su palabra y expusieron sus preocupaciones, experiencias y necesidades.

Se pensó en el taller vivencial como una posible estrategia de formación docente; como una manera de promover la reflexión y discusión entre pares, no sólo por medio de la palabra oral o escrita sino de recursos como las representaciones que activaron la imaginación y la creatividad. Esta estrategia abrió el camino para que el maestro bilingüe se revalorara y reconociera como un sujeto con conocimientos aprendidos en el trabajo cotidiano que le permiten desarrollar su oficio.

La reflexión crítica del trabajo de estos docentes los indujo a introducir transformaciones graduales en la organización escolar de la escuela "El Porvenir", enfocadas hacia la Educación Intercultural Bilingüe.

Para terminar, coincidimos con los conceptos expresados por López Guzmán, referentes a que: "Cuando existen condiciones favorables y disposición al cambio por parte de maestros, alumnos, padres de familia y autoridades educativas y civiles, se puede avanzar hacia una educación más acorde al medio indígena, una Educación Intercultural Bilingüe".

TELESECUNDARIA RURAL VINCULADA A LA COMUNIDAD*

La Sierra Norte de Puebla se caracteriza por la escasez de tierra para los campesinos que viven en las zonas más altas. Ello ha generado importantes procesos de migración de la fuerza de trabajo. La mayoría de los campesinos serranos son productores de cultivos básicos de infrasubsistencia y unos pocos de subsistencia, que basan la producción de su parcela en el trabajo familiar. Esa limitación de tierra evidentemente restringe las posibilidades de producción y reproducción de las unidades familiares. Frente a este panorama, la telesecundaria rural pretende hacer un aporte a los jóvenes de la región.

El trabajo de las telesecundarias de la zona escolar 016¹ se ubica en la Sierra Norte del estado de Puebla y cubre municipios considerados de alta marginación. Participa directamente con 14 escuelas; entre éstas, la de San Andrés Yahuitlalpan es la que labora más directamente con el modelo de educación bilingüe e intercultural; allí acuden los alumnos de los demás centros a recuperar elementos de su cultura.

COMIENZO

La experiencia se originó en una telesecundaria de la zona indígena de San Miguel Tzinacapan, cuando el equipo que desarrolló el proyecto se dio cuenta de que el modelo clásico de telesecundarias no funcionaba en el medio rural y menos aun en el indígena.

Un elemento que impulsó el desarrollo del proyecto fue la experiencia del supervisor al comenzar a trabajar en la zona.

* Esta información se basa en documentos varios, en los libros producidos por el proyecto y en la presentación del mismo en el Foro sobre Secundarias Interculturales, celebrado en San Andrés Tepexoxuca, Puebla, en noviembre de 2002.

¹ El maestro Gabriel Salom es supervisor e impulsor del programa en esta zona.

Al arribar a la comunidad, oí a la gente y no entendí nada. Eso te hace pensar que el país no es como lo pintan y que en la Normal no te esperas ese mundo. Fue irse acercando poco a poco a una realidad más compleja, y querer hacer algo significativo en este medio. En San Miguel Tzinacapan hubo una experiencia intercomunitaria, y descubrí que lo que aprendí no me funcionaba ahí, acostumbrado a escuelas particulares. Si quería hacer algo significativo, habría que buscar otra cosa.

En San Miguel conseguí la plaza. Encendí la *tele* por primera vez y, siguiendo fielmente la metodología, apagué la *tele* y dije: "¿Qué entendieron?"; de las respuestas que recibí, no entendí nada. A partir de eso apagué la *tele* y me metí a buscar las maneras de trabajar la lengua, el español, la expresión corporal, para ver cómo desarrollar la habilidad verbal, de expresión.

Después de esta experiencia, en Yahuitlalpan se fue conjuntando un equipo que reflexionó sobre la necesidad de hacer algo significativo en educación; comenzar en el nivel básico, pero continuar con el nivel medio superior y luego la licenciatura. La primera idea fue formar promotores de la comunidad en el bachillerato; sin embargo esto era insuficiente, por lo que se planteó la necesidad de impulsar una licenciatura.

Al pasar a trabajar a Yahuitlalpan, que es una comunidad indígena en la que se sigue trabajando, se fue perfilando el modelo con la participación y experiencia del equipo que ahí trabajaba, junto con algunos compañeros indígenas. El modelo se creó para atender a la zona rural con una especialidad en la zona indígena, con el enfoque intercultural.

Así, primero fue la inquietud del equipo de San Miguel Tzinacapan; después, con aportes del equipo de Yahuitlalpan poco a poco se gestó el modelo, con errores y aciertos.

Una pieza fundamental de este modelo fue la formación de los maestros participantes. Todos ellos se formaron en la misma

línea. El trabajo empezó con la secundaria, siguió con la preparatoria y, viendo que no era suficiente, continuó con la licenciatura.

Todos los maestros se formaron en el Cesder [Centro de Estudios para el Desarrollo Rural], que ofrece la licenciatura en Planeación para el Desarrollo. Un año tuvo la especialidad en Educación. Ellos, formados en este modelo, sugieren y aportan al mismo.

El Cesder² es una organización no gubernamental que desde 1982 impulsa en la Sierra Norte de Puebla una serie de proyectos y programas de trabajo, estructurados actualmente en un Plan Indicativo de Desarrollo Regional. Esta labor se realiza conjuntamente con productores, familias, comunidades y organizaciones sociales localizados en los municipios de Zautla e Ixtacamaxitlán.

En la actualidad las escuelas secundarias de la región ya no dependen orgánicamente del Cesder; la mayoría de los maestros han sido formados en la Escuela de Técnicos y Profesionistas Campesinos, y además, las propuestas en este nivel educativo se están implementando en escuelas de regiones campesinas e indígenas de los estados de Oaxaca, Chiapas, Chihuahua y Jalisco.

PROPUESTA

El modelo de trabajo en las telesecundarias se realiza con base en cuatro elementos fundamentales: los Talleres de Investigación y Proyectos; la alternancia educación-producción; la recuperación,

² Desde su fundación, el Cesder ha trabajado en el diseño y la aplicación de estrategias educativas innovadoras, a fin de desarrollar modelos educativos adecuados a las condiciones de vida de regiones de agricultura de la pobreza, para responder a las necesidades y expectativas de los jóvenes, sus familias y comunidades. Como resultado de ese empeño, el Centro ha organizado en la región un complejo educativo regional que abarca los niveles medio básico, medio superior y superior, además de una oficina de asesoría y consultoría que apoya esfuerzos similares en otras regiones del país y de América Latina.

resignificación y articulación de saberes, y el desarrollo del lenguaje total y la vida en comunidad. Sus objetivos son: desarrollar en los jóvenes la capacidad de reflexión, investigación y acción acerca de la realidad, así como despertar una conciencia crítica sobre su situación y pertenencia a un grupo social étnico.

FUNCIONAMIENTO

Las piezas del modelo son las estrategias que se implementan para dar una formación integral a los y las jóvenes de las comunidades. Se trata de abarcar diferentes áreas de formación: académica, productiva, ciudadana, intercultural.

El trabajo se realiza a través de los *Talleres de Investigación*, que buscan desarrollar en los jóvenes alumnos la capacidad de análisis, investigación y acción sobre la realidad; despertar una conciencia crítica sobre su situación y pertenencia a un grupo social étnico, así como obtener elementos y contenidos para que el alumno continúe estudiando.

Tratamos de que la educación que proponemos tenga incidencia dentro de los indicadores de bienestar de las comunidades, de las familias; que les permita utilizar los conocimientos que aprenden en la escuela. Es reflexión sobre nuestra situación: cómo estamos, en dónde estamos. Esto lo tomamos como punto de partida para investigar y es en donde relacionamos la realidad con los contenidos de la telesecundaria.

Una vez realizado el análisis de la realidad a través de la investigación, y esté interrelacionado con los contenidos del nivel, se buscan acciones para incidir en la realidad. A partir del conocimiento de la realidad, se trata de despertar una conciencia crítica en los jóvenes, de participación.

No sólo se pretende incidir en la realidad, sino que los jóvenes puedan continuar sus estudios; es decir, brindarles los elementos

suficientes para que puedan seguir superándose. Aunque tenemos un alto índice de alumnos para los cuales la secundaria es terminal.

El propósito es investigar temas de interés relevantes en la vida cotidiana de los jóvenes que les permitan obtener nuevos aprendizajes. El universo temático se compone de cuatro ejes distintos:

1. Yo, mi cuerpo y los demás; mi naturaleza, mi origen, mis relaciones (tanto en el ámbito biológico como social).
2. La naturaleza; nuestra relación con la naturaleza (cómo nos alimenta, qué tomamos de ella, cómo la transformamos).
3. Temas que afectan a la familia, a la comunidad y al mundo; la historia.
4. Asuntos relacionados con el trabajo.

Las intersecciones de estos componentes sugieren múltiples temas más. Se busca incorporarles elementos de la cultura.

Desde el nombre lo sugiere: en “nuestro trabajo”; la gente de aquí vive del campo; ahí como tema tenemos la producción del maíz, el frijol, todos los granos. De aquí se desprenden los temas de investigación; entonces estos temas salen de la realidad concreta de los chavos; los vinculamos con los temas del nivel, y a partir de ello, acción sobre la realidad.

A través de la estrategia *alternancia educación-producción*, se trata de capacitar a los jóvenes en el manejo de procesos productivos factibles, para que los reproduzcan en la unidad de producción familiar; recuperar y fortalecer el trabajo productivo y la organización, mediante la promoción de conocimientos, habilidades y valores que faciliten su inserción en el mundo productivo. Además, es importante que conozcan, usen y manejen alternativas adecuadas a las características de la región, para el mejoramiento de la producción familiar, el saneamiento ambiental, el mejoramiento

de la vivienda y la alimentación. Con esta estrategia se busca generar situaciones de aprendizaje mediante el estudio, el análisis y la experimentación, y crear espacios donde el proceso productivo sea el eje de interés de los alumnos, para reforzar contenidos teóricos en torno a una actividad productiva; esto es, capacitar al alumno en el diseño, planeación, control y calidad de la producción.

En cada escuela se llevan a cabo talleres productivos. Algunas tienen panadería, hortalizas, hongueras, invernaderos, carpintería, herrería, plantas medicinales.

¿Qué es lo que perseguimos a través de la puesta en práctica de los talleres? Primero, el manejo de los procesos productivos factibles, tanto económica como ecológicamente.

Algunos de estos procesos son para la subsistencia de la escuela y la familia. Además, el fortalecimiento de procesos productivos y la organización del trabajo en equipo, colectivamente.

Se trata de buscar alternativas de producción, al aprovechar y revalorar los recursos naturales de la comunidad: por ejemplo, llevar a la escuela plantas medicinales, reproducirlas y luego que los propios alumnos las devuelvan a la comunidad.

La otra es que el trabajo productivo sea una situación de aprendizaje en donde nosotros, a partir de ahí, generemos conocimientos. Reforzar los contenidos teóricos en una actividad productiva. Por ejemplo, estamos viendo algunos conocimientos en las asignaturas de Matemáticas: cálculos, medidas; a partir de las actividades productivas se refuerza ese conocimiento.

Algo que es muy importante es el fortalecimiento de los valores, el trabajo en equipo, la solidaridad, que es algo que se está perdiendo; la participación y la toma de decisiones para ver qué y cómo se produce. Que los alumnos sean capaces de planear y controlar la producción y la calidad de la misma.

La tercera estrategia que el modelo aplica es *recuperación, resignificación y articulación de saberes*; a través de ella se intenta recuperar los conocimientos y prácticas que poseen los alumnos, los padres de familia y demás personas de la comunidad, para involucrarlos en los diferentes procesos educativos, de modo que los alumnos valoren los conocimientos que existen en su entorno y los complementen con los que adquieren en la escuela; así se acercan a su realidad al mismo tiempo que la mejoran.

Estamos en una región con rasgos indígenas, y no hay que perder esa identidad. Lo que se busca es recuperar los conocimientos, que no se pierdan, pero también que los complementen con lo que aprenden en la escuela, para mejorar la realidad en la que viven. En las comunidades indígenas hay muchos conocimientos que en la escuela no se están valorando, se están marginando, y si no les damos la importancia para conservarlos a lo largo del tiempo, se van a perder.



Foto: Archivo de la Telesecundaria "Rafael Ramírez" de Tepexoxuca, Ixtacamaxtitlán, Puebla

"En cada escuela se llevan a cabo talleres productivos. Algunas tienen panadería, hortalizas, hongueras, invernaderos..."

En la escuela de Yahuitlalpan, que es una de las escuelas indígenas, casi todos los alumnos hablan su lengua. En los talleres de investigación, en primero, se está trabajando con las plantas medicinales: se investigan las plantas, se recuperan las recetas con los mayores, se averigua cómo las usa la comunidad; hacen por escrito las recetas, también en la lengua materna; así se les queda a ellos y el día de mañana les darán uso. Ésta es una de las formas de recuperar el conocimiento.

Se hace una investigación con los señores de la comunidad que tienen más edad y tienen saberes que si no recuperamos se van perdiendo. Junto con los muchachos hacemos un escrito de lo que ellos saben. Para revalorar la lengua, también se trabaja con el periódico mural; se pretende que la mayoría de las noticias se hagan en la lengua. En el área de español se les pide a los alumnos, por ejemplo, que investiguen cuentos y que los traduzcan.

¿Qué conocimientos recuperar? Aquellos que sean cercanos a los alumnos, que partan de su realidad, para que se conviertan en actividades detonadoras. Información que se está perdiendo y que promueve el aprendizaje de los alumnos.

Saberes que fortalezcan su identidad y dignidad, que promuevan el arraigo a la comunidad, el amor al trabajo, el amor a la naturaleza, y que permitan su conservación.

Incorporación de saberes en la escuela

Los saberes locales y las asignaturas del currículum se van trabajando de manera conjunta. Por ejemplo, los cuentos, mitos y leyendas se adaptan muy bien para trabajar en Español; las medidas tradicionales se pueden trabajar en Matemáticas, y así sucesivamente. La administración comunitaria es un elemento cultural que se puede trabajar en Formación Cívica y Ética. El mapa comunitario se trabaja en Geografía, y plantas medicinales es un tema que se adapta muy bien

para trabajar en Biología. El cultivo de maíz, en Educación Tecnológica. Así, desde la escuela, se están fortaleciendo los elementos de la cultura.

A través de la estrategia *desarrollo del lenguaje total* se intenta recuperar, apropiarse y revalorar la lengua materna, además de desarrollar una capacidad múltiple de expresión: oral, escrita, gráfica, plástica, corporal, dramática. Fortalecer la capacidad de los alumnos de decir su mundo y decirse en el mundo, representar la realidad y cómo expresarla, proyectarla y modificarla.

Uno de los ejes medulares de esta estrategia es la lengua: la lengua común, la que todos hablamos, que es importante que los jóvenes dominen, pues es el medio de comunicación principal, y también la lengua materna. Queremos resignificarla pues hubo un momento en que se desvalorizó, y con ello se pierden muchos elementos importantes de la comunidad.

Que los jóvenes sepan leer y escribir bien y que también sepan escuchar, es lo que les va a permitir relacionarse con los demás. Poder decir: quién soy, cómo soy, pero también ponerme frente al otro para poder dialogar, para poder negociar.

Esto se hace recopilando textos, que pueden ser tanto materiales de tradición oral de la comunidad como textos informativos o científicos que se prestan para trabajar esta área.

También se trabaja la expresión corporal: teatro, dibujo. Se trata de que todo sea formal; es decir, que los escritos tengan buena ortografía y redacción, que los trabajos tengan buena presentación, etcétera. Casi siempre hemos sido receptivos; ahora se trata de que nos acostumbremos a escribir y a producir nuestros propios textos; a escribir lo que pensamos, no sólo para entrenarnos en la escritura sino también para lograr otra forma de comunicación.

En la aplicación de la estrategia de la vida en comunidad educativa, se trata de ofrecer un espacio en donde se viva la experiencia de la democracia y se desarrollen valores, promoviendo en la escuela las acciones comunitarias de ayuda mutua, respeto, solidaridad. Además, se busca que los jóvenes manejen el proceso de toma de decisiones informadas.

Que los alumnos se sientan que es su escuela, que ellos mismos se pueden gobernar, organizándose entre alumnos y maestros.

Esto se logra a través de la promoción del trabajo en equipo dentro del horario de clase: en la discusión colegiada de las actividades artísticas, productivas, de educación física. Por ejemplo, en cada uno de los talleres productivos los alumnos eligen a un responsable que coordina el trabajo, no sólo lo hace el maestro.

Hay eventos escolares internos como el deporte, el teatro, y convivios en los que también se promueven estos valores. Existe un Consejo de Coordinadores que reúne a los coordinadores de las diferentes actividades productivas y académicas y encargados de horarios: se dan informes y se toman decisiones. Si algún alumno tiene fallas, se le llama la atención. Es un espacio en donde los alumnos pueden hacer críticas a sus maestros, pero la exigencia es mutua: si los maestros exigen control y calidad en la producción, también ellos pueden exigir la capacitación. Es un espacio de libertad e igualdad que busca la autogestión.

Un espacio muy importante es la asamblea, pues es el órgano principal de toma de decisiones en la escuela, que se reúne cada viernes. Allí, los alumnos dan a conocer sus informes de trabajo, tanto de las asignaturas académicas como de los talleres productivos, y se anuncian los planes para la semana siguiente.

LOGROS

Un avance importante es que algunos elementos que surgieron del proyecto han sido retomados por algunas telesecundarias del resto del país. Por ejemplo, *vinculación con la comunidad* era un término que no se manejaba y del que ahora ya se habla; otro es la incorporación de las actividades productivas en lugar de las tecnológicas. Además, ciertos supervisores de zona y región interesados en el modelo de las telesecundarias, ya han adoptado algunos de estos elementos.

Un rasgo muy propio del proyecto puede considerarse como un acierto respecto de otras telesecundarias: no trabajan con la televisión como eje sino como apoyo de la formación.

En la mayor parte de las telesecundarias se usa así. En ocasiones, por comodidad es lo único que se usa: "Enciendan la *tele*", "Apaguen la *tele*", "Saquen la guía", y así se la llevan todo el día. Para hacer eso no necesitas una licenciatura.

Una de las fuerzas de esta experiencia que podría beneficiar a otros grupos es poner el énfasis en las actividades productivas sin descuidar los contenidos básicos. Se ha hecho una selección de contenidos que el alumno no puede ignorar. Es más fácil que el alumno entienda y maneje las matemáticas si tiene que utilizarlas en la panadería, en la honguera o en otras actividades productivas.

Uno de los problemas de las escuelas es que los alumnos no ponen en práctica los conocimientos de manera inmediata. Nosotros mismos olvidamos las cosas que no aplicamos. Lo importante son las habilidades y las destrezas, no los contenidos; las cosas cambian. Es mejor enseñar a interpretar y en dónde buscar; ésta es labor de los talleres de investigación. Utilizar la computadora es un *plus* para nuestros alumnos; por eso su participación ha sido buena.

El número de alumnos de las telesecundarias que han ingresado a bachillerato es mayor que el de las escuelas regulares, y han tenido participaciones brillantes. Varios egresados estudian en la Universidad Autónoma de Chapingo, en la UNAM y en el Tecnológico de Puebla; sin embargo no se ha realizado un seguimiento puntual de ellos ni una evaluación de su desempeño.

Ahora bien, el principal acierto ha sido la formación de los maestros.

Son ellos los que hacen posible la escuela, los que hacen las transformaciones y los cambios. Nosotros no somos de esta cultura, pero ahora con los profesores que son de la misma comunidad o región, hay una relación con sus alumnos muy buena; han logrado cosas de confianza, acercamiento.

Muchos de los maestros somos de la región y es mayor el compromiso, pues trabajamos con nuestra gente. En la escuela, se tuvo presente que la persona rural debe ser desarrollada.

La experiencia vivida a lo largo de ocho años de trabajo se ha plasmado en una serie de libros en los que se explica, de manera práctica, el significado que tiene el proyecto de las telesecundarias. Coordinados por el maestro Gabriel Salom, los textos proporcionan herramientas útiles para implementar algunas de las estrategias con las que se trabaja en las telesecundarias de la zona escolar 016. Los títulos hasta ahora publicados son:

- *La telesecundaria rural vinculada a la comunidad. Una experiencia en la Sierra Norte de Puebla.*
- *Estrategias para desarrollar el lenguaje total de alumnas y alumnos de secundaria.*
- *Expresión corporal y creatividad. Fichas de apoyo para educadores y animadores.*
- *Lo que se puede hacer con las palabras. Lecturas para primero de secundaria.* (De este título también existen los libros para segundo y tercero de secundaria.)

DIFICULTADES

Un problema es lograr las plazas para los maestros, un asunto que compete a las autoridades. Éstas con frecuencia rechazan las solicitudes porque los docentes no cubren “el perfil académico”. Con el sindicato hay una buena relación.

Las dificultades tienen que ver con las autoridades. Aunque la SEP no nos puso muchos problemas, sólo algunos que sentían que les hacíamos sombra; eso se solucionó. Más bien las autoridades locales, que no les gustó mucho que se formara gente con una actitud más crítica y participativa. Somos una espina. Hay una relación muy estrecha entre telesecundarias y Cesder, y para algunas autoridades seguimos siendo la misma cosa, algo que les preocupa.

LECCIONES

Un elemento que ha dado buenos resultados es el hecho de que el maestro esté con un mismo grupo todo el día, pues tiene mayor contacto con los alumnos; además de que mediante esta cercanía el maestro coordina el aprendizaje de los alumnos y puede desarrollar el modelo: relacionar problemas tanto con contenidos como con asignaturas.

A partir de una actividad o un tema se trabajan las asignaturas. Esto sólo lo puede lograr un maestro que maneja todas las asignaturas y que está con el grupo.

Trabajamos con los contenidos nacionales, aunque pensamos que hay que revisarlos, actualizarlos y regionalizarlos; sin embargo, algunas guías nos dan elementos, lo mismo que los libros gratuitos, de los que se puede rescatar mucho.

Buscamos el rescate de los muchos beneficios que da la red Edusat. Ya que está toda la infraestructura, podría hacerse una modificación:

sugerimos que se trabaje por ejes temáticos. Habría que modificar la distribución.

Los supervisores del sector al que pertenezco vamos a tomar un taller de diseño curricular y a revisar el currículum para sugerir algunas modificaciones.

FUTURO

El reto a vencer que tiene esta experiencia es cómo hacer significativo el conocimiento con la currícula actual. De las primarias de las que vienen los muchachos, traen unos niveles de aprendizaje que no corresponden con lo que se esperaría, y los maestros tienen que empezar de muy atrás; en algunos casos hay quienes no saben leer ni escribir.

Christián Solórzano, que en la actualidad se encuentra realizando su tesis de doctorado de la Universidad de Londres, evalúa el proyecto de la siguiente manera:

Llevo un año acá. Puedo decirles que estamos hablando de una zona completa: tres municipios. Lo que he encontrado es una constante: a diferencia de las telesecundarias, aquí hay ánimo. Los maestros ponen lo mejor de ellos y los resultados son, en términos generales, positivos. Los resultados no son espectaculares sino que tienen una correlación clara con el medio; en los lugares de mayor privación, los resultados académicos son más bajos; la influencia del medio es importante. Hay datos estadísticamente significativos que demuestran que en la zona están logrando avances con respecto a otras telesecundarias. Se están logrando buenos resultados.

Por otra parte, un maestro de la escuela ofrece el testimonio que sigue:

Yo tengo un año participando en este modelo. Yo llegué con una idea, y leyendo el modelo, algo muy importante que he visto es la vinculación con la comunidad. Para mí es el punto más significativo, porque ahí es donde se está reflejando todo el trabajo que están haciendo ellos, los maestros.

Ha habido jóvenes que se han atrevido a dirigir programas en sus comunidades; tienen seguridad para hablar. Los jóvenes son críticos; a partir de los valores y principios de sus maestros, están trabajando en las comunidades. Para mí es lo mejor.

CRUZ RARÁMURI, UNA ESCUELA SECUNDARIA EN LA TARAHUMARA*

En la parte más agreste y accidentada de la Sierra Madre Occidental viven los tarahumaras o rarámuris. Ahí, en Basihuare, se ubica una escuela secundaria técnica con alrededor de cincuenta alumnos que, además de aprender inglés, estudian cinco horas a la semana la lengua rarámuri. Hasta ahora una primera generación de egresados han sido formados con un método que ofrece colaborar con los rarámuri en su proceso educativo: responder a sus demandas mediante la oportunidad de una educación escolar con sentido y utilidad que desarrolle las capacidades del individuo desde su propia identidad, que fortalezca el desarrollo autónomo de su comunidad hacia la propia idea de *vivir bien*, que promueva las bases formativas y de desarrollo para que se lleve a cabo una convivencia adecuada entre las diferentes culturas, además de permitir al educando, desde su propia opción y libre de complejos, acceder a otros niveles.

INICIO

Hace algunos años se encargó a un equipo de especialistas trabajar el tema de la educación intercultural para incorporarla a los planteamientos del Plan de Educación de Chihuahua. Ese trabajo implicó el desarrollo de un proceso de investigación participativa con unas ciento treinta comunidades en la Sierra Tarahumara, pertenecientes al territorio de los cuatro pueblos indígenas que subsisten en Chihuahua: pimas, rarámuris, guarijíos y tepehuanes.

Finalmente el plan educativo estatal no terminó de estructurarse; sin embargo, de este proceso surgieron muchas ideas y la posibilidad del contacto con la comunidad. En concreto, se dio la oportunidad de apoyar un proyecto que ya existía en la comu-

* Este capítulo se basa en documentación proporcionada por la escuela, así como en la presentación de Francisco Cardenal y Ubaldo Gardea C. en el Foro sobre Secundarias Interculturales, realizado en San Andrés Tepexoxuca, Puebla, en noviembre de 2002.

nidad: el de una escuela secundaria en Basihuare, donde nunca antes había existido. Esto permitió hacer algo nuevo: al no haber una idea previa de lo que era una secundaria, podía actuarse con relativa libertad en la propuesta. Con base en la investigación participativa y con la convicción de que la educación escolar no es la primera, la única ni la más importante de las educaciones, se comenzó a trabajar.

COMIENZO

El proyecto surge del interés de la comunidad de Basihuare, a través de un diálogo continuo sobre el tema de la educación. En éste se expresaron las principales preocupaciones comunitarias acerca de la confrontación entre la educación escolar y la propia: la pérdida de valores culturales y comunitarios, la falta de posibilidades de continuar los estudios, la emigración masiva de la juventud a las ciudades como mano de obra barata, y los efectos negativos de someter a los educandos a la enseñanza en una lengua y una cultura que les son ajenas.

Las condiciones socioeconómicas de los pueblos que habitan ancestralmente la Sierra Tarahumara son diferentes de las del resto de Chihuahua, y es que probablemente existen más similitudes entre éstos y los indígenas de otros estados que con los pobladores mestizos de los pueblos y ciudades cercanas. La primera diferencia es su tipo de asentamiento: ellos no viven en pueblos sino dispersos en pequeños grupos de rancherías en mesas, valles y barrancas. Las secundarias que existen en los pueblos mestizos no responden a sus necesidades y es difícil encontrar familias cuya economía les permita que sus hijos estudien en ellas.

Cuando se recogieron las opiniones de las comunidades sobre la educación, se analizó todo lo que los aportes suponían: primero, entender la educación escolar no como educación a secas sino como parte del proceso educativo cultural de la comunidad,

integrada a este proceso en razón de los nuevos retos del devenir histórico, es decir, por las necesidades surgidas a partir de la fricción, de la convivencia con la cultura de los blancos.

