

• • •

EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

● volumen ●
2



EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 2

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Reyes S. Tamez Guerra
Secretario

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL Y 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

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

Bibiana Riess Carranza
Directora de Educación Informal y Vinculación

Raquel Ahuja Sánchez
Directora de Información y Documentación

EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 2



COORDINACIÓN GENERAL DE
EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE

Esta edición fue reproducida en el marco del convenio de colaboración celebrado entre la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y la Secretaría de Educación Pública.

Primera edición, 2006

Mónica Elizabeth Cantú Cantú
Alejandra Delgado Santoveña
José Francisco Lara Torres
Rebeca de los Santos Quintanilla
Jorge Ramírez Lozano

Compiladores

Rachel Hernández Simancas
Rodolfo Velázquez de la Mora
Alma Alejandra Rojas

Transcripción de textos

Patricia Rubio Ornelas

Cuidado editorial

A. Moisés Arroyo Hernández
Diseño y formación tipográfica

Erika Romero Ruiz

Diseño de portada

Heriberto Rodríguez

Fotografía de portada

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

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

ISBN: 970-814-174-7

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

Impreso y hecho en México

Presentación

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)-SEP tiene entre sus propósitos principales la identificación, selección y difusión de experiencias innovadoras en educación intercultural y bilingüe (EIB) con el fin de dinamizar y fortalecer los procesos de transformación educativa, así como de mejorar la calidad de los aprendizajes y el desempeño docente.

La diversidad lingüística y cultural, cuya existencia es reconocida formalmente en México, exige una oferta educativa diversificada y de calidad. Las experiencias innovadoras en EIB reflejan propuestas que tratan de responder a las necesidades y aspiraciones de contextos específicos, y enfatizan la importancia de tener en cuenta la cultura y la lengua de los grupos étnicos a los que pertenecen los alumnos. Este enfoque sostiene que los miembros de los grupos étnicos deben convertirse en sujetos activos en su diseño y desarrollo. Se trata de innovaciones profundamente participativas cuyo desarrollo requiere de la colaboración intensa de toda la comunidad.

Al analizar estas experiencias innovadoras en el enfoque de la educación intercultural surge la reflexión sobre los factores y las realidades que motivaron su propuesta. Podemos apuntar que una necesidad educativa no satisfecha favorece la innovación y explica en buena medida la razón de su existencia; también hay una relación muy evidente con derechos no cumplidos: el de todos los mexicanos a la educación y el de los indígenas a una educación culturalmente relevante impartida en su lengua.

Quienes llevan a cabo las innovaciones educativas son personas insatisfechas por la forma como se ha impartido la educación y los pobres resultados que, por una u otra causa, han obtenido; quienes innovan están en vías de encontrar la satisfacción que se necesita; en ello radica el aprendizaje para todos.

Los contextos donde surgen estas iniciativas son muy diversos. La educación que se les ha ofrecido con frecuencia ha sido ajena a las demandas específicas de las comunidades, pues una oferta educativa uniforme necesariamente produce desigualdad. Por ello, estas experiencias comparten el objetivo de revertir la situación de pobreza educativa con el propósito de ofertar una educación de calidad.

Las innovaciones compiladas, tanto en este libro como en el volumen previo, demuestran que es posible alcanzar niveles de calidad iguales o, incluso, superiores a los obtenidos cuando solamente se sigue el camino estrecho marcado por directrices educativas impuestas, ya que incorporan novedosas formas de entender la realidad y la educación; resultan una especie de rebeldía enriquecedora en contra de una sola manera de concebirlas. Son innovaciones que parten de lo local, no se diseñaron desde un escritorio o con la pretensión de tener aplicación masiva; por el contrario, su valor radica en que éstas nacieron de abajo hacia arriba.

El objetivo de *Experiencias innovadoras, 2* es contribuir a generar una cultura de intercambio y uso de información sobre proyectos en EIB, así como 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 a los problemas inherentes al trabajo en proyectos innovadores.

Se trata de dar a conocer las motivaciones, iniciativas y resultados de aquellos trabajos que ya han recorrido parte del camino y que por ello son motivo de inspiración para las personas e instituciones interesadas en contribuir al mejoramiento de la educación, empeñados en que las cosas pueden mejorar. Estas experiencias han generado cambios, avances, logros, porque tienen lecciones que comunicar, aciertos que compartir y errores que, en todo caso, sirven para crecer. Su cometido, por tanto, también es extender a otros lugares y circunstancias algo de lo que se está aprendiendo de estas innovaciones, ya que señalan el camino para diseñar formas de atención más respetuosas de las diferencias locales y de mayor calidad. En todas ellas se aprecia una muy clara aspiración al reconocimiento de la diferencia y a responder a ella.

La mayoría de los casos que se presentan en este segundo volumen de *Experiencias innovadoras* coinciden en la necesidad de fortalecer el respeto y el orgullo por la propia cultura y, en consecuencia, por las demás culturas, ya que en ellas se aprecia el interés por dialogar en una posición de reconocerse desde la diferencia, de igual a igual, con el propósito de enriquecerse recíprocamente; retoman el sentido más profundo de lo intercultural; buscan una convivencia entre las diferentes culturas de México basada en el respeto a la diferencia desde una posición de igualdad, e incluso posibilitan la toma de decisiones de política educativa consecuentes con este ideal.

Estos proyectos tienen una intención mucho más holística de abor-

dar la realidad, pues utilizan temas generadores en que confluyen las diferentes disciplinas del conocimiento con el fin de tener una visión más amplia, completa e integral de la realidad. Comprenden la experiencia educativa en su conjunto: son innovaciones en contenido, procesos y metodologías, formas de organizar y vivir la vida cotidiana de la escuela.

En resumen, estas experiencias desarrollan propuestas curriculares desde el enfoque intercultural dirigidas a 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.

Este volumen incluye experiencias educativas en los diversos niveles, desde preescolar hasta educación superior, que se describen a continuación. El grupo de Lumaltik Nopteswanej, promotor de la experiencia Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (Ecidea) que se lleva a cabo en el municipio de Ocosingo, Chiapas, desarrolla un proyecto integral de educación preescolar y primaria que ofrece a niños y niñas de las comunidades indígenas una educación intercultural y bilingüe significativa que parte de su realidad social y cultural, congruente con el proyecto histórico de las comunidades. Por esto, el proyecto surge y es atendido por educadores de la zona, quienes cuentan con la confianza y el respaldo comunitario.

Los maestros de las escuelas primarias “Miguel Hidalgo”, de San Isidro, y “Lic. Benito Juárez” de Uringuitiro, Michoacán, observaron que en sus planteles se aplicaban metodologías educativas inapropiadas, pues enfatizaban la memorización y recurrían poco a la reflexión; enfatizaban el aprendizaje del español a expensas de la lengua materna indígena de los alumnos; empleaban materiales descontextualizados de las realidades comunitarias, la mayoría de ellos en español, lo cual dificultaba la comprensión de los niños que no dominaban esta lengua nacional, y utilizaban criterios pedagógicos autoritarios y carentes de planeación didáctica. Como resultado, eran comunes el ausentismo, la deserción escolar, los altos niveles de reprobación y, en general, el bajo aprovechamiento escolar. En consecuencia, elaboraron una propuesta que se adaptara a las características propias de la región y que hoy genera mejores resultados educativos.

La Escuela Primaria Albergue Bilingüe “Raúl Isidro Burgos”, de San Andrés Yanhuitlalpan, Puebla, desarrolló su experiencia innovadora debido a la necesidad de adecuar la educación a las características socioculturales de los alumnos que presentaban dificultades para adquirir las habilidades de lectoescritura, tanto en náhuatl como en español, y el do-

minio de las operaciones básicas. Así como porque reconocieron que el saber previo de los alumnos y el conocimiento adquirido en la escuela estaban fragmentados.

En Xalapa, Veracruz, se dieron los primeros pasos para lograr una educación interculturales cuatro escuelas primarias con perfiles y poblaciones escolares muy diferentes; por eso resulta relevante que trabajaran juntas introduciendo el enfoque intercultural de manera particular, aprovechando la diversidad que existe entre ellas. Su idea es que la interculturalidad no concierne solamente a las escuelas que tienen población indígena, sino a todas las escuelas generales del país, ya que sólo así se logrará una educación intercultural para todos.

La experiencia del Centro de Formación Integral con Albergue “Hermanando nuestras raíces” (Cefia-Ajusco) ha enfrentado exitosamente las consecuencias del fenómeno migratorio de las poblaciones indígenas en la zona metropolitana del Valle de México. Debido al desarraigo de sus comunidades, los niños indígenas viven en condiciones de pobreza y marginación en el contexto urbano, donde la convivencia difiere de la de sus lugares de origen, corren el riesgo de perder su identidad y están en situación de abandono. El Cefia cuenta con un proyecto educativo con enfoque intercultural para atender a estos niños indígenas en situación de gran vulnerabilidad.

Es sabido que el estado de Nuevo León carece de grupos indígenas originarios y, por consiguiente, no posee lengua indígena local alguna. Sin embargo, esta entidad tiene una alta tasa de inmigración de personas provenientes de comunidades indígenas del resto del país. Esta situación ha obligado a que las escuelas generen iniciativas para realizar cambios enfocados a atender con enfoque intercultural a los niños indígenas, ayudándolos a acoplarse a su nuevo estilo de vida fuera de sus comunidades de origen, fomentando en ellos el respeto y el orgullo por su lengua y cultura, al tiempo que promueven la educación intercultural para todos.

Casa de la Ciencia, por su parte, se propuso crear en Chiapas diversas estrategias interculturales para abordar y complementar la formación inicial o continua de los maestros mediante el impulso de un concepto del quehacer pedagógico: la generación, implementación y evaluación de propuestas de intervención, y la propuesta de un esquema de diversificación de oportunidades de formación con base en un modelo de colaboración multi-institucional.

Asimismo, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con sede en Cuernavaca, Morelos, lleva a cabo una experiencia innovadora en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena (Lepepmi) con estudiantes universitarios que, a la vez, son maestros en servicio que atienden comunidades indígenas. Como resultado, han enfrentado exitosamente los problemas de comprensión lectora de los alumnos de la Lepepmi y se les han proporcionado herramientas técnicas y metodológicas adecuadas para el manejo de la lengua materna indígena y el español dentro del aula. Los alumnos se han beneficiado del aprendizaje del náhuatl y están introduciendo el enfoque intercultural en el currículum de la licenciatura y en sus actividades docentes cotidianas.

Por último, el Centro Universitario Regional del Totonacapan, ubicado en el municipio de Papantla, Veracruz, busca convertirse en una institución de educación superior que responda a los requerimientos de la región y promueva su desarrollo, sea competitiva internacionalmente, formadora de profesionales comprometidos con el desarrollo de sus comunidades en un marco de respeto a la diversidad cultural, y espacio intercultural donde confluyen dos culturas diferentes, la totonaca y la mestiza.

Es nuestro deseo que esta publicación resulte útil para aquellos que están en busca de caminos alternativos para atender las demandas educativas de sus comunidades o escuelas; además, que sea un estímulo para que las comunidades educativas reflexionen sobre sus experiencias y las difundan dando aliento al nacimiento de nuevas iniciativas.

Reconocemos y agradecemos a todos aquellos que colaboraron directa o indirectamente en la elaboración de este libro, y en particular a Dionisio Toledo y los educadores de Lumaltik Nopteswanej; a Gerardo Alonso Méndez, Sergio Oseguera y docentes de la Escuela Primaria "Miguel Hidalgo", de San Isidro, Michoacán, y maestros de la Escuela Primaria "Lic. Benito Juárez", de Uringuitiro, Michoacán; a José Hernández Cruz y los docentes de la Escuela Primaria Albergue Bilingüe "Raúl Isidro Burgos", de San Andrés Yahuitlalpan, Puebla; a Esteban Martínez Rojas, Ma. Angélica Jiménez A, Miriam Chávez Aguas, Raquel Maldonado Guevara, José Luis Díaz R., Araceli G. Santos Ojeda, Yure Landa Ceballos y Martina Dorantes L., del sector educativo número 10 de Xalapa, Veracruz; a Teresa Moreno, Tania María Navarro Moreno, Ángel Ortiz Martínez y Airam Asereth Jiménez Moreno, del Cefia Ajusco; a Luz Divina Tijerina y los docentes de las escuelas de Nuevo León que participan en el Programa de EIB; a Richard Cisneros, Elizabeth Santos y miembros de Ca-

sa de la Ciencia, Chiapas; a Margarita Hurtado, Carmen Turrent, Gustavo Adolfo Enríquez y alumnos de la UPN Cuernavaca; a Jordán Castillo de Luna y Alma Trinidad González, del CURT. Asimismo, a María Luisa Crispín Bernardo por su contribución en el diseño de los instrumentos para la sistematización de las experiencias innovadoras, y a Marie Hildwein por sus comentarios y aportaciones a la sistematización.

SYLVIA SCHMELKES

Coordinadora General de Educación Intercultural y Bilingüe

Índice

Lumaltik Nopteswanej, A.C. Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (Ecidea), Ocosingo, Chiapas	15
La alfabetización y el aprendizaje escolar en lengua p'urhépecha. La experiencia en San Isidro y Uringuitiro, Michoacán	41
Escuela Primaria Albergue Bilingüe "Raúl Isidro Burgos". San Andrés Yahuitlalpan, Puebla	55
Hacia una educación intercultural en Xalapa, Veracruz	69
Centro de Formación Integral con Albergue "Hermanando nuestras raíces" (Cefia-Ajusco)	79
Intervención educativa con niñas y niños indígenas en las escuelas primarias generales de Nuevo León	95
Casa de la Ciencia, Chiapas	113
Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena. Universidad Pedagógica Nacional. Cuernavaca, Morelos	127
Centro Universitario Regional del Totonacapan (CURT). Papantla, Veracruz	141

Lumaltik Nopteswanej, A.C.

Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (Ecidea)*

Sp'ijubtesel jabaltik yu'un yach'il jkuxlejaltik
Educándonos para nuestra nueva vida

En Ocosingo, Chiapas, se desarrolla un proyecto integral que pretende convertirse en una de las vías del pueblo tseltal para construir su propio camino y ofrecer a niños y niñas de las comunidades indígenas de la zona una educación intercultural y bilingüe significativa con base en su realidad social y cultural que sea congruente con el proyecto histórico de las comunidades. Por esto, el proyecto surge y es atendido por educadores de la zona, quienes cuentan con la confianza y el respaldo comunitario.

EL SURGIMIENTO

La verdad, en esta parte de Ocosingo, en la parte de la zona norte, acá por Altamirano, está totalmente abandonado lo que es la educación.

Los orígenes de Ecidea se remontan a hace más de treinta años. A partir de la realización del Primer Congreso Indígena en 1974, celebrado en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, se generó un nuevo movimiento de los pueblos indígenas mayas de Los Altos y la Selva Lacandona. En éste participaron los cuatro principales pueblos indígenas mayas del estado de Chiapas, ch'oles, tseltales, tsotsiles y tojolabales. Allí comienza un proceso de organización en la zona en torno a cuatro cuestiones que demandan atención urgente: salud, educación, tenencia de la tierra y comercialización de productos, como resultado de la extrema pobreza imperante en la mayoría de las comunidades indígenas de Chiapas.

Este movimiento es generado por los cuatro pueblos indígenas más numerosos de Chiapas, y posteriormente surge en la zona de selva *Kiptik ta lekubtesel* ("Fuerza para progresar"), organización en la que participaron alrededor de ciento treinta comunidades tseltales, ch'oles y tojola-

* Este apartado se basa en información proporcionada por los maestros y participantes en el proyecto.

bales estructuradas en la Unión de Ejidos y Sociedades de Producción Rural; más adelante, en 1988, se articularon constituyéndose orgánicamente en la Asociación Rural de Interés Colectivo Unión de Uniones Ejidales y Sociedades Campesinas de Producción Rural, la llamada ARIC Unión de Uniones (ARIC U. U.). Las cuatro líneas de la lucha que se derivaron del Congreso de 1974 se convirtieron en líneas de desarrollo de la organización, la que consideró la educación como una estrategia de desarrollo de los pueblos indígenas. Surge con el nombre en tseltal *Sp'ijubtesel bajtik yu'un yach'il jkuxlejaltik* ("Educándonos para nuestra nueva vida"), junto con el Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (Ecidea). En 1998 se constituyó como una asociación civil denominada en tseltal *Lumaltik Nopteswanej*, que significa "Pueblo Educador".

El proyecto plantea una propuesta para enfrentar el abandono, la miseria, la marginación y la explotación en las comunidades.

Lo que nosotros pensamos es que queremos participar en la construcción de un modelo de educación. Nosotros, como indígenas, tenemos que integrar-nos a la construcción de un plan y un programa.

¿Cómo participan en esta construcción? Se abocan al análisis de la situación educativa y se dan cuenta de que las deficiencias de la educación son producto de la marginación, la falta de desarrollo, los problemas culturales que surgen cuando algunos de sus compañeros indígenas se preparan y se van de sus comunidades. Las políticas de la educación indígena bilingüe (EIB) no favorecían el desarrollo de las culturas originarias.

Van desapareciendo las culturas, las lenguas, principalmente. Ellos nada más tratan de hablar su lengua, mas no enseñan a leer ni a escribir las lenguas maternas. Ése es el principal punto que nosotros sustentamos en esta organización.

En 1987 surgió con mayor fuerza un proyecto educativo para atender a las comunidades indígenas de la selva, el llamado Programa de Educación Integral para las Cañadas de la Selva Lacandona (Peicasel), que en el año de 1994 se convierte en el Programa de Educación Básica de la Selva (Pebsel) y en 1997 se incorpora definitivamente al Conafe; otras comunidades pasaron a ser atendidas por la institución federal Servicios Educativos para Chiapas (SECH) y por la Secretaría de Educación del estado de Chiapas (SEE).

Hubo un mal desempeño en la Coordinación General del programa y se impusieron muchos obstáculos en las comunidades, deslindándose de la realidad sociocultural y ambiental, lo que no permitió el desarrollo comunitario y, por consiguiente, de niños y niñas.

Los maestros asignados por el estado en la zona se resistieron a trabajar en las comunidades. Hubo mucho ausentismo, lo que entorpeció el avance de la educación de los niños. El 22 de diciembre de 1997 la asamblea general de delegados de la ARIC Unión de Uniones Histórica acuerda la salida de los instructores del Conafe y de los maestros bilingües del SECH, y proceden al nombramiento de educadores comunitarios en 32 comunidades tseltales de los municipios de Ocosingo y Chilón, Chiapas, las cuales se suman al desafío de construir una propuesta de educación pre-escolar y primaria intercultural bilingüe.

Nombrábamos compañeros maestros. Había unos que tenían sólo tercero de primaria, pero con la capacitación de los compañeros externos empezamos bien. Todo se consensuaba. Apoyaban todas las ideas de nosotros, pero después hubo problemas. En 1996 cambió la política totalmente, cambió la visión de a dónde nosotros queríamos llegar. Ahí se dividió la organización; la dirección que llevaban estas personas ya no nos convenció. Entonces terminamos esa etapa y comenzamos otra que es de la que estamos hablando ahorita.

Así, en 1997 da comienzo un nuevo proyecto educativo autónomo cuyas metas son: el reconocimiento de los propios pueblos indígenas a tener derechos, a autodeterminarse y a definir y construir sus estrategias educativas; la formación integral de educadores-investigadores en procesos de reflexión-acción; la generación participativa de una alternativa de primaria comunitaria intercultural y bilingüe con una propuesta curricular metodológica integrada y contextualizada mediante la creación de Centros de Investigación Infantil Comunitaria (CIIC).

EL PROYECTO "EDUCÁNDONOS PARA NUESTRA VIDA"

El nombre Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (Ecidea) fue propuesto por los propios jóvenes que realizaron sus estudios en el programa:

Más después le pusimos ya el nombre de Ecidea. Le pusimos así porque esas letras que tiene significan muchísimo para nosotros; le decimos principios, esos principios de todo educador.

La *educación*, de acuerdo a los principios de Ecidea se considera que es un derecho fundamental de todos los pueblos; una educación que debe ser integral y para la vida, e incluir, por ello, pensamiento, corazón y manos, así como una construcción personal y colectiva del conocimiento para la práctica, la solución de problemas y el desarrollo de la vida comunitaria; la ampliación y el enriquecimiento de valores, habilidades y conocimientos; la interacción con otros, el enriquecimiento de la diversidad sociocultural, la investigación y el diálogo con la ciencia y la sociedad, y el desarrollo de capacidades y habilidades lingüísticas en la lengua materna y castellana.

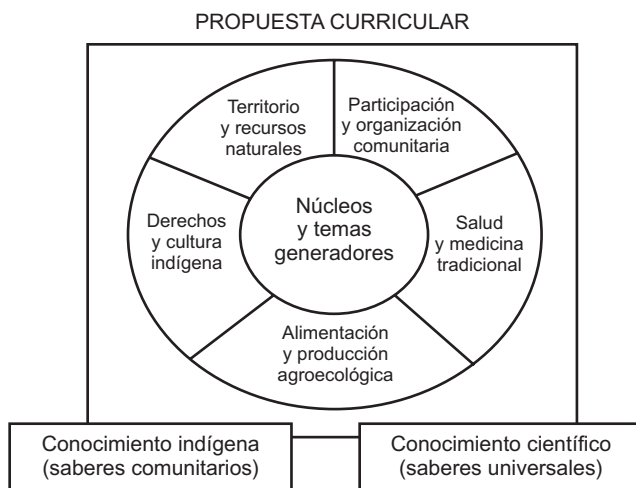
Es *comunitaria*, pues precisamente todos los miembros de la comunidad son los primeros educadores-educandos de los niños, pues participan activamente en la escuela. Es una educación que recupera los sistemas de conocimiento indígena y sus aplicaciones prácticas, así como los espacios y tiempos de la educación indígena: casa, solar, milpa, cafetal, asamblea, trabajo colectivo, etcétera.

Es *indígena*, pues son los propios pueblos y comunidades indígenas los sujetos de una educación que plantea propuestas que reconocen la diversidad cultural: identidad, cosmovisión, lengua, formas organizativas, historia y territorio.

Es una *educación para el desarrollo autónomo* pues se propone construir una mirada propia del desarrollo, buscando una forma de vida que promueva una vida feliz, en justicia y equidad, en paz y armonía entre los seres humanos y con la madre naturaleza. Es una propuesta interesada en la construcción y el manejo de modelos y estrategias educativas propias que propicien relaciones de respeto entre los pueblos y con la sociedad nacional.

Su propuesta curricular del programa parte de cinco temas generadores: a) *alimentación y producción agroecológica*; b) *salud y medicina tradicional*; c) *derechos y cultura indígena*; d) *territorio y recursos naturales*, y e) *participación y organización comunitaria*. Es fundamental que la escuela participe en la resolución de estas problemáticas y, por tanto, estas necesidades comunitarias se encuentran presentes en el proceso de enseñanza/ aprendizaje. La comunidad no puede esperar que el go-

bierno resuelva los problemas, sino aprovechar bien sus recursos. Algunos de los indígenas de la comunidad poseen terrenos, por lo que es necesario que aprendan a trabajarlos lo mejor posible, así se entiende el desarrollo autónomo.



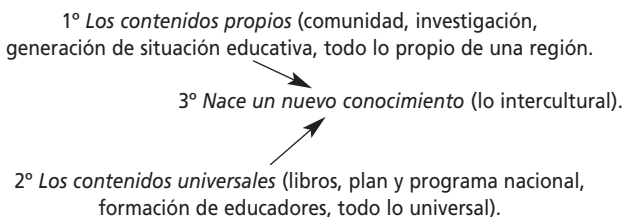
La intención central de la estructura curricular es crear una educación adecuada al contexto y necesidades de las comunidades que implique respeto, reflexión, investigación y análisis de y a partir de la cultura propia y la realidad e interés de niños y niñas. Por ello, considera la interrelación entre contenidos propios, nacionales y universales.

Los contenidos propios son los saberes comunitarios analizados en el contexto educativo que inducen a la reflexión y el análisis de la propia cultura, son todas aquellas formas de ser, hacer, sentir, saber, organizar, creer, nominar e interpretar el mundo agrupados en tres categorías: a) elementos culturales; b) problemáticas específicas de cada comunidad, y c) actividades sociales de cada comunidad.

El currículo nacional es el producto de las aportaciones de diversas culturas que se encuentran organizadas en el Plan y Programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Están presentes como contenidos nacionales en la propuesta curricular tanto en la planeación cotidiana como en el trabajo por áreas y rincones.

Los *contenidos universales* son las aportaciones de diversas culturas al saber escolar y que bien pueden estar presentes en el currículo nacional, pero en este caso se explicita su origen y resalta el carácter intercultural del conocimiento humano.

Por otra parte, Ecidea pretende dar al proyecto educativo un enfoque intercultural. Trabaja en conjunto los conocimientos tradicionales, los contenidos de los libros de texto y los contenidos propios. Los conocimientos, ya ordenados en contenidos escolares y en un plan de estudios, son trabajados en tanto que resulten útiles. El proyecto contempla la propuesta de un plan de estudios que cubra los aprendizajes deseables para los alumnos de las comunidades. También define la interculturalidad de la siguiente manera: tenemos un contenido propio y uno universal que a través de las herramientas didácticas se funden en uno solo y, al unir esos dos contenidos, nace un nuevo conocimiento que es intercultural.



Eso para nosotros es la interculturalidad, llámese un grupo de ch'oles, zoques, tojolabales, o un grupo de compañeros que vienen de otros estados de la República, no importa. Nosotros queremos conocer otros proyectos para enriquecer esta propuesta; de igual manera, todos los conocimientos occidentales: el conocimiento matemático, la asignatura de español y otras cosas que se estudian, [como] la historia, la geografía, todo eso para nosotros es importante. Pero todo tiene su proceso, todo tiene su tiempo, dónde y cuándo se va a enseñar. En primer lugar tenemos que ver lo interno, lo del contexto indígena.

El diseño curricular del programa Ecidea se caracteriza por ser:

- Un *programa de educación en valores*, base y eje del programa, que parte de las problemáticas comunitarias explicitadas en la investigación que llevaron a cabo un grupo de educadores del pro-

grama, donde se definieron los cinco temas generadores mencionados anteriormente, los cuales, interpretados pedagógicamente se denominaron *ejes transversales* de: Desarrollo, Autonomía y Educación para la Paz y los Derechos Humanos.

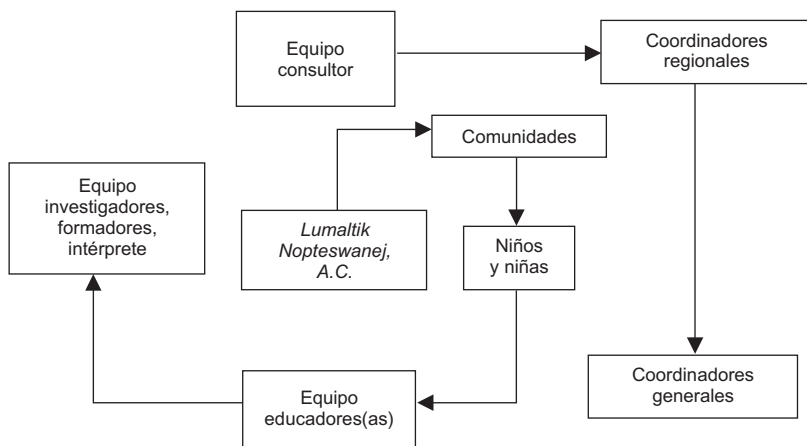
- *Una interrelación entre contenidos propios, contenidos nacionales y contenidos universales* que implica el desarrollo de la propia cultura, el reconocimiento de la identidad tseltal mexicana y la participación democrática de los y las indígenas en la vida nacional.
- *Una estrategia de planeación cotidiana* que no implique, necesariamente, un doble trabajo a los educadores.
- *Una articulación e interrelación de las diferentes áreas de conocimiento* como matemáticas, lectura y escritura, español, etcétera, en un planteamiento global de aprendizaje presente en los temas generadores.
- Una propuesta de *evaluación integral* que abarca tanto a docentes y asesores como niños y niñas.
- Un trabajo individual y colectivo por rincones.
- Una aplicación del espacio educativo, la reestructuración del salón de clase tradicional e inserción de otros espacios como: casa de libros, casa de arte, jardín de policultivos.
- El *perfil de educador comunitario* a través de su pertenencia a la comunidad y un proceso de elección en asamblea.

En la educación de los niños, además de recuperar su lengua, cultura e identidad, es importante el aprendizaje del español para lograr la continuidad en los estudios; por eso se trata de un proyecto de educación bilingüe. Cada educador que se integra a este proyecto tiene que hablar su lengua, no importa si es tseltal, tojolabal o tsotsil, lo importante es que la hable y la escriba con sus propios sentimientos

En 2006 la organización trabaja con 17 comunidades en cuatro regiones: Avellanal, Peña, Pojkol y Patiwits, de los municipios de Ocosingo, Chilón y Citalá, Chiapas.

LA ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA

Estructura organizativa de Lumaltik Nopteswanej, A.C.



En el programa Ecidea participan distintos actores que le dan vida realizando las funciones o responsabilidades de cada uno.

Asamblea de Educadores Comunitarios: los 45 educadores comunitarios que participan en el proyecto se organizan en una asamblea que se coordina con los Comités de Educación de la ARIC Unión de Uniones Históricas y de los municipios autónomos. En este espacio se discuten y definen los lineamientos y la política educativa, y se toman las decisiones fundamentales del proyecto a nivel general y regional. Cualquier acuerdo tiene que ser discutido y consensuado previamente por las comunidades participantes.

Equipo Coordinador y equipos regionales: la Asamblea de Educadores Comunitarios elige un Equipo Coordinador compuesto por un educador representante de cada una de las cuatro microrregiones, lo que garantiza una comunicación, retroalimentación y articulación eficaz entre las diferentes zonas. A su vez, la Asamblea Regional de Educación nombra un Equipo Regional integrado por tres educadores de la zona.

El Equipo Coordinador es responsable de las actividades relacionadas con la gestión, la administración y las relaciones del proyecto con otras instancias gubernamentales y civiles; asimismo, monitorea el desarrollo de los programas y la ejecución de los planes de trabajo.

Equipo Consultor: está conformado por profesionales en educación primaria, pedagogía, lingüística y agronomía, quienes, además de acompañar el proceso organizativo del grupo de educadores y el diseño y desarrollo colectivo de la propuesta educativa.

Equipo Investigador: son educadores indígenas seleccionados por la Asamblea de Educadores Comunitarios y avalados por las microrregiones que participan en el proyecto. Los criterios de selección abarcan el compromiso con las comunidades y la organización; experiencia en el trabajo con niños y niñas, y conocimientos de la lengua, cultura e historia del pueblo indígena tseltal. Contribuyen en cursos y talleres, asesorías especializadas y la experimentación y evaluación de los programas educativos. Este equipo está conformado por cinco educadores comunitarios. Cada zona nombra a uno o dos investigadores. Los educadores trabajan en conjunto o individualmente, según lo requiera el desarrollo de los programas. Los cinco también conforman el equipo de formadores y de intérpretes.

El *Equipo de Formadores* se encarga de detectar las necesidades de aprendizaje de los educadores, proponen un proceso de solución y lo difunden al resto de los educadores comunitarios a través de talleres de capacitación; organizan, planean y aplican talleres de suma importancia para la formación de los educadores.

El *Equipo de Intérpretes* se dedica a elaborar y traducir las memorias de los talleres en lengua indígena tseltal, y asimismo a traducir e interpretar de manera sencilla la propuesta educativa del programa.

En 2006 forman el equipo total de educadores 50 jóvenes, en su mayoría hombres. Tres personas configuran el equipo de coordinadores regionales, uno en cada región, y hay tres coordinadores generales que manejan la gestión interna y las relaciones con organismos civiles y con el gobierno, además de llevar a cabo un seguimiento de la propuesta en las comunidades.

LA METODOLOGÍA DE TRABAJO

Como ya se explicó, la propuesta metodológica de trabajo en la escuela gira alrededor de cinco temas generadores, elegidos entre los problemas de las comunidades. Éstos se discuten y analizan entre los educadores y delegados de la organización así como con la gente mayor de las comunidades.

El educador tiene que tener presente la metodología Puy [palabra tseltal que en español significa “caracol” o “espiral”] Los niños van a conocer desde adentro de la comunidad, y ya después se va a ir engrandeciendo su conocimiento hasta llegar a conocer el mundo.

Esta metodología Puy consta de los siguientes pasos:

1. *Organización inicial de trabajo (elección de tema, organización y planeación).* En este primer paso los educadores, los niños y las niñas plantean en asamblea un tema a analizar que bien puede ser algún acontecimiento que se esté desarrollando en la vida de los niños, la comunidad, la escuela, o cualquier otro de su interés; o sea, generar aprendizaje a partir de una situación relevante. Una guía que puede auxiliar en la elección de los temas son los contenidos propios, es decir actividades sociales de la comunidad, problemáticas, o elementos culturales.

Una vez elegido el tema, el educador realiza un bosquejo de cuál puede ser el camino a seguir, plantea objetivos de aprendizaje, sin implicar que ésta sea la planeación final. Esta misma actividad también la pueden realizar niños y niñas de los últimos grados o niveles, siendo otro bosquejo de los objetivos de aprendizaje.

De manera grupal se realiza una *evaluación inicial* que responda a los cuestionamientos: ¿qué sabemos y qué queremos saber sobre el tema o la comunidad? Esto arrojará un bosquejo de cuál puede ser el camino a seguir para abordar el tema, sin que ello implique la planeación final.

El educador siempre va a tener una hoja [donde apunte] cómo va a organizar la actividad. Tiene que sentarse de manera circular, nombrar a un niño que va a ser el moderador. Decirle: “Ahora tú eres el moderador; allá te paras y preguntas a tus compañeros en cada clase”. Ésta es la primera parte del trabajo: entran las reglas, cómo vamos a organizar para las siguientes horas, los tiempos que hay que tratar, cuándo los niños necesitan jugar o descansar, o qué vamos a hacer. Los niños se van turnando para ser el moderador y que todos participen.

