

MEMORIA

Concurso Nacional
de Innovaciones
Educativas
SEP-UNESCO

VALORANDO LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA



MEMORIA

Concurso Nacional de Innovaciones Educativas SEP-UNESCO

Valorando la Diversidad Cultural en la Escuela



Organización de las Naciones Unidas
para la Educación, la Ciencia y la Cultura



SEP

COORDINACIÓN GENERAL DE
EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE

Comité de organización

Sylvia Schmelkes
Marlene Cruz
Responsables

José Francisco Lara
Coordinador

Primera edición, 2005

José Francisco Lara Torres
Amelia Rebeca de los Santos Quintanilla
Mónica Elizabeth Cantú Cantú
Compilación de textos

Rachel Hernández Simancas
Rodolfo Velázquez de la Mora
Transcripción de textos

Raquel Ahuja Sánchez
Supervisión editorial

Patricia Rubio Ornelas
Cuidado editorial
patriciarubio@yahoo.com

Abdías Moisés Arroyo Hernández
Diseño y formación tipográfica

Julio E. Ponce Ulloa
Diseño de portada

Heriberto Rodríguez
Fotografía de portada

D.R. © Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
Secretaría de Educación Pública
Insurgentes Sur 1685, piso 10, Col. Guadalupe Inn
C.P. 01020, México, D.F.
Tels.: 5480 8163 y 64
<http://eib.sep.gob.mx>
correo-e: cgeib@sep.gob.mx

© UNESCO
Organización de las Naciones Unidas para la
Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
Sector Educación
Presidente Masaryk 526, 3er. piso, Col. Polanco
C.P. 11560, México, D.F.
www.unesco.org
mexico@unesco.org

No está permitida la reproducción total ni parcial de esta obra salvo de breves extractos a efectos de reseña, sin la autorización previa y por escrito de los editores.

ISBN 968-5927-30-8 (CGEIB)

Impreso y hecho en México

Índice

Presentación	5
Introducción, por <i>Marlene Cruz</i> , UNESCO	7
I. Convocatoria	9
II. Formato de inscripción y formulario de registro de la experiencia	12
III. Experiencias innovadoras inscritas	13
IV. Acta de dictaminación	24
V. Ceremonia de Premiación. Palabras de los miembros del jurado	27
<i>Jorge Torres</i> , Organización de Estados Iberoamericanos	27
<i>Ana Corina Fernández</i> , Universidad Pedagógica Nacional	31
<i>Nicanor Rebolledo</i> , Universidad Pedagógica Nacional	38
<i>Esther Kravsov</i> , Universidad Nacional Autónoma de México	41
VI. Presentación y descripción de las experiencias ganadoras	43
<i>Programa de Educación Comunitaria Indígena</i>	43
<i>para el Desarrollo Autónomo Intercultural Bilingüe (Ecidea-IB)</i>	43
<i>Proyecto Educativo Rarámuri (PER)</i>	47
<i>Caminando hacia la autogestión e interculturalidad en la escuela</i>	51
<i>Escuela, banda y comunidad</i>	58
<i>Recuperación, resignificación y complementación de saberes</i>	66
<i>La telesecundaria vinculada a la comunidad</i>	73
<i>Educación Integral Ajuujk Polivalente e Intercultural</i>	77
<i>BAAPEIS 2001/ Bachillerato para Atención Académica</i>	84
<i>a Profesores de Educación Indígena en Servicio</i>	84
VII. Análisis de las experiencias, conclusiones y perspectivas, por <i>Sylvia Schmelkes</i> , CGEIB	90

Presentación

La UNESCO ha recibido el mandato de las agencias de Naciones Unidas para coordinar los esfuerzos encaminados a alcanzar como meta la Educación para Todos, según los acuerdos del Foro Mundial de Educación, realizado en Dakar en el año 2000.

En este comienzo de siglo se abren nuevas expectativas respecto del aporte que la educación debe prestar al desarrollo de los países, por lo que es indispensable mejorar la calidad de los servicios correspondientes. Pero, como describe el comunicado de la Mesa Redonda de Ministros sobre una Educación de Calidad, realizada en París con motivo de la última Conferencia General de la UNESCO en octubre de 2003, se trata de una calidad en que la paz y el respeto a los derechos humanos están presentes en todos los aspectos de la educación, incluidos los conocimientos, los comportamientos y la práctica de valores tales como la no violencia, la equidad de género, la convivencia democrática, la no discriminación, la justicia, la dignidad y el respeto por la diversidad lingüística y cultural.

Como prefiguración de una escuela y una sociedad deseables, las innovaciones educativas desempeñan un papel preponderante, en particular aquellas que se dan en contextos culturalmente diversos y nos acercan a un mundo de convivencia más fraterno.

La presente publicación recoge las experiencias del Concurso Nacional de Innovaciones Educativas SEP-UNESCO “Valorando la Diversidad Cultural en la Escuela”, convocado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública de México y la UNESCO.

Concursos similares se llevaron a cabo en Colombia, Perú y Chile, con el apoyo de la Fundación Ford y la intervención de las Oficinas de la UNESCO en la región.

Como testimonio del concurso que se realizó en México, la presente publicación describe 24 innovaciones educativas puestas en marcha en poblaciones indígenas de varios estados de la República Mexicana, identifica algunas preocupaciones de los actores educativos, aporta al análisis sobre la educación de calidad en contextos multiculturales y abre la posibilidad de discutirlos con otros actores educativos en espacios más amplios.

El objetivo de este libro es dar a conocer, a la comunidad educativa en general, las propuestas de maestros y líderes, presentar la diversa gama de innovaciones educativas que, en la actualidad, numerosos actores generan en todos los niveles del sistema educativo mexicano, además de mostrar la diversidad de su realidad cultural, lingüística y geográfica; asimismo, expone sus necesidades y objetivos, tal como fueron presentados por sus propios líderes y actores en la Ceremonia de premiación del Concurso, llevada a cabo en Molino de San Cayetano, Santiago Tianguistenco, Estado de México, durante los días 25 y 26 de marzo de 2004.

De este modo, con la difusión de las experiencias triunfadoras se busca contribuir a fortalecer la confianza de estos maestros y actores en el cambio educativo y a ofrecerles experiencias atractivas para que las conozcan y analicen. Aunque situadas en contextos de escasos recursos, muchas innovaciones han tenido casi como único sustento la confianza de los actores educativos, animados únicamente por el convencimiento de que el cambio es posible, y la inteligencia de los docentes que saben descubrir y atender las necesidades de formación que surgen de la cultura profunda de una nación. Por otra parte, en la experiencia de México se observa que, si bien las innovaciones educativas surgen de demandas locales, y tienen por ello mayores posibilidades de éxito y arraigo, su reconocimiento por el sector público amplía sus posibilidades de darse a conocer y, con el tiempo, generalizarse.

Las reflexiones que surgieron a partir de la divulgación de las innovaciones educativas, destacadas por el panel de expertos organizado durante la Ceremonia de premiación de las experiencias ganadoras, confirman que el aprendizaje se favorece cuando los procesos implementados son culturalmente pertinentes a los contextos sociales donde emergen, y cuando el aprendizaje tiene un vínculo estrecho con la cultura y los saberes previos que los estudiantes tienen en el momento de incorporarse al sistema educativo.

Para una mejor comprensión del proceso que siguió este evento, en esta *Memoria* se respetó el orden de los acontecimientos. Primero se abordan los contenidos del formato de inscripción y del formulario de registro de la experiencia; en seguida, se hace una síntesis de las experiencias que participaron; luego sigue el Acta de Dictaminación y los comentarios de los miembros del jurado en el panel inicial de la Ceremonia de premiación; más adelante, se presentan y describen las experiencias innovadoras premiadas, y por último, la maestra Sylvia Schmelkes, luego de analizar las propuestas, ofrece un cierre a manera de conclusiones donde expone la perspectiva de desarrollo de este tipo de experiencias en el contexto educativo nacional, desde el enfoque de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública.*

* Como testimonio público de los resultados de este certamen se publicaron dos boletines de prensa los días 25 y 26 de marzo de 2004, los cuales se pueden consultar en la página web www.sep.gob.mx.

Introducción

Entre los compromisos internacionales de la UNESCO está coordinar el Plan de Acción de Educación para Todos, una de cuyas metas es asegurar una educación de calidad desde hoy hasta el año 2015. Para la región de América Latina y el Caribe esta meta se traduce en estrategias de acción tales como generar en las escuelas un ambiente que reconozca la diversidad cultural y la heterogeneidad de las y los estudiantes (Educación para Todos, Marco de Acción para las Américas, República Dominicana, 2000). Esta orientación se vincula con el objetivo de *aprender a vivir juntos*, uno de los pilares de la educación destacado en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (presidida por Jacques Delors), al que se suman numerosos y destacados documentos internacionales como la Convención Relativa a la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza (1960), la Declaración de Sevilla contra la Violencia (1986), la Declaración de México sobre la Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe (2001) y la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001).

En el Artículo 2° de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural se afirma que el pluralismo cultural constituye una respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Por tanto, según esta perspectiva, las políticas públicas favorecerán el pluralismo cultural si se orientan a valorar la diversidad o, por el contrario, afianzarán políticas de discriminación cultural si se encaminan en el sentido opuesto. Como consecuencia, la UNESCO se ha esforzado por impulsar políticas públicas en esta esfera que ayuden a construir sociedades pluralistas, basadas en el respeto a las diversidades culturales de los países.

Puesto que las políticas deben de alimentarse de las prácticas, las innovaciones educativas constituyen la oportunidad ideal para señalar caminos, contrastar, analizar e interpretar políticas específicas enfocadas al ejercicio del pluralismo y la democracia cultural. De esta manera, es necesario preguntarse si las prácticas docentes favorecen, y de qué manera, la formación de competencias para vivir en sociedades pluralistas, o si, por el contrario, conducen a formar sujetos discriminadores. La detección de innovaciones en este campo sirve de orientación a los responsables de diseñar las políticas públicas, sobre todo en lo que se refiere a la formación inicial y a la formación en servicio de los docentes.

El conjunto de experiencias de innovaciones educativas en diversos contextos culturales de la región, además de los estudios etnográficos que se han llevado a cabo en México, Colombia, Brasil, Perú y Chile, pueden ayudar a los maestros y a los artífices de las políticas correspondientes a discernir sobre el curso de sus acciones. Para contribuir a este fin, las experiencias que participaron en el Concurso Nacional sobre Innovaciones Educativas SEP-UNESCO “Valorando la

Diversidad Cultural en la Escuela”, serán incorporadas al sitio de la Red Innovemos, página especializada en Innovaciones Educativas de América Latina y el Caribe (www.innovemos.unesco.cl).

Agradecemos profundamente a la Secretaría de Educación Pública, en las personas de la maestra Sylvia Schmelkes, coordinadora general de Educación Intercultural y Bilingüe, y del maestro José Francisco Lara, director de Diseño y Apoyo a Innovaciones Educativas de la misma CGEIB, así como a su equipo de colaboradores, por haber trabajado conjuntamente con la UNESCO en la realización de esta importante actividad educativa.

MARLENE CRUZ
UNESCO

I. Convocatoria

La Oficina Regional de Educación, UNESCO Santiago, la Oficina de UNESCO México y la Secretaría de Educación Pública, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe convocaron al *Concurso Nacional de Innovaciones Educativas SEP-UNESCO “Valorando la Diversidad Cultural en la Escuela”*, considerando las siguientes:

BASES DEL CONCURSO NACIONAL

Podrán postular instituciones de educación básica y media que estén realizando un trabajo en el ámbito de la diversidad cultural y que presenten la documentación solicitada en los plazos señalados.