Así, el primer reto era saber qué tendría que tener una educación secundaria para apoyar la cultura. Para las comunidades, este proceso educativo tendría que ver, sobre todo, con lo que ellos llaman *busurema*, que viene de *busira*, literalmente "ojo", y que se refiere a "abrir los ojos". Pero este *busurema* tiene un significado metafórico pues se trata de abrir los ojos del alma, abrir la conciencia [tiene que ver] con el despertar como persona.

La educación debía servir también para mejorar la relación entre ellos y con los blancos, fortalecer su identidad, conocer su cultura y, de este modo, enriquecerla.

Éstos eran los conceptos básicos de las comunidades: que la educación fuera progresista según su propio concepto de progreso; que les ayudara a ir más adelante, a reforzar la identidad y a ayudar al despertar espiritual (el *busurema*).

PROPUESTA

Aunque los propósitos de la escuela no difieren esencialmente del plan y programas de estudio de la SEP, ni se oponen al Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, están encaminados a desarrollar las capacidades cognitivas del individuo, el despertar de su conciencia, y a crear un espacio de autorreconocimiento, de construcción de la propia identidad, un espacio de reflexión y aceptación de lo que se es, sin avergonzarse.

Ser lo que se es, para desde ahí poder actuar; es decir, [la escuela debe de ser] un espacio para desarrollar la autonomía del individuo y de la comunidad con dignidad.

Para ello, proponen asentar el trabajo sobre unos ejes transversales alrededor de los cuales gire y se desarrolle todo el plan. Los ejes conceptuales que establecen el rumbo del proyecto hacia el adecuado desarrollo cognoscitivo se entrelazan, como la cruz que simboliza el proyecto; se refieren al desarrollo del individuo en sí y como parte de una cultura.

La experiencia educativa incluye una propuesta de evaluación interna cuya intención es que el propio alumno tenga control sobre sus avances. Se realizaría de manera bimestral e incluiría un formato que contiene cinco columnas de evaluación: Formación, Conocimientos, Metodología, Desarrollo Comunitario y Media General. Los encabezados estarían escritos tanto en español como en rarámuri, y las notas se expresarían con letras: "A: está muy bien, se ve que es de los mejores de la clase; E: anda muy atrasado".

Todas las asignaturas: Rarámuri, Cuidado del Alma,¹ Inglés, etcétera, se incluirían en la boleta, que no se entregaría a los padres de familia sino a los alumnos, a quienes se les explicaría que se evalúa con el sistema de columnas, para que ellos sepan en qué van bien y en qué tienen que mejorar. Esto es útil para definir si un alumno tiene los conocimientos básicos para dar el siguiente paso; si, según su actitud y comportamiento, está poniendo su mayor esfuerzo; si, aunque sus conocimientos no sean suficientes, trabaja bien en equipo y es capaz de relacionar sus conocimientos con los problemas del entorno. Puede concluirse, por ejemplo, si con los conocimientos adquiridos y la forma como los aplica es capaz de continuar con la asignatura, o por el contrario, si tiene una buena base pero no una evaluación adecuada respecto del resto de los componentes; entonces hay que buscar la forma de encontrar un equilibrio.

Por otra parte, se trabaja con portafolios de calidad y de aprendizaje. En los de calidad, los alumnos reúnen los trabajos de los cuales se sienten orgullosos; en los de aprendizaje, conservan

¹ Incluida en el nivel de secundaria.

trabajos tal vez no tan buenos como para mostrarlos pero que les sirvieron para el aprendizaje de algún tema en particular y por ello son significativos. El portafolios no es sólo una colección de trabajos; el alumno tiene que exponer por escrito los criterios que lo llevaron a escoger los temas para, posteriormente, cada bimestre y al final del curso, poder calificar el desarrollo de su desempeño de acuerdo con estos mismos parámetros: "Como persona, ¿cómo he cambiado durante el año?, ¿en qué cambiaron mis criterios?"

OBJETIVOS

La escuela, como parte de un proceso educativo integral, debe compartir la misma finalidad, lo que significa *busurema*: el despertar del alma, el desarrollo de la conciencia plena del individuo como parte de una comunidad y cultura.

Se trata de que la escuela permanezca integrada a este proceso y cumpla con su finalidad ayudando a aprender a conocer y respetar la cultura propia, lo que supone impulsar formas propias de desarrollo cognoscitivo.

No solamente saber cosas sino saber cómo las sabemos, aprender a aprender.

Es fundamental que los jóvenes aprendan a conocer y a respetar su propia lengua; a describir su mundo y a ubicarse en él. Investigar la propia historia para analizar y comprender los cambios en su sociedad y cultura para así poder recuperar, de lo perdido, lo que se considere que aún tiene valor a partir de las propias dinámicas socioculturales de desarrollo. Aprender a compartir con todos, a actuar según sus valores y a seguir dando fuerza al mundo a través del *Yúmarí* y otras celebraciones comunitarias.

El *Yúmari* es la fiesta rarámuri por excelencia. El mundo continúa porque se sigue haciendo el *Yúmari*. El mundo tiene una vitalidad que se basa, sobre todo, en la alegría de vivir y estar vivo. Si no existe esa alegría, tanto la persona como el mundo se enferman de tristeza. Si no se hiciera el *Yúmari*, el mundo dejaría de existir, por lo menos el mundo que vale la pena vivir.

El proyecto tiene como propósito fundamental el de articular el estudio con el trabajo familiar y el comunitario. Aprender la lengua y la cultura del *blanco* para relacionarse en condiciones de igualdad; promover el respeto intercultural y la capacidad de proteger a su pueblo de posibles abusos de la *otra cultura*. Aprender a cuidar a la Madre Tierra. Posibilitar, a través de un desenvolvimiento cognoscitivo adecuado, la continuidad, el acceso a niveles escolares más avanzados.

Se trata de que maestros, alumnos y el resto de la comunidad aprendan en un proceso conjunto que ayude a desbaratar las inercias que separan la escuela de la comunidad; de dotar al proceso educativo escolar de un sentido comunitario y cultural, articulando los saberes tradicionales con los que están incluidos en la currícula escolar.

Un elemento muy importante del proyecto es la inclusión de investigadores sobre los sistemas culturales de mediación cognoscitiva, es decir, las situaciones y modos de desarrollo del proceso educativo cultural en la comunidad, para transferir esas situaciones al proceso de educación formal.

En el proyecto, se entiende por educación el proceso por el cual se aprende a aprender, a percibir la realidad, a organizarla y encararla. Las modalidades y características de este proceso tienen que ver con multitud de variables relacionadas con el entorno físico, social, con aspectos históricos que determinan y modifican lo que se nombra como *cultura*.

Se plantea que a pesar de las diferencias culturales, la educación vaya encaminada, en todas las sociedades, a vivir bien –tanto

individual como colectivamente–, a progresar, a ir más adelante, más arriba (*repabé*).

A partir de todo lo recogido en las comunidades, se estructura el proyecto en una imagen que en sí misma tiene un sentido cultural y comunitario: la Cruz Rarámuri, una cruz prehispánica de cinco puntos, pues, según los ancianos rarámuri, así está dividido el universo.

Todo el currículum se estructura no de manera compartimentada sino relacional, en dos ejes transversales y cinco puntos básicos. El Norte es el sitio de donde venimos, es el área de la cultura y la sociedad; ahí se ubican la Historia, la Geografía, el desarrollo de las culturas e incluso el Civismo. El Sur es el área de producción, hacia donde caminamos, el desarrollo, la evolución; es el área de la Biología, la naturaleza, la ecología, el trabajo agropecuario, las artes y los oficios, la Física y la Química. En el Oriente está el Sol, que es el padre; ésta es el área del verbo, del origen de la vida, de la expresión; ahí se da toda la comunicación oral: Rarámuri, Español e Inglés; la música, el baile, la Educación Física, la expresión corporal. En el Poniente, donde se pone el Sol, amanece para el mundo de los muertos; ahí viven las almas de los muertos, la otra vida. Es la vida de lo simbólico. Ahí está lo abstracto, los números, las Matemáticas, los conceptos propios de la cultura: higiene, curación, tecnología. Está además una asignatura que se conoce como Cuidado del Alma. No basta con Formación Cívica y Ética, porque plantea las cuestiones culturales indígenas cívica y ética como contenidos exclusivamente; lo que se buscaba era una asignatura que pudiera permitir la reflexión sobre los conceptos cívicos y éticos desde el punto de vista tradicional rarámuri. Se trataba de que no fueran uno o dos temas de una materia de la currícula, sino que fuera una asignatura con el mismo valor que las otras.

En el centro de todo está Dios, el que nos cuida. Cuando se hace el *Huiroma*, cuando se ofrece a Dios la bebida sagrada en el *Yúmarí*, siempre se termina en el centro. Ahí está todo lo más importante

para una persona, su semilla de Dios, su alma. Para una comunidad, el alma comunitaria; ahí está el *Alihúa*: el aliento de todo.

Los dos ejes que forman la cruz tienen que ver con la persona como individuo y como parte de un colectivo. Una de las diferencias del modelo, tantas veces discutida, es la cuestión de lo colectivo; es crucial el entrecruzamiento de estos dos ejes, el individuo y la comunidad. Con respecto al individuo en sí, tiene que ver con el desarrollo de la atención, en el sentido de la capacidad de enfocarla en un punto concreto o abstracto; con la voluntad y con la inteligencia, entendida como la sensibilidad para percibir y encarar los retos del aprendizaje. El desarrollo de estas tres facetas podría permitir el desarrollo educativo de una persona de cualquier cultura (véase el esquema de la página siguiente).

El eje del individuo, como parte de la cultura, tiene que ver con la identidad como el conocimiento de lo que se es, la dignidad como la aceptación de lo que se es, y la autonomía como la capacidad de actuar desde lo que se es.

Por otra parte, en lo que se refiere a la enseñanza del rarámuri:

Parte de la investigación [para realizar el proyecto] se llevó a cabo también con alumnos de sexto grado. Estos alumnos, cuando se les preguntó sobre los idiomas, dijeron que querían estudiar Español, que querían estudiar su propio idioma. Originalmente habíamos pensado negociar con la SEP la posibilidad de impartir Rarámuri en vez de Inglés u otra lengua extranjera, para poder tener la lengua materna como asignatura, pero los muchachos dijeron que también querían Inglés. Entonces somos escuela trilingüe: tenemos Español, Rarámuri e Inglés como asignaturas.

La currícula oficial propone cinco horas semanales de Español y tres horas para lengua extranjera. Logramos que la SEP nos aceptara cinco horas semanales de Rarámuri, que es una de las cosas difíciles de lograr porque supone horas pagadas. Los maestros de secundaria trabajan por hora. La SEP admite 35 horas por grupo; nosotros estamos dando 43 horas por grupo.

PROYECTO CRUZ RARÁMURI

Norte
(de donde venimos)

- *Área de cultura y sociedad*

Historia
Geografía
Civismo

Origen y forma de las sociedades
Origen y desarrollo de las culturas

Poniente
(donde viven
las almas de los muertos)

• *Área de lo simbólico*
Los números,
Matemáticas
Geometría
Cuidado del Alma:
Los conceptos
Higiene
Curación
Computación

Centro
(el que nos cuida)

Actitudes
Valores
Sentido
Trascendencia
Ser en comunidad

Oriente
(de donde viene
la expresión de la vida)

• *Área de expresión*
1. Expresión oral
Rarámuri (lectura, escritura y gramática)
Español (lectura, escritura y gramática)
Inglés (lectura, escritura y gramática)
2. Expresión corporal
Educación Física
Música
Baile
Dibujo y diseño artístico

Sur
(hacia donde caminamos)

• *Área de producción*
Biología, Física/Química
La naturaleza
Ecología
Trabajo agropecuario
Artes y Oficios

FUNCIONAMIENTO

Es fundamental que el aprendizaje sea significativo y que esté basado en temas actuales y significativos para el alumno, que salgan de la propia vida. Algunos temas pueden ser improvisados. De repente hay un problema ejidal que puede ser un tema significativo de donde se pueden desarrollar una materia curricular, un campo semántico, unas finalidades. Puede haber temas que se originen en la convivencia diaria, que se originen en el trabajo en comunidad o en trabajos propios de la escuela, y puede haber temas fijos, que se originen en fechas o momentos determinados. Para tener una visión amplia de los temas fijos, se creó una especie de calendario que se llamó "El Ciclo Agrícola Cultural de la Comunidad" [CAC] [donde] por estaciones del año se van analizando diferentes temas. Si en un momento dado aparece un tema improvisado que sea más importante, se deja de lado el que ya se tenía programado y se trabaja sobre el que se presenta en ese momento.

Desarrollo de los temas

Al ser una secundaria de régimen completo, los maestros imparten diversas asignaturas. La relación dentro de la escuela tiene que ver con un actuar colectivo. Hay reuniones de maestros cada semana, todos los jueves en la tarde. En esas reuniones se tratan problemas escolares, de gestión, administrativos, de equipo, y cuestiones de desarrollo curricular. Si hay un tema interesante para tratarlo en varias materias de la currícula, se propone, como también alguna actividad conjunta; se afinan los horarios y se realiza. Los maestros que tienen que ver con el tema lo trabajan desde las particularidades de su asignatura y de acuerdo con cuatro finalidades fundamentales que se procuran alcanzar con el desarrollo de cada uno de los temas: la finalidad informativa o cognoscitiva, la formativa, la instrumental que tiene que ver con las herramientas tanto del

aprendizaje como para describir el mundo, y por último la finalidad del desarrollo comunitario o social, de relación de los alumnos entre ellos y con su entorno. Se hace la preparación temática por objetivo con los alumnos.

Relación con los programas de la SEP

Además de una actividad disparadora, de curiosidad; además de establecer las finalidades, establecemos cuál es el campo de relación del tema con la currícula de la SEP. No hay ninguna ley que diga que yo tengo que empezar por el capítulo 1 y terminar en el 8. Yo puedo trabajar los temas y subtemas de acuerdo a la relación que tengan con lo que se está viendo en clase. Llevamos una relación de todo el campo semántico que vamos armando con los temas, reordenado conforme a los temas de importancia, y al final damos más porcentaje de la temática curricular que otras escuelas.

PARTICIPACIÓN

En el diseño del proyecto participaron varios asesores de manera permanente junto con algunos maestros. Se estableció un marco teórico y un proyecto inicial, el calendario pedagógico CAC, además de la organización y adecuación de contenidos. Se recibió asesoría pedagógica en herramientas didácticas tanto para metodología situacional como para análisis y sistematización.

En su puesta en práctica, la comunidad ha sido fundamental: la asamblea es el órgano central de decisión, ya que interviene en la planeación, asesoría, investigación, enseñanza y evaluación del trabajo de alumnos y maestros; además, estimula que los alumnos se integren y participen en los asuntos comunitarios a través del diálogo continuo entre todos los elementos humanos.

Los alumnos participan también a través de reuniones cuya dinámica es apropiada para motivarlos en la colaboración y proyección hacia la comunidad y en la aplicación práctica de su trabajo.

Los asesores externos, que pueden ser personas de la misma comunidad o de otras comunidades y/o pueblos indígenas, colaboran con el proyecto en forma de pláticas o pequeños talleres especializados. También hay especialistas en distintas áreas que pueden asesorar en las mismas, en forma coyuntural, por periodos breves y con la aceptación de la comunidad; su misión es ofrecer talleres especiales a maestros y alumnos, así como asesoría especializada.

En la obtención de resultados han participado profesores del mismo nivel que tienen disposición y motivación para hacer algo nuevo, en un proceso de coeducación en que se aprende junto con el alumno y la comunidad. Frente a grupo, su trabajo es de asesoría, y con maestros y alumnos, de análisis grupal, adecuación de contenidos y metodologías.

Una ventaja que ofreció la disposición de la Secretaría de Educación estatal fue que se les permitió elegir a los maestros con quienes querían trabajar.

Hicimos un primer taller de dos semanas, entre ellos, gente del Cesder y gente de la comunidad, con la idea de que ellos mismos decidieran cuáles maestros les parecerían los más adecuados. A partir de ahí solicitamos la incorporación de esos maestros. El "pero" que pusieron fue que tenían que tener normal, licenciatura, o que estuvieran ya en ello. Yo no le creo a este requisito; puede haber maestros sin ello; si no creyera que es posible no estaría ahí. Yo no tengo estudios superiores.

Por otra parte, existe una dificultad para encontrar maestros: los que tienen el perfil académico que pide la Secretaría a veces no tienen el perfil cultural que requiere la comunidad; es un reto encontrar maestros bilingües interesados en el desarrollo comunitario a través de la educación.

No hay nadie dentro de la Coordinación Estatal de la Tarahumara que diga: "Yo me comprometo a mantener la escuela"; sin embargo,

lo está haciendo desde que empezamos. El primer año batallamos un poco; allá [cada] dos [o] tres meses mandaban manteca, frijol, lo necesario. No comen bien, sólo comen. Otros aportes son de la misma comunidad y la sociedad; los padres de familia aportan una cuota y de ahí se compran básicos; por decir, falta Maseca, huevos.

Los propios maestros ponen de su bolsa cuando surge cierta necesidad inesperada; fijan una cantidad y cada uno aporta algo. Los alumnos también colaboran con lo que pueden:

Los *chavals* dicen: no tengo [dinero] para cooperar pero tengo gallinas, tengo leña para hacer la comida. La papelería, el docente mismo la pone. Hemos recibido ayuda de personas de otros lados; dos mil, tres mil pesos, que usamos para lo que haga falta.

Cada alumno se hace cargo de sus traslados: algunos llegan a la escuela en camión, otros caminando: “no hay gasto económico, hay gasto de huaraches”. Hay muchachos que pagan 50 o 100 pesos por semana de traslado; eso lo aporta la familia de cada uno.

LOGROS

Como muestra de los logros alcanzados, se reproduce aquí parte del trabajo de un alumno:

El primer día que llegamos dormimos en el salón ejidal. Nos dieron cobijas y colchones que fueron prestadas por el director de la primaria; tendíamos los colchones en el piso y así dormíamos los primeros días; ya después nos prestaron unas literas. Por cierto, no teníamos trastes; eran prestados por la primaria. Después llegaron algunos materiales como literas, colchones, cobijas, sábanas, una estufa y trastes. Todo lo que era de la primaria, le fue entregado a la primaria.

El primer día de clases fue en el salón ejidal, el mismo día nos dividimos en dos grupos: A y B, y cada quien decidió en qué grupo quedarse...

La comunidad de la escuela tiene que ver en la relación con las autoridades y la gente de la comunidad. La comunidad debe opinar sobre la escuela, si está funcionando o no como debe de ser. La gente de la comunidad también es parte de la escuela, pues entre ellos se pusieron de acuerdo para que se hiciera la secundaria aquí en la comunidad de Basihuare. La participación de la comunidad es muy importante porque entre todos podemos hacer las cosas mejor, en una plática. Creo que la educación no es sólo aprender a leer y escribir sino aprender a formarse. Cuando estamos chicos las cosas son diferentes, todavía nuestra persona no madura; pero ya grandes, todos nosotros tenemos la capacidad de razonar como personas maduras, de tener relación con las personas superiores, tanto con los compañeros como con los que formamos esta escuela.

La manera más adecuada de llevarse con los de la misma raza sería conviviendo entre todos y así conocerse; mantenerse siempre unidos por una parte de la escuela, para mantener la escuela.

Otro testimonio:

El primer año del 99 sufríamos por el frío porque teníamos las clases afuera o a veces adentro del dormitorio; apenas el año pasado tuvimos salón. Un grupo estaba adentro y el otro afuera, debajo de un árbol. No podíamos escribir muy bien cuando hacía mucho aire. Además no teníamos comedor donde comer; tampoco teníamos cobijas, literas. Los primeros representantes eran los que se encargaban de los problemas.

En la escuela tiene mucho que ver la participación de los saberes tradicionales de las comunidades, pero la gente dice que no estamos cumpliendo bien, que a partir de este momento tenemos la oportunidad de trabajar bien, como una sociedad de amigos.

Un aporte de la experiencia es la enseñanza en dos lenguas en el nivel de secundaria:

Aquí se da la enseñanza en más de una lengua: en la escuela llevamos tres, en las tierras de allá hay *chavalos* que hablan tres y cuatro lenguas. No se podría llamar escuela bilingüe sino multilingüe. Creemos que merecemos una educación más equitativa; para ello tendrá que haber respeto cultural en el aula, y para ello tiene que hablarse la lengua materna de la persona que es aprendiz. Cultura es todo lo que hacemos, por eso es muy importante que cada uno tenga su aprendizaje en la lengua que mejor domina, o sea la lengua materna. La lengua es la parte fundamental para la socialización del aprendizaje.



Foto: Archivo de la Secundaria Técnica núm. 87 de Basihuare, Chihuahua

“Creemos que merecemos una educación más equitativa; para ello tendrá que haber respeto cultural en el aula, y para ello tiene que hablarse la lengua materna de la persona que es aprendiz.”

Educación en la lengua materna es una manera de obtener mayor equidad y oportunidades; es responder al derecho de cada individuo a ser educado en su lengua. Expresarse en su propia lengua da a los alumnos la posibilidad de desarrollar valores, de aceptarse a sí mismos, de no querer ser otro; les da seguridad, les permite desarrollar su creatividad y participar en su propia lengua en otros espacios comunitarios.

En la escuela, quien es hablante de español tiene que aprender rarámuri, y el que habla rarámuri tiene que aprender español.

Las características que convierten a la escuela secundaria rarámuri en un proyecto novedoso, y las necesidades propias del mismo –investigación y evaluación conjunta con la comunidad, articulación con los trabajos y perspectivas de desarrollo desde la propia cultura–, llevaron a estructurarlo analíticamente en tres grandes áreas, coordinadas e integradas entre sí:

1. *Investigación*. Relacionada con la reflexión, el análisis y la evaluación del trabajo, por un lado, y con el aprendizaje y desarrollo de herramientas de investigación adecuadas por parte de todo el equipo que lleva adelante el proyecto (asesores, maestros, alumnos y la comunidad en general).
2. *Docencia*. Referida al trabajo de maestros y alumnos, las relaciones con los educadores de la cultura (*owirúame*, *siríame*, sabios, gente diestra en algún oficio o conocimiento específico, etcétera), así como la estructuración, ordenación y articulación de los contenidos educativos.
3. *Desarrollo Comunitario*. Que aborda el sentido, la finalidad y utilidad de la escuela; los contenidos educativos; la articulación del trabajo escolar, familiar y comunitario; la relación y coordinación general entre escuela y comunidad, además de la integración de las tres áreas.

INTERCULTURALIDAD

La educación intercultural se refiere a la posibilidad de crear una relación armónica entre culturas diferentes:

Actualmente los no indígenas somos los más necesitados de educación intercultural; por eso es sorprendente que se tenga la idea de que hay que hacer educación intercultural en donde hay mayoría de gente indígena.

Educar para conocer y comprender al que es diferente, no sólo por su pertenencia étnica sino también por otros aspectos: al homosexual, al minusválido, al cholo; esto quiere decir conocerlos y comprenderlos, además de tolerarlos y aceptarlos:

¿Qué estrategias hemos seguido para esto? Nuestra secundaria admite gente de todas las culturas, aunque en su mayoría son gente rarámuri. Tenemos albergues en donde todos conviven. Equipos de trabajo mixtos.

Parte de la educación para la libertad es el respeto al derecho ajeno, entendido no como un respeto fundamentado en reglas o en un principio de autoridad, no en el miedo al castigo sino en la conciencia, en el amor y en la propia iniciativa. No porque el otro se comporta como yo quiero, sino porque yo respeto su particularidad y él me corresponde respetando que yo sea como soy.

Educar para la responsabilidad respecto de las acciones propias y colectivas, así como acerca de sus repercusiones. Si formo parte de un colectivo, no únicamente soy responsable de lo que hago sino de lo que hace todo el grupo o cualquier persona del grupo; esto es, educar para la participación.

La reflexión sobre los conceptos, tanto de Cuidado del Alma como de Formación Cívica y Ética; el trabajo en equipo, que varía; el trato igualitario entre maestros y con la comunidad.

La competencia que se daba entre los maestros y la comunidad se fue resolviendo; no les caía muy bien que el maestro tuviera que pedir permiso a los alumnos cuando tenía que salir del aula por un momento. Ahora en la escuela pueden hacer juicios al maestro que no esté comportándose de manera adecuada.

La resolución de problemas se da de manera conjunta. El sistema de justicia entre los rarámuris es autóctono. Nosotros intentamos imitar el sistema de justicia, que es público; la resolución de problemas no la lleva a cabo ni el director ni los maestros, la llevan los alumnos. Sus representantes convocan a juicio, al cual pueden o no ser invitados los maestros, y lo que se decide en el juicio tiene valor ejecutorio y el mismo director tiene [la] obligación de ejecutar lo decidido ahí.

Educación para la democracia, en donde hace falta empezar a reflexionar, poner por escrito. Educar para ser crítico, autocrítico, para expresar la palabra propia y para tener iniciativa; esto a través de reuniones conjuntas, reuniones de maestros a puertas abiertas, a las que puede entrar cualquier alumno. Los juicios, el reglamento interno hecho por todos y al que se le pueden hacer modificaciones en cualquier momento; conocimiento de la estructura social y sus reglas, tanto del Estado mexicano como de la cultura rarámuri.

Por último, lo que se tiene menos trabajado es la educación para la paz, que se relaciona con lo que más podemos aprender de las culturas indígenas de este país: educar para compartir, educar para pensar en colectivo. Aquí las estrategias [que] tienen que ver con la cultura rarámuri, tienen que ver con el *kenirá*, el no creerse mucho, sino que cuando uno sabe más, tiene mayor responsabilidad para con el otro. El ser compasivo; la valoración del otro. El trabajo con alegría, la alegría en todos los trabajos: un maestro debe ser la persona más alegre, tiene que dar vida.

Un problema es la libertad; no estamos acostumbrados; tenemos un solo edificio de dormitorios; hay un dormitorio de mujeres y dos de hombres; las puertas están en la misma línea. En la tarde, cuando terminan las clases, los alumnos se quedan solos, muchachos y muchachas. Los chicos no llegan a las secundaria a los 12 años, llegan a los 15 o 16; son capaces de relacionarse sexualmente y [de] procrear. Esto crea problemas que llevan a continuas reflexiones y discusiones. Van llegando menos mujeres por el temor de los padres de dejar ir a sus hijas a una escuela en donde no hay un guardián que las cuide. Sin embargo, porcentualmente hemos tenido menos problemas que [en] escuelas en las que hay un clima de vigilancia y represión.

Problemas los va a haber siempre, pero son educativos; sobre todo tenemos que aprender a resolverlos nosotros mismos. Educación para la libertad quiere decir autorregulación, control, conciencia de lo que se está haciendo. "No puedes vigilar a dos adolescentes las veinticuatro horas del día".

APRENDIZAJE

Algo que puede ser aprendido de las experiencias de esta escuela es haber logrado 35 horas de clase semanales: cinco de Rarámuri, una para Cuidado del Alma y dos talleres de apoyo. Total, ocho horas más a la semana por grupo.

No es una escuela comunitaria. Hay alumnos de seis municipios ubicados en un radio de más de cien kilómetros; la mayoría no son de la comunidad, están en la comunidad y tienen relación con ella; tiene incluso albergue si lo requieren. Los rarámuri no forman un pueblo en el sentido que conocemos, así es que si no tienes albergue, no hay posibilidad de escuela. Eso da la posibilidad de estar más horas ahí. Estamos todo el día, no sólo el tiempo de clases; eso es una ventaja. Hemos conseguido maestros que trabajan todo el día.