2. *Investigación y recolección de la información.* Una vez que ya se cuenta con la organización general de trabajo y que se presentó el tema que se va a tratar con los niños (se le pregunta sobre el tema y se presenta la propuesta a los niños), ahora los niños van con los padres de familia, con la gente que trabaja dicho tema. Hay que ir por ejemplo a la hortaliza, al gallinero, etc., según el tema escogido. Los niños pueden traer la información de manera escrita o verbal. Identificación de lugares o espacios educativos donde se puede recolectar la información, ya sea en el cafetal, el potrero, la milpa, la casa, la escuela, la montaña; entrevistar a los ancianos, madres de familia, etc. (contenidos propios). También se busca información en libros de texto, revistas, diccionarios, y se utilizan materiales escolares (contenidos nacionales y universales). Según el tema, así se pueden identificar los espacios donde se encuentra todo lo relacionado con el tema; en este caso los niños se organizan solos, deciden qué harán primero y qué después.

Se recopila información del tema de manera desordenada y sin identificar cuáles pueden ser útiles y cuáles no. Se presentan materiales que faciliten la comprensión del tema y todo lo que sea necesario.

3. *Sistematización y articulación de conocimientos indígenas y científicos:*

Los niños empiezan a exponer los resultados de la investigación, hablan sobre lo que vieron y observaron, después ya se escoge qué es lo más importante y se sistematiza en un documento final en tseltal y en español; este documento final conduce a realizar otras actividades relacionadas con el contenido universal que contempla el plan y programa de estudios del sistema educativo; dicho resultado es usado para resolver actividades de cómo un problema [matemático], vamos a ver lo que son los números, lo que es el conocimiento o la metodología oficial. Sería algo así en la escuela tradicional: "Hoy vamos a ver los números del 1 al 9; saquen su cuadernos y hagan favor de escribir los números". No, Ecidea la realiza al revés: ¿qué entiendes que es un número?, ¿por qué entiendes que es un número?, ¿quién inventó esos números?, ¿para qué sirven los números? Se realizan investigaciones y complementaciones del conocimiento encontrado al abordar los contenidos propios. Esa serie de preguntas las llevan a la gente, y los padres de familia se los van a decir en su lengua materna, en dónde se aplican y cómo se hizo. Son una

serie de conocimientos que salen de la comunidad. Una vez que ya tenemos ese conocimiento, los niños ya lo saben. También se les proporciona el otro conocimiento matemático que hay fuera por parte del educador, y éste también es importante y diferente, por eso se tardan muchísimo en este tema, porque buscan el concepto de cada uno de los números.

4. *Asimilación y expresión de la información a través del arte.* Este paso se refiere a que la información y los materiales recolectados se transforman, se asimilan a través de la manera creativa de presentarlos, ya sea en forma de cuentos, cantos, obras de teatro, bailes, adivinanzas, rimas, poesías, coplas, etc., con el fin de ser expuestos ante la sociedad de alumnos que tiene la escuela y posteriormente ante toda la comunidad.

Se trata de juntar a los niños en un salón, tanto a los grandes como a los chiquitos, para sacar una sola propuesta. [Es] como una especie de asamblea general en donde todos pueden hablar, y entre todos sale un proyecto que se presenta después de manera creativa como obras de teatro, mensajes, cantos, adivinanzas, etcétera.

5. *La evaluación.* En este paso se realiza una profunda evaluación intermedia sobre los avances del proceso realizado hasta aquí, las dificultades y los problemas que se presentaron, los avances obtenidos y los atrasos, qué se puede hacer al respecto, su opinión sobre trabajar el tema, etc.. También aquí se evalúa cuáles aportaciones se pueden ofrecer a la comunidad o cómo socializar el conocimiento.

Se completa la información obtenida. Se realiza una pequeña investigación adicional con tal de que esté bien hecho el trabajo antes de socializarlo y presentarlo a la comunidad entera.

6. *Integración y devolución a la comunidad.* Se realiza la socialización del conocimiento en forma de obra de teatro, conferencia, intervención en una actividad social, participación en una asamblea, cambio en sus propias casas, fiestas alrededor de un tema específico, demostración, etcétera.

A los niños más grandes les tocó salir a presentar una serie de pensamientos. Hay que hacer un papel o una solicitud; se presenta entonces este docu-

mento a la comunidad: “Mire, los alumnos detectaron esta necesidad”. Entonces, en una asamblea con los padres de familia, se les informa: “¿qué hacemos con esto ahora?” Así hay que tocar puertas, solucionar los problemas. Por ejemplo, hoy fue el tema del incendio. ¿Dónde se originó o se ocasionó? Si hay que dar algunos consejos, hay que platicar la respuesta al problema detectado en la investigación dentro de la comunidad a través de las presentaciones de los trabajos en obras de teatro, poesía, mensaje, etcétera; se promueve que la misma comunidad resuelva sus problemas y necesidades. Hay que salir por algo. Por eso la educación desde el proyecto Ecidea va a resolver una necesidad; no se va a quedar así nada más, va a ayudar a la comunidad.

El tratamiento de cada tema puede alargarse mucho tiempo. Por ejemplo, abordan el tema de la lluvia: ¿por qué llueve? Los libros hablan de fenómenos meteorológicos y el conocimiento comunitario dice que es “tiempo de lluvias”; las nubes se mueven hacia el norte; la lluvia tiene una dirección. Un conocimiento lleva a otro.

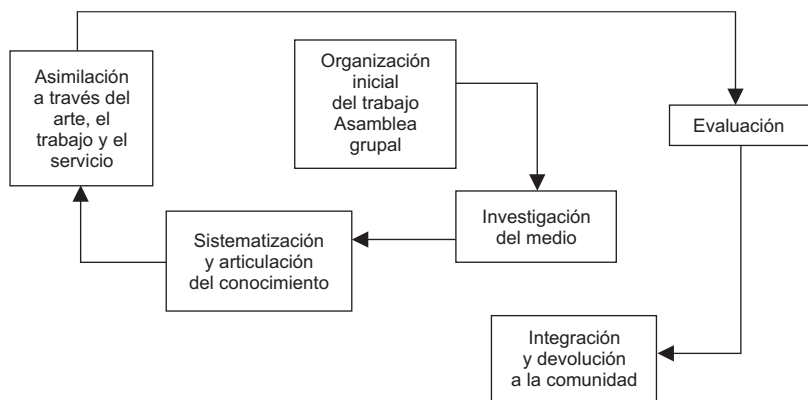
Dice el niño: “Mi papá me dijo –o mi tío me dijo– que si grito: ‘¡el saragüato!’ es porque va a llover mañana, y como es así, perfecto, lo respetamos: es el conocimiento de la relación con la naturaleza. No se contradice: es otra cosa. Por eso se les da más aquí lo cultural, el respeto hacia la naturaleza. Finalmente, la integración del proyecto en la vida comunitaria es el resultado del trabajo de una semana, de un mes o hasta dos meses. Esto es lo que se está trabajando dentro del proyecto de educación, su núcleo generador, su área del conocimiento; es una metodología muy sencilla.

Por último, se concluye con una evaluación final y conjunta con la comunidad:

- a) *¿Qué se ha aprendido cómo grupo?* Formas de organización, respeto, colaboración, convivencia, relación con educación en valores.
- b) *¿Qué se conoce ahora* de la comunidad que no se sabía antes?
- c) *Análisis del proceso individual de cada niño o niña* por parte del educador, autoevaluación del propio proceso: cómo se realizó, dónde hubo mayores dificultades, cómo se solucionaron; la relación con el resto del grupo.
- d) *Síntesis de los nuevos conocimientos* en forma de texto libre individual o colectivo, u otra.

- e) Intercambio con otras comunidades.
- f) Reinicio del proceso.

Metodología Puy ("Caracol")



ESTRATEGIAS Y RECURSOS PEDAGÓGICOS

El proyecto fundamenta su estrategia pedagógica en la formación integral pedagógica y metodológica de educadores-investigadores indígenas, en procesos de reflexión-acción para el diseño y desarrollo de la propuesta educativa intercultural con una metodología apoyada en las siguientes líneas de acción:

- recuperación y revitalización de las formas y los espacios educativos propios de la comunidad indígena, de su memoria histórica, valores culturales y sistemas de conocimiento;
- diálogo intercultural como construcción colectiva del conocimiento en relaciones de igualdad, a partir de la recuperación y sistematización del conocimiento indígena y de su articulación crítica con el conocimiento occidental, y
- vinculación de madres y padres de familia, responsables y cargos comunitarios en el proceso de aprendizaje de niñas y niños incorporados en actividades colectivas de investigación y recolección

de saberes, que los hace partícipes y responsables de su papel como educadoras y educadores.

En la escuela tradicional siempre en un salón vas a encontrar cuatro esquinas; siempre el educador al frente y los niños sentados en las filas. El que tiene miedo y vergüenza siempre se pone hasta el final, y los que hablan son los que están enfrente. ¿Cómo vamos [a] superar esto? En todas las escuelas de Ecidea queremos hacer una nueva forma de construcción de las escuelas, en donde todos los niños se sienten en círculo, mirándose a la cara, para que todos hablen y el educador se mueva. Los niños tienen toda la libertad de ir de aquí para allá, cambiarse de lugar, participar.

En cuanto a la enseñanza de las lenguas, en preescolar todos los materiales utilizados están en su lengua materna, aunque en algunas actividades se introduce poco a poco el español según el nivel de conocimiento de los alumnos. A los alumnos de primer grado de primaria se les enseña a leer y escribir en la lengua tseltal, y a partir de tercero trabajan las dos lenguas a la par.

Cada vez se van dando las dos lenguas. En cuarto y quinto ya deben dominar el español y le damos un poquito menos al tseltal para que aprendan en las dos lenguas a leer y escribir, porque es algo complicado. En quinto y sexto prácticamente deben dominar su lengua materna y trabajar de manera paralela para que logren el dominio en ambas lenguas.

CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

Aprendizaje significativo. Parte de la experiencia cotidiana del niño o la niña acerca de su propia cultura y aquello que experimenta todos los días. Se basa en lo ya constituido en la estructura cognoscitiva del niño o la niña, por lo cual es asimilado de manera relacionada con diversos conocimientos y experiencias. Se articula la vida diaria de la comunidad, lo que interesa y sabe el niño o la niña con los contenidos escolares.

Aprendizaje por descubrimiento. El niño o la niña aprenden a cuestionar la realidad y a organizar ese cuestionamiento de tal forma que avancen en su propio conocimiento; implica a su vez formas de organización colectiva y grupal (de lo fácil a lo difícil y de lo difícil a lo fácil).

Aprendizaje metacognición. Se entiende como recapitular o explicitar los procesos de aprendizaje que se han vivido cotidianamente, verbalizar qué se ha hecho, cómo y para qué, descubrir cuáles son los pasos seguidos en el propio método con el fin de precisar sus características y transformar aquello que sea necesario.

En cuanto a la producción de materiales, ésta tiene mucha relación con la vida comunitaria.

No tenemos materiales del gobierno, pero tenemos allí la tierra, los recursos, los árboles, la milpa, infinidad de cosas que podemos encontrar en la comunidad. A eso le llamamos materiales educativos. Hay mucho respeto hacia la naturaleza. ¿Y dónde queda nuestra forma de hablar, el vestido, las tradiciones, las fiestas, los conocimientos, la relación con la naturaleza? ¿Las creencias de las comunidades, su cultura y sus derechos? Los niños tienen que conocer esto.

Los propios educadores realizan esta labor, con la cual, además de preservar las tradiciones comunitarias, se revitaliza la lengua materna, pues los registros se hacen en la lengua de la comunidad. Esto apoya el desarrollo de una propuesta para la enseñanza de la lectoescritura.

Para dar seguimiento al proyecto de manera mensual o bimestral, los coordinadores regionales llevan a cabo un monitoreo en las comunidades y aplican una evaluación. Observan de manera directa y llenan un cuestionario; llevan un registro con la evaluación y la participación de sus niños.

MATERIALES Y ESPACIOS EDUCATIVOS

En el contexto comunitario un espacio educativo es todo aquello que se puede cuestionar y, a partir de ello, generar aprendizajes. En estos espacios existen momentos de recapitulación del conocimiento, síntesis y conceptualización de lo hecho, de conclusiones individuales y conjuntas, de reflexión y análisis del método de aprendizaje utilizado.

Los *rincones* son espacios específicos dentro del salón donde se ubican diversos materiales educativos y didácticos específicos de las áreas de conocimiento. Existen rincones lógico-matemáticos, de lectoescritura, español, literatura, etc. Su intención educativa se centra en la autonomía y el interés del niño o la niña, ya que de acuerdo con sus intereses éstos pueden

decidir explorar algún material de forma individual o colectiva. Esto va a la par de solucionar problemas del manejo de grupos multigrados.

Salones multinivel se denominan los espacios que conforman la infraestructura básica de la nueva escuela comunitaria. Los salones contruidos a lo largo del programa son de forma hexagonal –la más cercana al círculo–, donde se propician aprendizajes grupales aunque respetando la autonomía y el interés personal. El salón es un espacio importante pero no el único, es un espacio de respeto a la autonomía personal al permitir aprendizajes por rincones individual o grupalmente, así como el trabajo por proyectos individuales y colectivos. Los salones hexagonales presentan físicamente la intención del programa, la igualdad y la democracia en un contexto de desarrollo autónomo.

Cada escuela comunitaria consta de tres salones multinivel donde se distribuyen niños y niñas de la siguiente manera: de 5 a 8 años en el nivel I, de 8 a 10 en el nivel II, y de 11 a 13 en el nivel III. De acuerdo con el número de alumnos pueden requerirse más aulas.

La forma hexagonal de los salones responde a la idea de “formar círculos”, de construir relaciones horizontales que favorezcan la comunicación, la interacción y la igualdad. Niñas y niños aprenden a pensar circularmente, a tener una visión integradora hacia la vida, lo que también implica un trabajo circular-grupal y en equipos para la construcción y expresión colectiva del conocimiento donde la alegría del trabajo se viva en la colectividad, la solidaridad y la intersubjetividad, valores culturales del pueblo tseltal.

Con este diseño se logra la concreción física del concepto *circularidad* que maneja la propuesta educativa, reforzada por la disposición anterior del salón para el manejo de *rincones educativos* destinados a las matemáticas, las ciencias y el arte. El acondicionamiento de *rincones* favorece el trabajo con los alumnos en grupo multinivel, es decir, integrados por niños y niñas de diferente grado escolar.

Casa de los libros: es el taller de animación a la lectura, la expresión oral y escrita, el teatro, etc., donde los educadores comunitarios animan la participación a través de estrategias lúdicas, técnicas e instrumentos para la expresión individual y grupal.

Cuentan con un acervo de libros infantiles y juveniles, pero la tarea principal es la elaboración rústica de libros en la lengua materna. En ellos se guarda la memoria histórica de la comunidad y los saberes de su *herencia inmaterial* en pequeñas y sencillas narraciones a manera de cuentos, leyendas, moralejas, poesías, adivinanzas, etcétera.

Casa de arte: en este espacio se realizan las actividades en el Taller libre de arte indígena. Como lo plantea la propuesta metodológica, el trabajo de investigación-procesamiento de contenidos iniciado en los espacios educativos de la comunidad pasa siempre por la producción individual y colectiva de una creación artística y el trabajo manual para mejorar algún aspecto de la vida comunitaria. Este momento no necesariamente se realiza en Casa de arte, sin embargo, su acondicionamiento y los instrumentos y materiales que allí se encuentran, facilitan su desarrollo.

Casa de arte –también de forma hexagonal– es un espacio muy importante de esta propuesta educativa. En ella, “los musiqueros”, los “maestros de oficio” en el arte de trabajar la madera, la cestería, la alfarería y otras manualidades, así como las mujeres tejedoras, se convierten en educadores y promotores culturales de la comunidad. Niñas y niños desarrollan su imaginación y capacidad creadora en libertad, y en interacción con otros miembros de la comunidad que les comunican sus saberes y destrezas como un mecanismo para la conservación, enriquecimiento y continuidad de la *herencia inmaterial*.

Jardín de policultivo: el espacio escolar también se aprovecha para el cultivo de hortalizas; realizar actividades de siembra y cultivo de hortalizas representa un aprendizaje para los niños, y se aprovecha asimismo la cosecha para alimentarlos, ya que muy pocas comunidades cuentan con desayunos escolares. Además, se busca que las familias de los niños aprendan sobre el cuidado de las hortalizas y lo lleven a cabo en sus casas.

El Jardín de policultivo hace referencia a la unidad doméstica integrada por la casa y el solar o sitio donde se cultiva gran diversidad de especies vegetales, y se crían pequeñas especies animales (cerdos, guajolotes y gallinas, principalmente).

El diseño del espacio en la nueva escuela responde a esta nueva lógica. Las aulas hexagonales se distribuyen en el jardín de policultivos para lograr la integración de los espacios educativos y productivos. En ellos, no sólo se aprenden y recuperan conocimientos y técnicas de una agricultura ecológica, sino que se vinculan de manera práctica a los procesos de razonamiento científico y lógico-matemático, así como del conocimiento histórico y geográfico. El Jardín de policultivo incluye la hortaliza biointensiva con áreas para el compostaje y lombricompostaje, vivero de café, árboles frutales y maderables, huerto herbolario y floral.

Se pretende que niñas y niños fortalezcan una relación de cuidado y respeto hacia la naturaleza, “la madre tierra”, y todos los pobladores se

apropien de diversas prácticas agroecológicas para el manejo cultural de la unidad de producción familiar.

Materiales educativos y didácticos

Un material educativo es todo aquello que se puede cuestionar y relacionar con aprendizajes anteriores y significativos.

Los espacios educativos constituyen los materiales educativos insertos dentro del espacio escolar. También existen otros materiales en el territorio comunitario conformado por: espacios educativos, comunidad, milpas, bosque, ríos y demás espacios que la comunidad utiliza cotidianamente para desarrollar su vida cultural, política, económica y social.

Por otra parte, los materiales didácticos se refieren tanto a materiales convencionalmente educativos (mapas, libros, ilustraciones, etc.) como objetos tangibles, susceptibles de ser analizados, como los provenientes del medio natural (piedras, ríos, etc.), y social (casas, tortillas, etc.). Así, la diferencia entre un material educativo y un material didáctico radica en que los primeros pueden ser tangibles o no, como la organización comunitaria, pero forman parte de la vida cotidiana y es posible cuestionarlos y analizarlos; en cambio, los materiales didácticos son concretos.

LAS DIFICULTADES Y LOS LOGROS

Las dificultades

El proyecto ha enfrentado tropiezos como que en algunas comunidades no aceptan el trabajo. En una comunidad incluso hubo enfrentamientos entre grupos de maestros que no querían participar con Ecidea. Algunas personas no están conscientes de la lucha y otras rechazan este modelo educativo y prefieren el del sistema nacional. No obstante, los padres de familia interesados reflexionaron sobre la posibilidad de establecer su propia escuela. El equipo replanteó su propuesta y determinó que en adelante todos los educadores debían ser originarios de las mismas comunidades.

Los caxlanes [mestizos, gente no indígena] tuvieron otras ideas contrarias a nosotros. Cuando empezamos, venimos juntos, la raíz ahí venía. Pero después

cambiaron de ideas, cambiaron de objetivo, llevaron otra visión, y la visión de nosotros es formarnos como indígenas. Nosotros estamos pensando en la autonomía, pero ellos no.

Los logros

Pero los logros del proyecto han sido más fuertes; entre ellos destacan los avances alcanzados para la puesta en marcha de una nueva escuela indígena e intercultural con base en la propuesta curricular y metodológica desarrollada. El proyecto consiste en:

- Nueva escuela indígena e intercultural (propuesta curricular y metodológica).
- Nueve ciclos escolares: participación de 2 050 niñas y niños en 25 comunidades.
- Un total de 350 niños y niñas egresados del nivel primaria.
- En el año 1999 aprobó notablemente la evaluación llevada a cabo por la SEP 98% de niños y niñas de primaria.
- Construcción de 22 aulas hexagonales y 6 casas de los libros.
- Establecimiento de huertos escolares en 30 comunidades.
- Formación integral de 50 educadores(as) en la propuesta pedagógica del programa.
- Desarrollo académico: 4 educadores con la carrera de Licenciatura en Educación Indígena; 10 educadores cursando estudios de licenciatura, 20 con bachillerato terminado y 10 en proceso; 6 educadores con sólo secundaria terminada.
- Participación en foros, encuentros, intercambios y talleres a nivel estatal, nacional e internacional.
- Movilización y concertación para el reconocimiento del programa.
- Monitoreo y evaluación del proceso de aprendizaje de niños y niñas.
- Elaboración de materiales didácticos para el *Manual de educadores* y el *Manual de jardín de policultivo*, tarjetas de autoaprendizaje, Bancubi y folletos culturales.
- En 2000 se firma un convenio Ecidea-SEP para otorgar becas académicas a los educadores y el reconocimiento con validez oficial de los estudios.

- Reconocimiento de la UNESCO y la CGEIB-SEP por haber obtenido el primer lugar a nivel nacional en innovación educativa en un modelo intercultural
- Formación de una comisión interinstitucional con la integración de ONG, asociaciones civiles e instituciones gubernamentales y no gubernamentales
- Desarrollo del proyecto de revisión y actualización del modelo curricular generalizable de Ecidea.
- Invitación a formar parte del comité promotor del Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural.
- Financiamiento de la Fundación Ford y de la OEI al proyecto de revisión y actualización del modelo generalizable Ecidea.
- Construcción del Centro de Formación Integral de Educadores(as) Indígenas Puy.
- Reconocimiento, del Consorcio de Educación Intercultural, por haber obtenido el primer lugar en el Concurso de Proyectos Educativos Innovadores en el ámbito de la educación intercultural, en el marco de estrategias de combate a la pobreza en un modelo intercultural.

Pero lo que ilustra mejor los logros del proyecto es la realización de cambios de fondo que conciernen tanto a los niños como a las comunidades mismas.

Por el lado de los papás, ahora resuelven problemas internos, por ejemplo en la agricultura. La comunidad ha ayudado mucho en la formación de los niños. Cuando se hace una investigación comunitaria, pues aportan, cosa que antes no se veía. En cuanto a los cambios de los niños, van adquiriendo lo cultural, la lengua, los conocimientos, lo que anteriormente se dejaba atrás. Ahora un niño te puede contar un cuento de su región, [lo que] significa un cambio, y eso para nosotros es importante.

PROCESO ACTUAL DE TRABAJO EN EL PROYECTO DE REVISIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL MODELO ECIDEA GENERALIZABLE

A partir de 2005 el colectivo de educadores comunitarios Lumaltik Nop-teswanej, A.C., junto con el Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo Ecidea, se dio a la tarea de actualizar

del modelo curricular del programa Ecidea, en el marco del proyecto de Construcción y Reconocimiento del Modelo Autónomico Intercultural Generalizable Ecidea, con el fin de construir, operar y lograr el reconocimiento formal, por parte de las instancias educativas estatales y federales, del Modelo Autónomico de Educación Intercultural Generalizable Ecidea.

En enero de ese año el colectivo de educadores inicia la planeación y programación de trabajos que se realizarán durante tres años para la operación del proyecto Construcción y Reconocimiento del Modelo Autónomico Intercultural Generalizable Ecidea, y de septiembre de 2005 a septiembre de 2006 se llevó a cabo la fase más fuerte e importante en la aplicación del diagnóstico en todo el modelo educativo con la participación activa de padres de familias, niños y niñas, educadores y educadoras. Esta iniciativa obtuvo los siguientes resultados:

1. Se reconstruyeron y operaron las experiencias educativas integrales en las comunidades que conforman Lumaltik Nopteswanej. Esto implicó conocer la práctica educativa de los investigadores de Ecidea y el grupo de educadores para identificar y rescatar aspectos relevantes y aquellos que se tienen que reconstruir de acuerdo con los principios educativos de Ecidea.
2. Se formaron 50 educadores y educadoras en los campos problemáticos definidos por la asamblea de educadores y en otros implícitos en la resignificación de la práctica docente, acorde al modelo diseñado. Durante el periodo de diagnóstico de la práctica educativa de los educadores(as) de Ecidea se detectaron necesidades de formación: enseñanza/aprendizaje de la lengua tseltal escrita y oral; enseñanza/aprendizaje de la segunda lengua; métodos de enseñanza de las matemáticas; uso y manejo de las tarjetas de autoaprendizaje, métodos aplicados al manejo de situaciones de multigrado; desarrollo de estrategias pedagógicas acordes a la propuesta educativa Ecidea; métodos actualizados de evaluación educativa; métodos de uso y manejo de libros, materiales de la región y otros.

Después de la revisión final de los resultados de los diagnósticos aplicados durante el ciclo escolar 2005-2006 a las escuelas de Ecidea, junto con el seguimiento de los talleres y el monitoreo de los investigadores, se detectó que para la actualización del modelo educativo de Ecidea era

necesario realizar series de talleres de formación complementando las que se mencionaron antes. Por esta razón, en diciembre de 2006 se construyó un plan de formación de formadores.

Todos los talleres están organizados en un primer momento de manera teórica. Luego los formadores llevan a la práctica las actividades en sus escuelas aplicándolas durante un mes para después regresar al análisis de su funcionamiento y complementación. Hasta 2006 realizaron el primer taller sobre Metodología Educativa (*Puy*) y se lleva a la práctica en escuelas piloto del programa Ecidea, con un seguimiento de monitoreo y observación de los formadores en práctica.

En la actualidad se construye un Centro de Capacitación en la comunidad de Macedonia. Una de las organizaciones con las que tienen relación es Enlace y Capacitación, la cual les brinda apoyo en la construcción de escuelas. El Centro de Capacitación pretende ser un centro de formación integral para los jóvenes indígenas de la selva.

PROYECCIONES AL FUTURO

Algunos de los retos del proyecto de la organización Lumaltik Nopteswanej son:

- Lograr el respeto y reconocimiento formal del programa en cuanto a su propuesta pedagógica, estructura organizativa y educadores, y la consolidación de la propuesta educativa y su apropiación por parte de las comunidades donde se trabaja buscando una evaluación y adecuación permanente.
- Alcanzar el fortalecimiento organizativo y de autogestión.
- Consolidar la propuesta educativa y la apropiación comunitaria: evaluación y adecuación permanente.
- Desarrollo de la propuesta de centros de investigación infantil comunitaria (espacios, infraestructura, equipo y materiales) con lo que se pretende atender a mayor número de niños y niñas.
- Incidencia en políticas educativas: participación y trabajo articulado a partir de la agenda política del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural.
- Elaboración de materiales didácticos bilingües que incluyan saberes, arte, música y cultura comunitaria.

- Además del trabajo en el nivel de primaria, la organización interviene en la gestión para el desarrollo de un bachillerato bilingüe e intercultural en Las Cañadas de la Selva Lacandona.
- Fortalecer las áreas de educación ambiental sobre el cuidado y conservación de la naturaleza, y la elaboración de materiales didácticos bilingües que recojan saberes, manifestaciones artísticas y cultura comunitaria.

Este proyecto tiene un futuro de largo plazo, pues no solamente los maestros sino la comunidad entera impulsan el cambio. La vida social se está transformando. Anteriormente, cuando se desconocía esta problemática, no se avanzaba en la educación ni en la profesionalización, mucho menos en las comunidades. Ahora se habla de agricultura orgánica, de creación de materiales, y hay una organización más clara de padres y madres de familia.

Por otra parte, existen más comunidades deseosas de adherirse al proyecto. Sin embargo, la falta de remuneración representa una dificultad.

Aquí estamos y aquí vamos a estar. Seguimos trabajando no sólo con la educación sino con la salud, con el proyecto de las mujeres que participan en la organización, con el problema agrario. Estamos viendo que siempre falla la parte oficial porque a veces sólo llegan a dividir a las comunidades; siempre dicen que no hay dinero. Han venido investigadores de la UAM y de la UNAM a investigar qué pasa con el desarrollo sustentable aquí en Chiapas, y se sorprenden. Ellos vieron qué pasa sin que nosotros usemos palabras negativas; ellos lo vinieron a comprobar, hicieron un diagnóstico y se corroboró que se tienen que aplicar otros mecanismos. Por eso nosotros, como organización, estamos trabajando, llevamos integralmente el trabajo para el desarrollo de las comunidades.

La Escuela “Santa Lucía”

Un ejemplo concreto de lo que se hace en las comunidades es el trabajo en la Escuela “Santa Lucía”, que atiende a 34 niños en preescolar y a 108 en primaria.

En sus orígenes, era una escuela federal; después formó parte de una alternativa educativa, el proyecto Peicasel, que a la larga desapareció.

Entonces la comunidad y los educadores comenzaron a pensar cómo podían crear un nuevo proyecto. Se realizó un diagnóstico entre la gente para medir su interés. La comunidad respondió con entusiasmo y propuso que se retomara el camino iniciado aunque incorporando las características y necesidades particulares de cada comunidad. Así comenzó el trabajo.

Los objetivos de la escuela son contribuir al desarrollo de la comunidad en el ámbito educativo con una formación de los niños enfocada al desarrollo de espacios de intercambio de conocimientos escolares y comunitarios con otros niños tanto de su comunidad como de otras. El principal propósito es contribuir a que los niños se desarrollen y se valgan por ellos mismos. El conocimiento tiene que partir de la vida cotidiana, y luego la escuela debe reorientarlo y devolverlo a la comunidad.

Por otra parte, las relaciones entre niños, maestros y padres permiten que la escuela trabaje con aprendizajes más significativos para sus alumnos.

Los maestros de la escuela son nombrados por la comunidad. Para ser elegido como educador hay que cubrir los siguientes requisitos: ser cumplido en cuanto a los compromisos que adquiere con la comunidad, mostrar interés y participar en los asuntos comunitarios, ser originario de la comunidad (lo cual es una norma del proyecto) y cuando menos haber cursado la secundaria, aunque algunos incluso estudian una licenciatura.

En el caso de la lectoescritura aplican una metodología en la que se comienza a trabajar desde el propio nombre de los niños y las partes del cuerpo para formar palabras. Asimismo, elaboran materiales bilingües tseltal-español con el fin de que los alumnos aprendan ambas lenguas. Utilizan tarjetas, plantas, palitos o elementos de la región. La metodología contempla trabajar con contenidos propios de la comunidad. Por ejemplo:

Si hablamos de matemáticas, cómo miden sus papás los terrenos. A lo mejor algunos conocen la cuerda, otros [cuentan] por pasos o brazada. El niño de alguna manera ya sabe; después se combina con los otros conocimientos y va confrontando sus conocimientos anteriores y construyendo nuevos.

Los niños aprenden del maestro y también de sus padres, en sus casas, en la vida diaria. Los niños participan, expresan su forma de pensar y decir las cosas. La represión se ha dejado de lado; se trata de que el niño sea más activo, más participativo.

El niño siempre es el recipiente adonde van todos los conocimientos de los que se supone son los únicos que saben. El proyecto tiene en cuenta los conocimientos y saberes previos de los niños, y de ahí se parte para desarrollar un conocimiento nuevo para su desarrollo formal.

Muchos de los recursos utilizados para realizar la experiencia los ha donado la propia comunidad, que aporta materiales y mano de obra para la construcción y restauración de las aulas. La comunidad ayuda mucho en la formación de los niños, cuando se hace una investigación comunitaria todos contribuyen, algo que antes no se veía.

Desde el principio del proyecto los coordinadores generales motivan a los educadores a prepararse más. Éstos han participado en talleres regionales y foros que les han servido para avanzar en los objetivos del proyecto. Los educadores tienen el deseo y la voluntad de continuar con sus estudios académicos hasta lograr una carrera profesional para contribuir mejor a la formación y el desarrollo de los niños.

Desde que empecé a trabajar en el proyecto hay cambios. El problema principal era que no había una formación pedagógica; te metías a trabajar y a ver qué pasaba. En este caso, no. Antes, el que más sabía era el maestro; ahora vemos un cambio muy fuerte. A mí el proyecto me ha apoyado bastante, me ha formado.

La alfabetización y el aprendizaje escolar en lengua p'urhépecha.

La experiencia en San Isidro y Uringuitiro, Michoacán*

Desde hace mucho tiempo en Michoacán, como en otros estados de México, se han aplicado metodologías educativas tradicionales inapropiadas, basadas en el aprendizaje memorístico de conceptos, integracionistas y, básicamente, enfocadas al uso del castellano en detrimento del uso y preservación de las lenguas indígenas. Por tanto, los materiales que han empleado son ajenos a las realidades comunitarias y la mayoría de ellos están en español, lo cual dificulta la comprensión de los niños que no dominan esta lengua nacional. Asimismo, los criterios pedagógicos aplicados han sido autoritarios, carentes de planeación didáctica y enajenadores. Como consecuencia, el denominador común de la situación educativa ha sido ausentismo, deserción, altos niveles de reprobación y, en general, bajo aprovechamiento escolar. Para revertir esta situación, las escuelas primarias "Miguel Hidalgo", de San Isidro, y "Lic. Benito Juárez", de Uringuitiro, Michoacán, desarrollaron un proyecto educativo que se adapta a las características propias de la región.

EL SURGIMIENTO

La Educación Indígena quiere tomar de modelo la escuela urbana: entrar a la hora, salir a la hora. Tener todas las ventajas de una escuela de gobierno. La dinámica del quehacer diario en el medio urbano obliga a que las cosas sean de determinada forma. Pero la escuela se equivoca al inducir a nuestras escuelas, que tienen sus particularidades, su propia forma, sus propios objetivos de formación diferentes, al medio urbano. Así, no es de extrañar que muchos padres de familia lleven a sus niños no con la mentalidad de que aprendan, sino como a una guardería. (docente de San Isidro)

* Este apartado se basa en información proporcionada por los maestros de las escuelas primarias que desarrollan el proyecto. La actualización de datos hasta 2006 se realizó mediante entrevistas telefónicas con el maestro Sergio Oseguera Reyes y con el director, maestro Gerardo Alonso Méndez, de la escuela "Miguel Hidalgo".

Los maestros piensan que se han soslayado los requerimientos del contexto. La educación que ellos mismos recibieron de pequeños se encargaba de convencerlos de abandonar su lengua.

Ésa fue la idea que nos metieron: que si no hablabas español, no serías nadie y no te podrías superar, no podrías andar en Guadalajara o México, en las grandes ciudades, pidiendo trabajo. (docente de San Isidro)

Eso provocó que muchos indígenas abandonaran sus comunidades, cultura y lengua para migrar a las ciudades con la ilusión de encontrar allí una mejor vida.

Muchos indígenas no hablamos bien el español. (docente de San Isidro)

El autonegarse, el autodiscriminarse es resultado de la formación educativa. El desarraigo de los individuos de sus comunidades lleva a la negación de su propia lengua y cultura. No acepta ser parte de una comunidad indígena y la sociedad nacional no va a aceptarlo. Está en medio; no se identifica con ninguno de los contextos.