El premio tendrá tres categorías:

- Educación Preescolar
- Educación Primaria y Secundaria
- Educación Media Superior

PERIODO DE INSCRIPCIÓN

Se deberá completar y enviar el formulario entre el 3 de noviembre de 2003 y el 20 de enero de 2004.

No se aceptarán inscripciones presentadas fuera del plazo (en caso de ingreso por correo, con matasello hasta el 20 de enero de 2004).

REQUISITOS PARA LA INSCRIPCIÓN

1. Se deberán llenar todos los datos solicitados en los formularios de inscripción y de registro de la experiencia. Estos formularios están a la disposición de los participantes en las Secretarías de Educación de los estados, en los sitios *web* de UNESCO y en la página de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
2. Los formularios mencionados en el punto anterior y cualquier otro material relacionado con la experiencia que desee enviarse, deberán hacerse llegar a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe: Av. Insurgentes Sur 1685, piso 10, México, D.F.; por fax a “Concurso Nacional de Innovaciones Educativas SEP-UNESCO”, fax: 9179-6000, ext. 24839, o por correo electrónico a José Francisco Lara: jflara@sep.gob.mx.

3. Sólo se aceptarán trabajos que contengan:

- Ficha de inscripción debidamente llenada y con sello de la escuela y/o firma del director de la misma.
- Datos de registro de la experiencia completos y con sello de la escuela y/o firma del director de la misma.

PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

La experiencia puede estar actualmente en ejecución o haberse realizado hasta 2003 y debe haberse desarrollado cuando menos durante dos años.

Las experiencias pueden consistir en unidades didácticas que traten temas del currículo formal; proyectos de participación con la comunidad educativa o local; proyectos de formación en valores; proyectos formales y no formales; actividades extraescolares que utilicen como metodología de trabajo investigaciones, exposiciones, producciones teatrales, intercambio entre alumnos, etcétera.

Los participantes podrán adjuntar material complementario, remitido con el nombre completo del autor (videos, música, fotografías, etcétera), que permitan ejemplificar y obtener una visión más completa de la experiencia.

Los organizadores no se harán responsables por el extravío de trabajos enviados por correo convencional o electrónico. Los materiales enviados no serán devueltos.

En el caso de videos y fotos de los alumnos, el profesor deberá obtener la autorización de las personas responsables para la divulgación de las imágenes, así como autorizar a los organizadores del concurso la publicación y divulgación de los trabajos inscritos y de los materiales complementarios.

SELECCIÓN

Comité de Selección

Estará integrado por especialistas en los campos de la educación intercultural e innovaciones educativas.

Procedimiento

Primera etapa: Preselección (del 26 de enero al 6 de febrero de 2004).

El Comité de Selección escogerá hasta DIEZ trabajos por categoría. Al final de la primera etapa, los resultados se publicarán en las páginas *web* de la Secretaría de Educación Pública y de la UNESCO. A los finalistas se les enviará una carta informativa, vía fax y/o correo electrónico o, en su caso, a través de una llamada telefónica.

Segunda etapa: Selección de finalistas y ganadores (del 9 al 13 de febrero de 2004).

Se elegirán los TRES mejores trabajos de cada categoría que serán dados a conocer el día en que se realice la Ceremonia de premiación.

PREMIACIÓN

Para premiar los trabajos finalistas se destinarán recursos a las instituciones educativas con el objeto de que puedan mejorar, ampliar y difundir sus innovaciones. Estos recursos se distribuirán de la siguiente forma:

Primer Lugar (en c/categoría)	US \$2 000
Segundo Lugar (en c/categoría)	US \$1 000
Tercer Lugar (en c/categoría)	US \$ 500

Se publicará en la página *web* de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe una síntesis de las experiencias seleccionadas en las tres categorías del concurso.

Los proyectos finalistas serán invitados a participar en un Encuentro Nacional de Experiencias Innovadoras sobre Educación para la Diversidad Cultural, a realizarse el 26 de marzo de 2004 en la Ciudad de México.

II. Formato de inscripción y formulario de registro de la experiencia

Las escuelas o centros interesados por participar en el Concurso Nacional de Innovaciones Educativas SEP-UNESCO “Valorando la Diversidad Cultural en la Escuela”, debieron llenar dos formatos con la siguiente información: título del proyecto innovador; clave y nombre de la escuela o institución; nivel educativo (inicial o preescolar, primaria o secundaria, media superior) y modalidad de atención (general, intercultural bilingüe, comunitaria, técnica, telesecundaria, telebachillerato); características del servicio educativo (escuela completa, multigrado, liceo, técnico profesional, otra); domicilio (incluidos localidad, municipio, estado y teléfono con clave lada); nombre del (la) director(a); correo electrónico para establecer contacto, así como nombre completo y cargo del (de los) responsable(s) de la experiencia. Así también, informar sobre el tipo de sostenimiento de la escuela (público o privado); medio donde se encuentra (rural o urbano); población aproximada de la localidad donde se ubica el centro educativo; ámbito donde se desarrolla la innovación (aula, institución, localidad, una o varias escuelas); número de alumnos; número de grupos; número de profesores (con grupo), y turno. Posteriormente, también debieron asentar los datos del proyecto: título, ciclo escolar de inicio de la experiencia, duración y si aún se desarrollaba en ese momento.

En seguida, procedieron a explicar el proyecto, describir el contexto educativo, socioeconómico y cultural donde se produce la innovación; cuáles son sus propósitos, cuándo surge, qué motiva su creación y cuáles necesidades satisface; los principios o el marco teórico que la fundamentan; sus objetivos generales y específicos en el corto y largo plazos, sus roles y funciones, el equipo involucrado, ámbito, compromiso institucional, planeación individual o colectiva; sus estrategias, métodos, actividades y recursos disponibles; las formas de evaluación empleadas para aprehender y sistematizar la experiencia, sus medios de difusión y alcances; su impacto en aprendizajes, desarrollo personal, formas de trabajo, clima y organización escolar; prácticas y desarrollo profesional, la relación escuela-comunidad, cómo se organizan y, por último, su proyección y continuidad.

III. Experiencias innovadoras inscritas

CATEGORÍA: EDUCACIÓN PREESCOLAR

Valorando la Diversidad Cultural en la Escuela *Jardín de Niños “Rosaura Zapata” Cozumel, Quintana Roo*

Los padres de familia de los alumnos que asisten a este plantel no respetan las normas y disciplina de la escuela. El carácter turístico que tiene la ciudad de Cozumel ha contribuido en parte a la pérdida de algunos valores humanos y sociales.

Este programa surge y se desarrolla con el objetivo de promover dichos valores desde el nivel preescolar.

Se lleva a cabo por medio de actividades en el aula, con material elaborado por las propias maestras.

Instrumento único de evaluación del desarrollo del niño en preescolar *Dirección de Educación Preescolar Estatal Saltillo, Coahuila*

Con el propósito de evaluar el desarrollo de los niños que asisten a este nivel y brindarles una educación personalizada, se diseñó este programa que proporciona datos cuantitativos, puesto que el de educación preescolar solamente contempla la evaluación de los alumnos de manera cualitativa a través de la observación. Al considerar que ésta es una apreciación muy subjetiva que tiene que ver con el criterio de cada persona y no presenta resultados cuantitativos, surge el compromiso de diseñar un instrumento de evaluación del desarrollo del niño que reúna todos los criterios y permita una evaluación cuantitativa en los jardines de niños oficiales y particulares incorporados.

Este instrumento considera las cuatro dimensiones del desarrollo de cada uno de los alumnos: afectiva, social, intelectual y física.

A cada educadora se le proporciona una guía con parámetros para evaluar conductas, conocimientos, habilidades, valores y destrezas de los niños y las niñas en edad escolar. Luego, la Dirección de Evaluación procesa la información por medio de un lector óptico.

Este proyecto se pilotó en el ciclo escolar 2000-2001 en todos los jardines de niños de la ciudad de Saltillo.

Habilidades básicas para el aprendizaje en la educación básica *Saltillo, Coahuila*

Se elaboraron los “Cuadros de habilidades básicas para el aprendizaje”, que habrán de desarrollarse durante los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Este documento es una herramienta de trabajo académico orientado al desarrollo de las competencias cognitivas de los alumnos, con el objetivo de mejorar su dominio de *habilidades* (lo que tienen capacidad de hacer) para articularlas con los *conceptos* (lo que saben).

Intercambio de experiencias pedagógicas para la formación lectora en preescolar *San Pablo Etla, Oaxaca*

Se hizo un diagnóstico situacional de las necesidades educativas de formación y actualización de los docentes, con base en los siguientes cuatro indicadores:

1. Desempeño de los docentes.
2. Conocimiento de los aspectos metodológicos y prácticos del PEP 92.
3. Participación de padres de familia, comunidad y autoridades.
4. Problemáticas educativas con proyección social.

Entre las necesidades más importantes del diagnóstico, en relación con el desempeño de los docentes, se encontraron problemas en cuanto a lectura y escritura, tanto en ortografía y redacción como en cuestiones más graves como la dificultad para redactar un texto, establecer nexos de unión entre las ideas de los autores que abordan, la producción oral y la comprensión auditiva.

Se propone una estrategia para fomentar el gusto por la lectura y, en consecuencia, desarrollar las competencias comunicativas en los y las docentes en servicio en la zona escolar 037. Contempla la formación del Círculo de Lectura que despierte el gusto por ésta a través de diversas actividades, del préstamo de libros y el intercambio de experiencias.

El objetivo es que los participantes adquieran elementos teóricos, metodológicos, autogestivos y prácticos para la comprensión y el disfrute de diferentes materiales que coadyuven a formar lectores y escritores activos capaces de producir textos propios.

Esta tarea se ha dificultado debido a la diversidad de culturas y de pensamientos. No obstante, los maestros que participan están abiertos al cambio y saben que vivir y formar parte de una sociedad culturalmente diversa es enriquecedor para todos.

Los valores morales en la formación del niño preescolar *Jardín de Niños “Juana de Asbaje” Río Grande, Zacatecas*

Como objetivo general tiene el de impulsar la formación de valores morales dentro y fuera del aula.

Su meta específica es promover la formación de valores morales en el niño por medio de actividades lúdicas y lograr que los padres de familia participen en diversas actividades enfocadas a dicho fin.

El proyecto consiste en la realización de actividades cuyo objetivo es identificar la secuencia de las experiencias de valores morales y asociados que una comunidad educativa lleva a cabo en el año escolar. En las actividades intervienen los niños con sus padres para detectar cuáles valores morales se practican en el interior de la familia, así como tratar de erradicar antivalores que por desgracia han ganado terreno y que, según los padres de familia, los niños aprenden por medio de la televisión.

**Programa de Educación Comunitaria Indígena para
el Desarrollo Autónomo Intercultural Bilingüe (Ecidea-IB)**
Escuelas de educación preescolar y primaria
Municipios de Sitalá, Chilón y Ocosingo, Chiapas

Este programa responde al problema que se presenta en las comunidades indígenas que no cuentan con un programa de educación que cubra sus amplias necesidades educativas, y que además contemple y fortalezca la cultura, la lengua, la cosmovisión y los procesos cognoscitivos indígenas.