El proyecto ha enfrentado diversas dificultades:

Nos encontramos [con] dos cosas. La negativa fue que las primarias eran feudo ajeno y estaba prohibido meterse ahí; no pudimos incidir en ninguna primaria porque había demasiadas presiones. La positiva era el proyecto: formar una secundaria. Además de existir la coyuntura de que ésta acababa de pasar al nivel básico, había un cierto desconocimiento y vaguedad, una falta de proyecto, un terreno difícil de incursionar, pues no había claridad. Se hizo por decreto, sin tener una infraestructura para que pudiera hacerse; eso abría el campo para trabajar en secundarias.

Cómo nos gustaría que hubiera un trabajo parecido en primarias para que los alumnos llegaran a las secundarias con el camino ya avanzado. Pero no lo hay, se recibe a los alumnos como lleguen y se hace lo posible en las secundarias.

Es fundamental meterse en cuestiones de formación de maestros; algunos lo hacen, como el Cesder. Este asunto necesita tratarse muy a fondo para poder avanzar.

CONCLUSIONES

Los jóvenes [egresados] están ocupando puestos y trabajando en las comunidades. Los resultados se van a ver dentro de algunos años; sin embargo, los chavos están bien trabajando en sus comunidades.

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN GUAQUITEPEC*

La comunidad de Guaquitepec se encuentra en el municipio de Chilón, en la región selvática del noreste de Chiapas; aquí predominan los accidentes geográficos, ya que este municipio se ubica en las montañas del norte chiapaneco. Se estima que su población total es de 55 000 habitantes distribuidos en más de quinientas cincuenta localidades. Bachajón, Tzajal y Guaquitepec son los municipios más poblados; en este último viven diferentes grupos étnicos y el más importante es el tseltal.

SECUNDARIA

Antecedentes

El proyecto comenzó hace ocho años con la idea de echar a andar una secundaria. Un grupo de padres de familia se reunieron para solicitar una escuela secundaria porque en esa región no había; desde hacía casi cien años contaban sólo con dos primarias: una, la federal monolingüe, se destinaba a los hijos de los finqueros de esa región. Los niños indígenas no tenían posibilidades de asistir a la escuela.

A mediados de la década de los sesenta, a través del Instituto Nacional Indigenista (INI) se puso en marcha una escuela primaria bilingüe indígena. A partir de ahí comienza a darse una separación entre ladinos e indígenas, cada quien con su escuela. Sin embargo, durante más de treinta años no hubo escuela secundaria. Los niños y las niñas terminaban la primaria sabiendo leer un poco y con ciertos conocimientos de matemáticas; sin embargo, nuevamente tomaban sus herramientas y se iban a trabajar al campo.

* Esta información fue proporcionada por el profesor Alonso Méndez, director de la escuela secundaria.

Una señora, María Guadalupe Conover de Escobedo, llegó a visitar la comunidad a través de la misión de los jesuitas de Bachajón. Los principales de la comunidad se acercaron a ella y le solicitaron una secundaria, pero querían una secundaria en donde se aprendieran cosas para la vida. Que [los niños] aprendieran parte de su cultura y también a trabajar: prepararse, desarrollar habilidades intelectuales, pero además aprender cuestiones prácticas para involucrarse de manera inmediata en el trabajo familiar.

La maestra Guadalupe hace contacto con el Cesder y un equipo viaja a Guaquitepec para hacer un diagnóstico. Éste determinó que en la región no había profesionistas; existían sólo tres docentes bilingües, tres con secundaria y el resto con primaria. De los pocos que habían terminado la primaria, ellos mismos no se identificaban como tseltales; se percibía un problema de pérdida de identidad. En términos de producción, la región da café; es tierra fértil. El problema es que no se han desarrollado técnicas para diversificar y mejorar la agricultura tradicional.

El proyecto creció. El Patronato Pro Educación Mexicana, A.C., además de apoyar la realización de la secundaria, amplió su objetivo hacia la formación de promotores para la seguridad alimentaria familiar.

Así, el proyecto general se dividió en tres áreas: *educación*, *organización* y *salud*. En *educación* se incluyó a la secundaria; en lo que respecta a *organización*, se fortaleció a las asociaciones de productores de café orgánico; en el área de *salud*, la meta fue recuperar la importancia de la medicina natural, formando promotores y promotoras de salud en las comunidades. También se trabajó con madres de familia y niños menores de cinco años en diversas actividades cuya finalidad fue capacitar a las madres en la atención a los niños con alto grado de desnutrición, orientándolas acerca de las vitaminas y la preparación de alimentos.

El proyecto general partió de la premisa de que la base para lograr un desarrollo comunitario y regional era la formación de

recursos humanos con un alto compromiso para impulsar trabajos con diferentes grupos de la comunidad.

Contexto

En la zona mayoritariamente indígena tseltal, hace años vivían unos cinco finqueros que eran propietarios de más de diez mil hectáreas de territorio. Los campesinos trabajaban para ellos, acasillados, produciendo aguardiente *posch*, un licor de caña. A raíz del conflicto de 1994 hubo cambios, y aunque los habitantes de Guaquitepec no participaron de manera directa en el movimiento zapatista, se vieron beneficiados por éste debido a que las tierras se devolvieron a los indígenas de la región.

Igualmente importante es el sincretismo que existe entre la religión moderna y la religión maya, y es que los principales, los más ancianos de las comunidades, siguen conservando sus costumbres y tradiciones; por ejemplo, al terminar la misa el sacerdote se retira, pero los principales continúan el ritual rezando en tanto se efectúa un baile ceremonial.

Actualmente los partidos políticos nos han destruido mucho. Los habitantes de Guaquitepec están divididos en dos partidos; incluso hay dos agentes municipales. Hoy comienza un acercamiento entre ambos. Hace tres o cuatro años la situación era peor. Nosotros hemos estado trabajando para todos, no para un grupo o para otro. El objetivo es desarrollar la región en su conjunto.

Modelo

Este modelo educativo indígena tiene como objetivo general impartir una Educación Bilingüe Intercultural. Sus objetivos específicos son:

- Que los estudiantes recuperen y aprecien su identidad cultural, expresada en el fortalecimiento de sus costumbres, idioma, formas de organización y prácticas comunitarias particulares.
- Que construyan lazos de unión entre la escuela, sus familias y la comunidad, los cuales, a través de situaciones educativas diseñadas concretamente, participan en este proceso de revaloración de su identidad cultural ante el mundo moderno.
- Que afirmen su identidad nacional a través de un conocimiento adecuado del idioma español y de la cultura moderna mexicana.
- Que desarrollen la capacidad de observar, sistematizar e interpretar problemas de la región, así como los propios sistemas indígenas de producción y organización; la capacidad de investigar y experimentar que abarque tecnología propia a la vez que otras tomadas de la cultura moderna; que adquieran la metodología adecuada para aplicar las estrategias correctas en la solución de problemas específicos y en la elaboración del reporte teórico correcto de cualquier investigación.

El logro de los objetivos anteriores se demuestra, de una manera general, a través del enraizamiento de la mayoría de los jóvenes a su ambiente cultural cuando concluyen sus estudios, en vez de abandonar su comunidad para emigrar a la ciudad.

La aplicación de este programa comenzó en septiembre de 1995. Estudiantes indígenas y no indígenas recibieron este beneficio educacional; de 50 que comenzaron su educación secundaria en esta institución, en la primera generación culminaron 40, 23 en la segunda, 20 en la tercera, 25 en la cuarta y 26 en la quinta, lo que da un total de 134 estudiantes.

Funcionamiento

En el centro del proyecto educativo está la comunidad. Al estar incorporado a la SEP, se cumple con los requisitos que ésta plantea: el cubrimiento de las asignaturas básicas. Lo novedoso es que se incluye el tselal como asignatura para primer grado de secundaria, ya que es fundamental que los jóvenes hablen y escriban su lengua materna y, a partir de ésta, comprendan e identifiquen las diferencias y semejanzas que existen gramaticalmente entre el español y el tselal.

Se incluye también como asignatura el Taller de Investigación. Asimismo, todos los días de la semana, de 8:00 a 9:00 horas, los alumnos ya se encuentran distribuidos en las diferentes áreas productivas, tales como Vivero, Cocina, Papelería, Café Orgánico, Hortalizas, Permacultura, Lombricomposta, Carpintería y Telar de Cintura, cuya finalidad es que desarrollen habilidades prácticas agropecuarias y tecnológicas que les permitan contribuir a mejorar sus condiciones de vida y las de su familia; esto es, que los alumnos de secundaria sean promotores del bienestar familiar.

En primer grado se cursa el Taller de Investigación implementado de manera bilingüe, con el objetivo de aprender y comprender en tselal términos como: entrevista, encuesta, técnicas, objetivos, planteamiento de un problema, etcétera:

Estos conceptos son analizados en nuestra palabra para comprender mejor y poder repetirlos con sentido en español. Es importante señalar que no se trata de memorizar simples conceptos, sino de comprenderlos de manera dinámica, aplicando técnicas adecuadas para que los alumnos comprendan y aprendan; por ejemplo, comprender qué es un objetivo, cómo se plantea un objetivo, para qué sirve, etcétera.

En segundo grado se llevan a cabo trabajos de investigación, aplicando los pasos básicos de la misma. Los alumnos eligen un

tema, delimitan, problematizan y formulan sus objetivos; definen la metodología, elaboran preguntas, ya sea para entrevistas, encuestas o guías de observación. Tanto al comenzar la investigación como una vez concluida, se analiza el trabajo en el salón de clases con ayuda del maestro, en forma bilingüe, y finalmente se presenta a la comunidad estudiantil.

Algunas veces se les presenta a los padres de familia; si el resultado es bueno y mueve su conciencia, a veces los padres de familia toman acciones para solucionar el caso que presentan sus hijos.

En tercer año los jóvenes hacen un pequeño proyecto de investigación en el que desarrollan múltiples áreas de aprendizaje. Algunos alumnos han sido capaces incluso de elaborar un marco teórico.

Para realizar algunas de las actividades propias de la investigación, los alumnos se apoyan en las diferentes asignaturas: por ejemplo, para el análisis de datos utilizan las matemáticas, la estadística, etcétera; esto ha dado buenos resultados, pues los alumnos comprueban la aplicación práctica de lo que aprenden.

La escuela secundaria busca promover actitudes positivas para la producción, aunque ésta no sea parte integral de su programa educacional.

Si no se hace, no hay desarrollo; tal vez se generaría más discriminación entre nosotros mismos. Quien sobresale en el estudio, si llegara a tener un mejor trabajo, tal vez va a ganar bien, pero eso no significa desarrollo para las familias de la región de Guaquitepec. Se trata de que los egresados de la secundaria y el bachillerato avancen, progresen, pero que asuman una actitud y un compromiso positivo a favor de sus familias y comunidad.

Las actividades productivas deben ser también espacios de aprendizaje, por eso desde el ciclo escolar 2001-2002 se comenzó a impulsar la producción de hortalizas orgánicas en los huertos

La organización del aprendizaje



familiares de los alumnos de tercer grado de secundaria. La finalidad no fue sólo producir sino lograr que el alumno aplicara lo aprendido en la escuela, para comprobar su aprendizaje. Previo al desarrollo de este trabajo reciben capacitación teórico-práctica. Y al finalizar cada ciclo escolar los alumnos presentan un trabajo en que plasman, en español si así lo desean, lo que cada uno aprendió durante el año.

La metodología que se lleva a cabo, en términos generales, es la siguiente: en los primeros días de clase todos los alumnos se reúnen en un solo grupo para elegir, luego de una visita introductoria a cada área, la actividad productiva en la que desean participar durante el año; es decir, se les da la oportunidad de que elijan en qué quieren prepararse.

En Educación Física y Educación Artística sucede lo mismo: se les explica en qué consiste cada deporte y actividad para que puedan realizar su elección.

Las mujeres no practican casi ningún deporte, aunque sí volibol. No usan uniformes como *short*, pues culturalmente las mujeres no enseñan las piernas. Juegan con sus *naguas*, pues además así se ven muy bonitas.

Cómo se trabaja

Todos los días, de 8:00 a 9:00 de la mañana se realizan diferentes actividades productivas. Una hora a la semana los alumnos pueden cambiar de área o quedarse en su salón a planear su trabajo.

Los alumnos de tercer año llevan la materia de Inglés sólo una hora a la semana, ya que sus necesidades regularmente son otras y la lengua común es el tseltal.

Se lleva un poco pensando en los que vayan a salir a estudiar fuera. No queremos encerrarnos; si tienen la posibilidad de salir, adelante. Que lleven nociones básicas, que se defiendan. Los resultados han sido buenos.

La escuela ha desarrollado diversos materiales y otro tipo de ayudas para facilitar el proceso educativo:

En la región de Guaquitepec, la casa tradicional era de paja (*Akul-Naj*). Al subir el precio del café, empezó a haber más dinero en la región, y la vivienda cambió; se comenzaron a utilizar materiales como lámina y cemento en su construcción. Eso eliminó muchos conocimientos y saberes. Se vio que sería bueno recuperar las formas tradicionales de construcción para la escuela. Se organizó un comité con los padres de familia y el comité organizó a su gente: "Vamos a hacer todo tradicional como antes; vamos a cortar, pero no con motosierras; vamos a cortar los materiales cuando es luna llena, porque si es luna tierna la madera se nos va a picar luego". Todo un mundo de conocimientos estaban ahí y los alumnos no sabían de eso.

Así se iniciaron las actividades. Por un lado se organizaron los padres de familia; por otro, los maestros proyectaron un trabajo de investigación para aprovechar ese momento de reconstrucción de un saber que ya se había perdido:

Los padres de familia participaron muy bien; trabajaron; bajo la lluvia también trabajaron. Ahí se comprobó que no es verdad que los padres de familia no quieran participar en la educación de sus hijos, sino que los educadores hemos fallado, no les hemos dado la oportunidad de que participen. O creemos que lo que nosotros pensamos es lo que tiene que ser, sin tomar en cuenta sus opiniones, sus ideas, sus pensamientos.

Aquí había un mundo de conocimientos: los trazos, las medidas, los pesos, las fechas de preparación de materiales. Ellos enfrentaron un problema porque ya nadie sabía construir. A la hora de la hora, nadie sabía construir. En la comunidad de San Antonio sólo había dos personas; en Guaquitepec, otras dos que más o menos sabían cómo; la mayoría ya no tenía conocimientos tradicionales. Al empezar a recuperarlos, se comenzó también a identificar quiénes tenían esa sabiduría de la construcción de la casa. Comenzamos a recuperar muchas cosas y comprobamos que los padres de familia participan cuando encontramos la forma de trabajar con ellos.

Para los alumnos de los tres grados se llevan a cabo diversas excursiones; por ejemplo, mientras los de primer grado visitan la zona arqueológica de Toniná, los de segundo visitan Palenque, y los de tercero, que tienen la posibilidad de elegir, los Lagos de Montebello, la zona arqueológica de Chinkultic, Tenam Puente, Puerto Arista, etcétera. Previo a las excursiones, los maestros de las asignaturas de Historia, Geografía, Biología, Patrimonio Cultural de Chiapas, Matemáticas, planean nuevas actividades. Cada alumno realiza una serie de trabajos que abordan temas y contenidos de las diferentes asignaturas; después de la excursión presenta un trabajo y de esta manera se aprovecha el viaje, pues se aprende.

Educación en valores

Un ejemplo de cómo se trabaja en valores lo da el maestro de Educación Cívica y Ética de segundo año, que se encarga de promover que todos los alumnos participen en la elección de representantes, que organicen planillas y hagan propuestas de trabajo, que recorran los salones para convencer a sus compañeros de que voten por ellos.

Se trata de dar un sentido práctico a lo que se enseña en el aspecto teórico. Se hacen propuestas pero también engaños, pues algunos prometen pero luego no cumplen. Se nombran coordinadores de campañas que no son los maestros, pues ellos sólo están presentes durante las votaciones. Se elige una planilla que trabaja durante todo el año.

El año pasado un alumno dijo en su campaña: "Festejaremos los cumpleaños". Los alumnos dijeron: "Ah, esto me gusta". A la semana cinco alumnos cumplieron años y él ni se acordó. Van los reclamos. Eso lo comparamos con los partidos políticos.

A la autoridad electa se le puede reclamar lo que prometió y no ha cumplido. Aunque de cualquier modo se le respeta pues se eligió entre todos:

En Educación Cívica y Ética lo importante es llevar a cabo la democracia. Los maestros dan la orientación; los alumnos eligen. En los diferentes espacios entra lo que se ve en la teoría. Hace tres o cuatro años, cuando se implementó la asignatura, se vio que en diferentes áreas se ponen en práctica muchas cosas: democracia, toma de decisiones, interés, compartir, pues en esas áreas hay alumnos de los tres grados, hombres y mujeres. Muchos valores están ahí. De lo que se trata es de crear espacios en donde se practiquen los valores, más que encerrarse en un salón a explicarlos.

Estrategias

Los maestros de la secundaria son los que hacen posible cada trabajo, y para ello constantemente se preparan, pero al mismo tiempo experimentan y descubren los aspectos positivos que se generan a través de la práctica; es decir, con el tiempo cada uno tiene experiencias que contribuyen a mejorar la calidad de su trabajo educativo cotidiano. Inclusive, como parte del equipo de docentes hay tres compañeros que estudiaron la secundaria y la preparatoria en las mismas escuelas del proyecto y que ahora colaboran en la educación de los jóvenes de la comunidad y la región. Casos similares existen en las otras áreas del proyecto global.

El equipo de maestros de la escuela secundaria se reúne cada lunes, a partir de las 17:00 horas, de tres a cinco horas, para planear y evaluar las actividades de la semana.

Asimismo existe un sistema de coordinación de las actividades entre los alumnos de la escuela; es decir, hay un consejo de alumnos que se encarga de coordinar las actividades a realizar. Los integrantes del Consejo de Coordinadores se reúnen cada jueves en la mañana, y por la tarde participan en una plenaria con todos los alumnos y asesores de la escuela para planear y evaluar los trabajos. En ésta, los coordinadores, jefes de grupo y representantes de los espacios educativos informan acerca de los trabajos realizados durante la semana, y los coordinadores trabajan conjuntamente con los alumnos de las áreas y con los asesores de los maestros de la secundaria. Un grupo de alumnos de la escuela se encarga de coordinar o dirigir el Consejo de Coordinadores y la plenaria de los alumnos y maestros; este grupo está conformado por un coordinador de coordinadores, un secretario, un tesorero y los vocales, cuyo grupo es elegido por la base estudiantil a principios de cada ciclo escolar.

El trabajo anual de la secundaria por lo general se lleva a cabo en julio o agosto. Se planea el proyecto general y hay tres momentos para evaluar lo que se ha llevado a cabo: en diciembre,

antes de salir de vacaciones; en abril, para darse cuenta si cumplen o no con lo planeado, qué tanto han logrado, y la evaluación al final. Hace dos años que trabajan de esta manera y ha resultado benéfico.

En el desarrollo de las actividades hay una planeación general con maestros, alumnos y padres de familia, pues se pretende recuperar los conocimientos tradicionales, que la educación no se haga sólo en la escuela sino en el seno familiar.

Existe una asesoría directa en las unidades de producción, donde se lleva un registro de avances, y la presentación de resultados al finalizar el año escolar.

Recursos humanos

Para la puesta en marcha del proyecto se requiere de recursos humanos convencidos del gran valor que tiene el trabajo que realizan.

Somos diez maestros, siete frente a grupo. José es especialista en Español, Matemáticas, Música Tradicional y Vivero, y es secretario particular del director. Alonso coordina Historia, Orientación Educativa, Investigación e Inglés. Pedro imparte Biología y Química; ha tomado algunos cursos y los aplica en la escuela. Otro compañero imparte Tzeltal, y una compañera, Danza y Geografía. Martín imparte Matemáticas, Física y Química en tercero; él estudia en el Cesder y va a presentar su tesis. Doña Magdalena es maestra de Telar de Cintura; enseña a las niñas a elaborar fajas (esto no lo sabe la SEP); su trabajo ha sido excelente pues las niñas no pierden ese conocimiento y todas salen sabiendo telar de cintura. Otra compañera que está en segundo de bachillerato apoya en la computadora; este año ella da seguimiento a todo, y además da su clase igual que los demás.

Hay talleres de capacitación para los maestros de la secundaria y la preparatoria del proyecto, acerca de las estrategias didácticas. Los asesores de este taller son un equipo de maestros de la Casa de la Ciencia, de San Cristóbal de las Casas.

El objetivo consiste en que dicho grupo de asesores se encuentre en constante preparación y actualización a través de los cursos de capacitación. Por otra parte, varios jóvenes que han sido alumnos de la secundaria y del bachillerato, y que actualmente son compañeros de trabajo en el proyecto, están cursando estudios de nivel profesional en diferentes universidades, en la modalidad semiescolarizada. Así también se organizan diferentes talleres, particularmente de producción de café, hortalizas, control de plagas, elaboración de biofertilizantes, etcétera.

Recursos materiales

La secundaria abarca tres y media hectáreas. En media hectárea están las aulas, oficinas y biblioteca. Por otro lado están las áreas recreativas (canchas de basquetbol, volibol, futbol), un salón grande para plenarios y un área para actividades agropecuarias. Se cuenta con un espacio de tierra que se trabaja en terrazas, con barreras vivas. En el trabajo en áreas productivas se tienen Hortalizas, Hongos, Café Orgánico, Vivero, Papelería, Cocina, Telar de Cintura, Composta y Carpintería; éstos son espacios de experimentación y desarrollo de nuevas técnicas. Una estrategia muy importante es la capacitación teórica de los jóvenes en diversos temas como producción de hortalizas, consumo de verduras, control de plagas, sistematización de resultados. Al final cada alumno tiene que hacer un informe.

El área de Café Orgánico se inició hace seis años; en 2001 se tuvo la primera cosecha y para 2002 ya se habían asociado a la organización de productores de Palochén. Los alumnos de secundaria son a su vez socios de sus padres cuando éstos cultivan café. Pero lo más importantes es que lo que se produce en la escuela se vende

hasta en Europa, ya que la organización tiene contacto con los más grandes productores de café del mundo.

Se han desarrollado gran cantidad de trabajos relacionados con la siembra, en donde se han aprovechado los conocimientos adquiridos de matemáticas. La lombricomposta, por otro lado, se relaciona mucho con las áreas de producción de café, pues para producir café orgánico hay que utilizar abono orgánico.

En 2002 se puso en marcha un programa de nutrición mediante un diagnóstico entre los alumnos en que muchos de ellos resultaron con anemia originada por la mala alimentación. El programa, que busca capacitarlos en la preparación de diferentes tipos de alimentos, se relaciona de manera complementaria con las asignaturas de Química y Biología. Una nutrióloga apoya, a la vez que coordina, las actividades de este proyecto, con el cual además se obtienen ingresos extras.

En la escuela secundaria hay una biblioteca con alrededor de tres mil libros, 130 películas y 19 casetes de música tradicional de las diversas etnias del estado de Chiapas que son adecuados para la educación-producción, una televisión, una videocasetera, una grabadora, un microscopio, dos termómetros y algunos mapas, entre otros insumos.

Se encuentran en proceso de elaboración tres documentos que servirán para apoyar el aprendizaje de los alumnos de tercer grado: un paquete de capacitación para la producción orgánica de hortalizas; un folleto que señale las diversas maneras de preparar los insumos que resultan de esta producción, y un manual para sistematizar los avances generados en dicho taller.

Dificultades

Un problema que ha enfrentado el proyecto de secundaria es el desconocimiento de la identidad original. Muchos jóvenes comienzan a negar su cultura, aunque también se han creado espa-

cios para reorientarse: la Música Tzeltal como Educación Artística, la Lengua Materna así como el Taller de Investigación como asignaturas en todos los grados, y la Producción Orgánica de Hortalizas, principalmente en tercero.

Para los alumnos de este grado que tienen dificultades de aprendizaje, se diseñó un programa de nivelación al que asisten los sábados.

Hay avances sobre todo en lo referente a las actividades productivas. En 2001 se impulsó un proyecto de trabajo con los alumnos de tercero:

El objetivo de la secundaria es formar promotores para la seguridad alimentaria. Eso suena muy bonito, pero ¿qué tanto es verdad? En la escuela hay áreas productivas. Sí, hay resultados en la escuela; pero, ¿en sus casas? Se trataba de ver si había un trabajo serio en el ámbito familiar. Sin embargo, se vio que no había un impacto ni resultados evidentes. Entonces se comenzó un trabajo que consiste en que todos los alumnos tienen que producir hortalizas en sus casas; ahí vamos a ver qué tanto han aprendido. Habrá planeación, asesoría en las comunidades de producción.

Tras la primera asesoría se vio que los alumnos no estaban trabajando porque no sabían cómo hacerlo. En la escuela trabajaban, pero al hacerlo solos frente a su familia, ya no podían; era un reto para ellos.

Un error que se tuvo fue decir: "háganlo", sin haber tenido una planeación y una capacitación con los alumnos. De eso se dieron cuenta conforme avanzaron. Al final del ciclo escolar los alumnos presentaron los resultados de su trabajo frente a sus padres y maestros. Siete alumnos lo hicieron de manera excelente, tanto en producción como en el informe final, trece medianamente y cuatro no hicieron nada. Se presentaron los trabajos y se evaluaron. Estaban

los padres de los cuatro alumnos que no hicieron nada. Uno de ellos dijo: "Maestro, mi hijo quiso hacer el trabajo pero no se lo permití, pues yo no sabía cómo hacerlo".

Después de la presentación se hicieron mesas de trabajo con los padres de familia, y ahí se propuso que tanto éstos como los maestros se reunieran al inicio del siguiente ciclo escolar para planear las actividades. En 2002 se hizo la reunión y los padres participaron frente a sus hijos; éstos sintieron el apoyo de su familia y ahora están trabajando de manera conjunta.

Aciertos

El proyecto contiene acciones dirigidas principalmente a apoyar a la población tseltal. Es un proyecto que responde a las necesidades de las familias campesinas e indígenas de la comunidad. Tanto la secundaria como la preparatoria ofrecen herramientas a los jóvenes a través de la educación y la producción para que en el corto, mediano y largo plazos se involucren en los trabajos comunitarios, impulsando procesos organizativos y productivos con la finalidad de que las familias de la región tengan una vida más digna.

Ahora se trata de que los alumnos de secundaria pasen a bachillerato. Algunos ya apoyan proyectos pequeños con productores. Los que egresan del bachillerato, lo hacen como técnicos en producción; además de obtener su certificado de preparatoria se involucran directamente con los productores.

El programa comenzó en 1995. En 2000 se elaboró un nuevo proyecto con una duración de diez años. Sin embargo, ya se están considerando nuevos proyectos para avanzar en las metas que todavía no se logran.

EL BACHILLERATO TÉCNICO BIVALENTE BILINGÜE BICULTURAL

El Bachillerato Técnico Bivalente "Bartolomé de Las Casas" inició sus actividades en 1996 con la finalidad de brindar capacitación a los maestros de la Escuela Secundaria "Emiliano Zapata", que el Patronato Pro Educación Mexicana, A.C., había impulsado un año antes en la comunidad de Guaquitepec. Para el efecto, se gestionó ante la Secretaría de Educación Pública (SEP) la apertura de un bachillerato técnico con especialidad en Educación Rural Bilingüe Intercultural. En esta primera etapa se formaron siete personas, de las cuales cinco actualmente son maestros en la secundaria, uno es líder de una organización de apicultores y productores de café en Pinabetal, y el otro es asesor de promotores educativos del grupo Las Abejas, de Chenalhó, Chiapas.