El proyecto comenzó en el ciclo 1995-1996 en la escuela "Miguel Hidalgo", de San Isidro, un poco antes que en la escuela "Lic. Benito Juárez", de Uringuitiro. Con el nuevo programa los maestros se sentían "desarmados", pues se planteaban los temas dejando al profesor en libertad de elaborar las estrategias didácticas para su enseñanza. Así, empezaron a organizarse para detectar los problemas que consideraban prioritarios y determinar las soluciones adecuadas.

Un problema que se identificó fue la dificultad de los niños para alcanzar un nivel de lectura y escritura aceptable en español. Entonces empezaron a introducir algunas palabras en p'urhépecha para la enseñanza de la lectoescritura sin tener un método preciso.

Íbamos construyendo en el camino. Para la siguiente [palabra] le cambiábamos, y a la siguiente consonante la arreglábamos, y a veces caíamos en el español. Por ejemplo, para la enseñanza de la leche, ponía un dibujo de una vaca; retomaba algo del contexto que era ya el animal, aunque no se dice así en nuestra lengua; así igual con el pescado o la trucha, la enseñanza de la "k", y así empezamos con el proyecto. (docente de Uringuitiro)

Además de mejorar el aprendizaje escolar, querían combatir el desarraigo de la cultura, de la comunidad, de lo indígena. ¿Cómo era mejor, en español o en p'urhépecha? Comenzaron a trabajar primero con los más pequeños, los de primer grado.

Cuando nosotros empezamos con este trabajo nos iba de maravilla en primer grado en p'urhépecha y también en español, siempre y cuando las grafías correspondieran también a las de la fonética del p'urhépecha. Nos dimos cuenta de que no había necesidad de enseñar todo en español, sino que las grafías se podían combinar. No hay mucha diferencia en éstas, de hecho están tomadas de las del español. Antes de la Conquista [el lenguaje] era meramente oral o pictórico, no escrito. Las grafías del español en algunas ocasiones si correspondían con el p'urhépecha. Cuando llegaron los frailes españoles empezaron a escribir con grafías del español. (docente de San Isidro)

En ese momento acordaron que el maestro que había trabajado con los alumnos de primer grado continuara con ellos a lo largo de toda la primaria. Al año siguiente, al ver los resultados, los maestros que tenían primero quisieron repetir la estrategia, continuar con ellos durante todo el tiempo de la primaria. Aunque no todos con el mismo entusiasmo, hicieron muchos esfuerzos quedándose tiempo extra para sacar adelante el plan.

EL PROYECTO

Se desarrolla en la escuela "Lic. Benito Juárez", de Uringuitiro, que en 2003 atendía a 102 alumnos, y en 2006 había aumentado su matrícula a 180 alumnos repartidos en 6 grupos y atendidos por 7 maestros. Por su parte, la escuela "Miguel Hidalgo", de San Isidro, contaba en 2003 con 19 maestros para atender 17 grupos, y ahora, en 2006, hay 269 alumnos en 14 grupos atendidos por 18 maestros. Ambas escuelas son de educación indígena, pero no todos los maestros hablan la lengua; por eso decidieron que sus escuelas deberían serlo realmente.

A nivel nacional he sabido que la Educación Indígena está de puro nombre, y todas las modalidades educativas que ha implementado han estado de nombre. Nosotros acá tenemos eso diferente: el niño de aquí ayuda a la familia, la familia lo ocupa, es un requerimiento cultural. Él va a traer a la vaca,

va a traer a los borregos, ayuda en tareas pequeñas pero necesarias. El niño tiene que involucrarse en ese contexto de trabajo en donde ayuda de acuerdo con su edad; empieza a ir con sus hermanos mayores, con sus papás; ése es su entretenimiento. (docente de San Isidro)

La mayoría de los maestros fueron compañeros de estudios en la UPN, así que casi todos coinciden en edad y formación. Tal vez esto ha influido para que compartan una visión sobre lo que debe de ser el trabajo en el aula.

A partir de las clases que teníamos allá, vimos de qué manera saldría mejor nuestro trabajo en el aula, y por un lado, aquí en San Isidro formamos una especie de equipo porque desde el momento en que algunos nos juntábamos a hacer la tarea o a estudiar, y ya con las lecturas íbamos fundamentando y viendo qué debería de funcionar.

Los objetivos principales del proyecto son que los alumnos sean capaces de escribir y leer en su lengua materna; despertar su interés por la lectura y facilitar su comprensión; darles confianza en la oralidad, quitarles el miedo de hablar y participar, así como generar su interés por la escuela; lograr una mayor y mejor comunicación maestro-alumno y alumno-alumno, como también mantener un ambiente de seguridad y confianza en el salón de clases; facilitar el desarrollo de la creatividad oral y escrita en los alumnos, y desarrollar el aprendizaje significativo de los contenidos escolares.

¿Qué fue lo que hicimos? Pues adaptar los métodos que usábamos antes de análisis estructural, fonética, etcétera, pero en p'urhépecha. Eso fue nuestra salvación. Lo bonito fue que empezó a funcionar de maravilla. (docente de San Isidro)

En el largo plazo se trata de desarrollar una verdadera educación intercultural bilingüe, mejorar las prácticas escolares y el aprovechamiento escolar; lograr que los alumnos sean capaces de entender el conocimiento universal a partir de su propio contexto; interesarlos en el estudio y la investigación a partir del entorno; contribuir a la preservación de la cultura y la lengua indígena; propiciar el desarrollo de la lengua indígena mediante su uso escolar, y facilitar la adquisición de la segunda para lograr un bilingüismo coordinado mediante la oralidad y la escritura.

El objetivo es lograr la interculturalidad desde la convivencia, el respeto mutuo, el compartir, el contexto... (docente de San Isidro).

Otro objetivo del proyecto consistió en revisar los trabajos de teóricos e investigadores para fundamentar su trabajo y seguir mejorándolo, aprendiendo. A partir de este análisis se dieron cuenta de que tenían que comenzar a trabajar oralmente para que después los niños empezaran a escribir. Además, concluyeron que era necesario que los alumnos desarrollaran su lengua materna antes de adquirir una segunda lengua. Este proyecto les ha exigido una constante actualización y, ya que cada día enfrentan nuevas interrogantes, tienen una dinámica de mejoramiento permanente.

A veces cuando analizamos algún trabajo y vemos que son cuestiones lingüísticas que no sabemos cómo tratar, lo podemos tomar como un error ortográfico o una situación de lingüística o de bilingüismo. Eso nos estimula a estar en constante búsqueda de nuevas lecturas para ir respondiendo a las interrogantes que surgen. (docente de Uringuitiro)

EL PROYECTO ESCOLAR

Si bien antes toda la educación se impartía en español, ahora se trata de transformarla y lograr una educación adaptada a la gente de la comunidad. En consecuencia, los maestros decidieron trabajar en la lengua materna con las herramientas adquiridas en la UPN. En un principio pusieron atención en por qué los niños no tenían interés por ir a la escuela. ¿Qué pasaba? ¿Eran inadecuados los libros o los contenidos? De manera colegiada acordaron centrarse en la lengua materna adaptando los contenidos del programa a la realidad del alumno. Comenzaron con los niños de primero, y siguieron a esa generación hasta que culminó el sexto año.

Vimos menos deserción, comprobamos al mismo tiempo que no había tanta reprobación que cuando trabajábamos en español. Así fue como empezamos. En la escuela armamos el equipo y todos estamos trabajando en la lengua materna. Hay poca reprobación, sobre todo aquellos que salen, los tenemos en cuenta al inicio, a medio camino salen. Ya no es como antes que no podían sumar, no podían leer, no podían comprender y escribir, reprobaban, pero ahora ya no es el caso. (docente de Uringuitiro)

Por otra parte, a través de este proyecto se promueven los valores tradicionales de la cultura p'urhépecha.

Hemos desarrollado, respetado e inculcado desde un principio los valores que les inculcan en la familia. El respeto como persona y, sobre todo, a los mayores, que está muy arraigado en la cultura p'urhépecha, algo que en todos los grupos indígenas existe; otro que en español le llaman solidaridad. Éstas son cuestiones muy importantes para nosotros. Aparte, hemos visto que en los planes y programas manejan otros [valores] que en cierta forma enriquecen la cultura del niño y que también retomamos, por ejemplo la democracia. Hay muchas cosas en nuestra cultura que el niño trae desde la familia; simplemente nosotros los reafirmamos en la escuela, los desarrollamos. Aquellos que no se manejan en nuestras comunidades, y que el niño debe conocer, se los enseñamos. (docente de Uringuitiro)

El trabajo en lengua p'urhépecha, destinado al desarrollo integral de los alumnos, tiene varios sentidos. En el ámbito *pedagógico* se parte de la valoración de la lengua y la cultura indígena mediante el uso escolar como generador principal de conocimiento y aprendizaje de la segunda lengua; en el aspecto *social* se busca fortalecer el uso comunicativo de la lengua indígena mediante la escritura y lectura, y en la esfera *individual* se pretende desarrollar el gusto por la lectura mediante la creación de una conciencia más firme sobre el valor de la cultura y las lenguas indígenas como elementos básicos de la identidad, y con igual aprecio que a la cultura y lengua nacionales.

LA METODOLOGÍA

El trabajo en lectoescritura en lengua p'urhépecha implica la elaboración de un:

- *análisis contextual*: recuperación de vivencias familiares y sucesos de la comunidad; descripción del entorno mediante la recuperación de las manifestaciones de la propia cultura.
- *análisis comunicativo*: uso de diálogos más comunes y desarrollo de capacidades de expresión, de retención de ideas, de creatividad oral en la expresión de ideas.

- *análisis fonético*: identificación de sonidos de las letras a partir de palabras y enunciados, así como contraste fonético de las grafías con las apreciaciones auditivas del entorno.
- *análisis morfológico*: ejercitación de la lectura a partir del significado verbal de las vocales y la forma silábica de las palabras, es decir, su composición a partir de las sílabas, la conjugación de palabras y la composición de enunciados.

Eso lo retomamos nosotros para trabajar en la lengua p'urhépecha en cuanto a lengua; en las demás asignaturas, por ejemplo en Ciencias Naturales, retomamos cuestiones que el alumno maneja; asimismo en Geografía, las estaciones del año, no necesariamente con la concepción de primavera, verano... sino con la concepción del niño. Todo el tiempo con el p'urhépecha como motor generador, como centro de todo. (docente de Uringuitiro)

El recurso fundamental del proyecto es la lengua materna, utilizada como eje generador de conocimientos. En el plan y el programa se manejan cuatro ejes: *lengua hablada, lengua escrita, reflexión sobre la lengua y recreación literaria*. Para trabajarlos, cada uno se divide en tres ciclos en los que se trabaja de manera gradual la:

1. *Lengua hablada*:

- *Primer ciclo*: se trabaja en la narración de cuentos, leyendas o historias breves. Se describen paisajes, sucesos u objetos. Se busca que los alumnos participen en diálogos y cuestionamientos cortos, y expresen ideas o conceptos básicos sobre su entorno.
- *Segundo ciclo*: se emplea la narración y la descripción sistematizada con diálogos, discusiones y cuestionamientos moderados que giran en torno a la toma de acuerdos, discusiones organizadas, entrevistas, etc. Se hacen exposiciones de temas específicos previa discusión y planeaciones.
- *Tercer ciclo*: se trabaja en la argumentación e interpretación de narraciones y descripciones. Se planean y esquematizan las exposiciones; los alumnos buscan y analizan información y se propicia la discusión fundamentada.

2. *Lengua escrita:*

- *Primer ciclo:* se trabaja la interpretación y ejercitación de los signos gráficos del alfabeto p'urhépecha. Se leen y escriben palabras, enunciados y textos breves en la lengua materna.
- *Segundo ciclo:* redacción de descripciones y narraciones, así como comprensión de lectura e identificación de ideas principales. En este ciclo se aplican algunas técnicas de estudio y se trabaja en la identificación de textos con base en sus contenidos.
- *Tercer ciclo:* lectura e identificación de diferentes tipos de textos en lengua materna; redacción de textos de acuerdo con las estructuras básicas; redacción de historietas y otro tipo de publicaciones.

3. *Reflexión sobre la lengua:*

- *Primer ciclo:* uso adecuado del alfabeto p'urhépecha a través de la estructuración de enunciados, la pluralización de palabras y el uso adecuado de mayúsculas y minúsculas.
- *Segundo ciclo:* identificación de las partes de un enunciado, uso adecuado de sustantivos y adjetivos, reconocimiento y empleo de verbos, tiempos verbales y pronombres personales; puntuación adecuada en las redacciones; reconocimiento y uso de diversos signos auxiliares en la escritura.
- *Tercer ciclo:* reconocimiento y uso de pronombres demostrativos, sufijos, tiempos verbales, acentuación, sinónimos, homónimos, antónimos. etcétera.

4. *Recreación literaria:*

- *Primer ciclo:* audición de narraciones, lectura de cuentos, creación de trabajos colectivos mediante descripciones, así como escenificación de cuentos o historias.
- *Segundo ciclo:* recreaciones y modificaciones de cuentos y cantos; creación de cuentos, poemas y cantos; recopilación de dichos, adivinanzas, coplas y chistes; ilustración de textos.
- *Tercer ciclo:* elaboración de guiones teatrales; creación de personajes y representación de diálogos extraídos de textos; elaboración de antologías de cuentos, poemas y cantos; escenificación de ceremonias y festivales.

En este modelo hay una correlación mediante transferencia entre las asignaturas cuyo centro es la lengua p'urhépecha, ya que los conocimientos se adquieren del entorno más inmediato con elementos y conceptos propios, para luego abordar términos mas universales.

Han trabajado mucho en la producción de textos sobre objetos, sucesos, cuentos, *pirecuas* (cantos tradicionales p'urhépechas, característicos de la etnia). Se motiva a los niños para que escriban.

Ahora bien, en cuanto a los materiales, han enfrentado algunas dificultades. Como cada maestro solía elaborar sus propios materiales, algunos de ellos se han perdido al no seguir un proceso de sistematización. Ya no es común que los maestros utilicen materiales elaborados antes, pues por lo general los hacen para cada clase y pocas veces lo conservan.

Pero esta manera de proceder ha permitido que cada maestro descubre, mediante la experimentación, su propia estrategia de enseñanza: algunos utilizan dibujos, otros han elaborado cuadernillos de ejercicios, aunque en grupo comparten lo que cada uno aplica.

Cada quien va guardando sus materiales y al año siguiente otro los puede usar. Falta sistematizar esos materiales y registrarlos en un cuadernillo, hacer una antología o ir clasificando cuentos, poesías, etcétera. No hemos podido por falta de recursos humanos porque cada quien tiene su grupo y es difícil elaborar más cosas. (docente de Uringuitiro)

En la escuela “Lic. Benito Juárez”, de Uringuitiro, se estableció que el maestro que imparte clases en primer grado continúe con sus alumnos hasta que concluyen la primaria. Ello funciona en el sentido de que los maestros se hacen responsables de su grupo.

Por ejemplo, el compañero que el año pasado terminó con sexto grado, hoy baja a primero y empieza nuevamente con esa dinámica. Eso nos ha funcionado bastante porque el maestro se compromete con el grupo, con los alumnos y, desde luego, con los padres de familia, porque otra característica es que los seis maestros que hay aquí tienen poca movilidad. Ésta una de las estrategias que hemos tomado de llevarse un grado desde primero hasta sexto. (docente de Uringuitiro)

LAS DIFICULTADES

Entre los principales problemas que ha enfrentado este proyecto está el de convencer a los padres de familia, ya que al inicio los padres mostraban mucha oposición e, inclusive, muchos cambiaron a sus hijos a otra escuela en la que sólo se hablaba español. Con el tiempo, compararon los resultados y paulatinamente fueron regresando a los niños. Aunque no puede decirse que en la actualidad todos los padres de familia apoyan el proyecto, están más convencidos porque han visto resultados.

Pero para poder persuadir a los padres de familia, primero los profesores debían estar convencidos. En primer lugar, no todos querían participar en este proyecto que, además, les exige mucho: deben tener fundamentos, manejar información actualizada y lingüística moderna. Sólo así tienen la capacidad de trabajar para el florecimiento y desarrollo de la lengua indígena.

Gran parte de los movimientos sociales en México ha sido para que llegásemos a eso. Se hizo una independencia para tener mejores niveles de vida, para que los explotados, o sea, los indígenas, llegáramos a una igualdad como cualquier mexicano. (docente de San Isidro)

Al principio, otra dificultad consistía en que los propios maestros, aunque hablaban la lengua, desconocían la escritura en p'urhépecha. Pero ya comenzaron a hacerlo. Actualmente, en 2006, en una escuela normal indígena de Michoacán algunos maestros toman un curso de p'urhépecha y consideran que les ayuda mucho a desarrollar su trabajo.

Algunos compañeros asisten a unos cursos que imparten expertos en gramática, pero esa facilidad no la tenemos todos los docentes. Los demás todavía necesitamos tomar ese curso. Al 2006 ya un 50% de los docentes lo tomó. (docente de San Isidro)

Pero carecen de materiales didácticos ni libros de las diferentes materias y temas en esta lengua. A eso se añade la dificultad para enseñar una segunda lengua.

No obstante falta todavía profundizar en la gramática del p'urhépecha. (docente de San Isidro)

Ahorita el problema es llegar a tener la gramática perfecta. No lo podemos tener por ahora porque apenas empezamos, a lo mejor en algún otro momento contemos con algo más bien hecho. (docente de Uringuitiro)

LOS LOGROS

Un indicador del éxito del proyecto es la disminución notable de la reprobación. Antes muy pocos alumnos completaban la primaria. Ahora muchos egresados ya cursan la preparatoria, y algunos incluso estudios superiores.

El gusto de los niños por la escuela no existía. Preferían ir al campo a cuidar a los borregos que ir a la escuela, porque era algo aburrido, todavía el año en que llegamos el compañero y yo. Anteriormente sólo había alumnos de primero a tercer grado, cuando llegamos. Los demás fueron llegando de acuerdo con los requerimientos de los grupos. Era poca la asistencia de los alumnos. Era una escuela bidocente que fue creciendo poco a poco, y hoy ya tenemos los seis grados. Nosotros mismos hemos visto los resultados [anteriores] y los hemos comparado con los actuales. Son muy diferentes. (docente de Uringuitiro)

El trabajo en equipo da excelentes resultados entre los maestros, quienes son los principales promotores de los proyectos.

Conformamos un equipo muy bueno. A veces nos ponemos a discutir sobre problemas pedagógicos o de fuera. Nadie se siente menos, nadie se siente más... Todos nos sentimos iguales. Es un equipo de trabajo... Todos nos corregimos y nos entendemos. Hacemos un trabajo colegiado... Inclusive los mismos padres de familia nos dicen que se ve que nos llevamos muy bien, y eso ha servido de ejemplo para la comunidad. Si hacemos reuniones, nos ponen mucha atención; nos piden ayuda para sacar adelante problemas de la comunidad. (docente de Uringuitiro)

En las clases hay más participación que con la enseñanza tradicional en que el maestro era el único que hablaba. Los alumnos contestan las preguntas, si no entienden una palabra, preguntan al maestro o la buscan en el diccionario. Ahora ya hasta quieren aprender inglés; ellos mismos lo han pedido.

De los resultados que tenemos es que ahora los niños van mucho mejor, que hay mayor autoestima, autoconfianza, y eso no permite la discriminación. Muchos decían: “Es que nos discriminaron”. No, no es cierto, nos autodiscriminamos por sentirnos incompetentes; por eso los indígenas en el aula siempre estamos atrás, no porque no pensemos o porque no entendamos, sino porque así nos formaron. (docente de San Isidro)

Los niños tienen interés en seguir estudiando. Muestra de ello es que todos los egresados de la primera generación de este proyecto entraron a la secundaria.

También se aprecian cambios en los padres de familia: están más presentes, colaboran más. Antes no tenían interés por enviar a sus hijos a la escuela y hoy los envían con más confianza. Valoran más la lengua porque observan que sus niños la escriben. Muchos están convencidos de la labor de la escuela porque se dan cuenta de aquí se retoman los valores que les enseñan en la familia.

Es un gran logro la disposición que tienen todos los involucrados: padres, alumnos, comunidad educativa. Cuando se emprende un trabajo, siempre se busca el compromiso, que las personas se responsabilicen del proyecto e impulsen el trabajo, pero que lo hagan con el apoyo y acuerdo colectivo.

No se puede tomar una iniciativa personal dentro de la escuela. Si dices que no importa lo que los otros hagan mientras tú hagas esto, te vas a desanimar, porque no tienes con quién compartir esas ideas y, finalmente, lo vas a echar por la borda. Tiene que haber un consenso de por lo menos 2 o 3 para que haya ese compartir. (docente de San Isidro)

La clave para que el trabajo sea eficiente es el compromiso de los maestros. Se involucran mucho buscando una constante actualización, muchas veces de manera autodidacta, y dedican parte de su tiempo personal a llevarlo a cabo.

El horario de trabajo es de nueve a dos, pero en ocasiones nos quedamos otra hora más. Si es más largo, nos vamos a comer y regresamos en la tarde. También se planean horarios extraclases para niños rezagados. (docente de Uringuitiro)

EL FUTURO

Los maestros desean persuadir a sus colegas de otras escuelas de la zona de emprender más proyectos de este tipo que fomenten la lengua materna. El objetivo es que los alumnos lleguen a la secundaria con una actitud distinta, con mejores niveles educativos, mayor comprensión lectora y más confianza en sí mismos.

Algunas comunidades ya están perdiendo la lengua y sólo unas cuantas son monolingües en lengua indígena; en las primeras se trabaja el rescate del p'urhépecha.

Desde el principio se trató de introducir de manera gradual el español de primero a sexto grado. Sin embargo, aún siguen desarrollando las estrategias para trabajar en un nivel de completo dominio del español. El problema es que cuando empezó el proyecto, en 1995, trabajaron sólo en lengua indígena y dejaron el español de lado. Esto repercutió en que, cuando los niños pasaron a la secundaria, tuvieron serios problemas con el español. Todavía están trabajando la enseñanza de una segunda lengua. En primero y segundo grados empiezan a trabajar la segunda lengua oralmente; en tercero y cuarto se incorpora la forma escrita, y en quinto y sexto grados se busca que los alumnos alcancen un bilingüismo coordinado, que manejen las dos lenguas.

Los resultados del proyecto se miden en función tanto de la producción escrita como de las habilidades para hablar de los alumnos.

Nos dimos cuenta, por la forma de expresarse de los alumnos, de que los niños ya no tenían miedo de platicar. Iba gente a vender productos en español y ellos se les acercaban a platicar; perdieron el miedo. (docente de Uringuitiro)

Escuela Primaria Albergue Bilingüe "Raúl Isidro Burgos". San Andrés Yahuitlalpan, Puebla*

En la Sierra Norte de Puebla se localiza San Andrés Yahuitlalpan. Para llegar a este pequeño poblado hay que recorrer varios kilómetros por terracería. "Ya no es como antes", dicen los abuelos, ya no hay tantos árboles; hoy en día la tierra está más seca y apenas se encuentra vegetación. Cuentan que por allí caminó Hernán Cortés. Se aprecia la huella de los españoles que poblaron estos lugares en las pequeñas iglesias o capillas que se encuentran en el camino, vestigios de la historia de estos pueblos que coexistieron con aquella cultura que no era náhuatl.

Aquí, rodeada de montañas, está la Escuela Primaria Albergue Bilingüe "Raúl Isidro Burgos". En 2006 atiende a alrededor de 230 alumnos, algunos de los cuales permanecen en el albergue escolar la semana entera. La mayoría de los niños tiene como lengua materna el náhuatl; el director y todos los maestros son bilingües.

EL SURGIMIENTO

Yo soy originario de aquí. A los 11 años tuve que emigrar del pueblo porque no había secundaria ni bachilleres. Regreso a mis 33 años y es una gran diferencia, porque recuerdo que hace 22 años todos mis compañeros hablábamos más el náhuatl; el que hablaba el español era marginado. Hoy, 22 años después, el que habla náhuatl es marginado.

El proyecto surge como una necesidad de analizar las características socioculturales de los alumnos, ya que se detectan dificultades para adquirir la lectoescritura y las operaciones básicas, además de que el saber previo de los niños y el conocimiento adquirido en la escuela están fragmentados.

* La información se obtuvo de entrevistas con el maestro José Hernández Cruz, director de la escuela, y con su grupo de docentes.

Antes, salía un niño de sexto año y se supone que ya estaba preparado. El problema era cuando se acercaba un padre de familia y nos decía: “Salió mi’jo de primaria, pero le pido que nos haga las cuentas de lo que compramos, y no me sabe hacer nada. Pero si le pongo una suma, bien que la hace. Tiene el conocimiento pero no sabe cómo utilizarlo”. Se ha brindado más atención ahora precisamente para dar solución a la problemática general de la escuela. También por eso nació este proyecto.

Los maestros consideran que realizan bien su trabajo, hasta que se dan cuenta de las dificultades que enfrentan los alumnos.

Cuando los padres de familia dicen que algunos maestros le echan ganas, pero que muchos vienen a pasearse a la escuela; cuando se les pregunta si sus hijos aprenden, y dicen que realmente no, que llevan muchos libros y que no les sirven para nada; cuando se les pregunta a los niños, y dicen que no aprenden bien; cuando se les pregunta qué piensan de sus maestros, ellos dicen: “Algunos son amables; muchos son malos, nos pegan; muchos no nos sacan a jugar”, entonces se plantea al colegiado esta forma de pensar de los niños hacia la actitud de cada uno de ellos; entonces se dan cuenta de que la están regando.

Al preguntar a los maestros sobre las debilidades de sus alumnos, por lo general buscan las causas de los fracasos en situaciones ajenas a la escuela y difícilmente asumen su responsabilidad como docentes y educadores de los niños.

Dicen que los niños son lentos, que no aprenden, que tienen papás alcohólicos, que el pueblo está muy atrasado, que las autoridades no exigen, que hay mucho paternalismo, etcétera. Pero aquí también viene una confrontación, esto es, del pueblo y los suyos...

El proyecto comienza como una aportación del actual director de la escuela.

La idea no sale directamente del campo. Yo tengo seis horas de base en la UPN [Universidad Pedagógica Nacional], y entonces allá un maestro se tiene que quedar con una propuesta pedagógica y un contenido de pueblo. Es el tema que estoy trabajando en la maestría sobre el aprendizaje de los niños;

hago la comparación de cuando fui niño con lo que se vive hoy: es una gran diferencia.

El proyecto arranca en el periodo escolar 2001-2002 con reuniones y planes de trabajo para poner en marcha la nueva experiencia. La aplicación del proyecto se hace en el año escolar 2002-2003.

EL INICIO

El director de la escuela, maestro José Hernández Cruz, propone a los maestros trabajar de otra manera, los invita a innovar la práctica docente en el sentido de que el libro de texto de la SEP deje de considerarse algo absoluto o esencial para el desarrollo de la enseñanza.

Entonces analizamos, estudiamos, leímos, nos preparamos, y en reuniones de Consejo Técnico acordamos realizar esto como otra alternativa de trabajo. Todo vino como consecuencia del análisis que hemos hecho y nos plantea una solución.

No resulta fácil comenzar a trabajar con el nuevo proyecto porque llevan muchos años realizando su práctica sin cambios.

Desde hace cinco años yo les planteé a los maestros que podíamos trabajar de diferente manera, buscando contenidos regionales, contenidos propios del pueblo o de la región; de esa manera podemos salir adelante.

Dejan pasar tres periodos escolares, de 1998 a 2000. Y es en 2001 cuando deciden buscar líderes académicos para que convenzan a los demás. Al principio algunos maestros se resisten, pero cuando se incorporan al Proyecto de Escuelas de Calidad y elaboran el diagnóstico, entienden la necesidad de cambiar.

Cuando llegó el momento teníamos que modificar todo. Nuestra escuela ingresó a las Escuelas de Calidad y tuvimos que considerarlo como un punto muy básico, ya que lo veíamos como una forma de competencia. Eso nos motivó más a pensar en cómo le podíamos hacer, entonces le echamos la mano al compañero José, nos entregamos en reuniones de Consejo Técnico, trabajá-

bamos horas extras para analizar el plan del programa y ver cómo podríamos recuperar contenidos de la región. Desde ahí tuvimos que partir.

EL PROYECTO

Hace falta una interculturalidad desde la región. Eso es lo que estamos haciendo nosotros, un programa escolar a partir de las necesidades de los alumnos.

En este contexto, todo lo que se lleva a cabo tiene el cometido de mejorar la formación de los alumnos a través de la modificación de la práctica docente en el marco de la educación intercultural.

... a fin de cuentas lo nuestro es totalmente práctico. Nuestra intención es construir una metodología que contemple las características de interculturalidad y de diversidad que hay aquí en nuestra comunidad.

Para orientar los contenidos educativos la escuela parte de las necesidades de los alumnos, además de integrar la sabiduría del pueblo a los planes y programas de la SEP. Por otra parte, se considera importante que cada alumno tenga la libertad de expresarse en el salón de clases y que cada maestro se dé tiempo para atenderlo.

Los maestros quieren que el libro de texto pase a ser un instrumento más del proceso de enseñanza/aprendizaje, que los niños no copien lecciones y trabajen más en equipo, que se compruebe la relación entre los libros, el avance y el trabajo realizado tanto dentro como fuera del aula.

Se busca fundamentar el trabajo con base en metodologías de enseñanza que reflejen el avance en la calidad de la educación impartida. Consideran que lo más importante es lograr que los maestros vean la conveniencia de rescatar y aprovechar la sabiduría del pueblo para combinarla con los contenidos nacionales.

Este proceso ha motivado a los maestros a querer mejorar el rendimiento de los estudiantes con el fin de que lleguen más preparados a la escuela secundaria.

LA METODOLOGÍA

La forma como se trabaja es que, a partir de un collage se fomentan los intereses del niño; se escoge un tema generador diferente cada mes. De ahí se toma un subtema por semana, englobando los contenidos para que sean vistos de forma secuenciada y que permitan la asimilación de aprendizajes significativos. Al trabajar las asignaturas que vayan a abarcar, los conformamos de forma integral, recuperando y vinculando los contenidos nacionales con los contenidos étnicos y con lo que los alumnos quieren aprender de acuerdo con su interés. De cierta manera recuperamos y abordamos los contenidos nacionales.

De este modo, el programa de cada mes es producto de la iniciativa de los alumnos; ellos asimismo eligen para su *collage* ilustraciones representativas de alguna cuestión significativa para ellos y para la comunidad. Luego se buscan *temas generadores*, se elige uno para toda la escuela, y para cada grado se establecen niveles de profundidad y de dificultad particulares. Aunque los contenidos trabajados son los mismos que los del programa oficial, están adaptados más directamente al contexto e intereses de los niños.

Las asignaturas se trabajan de forma integral. Esto significa que a partir del tema generador se abordan todos los contenidos que se establecen en el programa para las materias.

El detalle aquí es el estilo de enseñanza que cada maestro imprime, el punto de vista de cada uno a través de su planeación didáctica. Tiene que ser muy estratégico y creativo, de tal forma que con actividades y a partir de un tema que le guste al niño, veamos cómo puede relacionar los conocimientos que tiene sobre su entorno y contexto con el contenido del programa.

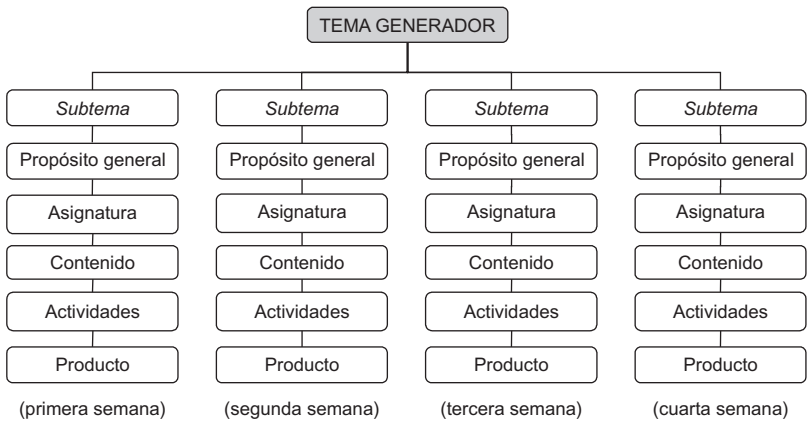
Un ejemplo:

Mi tema generador son las semillas. Pides a los niños que dibujen las semillas que conocen y que les pongan el nombre; esto lo hacen en su lengua materna. Aquí interviene la habilidad del maestro para recuperar, ya sea que trabaje en hojas pequeñas o grandes de forma individual...

—Tú, ¿qué dibujaste?

- Una mazorca.
- ¿Cuántos maíces tiene una mazorca?
- Tiene 80.
- A ver, ¿si tengo 10 mazorcas? A ver, háganme un problema.

Tenemos varias posibilidades. Podemos ir intercalando la actividad con Matemáticas, podemos clasificar las semillas. Si el maestro es habilidoso, les da semillas para que los niños hagan su propia clasificación: “Pláticame tú cómo lo ordenaste”, y con dos o tres ejemplos que den basta para pasar a otra actividad. De ahí se puede hacer un resumen. Y si se hizo en náhuatl, se puede pasar al español y a la lectura. Y si el maestro es habilidoso y lo pidió en lámina, pasa al niño para ver en dónde está el error, y de ahí los niños dicen: “Esto está mal”, y se corrige la ortografía. Yo creo que aquí el maestro podrá realizar una dinámica para recuperar lo aprendido de forma más productiva y apoyar a aquellos niños que se les dificulta más el proceso de apropiación. Solamente de esta manera se enriquecerán mucho más las actividades de aprendizaje para reforzarlos y pasar a otra actividad. “Veamos cómo germinan las semillas”, y pasamos a Ciencias Naturales, donde se les puede pedir que dibujen el proceso de cómo germina el frijol, por ejemplo. Todo depende de la creatividad del maestro. A lo mejor no podemos abarcar todas las asignaturas. Tampoco es necesario empezar con una asignatura específica, se puede empezar con Historia o Matemáticas, según sea el caso.



Para poner en práctica esta metodología, elaboran materiales según el tema generador que se aborda. Cada maestro realiza alguna aportación y se crean materiales originales y diferentes de los que comúnmente han usado.

La idea no es que el maestro lo traiga [el material] sino que los alumnos, a través de su propio conocimiento, lo construyan.

Por otra parte, se trabaja también en equipos con la idea de que se compartan los conocimientos entre los participantes y de acrecentar su interés en los temas que se abordan. Se trata de que las interrogantes surjan de los propios alumnos, que ellos participen activamente en la construcción de conocimiento.