Educadores comunitarios bilingües, indígenas tseltales elegidos por las comunidades, promueven la creación y puesta en práctica de una alternativa que responda a las necesidades de un desarrollo comunitario autónomo capaz de utilizar las formas y los espacios educativos locales para recuperar la historia y la experiencia de las comunidades en el campo de la educación, a fin de construir de manera colectiva una propuesta de educación preescolar y primaria.

**Encuentros de diálogo de educación intercultural
y fortalecimiento de la Red**
Red de Educadores de la Sierra Indígena del Estado de Chihuahua
Creel, municipio de Bocoyna, Chihuahua

En la Sierra Tarahumara la educación no se imparte en lengua rarámuri ni responde a la realidad y características culturales de la región. Para lograrlo, se crea una Red de Educadores que busca responder a la problemática educativa de los maestros y niños indígenas rarámuris, con el propósito de definir, junto con los maestros y las comunidades, una pedagogía serrana integral.

Este proyecto nace de la inquietud de los maestros locales y se lleva a cabo de manera articulada y con la asesoría del Centro de Estudios *Ichimeame* (CEI), con sede en Creel. Intenta que los maestros construyan nuevas propuestas educativas en la propia práctica escolar, adecuadas a las realidades de la región y de sus comunidades. La Red se compone de directivos y maestros de las escuelas, así como del equipo del CEI.

Proyecto Educativo Rarámuri (PER)
Escuela-Albergue de Rejogochi
Rejogochi, municipio de Bocoyna, Chihuahua

Esta escuela-albergue se encuentra en la Sierra Tarahumara. Maestros indígenas de la comunidad imparten las clases desde preescolar hasta tercero de

primaria, y de cuarto a sexto grados de ese nivel son atendidos por jóvenes voluntarias que trabajan un ciclo escolar. Se elaboran programas y materiales pertinentes a la realidad indígena de la sierra; las clases de los primeros grados se imparten en rarámuri, y las de los últimos, sólo en español.

Hace tres años se comienza a trabajar con el Proyecto Educativo Rarámuri (PER) y se integran a la Red de Educadores de la Sierra Indígena de Chihuahua. Fueron seleccionados como escuela-piloto para llevar a cabo este trabajo. Se proyecta que esta nueva alternativa educativa enriquezca la educación de los niños indígenas para luego extenderla a otras escuelas serranas, multiplicándola. Se forma a los educadores con base en los elementos claves de esta cultura.

Caminando hacia la autogestión e interculturalidad en la escuela *Escuela "Antonio de Oreña"* *Bawinokachi, municipio de Bocoyna, Chihuahua*

Esta escuela-albergue se encuentra en una comunidad de la Sierra Tarahumara. La educación que se brindaba a los niños estaba muy desvinculada de la realidad comunitaria y regional; impartían las clases en español voluntarios externos que sólo trabajaban durante un año, por lo que el proceso educativo se interrumpía continuamente. En la actualidad se trabaja en un proyecto que fomenta, en los niños que egresan, el orgullo de ser indígenas rarámuris, el cuidado de su medio ambiente, la participación en los ritos y las celebraciones comunitarias, la práctica de su lengua; asimismo, que adquieran las herramientas necesarias para que, si llegan a salir de su comunidad, puedan convivir con la cultura occidental y tengan oportunidades de una vida digna.

Esta escuela, que ya es parte del PER, cuenta con maestros indígenas en todos los grados, apoyados por voluntarios mestizos. Éstos, en comunicación con los habitantes de la comunidad, trabajan las propuestas educativas. Se busca que en el corto plazo sólo los maestros rarámuris se hagan cargo de la educación de sus niños.

El proyecto desea generar espacios educativos donde la participación comunitaria y la autogestión sean las bases para responder a las necesidades que demanda la comunidad.

CATEGORÍA: EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Programa de inglés en primaria a niños de escuelas públicas: **Cuadernos de trabajo de primero a sexto grados** **con sus guías didácticas** *Estado de Coahuila*

En 1997 se editaron los *Cuadernos de trabajo* de inglés para alumnos de primero a sexto grados de primaria, con sus respectivas guías didácticas para el maestro.

El propósito del proyecto es desarrollar las habilidades respecto de la expresión y comprensión oral y escrita del idioma inglés; los *Cuadernos* se dividen en nueve unidades que se desarrollan a lo largo del ciclo escolar.

El respeto a la lengua indígena a través del huerto escolar
Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”
Santa Cruz, Huejutla, Hidalgo

“El nuevo método natural” busca caminos y estrategias novedosos ligados al contexto social, cultural y lingüístico, con el objetivo de retomar el trabajo productivo del campo.

A través de las actividades realizadas en el aula y en el huerto escolar se propone fomentar el respeto a la lengua indígena. En el largo plazo desean involucrar a los padres de familia, al personal docente y a los directivos.

El huerto escolar como estrategia didáctica se presenta en cuatro fases:

1. Preparación del terreno.
2. Cultivo y cuidado de plantas y semillas.
3. Venta de productos.
4. Información general de las actividades.

Estos cuatro momentos se trabajan en ocho unidades didácticas para un ciclo escolar, cada uno de duración mensual. La estrategia tiene como propósito formar alumnos más críticos y participativos, con una autoestima fortalecida, que usen la lengua indígena con propiedad en los diferentes contextos comunicativos y que manifiesten mayor respeto mutuo entre los participantes.

Escuela, banda y comunidad
Centro de Integración Social núm. 8, “General Lázaro Cárdenas”
San Bartolomé Zoogocho, Oaxaca

Para continuar con la tradición musical de la zona se instauró la formación de instructores de bandas de música entre los jóvenes. Éstos llevan sus conocimientos a otros pueblos de la zona mediante proyectos específicos destinados a las escuelas primarias. En la actualidad hay 25 instructores en distintas comunidades enseñando a niños, jóvenes y adultos.

**El proyecto escolar como una alternativa de vinculación
entre el Consejo Técnico Escolar y la comunidad**
Supervisión Escolar núm. 58
Ocopulco, municipio de Chiautla, Estado de México

Ante los problemas educativos presentes en la Supervisión Escolar núm. 58, este proyecto presenta el desarrollo socioeducativo de dos escuelas adscritas a esta supervisión por medio de cuadros de información de resultados y trabajo. Se determinan los problemas específicos de la escuela y la comunidad para conformar un proyecto escolar que ayude a solucionarlos. Se presenta un cuadro de actividades correspondiente a un programa anual de labores para que esta experiencia constituya una alternativa de trabajo regional que vincule y logre la participación escolar tanto de directivos y profesores como de alumnos, padres de familia y comunidad.

Su propósito atiende a que las escuelas de la región logren una educación apropiada a sus necesidades sociales y escolares mediante su vinculación con la comunidad y la sociedad.

**Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular
(USAER) Indígena**
*Escuela Primaria Pluriétnica “Vicente Lombardo Toledano”
Chimalhuacán, Estado de México*
*Escuela Primaria Indígena Kuajtemok
San Jerónimo Amanalco, Texcoco, Estado de México*

Como respuesta a los requerimientos particulares de las escuelas del Valle de México surge la necesidad de crear un proyecto de apoyo educativo más adecuado y adaptado a su matrícula. Dos planteles sirven como muestra para conocer la realidad de las escuelas y de las comunidades donde se ubican. Ambas cuentan con alumnos indígenas, algunos hablantes de su lengua y otros que sólo la entienden; también hay mestizos que hablan únicamente español. Los padres de familia trabajan, son de escasos recursos y casi no apoyan el proceso educativo de sus hijos porque, en el mejor de los casos, apenas cursaron la primaria.

En el ciclo escolar 1999-2000 se realiza un estudio de factibilidad en el oriente del Valle de México y se establece un vínculo con los encargados de Educación Indígena, a fin de elaborar una propuesta de atención educativa adecuada para los estudiantes provenientes de comunidades indígenas, para no caer en el error de sólo castellanizarlos. A partir del ciclo 2001-2002 se pilotea en estas dos escuelas el proyecto USAER Indígena para mejorar su calidad educativa. Se desea brindar atención a las niñas y los niños indígenas que se encuentran en situación de necesidades educativas especiales favoreciendo la Educación Intercultural Bilingüe.

*On the Road to Excellence “Celebrations” (Festividades)
(De la serie Camino a la Excelencia), tomo IV*
*Coordinación de Inglés, Secretaría de Educación Pública
de Coahuila*

Se elaboró un manual en inglés para los maestros de primaria y secundaria que imparten esta materia en las escuelas coahuilenses. En éste, el tema principal son las festividades de los países de habla inglesa y de México. Los maestros recibieron muy bien este manual pues dicen que han aprendido más sobre otras culturas y, al mismo tiempo, han logrado que sus alumnos conozcan mejor y muestren interés en la nuestra, y también fue bien aceptado por los coordinadores del Prohem (Programa Binacional de Educación para los Migrantes de México y Estados Unidos). El propósito de este proyecto es fortalecer la identidad nacional al conocer otras culturas.

Cuadernos de trabajo del programa de inglés en secundaria.
Nivel básico
Coordinación de Inglés, Secretaría de Educación Pública
del estado de Coahuila

En el ciclo escolar 1995-1996 se instituyó en esta entidad el Programa de Inglés en las secundarias oficiales. Los alumnos de secundaria que ya llevaron esta materia, continúan con un nivel más avanzado. Por otra parte, para los alumnos que cuando ingresan a la secundaria apenas inician su aprendizaje del idioma inglés, se diseñaron tres cuadernos de trabajo de nivel básico, uno para cada grado; éstos cuentan con nueve capítulos que se desarrollan a lo largo del ciclo escolar. Dicho material de apoyo facilita la enseñanza y el aprendizaje del idioma. La materia se imparte tres veces por semana en sesiones que duran de 45 a 50 minutos; incluye actividades para enseñar los aspectos orales y escritos. También se utiliza en el Programa Binacional de Educación para los Migrantes de México y Estados Unidos.

Recuperación, resignificación y complementación de saberes
Escuela "Rafael Ramírez"
Texexocuca, Ixtacamaxtitlán, Puebla

A causa de las características geográficas de la región, la pobreza, la ascendencia cultural indígena náhuatl y el deterioro cultural que ha sufrido durante años el proceso educativo, la formación educativa que se brinda ha estado desvinculada del contexto local y cultural. Por esta razón, los maestros y miembros de la comunidad buscan estrategias educativas que respondan mejor a las necesidades e intereses de los alumnos y de la comunidad.

En consecuencia, elaboran un nuevo plan educativo en que se reconocen, recuperan y valoran los conocimientos y prácticas que posee la comunidad; éste contempla estrategias didácticas que articulan los saberes locales con los contenidos técnicos y especializados del nivel de secundaria. Por ejemplo, se recuperan y revaloran los saberes tecnológicos, se incorporan al proceso educativo las actividades locales y los saberes populares, se implementan actividades propias de la cultura en el ámbito escolar y se promueve la recuperación de la lengua materna como una forma más de comunicación y expresión; todo ello sumado a los planes y programas ya establecidos. Los alumnos, al terminar sus estudios, pueden permanecer en la comunidad para aportar a su desarrollo, pero también se les prepara para desenvolverse en otros ámbitos.

El programa promueve la inclusión de maestros, alumnos y personas de la comunidad en la práctica educativa; como parte de su capacitación, los alumnos participan en actividades con la familia y la comunidad fuera de las aulas.