En 1998, cuando ingresaron a la preparatoria los 40 alumnos de la primera generación de egresados de la secundaria, se abrió la especialidad en Producción Agropecuaria. Esta propuesta nació de una reflexión en torno al futuro de la preparatoria como formadora de maestros. Después de varias reuniones en que intervinieron tanto habitantes de las comunidades de la región (comités, padres de familia, etcétera) como maestros, asesores externos y los propios alumnos, se llegó a la conclusión de que era necesario darle un giro a la especialidad de Educación y, al mismo tiempo, buscar alternativas de formación para enfrentar la problemática que vivían los productores de la región desde mucho tiempo atrás. A partir de entonces y hasta el presente, el planteamiento educativo del Bachillerato se encuentra directamente ligado al desarrollo comunitario, es decir, no es posible entender dicho modelo de manera aislada sino como parte fundamental del proceso de desarrollo regional que el Patronato busca impulsar desde y con las comunidades de la región.

En la actualidad, nuestros técnicos egresados participan en distintos espacios de promoción comunitaria como:

- Maestros adjuntos en la Escuela Secundaria “Emiliano Zapata” de Guaquitepec, a la vez que terminan sus estudios de licenciatura en Pedagogía.
- Educadores comunitarios en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).
- Asesores comunitarios de alfabetización, primaria y secundaria en el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA).
- Asesores técnicos de las organizaciones de productores de las comunidades de la región.
- Promotores de salud en las Casas de Salud tradicional de las comunidades de la región
- Promotores de nutrición comunitaria en esas mismas Casas de Salud.
- Promotores indígenas vinculados a otras ONG, tanto de esa región como de otros lugares del estado.

Funcionamiento

El Bachillerato Técnico Bivalente, como su nombre lo indica, brinda a los estudiantes la posibilidad de cursar estudios de bachillerato de acuerdo con los contenidos y lineamientos de la Secretaría de Educación Pública del estado de Chiapas, lo que les permite continuar estudios de licenciatura, si así lo desean, y además les brinda capacitación específica para desempeñarse como técnicos promotores que acompañen los procesos organizativos de sus comunidades. Ello se realiza mediante un modelo curricular que consta de tres partes fundamentales:

1. *Las materias que componen el plan de estudios correspondiente al nivel medio superior.* A través de su estudio se busca, con base en una metodología participativa, reflexionar en torno a los contenidos que presentan las materias, vinculándolos con la realidad que viven los alumnos en sus

comunidades. Con esto se pretende que el aprendizaje sea significativo pues se basa en la experiencia de los alumnos, que relacionan los contenidos con la solución de problemas identificados y vividos por ellos mismos. Por otra parte, es importante mencionar que el tiempo dedicado a las materias en el aula se emplea en desarrollar en los alumnos una conciencia crítica que les permita conocer a fondo su realidad, reflexionar en torno a ella y, mediante el intercambio de experiencias con los otros compañeros y con los maestros, generar propuestas de cambio que respondan a las necesidades específicas de sus comunidades.

2. *Los Talleres de Capacitación Técnica (Paquetes)*. Con éstos se busca brindar a los alumnos capacitación técnica específica en las áreas educativa y productiva que los conduzca a desempeñar un papel activo como técnicos-promotores en los espacios organizativos existentes, así como crear otros nuevos en sus comunidades, todo esto en la línea de promoción del desarrollo de acuerdo con lo que las propias comunidades consideran prioritario.
3. *El Programa de Prácticas*. Se trata de un espacio de vinculación del Bachillerato con las comunidades; en éste, los alumnos de segundo y tercero realizan prácticas en alguno de los espacios organizativos de la comunidad, supervisados por los diferentes coordinadores de área con que cuenta el Patronato. Mediante esta experiencia los alumnos confrontan con la realidad las reflexiones teórico-prácticas de las materias y los paquetes en ámbitos específicos de promoción, respaldados tanto por los coordinadores como por los maestros. Al mismo tiempo, les proporciona otra visión de la problemática de sus comunidades al interactuar con otros actores (mujeres, niños, productores, alumnos, autoridades, etcétera), lo cual les brinda elementos de discusión para llevar al aula.

Al considerar que el lugar privilegiado para el aprendizaje no es el aula sino la comunidad, se utiliza el sistema semiescolarizado; esto significa que los alumnos asisten a las instalaciones del Bachillerato durante una semana intensiva cada mes en los tiempos correspondientes a las materias y los paquetes de capacitación; el resto del tiempo lo destinan a actividades relacionadas con el estudio, las prácticas y el trabajo en la parcela familiar.

Ventajas

Se ha optado por esta forma de trabajo, pues, como ya se dijo, el principal objetivo del Bachillerato es promover el desarrollo comunitario a través de la educación. Sus ventajas para alcanzar este propósito son las siguientes:

- Que los alumnos no asistan a clases todos los días les da la oportunidad de colaborar con sus familias en tareas productivas necesarias para la subsistencia, lo cual es muy importante si tenemos en cuenta el grado de marginación presente en la zona. Esta opción se traduce en el declive de la deserción escolar causada por la necesidad de aportar mano de obra a la familia. Al mismo tiempo, el trabajo en el campo les permite poner en práctica de manera inmediata la teoría impartida en las clases, las nuevas técnicas aprendidas en los talleres de capacitación y, asimismo, realizar trabajos de experimentación y análisis en sus propias parcelas, con lo que capacitan simultáneamente a otros miembros de la familia en tanto les transmiten conocimientos y experiencias *in situ*, lo que disminuye la dependencia de agentes externos a la unidad familiar.
- Que los jóvenes tengan un espacio donde practicar, al mismo tiempo que estudian, les brinda la posibilidad de enfrentar los problemas con el respaldo y la experiencia de

sus compañeros, maestros y asesores. Este intercambio de información enriquece el aprendizaje del alumno y le proporciona alternativas de solución a los mismos problemas, algo que sería imposible si tuviera que esperar a concluir sus estudios para comenzar a trabajar. Además, otra ventaja es que de esta forma no se retrasa su participación activa como promotor de desarrollo en los espacios organizativos ya existentes en sus comunidades, lo que fortalece su propia autoestima y promueve que las personas con quienes participa en dichos espacios le tengan confianza.

- El constante ir y venir entre el aula y la comunidad facilita la reflexión de los alumnos en torno a su realidad, con lo que adquieren conciencia acerca de los problemas más urgentes de resolver y asumen su responsabilidad como agentes de cambio, por el hecho de ser "los más preparados". Ayuda a mantener los pies en la tierra el proceso de descubrir cuáles acciones debe realizar cada uno para colaborar en el mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

Metodología

Como mencionamos en párrafos anteriores, la metodología utilizada es participativa, y la construcción de los conocimientos es corresponsabilidad de todos los miembros del grupo. El asesor se encarga de conducir las discusiones, motivar las reflexiones y vigilar el cumplimiento de los acuerdos del grupo. Los alumnos, por su parte, deben comprometerse a expresar sus puntos de vista; confrontar sus ideas con las de sus compañeros y las del asesor; escuchar con tolerancia las ideas que difieren de las propias y rebatirlas, en su caso, con razones que aporten a la construcción colectiva, y confrontar lo dicho con lo vivido. El proceso descrito es en extremo difícil pues las comunidades están acostumbradas a un modelo educativo en que los alumnos sólo son receptores de los conocimientos del maestro, considerado el prin-

cial actor del proceso de enseñanza-aprendizaje y quien controla lo que se debe o no aprender en la escuela.

Para llevar a cabo la metodología propuesta nos valemos de diferentes estrategias, una de las más importantes es la interculturalidad, que funciona de tres maneras:

1. *Como estrategia de aprendizaje significativo.* Cuando se va a abordar algún tema, se parte de los conocimientos y experiencias previos que los alumnos tienen al respecto. Esto puede ser desde la traducción y el significado de los conceptos más importantes relativos al tema hasta la vivencia que se da en sus comunidades. Con esto pretendemos que la construcción de los conocimientos ocurra en el contexto donde los alumnos se desenvuelven, propiciando que éstos encuentren una relación tangible entre lo que se discute en el aula y lo que se vive afuera.
2. *Como estrategia de vinculación comunitaria.* Al propiciar la participación de diferentes actores de su comunidad, tanto en calidad de invitados en el aula como fuera de ella, en los trabajos de investigación y autoestudio, que aporten conocimientos tradicionales para confrontarlos con los conocimientos "de la ciudad". Esto permite a los alumnos resignificar su cultura en los aspectos social, político, religioso, organizativo, productivo, etcétera, al permitirles enriquecer con elementos propios y externos su criterio personal y las propuestas para enfrentar los problemas de sus comunidades. Con esto se busca combatir la idea de que la comunidad mejorará sólo si deja de lado sus conocimientos y forma de ser para adoptar lo que viene de fuera, o el caso contrario, la creencia de que únicamente se podrá salir adelante con lo que es propio porque es malo todo lo que proviene del exterior.
3. *Como estrategia de fortalecimiento de la identidad.* Al "descubrir" que las propias comunidades tienen conocimientos,

técnicas, prácticas culturales, valores, etcétera, que complementados con otros les permitirán afrontar los retos implícitos en el desarrollo de sus comunidades, se fortalece la autoestima de los alumnos no sólo como individuos sino como grupo étnico. Este descubrimiento los llevará a asumir relaciones más equitativas con *los otros*, a sabiendas de que lo que son y lo que tienen es tan valioso como lo que *el otro* puede aportar.

Expectativas

El Bachillerato espera lograr una meta doble. Por un lado, como parte de un proyecto que impulsa el desarrollo regional con base en la generación de fuentes de trabajo como resultado del fortalecimiento de las organizaciones cafetaleras, el Bachillerato considera posible la vinculación de los recursos humanos formados a los procesos de desarrollo comunitarios. Por otro lado, el proyecto ha iniciado la formación universitaria de un grupo de ex alumnos, quienes participan ya en la operación del proyecto y se preparan para dirigirlo en el mediano plazo.

TATUTSI MAXAKWAXI: PROYECTO EDUCATIVO WIXÁRIKA*

En la sierra huichola, un territorio con cuatro comunidades agrario-religiosas y cientos de rancherías dispersas, los *wixaritari* luchan hoy por equilibrar su tradición con la modernidad. La cultura *wixárika* es una de las diez en el mundo que más han conservado sus tradiciones y cultura; sin embargo, las intervenciones poco planeadas y con una visión pobre acerca de dicho pueblo, han deteriorado sus formas y valores tradicionales. Ejemplo de ello ha sido la educación, a la que frecuentemente se le ha tratado de imponer la visión occidental, sin un diálogo entre culturas. En cuanto a la situación de las escuelas primarias existentes en la sierra huichola, pocas tienen los seis grados correspondientes. De los niveles que siguen sólo había una telesecundaria que hace tiempo dejó de funcionar. Como respuesta surgió el Centro Educativo *Tatutsi Maxakwaxi* ("Nuestro Abuelo Cola de Venado"), en honor al constructor del primer *kali-huey* (centro ceremonial), como una opción para los jóvenes indígenas de la zona.

SECUNDARIA

Antecedentes

El nacimiento de la secundaria *Tatutsi Maxakwaxi* se encuentra enmarcado en el contexto de la región huichola, en donde la falta de escuelas ha constituido uno de los tantos obstáculos que enfrentan las poblaciones indígenas del país para salir adelante. Así, la creación de una secundaria intercultural, propia del pueblo *wixárika*, se originó a raíz de la necesidad de los *wixaritari* de ofrecer a sus niños una posibilidad de continuar sus estudios des-

* Esta presentación se basa en la información que proporcionó la maestra Rocío de Aguinaga, coordinadora general del proyecto, presentada en el Foro sobre Secundarias Interculturales realizado en San Andrés Tepoxoxuca, Puebla, en noviembre de 2002, y por el maestro Carlos Salvador Díaz, actual director de la escuela; algunos datos se tomaron de la tesis de maestría de Angélica Rojas Cortés.

pués de la educación primaria, muchas veces precaria, sin tener que salir de la región ni enfrentar el riesgo de perder sus tradiciones y costumbres. En aquel entonces casi no había escuelas telesecundarias en la región que pudieran responder, al menos parcialmente, a la demanda existente.

La idea de una secundaria propia se discutió en asambleas comunitarias y se concretó en 1993. En medio de un conflicto que se suscitó entre huicholes y franciscanos surgió esta opción educativa distinta:

Desde 1968 se trabajaba con los franciscanos en educación primaria; todavía no llegaba la educación indígena. Ésta llega en 1978 por parte del INI. A través del tiempo hubo conflictos con los franciscanos por la educación indígena. Para no tener ese conflicto, los padres de familia decidieron que existiera una sola escuela: "Nosotros no queremos problemas, no queremos estar divididos, que haya nada más una sola escuela. ¿Cuál va a ser? Pues tiene que ser la de educación indígena. ¿Y con los franciscanos qué va a pasar? Pues que se acaben, que ya no haya". Hubo un poco de conflicto, pero al final dijeron: "Pues aquí están las llaves; las aulas son de ustedes". Así empezamos a trabajar. Estoy hablando más o menos de 1991, 1992.

Los alumnos que egresaban de la primaria y querían seguir sus estudios no tenían cómo hacerlo. La comunidad donde se encontraba una secundaria estaba a tres días de camino del pueblo más cercano. Para llegar a Tepic debían caminar cinco días. Cada año egresaban de la primaria entre 20 y 30 niños que, o bien permanecían en la comunidad o salían rumbo a Guadalajara, a "buscarse la vida". Aquellos que tenían intención de estudiar y de prepararse, al llegar a la ciudad se enfrentaban con el problema de la sobrevivencia; terminaban empleándose como sirvientes o como jardineros. Si bien en el pasado los jóvenes tuvieron la oportunidad de ser apoyados por los franciscanos para que continuaran sus estudios, a partir del conflicto esa opción se canceló.

Como lo único que se veía por allá [en la comunidad] eran sacerdotes y pilotos aviadores que volaban en los aviones, entonces todos los muchachos querían ser sacerdotes o pilotos. Los franciscanos se los llevaban a la basílica de Zapopan; pero al llegar, los jóvenes veían que había otras oportunidades de estudiar. Entonces los franciscanos veían que aquello ya no resultaba, pues al llegar a Guadalajara los alumnos se desviaban, ya no querían ser sacerdotes ni monjas. Ahí ya no hubo apoyo, ya nada. Entonces los muchachos tienen que caminar por sí mismos. Muchos no encontraron quien los apoyara; por ahí anduvieron vagando, aprendiendo conductas ajenas; aprendieron la borrachera. Al regresar eso hacían: pervertían a los demás jóvenes que se querían ir a la ciudad con ellos. La mayoría no estudiaba. Pocos encontraron un buen patrón que les diera la oportunidad de estudiar.

Año con año los problemas crecían. La comunidad pensó que era necesario contar con una escuela secundaria en la región. Las autoridades agrarias estaban de acuerdo, entre ellas el maestro Ángel Zavala, quien al paso del tiempo se convirtió en el primer director de la secundaria.

Se tuvo la oportunidad de encontrar una señora americana que nos acogió en su casa; nosotros estudiamos ahí; todos terminamos la carrera, y terminando nos fuimos a nuestro pueblo, pues eso fue lo que ella nos impuso: "Quien estudie conmigo, al terminar se regresa a su pueblo para ayudar". Eso fue lo que hicimos. El maestro Ángel fue autoridad agraria, que junto con la comunidad hicieron una solicitud al estado para una secundaria. El estado se negó, alegando que no había presupuesto, que el lugar era muy lejano e incommunicado y que sólo se podía llegar en avioneta.

La gente seguía preocupada pues cada día se iban más jóvenes, hombres y mujeres. La maestra Rocío [de Aguinaga] trabajaba en AJAGI, la organización que ayudaba a resolver los problemas del territorio. Ellos iban a las asambleas. En una de esas asambleas y ante

la negativa del estado de dar la secundaria, se le pidió a la maestra que apoyara en el proyecto de la secundaria *wixárika*, pero incorporada a la SEP.

La experiencia comenzó con la ayuda de la Asociación Jalisciense de Apoyo a Grupos Indígenas (AJAGI), una organización no gubernamental que cuenta con diferentes proyectos para la sierra *wixárika*. En la actualidad es un proyecto de la comunidad que ha sido apoyado por diversos organismos.

Inicio

Se empezó a trabajar en las cuatro regiones. A través de las asambleas de la UCI se trabajaba con las comunidades; se discutía todo esto. Para nosotros esto era muy importante. Recorrimos toda la región con ese asunto. Todas las comunidades lo aprobaron. Después se empezó a pensar en dónde se iba a establecer la secundaria, viendo los lugares y si había agua, si había comunicación; es decir, evaluando los pros y los contras de cada sitio. Surgieron problemas, pero a fin de cuentas se decidió que fuera en San Miguel Huaixtita. Ahí se buscó el lugar más adecuado y conveniente. Una de las condiciones era que tuviera agua.

Como no se tenían recursos, se quería tener en un lugar muy bonito en donde hubiera muchos pinos, pero ¿cómo iban a vivir los niños?, ¿cómo se iban a alimentar?, ¿dónde iban a dormir? Pensando eso la escuela se ubicó en la localidad de San Miguel, en donde se empezó a trabajar. El terreno había pertenecido a los padres franciscanos. En ese lugar se tiene hasta espacio para sembrar hortalizas.

Ya que se consiguió el lugar seguro, se empezó a trabajar en talleres en que toda la comunidad discutía cómo tenía que ser la escuela, cómo debía funcionar, quiénes iban a participar. Después se hizo un trabajo con los maestros; viajaron a diferentes



Foto: Heriberto Rodríguez

Ya que se consiguió el lugar seguro, se empezó a trabajar en talleres en que toda la comunidad discutía [...] cómo debía funcionar, quiénes iban a participar.

puntos, a visitar una secundaria hasta Juchitán, al Cesder para ver cómo funcionaba el proyecto; luego de varias visitas, ahí mismo se diseñó el proyecto. Posteriormente, en 1993, asistieron a algunos talleres; un año más tarde, en 1994, se hicieron visitas y consultas en las comunidades, y al año siguiente, en 1995, se aprobó el proyecto por parte de la UCI.

Cuando la escuela comenzó sólo había un salón provisional hecho de láminas de cartón. Durante ese primer año tanto padres de familia como alumnos levantaron las dos aulas de ladrillo. A finales de 1998 se terminó de construir la cocina definitiva, el tercer salón y dos dormitorios.

Proyecto

La modalidad del Centro Educativo *Tatutsi Maxakwaxi* es de secundaria intercultural que también cuenta con educación abierta para adultos, en donde, además de impartirse los contenidos de

la educación nacional, se parte de la cultura *wixárika* para afirmar tanto la lengua e identidad como las costumbres y formas de organización de la misma, con lo que se promueve el arraigo de los jóvenes a sus lugares de origen, se valora su identidad y la autonomía de la etnia, y se busca establecer una relación armónica con el entorno.

La secundaria *Tatutsi Maxakwaxi* pretende ser una escuela de los huicholes para los huicholes. Cuenta con una área de docentes *wixaritari* elegidos por la propia comunidad y en continua capacitación, y admite a todos los niños de la región que hayan terminado la primaria y quieran seguir estudiando. La pedagogía, metodología y organización de la escuela se fue generando a través de la experiencia. Cuenta con clases de Gramática *Wixárika*, Cultura *Wixárika*, actividades artísticas que retoman tanto la música tradicional como las artesanías locales, talleres productivos que surgen de las necesidades de la comunidad y una asamblea escolar en la que se reproduce la forma de tomar decisiones propia de los procesos comunitarios *wixaritari*.

Las materias que se imparten en todos los grados tienen similitudes y diferencias con los programas que la SEP establece: Diario Personal (en español y en *wixárika*), Taller de Números (Matemáticas), Español, Gramática *Wixárika* (lecto-escritura), Cultura *Wixárika*, Derechos Indígenas y Humanos, Taller de Actividades Artísticas (Teatro, Música, Danza, etcétera), Taller de Actividades Comunitarias (Historia, Geografía y Civismo), Taller de Ciencias (Física, Química, Biología y Agroecología), y diversos talleres complementarios que surgen a partir de las necesidades de formación de los alumnos.

El proyecto general cuenta con varias áreas de organización. El director coordina el equipo de maestros y atiende cuestiones administrativas y de gestión. Existe una Sociedad de Padres de Familia, encabezada por un presidente, con la que se tienen reuniones mensuales para revisar los asuntos de la escuela. Se trabaja en asambleas de alumnos, con su respectivo presidente, que se

reúnen semanalmente para solucionar problemas y tomar decisiones de la escuela. Además, esta última cuenta con un equipo de cocineras que atienden las necesidades alimentarias de los estudiantes.

Desde la ciudad de Guadalajara, la escuela se coordina y recibe apoyo de un equipo de asesores que acompaña la formación de los maestros, y de un equipo administrativo, mediante un integrante *wixárika* que funge como vínculo con la sierra. Todas las áreas son supervisadas y apoyadas por una coordinadora general del proyecto.

Hasta ahora los maestros han recibido asesorías personalizadas en la ciudad cuando menos dos veces por año, tanto de talleres generales en la sierra y la ciudad sobre cuestiones de interés común como de metodología y evaluación. En las asesorías personales los maestros han recibido formación didáctica así como otros conocimientos útiles para su materia, y han utilizado también guías de trabajo para dominar esta herramienta desde la experiencia propia.

Objetivos

La escuela pretende dar formación a los jóvenes *wixaritari* como sujetos activos de su realidad; promover en ellos la problematización e indagación de su vida y realidad, proporcionándoles elementos que les permitan conocer mejor sus condiciones de vida y el medio en que se desarrollan, ubicándolos en contextos cada vez más amplios; promover una relación de compromiso mediante acciones de vinculación con los problemas comunitarios; fortalecer el sentimiento de identidad tanto personal como comunitaria, y el orgullo de pertenecer a un grupo social, con la revaloración, rescate y recreación de sus formas particulares de vida como parte de la nación mexicana; capacitarlos en procesos productivos y de aprovechamiento adecuado de los recursos naturales. En resumen, se pretende que el pueblo *wixárika* tenga una escuela propia

y autónoma, manejada en todas las áreas por responsables *wixaritari* preparados para formar a jóvenes que dispongan de las habilidades y conocimientos necesarios para apoyar a sus comunidades, y que puedan seguir estudiando para responder así a las necesidades de la región y a su desarrollo.

Éstos son los objetivos específicos que en un principio fueron formulados por la misma comunidad *wixaritari*:

- Que los jóvenes no se vayan.
- Fortalecer la cultura *wixárika*.
- Aprender de la cultura occidental. Conocer lo ajeno y poder también utilizar su arma.
- Conocer lo propio.
- Que el egresado valore su identidad; que en lo que escojan ser, sean útiles a la comunidad.
- Que la educación parta de las necesidades de la comunidad, para conocer y cuidar los recursos naturales.
- Que la educación tome en cuenta los saberes de la comunidad, para cuidar la espiritualidad *wixárika*, para trabajar.
- Hacernos preguntas sobre nuestro trabajo, buscar respuestas, y hacerlo mejor.
- Se busca que en el centro educativo se imparta un tipo de educación que ponga en el centro de su quehacer la cultura huichola:

En el centro está la cultura *wixárika*. No se desvincula con los lineamientos de la SEP, pero dentro de eso está la cultura de la comunidad. Se trata de aprender desde la cultura, desde la religión: cuál es la obligación del niño desde pequeño; cómo debe participar en la cultura, en nuestras costumbres. Se trata de inculcar en los alumnos su deber frente a la sociedad *wixárika*.

- Que promueva y fortalezca el arraigo de los alumnos en sus respectivas comunidades:

Estamos tratando de que los jóvenes no se vayan, que se queden ahí a estudiar la secundaria. Si van a seguir estudiando, se van a ir, pero como quiera se prepararon a nivel básico en su comunidad. Se prepararon en su cultura; ya no va a ser tan fácil que los pierdan pues ya llevan algo.

- Que afirme el uso de su lengua, costumbres, formas de organización y prácticas comunales, y a la vez que respete la cultura mestiza, tomando de ella los elementos que le sirvan para fortalecerse:

El niño tiene que formarse, tiene que saber cómo debe cumplir según sus costumbres, cómo debe participar en su templo mayor. En la organización podemos tener cargo durante cinco años, pero a la vez cada familia tiene su templo. Desde el abuelo, sus hijos, los tíos, se hace una familia grande y todos hacen fiesta, cumplen. El niño tiene que aprender y participar. También somos respetuosos.



Foto: Heriberto Rodríguez

“Aquí hubo muchos jóvenes que vinieron de distintas partes de la sierra; hombres, mujeres, que llegaban con diferente vestimenta, con diferente lenguaje, y eso hay que respetarlo.”

Por ejemplo, hay variaciones de la cultura *wixárika* y se respeta eso. Aquí hubo muchos jóvenes que vinieron de distintas partes de la sierra; hombres, mujeres, que llegaban con diferente vestimenta, con diferente lenguaje, y eso hay que respetarlo. Respetamos lo que no es indígena; ahí van jóvenes que nos apoyan, hasta extranjeros, y lo que tratamos es aprender de ellos cosas que nos sirven para reforzar nuestra cultura.

- Que dote al educando de los elementos necesarios para relacionarse con su medio de forma armónica:

Es el cuidado y respeto a la naturaleza, a todo lo que nos rodea.

- Que el egresado valore su identidad, dignidad y autonomía:

El niño, cuando termina, debe estar preparado; como es un *wixárika*, tiene que luchar por su pueblo y tiene que trabajar para sus hermanos. Vaya a donde vaya, tiene que regresar. No tiene que perder su cultura ni su lengua.

- Que genere situaciones de aprendizaje a partir de las necesidades de la comunidad:

El niño tiene que prepararse en lo que necesite la región; para enfermero o enfermera, mecánico; conocer cuestiones del agua, cómo pegar tubos, albañilería, cómo sembrar el maíz, todo lo que sirva en su región. Cómo producir abono orgánico. Todo eso.

- Por último, se plantea que la escuela sea también un espacio de capacitación, organización y participación de los padres de familia y la comunidad en general.

La propuesta educativa de la secundaria no se realizó de acuerdo con los supuestos y esquemas de determinada corriente de

educación indígena en particular. Se retomó la experiencia del Cesder como una primera idea que después se fue adaptando al contexto e intereses de los huicholes. Los asesores no huicholes se guiaron por los conocimientos que tenían sobre los siguientes aspectos: la cultura *wixárika*, la educación en general, acerca de otras experiencias alternativas de educación, siempre considerando las inquietudes de la propia comunidad.

La metodología reestructurada con el apoyo de los asesores de la escuela Signos, intenta apegarse a la teoría de aprendizaje de Jean Piaget y sus seguidores:

Este proceso tiene que ver con aquello que no varía en todos los seres vivos, a mayor o menor grado de complejidad. El ser vivo posee estructuras para recibir un estímulo del medio exterior. El ser vivo sólo las recibirá si las necesita. El ser vivo las asimila y las adapta a las estructuras que ya tenía. Las estructuras del ser vivo se transforman de alguna manera, aumentando el nivel de complejidad de las mismas; es decir, desarrollándose.¹

Los valores desarrollados a través de la implementación de la experiencia se relacionan con el conocimiento y el respeto hacia los valores propios de la cultura *wixárika*, el conocimiento y el respeto hacia los valores de otras culturas, la identidad como *wixaritari*, el sentido comunitario, la tolerancia, el cuidado del medio ambiente, la reflexión y el sentido crítico, el valor del aprendizaje y del estudio.