Como ya se señaló, los libros de texto se utilizan como material de apoyo y no como base para construir el conocimiento. El propósito es que los niños expresen sus conocimientos previos y, sobre esta plataforma, se apoyen en los libros de texto para trabajar los contenidos.

Respecto de los textos que nos mandan, no podemos decir que no nos sirven. En esta escuela los libros de texto sí nos han servido, es sólo que no vamos en orden.

También se rompió el esquema de utilizar sólo el libro del grado que se cursa, pues ahora recurren a libros de otros grados cuando se considera pertinente.

Se han recuperado materiales como los Libros del Rincón, así como otros libros; no solamente los que indica la SEP. Si de plano vemos que el lenguaje de las actividades no está de acuerdo con el contexto del niño, mejor lo abordamos por otro lado.

LAS DIFICULTADES

El factor tiempo ha sido un obstáculo para esta nueva manera de trabajar. El plan elaborado en el Consejo Técnico no se ha cumplido del todo, pues, si bien los alumnos participan mucho en las actividades con dibujos, comentarios y representaciones, no llegan a desarrollarse algunas acciones fuera de la escuela, en la comunidad.

En ocasiones no se sabe cómo trabajar los temas de manera integral o, al abordar alguno, se le da preeminencia a una asignatura y se descuida otra. Por ello, los maestros demandan el apoyo de especialistas que los capaciten en metodologías para que, con un solo tema, avancen en paralelo todas las asignaturas.

... porque es mentira decir que si estoy hablando de animales, estoy hablando de Ciencias Naturales y a la vez de Historia. Necesitamos determinado momento para cada asignatura. Es ahí en donde quizás están nuestras deficiencias...

A muchos maestros se les dificulta la puesta en marcha del proyecto, pues no saben cómo empezar o no les interesa. Las habilidades de los maestros son importantes, pero si no están actualizados es muy difícil innovar, generar nuevas ideas y formas de trabajo. No se trata de manejar teorías ajenas y fuera del alcance de los maestros, pues ellos mismos tendrán que ser los teóricos, los que estén en el campo, los que escriban acerca de la experiencia y el conocimiento para que se sistematicen y sean de utilidad.

Lo hemos echado a andar, pero todavía nos dejamos llevar por los criterios institucionales de "me van a aplastar", de "¿qué me van a decir?"...

LOS LOGROS

Aunque han sufrido tropiezos, también hay avances, sobre todo en el cambio de actitud de los maestros y en los estilos de enseñanza.

La finalidad de este proyecto construido durante el periodo escolar 2002-2003 en colegiado dentro del Consejo Técnico escolar es que, a partir de la globalización como alternativa metodológica que permita enriquecer el acervo escolar de los alumnos sin fragmentar su experiencia cotidiana respecto de lo que plantea el plan y los programas de estudio de la SEP, se tiene la oportunidad de trabajar una educación basada en un proyecto intercultural que plantee nuevas alternativas de solución a las actividades escolares y, como consecuencia, aprendizajes significativos para niñas y niños. Al dar inicio este proyecto el colegiado mostró gran entusiasmo ante la perspectiva de favorecer el conocimiento de cada niño y, por tanto, lograr un cambio de actitud del alumnado. Desde en-

tonces han pasado cuatro periodos escolares que han arrojado resultados positivos.

Un factor que ha enriquecido al proyecto es construir estrategias didácticas creativas que han mejorado el aprendizaje de los alumnos. Las estrategias que se destacan son: visitas de los *huehues* a la escuela, procesamiento del chiquiote, anécdotas del pueblo, elaboración de cuentos, prácticas científicas basadas en la experiencia de cada alumno, etc. En esta primera estrategia los alumnos, junto con su maestro, trabajan la experiencia de forma sistematizada: plantean hipótesis destinadas a reconocer que la cultura está presente en la manifestación del Carnaval; registran en orden cronológico sus observaciones sobre esta actividad y, asimismo, dialogan sobre la importancia de las diferentes manifestaciones culturales de los diferentes grupos sociales. Con base en esta premisa los alumnos del primer ciclo realizan dibujos sobre dicho acontecimiento y escriben palabras o enunciados cortos; los del segundo ciclo escriben pequeños textos que les dan la oportunidad de reconocer las acciones de los seres humanos en la manifestación de su cultura, así como empezar a hacer comparaciones con otras culturas; por último, los alumnos de tercer ciclo identifican, mediante la lectura de los textos, la vida de su pueblo y la de otros pueblos del mundo. Claro, cada maestro tiene su propio estilo de enseñanza. Sin embargo, trabajar esta concepción intercultural favorece un cambio de actitud en los alumnos fomentando la cooperación –uno de los objetivos para fortalecer las buenas relaciones entre maestros y alumnos–. De esta forma, los alumnos realizan sus producciones de Español, al tiempo que recuperan los contenidos de Matemáticas, Civismo, Historia y Educación Artística. Para este proyecto es fundamental utilizar la metodología del *collage*, porque solamente así se podrá cumplir el propósito de los planes y programas de la SEP. Los resultados son evidentes en el sentido de que los alumnos tienen sus propias producciones escritas de forma más significativa.

Trabajar este modelo ofrece a los alumnos la oportunidad de ser más creativos en la elaboración de sus trabajos (por ejemplo, redactando pequeños textos acompañándolos de dibujos); este ejercicio es más favorable en virtud de volver más creativo el aprendizaje de los alumnos, pero, sobre todo, se trata de trabajar las experiencias de los alumnos vinculándolas con los contenidos de la SEP. Esto ha favorecido que los alumnos incrementen su interés en realizar sus producciones y leerlas ante sus demás compañeros de grupo y de escuela.

Asimismo, se reconoce una nueva disposición de los alumnos hacia sus procesos de aprendizaje, sus compañeros, sus maestros e, incluso, consigo mismos. Se ha logrado que los niños trabajen en equipo y en su lengua materna, que es el náhuatl. Los alumnos se muestran más interesados en escribir y elaborar textos, y ya los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado son capaces de elaborar comunicados, recetarios o textos de cualquier tipo en alguna de las dos lenguas y luego traducirlos al otro idioma.

En el ámbito escolar se han trabajado y trascendido acciones concretas sobre relaciones humanas como pautas de respeto, solidaridad, entusiasmo, pero sobre todo el saludo respetuoso entre alumnos y maestros.

Construir este proyecto intercultural ha dado la oportunidad de que los maestros se formen en una nueva cultura de entendimiento sobre su quehacer docente, al participar activamente con sus alumnos de forma más armónica y con una visión más social, esto es, que los maestros entienden mejor las necesidades de cada alumno y que se involucra más en actividades socioculturales.

Hay mayor confianza, mejor relación, mayor eficiencia en el trabajo y están más motivados. Elaboran sus propios trabajos, ya sea en equipo, por pares o por afinidad, pero trabajan, cosa a la que le teníamos miedo, porque nosotros como maestros éramos los que concentrábamos el conocimiento. Hoy hemos logrado modificar nuestros sistemas de enseñanza; gracias a algunas asesorías pedagógicas conseguimos recuperar y reconocer las debilidades que tenemos en las metodologías y estrategias de trabajo. Lo que más nos estimula es que vemos que los niños están cambiando en sus actitudes.

En la escuela se ha integrado el enfoque intercultural: se viven y desarrollan los valores humanos.

... por ejemplo, un tema generador fue el Carnaval. Se invitó a la danza a los bailadores de la comunidad, y participaron aquí con los niños... Antes les daba pena bailar delante de ti, y pues ya se van viendo resultados, se van a ver en el largo plazo. Hasta los niños antes se oponían a este cambio y ahora su actitud es distinta, más abierta.

También se observa una transformación en el entorno. Los padres de familia muestran más interés en la escuela y brindan mayor apoyo a los niños al ver las mejoras como resultado de la puesta en práctica de la

nueva forma de trabajo; ya se acercan para preguntar sobre las tareas que se les encargan a los niños, sobre los temas que se les pide investigar.

Cuando se les pide una tarea, los mismos papás vienen a preguntar si es cierto que las maestras les piden investigar cosas de la siembra, de la historia, del pasado, etcétera, y eso involucra hasta a los abuelos.

ALGUNAS LECCIONES APRENDIDAS

Los siguientes puntos se consideran relevantes de esta experiencia y pueden inspirar (modelar) proyectos afines:

En primer lugar, el cambio de actitud del maestro; aquel que se resista no podrá trabajar con esta metodología multidisciplinaria, modificar los procesos y romper los paradigmas.

...es más fácil llegar y decirles: "Copien una división" que dialogar con los niños...

Una de las debilidades que se observa es que no a todos aquellos que laboran en el plantel educativo les gusta incursionar en la investigación de esta metodología que engloba los contenidos para un mejor estudio, sin fragmentar el conocimiento, porque aún trabajan apegados estrechamente a la normatividad de la SEP. Esto significa que prefieren trabajar por bloques y lecciones, tal y como marca el libro de texto. Sin embargo, reconocemos que otras escuelas de la zona ya trabajan con nuestro proyecto bajo el título de *Tema común*.

Otra de las debilidades que limitan a un proyecto innovador es el cambio permanente de los recursos humanos de centros de trabajo, pues aquel docente que se incorpora a una escuela determinada tiene que aceptar e investigar esta metodología o, simplemente, rechazarla.

Asimismo, se han querido construir y desarrollar demasiados contenidos y no se logra el objetivo final.

En cada sesión nos hemos quebrado la cabeza: "Es que no me ha dado tiempo", "Es que no he podido con esto", y lo que recomendamos es que se escojan pocos contenidos, y concretos.

Otro aspecto importante es procurar que los alumnos no permanezcan sentados por muchas horas; hay que sacarlos del salón de clases a que recuperen el conocimiento de la comunidad, hablando con los padres de familia, con los vecinos, con los trabajadores.

De igual forma, es fundamental tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, y dar la importancia debida a su desempeño para motivarlos, valorar la diversidad del trabajo y no desvincular la teoría de la práctica.

El diálogo y las buenas relaciones de convivencia para la construcción de este proyecto son fundamentales en un colegiado. Para ello se requiere que el director ejerza un buen liderazgo; de lo contrario, difícilmente trascenderá un proyecto innovador.

Por último, para llevar a cabo un proyecto que pretenda recuperar el conocimiento de las comunidades, es fundamental establecer redes de comunicación con los padres y las madres de familia, así como con el resto de la comunidad educativa donde se ubica la escuela.

Es importante que se dé la comunicación permanente entre las tres partes: el maestro de grupo, el alumno y el padre de familia.

EL FUTURO

Aunque se espera que los resultados del proyecto sean evidentes en los alumnos que egresen de la primaria dentro de seis años, los maestros tienen claro que en el próximo ciclo escolar 2007-2008 deberán fomentar la investigación comunitaria, los juegos que permitan la interacción entre los alumnos, el deporte donde participen niños y niñas para romper algunas barreras que se dan entre ellos.

Sin embargo, las metas son de largo plazo, pues contemplan que los alumnos se desenvuelvan en el mundo con una visión más analítica, que fortalezcan su identidad y aprendan a reconocerse, que la escuela los ayude a que no pierdan su identidad cultural cuando interactúen en otros medios.

... ésa sería la visión que tendríamos de nuestros alumnos: que analicen, piensen, identifiquen y reconozcan cómo son para que sepan interactuar, y

que consideren ante todo la diversidad que hay en los diferentes medios donde ellos se desenvuelven.

Se busca alcanzar una educación más integrada, sólida y comunicativa con el fin de valorar y revalorar la cultura. Esto quiere decir que la lengua, las costumbres, la educación en familia, los consejos de los abuelos y padres deben ser valorados a través de la convivencia y el diálogo para asegurar que la escuela responda a las necesidades y expectativas de los padres de familia y la comunidad.

Lo que queremos lograr es que la escuela recupere el papel con que los padres se sientan satisfechos de lo que hace la escuela, que los padres ya no estén descontentos con los resultados.

Para ello, se analiza todo el trabajo, sobre todo la construcción de los temas generadores, para saber si se cubren tanto las expectativas de los niños como los contenidos del plan y los programas oficiales.

... no queremos casarnos con estos temas porque reconocemos que la dinámica sociocultural va cambiando y los contenidos se tienen que ir construyendo. En el Consejo Técnico vamos a evaluar nuestros temas generadores de cada mes. Es cansado, pero a la vez nos motiva porque queremos saber más y queremos trabajar y capacitarnos.

Hacia una educación intercultural en Xalapa, Veracruz*

En la ciudad de Xalapa, Veracruz, se dan los primeros pasos para lograr una educación intercultural. Este proyecto, que comienza en 2002, ha dado resultados relevantes producto del empeño de un grupo de directores y maestros de cuatro diferentes escuelas de la ciudad. Estos centros educativos tienen perfiles y poblaciones escolares muy diferentes, por lo que resulta enriquecedor que trabajen juntas, introduciendo el enfoque intercultural de manera particular, aprovechando la diversidad que existe entre ellas. Su idea es que el enfoque intercultural es para todos, no sólo para los indígenas.

EL SURGIMIENTO

En octubre de 2002 la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) invitó a los maestros de las escuelas primarias “Juan de la Luz Enríquez”, “Julio Zárate” y “José Vasconcelos”, ubicadas en la ciudad de Xalapa, y de la escuela primaria “Cuauhtémoc”, localizada en la comunidad de El Chico, municipio de Emiliano Zapata, Veracruz, a tomar un curso-taller en la ciudad de Oaxaca con el tema “Hacia un proyecto escolar intercultural en la escuela primaria”.

Fuimos a una reunión en Oaxaca, y no sabíamos a qué íbamos hasta que empezamos a escuchar a los demás compañeros de los estados de Oaxaca, Tabasco y Veracruz. Al principio nos sentíamos desplazados porque los maestros hablaban entre dos y tres lenguas, y nosotros sólo español. Cuando comenzó la reunión, uno de los maestros dio la bienvenida en una lengua indígena y no entendíamos nada, nos sentíamos fuera de contexto.

El curso-taller, impartido por personal de la CGEIB, consistió en una introducción al enfoque intercultural en las escuelas primarias y llamaba a considerar la heterogeneidad de los alumnos en cuanto a culturas, clases sociales y niveles de capacidad. Al reflexionar sobre esos temas, se dieron cuenta de la importancia de orientar la diversidad cultural hacia la coexis-

* La información de este apartado proviene de entrevistas con los maestros del sector educativo número 10 de Xalapa, Veracruz.

tencia fecunda y la armonía intercultural; asimismo, se habló de que las diferencias sociales se han interpretado de múltiples maneras y que la diversidad sexual es una realidad presente en el entorno escolar, lo cual conduce a la necesidad de plantear políticas de igualdad que recuperen el valor de la diferencia para dar respuestas educativas adecuadas a las características de los niños y las niñas que asisten a la escuela.

EL PROYECTO

Al finalizar, cada una de las escuelas asistentes se comprometió a desarrollar las actividades del proyecto intercultural en sus propios centros educativos. Así fue como este grupo de maestros y directores de las escuelas que asistieron del sector educativo número 10 de Xalapa comenzaron a trabajar en el proyecto.

Pronto se percataron de que la educación intercultural no sólo es pertinente en los ambientes indígenas y bilingües, sino que se trata de una educación para todos. Aun cuando a sus escuelas primarias no asistían niños indígenas bilingües, decidieron impulsar allí el proyecto de educación intercultural.

... partimos de que quizá no manejábamos niños indígenas, pero que les podíamos ofrecer ese panorama intercultural a los nuestros. Les empezamos a platicar sobre la parte indígena de nuestro país.

También se explicó a los alumnos que en México hay diferentes lenguas y numerosas culturas indígenas, lo que constituye una gran riqueza.

... mediante El Rincón de Lecturas utilizando cuentos en náhuatl y en maya para que ellos conozcan que otras lenguas se hablan en el país. La idea es mostrar a los niños que existen esas lenguas y que hay escuelas en muchas regiones que, además de hablar en español, llevan clases bilingües para preservar su idioma materno.

Con la información del curso-taller elaboramos un pequeño proyecto cuyo objetivo era dar a conocer a los niños la diversidad intercultural que hay en México, respetando la palabra interculturalidad en todos sus sentidos: respetando al que es gordo, flaco, güero, al que viene de otra comunidad, etcé-

tera. Primero respetando lo que tenemos aquí, y después lo que hay más allá de nuestro estado. Eso es lo que se quería lograr con este proyecto. Creo que se logró y se rebasaron las expectativas.

No es fácil sistematizar la experiencia del proyecto Xalapa, precisamente porque ha consistido en adaptar el enfoque intercultural al entorno y perfil de los alumnos de cada escuela, y en la escuela, de cada grupo.

Yo creo que lo importante es que estamos unidos y que cada quien en su escuela le da su toque personal, porque en ocasiones la mayoría de los compañeros no le entran tan fácil a querer innovar dentro de las escuelas, y ahora formamos un equipo.

Eso implica el convencimiento de los maestros, porque a veces les parece innecesario introducir el enfoque intercultural cuando no tienen alumnos indígenas.

Ciertos temas que vienen en los planes y programas relacionados con la diversidad cultural de nuestro país, se veían más a la ligera. Ahora los mismos maestros se han dado cuenta de que hay que reflexionar un poco más en los contenidos, verlos con más respeto.

Como los equipos docentes se encuentran regularmente, pueden compartir sus experiencias específicas y enriquecerse de esa diversidad.

LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

En el año 2003 los maestros de tres de las escuelas que acudieron al curso-taller decidieron trabajar con el enfoque intercultural. Al principio organizaron actividades destinadas a poner a los niños en contacto con las culturas indígenas de su región.

El encuentro con una maestra náhuatl

Se emprendió la búsqueda en la zona de maestros indígenas. Se estableció contacto con la profesora bilingüe Estela Cruz Guadalupe quien da clases en una telesecundaria. Ella es nahua y aún habla su lengua, aunque casi no la practica porque vive en la ciudad de Xalapa.

Pudimos contactar a esta maestra entre los maestros de las escuelas donde estamos trabajando. Se descubrió que la mamá de una niña de la escuela primaria “Juan de la Luz Enríquez” hablaba en náhuatl, y de hecho la niña también lo hablaba.

La docente fue entrevistada por 18 alumnos de tres escuelas diferentes, quienes con anticipación prepararon un cuestionario sobre los aspectos de su vida que les interesaban. Ella les platicó la historia de la comunidad de Camoltipan, ubicada en la Huasteca veracruzana, de donde es originaria; les enseñó algunas palabras en náhuatl con su traducción en español; por ejemplo, les dijo que *Camoltipan* es una palabra náhuatl que en español significa “Lugar de los camotes”. Además, les habló sobre lo difícil que fue para ella dejar a su familia y sus raíces para viajar a la ciudad de Xalapa, en donde estudió Leyes y la Normal; de su lucha contra las críticas que le hacían en su propia comunidad por querer estudiar, puesto que no estaba bien visto que las mujeres se abrieran camino por sí mismas; destacó que un aspecto muy difícil en esa etapa fue que al llegar a Xalapa tuvo que aprender español, idioma que no se habla en su comunidad.

... para los niños que fueron a hacer la entrevista a la maestra que habla en náhuatl fue muy significativo. Les gustó mucho verla vestida con el atuendo típico de su región y que les hablara en náhuatl. También les habló de la discriminación que ha sufrido y les enseñó a cantar una canción en náhuatl:

Ne pil tonatzi tzi
huala quisti huala uan
quiijtotihuala para tlanesquia
uan san huaja ni quita no pil
rancho nochi yeyectzi como
se xochitl.

*(Ya el solecito
viene saliendo
como diciendo
que ya amaneció.
Desde lejos veo un pueblito
como bonito, como una flor.)*

Muestra de altares de vida

A finales del mes de octubre las diferentes escuelas nos dimos a la tarea de investigar y realizar la muestra de altares de vida, explicando esta tradición a los alumnos y pidiéndoles a la vez que también ellos la investigaran con sus familiares de mayor edad. Fue así como se realizaron altares por cada grupo, a escala, y uno de cada escuela elaborado por los padres de familia y los maestros.

La fiesta patronal de la comunidad de El Chico

En El Chico, municipio de Emiliano Zapata, ubicado a 12 kilómetros de la ciudad de Xalapa, el 2 de febrero se celebra la fiesta de La Candelaria. Por tal motivo, se invitó a los alumnos de las diferentes escuelas participantes en el proyecto de interculturalidad para que conocieran cómo se celebraba esta tradición en las comunidades aledañas a la ciudad de Xalapa.

Se logró que ellos vivieran directamente lo que era una comunidad indígena, que es algo que no hay en los alrededores.

En la Escuela Primaria “Cuauhtémoc” los alumnos de quinto grado dieron la bienvenida y explicaron la tradición a los niños visitantes. Cada alumno se encargó de enseñar la comunidad a un compañero visitante, acompañarlo a la fiesta e invitarlo a su propia casa. Ellos les explicaron que del 1 al 9 de febrero se celebra la fiesta en honor de la Virgen de la Candelaria, patrona de esta comunidad, con peregrinaciones, misas, bailes populares con juegos pirotécnicos y eventos deportivos. Visitaron el antiguo Palacio Municipal, la Hacienda “Doña Leonor”, el parque, el campo deportivo, la iglesia, los puestos, así como los juegos mecánicos de la feria. Por último, degustaron los platillos que los niños de la comunidad gentilmente les ofrecieron en sus hogares.

... tuvimos un intercambio entre los niños, fuimos a la fiesta patronal de El Chico. Estuvo muy padre porque se le dejaba un niño a cada uno para que le explicara todo. Después estos niños comentaron a todos los alumnos de su escuela lo que vieron. Me gusta porque los alumnos de aquí, que son de clase media alta, conviven con los niños de allá, que son más humildes, y ven que

ellos les ofrecen lo poco que tienen; así que estos niños se enfrentaron a otro estilo de vida diferente al de ellos.

Una conferencia

Se invitó al antropólogo social Román Güemes Jiménez a dar la conferencia magistral “Las relaciones interculturales” a un grupo de 32 maestros del sector educativo número 10. La exposición sirvió para profundizar en la cuestión de la interculturalidad y compartir dicha información con los estudiantes.

El tema principal de la conferencia fue cómo orientar la educación hacia la interculturalidad en México, país donde existen 62 pueblos indígenas, y donde el Estado anteriormente se había propuesto la homogeneización cultural sin respetar las diferencias. Algunas de las propuestas que surgieron para favorecer la interculturalidad son las siguientes:

- Dar énfasis a las planeaciones didácticas con enfoque intercultural en los diferentes grados.
- Apoyar el fortalecimiento de las diferentes lenguas y culturas indígenas.
- Acercar al niño a una lengua indígena.
- Evitar la violencia o discriminación por motivos culturales y lingüísticos.
- No sólo reconocer el español como lengua nacional, sino también las lenguas indígenas.

Fuimos a una conferencia en donde el antropólogo habló sobre parte de la historia de nuestro país, de las diferentes lenguas que se hablan y sobre la discriminación que se da. Entre las cosas que mencionó, una que resonó fuerte fue que cómo es posible que haya extranjeros más preocupados por nuestros indígenas que nosotros.

Visita al puerto de Tuxpan y a la zona arqueológica de El Tajín

Se organizó una visita que abarcó diferentes sitios de la zona con el objetivo de que los alumnos de la región central del estado de Veracruz

conocieran e identificaran parques, ríos, playas y zonas arqueológicas; asimismo, que conocieran y aprendieran las costumbres y tradiciones de la cultura totonaca.

Se realizó un paseo cultural con los alumnos de la Escuela “Cuauhtémoc” que incluyó diversas actividades: una salida en lancha por el río Tuxpan, un recorrido por la base de la Marina y la visita a uno de los barcos, una viaje al delta del Tuxpan y a una playa cercana, y una visita guiada por el centro ceremonial El Tajín. Los alumnos y sus padres asimismo participaron en la elaboración y degustación de platillos típicos totonacas. También visitaron talleres artesanales de la zona de Papantla, donde pudieron apreciar la ceremonia de Los Voladores y entrevistar a las personas que intervienen en el ritual.

En estas actividades participaron 7 maestros, 116 alumnos y 94 padres de familia.

Para los niños fue muy significativo el viaje que hicimos. Ellos rescataron la gastronomía –que es muy diferente–, la vestimenta de las personas y, sobre todo, la lengua. Les llamaba la atención escucharlos hablar en lengua totonaca. Todo lo que vieron lo rescatamos aquí en la escuela; en qué somos diferentes. La idea era que rescataran lo que vivieron y lo trajeran para acá. Todo esto fue muy positivo porque los niños se dieron cuenta de que hay otras realidades en el país. Se logró que los alumnos vivieran directamente lo que es una comunidad indígena.

Los alumnos que participan en estas actividades son elegidos por sus compañeros. Son alumnos de tercero a sexto grado, porque por ser los mayores son más capaces de captar las experiencias y de darlas a conocer al resto de sus compañeros. Para difundir la información elaboraron periódicos murales, dieron pláticas, visitaron a sus compañeros de otros grupos para contarles sus experiencias, y se hicieron presentaciones a toda la escuela para que cada uno de sus miembros, de cierta manera, vaya integrando en su ser y hacer la interculturalidad.

LOS LOGROS

Después de las actividades realizadas se observaron cambios importantes en la comunidad escolar de los cuatro planteles.

... se empezó a ampliar la visión de los maestros para aceptar a los niños que son diferentes, y la de los alumnos en cuanto a los valores hacia las demás personas. Mi siguiente proyecto es invitar a un grupo de niños de una comunidad indígena; la gente de aquí está abierta a recibirlos. Pensamos invitar a un grupo de Oaxaca que tiene una orquesta; la idea es traerlos de ser posible durante la feria de la comunidad El Chico.

Todavía hay que reforzar la experiencia, en particular procurando que las autoridades locales se involucren, que compartan su experiencia y aprovechen la de otros.

... elaborar un cronograma de actividades para entregarlo a las autoridades de aquí. Nosotros teníamos entendido que íbamos a tener una reunión con las autoridades educativas de Xalapa para explicar cómo nos había ido, pero todavía no la hemos tenido.

Nos ha sorprendido que hayamos hecho más que algunas escuelas bilingües...

... pero se necesita alguien que ponga en práctica esta teoría, y que nos diga cómo le funciona para motivar más a la gente a hacer esto.

LA ESCUELA PRIMARIA “CUAUHTÉMOC”, UN ESPACIO INTERCULTURAL

De las cuatro escuelas que adoptaron este proyecto, sobresale la Escuela Primaria “Cuauhtémoc”, ubicada en El Chico. Ésta no es una escuela común; en sus pasillos y aulas se ve pasar y convivir toda clase de estudiantes. Desde hace tiempo este centro se ha caracterizado porque todas las niñas y los niños son aceptados, sobre todo aquellos con cualidades especiales y diferentes.

Este centro educativo se distingue de entre el resto de las escuelas de Xalapa por las adecuaciones que se hicieron en la currícula de los seis grados de primaria para que alumnos con Síndrome de Down, deficiencia intelectual y problemas de audición acudieran a la escuela como cualquier otro estudiante de primaria.

... sabemos que todos los objetivos no se logran por igual con ellos, pero sí los más importantes; ésa es la diferencia con otras escuelas, porque no hay adecuación de los contenidos. Por ejemplo, los niños aprenden del número 1 al 1 000, y la alumna con Síndrome de Down, del 1 al 100. Los niños no notan la diferencia porque la ven como una compañera más del grupo. Es una forma de inculcar en los niños los valores de apoyo, comprensión, aceptación, igualdad, etcétera.

Un factor determinante para el éxito del proyecto ha sido la dedicación de los maestros: brindan una atención personalizada y muy enfocada a las capacidades de cada alumno. El crecimiento de la matrícula es significativo: cuando se fundó había 64 estudiantes; en 2006 son 162.

... nosotros percibimos la interculturalidad no nada más desde el punto de vista de que se hablen dos lenguas o que sea una escuela bilingüe, sino de que sea una escuela en donde se integre a todos los participantes, incluso a niños con capacidades especiales.

EL FUTURO

Los docentes de estas escuelas desean consolidar su proyecto de educación intercultural vinculando sus actividades con los contenidos y objetivos que marcan los planes y programas de educación primaria.

Para ello, será necesario realizar de manera cotidiana la planeación didáctica, incluyendo actividades que permitan a los alumnos conocer a profundidad sus comunidades: cultura, historia y personajes destacados, ya sean campesinos, obreros, músicos, pintores, ceramistas o alfareros, por mencionar unos ejemplos, que hayan logrado beneficios importantes para la localidad, así como rescatar la participación de los niños en juegos tradicionales como la cuerda, las canicas, el trompo, el yoyo, el balero, el avión, etcétera.

Centro de Formación Integral con Albergue “Hermanando nuestras raíces” (Cefia-Ajusco)*

Como consecuencia del fenómeno migratorio de las poblaciones indígenas, en la Ciudad de México conviven muchas culturas diferentes que se encuentran en riesgo de perder sus particularidades por estar lejos de sus comunidades. Viven en condiciones de pobreza y marginación del contexto urbano, donde la convivencia difiere mucho de la de sus lugares de origen. Para enfrentar esta situación, que pone a los niños en situación de abandono, en Santo Tomás Ajusco se creó el Centro de Formación Integral con Albergue (Cefia), que cuenta con un proyecto educativo para atender a esos niños indígenas en situación de gran vulnerabilidad.

EL SURGIMIENTO

Día con día, en la Ciudad de México conviven con nosotros indígenas de todas las etnias y provenientes de todos los estados de la República; gente que por diversas razones ha tenido que salir de sus lugares de origen en busca de mejores oportunidades de vida. Ellos han convertido a esta ciudad en su hogar; un lugar donde crean y recrean su cultura originaria; un espacio donde trabajan, se divierten, viven; un lugar donde nacen y crecen sus niños. Y son precisamente estos últimos quienes más resienten las precarias situaciones que atraviesan sus familias. Tienen oportunidades escasas de asistir a la escuela, y gran parte de su vida la pasan en las calles, expuestos a todos los peligros que esto implica.

La creación del Cefia pasa, a partir de 1998, por una primera etapa de trabajo social con los artesanos que trabajan en el mercado de Coyoacán.

Nosotros nos dimos cuenta de que hay muchos niños indígenas migrantes en la Ciudad de México, y todos están acompañando a sus papás que venden sus artesanías en la calle, o viviendo de limosna a veces, vendiendo chicles, etcé-

* La información de este apartado proviene de la entrevista con la maestra Teresa Moreno, directora del Cefia, así como de material proporcionado por este organismo (artículos, presentaciones, etcétera).

tera. Entonces nos empezamos a acercar a ellos, a preguntarles si querían que les diéramos clases; cosas de este tipo. Y nos pasamos dos años ocho meses trabajando con ellos en un proyecto de talleres artísticos, artesanía y reflexión, porque ellos nos pidieron que mejor los ayudáramos a vender sus artesanías; eso era bienvenido. Entonces estuvimos trabajando en estos espacios hasta que finalmente ellos mismos nos dijeron: "Bueno, ahora sí dales clases, porque ya son grandes y no saben leer ni escribir". Por eso hicimos el proyecto y ya fue como comenzamos.

Para responder a la demanda de la comunidad, y aprovechando la relación de confianza y conocimiento mutuo que surge de este trabajo social, en agosto de 2001 se crea el Cefia como asociación civil.

Cáritas les proporciona un lugar en el Ajusco para echar a andar el proyecto.

Sí sentimos que debimos haberlo hecho en el Ajusco, porque es un espacio más en la naturaleza. Son ambientes más propicios para ellos, porque vienen de comunidades más abiertas que la ciudad, que tiene puros edificios. Entonces pensamos que era un espacio que les iba a interesar más a los niños.

Empiezan con la escuela para los hijos de los indígenas con los que trabajan; entonces se evidencia la necesidad de tener además un albergue, porque las familias viven diseminadas en la Ciudad de México.

Y luego, poco a poco, acuden también niños de los pueblos originarios del Ajusco, ya que allí no hay un sistema de educación indígena para atenderlos, con el consecuente resultado de mucho ausentismo y poco aprovechamiento escolar.

También estos niños tienen mucho rezago educativo en sus pueblos; allá no iban a la escuela ... De hecho, los pueblos originarios del Ajusco, de Milpa Alta, de Xochimilco, todos estos pueblos que son originarios de la Ciudad de México están luchando para que se les reconozca como indígenas. De hecho no los reconocen, pues se dice que ya son de aquí del DF, que ya para nada son pueblos indígenas. Entonces sí, es una gran lucha que tienen ellos. Únicamente han perdido, en gran parte, la lengua, porque seguramente el náhuatl ya desde hace mucho tiempo aquí en la Ciudad de México se ha perdido, aunque sí hay algunos niños que lo hablan. Pero sí conservan muchos rasgos culturales de todas maneras.

Y así se ponen a trabajar en la construcción de una propuesta educativa original para atender a esos niños tan diversos y vulnerables.

Para comenzar a darle forma al proyecto educativo se empezó a trabajar con un equipo multidisciplinario que atendiera las necesidades de los niños. Fuimos soñando en qué forma los podíamos ayudar para tener una mejor educación, y una manera de ayudarles a enfrentar los problemas familiares y consecuencias a la migración de sus familias.

EL PROYECTO

En 2003 el Cefia atiende a 144 niños de familias indígenas migrantes y de los pueblos originarios del Ajusco, en los niveles de maternal, preescolar, primaria y secundaria, con los que aplica un programa multinivel; a todos les proporciona el desayuno. El albergue cuenta con 30 niños, a quienes brinda atención durante las 24 horas del día, de lunes a sábado; asimismo, otros 30 niños cuentan con el servicio de internado, de 8:00 a 20:00 horas, de lunes a sábado. A los niños del albergue y del internado se les ofrece tres comidas diarias.

A pesar de que es un proyecto educativo, cuando comenzamos, inmediatamente nos dimos cuenta de la grave desnutrición que tienen los niños; era imposible pensar en estudiar si sufrían esta grave desnutrición. Entonces tuvimos que agregar este aspecto, tuvimos que hacer un proyecto no asistencial, pero sí con apoyo de alimentación.

El Cefia también tiene servicio médico y asistencia psicopedagógica, porque todos son niños con alto grado de vulnerabilidad. Nos apoya una dentista, nutriólogos, oftalmólogos y psicólogos de instituciones educativas como la Universidad Intercontinental, la Universidad Pedagógica Nacional, la ENEP-Acatlán (UNAM) y la Universidad Iberoamericana.