La telesecundaria vinculada a la comunidad
Escuela Telesecundaria "Vasco de Quiroga"
Oyametepec, Ixtacamaxtitlán, Puebla

Con este programa se pretende brindar una educación integral y de calidad que tenga en cuenta las necesidades y características del alumno, la fami-

lia y la comunidad, y que favorezca el desarrollo comunitario; asimismo, busca contribuir a mejorar las condiciones de vida locales y dotar a los alumnos de los conocimientos, habilidades y actitudes para que continúen sus estudios o para que se inserten favorablemente en el mundo laboral.

Como estrategias pedagógicas cuentan con *talleres de investigación (temas generadores)* vinculados a los contenidos locales y regionales; la *alternancia educación/producción* para relacionar la teoría metodológica con la práctica productiva; *talleres productivos* para desarrollar destrezas y habilidades, y aprender la lógica de la producción, así como otros en donde, mediante la *recuperación y complementación de saberes*, el estudiante tiene la oportunidad de fortalecer su identidad y cultura propias, y por último, *el lenguaje total* como estrategia pedagógica para fortalecer su capacidad de expresión y comprender la vida en el contexto educativo con el que comparte valores familiares y comunitarios.

Por tanto, en esta Telesecundaria, aparte del programa académico normal, se benefician con talleres de investigación y producción, actividades artísticas (expresión corporal y teatro campesino), asamblea de alumnos, clases de computación y educación física, actividades en que siempre están apoyados por los docentes y que con frecuencia se llevan a cabo fuera del horario tradicional de la telesecundaria, puesto que el tiempo escolar les resulta insuficiente.

El pequeño grupo (PG): estrategia organizativa escolar *Escuela Secundaria Técnica núm. 1, turno vespertino* *Torreón, Coahuila*

Los pequeños grupos (PG) son una alternativa para optimizar la organización escolar y, en consecuencia, para mejorar la formación de la personalidad de los educandos y la eficiencia interna del sistema escolar.

Los PG se caracterizan por ser una estrategia organizativa, no formal, que influye en el colectivo como una unidad central; además, constituyen el espacio y el tiempo formativo vital para la persona. La integración del PG es voluntaria.

En este momento la estrategia funciona con 90 PG de estudiantes, cinco por cada grupo escolar, que se denominan *Labradores de la esperanza*, *Labradores de la cultura*, *Labradores de la prevención y el deporte*, *Labradores de la ecología* y *Labradores de la ciencia y la tecnología*. El personal directivo, docente y de servicios educativos participa con dos consejeros en cada uno de estos cinco grupos y su función es asesorar a los PG de estudiantes.

Los PG nacen y terminan con el año escolar. Se reúnen una vez por semana, practican la higiene mental, aplican el factor C (confianza, compartir y compañerismo) en todos los aspectos de la vida, registran y guardan los productos y las evidencias de su proceso, manifiestan su identidad con el desierto al exponer su lema, escudo y nombre, y realizan actividades relacionadas con su función específica.

En la actualidad hay PG llamados *compadres* y *comadres*, formados por padres y madres de familia, y otro llamado *padrino-ahijado*, que ayuda a los estudiantes de bajo rendimiento académico y afectivo. Se ha comprobado que los alumnos aprueban hasta cinco materias de las que antes solían reprobar cuando se incorporan a este proceso de apoyo.

Cada PG comunica sus experiencias a sus padres, además de realizar una comunicación bimestral de aprendizajes, proceso y transformaciones; al final del ciclo escolar todos los participantes colaboran en la cosecha anual.

Está por crearse un PG de ahorro de ex alumnos.

Todos los PG utilizan el método problema-desafío-iniciativa para detectar problemas, seleccionar los que más “sienten” y generar una iniciativa de solución que se comenta en las reuniones de padres.

CATEGORÍA: EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Educación integral *ayuuik* polivalente e intercultural Bachillerato Integral Comunitario *Ayuuik* Polivalente (BICAP) Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca

En 1995 un grupo de intelectuales *ayuuik* retoman la idea de generar una educación integral comunitaria que valore la riqueza de su proceso histórico, e incorpore sus principios filosóficos y raíces culturales para el desarrollo y florecimiento de la cultura *ayuuik*. Así nace el Bachillerato Integral Comunitario *Ayuuik* Polivalente (BICAP), una institución de educación media superior.

En la actualidad este bachillerato trabaja en la reforma interna de su modelo educativo, encaminada a fortalecer el trabajo en equipo y a propiciar un clima en que asesores, directivos y alumnos puedan lograr consensos sobre calidad educativa.

La reforma abarca las áreas de aprendizaje y producción que se mencionan en seguida:

1. La Coordinación Académica, cuya mayor parte de asesores son nativos de la comunidad, hablan y escriben la lengua *ayuuik* y reciben capacitación durante el año.
2. La Coordinación de Interacción Comunitaria, donde se les enseña a utilizar los recursos de la comunidad para elevar su calidad de vida.
3. La Coordinación de Talleres Artesanales, donde los maestros artesanos capacitan y producen artesanías de calidad.

Para que el modelo educativo funcione sin perder de vista sus objetivos hay seis mesas de trabajo dedicadas a:

1. Investigación, diseño y elaboración de material didáctico.
2. Desarrollo de la lengua *ayuuik*.
3. Habilidades matemáticas y verbales.
4. Expresión y creatividad humana.
5. Formación docente.
6. Proyectos de desarrollo educativo.

La reforma educativa constituye un esfuerzo hacia una educación de calidad, equitativa, eficiente, intercultural, participativa y comunitaria.

Edificio inteligente
Centro de Bachillerato Tecnológico núm. 1, "Gabino Barreda"
Ixtlahuaca, Estado de México

Esta escuela se localiza en una zona rural mazahua marginada donde hacen falta recursos didácticos e infraestructura para poder ofertar a los alumnos una mejor educación.

Después de la novena y décima semanas de la Ciencia y Tecnología surge el proyecto "Edificio inteligente", con el que se logra, entre otras cosas, encender la luz eléctrica a través de una computadora y que trabaje la impresora.

En el presente, mediante un programa diseñado en *Visual Basic*, se pretende controlar el encendido y apagado de la luz, la temperatura del edificio y el funcionamiento de la alarma.

Este proyecto busca que las nuevas generaciones se interesen en los avances tecnológicos.

**BAAPEIS 2001 / Bachillerato para Atención Académica
a Profesores de Educación Indígena en Servicio**
Centro de Actualización del Magisterio
Guachochi, municipio de Guachochi, Chihuahua
Centro de Estudios Multidisciplinarios en Investigación Intercultural
San Juanito, municipio de Bocoyna, Chihuahua

Esta estrategia busca formar profesores con los conocimientos suficientes para atender a las comunidades indígenas de Chihuahua. Contempla, de manera prioritaria, la certificación de los estudios de bachillerato de los docentes, ya que muchos no cuentan con la preparación adecuada para atender a los estudiantes de las comunidades, pues la mayoría sólo terminó la secundaria.

El proyecto se sustenta en la urgencia de formar maestros capaces de entender las particularidades de cada cultura, así como de implementar procesos de aprendizaje coherentes con las necesidades de desarrollo de la comunidad indígena, en tanto incorporen los componentes tradicionales y espirituales de interés comunitario, que se identifiquen plenamente como actores en el escenario de la interculturalidad y, en consecuencia, se vinculen con el contexto regional, nacional y mundial.

Se propone profesionalizar al profesorado, ya que para acceder al nivel de licenciatura es necesario contar con estudios de bachillerato.

La propuesta curricular está organizada en tres bloques de formación constituidos por 42 asignaturas:

1. Dieciocho de tronco común, básicas para el reconocimiento de la educación media superior.
2. Doce del área sociohistórica que abordan el medio, la comunidad, las ideologías, la lengua, las relaciones humanas y la comunicación.
3. Doce relacionadas con el ámbito psicopedagógico.

Propuesta globalizadora de intervención para mejorar el desempeño socioescolar del alumno de educación media superior
Preparatoria Federalizada “Marte R. Gómez”
Ciudad Victoria, Tamaulipas

La propuesta consiste en un estudio exploratorio realizado en 2 226 alumnos de los diferentes subsistemas del bachillerato en Tamaulipas. Para el efecto se diseñaron dos instrumentos: uno aplicado al alumno para conocer la idea que tiene de su familia, y otro destinado a la institución con el objetivo de identificar su percepción acerca del alumno, aportando una visión integral del adolescente, factores objetivos de la familia, comunicación maestro-alumno, relaciones, normas y estilo de vida familiares, características de la familia como núcleo de origen, su estructura e integración.

El objetivo es conocer la relación entre:

1. La comunicación con padres y maestros y el rendimiento escolar.
2. El nivel de estudios de los padres y el bienestar familiar.
3. La actividad laboral de la madre y la comunicación familiar.
4. El nivel de estudios de los padres y las normas familiares.

La atención institucional a la estructura y dinámica familiar atendida mejoró el desempeño socioescolar del alumno, a la par del programa de grupos de aprendizaje. Logró resultados favorables en la disminución de la incidencia de reprobación, la inscripción por propia iniciativa de los alumnos a diferentes grupos de desarrollo personal, la atención a casos, y la orientación personal y familiar.

Proyecto de cactus y nopales
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del estado de Veracruz
(CECyT)-Agua Dulce
Piedras Negras, Agua Dulce, Veracruz

El CECyT-Agua Dulce, preocupado por promover la cultura ambiental en su institución educativa, en relación con el sector productivo y social, emprendió hace dos años este proyecto. Hoy el plantel se encuentra en la etapa de reforestación y de realizar proyectos ecológicos propios de su localidad.

Para llevar a cabo la estrategia se crea un grupo de 20 jóvenes interesados en los problemas ambientales de este lugar, cuya prioridad es amar y cuidar la naturaleza, pues de ello depende su calidad de vida. También se forma el grupo Geo Juvenil “Abre tus Ojos al Medio Ambiente”, que tiene como propósito integrar a los docentes de esta institución educativa a fin de que propicien el acercamiento de sus alumnos a la naturaleza y los motiven a emprender acciones en favor del medio ambiente.

Se construye un pequeño ecosistema de cactus y nopales con el objetivo de persuadir a los jóvenes de la importancia que tiene preservar los ecosistemas para la vida del ser humano, y también para que conozcan sus valores alimenticios y medicinales, entre otros. Se desea difundir este aprendizaje en los niveles de preescolar y primaria mediante visitas a las escuelas, obras de teatro, etcétera.

IV. Acta de dictaminación

El día 8 de marzo de 2004 se reunieron los siguientes miembros del jurado para seleccionar las Innovaciones Educativas ganadoras.

Asistentes:

- Lic. Patricia Pernas (Organización de Estados Iberoamericanos).
- Dr. Nicanor Rebolledo (Universidad Pedagógica Nacional).
- Mtro. Víctor Mora Sandoval (Dirección General de Educación Indígena, SEP).
- Mtra. Ana Corina Fernández (UPN, en lugar del Dr. Alfredo Furlán, que no asistió por motivos de salud).

La doctora Esther Kravzov no pudo participar ya que estaba fuera de la Ciudad de México. Posteriormente envió su dictamen.