Funcionamiento

Las clases comienzan a las 8:30 horas, aunque algunos alumnos llegan a las 8:00 para limpiar el salón, actividad que se va rotando; de 11:00 a 11:30 tienen un receso; de 13:30 a 15:00 horas comen

¹ Mary Fors, curso con maestros del Centro Educativo *Tatutsi Maxakwaxi*, 4-7 de agosto de 1998.

y después continúan con trabajos en el Área de Prácticas o Educación Física, hasta las 17:30 horas.

Los lunes y viernes realizan honores a la bandera: cantan el himno nacional en *wixárika* y en español, indistintamente. Además, los jueves a las 15:30 horas los maestros tienen asamblea; la de los alumnos es los viernes a las 12:30 horas.

En las clases se relacionan temas sobre la cultura *wixárika* con base en los programas oficiales, temas que por lo general son investigados por los alumnos en libros, o en la comunidad a través de los ancianos. Para ello se ha constituido una práctica educativa que tiene como base la educación intercultural; en ella se busca la complementariedad entre los saberes y conocimientos locales, regionales y nacionales; la articulación de la lengua, cultura y etnicidad; el diálogo cultural reflexivo; la construcción de significados a partir de las necesidades de aprendizaje, y la vinculación escuela-comunidad.

Ahora bien, para estructurar las unidades temáticas de cada materia se parte de la idea de que hay que conocer lo propio para poder comprender lo ajeno y lo general, por lo que siempre se busca una organización de temas que refleje esta idea y que considere el ritmo de aprendizaje de los alumnos.

Un ejemplo de las unidades temáticas es el de la materia Derechos Indígenas para primero de secundaria, del ciclo escolar 2001-2002:

- **UNIDAD 1:** *Escribir los derechos: una forma de buscar justicia.*
El concepto de justicia.
¿De quién se han escrito derechos y quién los ha escrito?
Los derechos indígenas.

- **UNIDAD 2:** *Justicia en el pueblo wixárika.*
Leyes y autoridades internas.
El juicio *wixárika*.

- *UNIDAD 3: Violaciones a los derechos de nuestro pueblo. Ta kiekari.*
Un poco de historia.
Territorios perdidos.
- *UNIDAD 4: El pueblo wixárika en defensa de sus derechos.*
¿Cómo se ha organizado el pueblo huichol para luchar por sus derechos?
Acciones y logros (análisis de dos casos).
- *UNIDAD 5: La organización nacional de pueblos indígenas.*
Ejemplos de otros pueblos en condiciones parecidas.
La unión hace la fuerza: Congreso Nacional Indígena.
La reciente marcha zapatista: un ejemplo de trabajo conjunto y movilización.

El Taller de Actividades Comunitarias difiere del impartido en otras escuelas, ya que se desarrolla a la inversa e incluye contenidos que se inician con el estudio de la zona huichola y que van hasta los ámbitos nacional e internacional.

Yo doy clases en actividades comunitarias porque soy maestro de ciencias sociales; éste es mi campo. Por ejemplo, al hablar de Historia, Geografía y Civismo tenemos la idea de que el niño tiene que partir desde aquí, desde donde está, hacia adelante. El niño tiene que aprender su propia historia; tiene que entender su historia, conocer sus héroes. En Geografía tiene que saber cómo se llama el río que pasa aquí, el cerro que está allá enfrente; conocer su región, la extensión de su comunidad, cuántos kilómetros tiene, cuántos días se camina de norte a sur para llegar, cuáles son sus colindancias. En Civismo, el respeto de la casa, hacia los ancianos, hacia la gente que visita; el respeto a sus compañeros y maestros; todo esto a través de la cultura *wixárika*. El alumno de la secundaria *wixárika* tiene que aprender bien cuál es el derecho indígena,

cómo defenderse de las invasiones de tierras, por ejemplo, pues es uno de los mayores problemas que se tienen. La asamblea de alumnos se lleva a cabo cada quince días; se discuten todo tipo de problemas: de alumnos, de trabajos, educación, conducta, conducta de los maestros.

El Taller de Ciencias se relaciona con el Área de Prácticas, y el entorno natural se utiliza como una especie de laboratorio para esta materia. Se incluyen Biología, Física, Química, Ecología y Hortalizas y Agroecología. Se ha trabajado muy duro para enseñar a los niños a trabajar en la hortaliza, cómo sembrar, cómo regar.

Tuvimos un maestro que se fue a California becado para estudiar en un taller que él llamaba *biointensivo*. Luego regresó y empezó a enseñar a los niños, utilizando abono orgánico, buscándolo en la sierra o preparándolo ahí mismo, cortando las hierbas, el zacate; se amontona, se entierra y en pocos meses ya está listo. Otra persona nos apoya; ella está en un proyecto de herbicidas; estamos aprendiendo a no aplicarlos.

En el Taller de Expresión se incluye Cultura *Wixárika*, Gramática *Wixárika* y Español.

En el Diario Personal, a primera hora tienen que redactar, enseñarse a escribir. El tema es qué hizo desde que salió de la escuela, llegó a su casa, comió, fue por leña, ayudó a su mamá, etcétera. Lo escriben en español y en huichol, en las dos lenguas.

En las clases de Artes los alumnos hacen comales, equipales; trabajan con chaquiras, bordado, además de aprender danza, teatro y música, tanto tradicional como occidental; existe una grabación que hicieron entre maestros y alumnos.

Para la clase de Cultura *Wixárika* no existe un programa establecido. En los primeros grados las clases se refieren a ceremonias huicholas, cuentos, fábulas y mitología. En tercer grado se

trabaja con artículos publicados sobre la cultura, en torno a los cuales el maestro trata de relacionar eventos sobresalientes de la comunidad para ser reflexionados por los alumnos.

Actualmente, el aspecto didáctico está en proceso de innovación mediante un método personalizado con guías de trabajo. Esto significa que los alumnos cuentan con horas de *trabajo personal* para la investigación que realizan a partir de las tareas de las guías y con el apoyo de un maestro, así como con horas de *trabajo común* en que el maestro prepara actividades que facilitan el proceso de comprensión del tema en general. Las materias en las que se trabaja con guías son Español, Derechos Indígenas, Matemáticas, Actividades Comunitarias, Biología e Introducción a la Física y a la Química. La materia de Cultura *Wixárika* cuenta con su propio libro de texto, escrito por el maestro y publicado recientemente; en la materia de Gramática *Wixárika* se trabaja con la metodología propuesta por el lingüista Xitakame Ramírez en su libro de enseñanza de esta lengua.

Las clases de Cultura y Lecto-escritura *Wixárika* se imparten exclusivamente en huichol; en la de Español no está permitido hablar en *wixárika*, y en las otras materias se combinan las dos lenguas. Sobre todo la parte teórica se imparte en español, y las discusiones, reflexiones y ejemplos, en su lengua materna.

También tienen el Taller de Producción, donde se capacitan en construcción, carpintería, utensilios tradicionales y hortalizas.

Por las tardes, los trabajos realizados en lo que llaman *área de prácticas* se dividen en tres; los alumnos pueden elegir el que más les agrade:

1. Siembra de papayas, nopales, amaranto u hortalizas.
2. Durante las asambleas de alumnos se nombran encargados de llevar un registro y de cuidar la biblioteca, los instrumentos musicales, las herramientas para trabajar las hortalizas y la carpintería.
3. Los alumnos que no están en ninguna de las comisiones se

dedican a apoyar la construcción, acarreando ladrillos, piedras y arena.

La evaluación tiene en cuenta las diferentes áreas de desempeño del alumno, dando un valor de 30% a la asistencia y participación, 50% a los trabajos y las tareas (se evalúa con las guías de trabajo resueltas y se refuerza el aprendizaje por medio de la corrección que hace el alumno después de la revisión del maestro), y 20% a los exámenes, que el maestro elabora con base en un diseño que permite la comprensión y la reflexión.

Recursos

La escuela ha trabajado con muchos recursos humanos: personal del Cesder, miembros de la comunidad y maestros que participaron en la formulación de los objetivos, así como otras personas que se han ido incorporando a la experiencia.

El Cesder y la AJAGI impartieron un Taller sobre Educación Bilingüe Bicultural a los maestros huicholes, y se desarrolló una primera versión general del plan de estudios para la secundaria, que después fue consultado en asambleas comunales y en la Unión de Comunidades Huicholas del Estado de Jalisco (UCIHJ).

Se realizaron talleres con maestros y pobladores (mujeres y hombres) de todas las edades sobre los elementos culturales que debía incorporar el centro educativo. Las autoridades de San Miguel eligieron a seis maestros huicholes, quienes con los ancianos decidieron que el centro educativo se debía llamar *Tatutsi Maxakwaxi* ("Nuestro Abuelo Cola de Venado"), en honor al constructor del primer *kali-huey* (templo ceremonial).

La comunidad huichol considera como propio el centro educativo; esto significa que respalda a los alumnos. Los asesores externos planearon el desarrollo de este centro de tal manera que su presencia, en cuanto a dirección y coordinación, fuera disminuyendo hasta casi desaparecer de la escena, pues hoy aún dan asesorías puntuales.

En *Tatutsi Maxakwaxi* laboran nueve maestros, incluido el director, elegidos por la comunidad de acuerdo con su responsabilidad, experiencia educativa y actividades prácticas. La comunidad y las autoridades designan a los maestros por su capacidad para trabajar en una educación basada en la cultura *wixárika* que proporciona a los jóvenes los conocimientos necesarios para atender las necesidades de la comunidad. El perfil de los maestros reafirma los objetivos de la secundaria, que se van delineando en el momento en que se vinculan con la situación de los huicholes en la relación étnica y sus demandas. La cultura ocupa un papel privilegiado en los objetivos que se pretenden lograr a través de la educación escolarizada.

El equipo de maestros atiende actualmente a cuatro grupos, bajo la dirección del director, quien además resuelve los asuntos administrativos y coordina la interacción de los diferentes actores, entre los cuales se encuentran también la Sociedad de Padres de Familia y la Sociedad de Alumnos.

Los maestros fueron escogidos por la comunidad. Muy pocos tenían normal básica o superior. Agustín Salvador Martínez aprendió por su cuenta a leer y escribir. Ahora tenemos un libro de él, que publicó. Ya terminó la primaria. El de sombrero [*muestra una fotografía*] es el subdirector, es uno de los jóvenes que andaban vagando; tocaba en las cantinas; regresó a la comunidad y se le pidió que fuera maestro: "No", dijo, "yo no tengo preparación". La comunidad respondió: "Sabes leer y escribir. Órale". Éste está estudiando la secundaria. Todos se están preparando. Antonio Ramírez tiene bachillerato y él sí estudió con los franciscanos pero no llegó a ser monje. Everardo llegó sólo a tercer año de primaria, pero como sabía leer y escribir y otras actividades como carpintería y albañilería, también se le escogió pensando en que pudiera apoyar a la escuela. Ésos eran los cinco maestros que empezaron y aún siguen. Tienen plazas del estado. Hay otros cuatro maestros que está apoyando la Fundación Ford.

El Comité de Padres de Familia apoya y organiza actividades comunitarias en beneficio de la escuela, y vigila el desempeño de los maestros. Supervisa y se hace cargo de la cocina y está al pendiente del desempeño de maestros y alumnos.

El Comité de Alumnos está formado por un presidente, un secretario, un tesorero y tres vocales. Sus integrantes cambian cada año y son elegidos por votación en asamblea de alumnos. Se encarga de organizar a sus compañeros en la realización de cualquier evento, desde conmemoraciones cívicas hasta recaudación de dinero; organiza las asambleas de alumnos, que son la autoridad máxima; representa a los alumnos ante la comunidad y el comité de padres de familia. Los vocales tienen la tarea específica de investigar las deserciones de los alumnos y las inasistencias de los maestros.

La AJAGI realiza los trámites de incorporación, consigue contactos y establece relaciones con fundaciones y organismos nacionales e internacionales que pudieran financiar el proyecto.

La administración del centro ha estado a cargo de ella, aunque se capacita a maestros para que se encarguen de algunas partidas.

La AJAGI, con apoyo del ITESO, ha capacitado a los maestros del centro educativo, y juntos han elaborado los planes de estudio. Asimismo, la AJAGI se responsabilizó de la organización interna de la secundaria en sus inicios, que poco a poco ha ido quedando en manos de su director, y también de capacitar y formar maestros, así como de fomentar los contactos con varias fundaciones que la apoyan económicamente.

En términos materiales el INI ha proporcionado becas a los alumnos con alto promedio, y el Conafe a los que viven lejos de San Miguel. El DIF ha otorgado alimentación y recursos económicos junto con la Sedesol. Diferentes fundaciones internacionales han apoyado la adquisición de materiales y la construcción, así como viáticos para las asesorías y los talleres de capacitación y formación impartidos por asesores externos. La Secretaría de Educación de Jalisco proporciona las plazas para los maestros de la secundaria y el reconocimiento oficial de los alumnos.



Foto: Heriberto Rodríguez

“Los maestros fueron escogidos por la comunidad. Muy pocos tenían normal básica o superior... Todos se están preparando.”

A lo largo del tiempo se ha obtenido respaldo de fundaciones nacionales e internacionales como la Coalición de Medio Ambiente y Desarrollo de Finlandia, la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DvV), la Fundación Ford, la Fundación Díaz, el IITESO, el Grupo Amistad, etcétera, destinado a compensaciones, materiales didácticos, construcción y viáticos tanto para fines administrativos como para la formación docente de maestros y asesores.

Logros

Durante el año escolar 2001-2002 se realizó un proceso de investigación y evaluación del proyecto² en que se identificaron tanto los puntos fuertes y débiles de la escuela como el nivel académico de los alumnos.

Por mencionar algunos factores, se concluyó que la deserción en el centro era baja: de 8.5%, respecto del 9.7% de Pueblo Nuevo, por ejemplo, o de San Sebastián y otras comunidades de la sierra *wixárika*, que tenían en promedio 26.4 por ciento.

En cuanto al nivel de ortografía, al comparar este centro educativo con una escuela urbana, resultó que aunque los alumnos huicholes comienzan en primer grado con un nivel inferior debido al hecho de que el español no es su lengua materna, para el tercer grado ya superan a los alumnos de la ciudad.

Por otro lado, se resalta que los maestros del *Tatutsi Maxakwaxi* cumplen su trabajo con una responsabilidad muy grande; participan activamente en las decisiones pedagógicas y tienen un compromiso real con el proyecto, debido a la autonomía con que se maneja la escuela.

Además, la demanda está en aumento: para el próximo año escolar se esperan más de setenta solicitantes de primer ingreso. También destaca que la mayoría de los egresados trabajan para su comunidad, por ejemplo en el área educativa. Algunos siguen estudiando la preparatoria, si está dentro de sus posibilidades,

² Dicha investigación fue realizada por la doctora Sarah Corona.

y aspiran a concluir la universidad. Por su parte, las familias de los alumnos han apoyado mucho pues construyeron una ramada para la escuela y la cocina.

Se organizó otra escuela para niños pequeños, que tiene el apoyo de los padres de familia y del Conafe, el cual ofrece cursos de capacitación para trabajar con niños. También cuenta con un taller de carpintería que funciona muy bien. Puede decirse que la escuela ofrece "dos armas: las nuestras y las de los ajenos".

El pueblo *wixaritari* es muy religioso. La escuela secundaria tiene un enlace con el *kali-huey*: "Los ancianos se juntaron una noche para cantar, para compartir visiones de cómo conservar nuestra costumbre". Todos los alumnos tienen la obligación de seguir la tradición al mismo tiempo que estudian. Hay un equilibrio entre la tradición y la necesidad de enfrentar un mundo complejo y dinámico.

Dificultades

Hay dudas sobre la calidad educativa, por tratarse de una experiencia piloto.

La capacitación ha sido un reto; el grupo de apoyo se hace cargo de la capacitación pedagógica.

A veces tenemos problemas con la comunidad; a veces sólo quieren que se les eduque en la cultura occidental. Al principio no querían aceptar esto. Aunque al principio cuando se estaba hablando de la secundaria, querían una secundaria *wixárika*. Pero a la hora de la hora tuvimos problemas con padres de familia. Muchos no querían mandar a sus hijos a la secundaria porque se les estaba enseñando su cultura y su lengua. "Para qué eso; eso no sirve; eso lo aprende en su hogar; por qué se les tiene que enseñar". Nosotros tuvimos que hablar con los padres de familia; el niño aprende en su hogar, así como aprendemos todos. Pero en la escuela le estamos enseñando de una manera académica, de una manera estructurada... De esta manera los padres de familia lo han ido aceptando.

Tuvimos problemas con las asambleas. “Para qué asambleas”, dicen, “eso es pérdida de tiempo”. Pero nosotros les hicimos entender que son muy importantes. Al joven se le está preparando para que pueda participar en las asambleas, para que llegue con una idea de qué es, cómo debe organizarse, con qué tipo de elementos debe participar ahí, y de esa forma los padres de familia se han convencido. Porque en realidad así es. Ahorita, los alumnos que ya salieron, que han aprendido a redactar, están de secretarios o relatores en las asambleas.

El centro educativo no contaba con albergue, por lo que los alumnos eran atendidos por las familias de San Miguel. No había suficientes recursos para su atención.

Aprendizaje y nuevos retos

El hecho de que la secundaria se encuentre en la comunidad permite que un mayor número de jóvenes estudie este nivel escolar; asimismo, que la comunidad desarrolle una formación extraescolar en los jóvenes de acuerdo con sus intereses. Los padres de familia expresan su inquietud de que la escuela proporcione a los alumnos conocimientos locales, nacionales y universales, así como de valores que resalten el respeto a la cultura.

Habrán innovaciones en la formación docente, ya que se les ofrece cursar un diplomado oficial que retoma y supervisa sus procesos actuales, pero también les permite capacitarse en otras áreas de conocimiento. Con la participación en este diplomado cada maestro asumirá la responsabilidad de su proceso.

BACHILLERATOS INTERCULTURALES DE SAN ANDRÉS COHAMIATA Y GUADALUPE OCOTÁN³

Antecedentes

Teniendo como antecedente la experiencia de *Tatutsi Maxakwaxi* así como el trabajo en la preparatoria abierta, a solicitud de las comunidades de San Andrés Cohamiata y de Guadalupe Ocotán, en abril de 2002 se inició el trabajo de asesoría educativa y de gestión para que ambas comunidades contaran con un bachillerato intercultural de y para los *wixaritari*. Igual que en el caso de la secundaria, éste es un proyecto de ellas.

Entre sus propósitos está habilitar a los jóvenes para que fortalezcan su cultura y sean receptivos a otras culturas; elaborar, de manera conjunta con los maestros *wixaritari*, un programa que integre elementos culturales propios. La idea es crear un proyecto flexible, adecuado a las necesidades de formación y centrado en un aprendizaje que promueva la valoración de las relaciones interculturales.

Objetivos

Formar y capacitar a los jóvenes con el propósito de facilitar su vinculación con una sociedad mayoritaria, de forma reflexiva, comprometida y productiva, mediante la promoción de conocimientos, valores, actitudes, habilidades y competencias que los lleven a interactuar y a generar acciones responsablemente.

Promover en los jóvenes una relación con su realidad que, al ser dialogada desde la práctica educativa, transforme sus condiciones de subsistencia en unas de dignidad y desarrollo.

Participar en la formación de técnicos medios con la capacidad de apoyar los procesos locales en el diseño y operación de sistemas de desarrollo sustentable.

³ Información proporcionada por la maestra Rocío de Aguinaga, coordinadora del proyecto de bachilleratos.

Ofrecer elementos formativos, conocimientos generales, así como habilidades, destrezas y capacidades metodológicas básicas para que los jóvenes accedan a otros niveles educativos.

Proceso

Así como en el nivel secundaria, en el diseño de los bachilleratos se realizaron consultas en ambas comunidades con maestros, alumnos, padres de familia y autoridades para determinar los intereses específicos que debían cubrir.

Asimismo, se trabajó con jóvenes *wixaritari* universitarios, así como con maestros *wixaritari* de otras comunidades, para obtener sus opiniones al respecto.

Un primer acercamiento a la propuesta curricular fue presentado a cada una de las comunidades, las cuales, una vez que las revisaron, aportaron comentarios y modificaciones.

Este proceso también ha servido para identificar los perfiles de maestros y alumnos, así como de los alumnos que egresan de los bachilleratos.

Asimismo, se llevaron a cabo los módulos para dar forma a los planes de estudio, con el apoyo de un equipo de asesores versados en las materias y con experiencia en el trabajo con indígenas.

En las comunidades se han formado equipos. Maestros de ambas comunidades se han organizado para dar seguimiento y realizar el trabajo de construcción de la currícula desde los contenidos *wixaritari*, así como la búsqueda de una metodología acorde.

En los Talleres de Construcción Curricular participan tres equipos: de asesores, de comunidades y de maestros, que se reúnen en la sierra para realizar el trabajo. En cada taller se han generado procesos de empatía, comprensión y significación del trabajo, siempre en un diálogo intercultural.

Por otra parte, se ha trabajado en la identificación de contenidos culturales para relacionarlos con los curriculares. Es importante mencionar el esfuerzo puesto en la construcción de una metodología adecuada para un bachillerato de este tipo.

La fundamentación de la propuesta se está dando desde las comunidades, con la referencia del centro *Takiekari*.

Además, se ha comenzado un proceso de regularización y evaluación de conocimientos de los alumnos aspirantes al bachillerato, para identificar el nivel que han logrado. Los módulos que constituyen el programa de bachillerato son:

- Reflexión Social y Gestores Comunitarios.
- Desarrollo Sustentable.
- Producción.
- Lógica y Administración.
- Investigación.
- Expresión.

Limitaciones

En el proceso de diseño y desarrollo de los bachilleratos interculturales se han enfrentado algunas dificultades, como la limitada capacidad de algunos maestros *wixaritari* en algunas áreas para la retroalimentación de sus conocimientos con los de la cultura *wixárika*.

Es imprescindible desarrollar en los asesores la capacidad de atención, de dar tiempo y lugar a los procesos de los maestros *wixaritari*, de identificar con precisión sus intereses más importantes.

Un problema que enfrenta este proyecto, a diferencia del de la secundaria, es la exigencia de que el enfoque de la currícula sea occidental, pues se dispuso de poco tiempo para elaborarlo, además de que algunos asesores carecían de conocimientos previos en esta área y les resultaba confusa la metodología para estructurarlo.

Logros

Poco a poco se ha construido la currícula intercultural. Entre la primera y la segunda estancias en la sierra se avanzó conside-

rablemente; los equipos privilegiaron los elementos de la cultura *wixárika* y la unificaron entre ellos.

Los maestros huicholes están muy motivados; se han involucrado en un proceso de retroalimentación y han demostrado su verdadera capacidad de instrucción en los bachilleratos, así como una buena comprensión de la lógica de construcción, de los objetivos y de la metodología del proyecto.

El proyecto en sí ha demostrado que es posible la convivencia entre dos culturas muy diferentes y la construcción conjunta. Los asesores que han participado en el proceso han evidenciado una sincera voluntad de apertura a la cultura *wixárika*.

Expectativas

Las acciones que habrán de realizarse en el corto plazo consisten en concluir la elaboración de planes de estudio e iniciar un proceso para formar formadores. Asimismo, capacitar a los docentes en contenidos y metodología para operar los planes de estudio.

En lo que respecta a los alumnos, se irán organizando los cursos propedéuticos y de regularización de primer ingreso, y dará inicio el proceso de organización escolar y administrativa. La intención era poner en marcha, en septiembre de 2003, los bachilleratos, y dar seguimiento al proceso de instauración. Por esta razón, es indispensable comenzar la gestión con instituciones estatales y federales, para las autorización de plazas y el registro de la validez oficial.

Se gestionarán, además, financiamientos con diferentes organismos, así como la adquisición de infraestructura y equipo.

SANTA MARÍA ALOTEPEC MIXE Y EL BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO (BIC)*

Santa María Alotepec es uno de los municipios autónomos de Oaxaca que funcionan por el sistema de usos y costumbres. Prácticamente perdido en la Sierra Mixe, al noroeste de la ciudad de Oaxaca, Alotepec es un pequeño poblado habitado por unos mil indígenas *ayuujk*. A través de los siglos, los *ayuujk* o mixes lograron vencer los intentos de conquista por parte de mixtecos, zapotecos, mexicas y, tiempo después, españoles. Con orgullo dicen que nunca fueron conquistados. La organización social de la mayor parte de los pueblos de la sierra del Zempoaltépetl se fundamenta en el hecho de ser mixe: el trabajo colectivo, el respeto a las tradiciones, la igualdad, y sobre todo en esa actitud altiva que se desprende de no haber sido conquistados. Eso es lo que les ha permitido resistir los embates de la cultura occidental, gracias a lo cual ahora demuestran la validez de las formas de organización de las culturas mesoamericanas; una organización social que, paradójicamente, resulta ser una alternativa a la cultura occidental y que es retomada por el modelo educativo del BIC.

CONTEXTO

El Bachillerato Integral Comunitario (BIC) de Santa María Alotepec es uno de los 14 que se han instalado en diversas zonas del estado de Oaxaca. A través de los BIC se busca impulsar un modelo que recupere los valores comunitarios y los integre a los universales, generando una formación más amplia e incluyente.

Además de la impartición de conocimientos universales, los alumnos aprenden los saberes, destrezas, tradiciones y valores de sus propios grupos étnicos, ofreciéndoles alta calidad en los servicios

* Esta información se tomó de "Modelo Educativo del Bachillerato Integral Comunitario *Kontoy Tajëëw*", documento base, elaborado con el apoyo del Cesder y el Prodes, así como del documento del IIEPO que lleva por título "Programa de Bachillerato Integral Comunitario".

y el empleo de recursos, métodos y tecnologías educativas modernas para su formación.

Este sistema es un modelo educativo indígena construido mediante la participación comunitaria que busca generar condiciones para la creación de una cultura ecológica complementada con diversos conocimientos a partir de la problemática de la región; con ello se aspira a proporcionar educación extraescolar a los productores de la zona y capacitación en informática a la población en general.

Las localidades donde se sitúan los Bachilleratos Integrales Comunitarios son: Eloxochitlán de Flores Magón, Guelatao de Juárez, Santa María Alotepec, Mazatlán Villa de Flores, San Cristóbal Lachirioag, Santa María Chimalapa, Santiago Nuyoo, Santa María Nutío, Santiago Choapam, Santiago Xochiltepec, San Miguel Chimalapa, El Rastrojo Copala, Jaltepec de Candayoc y Santiago Xanica; es decir, se atienden territorios de las etnias mazateca, zapoteca, mixe, mixteca y triqui.

En éstos se retoman los sistemas de organización para la producción y la vida comunitaria de Oaxaca; de este modo, los jóvenes indígenas que habitan en áreas de alta marginación tienen acceso a la educación media superior.

También buscan que los jóvenes preserven y enriquezcan su identidad y sean conscientes de sus valores y cultura. Además, los BIC son instrumentos valiosos para superar la marginación y el rezago, a la vez que proporcionan una visión adecuada del futuro a través de la preparación de los jóvenes en sus comunidades de origen.

Ahora bien, en Santa María Alotepec se ha hecho un esfuerzo por contar con un modelo educativo propio: el Bachillerato Integral Comunitario *Kontoy Tajëëw*, el cual retoma la experiencia del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente de Santa María Tlahuitoltepec, también mixe.

ANTECEDENTES

Ante la agudización y el surgimiento de nuevos problemas de convivencia local y regional, nació una propuesta educativa cuyos valores, principios, objetivos y finalidades atienden a las necesidades concretas y culturales específicas del pueblo mixe.