Hay una psicóloga diariamente con nosotros que platica mucho con ellos. Porque tenemos niños de todo tipo, niños que vienen de muy lejos. Algunos niños son migrantes, vienen de varios estados de la República (Oaxaca, Chiapas, Puebla, Michoacán, Querétaro, Jalisco y Estado de México); hay otros que tienen en sus casas problemas de drogadicción, de alcoholismo, de violencia

intrafamiliar; hay niños que han sido abusados, etcétera... A los niños migrantes se les atiende el problema psicológico de enfrentarse a la ciudad, con la necesidad de que sigan con su cultura. A los niños que han sufrido de violencia sexual se les apoya psicológicamente también.

En 2003 el Cefia cuenta con 25 colaboradores, entre personal docente y administrativo, el que labora en el albergue y el que atiende los desayunos. Como parte de los niños permanece en las instalaciones hasta las ocho de la noche, más los del albergue, se necesita de mucho personal. En 2006 colaboran 16 personas para atender a una población de 130 alumnos. El horario de la escuela se reduce de 7:00 a 16:00 horas para niños externos (110), y se continúan proporcionando las tres comidas diarias (desayuno a las 8:00, almuerzo a las 12:00, y comida a las 15:00 horas). Por la tarde se atiende a los niños del albergue (20), cuyas edades van de los 4 a los 14 años.

En el periodo 2001-2003 el número de niños se duplica: de 65 a 144 alumnos inscritos; en consecuencia el número de docentes aumenta. Con el tiempo, el perfil del cuerpo docente se ha ido profesionalizando.

El primer año [ciclo escolar 2001-2002] fue muy improvisado porque empezamos con nada, ni siquiera éramos asociación civil, no teníamos ningún recurso. Entonces empezamos con gente que fue llegando así de la comunidad; de repente alguna venía con alguna calidad y se quedó con los diferentes grupos. Fue un año muy, muy difícil. Pero el siguiente año ya ganamos algunos concursos con el proyecto y ya pudimos contratar o pedir alguna gente que había estado de servicio social con una línea pedagógica. Ahora nuestro perfil es de psicología educativa, la maestra de música es egresada del conservatorio... Entonces ya pudimos profesionalizarnos; aunque sí nos hemos quedado con dos o tres maestras de estas primeras que entraron y que se están formando allí en el Cefia. Son cuatro indígenas con una capacidad muy grande para la cuestión de ser maestras, de enseñar.

La característica principal de los docentes es su gran compromiso impulsando la valoración y el intercambio entre todas las culturas presentes dentro y fuera del aula.

Hemos trabajado mucho para tener un perfil de maestros que se va formando todavía dentro del Cefia, en el sentido de que tenemos que llegar con

una apertura a las diferentes culturas. Iniciar a los niños tanto en la cuestión académica, occidental, se puede decir, que es la que marca la currícula, pero también abrimos las posibilidades de aprender de ellos.

En el proyecto se busca fomentar la reflexión constante sobre su propia experiencia práctica y las bases teóricas en que se fundamenta. El equipo interdisciplinario –definido como constitutivo del proyecto Cefia– lleva a cabo un trabajo de investigación educativa y participativa dedicado al seguimiento sistemático del avance del proyecto. Éste se concentra en la educación integral, la perspectiva interdisciplinaria, la convivencia y el diálogo interculturales.

Desde 2001, que hicimos el proyecto, creamos un grupo interdisciplinario que ha ido cambiando a las personas que estuvieron al principio, porque allá hay personas de diferentes ramas de la ciencia, con el objeto de que vayamos teniendo diferentes puntos de vista. Este trabajo lo hemos tenido constantemente en el Cefia, y nosotros exponemos cómo ha sido la práctica del Cefia, y se ve desde el punto de vista de la ciencia qué podría ser viable. Vamos, lo apuntamos, vemos qué resulta o qué no resulta, empezamos con experiencias... Entonces eso nos ha enriquecido mucho.

Este proceso constante de investigación y reflexión se hace patente también en el seminario que con el título “Migración, interculturalidad y procesos educativos en el Distrito Federal” organiza cada semana, a partir de 2002, con la Universidad Intercontinental.

Hemos discutido lo que es interculturalidad, lo que es la migración... y situaciones que, al parecer tan naturales, podríamos tener muy claras. Allí nos damos cuenta de que no las sabíamos, que no las entendíamos. Por ejemplo, a mí me impresiona mucho más desde que hablamos sobre migración, y el proceso por el que pasan los niños: cómo les duele cuando se van de sus comunidades, y cuando están en choque con otra cultura y todo, que son cosas que si no las estás viendo y si no prestas atención, a lo mejor no haces caso de ellas en la práctica. Esto para nada lo hubiéramos supuesto cuando hicimos el proyecto.

Pero el Cefia no se limita a realizar un proceso de reflexión interna, pues le importa establecer lazos sólidos con la comunidad y los padres de

familia. No se pretende aislar a los niños de sus familias, aunque a veces éstas no les procuren la seguridad, la atención y el cariño que necesitan. Más bien se trata de impulsar un cambio de fondo en todos, ya que la escuela es uno de los motores de la sociedad, capaz de influir en la familia y la comunidad.

Empiezan a sentir en la escuela un ambiente diferente, más seguro, y la verdad muchos ya prefieren quedarse en el albergue, y tratamos más bien de tener un trabajo con los padres también. Tenemos escuela para padres, donde hablamos mucho con ellos y tratamos de hacerles entender cómo debemos de tratar a los niños y por qué razones. La solución no es que los dejen en el albergue, sino que cuando los niños vayan a sus casas también encuentren un ambiente favorable, acogedor, pues se trata de la familia.

LA ORGANIZACIÓN

La organización académica de la escuela refleja los principios y las prioridades del proyecto. Para ayudar a lograr los objetivos y retos, se divide en cinco áreas:

1. *Coordinación pedagógica.* Busca subsanar los rezagos educativos que presenta el Cefia con el propósito de lograr una educación de calidad. Para ello, brinda apoyo a la planta docente llevando a cabo actividades de formación permanente, propone revisiones de los planes de estudio, hace evaluaciones constantes de los alumnos y elabora materiales didácticos.
2. *Coordinación psicológica.* Punto de encuentro entre la escuela, los alumnos y sus familias, como mediadora entre el modelo de formación que se ofrece y el efecto que tiene en los destinatarios. Proporciona atención psicológica a los alumnos que llegan en situación muy vulnerable y con particularidades culturales. Además, tiene a su cargo la escuela para padres, donde se busca involucrarlos en la educación de sus hijos. También se hace conciencia en las madres sobre sus derechos, ya que se ha observado un alto índice de violencia intrafamiliar.
3. *Coordinación de arte.* Coadyuva en la formación integral de los educandos del Cefia, al considerar que el individuo no está completo si se descuida su desarrollo estético emocional.

4. *Coordinación indígena.* Proporciona asesoría para trabajar con cosmovisiones distintas que no sean excluyentes. Ayuda al personal a entender que hay diferentes formas de pensar, proceder, etc., con el objetivo de que los planes de estudio y métodos de enseñanza no soslayen o minimicen las particularidades culturales. Así se busca valorar las culturas indígenas, motivando la investigación y la transmisión de sus características, ayudando a los alumnos y a sus padres a asumir sus particularidades culturales y a difundirlas.

La coordinación indígena más bien es un apoyo muy grande para toda la escuela, porque a lo mejor no todos tenemos el conocimiento de cómo tratar de repente a los niños.

5. *Coordinación de extensión.* Hace extensivos los principios educativos del Cefia con las familias y comunidades de origen de los alumnos por medio de la difusión de la pedagogía aplicada en el aula y el respeto de los derechos humanos de los niños.

Mediante esta coordinación hacemos trabajo con las comunidades de origen de los niños. Hemos estado presentes en la comunidad del Ajusco con un trabajo constante, conjunto, de prevención de delitos, y algunas pláticas sobre educación política... Y este año [2004] apenas en mayo, fuimos a Chiapas, donde estamos abriendo un centro educativo, un Cefia, en la comunidad de Matsam, municipio de Tenejapa, en Los Altos, para hacer una secundaria indígena.

Se procura que las Coordinaciones trabajen en sintonía con los dos grupos de reflexión interdisciplinaria que se sostienen.

EL PROYECTO ESCOLAR

En el contexto de trabajo del Cefia, que atiende a niños muy desprotegidos, no se privilegian los contenidos académicos por sí solos; al contrario, busca desarrollar una alternativa de educación para la vida. Al mismo tiempo desea asegurar un alto nivel de conocimiento académico que integre una exigencia ética de desarrollo social y de conciencia. Se intenta

adaptar el formato académico de los estudios con las cosmovisiones, historias, lenguas, saberes, usos y costumbres de los pueblos indígenas, y además adaptarlo a la muy compleja situación de los indígenas migrantes en la Ciudad de México.

Estamos tratando de tener un modelo que pretendemos que sea intercultural, multilingüe –son niños de siete grupos étnicos diferentes: huichol, mazahua, nahua, mixteco, purépecha, tsotsil y maya quiché– e integral... Y para que sea realmente intercultural, la primera característica tiene que ser el respeto.

Pero no se cuenta con un marco teórico sobre cómo adaptar la enseñanza a la situación específica del Cefia.

Si nosotros aplicáramos una manera de educarlos muy tradicional, pues ya ellos saldrían reprobados, expulsados de la escuela, serían desadaptados. Entonces, no. Ésta es una educación que procura dar mucho los espacios que va necesitando cada quien, para que no pierdan sus rasgos culturales y, al mismo tiempo, que no choque con que, poco a poco, vayan aprendiendo todo lo que necesitan.

Por eso el proyecto escolar ha debido construirse paulatinamente, a medida que se identifican las necesidades específicas de los niños y que se implementan diferentes maneras de adaptarse a su diversidad.

Hay unas horas seguidas dentro del salón, y a los niños huicholes les enfadaba al principio: salían y se subían a los árboles... Entonces no tratamos de obligarlos a bajar, sino de entender qué pasaba con ellos. Y ellos no te dicen, porque tú les preguntas: “¿Qué pasa? ¿No te gusta la clase?” Y no te contestan nada. Pero poco a poco entendimos qué les pasaba. Nos dimos cuenta de que son niños que están acostumbrados a la libertad, no tanto a estar encerrados en cuatro paredes. Entonces nosotros hemos tenido que ir saliendo de las cuatro paredes, irnos a las zonas verdes. Y cuando íbamos a las zonas verdes, era un cambio total en ellos: eran los que más lo disfrutaban. Sin conocer, de repente encontraban caminos y nos llevaban por lugares. Las clases se daban en ocasiones al aire libre, en donde los niños se sentían más cómodos.

Se trata de hacerle espacio a la cultura de los niños en el aula, para rescatarla y valorarla.

De repente, muchos conocimientos de las diferentes culturas salen, y desde luego los maestros no los callan, ni nada; al contrario, lo comentan, ¡y tratan ellos mismos de sacar qué es lo que esta pasando en su cultura!

En el Cefia las clases son en español. Hay demasiadas lenguas presentes como para poder impartirles una educación realmente bilingüe a los niños; además, muchos de ellos ya perdieron gran parte de su lengua materna por vivir lejos de su lugar de origen.

Es una pena para nosotros, no nada más de la escuela sino en general de todo México, que los indígenas sean quienes han tenido que hacer el esfuerzo de hacerse bilingües. Entonces la mayoría de los niños son bilingües; unos lo hablan más [el español] y otros lo hablan menos.

Pero en el Cefia sí se pretende darle un lugar a las lenguas indígenas, para que los niños no las pierdan, que tengan orgullo de hablarlas y ganas de compartirlas.

Hay una hora [diariamente] en que se da “Culturas”. Y entonces ellos son los maestros, ellos dan su lengua, enseñan su cultura. Es una manera de hacerlos sentir bien; se sienten contentos y nos comprenden cuando tenemos pena porque nosotros no sabemos su lengua. Cada hora de Cultura, uno o dos maestros se meten a cada una de las diferentes culturas, más los niños. Entonces los maestros también aprenden. Eso ha sido importante para los niños, ver que también valoramos sus lenguas, que si no las entendemos es por ignorancia, sencillamente.

LA METODOLOGÍA DE TRABAJO

Las clases se organizan entre 11 grupos, desde maternal hasta secundaria, además de un grupo para los niños que están muy rezagados académicamente y necesitan atención especial.

Tenemos un grupo que nosotros llamamos “el grupo de adolescentes A”. Son niños que llegaron de 14, 15 años, ya adolescentes, y nunca han asistido a la escuela. Están en grado de alfabetización, se puede decir, ¿no?; empezando el primer año de primaria, alfabetización de primer año. Y no los podemos poner con los niños de primaria porque se sienten muy desubicados.

En preescolar se trabaja con la metodología Montessori combinada con el enfoque intercultural que incluye principios como aprecio por su cultura y la de los demás en todos los niveles. Luego, de primaria hasta secundaria el planteamiento es más constructivista.

Decir que es educación holística, es mucho, es un sueño muy lejano todavía. Pero si tratamos de que los niños se sientan como un ser íntegro, más bien integral en el sentido de que tienen un cuerpo físico, mental, emocional, estético... Entonces se le da la misma importancia a las actividades artísticas que a las otras.

Se trata de darles un papel central a los niños en la enseñanza, que no sean pasivos sino actores de su propia educación. Entonces ellos intervienen desde el principio del trabajo, luego lo llevan a cabo y después lo presentan.

Venimos de una tradición donde el maestro enseña y el alumno se sienta, se calla y escucha. Sí ha costado un poco de trabajo; en este sentido es como un aprendizaje también para los maestros. Pero poco a poquito se han ido entonando con esta manera de trabajar, han visto que sí da mejores resultados. Entonces los alumnos van escogiendo algunas temáticas que son importantes para trabajar, con respeto, por ejemplo, a derechos humanos, y sobre eso ya se reparten el trabajo. Trabajan mucho en equipos, van a la biblioteca. A veces no hay en la escuela y acuden a otra biblioteca del pueblo; si tampoco hay, entonces ya tienen que venir a la Ciudad de México. Y después todos exponen sus temas en presencia de sus demás compañeros. Aquí viene la cuestión del respeto. A algunos les cuesta mucho trabajo expresarse, así como hay niños que siempre quieren estar hablando, ¡como en todo! Entonces aquí viene la labor del maestro, mediando, y luego él completa y termina. Hay que vigilar muy bien, porque es un trabajo en donde debe aflorar el conocimiento que los niños traen.

Hasta 2004 se trabaja con base en los lineamientos del Conafe, adaptándolos a su situación específica, agregando su propia experiencia y el material que han construido ellos mismos, introduciendo el constructivismo en que se respalda el Cefia. Hoy se sigue trabajando de acuerdo con los planes educativos del Conafe, pero ampliados con asignaturas propias del Cefia.

En el fin de este año [2004] vamos a empezar a utilizar una currícula que nos hicieron unas pedagogas de la Universidad Intercontinental, primero como trabajo de servicio social y luego como tesis. Ellas, con todas las características que nosotros les dijimos de cómo queríamos trabajar con los niños, más el programa de la Secretaría de Educación, más los lineamientos del Conafe, hicieron una currícula propia para nosotros... Adaptaron todas las actividades que nosotros hacemos dentro de la currícula, hasta las actividades co-curriculares que tenemos cada semana.

Desde su creación, siempre se ha fomentado la investigación en el Cefia.

Yo les digo: con maestro o sin maestro ustedes pueden aprender; entonces hay que saber investigar, hay que ir a las fuentes. Tenemos dos computadoras, pero poco a poco los motivamos para que traten de investigar: compramos programas, unas enciclopedias... Que si quieren saber más, lo puedan hacer. Y también los llevamos mucho a los libros; vamos formando poco a poco una biblioteca, y los niños la consultan mucho.

En 2006 el Cefia solicita apoyo para contar con un aula interactiva, equipada con tres computadoras y pizarrón electrónico.

LAS DIFICULTADES

El obstáculo más grande que enfrenta el Cefia es la escasez de recursos; eso limita el desarrollo del proyecto, incluso en 2006. Además, como no siempre se sabe dónde buscar esos recursos, dedican mucho tiempo y energía a ello, lo que es una pena porque hay mucho que hacer en la escuela misma.

Empezamos en 2001 con 65 niños, y en 2004 teníamos 144. Ha crecido mucho, y debería de crecer más porque la demanda es mucha. Pero la verdad no lo hará porque estamos con muchas dificultades; de hecho, pensamos que el año que viene tenemos que limitarnos si la situación económica no nos ajusta.

En efecto, por falta de recursos en 2006 su matrícula se reduce a sólo 130 niños, sin embargo la demanda de los padres de familia es muy grande y no pueden satisfacerla completamente.

No obstante, cuando se trata de implementar un proyecto educativo original no siempre es fácil convencer a los padres de su pertinencia.

A los papás les cuesta mucho trabajo porque quisieran que los niños se sentaran y llenaran cuadernos; hay mamás que de repente dicen: "Maestra, mire cuántas hojas ha llenado mi niño, ya en la otra escuela ya tienen más llenos los cuadernos"... Nos ha costado mucho trabajo hacerles entender cuál es el proceso educativo, que los niños están aprendiendo de otra manera, que los dejen en libertad, que no los fuercen... Dicen: "¿Qué aprenden en esta escuela? Tienen huerta, y ¿para qué van a la huerta? Nosotros ya venimos del campo y eso no les va a servir". En este sentido es un trabajo muy difícil con los papás.

En ocasiones, todavía los niños se sienten perdidos porque la enseñanza que se les proporciona no es la clásica.

Una de las niñas tsotsiles tuvo un examen. La maestra les dijo: "Es examen con libro abierto. Ustedes pueden consultar su libro". Vino indignada y me dijo: "Maestra, es que ¡así yo no voy a aprender nunca! ¿Cómo que con libro abierto?" "No, Mariela, es para que tú sepas dónde está el conocimiento. No se trata de que lo tengas todo en la cabeza. ¡Se te olvida una palabra y se te olvida todo!" Y tuve que explicarle durante mucho tiempo: "Mira, hay muchas universidades donde así se hace"... "Ah, ¿de veras, maestra? Ah, bueno, entonces..." Pero a ellos mismos les cuesta.

Al principio también es difícil con los maestros. En 2006 algunos maestros aún tienen problemas para asimilar esta nueva manera de trabajar, sobre todo los docentes de reciente ingreso al Cefia.

En cuestión de maestros, pues sí, adaptarse a una nueva manera de trabajar, con niños tan diversos y todo, a lo mejor al principio se sentían un poco desorientados, no sabían bien cómo. Pero como cada ocho días también tenemos la coordinación académica, entonces allí vemos qué problemas se presentan en los grupos, cómo los resolvemos: cómo lo resuelve el maestro de música, cómo lo resuelve el maestro de educación física, qué experiencia tienen con los niños, etcétera. Entonces, sí se ha logrado ir solucionando.

LOS LOGROS

No obstante que las dificultades han sido muchas, el proyecto ha podido avanzar porque continúa en un proceso de constante reflexión, de apertura al cambio para mejorar.

Ha crecido el proyecto; ha cambiado, desde luego: muchas cosas se han sustentado más, hemos tenido que incluir otras cosas pues que nunca habíamos pensado. Por ejemplo, recibir a niñas adolescentes con sus niños no era para nada idea del proyecto ni se nos había ocurrido. De repente, el DIF nos habla para decirnos: "Tengo una niña mazahua, tengo una niña náhuatl... que fueron violadas y que quieren seguir estudiando". Entonces esto abre un nuevo panorama... Estamos abiertos a todas las voces que trabajan en esta situación, te orientan, te ayudan. Entonces solamente se puede ir creciendo; lo que no ocurriría si fuéramos cerrados, si pensáramos que ya lo tenemos todo resuelto, que nuestro proyecto es único, etcétera... Para nada, siempre hablamos de que todavía está en construcción, en construcción continua.

Así se ha logrado mucho, en principio al proporcionarles a los niños un ambiente donde se sientan bien.

Cuando me preguntan cómo hacemos para que haya un ambiente intercultural donde todos se entiendan, no haya roces, les digo que ha sido de manera casi tan natural... Yo me doy cuenta de que no ha habido conflicto alguno en este sentido: los niños conviven bien, platican bien... Pasó una primera etapa de encontronazo, se podría decir, y ahora más bien los niños ya ni siquiera se quieren ir del albergue porque ya han hecho como familia, todos. Es una cuestión muy importante: los grandes cuidan a los chicos, los chicos les dicen "tíos" a los grandes... O sea que es un ambiente bonito porque los

niños son solidarios. No quiere decir que sea muy armonioso, porque en todos lados debe de haber algún problema, pero sí estamos muy atentos a que entre todos haya comunicación, haya cariño, que ellos se sientan en un ambiente de respeto. Para nada se permite burlarse, a la primera cosa que pasa, hablamos: “Es tu compañero, hay que respetarlo”.

Otro gran logro del proyecto es haber mantenido una relación constante y estrecha con los padres de familia. Por ejemplo, cuando hay obras que hacer en la escuela, ellos las hacen, por turnos. Pero, sobre todo, se involucran mucho en la educación de sus niños, algo esencial para que haya continuidad cuando ellos se van de la escuela.

Los llamamos mucho a que se se involucren. Les decimos: “La educación es compromiso de ustedes y de nosotros, es un trabajo en equipo, y si ustedes en su casa no colaboran, no les apagan la televisión a los niños que se van a las cinco y más tarde”; cosas por el estilo... entonces no vamos a poder, porque aquí reciben un mensaje y allá reciben otro, y los niños se pierden entre esos mensajes diversos. Y allí vamos, poco a poco, tratando de, si no de reeducar a los papás, pues sí por lo menos de orientarlos sobre qué cosas pueden ser positivas para la convivencia con sus hijos y para su mejor educación, y qué cosas son nefastas. Sí, es mucho trabajo, pero nos ayudan mucho los papás, cada ocho días van a la escuela para padres, y luego cada mes tienen reunión conmigo, platicamos, etcétera.

EL FUTURO

En 2004 Cáritas informó que ya no podía continuar apoyando al Cefia con la renta de la casa, por lo que se buscó otro lugar. En julio de 2004, en el mismo pueblo de Santo Tomás Ajusco, ya cuenta con nuevas instalaciones bajo el régimen de comodato por 12 años.

El Cefia también tiene proyectos de más largo plazo, por ejemplo adquirir las instalaciones que actualmente ocupa, incluir la educación de nivel medio superior, abrir nuevos centros en los lugares de origen de los niños.

Como proyectos en el corto plazo (2007) tenemos el de asegurar la alimentación de los niños con apoyos permanentes, así como seguir mejorando la educación que se proporciona con énfasis en el enfoque intercultural y que la planta docente cada vez esté más preparada profesionalmente.

Conforme ha ido pasando el tiempo el Cefia ha ido modificando su planta docente bilingüe, de acuerdo con las lenguas que hablan sus alumnos.

Además, se quiere incorporar al proyecto un aspecto novedoso: que sea productivo.

Por un lado, es beneficioso para la escuela que deje algunos recursos económicos, y por otro lado, crear fuentes de trabajo a uno, dos o tres papás que hubiera en cada proyecto productivo. Porque allí hay algunos papás que sí venden sus artesanías, está muy claro, pero hay otros papás que no tienen nada de trabajo. Y en eso estamos, a ver si este año empezamos con unos proyectos que tenemos en mente, una panadería, elaboración de dulces, una cría de conejos y de gallinas que sean alimentadas con puros productos naturales para que den huevos más sanos... un temascal, con todo lo que es recobrar la medicina tradicional. Entonces estamos viendo esos cuatro proyectos productivos, sustentables, a ver cual podemos empezar a echar andar.

En 2006 estos proyectos productivos todavía no se vuelven una realidad sólida. Se trabajaron sólo cuatro o cinco meses y tuvieron problemas para la comercialización de los productos, así que tuvieron que cancelarlos ya que generaban, además, problemas administrativos muy grandes.

En 2006 el laboratorio Novartis apoya al Cefia con el mantenimiento de las instalaciones, la Delegación Tlalpan contribuye con la construcción de las instalaciones y otorga despensas, Conafe cubre los honorarios de algunos docentes. También reciben apoyos de: Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), Desarrollo Integral de la Familia (DIF), Gobierno del Distrito Federal y Programa de Apoyo a las Comunidades Municipales y Comunitarias (Pacmyc).

El proyecto completamente nuevo que los motiva mucho es el del Cefia en Chiapas.

En el proyecto tenemos la coordinación de extensión, que tiene como objetivo que, cuando sintamos que estamos maduros para ir a las comunidades de origen de los niños, llevarles algo, como una extensión de lo que aquí se hace. La idea no es que se vengán todos a la Ciudad de México, sino que en sus comunidades logren algunos elementos para irse, creando instituciones u organismos en su comunidad. Ésa es la idea.

Este proyecto ya se esta haciendo realidad, y es un gran reto.

En la comunidad no puedes llegar, comprar un terreno y hacerte el desentendido. No fue que ellos nos hubieran aceptado y dicho: "Pónganos una secundaria". Cuando llegamos y decidimos que íbamos a estar en la comunidad y que queríamos hacer un proyecto productivo, dijimos: "Bueno, primeramente tenemos que entrar en contacto con ellos, a ver cómo nos aceptan". Y fue todo un proceso, pasó como mes y medio hablando con los diferentes comités, hablando con los ancianos de la comunidad, de ellos estudiando cuáles serán las condiciones y todo. Y ya al mes y medio dijeron: "Bueno, lo que necesitamos nosotros es una secundaria. ¿Ustedes quieren trabajar acá con nosotros?" Entonces así se ha ido avanzando, poco a poquito. Nos sentimos muy contentos, ahora vamos a ver cómo, resolviendo...

Tania María Navarro comenta que ha sido magnífico el proyecto de Chiapas. Ya abrieron una secundaria en Matzam, municipio de Tenejapa. Empezaron en el ciclo escolar 2004-2005 con 150 alumnos, y en 2006 tenían 300. En el primer año académico recibieron apoyo completo de Conafe. En la actualidad es secundaria técnica, salvo un grupo que Conafe todavía tiene el compromiso de atender por tratarse de alumnos de extra edad (pasan de 15 años); por su parte, el Comité de esta comunidad se encarga operativamente de supervisar el trabajo de la secundaria y la SEP estatal cubre técnicamente las plazas de los docentes.

Ya los niños son muy abiertos, se expresan mejor. El personal académico está contento con el trabajo, se ha logrado la integración de los padres de familia.

Intervención educativa con niñas y niños indígenas en las escuelas primarias generales de Nuevo León*

El estado de Nuevo León es sede de una de las zonas industriales más importantes del país, ofrece oportunidades laborales en gran cantidad de empresas y muestra un crecimiento educativo con planteles universitarios de amplio prestigio. Esta entidad carece de grupos indígenas originarios y no se registra lengua indígena local alguna. Sin embargo, debido a la alta tasa de inmigración, en dicha entidad vivían, de acuerdo con el Censo del año 2000, 15 446 hablantes de lengua indígena. Esta cifra ascendió en el Conteo de 2005, a 29 538, con una representación de 52 lenguas diferentes. Este fenómeno ha ocasionado que las escuelas hayan tenido que realizar cambios para atender a los niños indígenas, ayudándolos a acoplarse a su nuevo estilo de vida fuera de sus comunidades de origen.

EL SURGIMIENTO

La situación de los indígenas en México se caracteriza hoy en día por una elevada migración debida a la extinción progresiva de los medios tradicionales de vida en sus comunidades de origen. Al asentarse en ciudades lejanas de sus hogares y culturas, se ven obligados a integrarse a una nueva cultura, pierden poco a poco sus costumbres y tradiciones, y encuentran múltiples dificultades para adaptarse.

Ésta es la realidad de alrededor de treinta mil hablantes de lenguas indígenas en el estado de Nuevo León que, en su mayoría, viven en asentamientos irregulares de las colonias populares del área metropolitana de Monterrey.

Para niñas y niños indígenas adaptarse a su nueva vida en la ciudad significa abandonar la forma de vida y el entorno que siempre han conocido, dejar sus tradiciones, a sus familiares y amigos. A ello hay que agregar que los niños tienen que ir a una nueva escuela, convivir con compañeros distintos y en donde las clases se imparten en una lengua que no es la suya.

* La información de este apartado proviene de entrevistas con la directora de la escuela "Félix González Salinas", Luz Divina Tijerina, y con docentes de las escuelas de Nuevo León que participan en el programa de educación intercultural bilingüe.

En Nuevo León, algunos directores y maestros detectan a estos alumnos por su nula participación, ostracismo y dificultades de aprendizaje, ya que no manejan bien el español.

... vinieron algunos de los maestros de la escuela “Félix González Salinas” a decirme que había cierta situación con unos niños y pregunté: “¿Qué niños son?” Me respondieron: “Son niños que viven en el río. Estamos batallando con su aprendizaje. Hay que enviarlos a algún lugar para que se les dé apoyo”. Nos dimos cuenta de que eran niños indígenas nahuas, y que tal vez por eso tenían problemas para aprender. No sabíamos cómo ayudarlos. Teníamos problemas con 18 alumnos... Había una niña que cursaba el primer grado que lloraba mucho, y la maestra me decía que cuando le hablaba, lloraba, se le quedaba viendo a los labios, decía sí moviendo la cabeza y lloraba, y la maestra pensaba que tenía problemas de aprendizaje y me la trajo a la dirección y me comenta la situación de la niña; entonces le pregunto: ¿Cómo te llamas?, y ella se me quedaba mirando a los labios como queriendo leerlos y lloraba diciéndome sí con movimientos de cabeza y seguía llorando, Pensábamos que era sordomuda; entonces le digo a la maestra: “Vamos a la voltearla hacia la pared de espaldas”, y le hablé por su nombre: “¡Erika!” La niña volteó y nos dimos cuenta que la niña no era sorda porque nos había escuchado; entonces le pregunté a la maestra que si tenía hermanitos y me dijo que sí, que estaba en quinto grado, y le mandé hablar y le pregunté que si su hermanita hablaba español y nos dijo que poquito; entonces le digo: “Háblale en tu lengua náhuatl y dile que no llore, que se tranquilice, que aquí en la escuela va a aprender y a tener muchos amiguitos”, y así fue como nos dimos cuenta que la niña no hablaba el español, por eso no nos entendía nada. (directora Luz Divina Tijerina Luna)

Como consecuencia de que a muchas escuelas asisten niñas y niños de origen nahua, hñähñu y mixteco, los directores solicitan apoyo a la Secretaría de Educación del estado durante el ciclo escolar 1997-1998 para atenderlos de manera pertinente.

En la escuela “Félix González Salinas”, en primero, segundo y tercer grado se batalla mucho con los niños nahuas para que logren un aprendizaje efectivo. En cuarto, quinto y sexto ya no batallan tanto. El problema más fuerte es que en su casa hablan puro náhuatl y llegan a la escuela y no entienden el español.

Con base en el compromiso constitucional de desarrollar una acción educativa que promueva el mejoramiento de las condiciones de vida de todos los mexicanos, de generar una propuesta educativa que parta del respeto hacia las diferencias, la cultura y las tradiciones de los grupos indígenas, y de crear y desarrollar servicios escolares útiles, equitativos y de calidad en las escuelas de educación básica, la Secretaría de Educación del estado comenzó a trabajar en la atención de niños indígenas migrantes.

EL INICIO

Este proyecto se inicia más o menos en 1997, cuando muchas escuelas nos empiezan a pedir ayuda, sobre todo la “Cuauhtémoc”, en donde 90% de sus alumnos es indígena. También la solicitaron en una escuela que se forma en Ciudad Benito Juárez con alumnos mixtecos, donde había alrededor de 80 niños indígenas.

... comienza esto con la necesidad de los maestros al enfrentarse en sus aulas con niños monolingües indígenas. En el camino nos damos cuenta de que hay otros niños que no han sido detectados y que son enviados a Educación Especial.

Con base en este diagnóstico se empieza a trabajar.

Tratamos de promover un poco la investigación-acción y comenzamos con 65 grupos, de los cuales 45 tenían población indígena. Eran sólo seis escuelas y alrededor de trescientos niños indígenas. Iniciamos con un trabajo de sensibilización. Nos dimos cuenta de que había que documentar y enterarnos de qué necesidades había. Teníamos que institucionalizar [el proyecto] y poner a alguien que coordinara de manera que tuviera continuidad.

A partir del año escolar 1998-1999 la Secretaría de Educación del estado, en coordinación con la Dirección General de Educación Indígena, pone en marcha el proyecto piloto denominado “Intervención Educativa con Niñas y Niños Indígenas que asisten a Escuelas Primarias Generales de la Zona Metropolitana de Monterrey”, enfocado a dar una respuesta educativa a esos grupos indígenas que ya forman parte de la sociedad del estado. En 1999 se realizó la primera estrategia de intervención.

Ahí empezamos a elaborar, junto con el Departamento de Educación Indígena, un proyecto para intervenir con esas escuelas. Nos dimos cuenta de que no eran las únicas escuelas, que había más.

EL PROYECTO

Comenzamos a trabajar con las cinco escuelas en donde había un choque cultural más fuerte. Iniciamos en escuelas urbanas, ya que en las escuelas rurales había más tolerancia. En el primer año empezamos con cinco escuelas, en el segundo ya eran 26, en el tercer año ya teníamos 50. Para el año 2003 se tenían detectadas 150 escuelas con población indígena, de las cuales, en ese momento, se atendía a 73.

El objetivo del proyecto es ofrecer oportunidades a los niños indígenas que viven temporal o permanentemente en las ciudades de Nuevo León para que cursen una educación básica acorde con sus características, necesidades y circunstancias, con respeto a su lengua y cultura.

La estrategia educativa que se propone es la de una educación intercultural para hacer pertinente el ejercicio pedagógico ante la realidad de las escuelas del estado. El enfoque intercultural es una forma de intervención social para promover la tolerancia y el intercambio enriquecedor entre las distintas culturas.

Este enfoque se desarrolla en dos planos:

1. En la atención educativa que se proporciona a la población indígena que debe adaptarse a nuevas condiciones de vida, relaciones sociales, población, formas de producción y de trabajo.
2. En la atención educativa que se proporciona a la población no indígena que debe combatir cualquier forma de racismo, reconocer y valorar a los pueblos indios como parte de la historia y cultura nacional, conocer los problemas a los que se enfrentan y apreciar sus aportaciones como mexicanos.

Se busca implementar los principios filosóficos de la educación intercultural: la formación en valores de igualdad, respeto y tolerancia, entre otros; el derecho personal a la formación de la identidad personal; el reconocimiento positivo y la atención a la diversidad; la no segregación

y el respeto a la diferencia; la lucha contra el racismo y los prejuicios, y la mejora del éxito escolar.