1. Comentarios sobre los criterios para seleccionar las experiencias.
Estuvieron de acuerdo en tomar en cuenta los siguientes criterios:
 - Que en realidad sean innovaciones.
 - Que explícitamente aborden el tema de la valoración de la diversidad e interculturalidad.
 - Que se integren las propuestas a partir de la comunidad.
 - Integración de saberes comunitarios.
 - Intercambio y convivencia de distintas culturas.
 - Las condiciones en que se realiza la experiencia.
 - Grado de avance de los proyectos.
 - Incidencia en el currículum escolar.
2. Los miembros del jurado analizaron los materiales que enviaron como anexos los participantes en el concurso (publicaciones, reportes, videos, DVD).
3. Deliberaron acerca de los proyectos que definitivamente no tenían la calidad para ser considerados como finalistas. Fueron eliminados la mayoría de ellos.
4. De manera consensuada los miembros del jurado determinaron que las experiencias ganadoras eran:

CATEGORÍA: EDUCACIÓN PREESCOLAR**Primer lugar:**

Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo Intercultural Bilingüe (Ecidea-IB). Escuelas de educación preescolar y primaria de los municipios de Sitalá, Chilón y Ocosingo, Chiapas.

Segundo lugar:

Proyecto Educativo Rarámuri (PER). Escuela-albergue de Rejogochi, municipio de Bocoyna, Chihuahua.

Tercer lugar:

Caminando hacia la autogestión e interculturalidad en la escuela. Escuela “Antonio de Oreña”. Bawinokachi, municipio de Bocoyna, Chihuahua.

CATEGORÍA: PRIMARIA Y SECUNDARIA**Primer lugar:**

Escuela, banda y comunidad. Centro de Integración Social núm. 8, “General Lázaro Cárdenas”. San Bartolomé Zoogocho, Oaxaca.

Segundo lugar:

Recuperación, resignificación y complementación de saberes. Secundaria “Rafael Ramírez”. Tepexouca, Ixtacamaxtitlán, Puebla.

Tercer lugar:

La telesecundaria vinculada a la comunidad. Escuela Telesecundaria “Vasco de Quiroga”. Oyametepec, Ixtacamaxtitlán, Puebla.

CATEGORÍA: EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**Primer lugar:**

Educación Integral Ayuujk Polivalente e Intercultural. Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) (CBTA núm.192), Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca.

Segundo lugar:

BAAPEIS 2001/Bachillerato para Atención Académica a Profesores de Educación Indígena en Servicio. Centro de Actualización del Magisterio, Guachochi, municipio de Guachochi, Chihuahua, y Centro de Estudios Multidisciplinarios en Investigación Intercultural, San Juanito, municipio de Bocoyna, Chihuahua.

Tercer lugar:

Se declaró desierto.

Se firma esta acta a los 26 días del mes de marzo de 2004 en la Ciudad de Santiago Tianguistenco, Estado de México.

Lic. Patricia Pernas Guarneros. –Jurado. –Rúbrica.

Mtra. Ana Corina Fernández. –Jurado. –Rúbrica.

Dra. Esther Kravzov. –Jurado. –Rúbrica.

Mtro. Víctor Mora Sandoval. –Jurado. –Rúbrica.

Dr. Nicanor Rebolledo Reséndiz. –Jurado. –Rúbrica.

Mtra. Sylvia Schmelkes del Valle. –Coordinadora General de Educación Intercultural y Bilingüe, SEP. –Rúbrica.

Mtra. Marlene Cruz. –Representante de la oficina de la UNESCO en México. –Rúbrica.

V. Ceremonia de premiación. Palabras de los miembros del jurado

La Ceremonia de premiación, que se llevó a cabo el 26 de marzo de 2004, dio comienzo con un panel en que el jurado se expresó acerca de las experiencias recibidas y evaluadas.

Los miembros del jurado coincidieron en la importancia de este Concurso, ya que fomenta la innovación educativa en relación con la diversidad presente en el aula. La inquietud de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y la UNESCO encontró eco en la comunidad educativa de nuestro país, pues hubo 24 experiencias innovadoras inscritas de diferentes regiones de México.

En este panel se abordaron los indicadores que los miembros del jurado establecieron para dar su dictamen, así como las tres categorías de análisis:

1. Claridad y calidad en la presentación de los proyectos.
2. Tipo y alcance de la innovación descrita.
3. Aspectos de la diversidad cultural que abordan los proyectos, encauados a reducir, de manera efectiva, la distancia entre la escuela y las necesidades de la población.

Asimismo, destacaron la originalidad de las modalidades presentadas y el ingenio que han debido desarrollar sus autores para desarrollarlas, no obstante las carencias que enfrentan sus comunidades de origen, con base en sus propias necesidades y siempre intentando recuperar sus elementos valiosos.

Por último, expresaron que la selección de las experiencias ganadoras no fue tarea fácil. Expresaron su reconocimiento a los finalistas como también a todos los participantes, ya que sus esfuerzos servirán de precedente para que cada vez más actores educativos se sumen a la puesta en marcha de nuevas formas de interactuar en los procesos educativos contemporáneos.

A continuación se transcriben las palabras expresadas en el panel.



Es muy satisfactorio para la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) haber participado como jurado del Concurso Nacional de Innovaciones Educativas SEP-UNESCO “Valorando la Diversidad Cultural en la Escuela”, convocado por la Oficina de la UNESCO en México y la Secretaría de Educación Pública a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Actividades como ésta impulsan uno de los aspectos más relevantes de la innovación educativa: la apertura de la diversidad en los paradigmas, modelos, planteamientos y operación de los programas educa-

tivos, como una de las partes medulares de su quehacer, puesto que en esta riqueza de variantes es donde nace el contraste y donde reside la posibilidad de generar nuevas propuestas de solución a los problemas educativos.

Asentamos que estas innovaciones, al emanar de las necesidades específicas de los entornos escolares, tienen en cuenta otras experiencias, no para imitarlas sino para ampliar su campo de referencia y las posibilidades de construcción de nuevas vías del quehacer educativo que respondan a las condiciones sociales, políticas, económicas y profesionales de hoy. Estos canales no deben considerarse como únicos; más bien, la *apertura* y la *flexibilidad* tendrán que ser rutas a través de las cuales la innovación fluya como un continuo permanente y nunca como un hecho concluido, ya que la educación es por sí misma una actividad dinámica que necesita renovarse, como una fuente energética, para poder encaminarse hacia un futuro cada vez mejor.

Estos esfuerzos no son ajenos a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), pues entre sus objetivos se encuentran el de fomentar el desarrollo de la educación y la cultura como alternativa válida y viable para la construcción de la paz, mediante la preparación del ser humano para el ejercicio responsable de la libertad, la solidaridad y la defensa de los derechos humanos, así como el de apoyar los cambios que posibiliten una sociedad más justa para Iberoamérica, y por último, el de fomentar la educación bilingüe con la idea de preservar la identidad multicultural de los pueblos de la región.

De manera particular la OEI desarrolla el programa “Innovaciones en la Escuela Media”, cuyo objetivo primordial es identificar, promover y desarrollar experiencias de innovación pedagógica en educación media y media técnica que permitan transferir y sistematizar conocimientos entre los distintos actores del sistema educativo.

Para llevar a cabo los distintos componentes de dicho programa, se impulsan redes subregionales de cooperación horizontal entre escuelas, ministerios de educación y organismos gubernamentales y no gubernamentales.

En la actualidad existen las siguientes redes:

1. Red México-Caribe (Cuba, República Dominicana, México y Puerto Rico).
2. Red Centroamericana (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá).
3. Red Andina (Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela).
4. Red Mercosur (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay).
5. Red Península Ibérica (España y Portugal).

Por la importancia y la necesidad actual de generar redes de conocimiento y trabajar en favor de la diversidad, la OEI celebra y se suma a esta original convocatoria del Concurso Nacional de Innovaciones Educativas que nos reúne y que busca premiar el esfuerzo de valorar la Diversidad Cultural en la Escuela a través del reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística como uno de los pilares fundamentales en que habrá de fincarse y construirse la identidad de un Estado-nación multicultural, democrático, equitativo y soberano.

Para lograr lo anterior, una vía es la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), enfoque que ha demostrado ser el más pertinente en los contextos multiculturales y plurilingües del mundo contemporáneo.

Son notables las continuas transformaciones que experimenta la sociedad actual, pero aún más su rapidez e intensidad y, de modo significativo, las de los actores que participan en dicho cambio; al mismo tiempo observamos que este fenómeno no es uniforme en todos los sectores sociales ni en las regiones geográficas; los territorios transitados se amplían y la composición de los grupos humanos tiende a ser más heterogénea, de manera que en nuestra sociedad conviven diferentes modos de vida.

La sociedad multicultural, una realidad donde hoy aprendemos a vivir, genera nuevas características, formas de relación y problemáticas. Por esta razón, consideramos urgente la necesidad de que la escuela tradicional se transforme acercándose a la escuela intercultural, que deje de lado sus prácticas de homogeneización tradicionales, que busque alternativas que permitan valorar y potenciar la diversidad como fuente de riqueza en el aula y como premisa social para vivir en armonía. En este sentido, la escuela debe ser un espacio para todos, donde se valoren las diferentes experiencias y conocimientos de cada actor respecto de su contexto, y que dichos contrastes no se consideren deficiencias sino oportunidades para enseñar a cada alumno a recuperar sus saberes y enseñarles a reconocer sus diferencias y semejanzas. Por último, la escuela, además de transmitir conocimientos, debe reafirmar la identidad cultural de los pueblos a través de su contacto con otras culturas en un ambiente de respeto e igualdad, lo que significa, precisamente, *construir la interculturalidad*.

En cuanto a la *innovación educativa*, consideramos que constituye un proceso de definición, construcción y participación social; es decir, debe concebirse de acuerdo con categorías sociales, políticas, ideológicas y culturales específicas, contrarias a la idea de *innovar por innovar*, de buscar cambios carentes de solidez y fundamento que los legitimen.

La innovación como categoría social se compromete en un proceso de deliberación social, concertación y planificación, dirigido a reconsiderar los contenidos y orientaciones de los procesos educativos en un momento histórico dado, a la luz de las posturas ideológicas, sociales, económicas y culturales del sistema social.

Desde esta óptica, el cambio educativo no es posible al margen de las tensiones y contradicciones del propio sistema social y de sus fortalezas hacia el futuro. Para innovar en educación se requiere de una fundamentación reflexiva, crítica y deliberada sobre qué cambiar, hacia dónde, cómo hacerlo, además de saber cuáles son los recursos que ayudarán a lograr dicha transformación.

En este contexto la OEI ha revisado y dictaminado los trabajos del concurso. Para ello, se elaboraron una serie de indicadores que nos permitieran obtener un panorama general de los trabajos presentados y, sobre todo, de su alcance y pertinencia.

Partimos de tres categorías de análisis, de las que revisamos los siguientes indicadores:

1. Claridad y calidad en la presentación de los proyectos:
 - a) Relevancia en relación con los aspectos más vinculados a las bases de la convocatoria.
 - b) Planteamiento claramente identificado (descripción de antecedentes, diagnóstico de necesidades, fundamentación teórica, marco de referencia, adecuación bibliográfica, etcétera).

- c) Objetivos precisos y concretos.
 - d) Adecuación metodológica (diseño elaborado; contenido definido; enunciación, en su caso, de hipótesis y variables; procedimiento de muestreo; definición de las técnicas de análisis de datos; definición de las técnicas e instrumentos de acogida de datos y fuentes de información; coherencia de la metodología con los objetivos planteados; planeación o mejora de la innovación; etcétera).
 - e) Resultados precisos y profundidad de los análisis realizados.
 - f) Estilo de presentación del proyecto (claridad y orden en la exposición) y de los datos utilizados (inclusión adecuada y ponderada de tablas, gráficas, etcétera).
2. Tipo y alcance de la innovación descrita:
- a) Innovación, en el sentido general del término, aplicada a aspectos políticos y administrativos.
 - b) Innovación educativa, entendida como aquella que se refiere a cambios en objetivos, contenidos o métodos, iniciados generalmente a partir de una situación experimental.
 - c) Innovación pedagógica, por ejemplo la que se relaciona con los métodos de enseñanza.
 - d) Carácter innovador por su contenido, metodología o posibilidad de puesta en práctica.
3. Aspectos de la diversidad cultural a los que se alude en los proyectos.