Así, el esfuerzo por construir una escuela propia comenzó en 1996 con una preparatoria que funcionó en la modalidad abierta, donde los jóvenes cursaban el bachillerato siguiendo un modelo de educación alternativo, diferente: "Educación con la comunidad, para el trabajo colectivo, para la democracia según los usos y costumbres del pueblo".

Las autoridades municipales se encargaron de conseguir a los maestros, de dar alimentación y hospedaje a los alumnos, de aportar los locales para el funcionamiento de la escuela, así como los terrenos para que los jóvenes pudieran realizar sus actividades productivas.

En la escuela laboraban dos maestros asalariados, dos empleados pagados por la comunidad y cinco profesores voluntarios. La preparatoria, que aún no estaba reconocida, incluía entre sus materias, además de las del tronco común oficial, Lecto-escritura Mixe, Derechos Indígenas, Medicina Indígena, Agricultura Tradicional, Desarrollo Rural, y Evaluación y Formulación de Proyectos de Desarrollo Sustentable.

En la actualidad el BIC atiende a jóvenes, hombres y mujeres indígenas de la zona mixe, en la modalidad escolarizada de lunes a viernes, proporcionándoles asesoría, capacitación y acompañamiento, además de hospedaje y alimentación.

La propuesta educativa, desde la perspectiva de los mixes, concibe a los maestros y maestras como "el que causa la aprehensión de las cosas a través de la observación"; por tanto, el padre, la madre, los vecinos, los artesanos, los niños y las niñas, todos, pueden cumplir con el papel del profesor, contribuyendo así al proceso de enseñanza-aprendizaje. En contraposición, para

los mixes el alumno es “el que aprehende las cosas a través de la observación”; por lo mismo, todos los seres humanos pueden asumir ese papel, y consecuentemente, todos desempeñan distintas funciones en el proceso educativo.

El enfoque intercultural que permea esta propuesta adquiere, bajo los fundamentos filosóficos de los mixes, la importancia de dos conceptos: *complementariedad* y *comunalidad*; la primera hace referencia a la totalidad de las cosas que existen en el universo: los seres vivos, la naturaleza, la cultura, la política, etcétera; todos estos elementos son parte de la complementariedad, que los vincula recíprocamente. Por otra parte, la comunalidad es todo aquello que está vinculado con el ser, hacer y sentir de los seres humanos en sociedad. Así, la interculturalidad a que se refiere esta propuesta de educación supone un proceso comunitario de conocimiento y reconocimiento, de valoración y significación, así como de intercambio, adopción y adaptación entre lo propio y lo ajeno; es decir, de otras formas culturales de vida comunitaria.

OBJETIVOS

Con la puesta en marcha de este modelo, jóvenes de la zona mixe se han beneficiado al contar con una opción de educación media superior, ya que, tradicionalmente, habían estado marginados de los beneficios educativos de este nivel.

El BIC intenta desarrollar en los jóvenes la capacidad de “decir su mundo, de decirse en el mundo” mediante el uso de diferentes lenguajes y técnicas de expresión y comunicación, así como de las habilidades del pensamiento que les permitan entender su realidad para construir relaciones desde una identidad individual y social fortalecida.

Se trata de desarrollar en los jóvenes mixes una capacidad crítica y propositiva que fortalezca la identidad y autonomía de



Foto: Heriberto Rodríguez

Se trata de desarrollar en los jóvenes mixes una capacidad crítica y propositiva que fortalezca la identidad y autonomía de su pueblo.

su pueblo. De calificarlos con competencias que les ayuden a mejorar las condiciones de vida individual, familiar y comunitaria desde una perspectiva del desarrollo sustentable.

Además, se busca promover entre los alumnos una conciencia social de identidad cultural individual y grupal que favorezca su dignidad humana, el orgullo de pertenencia a la cultura mixe y a una nación, que los anime a transformar las condiciones en que viven. Ofrecer elementos formativos, conocimientos generales, habilidades, destrezas y capacidades metodológicas básicas que les permitan acceder a otros niveles educativos.

PROPUESTAS

El Bachillerato Integral Comunitario incluye propuestas en las siguientes áreas curriculares:

- Lenguaje Matemático y Pensamiento Formal.
- Lenguaje y Comunicación.
- Ciencias de la Naturaleza.
- Ciencias Sociales y Humanidades.
- Problematización de la Realidad.
- Cultura Propia y Ajena.
- Formación para el Trabajo y el Bienestar Familiar.
- Formulación y Gestión de Proyectos.

Por otra parte, las líneas de formación agrupan una serie de materias para alcanzar sus propósitos; éstas integran la formación básica que incluye conocimientos, destrezas, actitudes y valores que tienen que ver con el manejo de saberes científicos, técnicos, humanísticos y sociales correspondientes al nivel bachillerato, que permitan el reconocimiento y la interpretación de la realidad desde el individuo como persona y como sujeto social, y que proporcionen las bases conceptuales, metodológicas y de actitud para la búsqueda de soluciones concretas a los problemas y para participar en la transformación de la realidad.

Se busca también organizar competencias que contribuyan al desarrollo y fortalecimiento de la subsistencia y el mejoramiento de la calidad y dignidad de vida personal, familiar y comunitaria.

Ahora bien, el universo temático está organizado en componentes que, a su vez, conforman bloques temáticos a través de los cuales se trabajan los contenidos educativos.

Con el fortalecimiento de la dignidad, identidad y autonomía se aborda la promoción de valores, actitudes y modos de ser individuales y colectivos que giran en torno a la dignidad como afirmación frente a otro modo de vida y ejercicio de derechos, capacidad de esperanza. La identidad como reconocimiento de lo propio, como definición de lo que se quiere ser, y la autonomía como autonomía moral, como participación en las decisiones de la nación como proyecto propio.

Por otra parte, la interculturalidad significa definir y aclarar *lo propio y lo otro*, y los modos de relación con “los otros que no son nosotros”: la *otredad*, derechos humanos, género, tolerancia. Se refiere a la construcción de la diferencia como base del reconocimiento “de lo nuestro frente a lo que no es nuestro”.

La subsistencia tiene que ver con la organización de la economía campesina desde la perspectiva de la autosubsistencia y la seguridad alimentaria; de prácticas agrícolas previas referidas a un desarrollo sustentable; de la recuperación y revaloración de técnicas y procedimientos agrícolas locales, y de un aprovechamiento múltiple y diversificado de la naturaleza.

Por último, se señalan los contenidos del nivel, que son los mínimos necesarios para cumplir los objetivos de un bachillerato y están organizados en términos de globalidad, relevancia y significado; se busca que apoyen y promuevan aptitudes para entender su realidad, para proyectar y construir sus esperanzas.

METODOLOGÍA

El proceso de enseñanza-aprendizaje en este modelo educativo parte de lo concreto, de lo real y cercano a los estudiantes, para que mediante un proceso mental observen, reflexionen, seleccionen, ordenen y propongan lo concreto para transformarlo. Esto es, el método parte de situaciones vividas por el alumno, de sus saberes y conocimientos previos, con el fin de que los resignifique y construya nuevos modos de vida, nuevos proyectos, individuales y colectivos.

La propuesta pedagógica pone en el centro de la acción educativa el cuestionamiento, análisis y transformación de la realidad a través de la generación de situaciones educativas que permitan construir conocimientos sobre situaciones de la vida real. Se parte de la comunidad como objeto de estudio, analizada desde diversos

enfoques para poder explicar los fenómenos y procesos que la caracterizan. De generar aprendizajes significativos, lo cual implica ver el acto educativo no como un proceso de transmisión de conocimientos sino como uno de producción de saberes.

FUNCIONAMIENTO

El tiempo en la escuela se distribuye en tres tipos de actividades:

1. Rutinas de trabajo productivo y capacitación agropecuaria.
2. Trabajo académico.
3. Actividades de autoestudio y trabajo en equipo.

Durante la semana se cuenta con espacios de reflexión, planeación de actividades, seguimiento y evaluación de los logros.

El bachillerato se cursa en seis semestres escolares que constan de 18 semanas cada uno. En quinto y sexto semestres los jóvenes trabajan dos días de la semana como promotores en su propia comunidad o en otras localidades mixtas, con el objetivo de poner en práctica los conocimientos, habilidades y valores adquiridos durante los dos primeros años de estudio. Se trata de relacionar al bachiller con la comunidad a fin de enriquecer y orientar el proceso educativo.

ESTRATEGIAS

La intervención del Cesder en la elaboración de la propuesta educativa del BIC influye en que las estrategias pedagógicas planteadas sigan sus modelos educativos. Así, en este caso el eje central del modelo es generar situaciones educativas que estarán presentes en cuatro estrategias pedagógicas, las cuales articulan y dinamizan el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- La producción de conocimientos a partir de temas generadores opera a través de los talleres de investigación, en los cuales los alumnos se enteran de parte de la problemática de su comunidad en relación con un tema generador. Los contenidos de las materias les sirven de apoyo.
- A través de la alternancia educación-producción, se intenta establecer un vínculo entre la capacitación teórico-metodológica y la práctica productiva en las parcelas y talleres de la escuela, capacitando en tecnologías y técnicas agropecuarias útiles para la zona y recuperando prácticas culturales productivas.
- Otra de las estrategias propuestas por el Cesder es la apropiación de la palabra para que los alumnos puedan “decirse y decir el mundo”.
- Por último, la participación en una comunidad educativa donde los jóvenes fortalecen la capacidad de autogestión, permite la práctica de la democracia y la participación comunitaria en el respeto, la tolerancia y la pluralidad.

MEDICIÓN DE RESULTADOS

La propuesta de evaluación del modelo educativo del BIC tiene cuatro variantes:

- Una *autoevaluación* a través de la cual se busca que el alumno detecte y asuma las debilidades en su aprendizaje para enriquecer así su formación.
- Una *evaluación grupal*, porque se considera importante valorar el trabajo cooperativo, solidario, etcétera, a fin de contribuir a una formación más sólida e integral de los alumnos.
- También se propone una *evaluación de la comunidad*, ya que se piensa que la construcción de situaciones educativas

tiene como componente básico partir de la comunidad para realizar la síntesis y devolver los beneficios a la misma.

- La *evaluación del profesor* sigue siendo un componente importante en sus variantes de evaluación continua y de evaluación final.

Podría concluirse diciendo que el Bachillerato Integral Comunitario *Kontoy Tajëëw* representa para los jóvenes del pueblo mixe una opción educativa y de formación que les permite prepararse, generar, transmitir y recrear tanto la cultura propia como la universal para el desarrollo integral y armónico propio y el de su entorno.

UAIM, UNA UNIVERSIDAD PARA LOS INDÍGENAS*

Con el interés de atender la formación de recursos humanos procedentes de la comunidad indígena nacional y de América Latina, se dio vida al proyecto de la Universidad Autónoma Indígena de México. Este programa tiene su antecedente en experiencias educativas y antropológicas contemporáneas a la fundación de la Universidad de Occidente. Formalmente se inició en 1982 como un programa de investigación antropológica con aplicación en la investigación y en la docencia.

ANTECEDENTES

La formación de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) ha pasado por diversas etapas. La primera tiene su origen en el Departamento de Etnología, el cual se transformó, en 1984, en el Instituto de Antropología con sede en la población de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. Este instituto ofrecía tres licenciaturas: Sociología Rural, Cultura Popular y Desarrollo Comunitario.

La atención educativa estaba dirigida tanto a jóvenes de origen *yolem'me* (mayo) del municipio de El Fuerte como a jóvenes mestizos que se interesaron por las opciones académicas ofertadas. En el Instituto de Antropología sólo se formaron dos generaciones. De 1986 a 1998 se transformó en Instituto de Investigaciones Sociales y Antropológicas, cuya actividad sustantiva fueron los estudios antropológicos; en 1999 se reinició el trabajo con el respaldo del Gobierno del estado, a través de la Comisión para la Atención de las Comunidades Indígenas de Sinaloa. La Universidad de Occidente apoyó el proyecto educativo orientado a la forma-

* Esta información se tomó del documento "Mochicahui. Nuevas fronteras", así como de la página *web* de la UAIM.

ción de recursos humanos indígenas hasta diciembre de 2001, fecha cuando ocurrió la fundación de la Universidad Autónoma Indígena de México.

Al revisar la oferta educativa se encontró que no había una institución de educación superior que tuviera compromisos éticos con la cultura indígena ni que estuviera preparada para la atención preferencial de la formación universitaria de éstos; surgió entonces la posibilidad de proponer un programa estratégico y formalizar una institución cuyas visiones y misiones fueran congruentes con dicho objetivo social.

Los factores que obstaculizaban el avance y la calidad en la mayoría de las universidades eran ser ajenos a un programa real de desarrollo regional y no constituir una oferta viable para la atención a los sectores excluidos. Se carecía de bagajes curriculares oficiales por asignatura; de capacidades y competencias en los egresados, y había una orientación hacia la productividad empresarial más que a atender las necesidades sociales.

Así, la UAİM se propuso brindar una atención educativa que cuidara tanto la tradición cultural nativa como la cultura occidental, teniendo presente una visión filosófica integral para preparar profesionales especializados en la reanimación de las etnias, con un alto grado de autoestima e identidad, y capacitados con competencias adecuadas para relacionarse con éxito en el desarrollo occidental y en los retos de la vida moderna y global.

PROYECTO

Es un modelo de formación universitaria que busca fomentar la responsabilidad y el compromiso de sus actores, organizándolos en la búsqueda solidaria de los niveles de conocimiento y excelencia que conduzcan a una mejor calidad de vida. El modelo ha dado forma al Sistema de Educación en Red, una estrategia educativa que comparte ese mismo objetivo.

En el modelo, se conoce como Titular Académico (TA) a:

... los educandos que forman parte del Claustro Universitario, quienes por decisión propia se han inscrito en la Institución porque se consideran aptos para transitar en un modelo de aprendizaje en donde predomina la libertad y la responsabilidad como ejes fundamentales para la formación educativa en el ámbito profesional. En algunos casos, puede[n] desempeñarse como Titular[es]-Facilitador[es], si posee[n] las características pertinentes para tal fin.

Se trata de un modelo relacional personalizado que se basa en la responsabilidad que adquiere vigencia en la conexión estudiante-conocimiento. El sistema es en red; no hay profesores ni aulas. Los estudiantes se reconocen como Titulares Académicos, y los profesores tradicionales se han transformado en facilitadores que se desempeñan como tutores o asesores. Se maneja un concepto crítico del estudio; la enseñanza se desvanece en la jerarquía del aprendizaje. La currícula atiende los problemas fundamentales de la filosofía, de las capacidades y de las competencias, y los titulares académicos, en su momento, optan por cualesquiera de los métodos de la ciencia. Todos los componentes de la matrícula deberán, en su desarrollo educativo, comunicarse cuando menos 80% en inglés, ser especialistas en un tema y manejar la multimedia como herramienta fundamental.

El diseño educativo no permite que haya reprobados; todos los egresados acceden a su título por tesis y concluyen sus estudios de licenciatura en cuanto aprueban todas las asignaturas.

MISIÓN

Aspirar al desarrollo integral consciente de sus educandos a través de una relación crítica con el conocimiento, mediante el empleo de la investigación como pedagogía y los métodos de la ciencia como herramienta.

Estar comprometido con el desarrollo equitativo fincado en la atención que requiere el campo de trabajo, la problemática nacional y regional, e igualmente con ser coherente con los principios fundamentales que justifican la actividad universitaria.

METODOLOGÍA

En la UAIM se sustituyen los salones de clases, gises y pizarrones, por equipos multimedia con servicio de internet. Los profesores no son intermediarios entre los TA y el conocimiento sino facilitadores en las comunidades de aprendizaje. No existen programas generales de educación; por tanto, cada TA puede tener su propio proyecto formativo y personal. El TA avanza en la atención de su currícula, asignatura por asignatura, aunque la acreditación de sus capacidades y competencias se hace personalmente y en forma integral cada trimestre.

Se trata de una propuesta relacional que termina con los conceptos tradicionales de la educación en el esquema de la enseñanza-aprendizaje, ya que el beneficiario finca su aprendizaje en una relación constante con el conocimiento, en un ambiente de comprensión de sus esfuerzos y de respeto a su identidad.

Se respalda en la tecnología computacional y se organiza en comunidades de aprendizaje asesoradas por tutores especializados en atención grupal y en asesorías de involucramiento. La certificación del aprendizaje se da por acreditación oral y por consenso de tres facilitadores que conforman el sínodo, con asistencia personal e individualizada del acreditado.

ESTRATEGIAS

El proyecto busca incidir en la vida social mestiza, reanimar las tradiciones étnicas, incorporar el vigor comunitario e impulsar la

vida campesina al desarrollo económico y social, avanzando en programas educativos sustentados en pedagogías que representan retos y avances.

Las estrategias para alcanzar dichos objetivos se basan en la comprensión del papel regulador que conservan las economías locales y en su potencialidad. De este modo, para contribuir a que la acreditación se dé constructivamente y con una visión contextualizada, existe el Programa de Trabajo Solidario, una estrategia de aprendizaje y formación en que los titulares académicos reafirman y aplican el conocimiento en la propia comunidad.

El objetivo de este programa es preparar a los TA como agentes de cambio social, al fortalecer los valores de solidaridad, cooperación, identificación y compromiso con su origen.

A través de la operación de los diferentes subprogramas, los TA desarrollan los créditos prácticos de las asignaturas de cada licenciatura y, de esta forma, también se vinculan directamente con las comunidades. Los subprogramas son los siguientes:

1. El *Ecológico*, con el que se intenta llevar a cabo acciones que contribuyan al beneficio del medio ambiente físico y natural por medio de las actividades que realicen los integrantes de brigada en coordinación con la comunidad y las organizaciones participantes.
2. El de *Producción*, que pretende dar las herramientas necesarias a los TA para que aprendan un oficio, independientemente de la carrera que cursen, además de que fortalezcan su educación integral para que puedan vivir de manera autosuficiente y sean capaces de transmitir sus conocimientos a los miembros de su comunidad.
3. El *Artístico-cultural* intenta promover, organizar y llevar a cabo acciones que coadyuven a desarrollar las aptitudes artístico-culturales de los individuos de una comunidad, advirtiendo el respeto y la admiración a la diversidad cultural,

- manifestándola y promoviéndola en eventos dirigidos a públicos diversos.
4. El de *Seguridad y Vialidad* pretende abrir espacios para promover una conciencia de educación vial dirigida a todos los habitantes de la localidad; orientar a la población para la colocación de señalamientos viales y la nomenclatura de las calles, a fin de contribuir al flujo del tránsito comunitario y a la prevención de accidentes.
 5. El de *Salud* busca promover prácticas preventivas y de fortalecimiento a la salud que coadyuven a la tranquilidad de los individuos que integran una familia, al propiciar la convivencia, cooperación y tolerancia entre las personas que conforman una comunidad.
 6. El de *Promoción de Conciencia* intenta sensibilizar a cada individuo de la comunidad para que participe en el cuidado de los avances logrados en todas las actividades de "trabajo solidario". Motivar a los ya involucrados a continuar trabajando, y a través del ejemplo sumar la participación de otras personas para caminar juntos hacia un desarrollo comunitario.
 7. El de *Apoyo Administrativo* pretende promover el espíritu de cooperación, al involucrarse en actividades operativas en las diferentes dependencias y organizaciones sociales no lucrativas de las diversas comunidades, así como diversificar los escenarios de aprendizaje.

Los TA desarrollan las actividades de los siete subprogramas desde el segundo hasta el noveno trimestre, a través de brigadas conformadas por un máximo de cinco integrantes. Los facilitadores universitarios participan como coordinadores de programa o subprograma, y los TA como coordinadores o integrantes de brigada.

Los TA dedican tres horas semanales al trabajo solidario, mismo que es rotativo en los diferentes subprogramas y actividades, de tal

forma que se cumpla el objetivo de lograr una formación integral. Al concluir el trabajo, se otorgan los créditos correspondientes.

OFERTA EDUCATIVA

La Universidad abrió sus puertas en agosto de 1999 con una matrícula de 300 TA inscritos en cuatro licenciaturas: Ingeniería en Sistemas Computacionales, Sociología Rural, Turismo Empresarial y Cultura Popular. En el ciclo 2000, la segunda generación contó con 400 TA, y en 2001, con 527; en este año se ofertaron licenciaturas Derecho Fiscal, Etnopsicología, Periodismo y Contabilidad.

Aunque no todas están en funcionamiento, ofrece las siguientes licenciaturas:

- *Turismo Empresarial*, a través de la cual se busca formar profesionistas que formulen y evalúen proyectos para la promoción y el desarrollo de las actividades turísticas, y estén capacitados para crear ambientaciones con los elementos que les proporciona su entorno, expresando una conducta de respeto a todas las manifestaciones de vida.
- *Cultura Popular*, cuyos egresados tendrán los conocimientos propios de la cultura nacional y regional. Formularán y evaluarán proyectos tanto de difusión como de reanimación de la cultura y sabrán desempeñarse como agentes de cambio con sentido social y de solidaridad entre los grupos intelectuales.
- *Sociología Rural*, para formar jóvenes que colaboren en instituciones públicas y privadas, aplicando los métodos y técnicas de la investigación social para detectar problemáticas sociales y proponer alternativas de solución.

También están las licenciaturas en Contabilidad, Derecho y Etnopsicología; esta última tiene por objeto formar profesionistas que

diseñen, coordinen, asesoren y evalúen planes y proyectos de desarrollo humano y cultural que beneficien a los grupos étnicos. Además de Periodismo y Sistemas Computacionales, se contemplan las de Gestión Fiscal, Sistemas de Gestión de la Calidad y Sistemas Forestales, así como las maestrías en Educación Social, Economía, y Negocios y Ventas.

EVALUACIÓN

La acreditación es una certificación de competencias: el TA se acredita y la institución lo certifica. Las evaluaciones se utilizan como herramientas de aprendizaje para los titulares y facilitadores académicos. Para cada materia que se cursa en el trimestre, se programa una evaluación parcial, la cual sirve para medir el aprendizaje hasta ese momento; ésta se complementa mediante un examen integrador al finalizar el trimestre. El examen se les entrega a los TA para que procedan a resolverlo como consideren más conveniente, tomando en cuenta las fechas para la defensa de su evaluación, determinadas por la Coordinación Académica. Esta presentación se hace ante tres asesores de distintas disciplinas, los cuales otorgarán su veredicto de acuerdo con la exposición que presente el TA, que al final recibe una copia de la boleta de evaluación firmada por los asesores académicos, cuyo resultado será su respectiva certificación y/o las recomendaciones pertinentes, que siempre llevarán a mejorar las condiciones de conocimiento y nunca a reprobar o suspender al TA.

En su caso, el TA que por cualquier motivo no logre en su acreditación una certificación adecuada a los propósitos del aprendizaje, puede solicitar una nueva reunión con el sínodo. Esto se repetirá hasta que el TA acredite debidamente, y siempre recibirá un seguimiento por los asesores a fin de que obtenga las capacidades y competencias suficientes para su acreditación.

RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

En el diseño del proyecto han participado profesionales comprometidos, así como diversas instituciones gubernamentales y no gubernamentales que conformaron un grupo humano altamente calificado.

La oferta educativa inicial entró en vigor a partir del 1 de enero de 2001, a través de un convenio establecido con la Universidad de Occidente, la cual dio su apoyo en términos económicos y respaldó el proyecto.

Hasta ahora la UAIM ha sido financiada por el Gobierno del estado de Sinaloa y por varias agrupaciones sociales. En 1999, con ayuda de la sociedad civil, se adquirieron tres terrenos para establecer el comedor y las residencias para hombres y mujeres.

LOGROS

El 5 de diciembre de 2001 el *Periódico Oficial* del estado dio vida legal a la Universidad Autónoma Indígena de México. En ese mismo año recibió el Premio Educa 2001 como mejor proyecto de innovación pedagógica, y desde entonces ha tenido gran aceptación en el seno de la sociedad indígena y mestiza, local, regional y nacional. Esta experiencia ofrece un modelo innovador pues es un programa de educación superior original, de profundo sentido social, con un carácter moderno en el campo de la pedagogía y con posibilidades de penetración en la sustentabilidad socioeconómica de las comunidades indígenas.

LICENCIATURA EN PLANEACIÓN DEL DESARROLLO RURAL, UNA PROPUESTA DEL CESDER*

A lo largo de 19 años de presencia en la región, una de las líneas principales del Cesder ha sido construir modelos alternativos de formación de recursos humanos que resulten en una educación de calidad como factor de desarrollo, al abrir espacios educativos en niveles a los que no se tenía acceso, como fueron en 1982 la secundaria vinculada a la comunidad y en 1987 las escuelas rurales de Formación para el Trabajo; estas últimas fundadas como modelo de educación media superior para jóvenes campesinos de la región de Zautla e Ixtacamaxtitlán, Puebla, en la modalidad de albergue productivo.

CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO RURAL (CESDER)

Desde 1982 el Cesder impulsa en la Sierra Norte del estado de Puebla una serie de proyectos y programas de trabajo tanto educativos como de promoción del desarrollo, junto con productores, familias, comunidades y organizaciones sociales de los municipios de Zautla e Ixtacamaxtitlán.

El Cesder siempre ha trabajado en el diseño y la aplicación de estrategias educativas innovadoras, a través de las cuales busca desarrollar modelos adecuados a las condiciones de la vida regional, con la idea de responder a las necesidades y expectativas de los jóvenes, de sus familias y de las comunidades. Así, el Centro ha organizado un complejo educativo regional que abarca los niveles medio básico, medio superior y superior. Ha brindado, además, un

* Parte de la información que aquí se presenta, se basa en una entrevista grupal con los miembros del Cesder y en material que ellos mismos proporcionaron; otros datos se obtuvieron de la página web de la institución.

sinnúmero de asesorías, y apoyado muchos proyectos similares en diversas regiones del país. Ejemplo de ello son las experiencias de educación entre los huicholes, mixes, tarahumaras y tseltales, incluidos en esta publicación.

El quehacer del Centro se enfoca, asimismo, en el impulso de procesos de desarrollo sostenido a partir de acciones colectivas que impulsan promotores de la misma comunidad en organizaciones locales.

La figura legal del Cesder es Organización, Promoción y Desarrollo Social, A.C. (Prodes), la cual está conformada por 14 socios que realizan asambleas anuales en las cuales se evalúa el trabajo del Centro y se establecen los lineamientos de trabajo.

En este consejo se aglutinan dos representantes por programa y un representante de la administración. Este Consejo tiene, entre otras funciones, vigilar la operación del Centro, tomar decisiones sobre la pertinencia de realizar algunos convenios y evaluar el trabajo; se reúne una vez al mes.

Por otra parte, cada área realiza reuniones con sus coordinadores en función de sus necesidades. En la reunión plenaria participan todos los miembros del Cesder: unas sesenta personas, entre asesores externos, jóvenes técnicos y profesionistas, y campesinos formados en el propio Centro. Cada tres o cuatro meses se realizan evaluaciones para apreciar los avances.

ACCIONES

Las actividades del Centro se aglutinan en dos programas: el de Formación de Recursos Humanos para el Desarrollo y el de Desarrollo Regional; en este último participan sobre todo trabajadores externos en cuatro áreas:

1. *Producción Alimentaria*, que busca, a través de acciones de capacitación, investigación, promoción y producción, elevar

los niveles de producción de alimentos para impulsar el aprovechamiento de los recursos y acceder de manera más ventajosa a los mercados.