LA ORGANIZACIÓN

Del proyecto nace una organización que tiene por objetivo poner en marcha la estrategia de Intervención Educativa en el marco de la educación intercultural. En un principio se selecciona e integra un Equipo Técnico estatal responsable de su operación, y este equipo crece y trabaja en el diseño de la nueva estrategia en conjunto con personal de la Dirección General de Educación Indígena. Entonces se forma la Coordinación de Educación Indígena. Sin embargo, se ve la necesidad de tener mayores facultades para lograr cambios más profundos.

Al principio nuestro departamento dependía de la Dirección de Educación Especial, y no estábamos de acuerdo. Lo que hicimos fue capacitar a los maestros de Educación Especial para que detectaran a los niños indígenas; por fin se logró que fuéramos un departamento aparte.

En 2000 se crea el Departamento de Educación Indígena como una instancia de la Secretaría de Educación de Nuevo León responsable de la elaboración, instrumentación y coordinación de las acciones enfocadas a atender la demanda educativa de niñas y niños indígenas.

Nuestra propuesta, de entrada, era que fuera un departamento de educación intercultural bilingüe, pero había confusión con lo del idioma inglés porque muchas escuelas acá dan educación bicultural en inglés y español. Nos quedamos como Educación Indígena, a pesar de que no impartimos educación indígena. No se pretende crear escuelas de educación indígena porque apostamos más a la educación intercultural y a la integración.

El jefe del Departamento de Educación Indígena dirige, a su vez, la Mesa Técnica Estatal, formada por las áreas siguientes, cada una con un coordinador sectorial:

- *Área de Operatividad y Seguimiento.* Planea estrategias de apoyo al seguimiento administrativo y técnico-pedagógico del proyecto,

vincula la investigación y la práctica educativa, y participa en los procesos de profesionalización y capacitación convocados por instancias internacionales, nacionales y estatales.

- *Área de Formación Docente.* Se encarga de identificar los problemas de aprendizaje en la población escolar de procedencia indígena, así como de formular propuestas metodológicas conducentes al mejor aprovechamiento de los educandos a través de talleres de formación docente y de capacitación acordes con las inquietudes de los maestros. Además, elabora las nuevas estrategias metodológicas para la construcción del modelo de educación intercultural bilingüe (EIB).
- *Área de Apoyos Educativos.* Diseña y distribuye materiales de difusión del programa de atención, apoya el diseño de metodología, técnicas y procedimientos para la construcción del modelo intercultural, y selecciona los contenidos programáticos pertinentes para la elaboración de material de apoyo al trabajo con grupos multi-culturales. Asimismo, trabaja en el diseño de material didáctico pertinente a la práctica de la EIB, y promueve la elaboración y distribución de alfabetos prácticos de las diferentes etnias presentes en la entidad.
- *Área de Planeación y Evaluación.* Trabaja en la elaboración de estrategias para identificar el universo de atención en las escuelas primarias generales adonde asisten niñas y niños indígenas, así también elabora y aplica instrumentos de diagnóstico, observación y evaluación como seguimiento a las acciones de intervención programadas.

LAS LÍNEAS DE ACCIÓN

Para dar una mejor respuesta operativa y académica de las estrategias del programa “Intervención Educativa con Niñas y Niños Indígenas que asisten a Escuelas Primarias Generales”, el Departamento de Educación Indígena de la Secretaría de Educación del estado de Nuevo León define cinco líneas de acción que constituyen la base para sustentar los procesos a desarrollar.

1. *La promoción de la educación intercultural.* Se busca desarrollar acciones que favorezcan el reconocimiento de la presencia de

grupos indígenas en la entidad, así como de sus necesidades y demandas educativas. Por otra parte, fomenta la apropiación de los fundamentos filosóficos, pedagógicos y políticos que orientan la atención a la diversidad, particularmente a los indígenas, y el desarrollo de actitudes de compromiso y responsabilidad para atenderla.

2. *La generación de condiciones académicas y operativas.* Se propone la creación y/o construcción de la estructura normativo-operativa estatal para desarrollar la estrategia de intervención educativa; definir propuestas de acción a partir de la identificación de la demanda efectiva, analizar las capacidades reales y las condiciones del contexto educativo local, estatal y nacional; la apropiación de insumos académicos, materiales y financieros que apoyen el desarrollo efectivo de los procesos, y el desarrollo de relaciones de coordinación y apoyo interinstitucionales.
3. *La atención a directivos y docentes.* Se trata de que los maestros y directores desarrollen actitudes de reconocimiento, aceptación y respeto a las diferencias individuales y culturales, y que adopten los fundamentos que les permitan atender efectivamente a la diversidad cultural; desea desarrollar las competencias básicas para plantear objetivos de aprendizaje, así como seleccionar y evaluar contenidos escolares; por último, busca que desarrollen herramientas para lograr la autonomía escolar de acuerdo con los propósitos propios de la escuela.
4. *El impulso a la elaboración y uso de materiales educativos.* Se plantea la necesidad de elaborar, producir, distribuir y aprovechar, de manera efectiva, materiales educativos congruentes con el enfoque intercultural, y pertinentes a las características y necesidades de docentes y alumnos. Por ello, es indispensable generar condiciones favorables para que tanto maestros como alumnos elaboren materiales educativos, innoven pedagógicamente y empleen los avances científicos y tecnológicos.
5. *La promoción de la planeación, seguimiento y evaluación institucionales.* Una cultura de evaluación formativa debe privilegiar los procesos más que los resultados inmediatos, y constituirse en el punto de partida para la toma de decisiones académicas y administrativas. Para ello hay que adoptar prácticas de evaluación de la oferta educativa, de y en la escuela, y desarrollar capacida-

des institucionales para trabajar la planeación estratégica y didáctica, desarrollar proyectos escolares que contribuyan tanto a los procesos de enseñanza/aprendizaje como a los de gestión escolar.

LAS ACTIVIDADES

Para poner en práctica estas líneas de acción se realizan actividades en diversos ámbitos, todas de tipo cooperativo, ya que se busca la participación integral de maestros, directores y padres de familia.

... es importante que el logro que se tenga se comparta como equipo, por más pequeño que sea este logro.

- *El desarrollo de la lengua.* Se aprecia que si no se fortalece la lengua materna, difícilmente tendrán acceso a los contenidos escolares. Al respecto, se han dado varios pasos para que el niño practique su lengua y después aprenda poco a poco el español.

Nosotros trabajamos con base en necesidades. El niño no habla el español porque no lo necesita, [pues] con su familia se comunica en su lengua madre. Lo que hacemos es crear espacios dentro de la propia escuela en donde ellos puedan practicar la lengua, a través de la lectura, a través de la conversación, en las asambleas, en su salón.

También se motiva a los niños a escribir su lengua para que no la pierdan.

Ellos escriben el náhuatl como lo escuchan. Tenemos asesorías con las mamás que fueron a escuelas bilingües; ellas les ayudan a sus hijos a corregir el trabajo.

Al no contar con maestros bilingües, se imparte un taller lingüístico de 40 horas para directores y docentes con apoyo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Para los maestros todas las lenguas diferentes eran náhuatl porque no conocían otras, sólo la del libro. Después de prácticas y actividades lúdicas se les

ayudó a diferenciar un poco los sonidos de cada lengua a nivel muy básico. El especialista les ayudó a reconocer algunas diferencias en las lenguas, a saber cuáles fonemas no existen en algunas de ellas para poder ubicarlas.

En la escuela “Félix González Salinas” se crean espacios donde los niños puedan hablar la lengua usando algunos textos en náhuatl. En las asambleas participan los niños indígenas leyendo en náhuatl y los mestizos en español.

El profesor Raúl, apoyado por los niños indígenas, puso algunos anuncios en náhuatl en la escuela: “No pisar el jardín”, “Basura”, “Escuela”, “Árbol”, etcétera. También al periódico escolar se le puso nombre en náhuatl. Empezaron a ver su lengua escrita, a sentirse importantes, los empezamos a valorar. Con el apoyo de los maestros y de los alumnos comenzaron a ser más tolerantes con ellos porque no tienen la misma capacidad de aprendizaje que los otros niños que hablan español. Empezaron a hablar en las asambleas, uno en náhuatl y otro en español, empezaron poco a poquito y no se sentían rechazados. Se tuvo que inculcar mucho el valor del respeto.

El enfoque intercultural

Se llevan a cabo asesorías con los directivos y docentes para que éstos se apropien de los fundamentos filosóficos, pedagógicos y operativos del proyecto, así como para brindarles las orientaciones y sugerencias teóricas y metodológicas que les permitan modificar la práctica educativa desde el enfoque intercultural.

Por otra parte, se planean y realizan talleres y cursos con las autoridades educativas, la comunidad escolar y la comunidad en general, con el propósito de reconocer la diversidad cultural en las aulas ante la urgencia de diseñar y poner en práctica nuevas opciones pedagógicas que respondan a las necesidades educativas.

... primero se identificó a los niños indígenas, después se hizo el curso de sensibilización para los maestros, luego se abrió con los papás para ganarse su confianza. Ésa fue la clave para poder acercarnos a su realidad. Primero se habló con los papás de los niños nahuas, porque les prohibían hablar en

náhuatl, porque decían que los niños se burlaban y que les decían indios. Fue hacerles ver lo importante que es hablar su lengua para que no se pierda nuestra cultura, que ellos deben sentirse orgullosos al hablar su lengua...

En el curso aprendimos a darnos cuenta de que estos niños eran diferentes, que hablaban náhuatl y que su aprendizaje era diferente, que fuéramos más tolerantes. En las clases, al principio, los niños se quedaban calladitos, nomás viéndonos. No entendíamos por qué; pensábamos que era un problema de aprendizaje.

Se realizaron acciones de sensibilización, diseño, instrumentación y puesta en práctica de propuestas pedagógicas y didácticas dirigidas a directores, docentes y alumnos para favorecer la atención educativa ante la diversidad.

... cuando comenzamos a trabajar con los maestros nos dimos cuenta de que necesitábamos fortalecer la lengua, ya que en espacios urbanos es un punto de unión entre ellos [los indígenas]. El único elemento de identidad que los puede favorecer es la lengua, ya que su vestimenta se pierde al llegar a la ciudad, al igual que muchas de sus tradiciones.

El concurso de narración

Por otra parte, vale la pena mencionar que se motivó a los niños a participar en el Segundo Concurso Nacional de Narraciones de Niñas y Niños Indígenas, organizado por SEP-ILCE.

Ahora los otros niños los admiran bastante porque han ganado premios a nivel nacional con narraciones en lengua indígena; [han obtenido] primeros lugares en oratoria, han dado discursos en sus dos lenguas a nivel municipio, han sido entrevistados en la radio y han participado en eventos dando discursos en el auditorio San Pedro. De hecho, a estos eventos se lleva a las mamás para que los vean. Para ellas es muy importante verlos participar de esta forma y se sienten orgullosas de sus raíces.

... los niños al principio llegaban muy cohibidos... Poco a poco fueron participando en diferentes eventos. Por ejemplo, asistimos al evento en que una

niña participó en la convocatoria que fue en la Biblioteca Alfonsina; ella es nahua y participó con una narración; llevaba un tema que su papá le ayudó a traducir. A los alumnos les llamó más la atención el tener a compañeros indígenas. Regresando del evento, aquí mismo con sus compañeros, se les hizo ver a todos los niños el beneficio de estar en un plantel que contara con niños que manejan otra lengua y no sólo nosotros que manejamos sólo el español. Se les alabó y se les aplaudió por el beneficio que esto traía.

Javier es un niño que ha sido acreedor de diversas menciones honoríficas en su escuela, “Félix González Salinas”, por su buen desarrollo como estudiante. Ganó el primer lugar en oratoria a nivel zona. Parte del discurso con el que Javier ganó es el siguiente:

Ser mexicano para mí es un orgullo; el llevar la sangre y cultura indígena me hace sentir muy feliz. El que mis padres me hayan enseñado las costumbres de los pueblos antepasados, las tradiciones que se llevan a cabo en mi pueblo cada año, todo lo que se lleva a cabo ahí me hace sentir muy orgulloso.

En 2003 se produce, en colaboración con estudiantes de la Universidad Regiomontana, un programa de radio sobre las culturas, lenguas y tradiciones indígenas que se transmite por Radio Nuevo León.

La vinculación con la comunidad

Se llevan a cabo actividades de asesoría con madres y padres de familia para que intervengan de manera efectiva en el desarrollo de sus hijos y en los procesos de gestión escolar. Asimismo, se organizan concursos, eventos y exposiciones para promover la educación intercultural entre la comunidad, educativa y general.

Es de vital importancia el apoyo mutuo entre docentes y padres de familia para poner en práctica de manera adecuada el proyecto en las escuelas.

... una vez que te ganas la confianza de la comunidad nahua y si después los defraudas, ya con eso perdiste todo lo que habías ganado. [Hay que] procurar siempre cumplir con los acuerdos hechos con ellos.

No discriminarlos, darles la oportunidad por igual a todos, pero tampoco elevarlos.

Que el niño no se sienta objeto de estudio ... Lo principal es que el maestro no se sienta que lo vienes a asesorar, a vigilar, a ver su plan de trabajo como si fueras un inspector. Con eso el maestro ya no te apoya, se sienten tensos y no actúan con soltura.

En algunas escuelas se reúne a los padres de familia para hablar de la situación de diversidad en los grupos. Al principio las madres indígenas hablan muy poco español y, como les avergüenza no poder expresarse adecuadamente, participan poco. Actualmente, la comunidad de padres de familia conoce la realidad de las aulas y tiene una participación mucho más activa en las actividades de la escuela, pues se siente más integrada a la comunidad escolar. Los padres ya no sienten vergüenza por hablar allí en náhuatl.

Empezamos a trabajar con monitores indígenas, que son miembros de la propia comunidad. Nos empezaron a ayudar con algunas traducciones y a crear materiales; también las mamás nos apoyan con los altares de muertos y con otras celebraciones de raíz indígena, y nos explican en náhuatl y en español.

LA ESCUELA "FERNANDO MEZA BALBOA"

Esta escuela, ubicada en el municipio Benito Juárez, es un ejemplo del trabajo realizado dentro del programa "Intervención Educativa con Niñas y Niños Indígenas que asisten a Escuelas Primarias Generales en el Estado de Nuevo León".

En la Inspección escolar sabían que aquí había niños indígenas, pero ignoraban de qué estado de la República. Luego yo tomé fotografías para mostrar cuál era su situación, cómo eran sus viviendas. Incluso la esposa del alcalde de ese entonces hacía una investigación porque estaba escribiendo un libro sobre la gente indígena que habita en el municipio.

Personal de la Secretaría de Educación acudió a conocer las condiciones en las que se encontraba la comunidad indígena a la cual pertenecen

los niños, en su mayoría indígenas originarios del sur de México, en particular mixtecos de la montaña de Silacayoapam, Oaxaca. La comunidad se compone de alrededor de doscientas familias mixtecas que han emigrado a Nuevo León en busca de una mejor calidad de vida.

... las personas que radican aquí son las que intentaron ir a California y no pudieron pasar la frontera; regresaron y se establecieron en el municipio de Guadalupe.

Cuando se establecieron en los márgenes del río Santa Catarina no fueron bien recibidos. Como llegaron sin actas de nacimiento ni identificaciones, a algunos se les cambió el nombre cuando se registraron; por eso a veces miembros de una misma familia tienen apellidos distintos. Además, cuando se decidió construir un parque de diversiones, las familias fueron reubicadas con la promesa de viviendas.

Los envían para esta zona de Guadalupe. Pero aquí se les había prometido que ya iba a estar todo bien, y no había nada. Ya habían aportado una cantidad de dinero para los terrenos, y éstos no existían. Los vinieron a dejar en camiones de basura y los dejaron sin nada.

Son familias muy trabajadoras, viven del comercio de las artesanías que ellos mismos elaboran. También son muy buenos para la música; tienen grupos que tocan en diferentes eventos.

El contexto de la escuela

En 2003 hay 236 alumnos en la escuela, de los cuales 48 son indígenas mixtecos. La SEP no ha impuesto a las escuelas, a través del Programa, una forma particular de trabajo, puesto que todos los indígenas tienen culturas diversas y no se les puede tratar de la misma manera.

Las comunidades tienen tradiciones muy arraigadas y necesidades que difieren del calendario escolar clásico.

Su educación se trunca a veces porque en octubre se van a su tierra; se van el 15 de octubre y ya no regresan hasta vuelta de año. A ellos no los doy de baja porque ya sé que se van a ir y regresan. Al principio yo los quería dar

de baja, pero lo que hice fue elaborar una carta para que los papás la firmaran en donde me decían que de tal fecha a tal otra se los iban a llevar y que iban a regresar. Así, si vienen por parte de la Secretaría y me preguntan cuánto tengo de estadística y se dan cuenta de que faltan alumnos, yo les enseño la carta y les explico que son de Oaxaca y que tienen un permiso para ir a su pueblo y regresar.

Pero los niños de las familias mixtecas son muy responsables, cumplidos y trabajadores en lo que concierne a su asistencia a la escuela.

Estos niños, aunque llueva, truene, relampagueé o caiga nieve, siempre vienen a clases. Hubo un día en que cayó nieve y fueron los únicos que vinieron a la escuela.

Una de las necesidades más fuertes, sobre todo respecto de los estudiantes de primer grado, es contar con un maestro que hable su misma lengua, puesto que tanto para el maestro como para el niño existe una dificultad muy grande para darse a entender.

Se pidieron maestros de apoyo para primero, un maestro bilingüe, porque es la base de su educación primaria. Si el maestro habla en español, pues el niño no entiende nada. Que el maestro hable la misma lengua que el niño, que apoye al niño hablando en su lengua de lo [mismo] que habla en español, para que de esta manera el niño pueda avanzar. Si tuviéramos el apoyo de este maestro bilingüe tal vez los niños no reprobarían el año.

El proyecto

Se trata de mejorar el servicio educativo que se ofrece con base en la equidad y la eficacia en la educación que se imparte a todos los alumnos sin distinción; los maestros tienen que buscar cómo enseñar a los niños para que todos aprendan.

Todos tienen que aprender; a ver cómo le hacemos. El maestro apoya de manera diferente a cada uno de sus estudiantes para que puedan llegar al mismo lugar; todos tienen que aprender. Incluso hay niños mixtecos que son más rápidos en su aprendizaje que los mestizos. Los maestros no ponen etique-

tas. Las niñas y los niños tienen que aprender las normas y los lineamientos de la escuela.

Se organizan actividades para que los niños fomenten su autoestima, el respeto hacia ellos mismos y hacia los demás. Una técnica que ha funcionado es la “del espejo”, en que los niños se aceptan como son y valoran las diferencias entre ellos mismos.

... la técnica del espejo es utilizada para el desarrollo de la identidad y la autoestima. Se ponen frente al espejo para observarse. Trabajamos con “la diferencia es la riqueza”; es para ver que el niño es diferente de los demás, que hay reglas y situaciones para convivir en términos de igualdad, y que se deben seguir ciertas reglas para pertenecer a una comunidad mayor. El decir: soy mixteco pero también soy parte de la escuela.

En cuanto a la comunicación y el aprendizaje, al principio era muy difícil darse a entender con las niñas y los niños indígenas, porque no hablaban español. Los maestros pedían apoyo a los padres de familia y a los propios alumnos mixtecos para poder dar mensajes y explicaciones a los niños que no entendían ni hablaban bien el español. Después los docentes empezaron a asistir a diferentes cursos y talleres.

En todos los grupos hay niños mixtecos. No se marcan diferencias entre ellos y los niños mestizos, pues se trata de que todos compartan y crezcan. El respeto entre los alumnos es muy importante en esta escuela. Los maestros están muy atentos para que no haya actitudes de discriminación y que los alumnos se traten con igualdad.

Sí hablan su lengua entre ellos. En ocasiones les he pedido que no la hablen entre ellos porque me doy cuenta de que se están burlando de otros niños. Cuando empiezan a cuchichear es que se están burlando de alguien... Aquí hay que cuidar a todos, sin importar de dónde son. Ellos son muy respetuosos y trabajadores.

Los logros

Las madres de los estudiantes se muestran satisfechas con el proceso educativo de los niños en la escuela y la relación de ésta con la comunidad mixteca.

Aquí en esta escuela ya no les dicen indios. Eso era antes, los primeros dos o tres años, cuando recién llegamos.

Nosotros debemos de respetar también a la gente de aquí, porque a veces también nos burlamos de ellos. Ya hay respeto mutuo, nos sentimos a gusto.

Los padres de familia indígenas apoyan mucho las actividades de la escuela, se sienten parte de ella y de la comunidad. Ellos comenzaron a participar activamente para facilitar el aprendizaje de sus niños y para que los maestros no tuvieran tantas dificultades al impartir sus clases.

... los padres, en cuestión de trabajo, de juntas, de reuniones de limpieza, de operación hormiga, etcétera, siempre están apoyando. La comunidad ya está preparada e integrada.

SITUACIÓN ACTUAL

En 2006 el programa “Intervención Educativa con Niñas y Niños Indígenas que asisten a Escuelas Primarias Generales” aún se aplica en 73 escuelas inscritas que cuentan con población indígena procedente de algunos estados del centro y sur de la República Mexicana.

La Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León continúa apoyando a este proyecto a través del Departamento de Educación Indígena, con el que establece acciones estratégicas encaminadas a mejorar el rendimiento académico de los alumnos procedentes de las diversas culturas que han inmigrado a Nuevo León. El programa operativo diseñado fortalece el uso de la lengua materna, así como el reconocimiento y respeto que permitan disminuir las actitudes de discriminación a los grupos étnicos:

Las siguientes acciones han sido prioritarias en el proyecto:

- Identificación y caracterización de niñas y niños indígenas.
- Actualización permanente en el enfoque intercultural a docentes que están frente a grupo.
- Formación permanente en el enfoque intercultural para aspirantes a profesores bilingües en lenguas nacionales (español y lengua indígena).

- Acciones de sensibilización a través de consejos técnicos y proyectos escolares.
- Diseño y elaboración de materiales educativos en lengua indígena y español para alumnos, docentes, madres y padres de familia.
- Distribución de materiales educativos enviados por la Dirección General de Educación Indígena para su óptima utilidad.
- Búsqueda de apoyo interinstitucional.
- Corresponsabilidad y participación social.
- Impulso a la participación de las madres y los padres de familia.
- Difusión del enfoque intercultural en la sociedad neoleonense mediante eventos masivos a nivel estatal.

Con las acciones del Programa se ha beneficiado a 951 niños y niñas indígenas y a 22 628 no indígenas. Además, 10 alumnos de las escuelas participantes han triunfado en el Concurso Nacional “Las Narraciones de las Niñas y Niños Indígenas”.

Casa de la Ciencia

En México, el estado de Chiapas ocupa uno de los últimos lugares en términos de bienestar. A pesar de los esfuerzos realizados en años recientes, no se aprecian mejoras sustanciales. En el aspecto educativo, la situación dista mucho de ser favorable. Ante esta realidad, Casa de la Ciencia se ha propuesto crear diversas estrategias para abordar y complementar la formación inicial o continúa de maestros: impulsar un concepto del quehacer pedagógico; generar, implementar y evaluar propuestas de intervención y proponer un esquema de diversificación de oportunidades de formación con base en un modelo de colaboración multi-institucional.

EL SURGIMIENTO

Las actitudes dentro de las escuelas normales en muchas ocasiones son de racismo, discriminación y burla. Se establecen relaciones asimétricas entre maestros y maestros, entre maestros y alumnos, y entre los mismos alumnos, que se reproducen inevitablemente en la comunidad adonde les asignan plaza. También el paternalismo es una relación asimétrica, no funciona. En el trabajo cotidiano de Casa de la Ciencia, incluir la reflexión de [la] manera como establecemos relaciones es una necesidad apremiante, y por supuesto, el hecho de analizar permanentemente nuestras actitudes es innovador en las experiencias de formación aquí en el estado. (Elizabeth Santos)

El surgimiento y posicionamiento de Casa de la Ciencia se relaciona con la preocupación de El Colegio de la Frontera Sur (Ecosur), la Secretaría de Educación del estado de Chiapas e Innovación y Apoyo Educativo, A.C., por mejorar la formación científica de la región.

* La información de este apartado proviene de la entrevista con Richard Cisneros, de su ponencia "Educando en y para la diversidad: los enfoques constructivista e intercultural en Los Altos de Chiapas", así como de la entrevista realizada con Elizabeth Santos, de la ponencia "Atención a la diversidad: una propuesta para la formación de maestros en Chiapas" y de datos tomados de <http://innovemos-p.unesco.cl/medios/Documentos/Innovaciones/dp/mexciencia.doc>.

Veíamos que era difícil entrar y cambiar las prácticas y hábitos en las estructuras en el sistema educativo; en el magisterio nos encontramos con frecuencia actitudes de poco compromiso, de simulación. Entonces surge la idea de trabajar con los estudiantes de escuelas normales. En el estado de Chiapas hay 22 [escuelas] normales; los estudiantes aún no han entrado al sistema, están en formación. Pensamos que el impacto de nuestras acciones con ellos podría ser mayor.

Nuestro objetivo final es que se trabaje con los niños con calidad y pertinencia, especialmente en este contexto. (Elizabeth Santos)

Al observar un planteamiento pedagógico pobre, surge la necesidad de crear un programa propio fundamentado en la educación participativa y el método científico.

En 1998 llegué con la tarea de ampliar y diversificar el proyecto educativo. Entonces, con los compañeros que ya estaban aquí, empezamos a salir a comunidades rurales e indígenas para iniciar contactos y trabajos. Logramos realizar diferentes talleres con profesores de la academia a nivel de secundaria. Con las academias de ciencias, matemáticas y español es con las que hemos trabajado desde 1998, pero son cursos esporádicos. Eso era eventual, no había propuesta de un programa que diera continuidad y en donde pudiéramos ver claramente el impacto en la práctica. (Richard Cisneros)

Casa de la Ciencia comienza atendiendo a grupos escolares de nivel primaria y, poco a poco, extiende su labor a los otros niveles educativos. Aunque inicia actividades con niños y jóvenes, su trabajo se orienta fundamentalmente a la transformación de la práctica educativa por medio de la formación de maestros. Opera desde 1994 en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, con diversos grupos en los diferentes niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, y a nivel licenciatura con escuelas normales. Además, enfoca sus procesos a los diferentes actores del sistema educativo (maestros, directores, supervisores, asesores técnico-pedagógicos, autoridades educativas, consejos municipales de educación, autoridades comunitarias) organizados en comités de educación, padres y madres de familia y estudiantes.

El trabajo pedagógico principia en las áreas de ciencias y matemáticas. La competencia comunicativa que integra las habilidades lingüísticas de comprender, dialogar, leer y escribir posteriormente se destina al

desarrollo de habilidades y actitudes relacionadas con la ética profesional, la comunicación, la resolución de conflictos, el liderazgo y la educación intercultural; estas intervenciones se llevan a cabo a través de talleres eventuales. Sin embargo, pronto se dan cuenta de que éstos no dan los resultados deseados; entonces crean modelos de atención más eficaces de acuerdo con el contexto de la región, enfocando su esfuerzo al acompañamiento de procesos con énfasis en la transformación de la práctica por medio del desarrollo de habilidades y actitudes.

Además de trabajar con los maestros en servicio, desarrollan actividades con estudiantes y maestros de formación inicial.

LA ORGANIZACIÓN

Casa de la Ciencia es un centro de colaboración multi-institucional para la innovación educativa que busca responder a las necesidades de las comunidades escolares mediante el trabajo con los maestros y la creación de modelos de intervención que se incorporen en los ámbitos educativos formales. Ha crecido a partir de laborar con estudiantes, maestros y otros sectores de la comunidad educativa a través de la puesta en marcha de diversos programas cuya visión integrada del quehacer pedagógico ha facilitado, desde la perspectiva docente, un espacio formativo en este sector. Sostiene que la educación se basa en cuatro ejes fundamentales: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.*

Es vivenciar, reflexionar a través de la recuperación metodológica, construir teóricamente y crear nuevas estrategias para una educación que atienda a la diversidad, ya sea en grados escolares, en procesos de aprendizaje, en lengua, en cultura, promoviendo que las relaciones entre los actores que participan en el proceso educativo sean equitativas. (Elizabeth Santos)

Entre los principales objetivos de Casa de la Ciencia están:

- Crear estrategias para abordar y complementar la formación inicial y en servicio de maestros.
- Impulsar en el sector educativo un concepto del quehacer del maestro basado en los *cuatro pilares de la educación.*

- Generar, implementar y evaluar propuestas de intervención, teniendo en cuenta los nuevos enfoques del Plan Nacional de Educación.
- Proponer un esquema de descentralización y diversificación de oportunidades de formación con base en un modelo de colaboración multi-institucional.

Cuando comenzó a operar, Casa de la Ciencia contaba con dos personas asalariadas de medio tiempo; ya para 2003 su equipo de trabajo estaba constituido por 30 personas que laboraban tiempo completo, aunque aún resultaban insuficientes para responder a la demanda. Este crecimiento ha sido impulsado por la gestión de recursos con fundaciones diversas que han favorecido su independencia creciente. El acopio de recursos externos, respaldados por aportaciones locales, es la única manera de garantizar la autonomía de la institución y, por tanto, su capacidad de innovar.

LA METODOLOGÍA

La metodología de trabajo contempla básicamente los siguientes elementos: se basa en el conocimiento previo; incluye tanto momentos prácticos como reflexivos y teóricos; incorpora estrategias de participación individual, en grupos y en plenaria; utiliza materiales específicos que facilitan el aprendizaje significativo de acuerdo con el contexto y la cultura local para ubicar dichos procesos.

Por otra parte, un elemento metodológico innovador en la oferta de apoyos es el enfoque de desarrollo institucional para escuelas; éste surge al descubrir que la transformación pedagógica significativa sólo puede darse en el contexto de la visión y la planeación de un proyecto escolar compartido.

Entre sus mayores fortalezas está crecer a partir de una labor extensiva y permanente con estudiantes y maestros, así como tener un amplio conocimiento de la realidad de las escuelas y de las necesidades de los maestros. Sus servicios y programas reflejan una visión integral del quehacer de un centro educativo –incluido el trabajo con grupos escolares, la capacitación a maestros, los servicios públicos (educación no formal)– hasta convertirse en agente de cambio en cuanto a políticas educativas.

Casa de la Ciencia invierte tiempo en el clima organizacional, la capacitación y el fortalecimiento de su identidad interna, y reconoce la importancia de un buen plan de comunicación externa.

Como institución de innovación, busca impulsar la creatividad a través de la delegación de responsabilidades, el acompañamiento de los cambios mediante la facilitación de su desarrollo y la aceptación de los errores como parte del proceso evolutivo. El cambio constante se valora como señal de vigor, no de inestabilidad.

LOS PROYECTOS

Casa de la Ciencia lleva a cabo diferentes proyectos.

El Proyecto con Secundarias

El trabajo realizado con los promotores educativos de la organización Las Abejas, A.C., de Chenalhó, y con el bachillerato y la secundaria de Guajatepec, se relaciona con la creación de procesos constructivistas en el aula para vincular la cultura local con los contenidos de las asignaturas de ciencias y matemáticas en el nivel de secundaria.

Desde 1999 se trabaja esta propuesta pedagógica que busca apoyar a los maestros tseltales y tsotsiles en los procesos de enseñanza/aprendizaje de las ciencias y las matemáticas, con el fin de que logren los aprendizajes en un entorno significativo donde los alumnos construyan una visión de las ciencias a partir de su propia experiencia.

Se trata de trabajar con un formato no tradicional de enseñanza, de construir metodologías desde el contexto tradicional indígena, de crear estrategias interculturales con base en el enfoque de enseñanza constructivista.

Para realizar el proyecto, en el que participan casi trescientos alumnos de primer año de secundarias técnicas y alrededor de treinta y cinco docentes, se firmó un convenio de colaboración con siete escuelas secundarias técnicas ubicadas en San Cristóbal, San Juan Chamula y Tenejapa: tres de ellas atienden a población tsotsil; tres, tseltal, y una tiene población mixta.

El proyecto no es tanto para trabajarlo con los alumnos; pensamos que para que los alumnos tengan mayor beneficio hay que trabajar con los docentes. Por ejemplo, seis de ellos trabajan en comunidades indígenas y no conocen la lengua. (Richard Cisneros)

El trabajo se organiza por medio de talleres metodológicos destinados a docentes en donde se planean y desarrollan los modelos para trabajar con los alumnos. Las escuelas reciben la visita de cuatro asesores que manejan las asignaturas de Matemáticas, Biología, Química y Geografía, respectivamente. El objetivo es que los docentes realicen actividades que los familiaricen con el enfoque constructivista y las estrategias interculturales para vincular la cultura local con los temas curriculares. Las fases de desarrollo de estos talleres son: modelación de estrategias interculturales en el aula; documentación, recuperación y análisis de estrategias; aplicación de las mismas en la práctica docente y su evaluación. Se trata de que los propios diseños de los maestros les permitan construir un modelo para la educación intercultural de las ciencias.

Las acciones más importantes del Proyecto con Secundarias son: sensibilización y capacitación de los maestros acerca de los valores en la comunidad escolar, las estrategias interculturales y el enfoque constructivista; capacitación en el diseño y uso de guiones y materiales didácticos; recolección, análisis y sistematización de las evaluaciones del taller y la práctica docente; operación del programa y la evaluación continua.

El trabajo en el aula se inicia con una labor de motivación hacia los estudiantes para abrir espacios en dónde hablen su lengua materna y construyan conceptos científicos como *densidad, peso, volumen*, etc., desde su cultura.

A veces no hay una traducción exacta a la lengua materna del español; algunos no son compatibles con los vocablos, pero sí son comunicables; entonces en el grupo inventamos nuevas palabras para esos conceptos. (Richard Cisneros)

El trabajo tiene una estructura común al margen de la asignatura de que se trate, e implica cuatro momentos:

1. *La invitación*, que es plantear un buen tema de investigación o una pregunta a través del trabajo en equipos. También puede consis-

tir en una demostración, hecha en dos o tres minutos, que causa intriga, emoción, sorpresa.

2. Cuando ya se tiene la pregunta o problema por equipos, comienza la etapa de *exploración, descubrimiento, creatividad*. Se trata de que cuenten con suficientes materiales físicos para llevar a cabo diversas actividades hasta llegar a conclusiones o respuestas. Es el momento más largo de la clase porque se requiere tiempo para que los alumnos ejerzan sus habilidades de comunicación y escucha activa para que expresen sus diferencias de opinión y expongan argumentos. Otra habilidad que se desarrolla es la capacidad para diseñar experimentos, la creatividad.