Para distinguir los aspectos de la diversidad cultural a los que se alude en la Convocatoria, cabe destacar que tomamos como punto de partida la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, aprobada en noviembre de 2001 en la Conferencia General de la UNESCO. Coincidimos con dicha Declaración en cuanto a que:

... aspira a preservar ese tesoro vivo, y por lo tanto renovable, que es la diversidad cultural, diversidad que no cabe entender como patrimonio estático sino como proceso que garantiza la supervivencia de la humanidad; aspira también a evitar toda tentación segregacionista y fundamentalista que, en nombre de las diferencias culturales, sacralice esas mismas diferencias y desvirtúe así el mensaje de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

La Declaración insiste en que: “cada individuo debe reconocer no sólo la alteridad en todas sus formas sino también el carácter plural de su propia identidad dentro de sociedades igualmente plurales. Sólo así es posible conservar la diversidad cultural en su doble dimensión de proceso evolutivo y fuente de expresión, creación e innovación”

A pesar de contar con todos estos elementos, la selección de los ganadores no fue fácil y se asumió el inevitable riesgo de que decenas de trabajos quedaran fuera, a pesar del valor y pertinencia de sus propuestas. Por ello la OEI quiere expresar el más sincero reconocimiento tanto a los finalistas como a todos los

que enviaron sus experiencias, pues consideramos que sus esfuerzos servirán de base para que cada vez más actores educativos se sumen a la puesta en marcha de nuevas formas de interactuar en los procesos educativos contemporáneos.

Estamos seguros de que un sistema educativo que tenga en cuenta la cultura tradicional en sus diversas manifestaciones, fomentará una educación incluyente, integral, productiva, que, sobre todo, se orientará hacia la autoafirmación de las culturas, lo que permitirá reconocer y valorar la diversidad, los derechos, las particularidades, las identidades, la autonomía y la libre determinación de su historia, así como el desarrollo de innovaciones que propicien una forma más eficaz de optimizar los recursos y el logro del bienestar común. Por último, consideramos que iniciativas como este Concurso son trascendentales para que la política educativa nacional asuma el compromiso de impulsar la construcción del rostro plural de México y, con ello, el de Iberoamérica.

JORGE TORRES*

Organización de Estados Iberoamericanos



La lectura de los trabajos seleccionados me hizo recordar los esfuerzos de investigación e intervención educativa que se realizaron hace ya más de diez años en algunas zonas marginadas de la Ciudad de México. En ese entonces se llevó a cabo un proceso de investigación y formación docente en la escuela con el fin de integrar los saberes comunitarios al trabajo escolar.

A lo largo de muchos años ciertas preguntas han acompañado mi trabajo de investigación e intervención educativa; hoy quiero compartirlas con ustedes: ¿qué es lo que en la formación escolar permite tender puentes entre el modo de vida, el saber de la comunidad y los contenidos curriculares, dadas las formas tan disímiles de comunicación y conocimiento entre ambas esferas del saber? y ¿cómo, a fin de cuentas, restablecer la unidad de la experiencia del sujeto?

Al hablar del saber común, por oposición al saber escolar, se hace alusión a todas aquellas cogniciones adquiridas en los espacios extraescolares que ofrece la comunidad. Cuando el sujeto en formación es sometido a un proceso de escolarización, la comunidad se constituye en uno de los contextos más inmediatos de la relación maestro-saber-alumno. Sin embargo, muchos referentes que proporciona este contexto, si bien presentes en el modo de pensar, de sentir y de actuar de los alumnos, no se hacen explícitos ni se les reconoce un lugar en su proceso formativo.

La comunidad es la integración decisiva para la formación del individuo, el grupo o unidad del estrato social estructurado que está organizado con base en un orden relativamente homogéneo al que el hombre particular pertenece nece-

* En la Ceremonia de premiación participó Jorge Torres en representación de Patricia Pernas.

sariamente (Heller, 1977, p. 76). Es el lugar adonde se inicia el proceso de individuación mediante el que se pautan las primeras formas de relación con el conocimiento.

Después, con la escolarización, comienza, en el mejor de los casos, una interacción entre dos espacios de construcción de conocimiento en que el modo de operar de la escuela marca la relación con lo aprendido fuera de ella, y viceversa.

Por lo general se asume que la comunidad está separada del ámbito escolar; es lo que está fuera, y la relación se da en virtud del espacio que ofrecen, por un lado, la sociedad de padres, y por otro, los servicios escolares que se proporcionan a la comunidad. En esta concepción no se contempla la repercusión de la comunidad en el trabajo dentro del aula; por ello hace falta asumirla como el contexto de la práctica docente para:

1. Colocarse frente a los padres en una relación distinta que va más allá del reclamo cotidiano por el incumplimiento de sus hijos.
2. Construir nuevos marcos de referencia para valorar el desempeño escolar.
3. Reconocer los estereotipos que algunos maestros construyen sobre la vida del niño fuera de la escuela.
4. Concebir la comunidad como algo que se hace presente en el modo como los protagonistas de la enseñanza y del aprendizaje se relacionan con el conocimiento y lo construyen.

En varios registros de observación del trabajo docente en el aula encontré que, en la mayoría de los casos, los contenidos escolares se trabajan sólo haciendo referencia y supeditados a lo que establece el libro de texto, de modo que el maestro opera como un mediador entre éste y el plan de actividades, por un lado, y el niño, por el otro. La preocupación, por parte del maestro, de asegurarse de que el niño nombre y repita una situación tal y como está enunciada en el texto, cancela la posibilidad de rescatar lo imaginado, socializado y elaborado por los niños para poderse los devolver en un proceso de construcción colectiva de significados.

A veces la comunidad se incorporará, pero de manera formal, como un recurso para ilustrar los contenidos escolares, como un saber ya dado, no para incluir en el proceso de aprendizaje los referentes y esquemas de conocimiento que se adquieren en su seno.

Este reconocimiento abrió el espacio para analizar algunas relaciones entre el concepto del saber científico, el cotidiano y el escolar. El trabajo de Agnes Heller (1977) fue el punto de partida para situar el saber cotidiano como la suma de conocimientos sobre la realidad que se utilizan en la vida diaria. A diferencia de éste, el científico puede separar el sentimiento de la percepción y superar los límites cognitivos del hombre; conocer algo en la esfera científica es establecer la conexión que lo liga a otros fenómenos. En el pensamiento cotidiano los hechos son susceptibles de ser refutados o aprobados en determinado contexto o situación; los hechos de la ciencia, por su parte, se presentan como de naturaleza universal. El pensamiento cotidiano, en cambio, posee una enorme carga emotiva y figurativa. Los criterios más comunes de verdad en este

tipo de saber son sostenidos por la tradición, por el llamado *testimonio visual*, por la opinión de la mayoría y por la autoridad otorgada a quien lo comunica.

Si bien estos dos saberes pertenecen a esferas diferentes, el cotidiano llega a acoger cogniciones científicas aunque descontextualizadas de su ámbito original, y las asimila en su propia estructura. De hecho, los sujetos adquieren cogniciones científicas que no se encuentran en estado puro sino que se entrelazan con sus propios conocimientos y experiencias.

La escuela, en particular la primaria, es portadora de un saber cotidiano que incluye cogniciones científicas que son procesadas, recodificadas y reelaboradas por todo el aparato destinado a la educación, dando lugar así al saber escolar con lenguajes y modos de transmisión propios.

Éste se presenta como el *conocimiento verdadero*, como la *visión autorizada del mundo*, y es precisamente en este momento cuando se establece la ruptura con los conocimientos no escolares. Así se imposibilita a maestros y alumnos a reconocer como válidos sus propios y marginales saberes (Edwards, 1985).

El saber que transmite la escuela está más vinculado a procesos y a conceptualizaciones de la vida diaria que a procesos de construcción del saber científico.

El problema, entonces, no está en saber cuál es la frontera precisa entre el escolar respecto de los otros saberes, ni en el reconocimiento de estos últimos, sino en cómo dar un lugar explícito a la particularidad y al resto de referentes no escolares.

El reconocimiento de esta necesidad ha sido destacado por otros autores. En Colombia, Mockus *et al.* (1988) plantean que el acceso a la escuela representa un tránsito arduo y conflictivo hacia formas de conocimiento y de comunicación ajenas a la vida extraescolar; para ello proponen la formación de un puente que permita “una conversión sociolingüística que no necesariamente signifique una estigmatización y una exclusión de la cultura de origen y que no se pague el precio de una escisión del individuo”, pues el saber extraescolar representa una fuente de obstáculos epistemológicos, explicaciones espontáneas y conocimientos previos que operan como barreras críticas y preteorías (Mockus *et al.*, 1988, p. 41). Otro punto de vista respecto del papel asignado al saber extraescolar es el de Carraher *et al.* (1991), quienes plantean que las matemáticas inherentes a la vida diaria en la cultura de alumnos en condiciones de marginación socioeconómica deben de ser mejor consideradas y conocidas, a fin de construir puentes y “ligamentos efectivos para unas matemáticas más abstractas que las que la escuela pretende enseñar”. Los autores citados ponen en evidencia la falta de solidez teórica y la pobreza metodológica que existe en la actualidad para abordar estudios sobre inteligencia práctica, pues éstos casi siempre se llevan a cabo en ámbitos académicos y rara vez en situaciones extraescolares.

Esta pretensión de integrar las diversas esferas del saber en el aula no es nueva, mucho menos en nuestro país. Los proyectos educativos de las tres primeras décadas del siglo pasado ofrecen claros ejemplos de este afán por rescatar el saber comunitario en la escuela; en particular destacan los esfuerzos realizados por las Misiones Culturales en la década de 1920 y los inicios de la Escuela Rural Mexicana.

Las Misiones tenían como objetivo primordial hacer un reconocimiento de las zonas más apartadas del país para saber en dónde y qué tipo de escuelas

se debían fundar; escogían determinados poblados indígenas y estudiaban sus características y necesidades culturales (Curiel Méndez, 1981, p. 442). “Los programas escolares no obedecían a un plan definido, se elaboraban de manera espontánea, los maestros se dedicaban a resolver problemas inmediatos: construir la escuela, acondicionar el huerto escolar; introducir agua potable, combatir el alcoholismo, etc. Estas actividades fueron creciendo hasta constituir un programa que tenía como finalidad mejorar la vida de la comunidad” (*idem*).

De este modo, las líneas de orientación de los programas educativos se alimentaron de las necesidades y aspiraciones de la comunidad, convirtiéndose la escuela en la expresión de la vida local, de los sentimientos, intereses y aspiraciones de la gente del lugar.

Dejemos que sea el propio José Vasconcelos quien describa la composición de las Misiones Culturales:

... a falta de un maestro completo como el fraile que sabía cultivar el campo y aserrar y ensamblar la madera de una mesa, nosotros empezamos a mandar grupos de maestros: uno de artesanías que enseñara a labrar la tierra, a forjar el hierro, otro que fuese artista y pudiese inspirar a la población el gusto por la belleza, único camino que le queda al laico para acercarse a las cosas de Dios, y otro mas [*sic*] para incitarse a la acción social y a la colaboración en la obra patriótica; otro finalmente para las primeras letras y las matemáticas (Vasconcelos, 1981, p. 97).