2. *Impulso a Nuevos Comportamientos Económicos*, que se ocupa de financiar a los campesinos, de capacitar, impulsar y fortalecer a las empresas, así como de estimular la comercialización.
3. *Ciudadanía y Organización Comunitaria*, con el que se busca fortalecer a las organizaciones locales, llevar a cabo acciones de defensa de los derechos humanos (ciudadanos, de la mujer y de los pueblos indios).
4. *Promoción de la Participación Ciudadana*.

Asimismo, con acciones en el área de Bienestar Familiar y Comunitario se pretende promover el ingreso familiar, mejorar el nivel de vida de las familias y comunidades, al asegurar con ello mejores condiciones de alimentación, nutrición, salud, vivienda y servicios públicos, además del desarrollo de la población infantil de la zona.

El Programa de Desarrollo Regional cuenta con cuatro coordinadores de zona y un coordinador general, además de promotores que trabajan en las comunidades; entre estos últimos existen algunos estudiantes y egresados del subprograma de Educación Formal; algunos también se integran en los equipos de desarrollo.

Este Programa se lleva a cabo por zonas (antes estaba organizado por áreas temáticas), pues se ha visto que el territorio tiene más peso que las áreas. El trabajo se organiza a través de los comités comunitarios, conformados por tres voluntarios elegidos por la comunidad; reunidos en asamblea, nombran al Comité de Desarrollo y su tiempo de duración.

Por su parte, el Programa de Formación de Recursos Humanos tiene tres subprogramas: de Investigación, de Educación Comunitaria y de Educación Formal. En éste se han desarrollado modelos educativos para secundaria rural, secundaria bilingüe intercultural,

preparatoria rural, formación de técnicos universitarios, y para la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural.

PROGRAMA DE LICENCIATURA

Si bien el trabajo que desarrolla el Cesder a través de su área de Formación de Recursos Humanos incluye varios proyectos, aquí se hará referencia al de la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, dirigida a jóvenes campesinos de escasos recursos que tengan un proyecto comunitario. Todos los alumnos cursan un propedéutico cuya intención es confirmar si realmente es ésta la formación que buscan.

El programa busca formar jóvenes profesionistas calificados en un área que facilite su vinculación con las comunidades, organizaciones y grupos sociales, y cuyo manejo metodológico y técnico del proceso de planeación les permita trabajar en proyectos de desarrollo; esto es, formar educadores populares capaces de alentar, acompañar y participar en proyectos colectivos, sociales y productivos para la comunidad.

Puesto que uno de los requisitos de ingreso es que los jóvenes se integren al trabajo comunitario realizando actividades de intervención, se vio la necesidad de que desde un principio tuvieran capacitación técnica para que la implementaran de inmediato en los proyectos que desarrollan. Una vez concluidos los dos primeros años de estudio, los alumnos tienen la opción de recibir un reconocimiento por la especialización técnica que llevan a cabo.

Las especialidades que se ofrecieron en un principio fueron alternativas de formación en producción, salud y educación. Sin embargo, se vio que los alumnos que se capacitaron en el área educativa se estaban incorporando al trabajo en las escuelas secundarias. Se decidió entonces cerrar esa opción, pues si la expectativa de los estudiantes era trabajar en la secundaria, llegaría el momento en que las plazas de trabajo se saturarían.



Foto: Archivo del Cesder

El programa busca formar jóvenes [...] capaces de alentar, acompañar y participar en proyectos colectivos, sociales y productivos para la comunidad.

Por otra parte, la alternativa de salud también fue cerrada después de una generación; la gente no estuvo tan interesada pues se le dio una orientación de salud preventiva y los estudiantes tenían más bien la expectativa de egresar como enfermeros; este programa derivó en otro, el comunitario.

En el año 2001 se ofreció la especialidad en Derechos Humanos; sin embargo, como el grupo interesado era muy reducido, resultaba muy costosa. Estas áreas son flexibles y pueden modificarse de acuerdo con las características y necesidades de los grupos. En ese sentido, podría hablarse de una *universidad efímera* que responde conforme surgen las demandas.

Al concluir esos dos primeros años, la tendencia es que los estudiantes continúan hasta concluir la licenciatura, la cual tiene una duración de aproximadamente nueve semestres y está organizada en cuatro áreas curriculares:

1. Administración y Gestión de Procesos de Desarrollo.
2. Desarrollo Sustentable para la Autosubsistencia.

3. Campesinado, Naturaleza y Sociedad en México.
4. Investigación para el Desarrollo.

Como ya se mencionó, en primero y segundo año los jóvenes reciben una capacitación que los acredita como técnicos. A partir del tercer año se profundiza en el desarrollo del diagnóstico de las zonas en que cada alumno trabaja, y se pasa a la etapa de prospectiva. A medida que pasa el tiempo, el alumno continúa enriqueciendo y actualizando ese diagnóstico.

Si bien durante toda la licenciatura los estudiantes cursan el Taller de Vinculación con la Comunidad, el cuarto año se dirige más hacia la elaboración de proyectos de desarrollo en la comunidad donde laboran y su objetivo es que los jóvenes se ubiquen cada vez más en su contexto.

En el quinto año comienzan a elaborar su tesis, la cual concentra todo el trabajo realizado durante su última etapa como estudiantes. Al concluir la carrera los alumnos deben presentar tres trabajos: un experimento agropecuario, la sistematización de su experiencia y el plan indicativo de la comunidad donde laboran, o una tesis. Esto incluye el diagnóstico de una relación de los escenarios deseables, así como propuestas de intervención, pues se espera que la tesis constituya un aporte significativo al desarrollo comunitario. Como complemento, existen seminarios de apoyo para la formulación de tesis.

Los contenidos se desarrollan en talleres, seminarios y asignaturas. Entre los primeros están los siguientes:

- Taller de Análisis de Coyuntura, I y II.
- Taller de Vinculación con la Comunidad, I y II.
- Taller de Comunicación Popular.
- Taller de Diseño de Diagnósticos.
- Taller de Técnicas de Evaluación del Medio Ambiente.
- Taller de Formulación de Proyectos.
- Taller de Técnicas de Gestión Ambiental para la Autosuficiencia.



Foto: Archivo del Cesder

El plan de formación incluye cuatro semanas en la comunidad y periodos de concentración en el Cesder.

Los seminarios incluyen, por mencionar algunos:

- Seminario de Introducción a la Teoría del Desarrollo Sustentable.
- Seminario de Metodología de la Investigación Experimental.
- Seminario de Unidades de Producción Campesina.
- Seminario de Planeación del Desarrollo.
- Seminario sobre Sujetos Colectivos del Desarrollo.

Algunas materias que los alumnos cursan son:

- Procesos Sociales Fundamentales.
- Habilidades de Pensamiento.

En términos generales, los alumnos se incorporan a la licenciatura con una deficiencia muy grande en habilidades básicas. La materia de Habilidades del Pensamiento les proporciona herramientas para acceder a los textos y para ser capaces de expresar

lo que van construyendo. Además, hay cursos de Lectura Analítica y Crítica, y de Autodiagnóstico.

FUNCIONAMIENTO

Cada periodo escolar se inicia con una etapa intensiva de concentración, una especie de curso de verano que corresponde a un módulo en el cual se generan los insumos para trabajar de septiembre a junio, cuando se labora en etapas de concentración alternadas con trabajo de campo y sistematización de la práctica.

El plan de formación incluye cuatro semanas en la comunidad y periodos de concentración en el Cesder. Un ejemplo de las actividades que se llevan a cabo durante los periodos de concentración se muestra en el cuadro de la página siguiente.

Las concentraciones agrupan a los alumnos de primero y segundo grados en unas fechas, y en otras a los de tercero, cuarto y quinto grados.

El plan de estudios está organizado de tal manera que los contenidos quedan planteados en tres niveles de secuencia: tres fases de formación profesional en donde se definen los problemas de investigación; los ocho módulos, cinco en periodos de concentración y tres en periodos de verano que organizan contenidos en relación con ejes problematizadores que ponen énfasis en aspectos específicos de los problemas de investigación, y 34 materias agrupadas en módulos que son talleres y seminarios secuenciados, donde se definen contenidos de acuerdo con las cuatro áreas curriculares.

METODOLOGÍA

La propuesta pedagógica de alternancia se realiza a partir de los modelos educativos del Cesder: en la secundaria, por ejemplo, se

Calendario de concentración de licenciatura

| Grado | Horario | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo |
|-------|------------|---|--|---|--|--|------------------------------------|
| 1 | Matutino | | Trabajo Productivo 9:00-1:30 | Habilidades del Pensamiento 9:30-2:00 | Paquete Técnico en Producción 9:30-2:00 | Paquete Técnico en Producción 9:30-2:00 | Análisis de Coyuntura 9:30-2:00 |
| | Vespertino | PLENARIA Taller de Vinculación con la Comunidad 4:30-7:30 | Auto-estudio 4:00-7:00 | Desarrollo Humano 4:00-7:00 | | PLENARIA Paquete Técnico en Producción 4:00-7:30 | |
| 2 | Matutino | | Trabajo Productivo 9:00-1:30 | Desarrollo Humano 9:00-12:00 —— Procesos Naturales Fundamentales | Paquete Técnico en Producción 9:30-2:00 | Paquete Técnico en Producción 9:30-2:00 | Análisis de Coyuntura 9:30-2:00 |
| | Vespertino | PLENARIA Taller de Vinculación con la Comunidad 4:30-7:30 | Habilidades del Pensamiento 4:00-7:30 | Procesos Naturales Fundamentales 4:30-7:30 | | PLENARIA Paquete Técnico en Producción 4:00-7:30 | |

utiliza la alternancia educación-producción, para la formación y capacitación en relación con la autosubsistencia alimentaria familiar. En la licenciatura, esta alternancia se resuelve en el binomio educación-trabajo.

La resolución tiene que ver fundamentalmente tanto con la definición de contenidos educativos (en cuanto al contenido propiamente dicho y en cuanto a los modos de abordaje) como con la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje (en cuanto a los modos de relación educador-educando, la organización del objeto educativo y los momentos de la alternancia). Ello, enmarcado en las propuestas valorales o estilos de vida que configuran

las “apuestas de vida buena” en la educación para el trabajo y la producción.

La experiencia del Cesder, a través de un proceso de reflexión y sistematización de los modelos propuestos, ha dado como resultado la formulación de cinco estrategias pedagógicas fundamentales:

1. *La apropiación de la palabra*, como desarrollo en los educandos de la capacidad de decir su mundo y “decirse en el mundo”.
2. *La construcción de situaciones educativas*, como base de los procesos de aprendizaje significativos y relevantes, a partir de la realidad de vida cotidiana.
3. *La articulación de saberes tecnológicos*, como posibilidad de generar aprendizajes que recuperen el conocimiento local y los saberes especializados.
4. *El desarrollo de potenciales de significación*, como desarrollo de habilidades cognoscitivas para formular y resolver problemas.
5. *La alternancia educación-trabajo y educación-producción*, como recurso educativo para la formación en el trabajo y la calificación técnica y profesional.

PROYECTOS

Los proyectos de Desarrollo Regional están vinculados con los educativos, así que su seguimiento metodológico se va dando en las áreas de educación y en las de contacto con comunidades.

Ahora bien, en relación con los proyectos de desarrollo, en el aspecto económico hay iniciativas empresariales, bancos comunitarios y una comercializadora. La parte productiva está más enfocada a la autosuficiencia alimentaria, básicamente para autoconsumo. En términos operativos, se trabaja en los procesos de

conformación de organizaciones sociales con la intención de que lleguen a ser de carácter regional.

En todas las comunidades que abarca el Programa de Desarrollo Regional se realiza la promoción de iniciativas empresariales. Asimismo, se trabaja en capacitación empresarial. Por su lado, la comercialización forma parte del paquete de promoción e impulso a las iniciativas.

En este caso, se refiere a iniciativas empresariales en lugar de microempresas, porque en realidad las iniciativas también pueden ser personales o individuales.

Este trabajo se empezó hace 12 años, aunque se han ido haciendo adecuaciones. Se han impulsado 27 grupos con 20 personas cada uno, sobre todo en Zautla; estos grupos son de ahorro y préstamo, y de hecho ya están otorgando financiamiento.

Está en desarrollo un programa de apoyo a la producción alfarera, debido a que alrededor de mil doscientas familias viven de este tipo de manufactura. Se ha pensado en lograr una reconversión de la tecnología utilizada, pues actualmente se utilizan hornos de leña tradicionales; con el reciente uso de una nueva tapa metálica se está ahorrando casi cuarenta por ciento de leña.

En muchos proyectos agropecuarios se recoge la sabiduría tradicional. Aunque hay acciones concretas que intentan recuperarla, como equipo no se tiene plena conciencia de qué se pretende. Por ello, se busca evidenciar cómo se está dando este componente, pues tampoco la comunidad lo sabe.

Las actividades empresariales son básicamente con mujeres. Se han formado grupos para trabajar con hortalizas cuya cosecha no requiera de tanta agua, y existe un proyecto de producción de amaranto.

Hay un modelo llamado Unidad Biointensiva que se está desarrollando en la Cañada. Tiene frutales, hortalizas y animales de corral, y supone que con 200 metros cuadrados se cubren todos los requerimientos necesarios para un año. Tiene aprovechamiento de agua de lluvia y recuperación de lo que se produce en la región.

En el área de comercialización se apoya la venta de productos y se investiga qué otros pueden producirse y comercializarse. Se trata no sólo de vender sino de que los insumos sean más económicos para las empresas y de aprovechar los recursos naturales de la zona.

RECURSOS

En el proyecto de la licenciatura se cuenta con el apoyo de asesores externos, a los cuales, en su mayoría, sólo se les apoya con viáticos. Éstos proceden de la Universidad Iberoamericana, tanto de Puebla como de la Ciudad de México, de la UAM-Xochimilco, de la Universidad Autónoma de Chapingo, de la UAP, del Colegio de Posgraduados. También los asesoran del CEBETA, del CAM y del Centro de Derechos Humanos "Miguel Agustín Pro". De este amplio banco de asesores, cuando menos ciento veinte han visitado el Centro en los últimos dos años. Algunos van en verano y otros cada mes a los periodos de concentración.

DEBILIDADES

De entrada, en los procesos existe interculturalidad, enfoque de género y sustentabilidad. Sin embargo, no hay conciencia respecto de trabajar con valores como aceptación, respeto, etcétera. El trabajo ha sido un tanto difícil pues cada vez son menos las comunidades dónde se habla la lengua, y como en muchos casos se confunde cultura con uso de la lengua, si no hay bilingüismo parece que no hay dos culturas.

Otra dificultad fue actuar como muchas organizaciones no gubernamentales, con cierta prepotencia, pensando que se podían abarcar varias actividades y acciones en diversos sentidos.

Asimismo, un error fue enfrentarse a los maestros de la zona y pensar: "nosotros sí sabemos lo que se hace"; este mismo fenó-

meno ocurrió con las autoridades: como actuaban por encima de ellos y no establecían diálogo alguno, en consecuencia se sentían “desdibujadas”.

Estuvo presente también el riesgo de quedarse aislados por no aprender de otras experiencias ni compartir las suyas con otros grupos. Es motivo de preocupación el riesgo de que la licenciatura se convierta en algo estático; hasta el momento no ha sucedido, sin embargo se plantea la necesidad de no descontextualizar los aprendizajes.

Por otra parte, y a partir de una autoevaluación, se vio que los egresados tienen desventajas en el mercado laboral. Puede ser que no se les estén dando las herramientas suficientes para que puedan cumplir con las metas que se proponen.

RETOS

Uno de los retos que ahora se enfrentan es comenzar a trabajar en la articulación más explícita de la interculturalidad, en la currícula de licenciatura. En el Taller de Vinculación con la Comunidad ya se tiene la explicitación, pero apenas se va a usar este año. Al finalizar el curso escolar 2001 se intentó evaluar el nivel de conciencia que había en los grupos comunitarios; pero fue a partir de los resultados que se vio la necesidad de especificar el tema de la interculturalidad de manera más enfática.

RESULTADOS

Uno de los logros alcanzados por el área de Formación de Recursos Humanos para el Desarrollo puede observarse en el número de jóvenes que han concluido la secundaria, la preparatoria y la licenciatura. Asimismo, el trabajo que los egresados del Cesder

realizan es un indicador de los logros de la experiencia. Actualmente se registran 11 titulados de licenciatura.

Aunque no se ha cuantificado la repercusión de sus acciones, las comunidades tienen un concepto favorable acerca del personal del Centro; el acercamiento y las relaciones con la gente han mejorado; se han eliminado algunos mitos, como por ejemplo que los maestros eran una amenaza.

En lo económico, aún no se ve en las comunidades un gran impacto; sin embargo, ahora se están desarrollando más los procesos organizativos, comunitarios y regionales.

Los diez primeros años de actividades se concentraron en el trabajo escolar, mucho del cual se dio en las telesecundarias. Como consecuencia, se nota un cambio en las percepciones de los jóvenes. Por otra parte, los líderes y las autoridades comunitarias que han egresado del Cesder tienen un mayor reconocimiento de las comunidades.

Así, en las localidades donde el Centro tiene más antigüedad, se aprecian cambios en la dieta familiar, en algunos hábitos de vida, en la construcción de viviendas. En ciertos casos se notan grandes avances en el proceso de democratización, se ha reconocido la participación de la mujer en muchos proyectos empresariales, y además, varios programas de planeación familiar han funcionado bien.

El camino es largo; la presencia del Cesder en la zona ha contribuido al desarrollo de los valores de apertura, tolerancia y respeto entre los miembros de las comunidades con las que, de una u otra forma, tiene contacto.

NIÑOS Y JÓVENES INDÍGENAS EN ACCIÓN POR UN MÉXICO MEJOR*

Desde el año 2001 niños y jóvenes de comunidades indígenas y rurales del estado de Puebla participan juntos en un programa de educación no formal que incluye superación personal, creación de fuentes de trabajo y desarrollo comunitario. Las comunidades popoloca, totonaca y náhuatl han visto crecer a sus jóvenes haciendo propuestas, generando proyectos y asumiendo responsabilidades mientras buscan la manera de tener una vida digna sin necesidad de abandonar su comunidad.

ORIGEN

El Centro Educativo *Ixtliyollotl*, A.C. (CEI) es una organización no gubernamental que surge en la región de Cholula, Puebla, en 1985, para dar respuesta a una realidad presente en la zona: injusticia, marginación, pobreza y desigualdad social.

El nacimiento de los trabajos responde a la problemática de deserción escolar. En 1984, buscando alternativas de solución, se inician procesos educativos no formales. No había alternativa para los niños. Se desarrolló un plan de atención no formal, pero la población creció tanto que la comunidad se dio cuenta y nos ofrecieron un local en San Andrés Cholula. Sin embargo, a los dos años de establecidos se presentó un conflicto por el cacicazgo religioso presente en la comunidad, por lo que tuvimos que buscar otro local.

La escuela nace con el objetivo de investigar, diseñar, ejecutar y promover proyectos socioeducativos encaminados a brindar los conocimientos y las herramientas necesarios para lograr el com-

* Esta información, se basa en las siguientes fuentes: entrevista colectiva con miembros del Centro Educativo *Ixtliyollotl* e informe anual del Programa Socioeducativo "Niños y Jóvenes Indígenas en Acción por un México Mejor" (Nijoac), 2001.

bate a la pobreza, la superación humana, la productividad y el desarrollo comunitario entre los sectores socialmente marginados del país. Se trata de que a través de su propio esfuerzo, compromiso, participación y capacidad de organización, realicen acciones efectivas y de impacto que posibiliten el mejoramiento de los niveles de vida familiares y comunitarios.

Una segunda etapa se da a partir de 1992. Se va dando la construcción, el desarrollo del proyecto, la búsqueda para darle forma al trabajo, y se da la transición. Se buscaba salir de la escuela a trabajar con todos los comités de padres de familia, formando consejos. Era la época de la "Escuela digna". Se logró que el recurso de rehabilitación de escuelas se entregara al Consejo. Se capacitó a los padres para la administración y se logró arreglar todas las escuelas, y aun así sobró dinero. Participaron más de cinco mil personas; los padres organizaron todo; ellos valoraban y calificaban las obras; ellos se encargaban de sacar a la gente si no cumplía. Se genera el primer Consejo con la participación de 27 comunidades.

En todo este proceso se dio un descubrimiento muy importante: una limitación para lograr la participación de los adultos en proyectos comunitarios es la falta de tiempo; en contraste, los jóvenes tienen más tiempo y, muchas veces, más entusiasmo.

La escuela se fundó pensando en atender a los niños más necesitados. Al ver que había niños de comunidades muy lejanas y pobres, se pensó en un proyecto que saliera hacia ellas a establecer compromisos afectivos y a sentirse parte del proceso de la comunidad.

Así se da un enlace con el Instituto Nacional Indigenista (INI), que se muestra interesado en emprender acciones con los niños de los albergues de las comunidades indígenas. Se inicia la capacitación a los jóvenes para que fueran ellos los que se encargaran del trabajo con los niños en los albergues. En esta fase reciben apoyo de una empresa privada. Da comienzo la ampliación de la



Foto: Mónica Camtú

Al ver que había niños de comunidades muy lejanas y pobres, se pensó en un proyecto que saliera hacia ellas a establecer compromisos afectivos y a sentirse parte del proceso de la comunidad.

experiencia a 40 comunidades más, con el apoyo del Fondo para Niños de México. A partir de septiembre de 2002 se incorporan al proyecto otras 50 comunidades.

PROYECTO

Niños y Jóvenes Indígenas en Acción (Nijoac) es un programa generado por el Centro Educativo *Ixtliyollotl* que busca, a través de la formación, capacitación y dinamización de los y las jóvenes de las comunidades participantes, incidir en la constitución de células de base comunitarias capaces de generar procesos y acciones de transformación para el mejoramiento personal, social, económico, ecológico, y para promover el desarrollo integral del niño, la familia y la comunidad de escasos recursos.

El modelo psicosocioeducativo del programa Nijoac constituye un conjunto de acciones y dinámicas llamadas Comando Blanco (CB). Éste se constituye como una fuerza social organizada con una misma intención y dirección, enfocada en el desarrollo del bien común. Busca, a través de la organización social de los y las jóvenes, promover el cambio y la transformación de las comunidades marginadas y en extrema pobreza del país. Su compromiso consiste en propiciar los tiempos y mecanismos para formar líderes comunitarios que impulsen la participación y la responsabilidad social en un periodo de tres años.

Es un trabajo conjunto entre la escuela y las comunidades. En la escuela se forma a los Dinamizadores; éstos van a la comunidad a formar a los Mentores, que formarán su propia organización, y se trata que de ahí salgan organizaciones integradoras, de fortalecer una red de jóvenes indígenas. En un principio no se conocen; el elemento aglutinante de Nijoac es la resolución de problemas.

Los alumnos de la secundaria del CEI comienzan a participar en el proyecto; los del bachillerato lo hacen de manera obligatoria:

Los niños deben pasar por varias etapas: Aspirante a Pionero, Pionero, Pionero Estelar... El paso de una etapa a otra conlleva un aumento de responsabilidades. El Subcomandante As es responsable de ir formando a otros y de monitorear a los Pioneros. El Comandante Sol o Mentor Comando es el joven responsable de un grupo de niños: da talleres, dinámicas y seguimiento a los niños de una comunidad. Los Dinamizadores son los estudiantes del CEI, mientras que los Comandantes Galácticos manejan varias comunidades. En cada comunidad se trabaja con 10 grupos de 10 niños cada uno. Actualmente se trabaja con 2 500 niños, pero la meta es atender a 10 000.

El programa se lleva a cabo desde 2001 con la población infantil y juvenil de siete comunidades indígenas y rurales del estado de

Puebla: San Felipe Otlaltepec, comunidad popoloca perteneciente al municipio de Tepexi de Rodríguez; Zihuateutla, comunidad totonaca del municipio del mismo nombre; Atlequizayan, comunidad también totonaca perteneciente al municipio del mismo nombre en la Sierra Norte de Puebla; también en las comunidades nahuas que siguen: Ixtoloco de Morelos, situada en el municipio de Cuautempan; Hueyapan, en el municipio del mismo nombre; La Libertad, en el municipio de Zacapoaxtla, y Cala Sur, ubicada en el municipio de Atempan.

El programa de educación no formal Nijoac desarrolla acciones psicossocioeducativas con niños, niñas y jóvenes indígenas y mestizos, cuyo propósito es darles las herramientas y los medios que posibiliten la formación de una nueva generación de mexicanos como líderes sociales y productivos de sus comunidades. Se trata de promover el desarrollo de organizaciones sociales de base comunitaria que dinamicen las acciones y proyectos sustentables enfocados a disminuir la problemática socioeconómica que agrava sus condiciones de vida y limita su bienestar, dignidad humana, productiva y cultural.

METODOLOGÍA

En el Nijoac los jóvenes de cada comunidad tienen a su cargo el trabajo con los niños participantes, una vez que ellos se capacitan para hacerlo. Estos jóvenes convocan a los niños y las niñas de cada comunidad para incorporarse voluntariamente, las mañanas de los sábados, al programa que se denomina *Sabarticomando*.

Asimismo, estos jóvenes tienen la tarea de generar, dinamizar, organizar, planear, ejecutar y evaluar las acciones emprendidas. Para esto son capacitados semanalmente, las tardes de los viernes en sus comunidades, y cada dos meses en la sede del Centro

Educativo *Ixtliyollotl*. Durante el año 2001 recibieron 45 capacitaciones en sus comunidades y nueve en el CEI, con una duración aproximada de quince horas cada una, y participaron en dos congresos para evaluar y planear las acciones futuras.

ESTRATEGIAS

Se trata de que el proyecto posibilite a los jóvenes la generación de trabajo productivo y asumir un papel protagónico. Se inscribieron cinco jóvenes de cada comunidad para asistir al CEI a capacitarse en la pedagogía del Comando Blanco; cuando terminaron, se les pidió que iniciaran el proceso en sus comunidades.

La capacitación incluye en su dinámica de acción cinco ejes temáticos que tienen como objetivo promover los conocimientos, habilidades, actitudes y competencias para el desarrollo humano y social de los niños y jóvenes participantes. Los ejes de desarrollo son los siguientes:

- Educación, Recreación y Cultura.
- Bienestar Familiar, Salud y Nutrición.
- Desarrollo Comunitario y Organización Municipal.
- Productividad y Desarrollo Sustentable.
- Formación de Líderes Comunitarios para la Participación y la Responsabilidad Social.

Asimismo, se realizan visitas a las comunidades cada 15 o 30 días, para poner en marcha nuevas actividades.

Los jóvenes del CEI también trabajan. Unos lo hacen en sus comunidades con cierta autonomía: proponen cambios al programa, enfrentan dificultades y las solucionan; algunos más laboran en el albergue, y otros han buscado lugares como escuelas, casas, etcétera:

En algunos albergues, cuando llegaba el grupo a proponer actividades, los maestros se molestaban y obstaculizaban el trabajo. Se ha logrado que el INI vaya entregando a la comunidad algunos albergues, que se han convertido en Centros de Desarrollo de la Comunidad. Los jóvenes se han comprometido a desarrollar un modelo de funcionamiento del Centro. Están trabajando con Conafe y Edusat en proyectos con mujeres y haciendo un seguimiento de los programas de gobierno; de esta manera se están convirtiendo en promotores de dichos programas.

El programa está planteado a tres años: en el primero los jóvenes trabajan con los niños de la comunidad; durante el segundo se convierten en promotores de programas del Gobierno, y en el tercero se vuelven microempresarios. La idea principal es que los jóvenes no se vayan de sus comunidades sino que cuenten con recursos que les permitan quedarse, pues eso puede hacer la diferencia. El programa es propositivo; se trata de ir haciendo red con el Gobierno y otras instituciones.