Un momento clave en la clase es cuando tienen que exponer sus ideas: *proponiendo explicaciones y soluciones*. Aquí, el maestro debe aclarar y subrayar qué requiere la investigación; los alumnos, por su parte, responderán de forma convincente, basada en principios que puedan ser compartidos con los demás. Asimismo, los estudiantes deben desarrollar procesos científicos como observación, interpretación, conclusiones y predicciones.

3. Por último, con *tomar acciones* se trata de explorar qué se puede hacer con los resultados obtenidos:

Pueden ser argumentos a otros compañeros; puede ser una carta a una autoridad local quejándose sobre la basura en el río que está por la escuela, proponiéndole soluciones; puede ser una maqueta, una idea, una consulta con los ancianos de la comunidad, etcétera; puede ser una buena pregunta para indagar más. (Richard Cisneros)

Los maestros

¿Qué tan consciente está el maestro de las diferentes culturas?, ¿en qué grado respeta o no esta diferencia? El trabajo con los docentes implica una invitación a analizar su propia práctica frente a un grupo de alumnos de diferente cultura.

En ocasiones el maestro ignora la lengua materna de sus alumnos, al utilizar exclusiva y permanentemente el español. Muchas veces recurre a metodologías de enseñanza tradicionales sin considerar el contexto del que provienen sus alumnos.

Nosotros venimos con una serie de actividades que ponen al alumno como pieza central de los procesos del aula... Aquí la posibilidad es que los que son más bilingües les traduzcan a los menos bilingües, a los que menos saben español. Hay una traducción de la instrucción del maestro. El maestro puede estimularlos más si lleva una estrategia que es permitir que ellos hablen de 4, 5 o 6 conceptos que el maestro ya escogió, que son los básicos para la actividad. Eso motiva mucho a los alumnos; están enseñando al maestro a que valore su cultura. (Richard Cisneros)

No se pretende que todos los maestros sean bilingües o se conviertan en antropólogos, sino, simplemente, de buscar formas de acercamiento con la realidad cultural de los estudiantes, de lograr motivar el aprendizaje desde su cosmovisión, lengua y realidad propias.

Aunque apenas inician el trabajo, han podido entrar en las escuelas y logrado que éstas se comprometan a participar en el proyecto por los siguientes dos años. En este periodo los maestros van a participar en el taller metodológico y sus actividades pasarán por un proceso de observación y registro de experiencias.

Las evaluaciones, los formatos de evaluación de los alumnos, del docente, todo eso va a ser muy importante. En la propuesta original muchos elementos no estaban, pero ya se incluyeron dentro del proceso, ya construimos un plan de evaluación.

El proyecto implica el trabajo del personal de la escuela: los maestros con sus asignaturas, el personal de intendencia, el director; además, todos participan en el taller sobre ética profesional que proporciona una mirada más cercana a la persona (cómo es) y, a través de su experiencia directa como docente, intendente o director, lo inducen a compartir sus experiencias y distinguir lo que es un profesionista y un profesional, así como la diferencia entre ser un *chambista* o un buen trabajador.

En este taller se trabaja la identidad y la autoestima; al mismo tiempo se motiva a hacer un ejercicio de autorreflexión en que la escuela se presenta como un espacio para la colaboración, y al equipo escolar como actores con un papel importante en el desarrollo regional.

Los logros

El desarrollo de metodologías de enseñanza ha impulsado muchos avances: ha motivado a los maestros a cambiar su práctica docente y a desarrollar el uso de la lengua indígena en el aula, aun cuando ellos no la hablen.

Hemos trabajado en formar actividades por asignatura constructivista. Aplicamos estrategias interculturales, que es una fuerza enorme porque es nuevo para muchos maestros ver cómo se hace una actividad constructivista. Es nuevo incluir la lengua materna, no sólo traducir sino contextualizar. Ya podemos ir a otros lados para tener oportunidades de transferencia. (Richard Cisneros)

Además, a través de este trabajo se empieza a desarrollar la tolerancia, el respeto propio y a los otros; la posibilidad de ver al otro de distinta manera, fomentar la creatividad e inclinarse hacia un modelo educativo menos asimétrico.

Hay cambios en las escuelas, en las aulas. Los alumnos desarrollan sus capacidades, participan más en clase, son más hábiles para hacer preguntas y responderlas, para relacionar los temas con su cultura. En los maestros se nota una mayor apertura, apoyo y constancia en el desarrollo de la labor docente y el compromiso con su grupo.

El diplomado en Educación en y para la Diversidad

Casa de la Ciencia primero empezó a trabajar actividades con niños; después pensamos que si trabajábamos con maestros el impacto sería mayor; empezamos a hacerlo con maestros ya en servicio; entonces nos enfrentamos a lo complicado para cambiar actitudes y desarrollar habilidades cuando los maestros ya tienen ciertos años en el magisterio. Por eso se decidió empezar a trabajar con maestros en formación: pensamos que íbamos a tener más posibilidades para transformar la práctica con ellos. (Elizabeth Santos)

De este modo, en 2001, ante un panorama donde prevalecían planes educativos poco pertinentes a la diversidad cultural, social e individual de los alumnos, se inició un primer taller de estrategias multigrado.

Se trabajaba un poco la identidad del maestro; cosas muy concretas para el trabajo con grupos multigrado como estrategias de rincones de aprendizaje, de fichas o guiones de aprendizaje y proyectos de investigación. Empezamos a desarrollar algunas estrategias para sensibilizar a los estudiantes acerca de la diversidad, de las asimetrías, de los prejuicios... Se trabajaba entre cuatro y seis semanas con cada grupo de manera continua, los muchachos iban a estudiar en la mañana, y en la tarde iban al diplomado Educar en y para la Diversidad. (Elizabeth Santos)

Comenzaron a trabajar con algunos alumnos de la Normal Experimental de San Cristóbal. Pero al evaluar los talleres se dieron cuenta de que la Normal había obligado a participar a los alumnos, así que insistieron en que fueran voluntarios. Además, se tomó la determinación de convertir los talleres en un diplomado: espaciar las sesiones para que los alumnos tuvieran tiempo de leer, de retroalimentarse y de practicar las estrategias que se les proporcionaban. Al percatarse de la importancia de tener diversidad en cuanto a las escuelas de procedencia, invitaron a diversas instituciones.

Pensamos que los grupos tenían que ser lo más heterogéneo posible; aprovechar realmente la diversidad, que es lo que pretendemos con el diplomado. (Elizabeth Santos)

En el año escolar 2003-2004 comenzó el segundo diplomado con grupos más grandes integrados con estudiantes de la Escuela Normal Experimental, la Escuela Normal Larráinzar, de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Maya y la Normal Intercultural "Jacinto Canek". Eso resultó muy enriquecedor por la diversidad presente en los grupos conformados por alumnos mestizos e indígenas tsotsiles, tseltales y ch'oles.

El diplomado en Educación en y para la Diversidad se dirigió principalmente a estudiantes de la Escuela Normal, tanto de preescolar como de primaria, pero también se ofreció a estudiantes de carreras relacionadas con la educación y a maestros en servicio.

El área de Pedagogía y Diversidad de Casa de la Ciencia estructuró el diplomado, cuyo objetivo fue vivenciar, reflexionar y crear estrategias para una educación que atendiera a la diversidad, ya sea en grados, procesos de aprendizaje, lengua y cultura, y promovió que las relaciones equitativas entre los actores participantes en el proceso educativo.

El trabajo del diplomado con las escuelas normales está basado en el constructivismo, la educación popular, la experiencia de las escuelas activas y la psicología humanista que son los fundamentos teóricos que sustentan nuestra metodología en la Casa de la Ciencia. (Elizabeth Santos)

Los elementos fundamentales de esta propuesta educativa forman parte de una metodología que implica una serie de acciones por parte del facilitador y el estudiante. La *metapercepción* es la acción facilitadora para que los participantes reflexionen y analicen su propia práctica educativa desde una perspectiva amplia y objetiva. En el momento de la recuperación metodológica se explicitan los elementos pedagógicos vivenciados en las actividades.

Nuestro proceso en el diplomado parte de una vivencia, algo que mueva y toque el corazón, puede ser una dinámica o una visita, corazón, un juego, una pregunta. Después hacemos la recuperación metodológica, luego una reflexión y terminamos con el diseño y creación de nuevas actividades.

Por otra parte, es importante el trabajo con actitudes y habilidades: la integración grupal, la recuperación de la autoestima, la identidad cultural y las formas de interacción con las demás culturas. Por último, recuperar lo vivencial partiendo de la experiencia personal.

Al principio estaba más enfocado a la práctica de las estrategias multigrado; se trabajaba un poco de autoestima y un poco de interculturalidad. Ahora cada módulo tiene su propio peso. El objetivo se relaciona más con la comunidad, el lugar donde vivimos, con sus propias circunstancias económicas, culturales, geográficas, sociales. (Elizabeth Santos)

En el tratamiento de la diversidad se considera considerar no sólo la de tipo cultural sino el módulo de integración educativa para incorporar las diferencias en capacidades; asimismo, se trabaja la diversidad en los niveles de habilidades, estilos, canales y ritmos de aprendizaje.

Con estrategias multigrado nos enfocamos a las diferencias en grados; con la interculturalidad, la diferencia de culturas; con la educación para la paz –que es otro módulo que integramos a este diplomado, que no estaba al principio–, pues pensamos que era importante abordar las diferencias de ideologías en este estado multicultural de la República, [un tema] que provoca polarización y conflicto. (Elizabeth Santos)

También se incluye un módulo de análisis del contexto, pues los estudiantes no tienen idea clara de las realidades donde les toca trabajar. La formación que ofrecen las escuelas normales se enfoca más en las estrategias educativas y la didáctica, pero aborda muy poco la problemática comunitaria. Ello lleva a la renuncia de maestros que no están preparados para incorporarse al trabajo en circunstancias con frecuencia adversas.

Otra cosa que pensábamos es empezar a trabajar con un compromiso personal; pensamos que si no hay una claridad de quién soy y qué quiero, ¿por qué elegí ser maestro?, es muy difícil que ellos al finalizar la carrera tengan un compromiso profesional y ético; entonces incluimos un módulo de trabajo personal que se llama "Autoestima, ética profesional e identidad del maestro".

El diplomado consta de seis módulos, en general de una semana de duración:

1. Autoestima, ética profesional e identidad del maestro.
2. Análisis del contexto.
3. Estrategias multigrado.
4. Integración escolar.
5. Interculturalidad.
6. Educación para la paz.

En el módulo "Interculturalidad" se parte de una vivencia intercultural y se trabaja con base en dinámicas que conducen a los alumnos a reflexionar sobre sus propias actitudes ante personas y culturas diversas. A partir de la reflexión se van delineando algunas estrategias interculturales para trabajar en las escuelas.

A través del proceso los estudiantes concluyen cuáles criterios tendría que tener determinada actividad pedagógica para promover el aprendizaje y las relaciones respetuosas entre las culturas; al final crean una matriz de criterios interculturales.

Actualmente el diplomado cuenta con la programación general y de cada módulo, un sistema de evaluación global y específica para cada uno de los módulos, bibliografía básica y complementaria, antología actualizada y materiales educativos para la implementación de las actividades.

Las dificultades y los logros

La implementación del diplomado no ha sido fácil por varias razones. La principal dificultad ha sido el desinterés y la apatía de los maestros de las escuelas normales y de algunas autoridades educativas. La primera propuesta fue formar grupos de maestros y estudiantes. Sin embargo, en el primer grupo del diplomado los 10 maestros inscritos desertaron en los dos primeros módulos. Esta situación desanima al grupo de estudiantes.

Otro obstáculo que finalmente se convirtió en enriquecimiento fue la polarización de ideas a partir del zapatismo. Esta tensión se veía reflejada en las diferencias de opiniones, de compromiso entre los estudiantes de diferentes escuelas normales, por ejemplo de la Normal Experimental, que no habían tenido contacto con las comunidades y que estudiaron su primaria en una escuela urbana, con relación a los estudiantes de la Normal "Jacinto Canek", cuyos padres son campesinos en la comunidad y han vivido la experiencia de la educación indígena bilingüe.

Algo alarmante es el bajo nivel educativo que tienen los estudiantes, tienen dificultades de escritura y lectura.

Ahora bien, ¿qué es lo que hace de este diplomado una experiencia diferente, una experiencia innovadora, una experiencia comprometida?

Incluir la cuestión de la interculturalidad en la formación, sea de maestros en servicio o de maestros en formación es algo innovador aquí en el estado de Chiapas. Con esta diversidad cultural y con esta situación de conflicto que se sigue viviendo en las comunidades era necesario que en los procesos de transformación educativa se pusiera sobre la mesa, que se empezara a tomar en cuenta; era absurdo que no se hablara en esta situación. (Elizabeth Santos)

Otro elemento importante es el de no enfocarse sólo a transmitir información:

Enfocamos mucho nuestros esfuerzos a la modificación de actitudes para llevar a un cambio de conducta y al desarrollo de habilidades; podemos decir que a eso le damos más fuerza para que se equilibre con lo conceptual. Se introduce un aspecto emotivo en las actividades, un aspecto valoral. Pensamos que eso hace el aprendizaje significativo. (Elizabeth Santos)

Por último, lo innovador se ve en lo que llaman la *recuperación metodológica*.

... cuando trabajas en una habilidad, la practicas para que se desarrolle. Pero lo que nosotros llamamos recuperación metodológica es tomar distancia de este proceso de aprendizaje, que [a] los estudiantes les permita observar cuál fue el camino, cuáles fueron los cambios, qué pasó en cada una de las etapas, qué cambios cognoscitivos hicieron, qué cambios de estructuras emocionales, y el hacer esta reflexión provoca que los estudiantes cuestionen la metodología y se apropien de lo mejor de ella... es reflexionar en la práctica misma. (Elizabeth Santos)

Formar grupos heterogéneos de participación voluntaria enriquece el trabajo. Hay que realizar un diagnóstico de necesidades de formación, adaptarlas a los diversos ritmos de aprendizaje de los participantes, y no saturarlos con actividades y materiales.

EL FUTURO

El siguiente paso es crecer y aplicar el proyecto en otros contextos. Se requiere buscar nuevos financiamientos. Por ahora los recursos provienen principalmente de la Fundación Ford, pero en un futuro cercano cesarán. Sobre todo, se busca extender la acción de Casa de la Ciencia.

Ahora es importante crear estrategias de sustentabilidad para el proyecto, para poder ampliar en cobertura y en seguimiento del proceso. Sería muy interesante mirar el impacto del diplomado ya en la práctica concreta de los estudiantes –ahora maestros– que lo tomaron. Por ahora nos hemos dedicado a fortalecer, a consolidar el diplomado, ahora nos toca compartir la experiencia con otras escuelas normales del estado. (Elizabeth Santos)

Hay interés en crear productos, elaborar un manual metodológico para el diplomado y sistematizar las reflexiones de los estudiantes.

El diplomado se ha constituido como una oportunidad de formación y actualización docente y como un espacio de innovación educativa, de construcción y reconstrucción teórica y metodológica... Debemos recuperar el sentido y significado de la educación, reconstruir un marco de revisión crítica del ser maestro y de las funciones de la escuela como lugar privilegiado donde se forman los sujetos dentro de una cultura y no aislados de su propia realidad. (Elizabeth Santos)

Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena.

Universidad Pedagógica Nacional*
Cuernavaca, Morelos

En Cuernavaca, Morelos, se lleva a cabo un proyecto con estudiantes de la Lepepmi que, a la vez, son maestros en servicio que atienden comunidades indígenas. Ellos han enfrentado exitosamente problemas de comprensión lectora y se les han proporcionado herramientas técnicas y metodológicas adecuadas para el manejo de la lengua materna indígena y el español dentro del aula. Los alumnos se han beneficiado del aprendizaje del náhuatl y se está introduciendo el enfoque intercultural en el currículum de la licenciatura y en sus actividades docentes cotidianas.

EL SURGIMIENTO

El objetivo general de esta licenciatura es formar profesionales de la docencia capaces de elaborar propuestas pedagógicas congruentes con las situaciones de los pueblos indígenas, mediante un proceso que implica la transformación de su práctica docente y el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica.

La UPN se abocó en esta licenciatura a la educación de los maestros desde una visión centrada en llevar a los alumnos, desde las discusiones en las sesiones sabatinas en que se analizan textos específicos de cada área de conocimiento, a la puesta en práctica de algunos aspectos estudiados.

Se espera que cuando los profesores-alumnos egresen sean capaces de investigar y modificar un contenido programático, además de saber conducir la educación intercultural bilingüe (EIB) en los grupos y niveles a su cargo. También se prevé que para su trabajo de titulación desarrollen el tema de cómo llevar a la práctica una unidad o proyecto en que el aprendizaje de la lengua indígena y del español ocurra de manera eficiente y

* La información de este apartado proviene de entrevistas con Margarita Hurtado y el maestro Gustavo Adolfo Enríquez de la UPN Cuernavaca, 2003; comentarios en 2006 de Carmen Turrent.

que la presencia de la cultura indígena y la mestiza haya hecho posible la convivencia armónica.

Además, esperamos que tengan las suficientes herramientas para proseguir otros estudios o seguirse superando mediante el autoaprendizaje y el trabajo colegiado. Sobre todo, confiamos que serán docentes comprometidos con sus alumnos y con nuestra patria.

Como tratamiento para impartir las distintas asignaturas que conforman el plan de estudios, la UPN propuso las modalidades de seminario y seminario-taller. Ambas parten de la lectura de textos para después incidir en la práctica. Esta metodología, que en otros ámbitos ha dado excelentes resultados, es un obstáculo para quienes, como nuestros alumnos, todavía no tienen el nivel de comprensión lectora y dominio de la lengua escrita requeridos.

A partir del análisis de la Lepepmi, la Academia de Educación Indígena de la Unidad en Cuernavaca, Morelos, decidió reformular los contenidos para la generación que ingresó en 1999. Al inicio, la decisión se limitó a sustituir lecturas de las antologías porque consideramos que había nuevos textos que estudian los problemas indígenas con mayor actualidad. Sin embargo, fue necesario hacer más cambios, como se describe a continuación.

EL CONTEXTO

El programa de la licenciatura no ofrece muchas respuestas a las problemáticas de los estudiantes. Tratamos de que cubra algunas de las inquietudes y necesidades de los docentes, porque la mayoría no son maestros sino técnicos docentes habilitados que enfrentan a sus grupos sin instrumentos, sin herramientas pedagógicas.

Los estudiantes enfrentan variados problemas.

En Tepoztlán trabajo con niños de cuatro años, de comunidades indígenas, para ayudarlos a desarrollar sus habilidades y a enriquecer muchas cosas. No hay preescolar ni primaria. Yo sigo mi plan normal, no un plan de educación indígena. En esa comunidad la lengua materna es el español, y la segunda lengua es el náhuatl, que yo trabajo por medio de palabras, primero el español. Ojalá tengamos más asesoría para que nos quede claro cómo apoyar a este tipo de niños y cómo dar esta educación.

Entre las dificultades que se presentan en el trabajo con los estudiantes de la licenciatura destacan dos: la primera es la lengua, ya que en gran medida han perdido su capacidad para hablarla. Algunos aprendieron siendo adultos, pero a muchos padres no les interesa que a sus hijos se les enseñe.

Yo estoy con niños de educación inicial. Ésta se considera una comunidad indígena, pero por desgracia se ha perdido la lengua; muy pocos ancianos hablan náhuatl. Sin embargo, se conservan las tradiciones, las ferias, las fiestas de los santos patronos. En mi nivel es muy difícil trabajar con la lengua náhuatl; podemos meterlo como expresiones cortas, palabras cortas, pero tal vez se pueda encontrar una metodología. Yo no he podido meter bien el náhuatl porque ellos se comunican en español. El objetivo es enseñarles; aplicar lo pedagógico, pero inculcarles poco a poco el náhuatl y las tradiciones, ver que las costumbres no se pierdan. Las madres comentan que no hay continuidad porque salen de la primaria y no hay secundarias indígenas, entonces [lo aprendido] se termina y se pierde.

Otro tema difícil es la identidad.

El semestre pasado les hice preguntas como: "Tú, ¿cómo te ves?", "¿Cómo te ven los demás?", "¿Eres indígena?", "¿Cómo te sientes?" Muchos dijeron: "No, no me gusta ser indígena. Yo respeto el traje típico, pero no me gusta vestirme así. Yo prefiero vestirme a la moda". Creo que están construyendo una identidad diferente con otras formas que antes no tenían, con algunos artículos. Finalmente es necesario construir una identidad con todos los elementos de la modernidad, y respecto de las costumbres y traiciones, conservar lo que son, pero también adaptarse a lo que ellos consideran necesario el día de hoy. Creo que hay posiciones respecto de que tenemos que ser lo que somos y aprovechar lo que podamos, porque todos queremos vivir en mejores condiciones.

EL PROYECTO

Problemas de comprensión lectora de los alumnos de la Lepepmi

Cuando apenas había comenzado el curso de la generación 1999-2000, los asesores nos dimos cuenta de las grandes deficiencias en comprensión

lectora de los estudiantes. Sin ponernos de acuerdo, acudimos a la elaboración de mapas conceptuales para evitar la copia indiscriminada de oraciones en la elaboración de resúmenes de los textos leídos (para elaborar un resumen la mayoría de los estudiantes subrayan y luego copian lo subrayado). También, advertimos que la complejidad y extensión de los textos aumentaba la dificultad para comprenderlos, por lo que disminuimos las lecturas obligatorias. La evaluación de ese primer semestre nos mostró que los alumnos aprendían poco y que lo que aprendían distaba de los problemas que enfrentaban como profesores y estudiantes.

Por esta razón, para el segundo semestre decidimos atender de manera conjunta el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora a través de lecturas guiadas y compartidas, continuamos con la elaboración de mapas conceptuales e hicimos un cambio en los contenidos en la línea antropológica lingüística (ahondaremos en el tema más adelante).

A partir de la evaluación del segundo semestre decidimos continuar durante el tercero con lecturas guiadas y comentadas, así como con la elaboración de mapas conceptuales y, a la vez, atendiendo en mayor grado los aspectos metodológicos que inciden en la práctica docente cotidiana.

La evaluación del tercer semestre nos confirmó los beneficios de trabajar de manera conjunta la comprensión lectora, de disminuir el número de lecturas, de cuidar que los textos elegidos fueran más comprensibles, de guiar la redacción a partir de la detección de las ideas principales y de atender algunos de los problemas diarios de la práctica docente. Por tanto, la planeación del cuarto semestre continuó con esas directrices.

Previendo los siguientes semestres, decidimos que sería durante el sexto cuando se aplicaría una propuesta didáctica integradora (o cuando menos que no segmentara violentamente el quehacer docente). De este modo, durante séptimo y octavo semestres podrían escribir y revisar el informe de esta propuesta y, así, estar en condiciones de titularse al término de sus estudios.

REVISIÓN DEL CURRÍCULUM DE LA LEPEPMI

Entonces comenzaron a diseñar el proyecto encaminado a formar estudiantes en las habilidades requeridas para ser maestro.

El diseño de la currícula estaba bastante cargado de cosas muy teóricas. Hemos ido modificándola como hemos podido, tratando de dar respuesta a cuestiones más reales.

Desde el punto de vista de la lingüística, la propuesta curricular sigue los ejes básicos del currículum: el aspecto antropológico adaptado para trabajar con la identidad y la cultura, con énfasis en el trabajo dentro del aula.

En el área de formación, han dado diversas respuestas según el tema. Por ejemplo, se ha hecho un esfuerzo por profundizar en cuestiones más operativas en la enseñanza tanto de historia como de matemáticas, y por ofrecer a los maestros orientaciones sobre el trabajo en el aula. Asimismo, se analizan temas como la planeación del trabajo en el aula y la forma de abordar los contenidos.

En el área de Antropología y Lingüística, en particular sobre cultura y lengua, se pretende aplicar metodologías y estrategias para la enseñanza de la lectura, la escritura y la expresión.

Se incorporaron innovaciones en el currículum a partir de una consulta sobre las necesidades de formación de los estudiantes; destacaron muchas; entre ellas, comunicación y computación, que se les proporciona de manera extracurricular.

Además de rescatar el náhuatl, la UPN desarrolla proyectos en conjunto con las comunidades que pretenden combinar la sustentabilidad y el desarrollo local mediante programas de preservación de la fauna y la flora del estado de Morelos. La directriz consiste en conjugar las necesidades locales y la búsqueda de la interculturalidad.

LA METODOLOGÍA

En todos los contenidos se desarrollan, del primero al último semestre, los ejes básicos *sociedad, educación y cultura*. En Historia, por ejemplo, en los primeros semestres los estudiantes trabajan cuál es el sentido de su enseñanza, para qué se enseña y qué se debe enseñar. Las conclusiones se retoman semestres más adelante en la didáctica de la historia: cómo le da sentido al grupo y cómo, a partir de un conocimiento del pasado, el presente toma fuerza y se estructura como una propuesta para el futuro.

Para el desarrollo del proyecto es fundamental que los alumnos participen en definir sus necesidades de formación; responder a éstas es el

eje del trabajo. Éstas deben diseñarse con base en los requerimientos de los estudiantes, quienes, a su vez, son maestros que enfrentan dificultades en el desempeño de sus funciones.

Se trabaja en sesiones donde se estimula la escucha estructurada.

En estas sesiones les ayudamos a que apoyen a los niños con actividades de escucha de cuentos o leyendas de la comunidad, que tengan actitud de escucha, que se les hagan preguntas.

Por otra parte, la expresión se motiva a través del desarrollo de actividades que corresponden a los grados que atienden, usualmente de educación inicial o preescolar.

En cuanto a la expresión, vamos a trabajar la metodología de la respuesta, a activar las habilidades de los estudiantes con títeres.

Proponer actividades concisas que correspondan a los grados que atienden es aún más pertinente, pues, como ya se mencionó, muchos de estos maestros no tienen formación académica.

Porque no son maestros, tienen bachillerato y recibieron un curso; la mayoría no tiene normal básica sino una formación muy elemental.

Se ha elaborado un pequeño diccionario en náhuatl con expresiones y campos semánticos para que los alumnos se habitúen a escucharlo, leerlo y escribirlo.

Hay muchas variantes dialectales, y manejamos con ellos el tema diciendo que lo importante es que los niños escuchen. Primero comentaban que los niños se aburrían al escuchar el náhuatl, pero de todas formas es parte del proceso. Hay que hacer que los niños se habitúen a escucharlo, y deben de formar frases muy esquemáticas para comunicarse con los niños.

El proyecto contempla el plan de trabajo en clase y de la escuela. Ya dieron los primeros pasos para llevarlo al ámbito comunitario, como es la apertura, en 2006, de la Escuela Intercultural Bilingüe Anexa Kuentepetzin, ubicada en la 4ª sección de la barranca de San Antón, en Cuernavaca. Aquí se pretende rescatar el náhuatl en la zona al motivar a los niños a hablarlo.

Actualmente, hemos intensificado su enseñanza ya que, de manera alarmante, cada vez son más los maestros que entran al subsistema sin el dominio de la lengua.

Hay un énfasis en que lleven muchas láminas u otro material, que dibujen cosas para que el niño vea en imágenes algunas expresiones que trabajamos.

LOS COMPONENTES DEL PROYECTO

Graduarse con tesina

El trabajo de los maestros se vio entorpecido porque nadie los ha acompañado a sus comunidades, a sus escuelas. Por ello, ya que echaron a andar el proyecto en cada una de las escuelas, quieren que los asesores de la UPN los acompañen a las comunidades para observar cómo se desempeñan y apoyarlos en las cuestiones que haga falta.

Actualmente los estudiantes desarrollan los temas de sus tesinas, su sustento teórico, que en ciertos casos incluye visitas a las comunidades. Algunos asesores los acompañan. Sin embargo, este momento es apenas de arranque, de diseño del proyecto. La primera generación que trabajó de este modo, ya concluyó sus estudios y la promoción más reciente cursa el segundo semestre. Antes escribían la tesina luego de que salían y, como era muy difícil dar seguimiento al trabajo de los estudiantes, había índices muy bajos de titulación. Con esta propuesta se pretende no sólo que dichos índices se superen sino que los estudiantes realicen proyectos concretos con un acompañamiento más cercano de sus asesores.

Queremos que las tesis sean una propuesta que se lleve a cabo en campo, que sean en beneficio de la comunidad y que a los alumnos los ayude a formarse como personas reflexivas.

Que hablen su lengua

Uno de los aspectos centrales en la educación preescolar y primaria es el manejo de la lengua por ser el medio de instrucción. En la educación bilingüe se manejan dos lenguas como objetos de estudio y medios de ins-

trucción. Enseñar dos lenguas requiere del manejo de dos metodologías que, si bien no son totalmente distintas, tienen elementos distintivos importantes.

El Plan 90 de la Lepepmi considera que durante sexto, séptimo y octavo semestres se estudien los cursos “Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Oral y Escrita” I, II y III. Esto implica que hasta después de dos años y medio los docentes que cursan la licenciatura están en condiciones de modificar la enseñanza de las dos lenguas presentes en el aula. Antes debieron de solucionar los múltiples y complejos problemas sólo mediante lo aprendido en cursos de actualización que en ocasiones les ofrecen, pero que por su brevedad y usual falta de continuidad y seguimiento, difícilmente trascienden en la práctica docente.

Por otra parte, si se limita la enseñanza de la didáctica de dos lenguas a estos tres semestres, el tiempo disponible es del todo insuficiente.

Nos pareció que, como ya señalamos, deberíamos atender los intereses de los profesores-alumnos en su condición de adultos, en su carácter de profesores de educación bilingüe y de estudiantes. Por eso, modificamos los contenidos de los semestres siguientes. Incluimos no sólo lecturas sino, siempre que fue posible, prácticas en el aula acerca de las estrategias generales para la comprensión auditiva y lectora, la distinción de las ideas principales, el acercamiento y la adquisición inicial a la lengua escrita, y técnicas dirigidas a la enseñanza inicial de una segunda lengua.

En la mayoría de las comunidades de origen indígena de Morelos actualmente los niños y las niñas son hispanohablantes, sólo en dos todavía hay población infantil de habla náhuatl. Por ende, es necesario que los docentes conozcan metodologías para la enseñanza de la primera y segunda lengua de manera general y que, a partir de este conocimiento, hagan las adecuaciones necesarias según sea la lengua específica que enseñen.

Un objetivo importante del proyecto es trabajar en el rescate de la lengua náhuatl.

Nosotros les decimos que es importante porque es parte de su propia identidad.

Entre los propósitos del proyecto está que los estudiantes recuperen el uso de su lengua. Durante un tiempo llevaron un curso especial de náhuatl y, para darle fuerza y continuidad a su formación, se buscó incorporarlo al currículum. Sin embargo, la propuesta enfrentó dificultades como falta

de presupuesto para pagar al maestro que impartiera las clases. Se analizó la posibilidad de que cuando menos una de las clases se impartiera en náhuatl para fomentar el habla de esta lengua.

Un maestro comentaba que en su clase, como es de cuentos, comenzaron ellos solos a hablar en náhuatl, o de repente combinaban. Vemos esto como algo prioritario porque en verdad la lengua se va perdiendo. Hay un solo maestro indígena que es hablante de la lengua.

Con la finalidad de que los propios docentes desarrollaran más su manejo del náhuatl a partir del tercer semestre se incluyeron, dentro del horario de clases, sesiones periódicas (por lo general cada 15 días) de dicha lengua con el objetivo específico de reconocer que todas las variables de una lengua son igualmente valiosas. Cabe destacar que para fortalecer una lengua, sobre todo en su forma escrita, se logren acuerdos para su normalización. Esta actividad fue muy importante porque por razones históricas las comunidades de Morelos* han desarrollado variantes del náhuatl que se desconocen e, incluso, se subvaloran entre sí, lo cual obstruye la comunicación entre la comunidad nahua de la región.

Las prácticas sobre la enseñanza de las dos lenguas se realizan en los grupos escolares que atiende cada profesor-alumno. Aquellos que no tienen grupo a su cargo acuden a escuelas primarias generales para dar clases de náhuatl.

La semana cultural

En el desarrollo del proyecto se puso en marcha la celebración de una semana cultural al final del año que consiste en la presentación de actividades de interés para los estudiantes. Esta estrategia ha dado muy buenos resultados, allí se escenifican en náhuatl obras de teatro guiñol y de teatro de sombras, basadas en las propias experiencias de los niños, y se manufacturan muñecos.

* Por razones de facilidad de transporte, también asisten a la UPN Cuernavaca profesores de Puebla, Guerrero y el Estado de México.

Fue muy interesante porque siempre les estamos pidiendo que hablen en náhuatl, y no quieren. Ese día no se les pidió específicamente, y ellos lo hicieron en náhuatl, siendo que ellos en general son tímidos y poco participativos; de ahí era la risa y la emoción total. Sus muñecos fueron geniales; los hicieron con bolsas de plástico o con lo que tuvieron a la mano. Todo fue muy creativo y la temática fue el resultado de la reflexión que hicieron sobre sus vidas. Aparte, tuvieron talleres de danza más creativa, más de expresión, de movimiento, más libre, más espontánea; no como danza regional, y eso les gustó mucho. Son actividades que ellos piden y que en el tiempo curricular no se pueden dar.

LAS DIFICULTADES

Una de las decisiones tomadas a partir de este proyecto fue la de no aplicar propuestas curriculares ajenas, sino adecuarlas pensando, reflexionando y aplicando cada uno de los pasos del proceso con base en las características de la población. En ocasiones la falta de tiempo ha repercutido en la deficiente realización del trabajo.

También hay fallas por razones ajenas al proyecto como la falta de seguimiento, ya que en la Unidad trabaja poco personal y los recursos son insuficientes para elaborar un proyecto viable de seguimiento y constatar lo que sucede en las aulas, si realmente han cambiado las prácticas de nuestros alumnos.

En mi comunidad las mamás se interesan, pero a veces dicen que no tiene caso porque en preescolar ya es otro sistema y no hay seguimiento. Ése es uno de los problemas que enfrentamos todos. Por más que le echemos ganas, se pierde y no hay seguimiento ni apoyo.

Algunas autocríticas de los miembros del equipo se refieren a que los programas son inadecuados a la realidad de la zona y de la gente, que no son bilingües, que no se dan tiempo para construir un proyecto, que se dejan las tesis para el final y los alumnos no llegan a titularse, que no se siguen de cerca las prácticas de los estudiantes.