Los breves cursos que impartían los misioneros se orientaban fundamentalmente a la instrucción de cuestiones prácticas acerca de la vida, lo que los convirtió en verdaderos auxiliares de la comunidad, sobre todo si consideramos que a su paso recogían lo mejor de las prácticas cotidianas y productivas de cada región. Al mismo tiempo, pues, los misioneros fueron maestros, inspectores, administradores, investigadores y filósofos (Hughes, 1951, p. 13). Para la realización de todas estas tareas sólo contaban con su salario; los campesinos, por su parte, procuraban el terreno, el edificio y todo el material escolar necesario.

La matrícula no se limitaba a los niños pues el objetivo que se perseguía era la rehabilitación económica y el progreso cultural de las poblaciones rurales, y para lograrlo era forzoso organizar las escuelas como centros comunales en los que tenían que aprender tanto adultos como niños; de ahí que, con el tiempo, se llamara *La Casa del Pueblo* a la escuela rural.

Por aquellos años el Departamento de Escuelas Rurales expidió una circular mediante la que creó los Comités de Educación, integrados por un presidente electo por los vecinos; otro nombrado por las autoridades; una tesorera designada por las madres de familia; un alumno electo por sus compañeros que representaba también a los niños de la diurna, y un maestro como delegado de los demás y que se desempeñaba como secretario.

A esta instancia le correspondía “... Hacer efectiva la asistencia de los niños y adultos a la escuela, relacionar los planes educativos con las demás actividades comunales, a efecto de que aquellos desempeñen un papel social verdadero...” (Castillo, 1966, p. 227).

La Secretaría de Educación adoptó desde el principio una organización sencilla para poner en manos de la comunidad la responsabilidad entera del desarrollo del programa educativo. El Comité de Educación era el nexo más sólido entre la comunidad y la escuela del lugar. Cuando una comunidad necesitaba una escuela, debía demostrar su responsabilidad para conseguirla y mantenerla. En primer lugar debía hacer donación del sitio en que había de construirse la casa de la escuela y la habitación de los maestros. También un terreno de cierta extensión para la demostración agrícola y el usufructo de la escuela (*idem*).

Rescato aquí un texto de Vasconcelos respecto de la relación entre el niño y su medio:

Pero si ha de sujetarse la instrucción nada mas [*sic*] que a la necesidad, la escuela se convertirá en reducción, casi en caricatura de la vida real... En la escuela ordinaria ha puesto la humanidad refinamientos y tesoros que a menudo, rebasan, mejoran la mesquindad [*sic*] del ambiente ... Mas [*sic*] importante que descubrir las maneras y relaciones del objeto es conocer las esencias y distinguir los valores que enriquecen el ambiente que rodea al alumno ... adaptar al alumno en el medio en que va a vivir se traduciría para nosotros en el sentido de formar una población sumisa a las conveniencias de las grandes empresas extranjeras que explotan nuestro suelo (Vasconcelos, *op. cit.*, p. 117).

En 1925 Moisés Sáenz la describe: "... la escuela rural es un centro social para la comunidad. La escuela rural, la Casa del Pueblo, es el lugar de reunión de los vecinos, tiene conexiones y relaciones vitales con toda la aldea..." Además de aprender a leer y a escribir, decía, hay otros aprendizajes tal vez más importantes:

Los niños de estas escuelas tienen que cuidar gallinas y pollos, que cultivar sus pequeñas hortalizas ... tenemos también las artes menores peculiares a la región, maravillosas artes indígenas, y nos preocupamos por traerlas a la escuela haciendo que los padres les enseñen a sus hijos la tradición artística ... se están introduciendo actividades que valen la pena, y se está procurando también traer a la escuela corrientes de vida de la comunidad, y hacer que de la escuela irradian influencias que afecten a la colectividad (citado en Loyo, 1985, p. 21).

El director de las Misiones Culturales, Rafael Ramírez, quizá fue la personalidad más destacada de este esfuerzo por integrar la escuela y la comunidad.

En una lucha constante contra la apropiación memorística de conocimientos, Ramírez recomendaba a los maestros que recuperaran y reconocieran en el niño la capacidad de hacer sus propias correlaciones y de organizar solo el conocimiento adquirido: "... deben abandonar definitivamente el gastado recurso de las clases formales verbalistas para dar preferencia a una enseñanza derivada directamente del trabajo, reservando la clase formal para la lectura, la escritura,

la aritmética y para sistematizar de tiempo en tiempo los conocimientos que en el trabajo se vayan adquiriendo” (citado en Jiménez Alarcón, 1985, p. 22).

Para Ramírez, el cultivo del huerto escolar tenía un papel fundamental tanto por los beneficios que la escuela aportaba a la comunidad como en el fortalecimiento del arraigo de los estudiantes, así: “... será posible conseguir que la gente sintiendo apego y amor a la vida del campo, deje de emigrar hacia las ciudades, peligro que, de no conjurarse será de fatales consecuencias para la economía del país” (*idem*).

El trabajo en el huerto escolar implicaba para los alumnos una relación totalmente distinta con el conocimiento:

... las prácticas que ejecuten al medir y trazar el huerto, al sembrar y a [*sic*] levantar la cosecha y al vender los productos, darán motivos bastantes para que adquieran [los] conocimientos matemáticos que necesitan; muchos ejercicios de lenguaje pueden ser inspirados por los trabajos agrícolas a que los niños se dediquen; el dibujo, la geografía y la historia, así como el civismo, pueden también encontrar motivación en las faenas del huerto de un modo natural y hasta algunas nociones concretas sobre el comercio pudieran adquirir si los maestros sugieren la formación de cajas de ahorros y cooperativas escolares... (*idem*).

Para Ramírez fue indispensable rescatar el valor del aprendizaje extraescolar:

Los niños del campo aún [*sic*] sin concurrir a la escuela, poseen una gran suma de experiencia y de hechos acerca de la vida real que se lleva en la localidad ... estas nociones prácticas las han recogido en la vida por experiencia propia, informalmente, y no de un modo organizado ... el maestro al impartir sus enseñanzas debe aproximarse en la medida de lo posible, a la manera como la vida presenta los asuntos, es decir, naturalmente. El maestro debe, pues, poner al niño en condiciones tales que pueda moverse por sí [*sic*] mismo. Claro está que para lograr esto el niño necesita algunas instrucciones concretas, sencillas, precisas y bastante breves ... las nociones sobre las diferentes asignaturas deben darse sobre el propio terreno en los momentos en que el alumno trabaja; solamente así podrán ser operativas y valiosas (citado en *ibidem*, p. 41).

Propuso también la creación de los museos escolares:

... que serán formados por los niños aconsejados y dirigidos por los maestros, y que comprendan al principio los productos y riquezas naturales de la región, pero que se irán ampliando y enriqueciendo con el intercambio de ejemplares ... de modo que dichos museos se constituyen en una fuente de enseñanza no sólo para los escolares sino provechosa también para los vecinos de la región (citado en *ibidem*, p. 43).

Como parte de las actividades para la educación económica propuso además el laboratorio, las cooperativas y los concursos agrícolas; los clubes organizados

en función del huerto escolar; las sociedades de estudio; las exhibiciones y ferias escolares; la promoción de oficios y pequeñas industrias. Se trataba, en fin, de un proyecto de desarrollo comunitario encabezado por la escuela como generadora de cambios.

Así, en el proyecto de Ramírez la escuela se constituyó en generadora de comunidad en tanto aglutinaba esfuerzos, historias y experiencias al servicio de la colectividad.

Sin ánimo de negar las limitaciones y debilidades del modelo educativo de aquellas décadas, es importante reconocer que este proyecto representó una esperanza para muchos mexicanos. Si en términos conceptuales fue un proyecto confuso, en la realidad muchos maestros mexicanos ofrendaron su vida en aras de defender la utopía de una escuela a la manera de Rafael Ramírez:

... una escuela plena de frescura y de vida que va enseñando mediante la vida misma a vivir mas [sic] dignamente cada nuevo día, una escuela que toma completo el proceso de la educación y lo trabaja parejamente por entero educando a los niños, a los adultos y a la comunidad, una escuela adecuada y propia para el atrasado y pobre país nuestro que es México (citado en *ibidem*, p. 113).

Después de recordar estos pasajes de la historia de la educación en México, me asalta la pregunta: ¿por qué este necio empeño en juntar, integrar, mezclar y articular saberes de comunidades que, en medio de las tempestades neoliberales, transitan a su desintegración?

En principio, encuentro dos razones fundamentales: en primer lugar pienso en los niños y jóvenes que se ven obligados a emigrar de sus comunidades llevando consigo sólo la esperanza de una vida menos miserable y desolada. De sobra sabemos que el destino de muchos de estos migrantes será, en el mejor de los casos, el de convertirse en sujetos de consumo como resultado de haber vaciado su memoria de todo lo referente a su origen, a su historia, a su pertenencia; en suma, a su identidad. Si el niño que educamos en la comunidad, mañana tendrá que abandonarla, habrá que asegurar desde la escuela que esta niña o este niño se lleven, cuando menos, toda la fuerza del saber de los suyos a fin de que los acompañe en los momentos de mayor desesperación y confusión para que allá, en otras tierras, pueda reconocerse al reconocer a sus iguales y, ¿por qué no?, estar en condiciones de restaurar, bajo otro cielo, los lazos comunitarios, trenzando sus nuevas experiencias con los saberes de sus abuelos, padres y maestros, con el propósito de que nunca olvide quién es.

La segunda razón tiene que ver con nosotros, con aquellos que ya no tenemos sentido de pertenencia ni saberes comunitarios que cuidar. Nosotros, habitantes de las grandes urbes que, a pesar de nuestra desmemoria y fragmentación, aún somos parte de una humanidad que está obligada a detener el aniquilamiento de la diversidad planetaria, tal como advierte Edgar Morin cuando señala que la antigua humanidad fue definitivamente asesinada por las civilizaciones urbanas sin asimilar lo más importante de los saberes milenarios. De este modo, los fundadores de la cultura y de la sociedad de *homo sapiens* fueron exterminados por la propia humanidad que ha progresado en el parricidio. Es decir, en la destrucción de sus propios orígenes.

Preservar el saber comunitario para que adquiriera nueva vida y nuevos significados en el entramado de los saberes escolares simboliza preservar, a fin de cuentas, el patrimonio cultural que es propiedad de toda la especie humana.

Bibliografía consultada

- CARRAHER, Terezinha, David CARRAHER y Analúcia SCHLIEMANN (1991), *En la vida diez, en la escuela cero*, Siglo XXI, México.
- CASTILLO, Isidro (1966), *México y su revolución educativa*, tomo II, Academia Mexicana de la Educación, México.
- CURIEL MÉNDEZ, Martha (1981), "La Educación Normal", en Fernando SOLANA, Raúl CARDIEL REYES y Raúl BOLAÑOS MARTÍNEZ (comps.), *Historia de la educación pública en México*, FCE, México.
- EDWARDS, Verónica (1985), *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar*, Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (Cinvestav)-IPN, México.
- FERNÁNDEZ ALATORRE, Ana Corina (1993), "El saber de la comunidad: elementos para una propuesta de formación docente", *Reportes de Investigación Educativa*, Proyectos Seleccionados, SEP, México.
- HELLER, Agnes (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona.
- HUGHES, Lloyd H. (1951), *Las Misiones Culturales mexicanas*, UNESCO, París.
- JIMÉNEZ ALARCÓN, Concepción (1985), *Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana*, SEP/ Ediciones El Caballito, México.
- LOYO, Engracia (1985), *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, SEP/ Ediciones El Caballito, México.
- MOCKUS, Antanas, Carlos Augusto HERNÁNDEZ et al. (1988), *Las fronteras de la escuela*, Magisterio, Bogotá.
- MORIN, Edgar (1993), *Tierra patria*, Kairos, Barcelona.
- VASCONCELOS, José (1981), *Antología de textos sobre la educación*, SEP, México.