Muchos de los jóvenes de las comunidades son de telesecundarias. En algunas de las comunidades, cuando entran al bachillerato no les permiten hablar en su lengua. En otras, los niños de preescolar ya no hablan su lengua materna en la escuela; así, en muchas comunidades se está perdiendo la lengua paulatinamente. En el proyecto se trata también de incorporar a los jóvenes que hablan la lengua, para que puedan ir sistematizando por escrito la historia de la comunidad en su propio idioma. Se busca capacitarlos para que se incorporen en la escuela y den clases de totonaco, náhuatl, popoluca, o la lengua que hablen en la comunidad.

Así, como parte de este proyecto existe el periódico comunitario *Raíces Indígenas*, que se publica tanto en español como en lenguas, cuyo objetivo primordial es que las comunidades se vean reflejadas allí.

FORMACIÓN

La formación para el desarrollo humano-social infantil del Nijoac se estructura en siete ejes con cuatro módulos cada uno que se ponen en acción con los niños y las niñas en un periodo aproximado de tres años. Éstos ejes son:

1. *De sensibilización*, que inicia y sensibiliza a los participantes para formar parte del movimiento. Tiene duración de un mes, con cuatro sesiones de trabajo.
2. *“Yo valgo, el mundo vale”*, donde los participantes se apropian de una cultura de valores personal y colectiva.
3. *“Yo quiero brillar y deseo hacer brillar el mundo”*, donde se fomenta en la niñez el desarrollo de la autonomía, el conocimiento y la práctica de la democracia, así como la solidaridad, la cooperación y el compromiso.
4. *“Yo puedo y me adiestro para mi trabajo en el mundo”*, que desarrolla en los participantes el sentido de eficiencia y eficacia, el manejo de tiempos y la organización grupal, el cumplimiento de tareas y el inicio del adiestramiento en oficios útiles.
5. *“Yo decido y le doy significado y sentido a mi vida con el mundo”*, donde los participantes aprenden a manejar la motivación intrínseca como fuente generadora para el cumplimiento de metas y sueños; se preparan para la observancia de una ética para el trabajo y desarrollan los principios para llevar a cabo una buena administración, gestión y evaluación de metas de desarrollo tanto personales como comunitarias.
6. *“Yo actúo con y para el mundo”*, donde aprenden a tomar decisiones asertivas, el uso de estrategias para la solución de problemas mediante el manejo de la criticidad, el conflicto y la contradicción; desarrollan el sentido de identidad

personal y el arraigo cultural, el manejo de la productividad y la práctica de acciones y dinámicas para promover el aprecio por la diversidad y pluralidad cultural.

7. *“Yo transformo el mundo y el mundo me transforma”*, donde los niños y las niñas participantes desarrollan su capacidad creativa y de gestión, aprenden a hacer uso del poder y cómo se relaciona con la justicia, así como a apropiarse de medios y formas para, junto con la comunidad, trabajar por el bien común de forma organizada y colaborar en la puesta en marcha de algún proyecto productivo.

ACTIVIDADES

El trabajo formativo y operativo de los jóvenes incluye las actividades con niños y niñas los sábados; el conocimiento, comprensión y dominio de los ejes formativos para el desarrollo de líderes comunitarios, en la participación y responsabilidad social, así como su involucramiento activo en los procesos de gestión, promoción, capacitación, organización y detección de necesidades en cada una de las comunidades.

Para la detección de necesidades, en el año 2001 los jóvenes invitaron a la comunidad a participar; se organizaron grupos de discusión –mujeres y hombres, ancianos, jóvenes y niños–, cuya conducción y registro llevaron a cabo ellos mismos, quienes también participaron en las retroalimentaciones.

En la promoción y ejecución de acciones con niños de otras comunidades, los jóvenes demostraron el aprendizaje adquirido al tener que realizar acciones de formación con niños de 40 comunidades de la región de Cuetzalan. Además, dos jóvenes por cada comunidad iniciaron su capacitación como corresponsales del primer periódico informativo de la juventud indígena, *Raíces Indígenas*.

Jóvenes de las comunidades de San Felipe Otlaltepec, Cala Sur, Hueyapan, Atlequizayan y Zihuateutla fueron capacitados por el Conafe para fungir como instructores comunitarios en sus localidades; en todas lograron mantener la asistencia de niños y niñas e iniciaron el proceso para la formación de Pioneros. En todas las comunidades existe un grupo base de por lo menos diez jóvenes que dominan en contenido y modo de operación el programa de formación de líderes comunitarios infantiles.

Para evaluar el avance de los jóvenes en lo referente a su desarrollo humano y social, se contemplan cinco niveles: Aspirante a Mentor, Mentor Comando, Mentor Comunitario, Mentor Empresarial y Mentor Regional. Durante el año 2001, 26%, esto es 70 jóvenes, por sus méritos en asistencia, dominio del modelo, responsabilidad y participación, lograron alcanzar el grado de Mentores o Mentores Comando. El resto aún son Aspirantes a Mentores porque se incorporaron al Nijoac en fechas posteriores.

DIFICULTADES

Una de las dificultades con que el proyecto se ha topado es la irregularidad en la asistencia a las actividades de los sábados; ello se origina, en la mayoría de los casos, en la necesidad de los jóvenes de trabajar para cooperar con los gastos familiares. Para resolver este problema se buscó la forma de brindar apoyo económico a los jóvenes más destacados y comprometidos, lo cual se logró a través de la Secretaría de Finanzas del estado de Puebla, dependencia que aportó becas a los jóvenes participantes en el programa:

A lo largo del tiempo se han presentado algunos conflictos; sin embargo, éstos se han convertido en motivo de reflexión. A partir de la búsqueda de solución a los problemas, se comienzan a proponer cosas. Así los conflictos adquieren un sentido y los jóvenes empie-

zan a actuar. El joven no está conforme, por ello hay que buscar vincular la utopía con la inconformidad.

LOGROS

Uno de los logros más significativos es que los y las jóvenes ya se sienten capaces de realizar acciones sociales en beneficio de su comunidad. Esto es un importante logro del Nijoac, porque para poder planear y desarrollar cualquier proyecto social con cuyo desarrollo se comprometan verdaderamente, es fundamental que los participantes se conciban a sí mismos como protagonistas de los proyectos; otro avance ha sido que los jóvenes se contagien de optimismo y de esperanza para que se sientan capaces de colaborar en la construcción de un mejor futuro para todos.

Por otra parte, la asistencia constante de 80 niños y niñas que trabajan muy bien en equipos, identificados totalmente con el modelo, que participan mucho en las actividades y que llegan puntuales a todas sus sesiones de trabajo a pesar del frecuente mal tiempo, demuestra el deseo que tienen de mejorar su comunidad, de trabajar con cualquier mentor y de cumplir con entusiasmo y alegría todas las actividades que se les encomiendan.

Los niños y las niñas que ya son Pioneros y ayudan en los talleres creados para niños de reciente ingreso, por iniciativa propia han invitado a participar a otros niños. Poseen gran creatividad y han aprendido a asistir muy limpios al programa; son muy cariñosos con sus Mentores y se preocupan por lo que ocurre con sus compañeros.

APORTACIONES

El modelo psicopedagógico Comando Blanco motiva a los jóvenes a verse a sí mismos como posibilidad de cambio, a ampliar

la percepción de su realidad y de su papel en la misma. Muchos de estos jóvenes sólo podían imaginarse sobreviviendo con ocupaciones de los niveles más bajos. Al participar en el programa, por lo menos ya saben que pueden esperar más que eso, pues el Nijoac les ha permitido construir la esperanza de verse en el futuro, gracias a su esfuerzo y participación, como microempresarios, como líderes comunitarios o como personas más responsables y productivas.

CLAVES DEL ÉXITO

En resumen, éstas podrían ser las claves que han hecho de Nijoac una experiencia que, en el tiempo que lleva en operación, ha tenido muy buenos resultados:

- Realizar todas sus acciones con el fin de satisfacer necesidades concretas.
- Tener la suerte de contar con equipos humanos de mucha entrega, sensibilidad y compromiso.
- Tener la visión de unir esfuerzos, alianzas, redes; de tocar puertas, lo que ha fortalecido el proyecto.
- Construir todo con la participación de la gente. Es un modelo dinámico y no un programa de duración limitada.
- No depender de un solo recurso. Desde el principio se buscó libertad y autonomía en los procesos. Nunca se ha dejado de trabajar por falta de algún apoyo. Se trata siempre de aprovechar lo que se tiene alrededor.
- El compromiso con la gente es lo que ha dado fortaleza al equipo. Los problemas se solucionan y todo se documenta. Se actúa reflexivamente.
- El proyecto no depende de una sola persona. Al comprender la pedagogía y el modelo, el proyecto se va convirtiendo en un proyecto de vida para los participantes.

- Desde el inicio se da la capacitación para realizar una actividad productiva.
- No se comienza un trabajo con el ofrecimiento de una beca sino que se otorga, ya que los jóvenes están involucrados en el trabajo.
- Crear en el joven ambientes de oportunidad y de adquisición de poder, a través de responsabilidades concretas.
- Formar jóvenes independientes, con la idea de que, ya formados, continúen con el proyecto. Los jóvenes por sí mismos van desarrollando acciones con una visión crítica, propositiva y de trabajo.

CENTRO COMUNITARIO INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE *KALITAIXPETANILOYÁN**

“Lugar de quetzales”, “Manojo de plumas preciosas”, Cuetzalan, Puebla, pueblo cafetalero, es el hogar de *KalitaixpetaniLOYÁN* (“La casa donde se abre el espíritu”). Con el fin de mejorar la calidad de vida a través de la capacitación en nuevas tecnologías y formas de comercialización, así como comercializar sus productos y acrecentar el cuidado de la naturaleza, la organización *Tosepan Titataniske* (“Unidos venceremos”), el Conafe y el ITESM, a través de su Escuela de Graduados en Educación,¹ unen sus esfuerzos para la creación del Centro Comunitario Internacional de Aprendizaje para jóvenes del medio rural e indígena *KalitaixpetaniLOYÁN*.

CONTEXTO

La organización *Tosepan Titataniske*, que fue creada en la sierra nororiental de Puebla, una región olvidada por la modernidad, agrupa a 5 800 productores indígenas pertenecientes a 66 comunidades de la zona que trabajan permanentemente en la construcción de una vida más digna y de un mejor futuro para sus hijos.

Esta agrupación nació en 1977 cuando un grupo de vecinos de cinco comunidades se unieron para buscar una solución a dos problemas fundamentales: la carestía de los productos básicos y el intermediarismo en las cosechas. Esos campesinos, agrupados como Unión de Pequeños Productores de la Sierra, determinaron que

* Este documento se basa en los siguientes materiales: ficha técnica del proyecto de la OEI; Cinterfor, documento proporcionado por Víctor Bacre Parra, de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Sistema Tec de Monterrey; Patricia Moguel y Víctor M. Toledo, “El mérito ecológico 2001: otra enseñanza indígena”, *La Jornada*, 5 de junio de 2001, y Emiliano Salazar, *Experiencia en el acopio y la comercialización de pimienta*.

¹ El maestro Víctor Bacre Parra ha sido asesor de la *Tosepan Titataniske* y coautor del proyecto del Centro *KalitaixpetaniLOYÁN* por más de veinte años.

sólo formarían parte de esta organización personas con intereses comunes: pequeños productores, jornaleros, amas de casa y artesanos, junto con los indígenas y campesinos fundadores. En 1980 obtuvieron el registro como Sociedad Cooperativa.

La organización cuenta con un grupo de promotores responsables del buen funcionamiento de los proyectos en las comunidades. Hablan náhuatl y poseen conocimientos técnicos que intercambian entre los socios para mejorar las plantaciones.

Su objetivo principal es luchar, de manera organizada y por medios pacíficos, para mejorar las condiciones de vida propias y las de sus familias. Su máxima autoridad es la Asamblea de Socios, que se reúne una vez al mes. En la región opera la Asamblea de Representantes, formada por 66 cooperativas locales que también sesionan cada mes.

En la actualidad, las actividades principales de la organización aunque tienen relación directa con el cultivo y la comercialización de café y pimienta, no son de índole meramente económica pues alrededor del trabajo productivo se desarrollan tareas educativas y culturales. El aprendizaje se genera a partir de la economía de traspatio: labores artesanales, cosecha de maíz y hortalizas, así como elaboración de tortillas y pan.

El trabajo se organiza por áreas: Acopio y Comercialización de Pimienta, Aprovechamiento Integral del Café, Producción de Plantas en Vivero, Desarrollo de la Mujer, Mejoramiento de la Vivienda, Ahorro y Crédito, y Capacitación y Asistencia Técnica.

La *Tosepan* comercializa cerca de la mitad del café y más de noventa por ciento de la pimienta que se producen en la zona. Sin embargo, la caída en los precios de ambos productos ha provocado serios problemas para la economía familiar local. No obstante, la *Tosepan* realiza un esfuerzo ecológico, productivo y de organización que la ha convertido en modelo de desarrollo comunitario sustentable.

Con la idea de ir diversificando sus cultivos, la organización comenzó a sembrar, además de café y pimienta, productos como

hortalizas, árboles maderables, hierbas medicinales y forraje; ha introducido también diversos tipos de ganado doméstico y produce abono orgánico a partir de la lombricomposta.

Estas prácticas los han llevado a no depender de uno o dos productos sino a mejorar los suelos de sus parcelas y el hábitat en general, ya que han aprendido "a producir conservando y a conservar produciendo". Por esta razón la organización obtuvo el Premio al Mérito Ecológico 2001.

La *Tosepan* maneja y aprovecha de manera integral los sistemas agroforestales cafetaleros que los productores trabajan colectivamente.

Los cafetales son "jardines productivos" donde el café se combina con cerca de doscientas especies de plantas, entre árboles, arbustos, hierbas y epífitas, nativas e introducidas que se combinan con el café al mismo tiempo que mantienen atributos culturales, sociales y humanos de un enorme valor.

Para la restauración de los suelos y el incremento de su fertilidad, la cooperativa ha impulsado prácticas como el establecimiento de terrazas, la reutilización de desechos, la elaboración de abono y la creación de viveros con alrededor de un millón de plantas, principalmente de café, mamey, macadamia, pimienta, caoba, cedro rojo y rosado, palo de rosa, canela, entre muchas otras, que se distribuyen anualmente entre los socios de la cooperativa para reforestar sus cafetales.

Asimismo, a partir de la reutilización de las distintas capas que cubren la semilla del café, se producen hongos comestibles y alcohol industrial. El agua de lluvia y de los arroyos cercanos se almacena para emplearla luego en los beneficios de café; con ello se ha reducido en 90% el consumo de agua entubada.

Por otra parte, la mayoría de los miembros de la *Tosepan* tienen su vivienda dentro de la parcela, lo que ha facilitado la creación de huertos familiares, la lombricomposta y la crianza de animales de corral. Con el manejo integral del traspatio se ha logrado producir parte de los alimentos que se consumen en el ámbito familiar.

Entre las acciones que desarrolla la cooperativa destaca el esfuerzo por dignificar el trabajo de las mujeres nahuas, muchas de las cuales trabajan en tiendas de artesanías, de autoabasto, en tortillerías y panaderías de la región.

Con el fin de lograr la autonomía financiera se formó la Caja de Ahorro y Crédito Regional *Tosepantomín*, que cuenta con 43 cajas locales. Los recursos obtenidos se ocupan para financiar los trabajos e insumos que requieren los cultivos, así como para el acopio y la comercialización de las cosechas. Además, fomenta y estimula el ahorro entre los socios y se propone otorgar créditos individuales oportunos y seguros de vida para todos los cooperativistas.

APOYOS

Algunas instituciones han apoyado el desarrollo de los proyectos de la *Tosepan*: Promoción del Desarrollo Popular, Coordinadora Nacional de Organizaciones Cafetaleras (CNOG), Fonaes, Cáritas Mexicana, El Café de Nuestra Tierra, así como otras organizaciones públicas y privadas de Canadá.

INQUIETUD

La *Tosepan* sigue avanzando en su búsqueda por lograr mejores niveles de vida. Por ello, surge la propuesta de establecer un espacio de formación de formadores en donde se capacite a jóvenes campesinos para que ellos, a su vez, preparen a otros. Las áreas prioritarias de formación deben centrarse en el manejo de nuevas tecnologías, en formas de cultivo más efectivas y en la búsqueda de mercados para la colocación de productos. Además, se contempla el cuidado de la naturaleza, el mejoramiento de las relaciones humanas, la revaloración del desempeño de las mujeres en el medio indígena y campesino. En síntesis, se trata de buscar el

desarrollo de habilidades para que los jóvenes trabajen, produzcan y vivan mejor.

Por lo anterior, se requería de un espacio donde los jóvenes pudieran aprender a aprender, a convivir, a estar, a emprender y a ser. También se trataba de compartir con otros las experiencias acumuladas tras años de trabajo; que jóvenes de otras regiones del país y de otros países del mundo tuvieran la oportunidad de conocer, analizar e interiorizar los logros y avances, éxitos y desarrollos que la propia organización les compartiría para que, haciendo las adaptaciones y cambios requeridos, pudieran ponerlos en práctica en sus propias comunidades.

El uso y la apropiación de las nuevas tecnologías de información y comunicación, sobre todo de internet, multimedia, radio y televisión educativas, etcétera, serían los instrumentos básicos para el trabajo. Sin embargo, elementos fundamentales serían la educación, además de la capacitación y enseñanza presencial y con parcelas demostrativas.

PROPUESTA

La organización está convencida de que para lograr sus propósitos es necesario que se oriente la capacitación de los jóvenes campesinos e indígenas productores hacia un nuevo enfoque en que los participantes compartan e intercambien sus conocimientos en procesos de enseñanza-aprendizaje colectivos, utilizando nuevas tecnologías de información, en especial internet. Es por eso que, junto con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, el Conafe y la OEI plantearon la creación del Centro Comunitario Internacional de Aprendizaje *Kalitaixpetalinoyán*, cuyo funcionamiento se da a través de programas comunitarios que van desde procesos productivos hasta programas de salud y vivienda, pasando por iniciativas en los ámbitos de reforestación, manufactura de artesanías y comercialización, además del rescate

y la difusión de manifestaciones culturales como tradiciones, lengua, etcétera.

OBJETIVOS

Este innovador modelo educativo de formación y capacitación para jóvenes indígenas y campesinos tiene como objetivos:

- Impartir formación y capacitación permanentes mediante la creación de espacios significativos de aprendizaje científico, tecnológico, administrativo, cultural, recreativo, deportivo y artístico.
- Promover el desarrollo sustentable de las comunidades rurales e indígenas de Puebla, México, y de América Latina, por medio de estas redes de información y comunicación educativas.
- Coadyuvar a la creación de una toma de conciencia de los educandos-educadores que participan en el Centro, sobre el cuidado y preservación del medio ambiente, de las economías alternativas, de la equidad de género, de las relaciones interculturales, de la promoción de nuevos valores, del desarrollo de habilidades, de nuevas actitudes para despertar nuevas y mejores aptitudes.
- Atender, de manera prioritaria, la formación educativa y cultural de niños, niñas y jóvenes de esas comunidades indígenas y rurales.
- Utilizar y apoderarse, de manera eficaz y eficiente, de las nuevas tecnologías de información y comunicación, para capacitar y formar a los educandos-educadores-formadores, en particular respecto de medios como internet y la radio.
- Enriquecer y complementar la educación virtual con la creación, uso, mantenimiento y explotación de parcelas, módulos productivos que funcionarán junto a los centros con

tecnología de información y comunicación. Es decir, realizar una educación integral.

- Posibilitar el acceso a los diferentes niveles educativos, para que los sujetos beneficiarios de estos centros también aprovechen una educación de calidad y, en consecuencia, accedan a la equidad e interculturalidad educativas.
- Impulsar el liderazgo y el desarrollo educativo comunitario de los participantes en este proceso cultural del Centro de Formación y Capacitación.
- Rescatar, preservar y difundir las manifestaciones y expresiones culturales, orales, musicales, dancísticas, pictóricas, artesanales, escultóricas, lingüísticas, históricas, literarias y poéticas, así como de otras producciones materiales y espirituales de los habitantes de sus comunidades, en los ámbitos local, regional, nacional e internacional.
- Crear, junto con las instancias participantes y en especial con los sujetos destinatarios de este Centro, los materiales educativos, culturales, técnicos y de otra índole, tanto en cuanto a formas como a contenidos, a fin de que los productos educativos tengan tanta importancia como el proceso mismo que se sustenta en el diálogo, la participación y el encuentro de educadores y educandos.
- Crear, editar y difundir productos educativos y culturales trilingües que refuercen, enriquezcan, amplíen y compartan los valores, tradiciones, creaciones y cosmovisiones de las identidades culturales locales, regionales e internacionales.

RECURSOS

La organización tiene diez hectáreas de terreno propio y allí se localiza el Centro; en fechas próximas se construirán cabañas de alojamiento (dormitorios) y restaurantes (comedores); hay agua suficiente y espacio para zonas de esparcimiento.

La *Tosepan* dispone del trabajo de los socios para proporcionar todos los servicios requeridos. Allí mismo se elaboran tortillas, pan, embutidos, y se cultivan hongos, maíz, frijol y hortalizas. Entre sus miembros hay indígenas y campesinos que danzan, cantan y actúan. Sus expresiones culturales y tradicionales servirán como esparcimiento y diversión cuando los grupos de alumnos participen en las actividades educativas del propio Centro.

Se han realizado asimismo otras actividades, como el diseño del material con que se construyó el Centro, la implementación informática y tecnológica de las instalaciones, los contenidos desde los primeros cursos y la capacitación inicial a los capacitadores, técnicos y asesores de la organización.

ACCIONES

En una primera etapa se establecieron objetivos acordes en el curso de Comunicación Intercultural y con los planteamientos que convino la propia *Tosepan Titataniske*. Ello se logró por medio de visitas a Cuetzalan, trabajo de campo, talleres, ensayos, transmisiones satelitales, comunicación vía internet y trabajos que los alumnos de Comunicación Intercultural de la Maestría en Educación del Tec de Monterrey enviaron a la cooperativa.

De manera simultánea se participa en el Programa de Fortalecimiento de Liderazgo (PFL) que el propio ITESM, junto con la Fundación W. K. Kellogg y Lasspau-Harvard, llevan a cabo desde mayo de 2001.

Los participantes en el primer curso, 20 líderes latinoamericanos, dieron su apoyo suscribiendo un documento que sienta las bases para establecer un tópico de educación indígena en la Escuela de Graduados en Educación (EGE) de la Universidad Virtual del Sistema Tec de Monterrey.

Para el segundo curso del Programa de Fortalecimiento de Liderazgo, la EGE-Universidad Virtual propuso que se aceptara a un

asesor principal de la *Tosepan Titataniske*; ello fue posible con el apoyo del ITESM y de la Fundación Kellogg.

Este espacio de reflexión, estudio, análisis e investigación y, en resumidas cuentas, experiencia educativa y cultural, coadyuvó en gran medida para que la Cooperativa *Tosepan Titataniske* dinamizara y acelerara el proceso de creación y objetivación del Centro de Formación, Red de Redes y Comunicación Radial *KalitaixpetaniLOYÁN*.

Los vínculos restablecidos con la *Tosepan Titataniske* desde 1999 fueron cristalizando. A partir de febrero del año 2001 y con la fundación del Centro Comunitario de Aprendizaje en Doctor Arroyo, Nuevo León, se propuso a la cooperativa la creación de un Centro Comunitario de Aprendizaje para apuntalar las vivencias y el proceso educativo de más de veinte años; que ampliara, enriqueciera y actualizara el conocimiento, la capacitación y la formación de los habitantes de la zona; que creara un espacio significativo de aprendizaje y estableciera una red tecnológica con un modelo educativo capaz de generar y producir conocimiento; que permitiera sistematizar y compartir ese saber para establecer, en cascada, un proceso de formación de formadores, y coincidiera, en tiempo y espacio, con los propósitos de formación y capacitación que desde 1997, como resultado de un gran ejercicio de reflexión, los cooperativistas decidieron llevar adelante, tanto con los avances educativos y tecnológicos como con los Centros Comunitarios de Aprendizaje como estrategias e instrumentos educativos que desarrollaba el ITESM desde el año 2000.

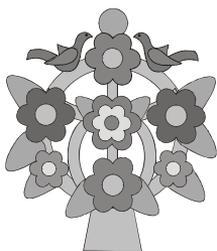
Todo esto hizo posible la cristalización y amalgama entre la EGE-Universidad Virtual, la *Tosepan Titataniske*, el Conafe y la Fundación Banamex, así como otras instancias participantes (INEA-Conevyt, UNAM, etcétera).

Éste es el modelo educativo de funcionamiento que la EGE y la *Tosepan* han creado para darle un valor agregado al funcionamiento de un nuevo concepto de Centro Comunitario de Aprendizaje que combina, además de la concurrencia de numerosas

instituciones nacionales e internacionales, de manera privada, pública o mixta, formas de educación presencial y a distancia (o virtual), redes y nuevas tecnologías: internet, *web*, etcétera; generación y producción de conocimientos, procesos evaluativos, teoría y práctica, talleres presenciales y virtuales, áreas de prácticas de proyectos productivos apoyadas en la ingeniería informática, Edusat, videoteca, producción audiovisual, y en el uso de otros medios como la radio y el teatro.

En síntesis, con la implementación del modelo se pretende lograr una educación integral y un desarrollo humano basados en la sustentabilidad del medio ambiente y la armonía con éste, con los demás y con uno mismo.

*Experiencias Innovadoras
en Educación Intercultural, 1*
se reimprimió en octubre de 2006
en los talleres de Alta Resolución.
Se tiraron 500 ejemplares.



Este programa es de carácter público, no es patrocinado ni promovido por partido político alguno y sus recursos provienen de los impuestos que pagan los contribuyentes. Está prohibido el uso de este programa con fines políticos, electorales, de lucro y otros distintos a los establecidos. Quien haga uso indebido de este programa deberá ser denunciado y sancionado de acuerdo con la ley aplicable y ante la autoridad competente.

EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

● volumen ●

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) se propuso recopilar una serie de innovaciones educativas en materia indígena con el fin de que sean fuente de inspiración para el desarrollo de experiencias similares.

La diversidad lingüística y cultural de nuestro país exige una oferta educativa diversificada y de calidad. Las experiencias que aquí se presentan, ponen en el centro de la educación, precisamente, la cultura y la lengua. Desde la educación, este esfuerzo implica lograr que la lengua propia y el español se conozcan, se practiquen y se dominen, tanto de manera oral como escrita, y que las culturas se conozcan y se valoren. Sólo así podremos considerar a México como un país verdaderamente intercultural.

El objetivo de esta publicación es contribuir a generar una cultura de intercambio y uso de información sobre experiencias innovadoras en educación que permita conocer mejor tanto los problemas como las soluciones prácticas y creativas generadas a partir de la realidad cotidiana.

Se trata de proyectos que desarrollan propuestas curriculares desde el enfoque de la interculturalidad, dirigidos a tratar de innovar y enriquecer la educación nacional para adecuarla a la realidad local y, de manera particular, a las características socioculturales y lingüísticas de los pueblos indígenas. Estos proyectos abarcan desde el nivel preescolar en Oaxaca hasta el universitario en Sinaloa; también educación de adultos y educación no formal e informal con niños. Chihuahua, Jalisco, Oaxaca, Puebla, Chiapas, Sinaloa y Guerrero son los estados de la República que atestiguan estas iniciativas.