Queremos que las tesis sean una propuesta que se lleve a cabo en campo y que repercutan en beneficio de la comunidad, que ayuden a los alumnos a

formarse como personas reflexivas. Pero como la gente las deja para el final, a veces no tenemos manera de hacer un seguimiento de las tesis, de saber cómo va el proceso.

LOS LOGROS

Se han desarrollado dinámicas propias muy positivas enfocadas, por ejemplo, en trabajar sobre las necesidades reales de los alumnos y tratar de satisfacerlas. Abrirse al diálogo permitió que los maestros encontraran el sentido de la licenciatura.

Asimismo, los docentes se han planteado otro tipo de reflexiones comunicativas: cómo trabajar con los grupos y cómo enseñarles el náhuatl. Al abrirse este diálogo se expresan y demandan orientación frente a las resistencias. Uno de los aciertos del proyecto ha sido adaptar el currículo a las necesidades. Esto ha llevado a una dinámica a la que, en ocasiones, no pueden responder porque ni el tiempo ni el currículo lo permiten.

Vemos que a un maestro le hace falta planear y le damos elementos. Pero seguimos insistiendo: haría falta un currículo más adecuado a su formación, porque no son maestros. Como que nos saltamos un paso, y es necesario darse su espacio para formarse como maestro. Les han dado cursos muy cortos pero, en resumidas cuentas, esto no se acaba en la formación inicial.

Por otra parte, es fácil decir que se está perdiendo la identidad, lo que es difícil es definir cómo enfrentar este dilema operativamente, cómo trabajar la cuestión de la interculturalidad en un salón de clases donde, a pesar de haber miembros de diferentes etnias, se habla, se comunica y se valora predominantemente el español. El problema está planteado, ahora toca encontrar las respuestas.

Veo positivo que nuestros proyectos vayan más allá del aula, porque son comunidades donde hay pobreza, con problemas ambientales fuertes, desnutrición. Vamos a ver formas de trabajarlos desde el aula. La escuela debe abrir sus puertas a la comunidad para que pueda haber un proceso de rescate y valoración de esta última.

Otro acierto fue la organización del taller de formación de promo-

tores de educación ambiental, donde se proporcionaron elementos metodológicos y tecnológicos sobre el medio ambiente a los maestros indígenas, con el propósito de que ellos lograran identificar los problemas de sus comunidades y proponer alternativas de solución. Después del taller, los alumnos hicieron propuestas.

También vemos metodología de la investigación, pero aplicada a un problema concreto de la comunidad, lo que nos va a permitir hacer un diagnóstico funcional de los problemas. [Los maestros] están aprendiendo a usar Excel e instrumentos de investigación que son innovaciones y aciertos.

Un factor fundamental para el desarrollo del proyecto ha sido consultar las necesidades de formación de los alumnos, responder a sus demandas de conformidad con la situación de sus escuelas y trabajar la lengua como elemento central de la enseñanza.

LOS RESULTADOS

La experiencia obtenida en la generación 1999-2000 nos condujo a que la reformulación de la Lepepmi atienda más ampliamente las necesidades e intereses de los profesores-alumnos. Ellos modificaron su enseñanza de las dos lenguas mucho antes de llegar a sexto semestre. Aprendieron a planear actividades para fortalecer el uso y aprendizaje del náhuatl en sus comunidades, escuelas y aulas, así como a planear sus clases y a elaborar material didáctico. La presentación de clases-modelo durante las sesiones sabatinas les ha enseñado a trabajar de manera colegiada, ya que al presentarlas reciben la retroalimentación de sus compañeros; además, a partir de ellas y de sus propios juicios elaboran su autoevaluación y el profesor del seminario las comenta y califica. Asimismo, desarrollaron de manera continua y sistemática sus habilidades de comprensión lectora y de expresión escrita, lo cual redundó en un mejor aprovechamiento de sus estudios.

Las evaluaciones permanentes nos han permitido conformar una propuesta curricular más acabada que se ha puso en práctica desde el curso propedéutico de la generación 2002-2003.

Los alumnos también expresan sus experiencias con el programa.

En esta formación hay posibilidades de modificar nuestra práctica docente, dar una educación en la cual el niño pueda desempeñarse dentro y fuera de su comunidad, porque se nos ha dicho que hay una educación para que el niño pueda escribir y leer tanto en español como en náhuatl. Los niños se emocionan, se motivan más, cuando en la clase les hablo en náhuatl.

Se ven cambios en las actitudes de los niños en cuanto a la incorporación de la lengua y la cultura náhuatl en el aula.

Antes yo contaba los cuentos y no funcionaba. Ahora metemos algunas palabritas en náhuatl. Ellos me contestan, aunque no muy bien. Los niños vuelven a pedir el cuento, les gusta, hay una respuesta.

Al principio no fue fácil lograr el apoyo de los padres de familia, pero en encuentros y consultas se les explicó el proyecto, de manera que entendieran los principios de la educación que ofrecemos a sus niños, que se sintieran involucrados y apoyaran el proceso.

Esas preguntas nos ponen a reflexionar sobre cuál es nuestro papel al estar aquí. Me he dado cuenta de lo que nuestros antepasados tuvieron, que no valoramos muchas de las tradiciones; tal vez sea el caso de San Miguel, que acaba de pasar. Sin embargo, yo vine a aprender esto aquí; tuve la oportunidad de investigar por qué se siguen las tradiciones [y] realmente me gustaría saber más al respecto. La licenciatura tiene esa visión de valorar lo que se tiene. Hace poco tuve la oportunidad de platicar con los señores de la comunidad donde trabajo, y entre bromas me dijeron: "Pues es que a mí no me gusta que a mi hijo se le enseñe el náhuatl. Si yo lo mando a la escuela es para que aprenda español, porque náhuatl ya sabe, y cuando él salga de la comunidad va a ser muy difícil que se pueda comunicar con otras personas. La gente en Cuernavaca no lo habla. Cuando yo me fui a trabajar afuera, me era muy difícil comunicarme, y yo no quiero que mi hijo pase por esa situación". Yo le expliqué el enfoque que tenemos los maestros, que para que el niño asimile los conocimientos es necesario hablarle en náhuatl, para que entienda lo que le decimos. Ahí es donde yo me cuestiono: ¿qué pasa?, ¿cuál es el camino? Eso lo hago a manera de reflexión para nosotros, porque a veces los padres de familia no lo ven con buenos ojos.

Se aprecian cambios en los propios alumnos. Los maestros han incorporado el enfoque intercultural en sus propuestas de enseñanza/aprendizaje con el fin de que los alumnos reflexionen sobre su propia identidad.

Estando aquí, desconocía yo muchas cosas de educación, pero aquí nos hacen también muy reflexivos en cuanto a nuestra cultura e identidad. Eso es lo que más me ha gustado. Anteriormente yo sabía algo de la cultura, pero ahora es como más abierto, entienden más nuestra cultura. Yo soy de Tetelcingo y no la valoraba, pero no sabía por qué. Nos enseñan a ser más reflexivos con lo que tenemos, a valorarlo, a convivir con las demás comunidades y a llevarlo a cabo con los niños.

Las acciones descritas fueron el inicio de otras que han cobrado importancia en la educación indígena del estado de Morelos. Alumnos y asesores trabajamos a partir del primer semestre del 2005 en la elaboración de un proyecto de revitalización de la lengua y la cultura náhuatl en la región. Iniciamos este trabajo elaborando y aplicando instrumentos que nos permitieran conocer el estado de la educación indígena. Actualmente, los datos recabados en esta auscultación se procesan y organizan.

Al realizar la auscultación se detectaron migraciones indígenas a la ciudad de Cuernavaca que se han asentado en zonas marginadas como mercados, la antigua estación del tren y la barranca.

A partir de septiembre de 2006 se abrió la primera escuela indígena urbana en la 4ª sección de la barranca de San Antón, atendida por maestros que actualmente cursan la Lepepmi. Los asesores trabajamos muy cerca de ellos, ya que tenemos la oportunidad de realizar una experiencia única. A dicha escuela asisten tanto niños nahuas migrantes de Guerrero como niños mestizos que habitan en la barranca. Se atiende a 24 alumnos, la mayoría rechazados de las escuelas porque los maestros los consideran con deficiencias de lenguaje. La escuela ha empezado por imprimir un carácter intercultural a las prácticas que realiza; allí se imparten clases de náhuatl dos veces por semana y también se dan clases de español, no existe diferencia. Como los alumnos indígenas son hijos de artesanos, se nos ocurrió centrar la enseñanza en esta particularidad. Pretendemos que más adelante la escuela sea de tiempo completo y establecer talleres de arte. Los festejos, las leyendas y los cuentos que trajeron los niños de otros lugares, han enriquecido las que había aquí. El proyecto apenas comienza, pero ha empezado de manera diferente, pues hasta hoy lenguas y culturas no habían podido convivir en la barranca de Los Caldos de San Antón.

Centro Universitario Regional del Totonacapan (CURT)*

Papantla, Veracruz

El Centro Universitario Regional del Totonacapan se ubica en el municipio de Papantla, Veracruz. Su cometido es ser una universidad que responda a los requerimientos de la zona, promueva el desarrollo regional, sea competitiva internacionalmente, formadora de profesionales comprometidos con el desarrollo de sus comunidades en un marco de respeto a la diversidad cultural, y espacio intercultural en donde confluyan dos culturas diferentes, la totonaca y la mestiza. Cuenta con cuatro carreras: Pedagogía, Administración, Derecho y Contabilidad.

EL SURGIMIENTO

Hasta fechas recientes la zona de Papantla y 18 municipios más no tenían atención en el nivel superior. En este contexto, los jóvenes que deseaban cursar estudios de licenciatura debían de salir a estudiar lejos, contar con el dinero necesario para hacerlo y, como resultado, dejar detrás su cultura y sus particularidades regionales. Había muchos jóvenes excluidos de la educación superior y, por tanto, no se podía impulsar el desarrollo regional.

En este contexto surge una iniciativa con un objetivo muy ambicioso: que la región cuente con jóvenes que sean el motor para su desarrollo. El alumno que se busca formar tiene un perfil definido.

Primeramente que sea competitivo, un alumno excelente, comprometido, que esté plenamente identificado con la gente, con la sociedad. Personas convencidas primeramente de su profesión y de lo que pueden aportar a la comunidad, porque si no, lo van a hacer mal. Que ellos mismos generen el desarrollo que tanto hemos anhelado, con cuadros altamente calificados para

* Este apartado se basa en entrevistas con el rector del Centro Universitario Regional del Totonacapan (CURT), Lic. Jordán Castillo de Luna, y con la secretaria general de Fomento a la Información Superior, Ing. Alma Trinidad González. Además de entrevistas a académicos y estudiantes.

poder aspirar al desarrollo. Que sean líderes productivos, comprometidos, no en el concepto tradicional que tenemos, sino un líder diferente, propositivo, que pueda generar desarrollo en la comunidad.

En abril de 2000 se crea la asociación civil Fomento de la Educación Superior, Investigación y Desarrollo Regional del Totonacapan (FESIDRAC), integrada por representantes de nueve municipios de la sierra totonaca, de la Universidad Salesiana y de otras instituciones, así como de ciudadanos papantlecos. Un poco más adelante se constituye el Centro Universitario Regional del Totonacapan (CURT).

EL PROYECTO

El proyecto tiene como meta ofrecer a los jóvenes de la región el acceso a una educación superior de calidad.

Es una formación profesional, la formación del alumno crítico, innovador, actualizado. Es una educación democrática donde expresamos nuestros saberes y sentires sin rechazo. Es una educación integral. Hay confianza para hablar con el rector. No hay distinción de clases sociales. Todos somos iguales.

Valores sólidos como el respeto, la laboriosidad, la puntualidad y el cumplimiento, entre otros, se difunden entre todos los miembros de la comunidad educativa.

La verdad, hay maestros que nos fomentan valores que en nuestra casa no nos daban y nos ayudan a fortalecerlos. A mí me comentaba la psicóloga de por qué tirar la basura en el camión y por qué no hacerlo en una bolsita, y cosas así para ayudar a otros. Participan en nuestra educación no como profesionales nada más sino como humanos, ya que todos vamos juntos en el mismo camino.

Por otra parte, aquí se considera valioso el enfoque intercultural, retomar lo que es la realidad del país, una realidad multicultural. En un principio se considera la posibilidad de constituir una universidad indígena.

Sin embargo, una institución de este tipo plantea algunas limitaciones a lo que se busca.

Porque realmente vamos a convivir entre todos, necesitas conocer la realidad del otro para que exista respeto. Es un marco de diferentes realidades culturales y socioeconómicas, y como tal se debe de entender, porque así es nuestro país. En 1998, [fecha en] que iniciamos [actividades], no se hablaba de educación intercultural en México. Nosotros empezamos con esa idea, Nunca se pensó como solamente indígena, o para jóvenes exclusivamente de escasos recursos. Siempre fue muy claro como un proyecto intercultural, pensado también como un proyecto de desarrollo regional. Que no fuera un programa de asistencia social.

Como parte de este proyecto intercultural en la institución se fomenta el respeto al ejercicio de las tradiciones de las etnias. El proyecto ha adoptado tradiciones en que se refleja la identidad totonaca, tal vez ajenas a los jóvenes de la zona urbana, pero en las que todos participan. Se ha buscado que el respeto no sea sólo un planteamiento filosófico, sino que lo vivan y experimenten todos los jóvenes.

Estamos en un espacio intercultural porque hay un espacio entre dos culturas, y hemos sido muy respetuosos de ellas.

LA ORGANIZACIÓN

La institución: la Junta de Gobierno y el rector

El órgano máximo del CURT es la Junta de Gobierno, constituida por cinco integrantes que deben tener experiencia académica en educación superior, espíritu altruista y ser aceptados por la asamblea general. FESIDRAC, la persona moral, cuenta con 27 socios o integrantes, algunos de los cuales integran la Junta de Gobierno, cuya misión es velar porque el CURT alcance los objetivos para los que fue creado.

Por su parte, el rector es elegido a través de un concurso de oposición.

Hay un proceso cuidadosamente detallado, hay una convocatoria, entrevistas, instrumentos cualitativos y cuantitativos para evaluar el currículo, las cualida-

des personales y un proyecto de desarrollo institucional. Entre las cualidades que le pedimos a los aspirantes es que dominen un idioma alterno, lo deseable es que dominen el totonaca.

El actual rector es un hablante de la lengua totonaca y es maestro fundador del CURT.

Yo estuve desde antes de que se iniciara el proyecto. Yo soy de aquí y estaba muy interesado en apoyar el aspecto educativo. Me tocó ver cómo surgió la universidad y ver cómo van llegando los alumnos y verlos crecer.

El personal docente

Los académicos también pasan por un proceso de selección para poder incorporarse a esta universidad.

Primero vimos la convocatoria en el periódico, el radio o de diversas maneras. Fueron cuatro sesiones diferentes. Había mucha incertidumbre al pasar cada bloque. Para el examen de oposición había que preparar un formato de la materia que querías impartir, y desarrollar el tema por escrito. Tuvimos una evaluación a través de tres personas y un examen de oposición frente a los alumnos y a los evaluadores con una cámara de video; también los alumnos nos dijeron su opinión. Tuvimos una entrevista después del examen de oposición. Nos dieron el resultado en un sobre cerrado.

Algunos de los beneficios que los maestros ven en el trabajo del CURT son principalmente que el ambiente de trabajo es muy favorable, de gran apoyo, que los alumnos son jóvenes muy respetuosos con los que se puede trabajar bien y que las relaciones humanas son óptimas.

Somos un equipo de trabajo, y se ve reflejado en todos los aspectos; una calidad de trabajo y relaciones que hemos aprendido aquí.

Además, reconocen que la universidad se preocupa porque estén preparados, ofreciéndoles cursos de capacitación y sometiéndolos a una evaluación constante. En el proceso que se lleva a cabo para la evaluación de los académicos se busca, principalmente, la calidad. A través de

diversos instrumentos se califica su integración con la institución y la planeación de sus clases; se observa su desempeño en clases y, por último, la evaluación de los alumnos. Estas evaluaciones se aplican durante el semestre y se realiza una retroalimentación constante con los maestros.

El CURT cuenta con 42 académicos, todos titulados. Dos de ellos son etnolingüistas (español-totonaco) y dos bilingües (español-inglés). Cinco tienen el grado de maestría y otros seis están por obtenerla. Los profesores muestran gran interés por continuar con sus estudios de posgrado y actualizarse.

Los alumnos

El Centro cuenta con una matrícula inicial de 130 alumnos. En 2006 su matrícula es de 239 alumnos, la mayoría egresados de telebachilleratos o bachilleratos tecnológicos. Alrededor de 30% es indígena y el resto son mestizos casi todos provenientes de zonas marginadas. La primera generación egresó de las licenciaturas de Administración y Pedagogía en el año 2004. Aunque hay fuerte demanda del sistema abierto, hasta ahora no se ha podido cubrir esta necesidad.

El CURT no es sólo un centro de estudios sino un proyecto de desarrollo regional interesado en que sus alumnos se sientan parte del proyecto.

Este centro educativo pretende formar jóvenes con un pensamiento global pero capaces de trabajar en lo local, que sean críticos, con capacidad gestora y responsables; que no sean espectadores sino actores del cambio en sus comunidades; que sean líderes proactivos, propositivos.

Una de las cosas que tenemos como objetivo es que el joven no sea mero espectador, sino que asuma su responsabilidad de ser actor de su vida y de la historia, porque al final de cuentas con sus vivencias está haciendo historia. Cada vida forma parte de ese tejido que es la historia. No se necesita hacer un acto heroico para hacer historia. De nosotros depende que les dejemos algo positivo o negativo a las siguientes generaciones; buscar ese cambio de paradigma de pensamiento.

El objetivo del CURT es que los jóvenes de la región tengan acceso a una educación de excelencia. Es un gran reto mantener los principios de identidad en la institución, que los jóvenes se sientan como en su casa,

que no haya un rompimiento entre el ambiente comunitario del que provienen y el clima de la universidad. Muchos jóvenes indígenas han sido marginados, muchos han sufrido discriminación. Aquí se busca superar esas actitudes fomentando el respeto y la valoración de la diversidad.

Los académicos pronostican que los egresados del CURT actuarán con aplomo y seguridad, comprometidos con ellos mismos y con su comunidad; que serán buenos profesionales, emprendedores, innovadores, críticos, interesados en continuar sus estudios, preparados para encontrar trabajo y para competir con los egresados de cualquier universidad.

Son tierra fértil por la manera en que se ha trabajado, con convicción.

Además, con apoyo del patronato se han creado espacios de desarrollo profesional para los estudiantes mediante convenios con otras instituciones. La mayoría de los estudiantes trabaja medio tiempo para poder pagar la colegiatura; eso los hace crecer a título personal.

El punto de vista de los alumnos es importante: ellos consideran un acierto que el CURT se preocupe por fomentar la cultura propia de la región mediante actividades enfocadas a recuperar y fortalecer la tradición totonaca (manufactura de faroles y altares del Día de Muertos, escenificación de pastorelas y obras teatrales sobre cultura totonaca, representación de una boda totonaca). Ahora los estudiantes se sienten más orgullosos de su cultura.

LA METODOLOGÍA

Los principios

Por otra parte, es importante contar con una metodología de trabajo: “No dejar las cosas sueltas”. Reconocen que en ocasiones quizás han exagerado en el cumplimiento estricto de la normativa que ellos mismos establecieron, pero también que, de no haberlo hecho, la experiencia no habría dado los mismos frutos, sobre todo en zonas donde no existe disciplina de trabajo ni organización. Se plantearon criterios de calidad muy altos.

Es lo que tenemos dentro de la filosofía de operación para todos, académicos, administrativos, etcétera: que el joven aprenda ese principio de dar más,

tener metodología de trabajo con marcos de calidad, a través de normativas tener los procesos de selección de académicos.

La premisa de trabajo es partir de un pensamiento global para actuar en lo local. Además de conocer la cultura universal, los alumnos deben de conocer profundamente sus comunidades, investigar sobre ellas y mostrar los resultados obtenidos.

Conocen la comunidad. En los primeros semestres se sienten muy agobiados, como que el problema es muy grande y no se puede hacer nada. Después de ver a las comunidades se pasa a ver otros espacios, otros ejemplos, otros modelos. Ahí vemos el concepto de globalidad. Hay lugares y gente como nosotros, en peores circunstancias y que han podido salir adelante. Se trata de que tengan un pensamiento creativo, que se den cuenta de que existen diversas opciones.

Se pretende crear una mentalidad emprendedora entre los estudiantes para que ellos generen proyectos propios. Como ejemplo se puede citar el de un grupo de alumnos abocado a desarrollar las zonas turísticas de Papantla: hicieron el diseño, planearon recorridos, calcularon costos y tiempos.

La educación se imparte en español. La idea es aprovechar el conocimiento que está en español e inglés para traducírselo a sus comunidades; los estudiantes son el enlace para asesorar a las propias comunidades en su idioma materno. El planteamiento es apoyarlas a través de los estudiantes, a quienes se capacita para que después actúen en beneficio de la comunidad. También se respeta la lengua totonaca y se fomenta tanto su utilización como el mejoramiento de su uso. En 2003 dan inicio cursos extracurriculares de totonaco durante los cuatro primeros semestres de la formación universitaria, y de inglés en los cuatro últimos semestres para todas las licenciaturas.

Las estrategias de enseñanza consisten en trabajo en equipo, talleres, puestas en común y la aportación de los estudiantes a sus comunidades. Cuando se plantea la conveniencia de que los alumnos usaran su lengua materna, el CURT se ve obligado a buscar maestros hablantes de la lengua totonaca.

Esta estrategia tuvo resultados. Ahora tenemos jóvenes que vienen de la Sierra Alta y no hemos tenido ninguna dificultad para que ellos se integren y se sientan bien. Estos chicos, a pesar de ser hablantes de totonaco, no se habían integrado ni siquiera con los otros hablantes de esta lengua, menos con los que eran de la zona urbana. Lo que hicimos después, como estrategia, es que ellos comenzaran no con los temas que marca la SEP, sino con los temas que ellos sintieran que dominaban, que hicieran sus primeros trabajos y que hicieran una exposición pública de esos tópicos. Hubo temas, por ejemplo, de alguien que hizo una investigación de la tradición de la boda totonaca, temas sobre las costumbres locales de la siembra, etc. En eso eran buenos, están congeniando, tienen ya un aporte dentro del grupo.

El diseño curricular

En su ideario el CURT señala los criterios pedagógicos que guían el proceso: la diversidad de modalidades de enseñanza/aprendizaje, los procesos de desarrollo de habilidades, la interdisciplinariedad y el diálogo con la cultura, el desarrollo del juicio crítico, constructivo y creativo, y el desarrollo del sentido social de los estudiantes. Eso implica considerar al educando, comprenderlo para animarlo y sostenerlo, proponiéndole aquello que lo acerca a su realización humana y profesional. La autoridad moral y académica consiste en proporcionar al educando las herramientas prácticas y conceptuales para un aprendizaje significativo. Con base en estos criterios, actualmente se imparten cuatro licenciaturas; en 2000 se empezó con Pedagogía y Administración, y en 2001 se abrieron Derecho y Contabilidad. En casi todas hay un grupo por semestre, salvo en Pedagogía, que cuenta con dos.

El primer diseño de los programas de las carreras se apegó al establecido por la Universidad Salesiana. Sin embargo, no fue aprobado por la SEP, así que se le hizo una innovación: se agregó la materia de Inducción al Quehacer Universitario, que se imparte en todas las licenciaturas. En esta materia se define el perfil particular del estudiante del Centro Universitario Regional del Totonacapan. Finalmente, así se autorizó el diseño.

Hemos visto que es determinante. Ahí es donde hemos visto que el muchacho empieza a ponerse la camiseta porque empieza a conocer la historia. No nada más eso, sino que profundizamos mucho en lo que es la región, los ante-

cedentes: antes de iniciar el proyecto, éstas eran las estadísticas, la realidad, el diagnóstico educativo de la región, así estaba la situación económica. “Es un grupo de gente que se une, y ahora tú eres parte de este proyecto.” Se le dice al muchacho que la institución tiene un objetivo, que no se trata sólo de que ellos lleguen, cubran una cuota, reciban un título y salgan como salen las galletas del horno, sino que verdaderamente es un proyecto de desarrollo regional. Empezamos desde ahí a perfilar muy bien lo que va a ser el estudiante del CURT. Siempre decimos que esperamos lo mejor de nuestros estudiantes; “Las expectativas puestas en ustedes son altas”. Es fundamental decirles lo que se espera de ellos.

La currícula podríamos decir que es tradicional, que estamos complementando con talleres, con cursos extracurriculares pero obligatorios. Hubiéramos querido que esto se diera desde los planes y programas. Sentimos que hay materias y temas que son obsoletos y que [en cambio] hay otros más importantes. Hemos privilegiado mucho lo que desarrolla las habilidades del joven. Pueden tener muchos conocimientos o recursos, pero si no tienen las habilidades de aplicación, no van a hacer nada. Ésa es la diferencia. Que exista un pensamiento crítico, una capacidad gestora, el sentido de la responsabilidad es fundamental. Tratamos de ser muy concretos en el aspecto del actor, de quién hace algo, quién desea algo.

Quando propusieron el plan inicial a la SEP, solicitaron la aprobación de un curso propedéutico para todas las licenciaturas. Consideraban indispensable una formación previa a lo que sería ya el trabajo académico propio del área de conocimiento. Seis meses era el lapso necesario para homogeneizar grupos.

Sería fantástico que la SEP nos aprobara como innovación esto que les planteábamos con una justificación cultural también. Partir de una misma base, estar seguros de que todos hablamos un mismo lenguaje, procuramos tener el mismo lenguaje.

Como la SEP no aprobó la propuesta que incluía trabajar con la cultura indígena para el curso propedéutico, se vieron obligados a elaborar un programa con una currícula tradicional. Entonces propusieron algunas materias relacionadas con la identidad, que tampoco fueron aceptadas con el argumento de que no había necesidad de establecer distinciones

entre los mexicanos. En consecuencia, optaron por trabajar esta temática a través de talleres, trabajo en equipo, desarrollo de la autoestima de los alumnos, búsqueda de liderazgo. Constituyeron una Coordinación de Formación Integral encargada de esta área, de estar en contacto con los académicos y los alumnos para saber qué requieren, y responder a sus demandas de formación en el ámbito personal.

En la actualidad se trabaja intensamente para que la SEP apruebe la integración de la lengua totonaca como materia dentro de la currícula, para lograr tanto la revaloración de la lengua como una formación integral bilingüe (o, en su caso, trilingüe, ya que se abrirá la opción de aprender inglés).

Se ha hecho un trabajo muy arduo con etnolingüistas totonacos para poder implementar la lengua totonaca en la institución, pero queremos que tenga el reconocimiento de la SEP, no que sea extracurricular. Que la lengua tenga el respeto que se merece.

LOS PROBLEMAS DETECTADOS

El CURT se ubica en una región de escasos recursos. La cuota obligatoria que cubren los socios es muy baja en contraste con los gastos (pago de la nómina, renta del local, gastos administrativos). No cuenta con subsidios gubernamentales por ser una institución privada. Las cuotas de los alumnos son el aporte principal, sin embargo 33% de ellos reciben becas.

Nuestra población objetivo es la de escasos recursos, porque no es un centro de lucro. Estamos interesados en que nuestros alumnos del medio rural nos vean como una opción para ellos, aunque con estos alumnos no se puede sufragar toda la infraestructura que tenemos. Pero ahí la vamos llevando.

Para obtener apoyos económicos que ayuden a solventar los gastos se puso en marcha un modelo de prestación de servicios semiprofesionales por parte de los alumnos a programas llevados a cabo en dependencias públicas. Pero todavía falta infraestructura: no cuentan con un edificio propio ni tienen espacios para realizar actividades deportivas.

Quisiéramos, no que nos donen sino que nos financien, y que podamos pagar con servicios profesionales. Se pretende que el proyecto sea autofinanciable para no depender de lo que nos den.

Desde el punto de vista de los alumnos, a la universidad le falta contar con un consejo estudiantil a través del cual tuvieran una mayor participación en la toma de decisiones. Asimismo, sienten la necesidad de contar con un departamento de psicopedagogía y con la posibilidad de que hubiera equipos de cómputo para todos los alumnos, ya que en la actualidad únicamente los estudiantes de los primeros años tienen acceso a este servicio.

Por último, otra dificultad ha sido carecer del personal académico que cubra el perfil deseado, debido a que se trata de una comunidad pequeña. Esto ha sido superado en parte mediante acciones para interesar a profesionistas de la región por participar en el proyecto educativo. Asimismo, se llevan a cabo cursos de capacitación y actualización para los docentes con el fin de que su labor sea de excelencia.

LOS LOGROS

El trabajo en grupo ha sido característico en el desarrollo de este proyecto. La elaboración de los planes de estudio se hizo en tiempo récord gracias a que los maestros han mostrado un genuino interés en apoyar a la institución y a los alumnos.

Haber fijado parámetros de evaluación y aprobación estrictos ha conducido al mejoramiento del nivel académico de los alumnos; ahora son competentes, más responsables con sus maestros, consigo mismos y con las materias.

Deben tener un porcentaje de 90% de asistencia. La calificación mínima aprobatoria es de 70. Es un parámetro muy importante que nos lleva a elevar el nivel académico de los alumnos. No hay negociación de calificaciones, la justificación de inasistencia es solamente por motivos de salud. Tal vez somos muy rigurosos, pero eso nos ha dado muy buenos resultados y nos hace más competitivos.

Los alumnos han demostrado, ante los estudiantes de otros centros educativos, que están bien preparados y que pueden ser muy competen-

tes. Ellos ponen mucho de su parte y son exigentes, cuestionan y son más críticos, más analíticos.

Los jóvenes quieren regresar a su comunidad para hacerla crecer, para apoyarla en su desarrollo. Éste es un objetivo ambicioso de largo plazo.

Todavía falta para que se vean los resultados en la región, hasta que los estudiantes ya estén compenetrados en las comunidades con proyectos muy específicos que ellos mismos generen.

Pero la vinculación de los estudiantes con sus comunidades ya es una realidad, y también rinde apoyos económicos en tanto los alumnos prestan un servicio semiprofesional que les permite hacerse de un ingreso para sostener su educación. Han ido construyendo un compromiso con ella.

La intención es que den fruto en su misma región. Así el alumno se enorgullece de lo que es, de su identidad.

La satisfacción de los estudiantes refleja que el proyecto está diseñado de manera adecuada.

Me gustó por quedarme en el lugar donde vivo y no tenerme que cambiar a otra ciudad más lejana.

Me ahorro gastos al vivir aquí mismo.

Los docentes son profesionales.

Me siento capaz de decir lo que siento y pienso, me siento a gusto.

Yo creo y estoy segura de que la carrera nos va a servir.

Por otra parte, los estudiantes se reconocen en esta manera de estudiar y tienen una visión muy positiva de los principios del proyecto al expresar sus logros tangibles.

En esta universidad podemos usar nuestra lengua [el totonaco]. Como alumnos de comunidades nos apoyan con becas, apoyan a los alumnos que tienen deseos de superarse. Esta escuela no hace puentes, sí da clases y nos pone en

contacto con diferentes eventos; por ejemplo, la visita que hicimos a la Bolsa de Valores. Es una universidad con proyección realista. Se hacen visitas a empresas para conocer lo que se hace en la actualidad y cómo se hace. Podemos conocer gente de otros lugares. Se nota la confianza de los maestros, el lado humano, así como el compañerismo en toda la institución. Los maestros fortalecen nuestros valores. Nos ven como seres humanos, no sólo como profesionales. Nos valoran como personas y nos respetan con nuestra cultura. No he sentido rechazo de nadie por mi cultura.

Una de las virtudes de la experiencia es haber llevado a cabo un proyecto original.

Nosotros decidimos diseñar nuestro traje a la medida. Haber decidido ser diferentes fue un gran acierto, y arriesgarnos a hacer las cosas a nuestra medida.

EL FUTURO

El número actual de alumnos titulados por carrera es: Administración, 21; Contaduría, 7; Derecho, 5, y Pedagogía, 53.

Reafirmamos que el egresado debe vincularse al objetivo para el que fue creado el centro universitario; es decir, formar profesionistas que contribuyan al desarrollo de sus comunidades. Entonces las tesis deben llevar la visión y misión del Centro y el objetivo de FESIDRAC.

Varios aspectos en el proyecto del CURT deben mejorarse. Por ejemplo, en términos académicos, contar con el personal académico que cubra el perfil deseado, tener acceso a él en la misma región y que la totalidad del personal académico domine la lengua totonaca.

Se contempla la idea de crear especialidades y posgrados para proseguir con la formación de profesionistas creativos y actualizados. Además, se prevé la posibilidad de abrir nuevas carreras, con cuidado de no saturar el mercado.

Por otra parte, se lleva a cabo un proyecto entre algunos estudiantes del CURT y el Fondo de Apoyo a las Pequeñas Empresas a través de créditos otorgados a grupos. Comenzó a trabajar en 19 comunidades del

municipio de Papantla, gracias al respaldo de estos estudiantes, ya que las comunidades carecen del personal suficiente para dar acompañamiento a las pequeñas empresas.

En un principio la gente de las comunidades que estamos apoyando no respaldaba a los alumnos porque los veía como alumnos de preparatoria que no saben. Sin embargo, luego de unos meses empezaron a tener credibilidad en nuestros alumnos, porque eran responsables, puntuales. Es parte de la formación que les damos. Poco a poco fueron interesándose más en el proyecto. Hubo un cambio de actitud, pues ahora son muy aceptados. Ahora ya no quieren que los dejen; les agradó la forma en que han trabajado con ellos y piden que se les dé seguimiento, que no sea un proyecto más.

En 2003 trabajaban en 60 comunidades. Los estudiantes participaban en los grupos y recibían apoyo económico. La idea es que más estudiantes se integren a estos proyectos.

Que la gente se dé cuenta de que, aunque somos una institución pequeña, tenemos unas exigencias bien definidas, con una política de calidad y parámetros bien establecidos. Son los principios de nuestra institución: calidad y excelencia.

COLOFON

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 dirigidos a 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. Este segundo volumen incluye proyectos sobre educación y formación en escuelas-albergues, y de niños migrantes; propuestas conjuntas entre maestros y comunidades, acordes con la cultura y necesidades locales; universidades en el medio indígena que proponen currícula con enfoque intercultural. Estas innovaciones se llevan a cabo en Chiapas, Nuevo León, Michoacán, Morelos, Distrito Federal, Puebla, Papantla y Veracruz.