ANA CORINA FERNÁNDEZ
Universidad Pedagógica Nacional



Quiero expresar mi felicitación a los profesores y profesoras que salieron premiados en este Concurso; también felicito a los organizadores de este certamen tan importante. Me gustaría compartir con todos ustedes dos reflexiones acerca, precisamente, de los proyectos que revisamos, que salieron a flote cuando discutíamos entre los colegas el término mismo de *innovación*, el sentido y el alcance que tiene para definir experiencias educativas como las que ustedes desarrollan. Por cierto, la discusión sirvió para establecer algunos criterios orientadores, sobre todo para fundamentar nuestra decisión al calificar, y cuando menos nos permitió distinguir los rasgos innovadores más sobresalientes. Las reflexiones giraron en torno a los conceptos *innovación* y *diversidad*, los puntos sobre los que enfocaré mi intervención.

Lo primero que pensé cuando discutíamos el término *innovación*, es que en su sentido más amplio la educación es innovadora, o por lo menos plantea

cambios intelectuales y morales en las personas. Por tanto, cuando hablamos de innovación educativa nos referimos a un cierto potencial de transformación.

A lo largo de la historia moderna se ha producido un distanciamiento entre los objetivos de la escuela y los intereses de la sociedad, y en algunos casos, observamos el rompimiento de los lazos entre la escuela y la sociedad; los esfuerzos en la educación se han enfocado precisamente en unir esos lazos y acortar esas distancias con métodos, herramientas y contenidos novedosos e, incluso, nueva infraestructura escolar.

La innovación educativa a la que nos referimos está enfocada a acortar la distancia que hay entre la escuela y las necesidades de la población. La pregunta es: ¿cómo acortar esa distancia? En todo caso, la respuesta más simple es la siguiente: haciendo innovaciones educativas, es decir, procurando que la escuela acerque sus objetivos educativos a los intereses de la población y, de ser posible, llegar al punto en que dicha población logre plantear los suyos propios, o sea, que haya una decisión autónoma en la elección de éstos y en la selección de los contenidos de la enseñanza.

Los indígenas mexicanos son quienes más han padecido este tipo de fracturas; en este caso la escuela, en su afán uniformador, es la promotora del profundo distanciamiento con la sociedad, marcado y alimentado por las diferencias culturales y lingüísticas. La escuela ha obligado a los indígenas a romper con su tradición cultural, su bagaje histórico y su lengua. Este distanciamiento es lo que más lastima a los grupos indígenas porque los ha dejado al margen de un derecho fundamental.

Por tanto, la innovación educativa, en todo caso consistiría en regresar la escuela “a casa”, para hacerla más útil, viva, productiva y reflexiva, con el cometido de servir a los intereses de las personas. En consecuencia, la innovación educativa debería apuntar hacia ese regreso “a casa”, ese retorno hacia su objetivo fundamental de transformación.

Sin duda, los proyectos presentados en este concurso muestran la búsqueda de hacer innovaciones educativas; de mejorar la labor de la escuela, los materiales, la metodología, el enfoque, la forma de enseñanza e, incluso, de modificar el comportamiento de los actores; se plantean el mejoramiento del edificio escolar, se preocupan por la actualización de los profesores, etcétera. Sin embargo, en algunos casos se aprecia un desmedido interés por aspectos que tienen que ver con la imagen de la escuela, la fachada del patio de recreo, o de agregar o sustituir contenidos en el currículo; cuestiones ajenas al potencial de transformación que esperamos, pues este tipo de cambios no siempre lleva a mejoras sustantivas en la educación. Hacer modificaciones en la escuela o agregar contenidos en la enseñanza no necesariamente conduce a eliminar las fronteras que ha impuesto la educación a los grupos indígenas.

Los profesores muestran muchos intentos sanos de cambiar su modo de ser, hecho que representa un verdadero avance; sin embargo, no significa que desarrollen alguna práctica innovadora, pues no van más allá de introducir algunas modificaciones en su personalidad, que desde luego no repercuten en la educación de la gente. Los maestros tendrían que hacer más, es decir, colocarse en el centro de esa fractura que ha producido la práctica educativa tradicional, e intervenir en ella para allanar los problemas.

Como formador de profesores indígenas siempre he sostenido que éstos son los que más se resisten al cambio, a cualquier innovación. Entonces, ¿qué ha-

cer cuando los profesores están renuentes? Creo que su participación es decisiva en el proceso de innovación, y que si no intervienen en éste, es probable que sus prácticas sean rutinarias y sólo reproduzcan el aparato educativo. No es suficiente con realizar un esfuerzo individual de superación académica y con tener un interés creciente por imprimir cambios en las formas de enseñanza o de atender las inquietudes de los estudiantes. Aunque este tipo de intentos pueden dar pie para saltar de la rutina a la innovación, los profesores deben realizar un esfuerzo mayor para trascender las fronteras culturales producidas por la práctica educativa tradicional.

En suma, pasamos buen rato discutiendo acerca del significado y alcance del concepto *innovación*. Cuando menos a mí me inquietó en cuanto a que plantea que tiene que ser inherente a ciertas prácticas de transformación, que los cambios están vinculados a la satisfacción de los intereses educativos de la gente, y que no sólo deben responder a las necesidades de la población sino que deben generar otras maneras de ver las cosas, de proyectar formas más eficaces de solucionar los problemas.

De igual forma, el concepto *diversidad* me inquieta. Multitud de educadores hoy tienen muy claro que la diversidad y la interculturalidad plantean nuevas formas de enfocar la educación. Pasada la crisis (el rompimiento de los bloques polarizados y el surgimiento del sistema-mundo global), aparece este concepto clave para las ciencias sociales y la educación. Aunque el concepto *igualdad de oportunidades* aún permea los discursos educativos, el de *diversidad* resulta cada vez más útil en tanto se impone como un nuevo discurso que facilita la integración positiva de las minorías y plantea nuevos horizontes de atención educativa. La igualdad de oportunidades parte del supuesto de que en educación todas las personas son distintas y, en consecuencia, hay que atenderlas de manera diferenciada. En cambio, la diversidad sugiere por lo menos dos enfoques: el primero, la atención de alumnos diversos, con capacidades diferentes, la distinción entre alumnos “normales” y los que tienen alguna deficiencia o que son portadores de éstas, y el segundo, que hay varias maneras de atender a estos alumnos, que van desde la atención personalizada hasta la atención específica de la deficiencia; un segundo enfoque de la diversidad, que es el que más nos interesa destacar, es el que considera que todos los alumnos son diversos y que la atención pedagógica debe de ser especializada, y que estos alumnos son susceptibles de desarrollar todas sus capacidades a partir de su particularidad. Sin embargo, no todos los tipos de diversidad que encontramos en la sociedad son dignos de atención y desarrollo, algunos deben combatirse, por ejemplo la desigualdad y la discriminación. Es el caso de los grupos con rasgos raciales y étnicos que han sido sistemáticamente marginados y reprimidos, pues su particularidad se considera una amenaza para la identidad propia. Esta distinción es importante, sobre todo para dirigir el proceso de innovación educativa en contextos de diversidad, que debe de enfocarse, precisamente, a atender la diferencia; esto es, partir de la diferencia y concretar acciones que tengan que ver con ésta y con la desigualdad.

Para terminar, quiero decir que la lectura de los proyectos fue muy enriquecedora; el hecho de haber leído esta gran cantidad de experiencias, ese voluminoso repertorio de actividades que cumplen los proyectos innovadores, me motiva,

y estoy seguro de que también alienta a todas aquellas personas que trabajan sobre las mismas cuestiones. Por lo menos me queda claro que innovar y practicar la diversidad no es añadir actividades al currículo o ponerle parches a los contenidos de la enseñanza, sino que significa partir de la raíz de los problemas, de los sentimientos de las comunidades y de una creciente búsqueda de soluciones, a la conquista de nuevas posibilidades de desarrollo educativo. La innovación, finalmente, llevará a satisfacer las preocupaciones de las comunidades y los grupos para solucionar problemas, enfrentar este mundo que al mismo tiempo es tan complejo y globalizado, tan pequeño y tan grande. No por fuerza significará adicionar tareas nuevas al profesor o agregar elementos sino, en definitiva, adoptar un discurso transformador que lleve a los pueblos indígenas al ejercicio pleno de sus derechos para poder acceder a una mejor vida en este mundo tan diverso.

NICANOR REBOLLEDO
Universidad Pedagógica Nacional



En primer lugar, quiero felicitar a la maestra Sylvia Schmelkes, coordinadora general de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, y a Marlene Cruz, de la UNESCO, por esta invitación, porque para mí fue una gran experiencia conocer los proyectos que se presentaron.

Considero que en la actualidad la idea de diversidad se recupera a partir de la ecología. Por ahí llegó y hay que darle una gran bienvenida, porque además no pide permiso: la diversidad es, ahí está; abrimos una ventana y lo que vemos es un escenario diverso. Nos guste, les guste más a algunos o nos guste menos a otros. La diversidad es y no va a desaparecer. Se impone porque el mundo es variado, porque lo son las sociedades en que vivimos; el reto está en recrearlas. Y hoy por hoy el gran reto que enfrenta el siglo XXI es la diversidad en todos sus ámbitos. Desde las oficinas gubernamentales resulta muy difícil decidir qué se debe recuperar, cuáles políticas, valores y tradiciones hay que impulsar. Cada comunidad debe emprender esta labor, y precisamente la escuela es el lugar idóneo para poder recogerla.

Las numerosas experiencias que ustedes plasmaron en los proyectos son muy impresionantes en términos de la forma, del ingenio que han desarrollado desde muchas perspectivas; por ejemplo, de qué manera los clásicos de la pedagogía fueron interpretados y reinterpretados en estas experiencias. Otra innovación es cómo, a partir de las necesidades y los problemas que enfrentan sus localidades de origen, algunas comunidades migrantes han recuperado los elementos que tienen a su alcance. Todo muestra una gran creatividad y esfuerzo que es muy importante recuperar.

Hace un momento el maestro Nicanor Rebolledo abordó la cuestión de la igualdad de oportunidades. Precisamente porque ahora se reconoce que todos somos diferentes, es que podemos ser iguales a partir de la diferencia, de la

multiplicidad, de este reconocimiento de la diversidad como algo positivo. No sabemos qué hacer con ella, cómo gobernarla, cómo vivir con ella. Se habla de tolerar la diversidad. Pero no se trata de tolerar algo, entendido el concepto como “tengo que aguantar algo que es total y absolutamente ajeno a mí”, sino que precisamente porque algo es diferente, porque es del todo distinto de como soy, de lo que pienso, de mi cosmovisión, de mi cultura, es importante que lo otro exista. Abordar las cosas de esta manera resulta muy difícil, y en estos tiempos que vivimos es evidente en los ámbitos nacional e internacional. Pero al mismo tiempo la diversidad es y será, en lo que nos falta del siglo que acaba de empezar, el gran elemento de valor; y al hablar de valor me refiero al de mercado.

Los elementos más valiosos en este siglo XXI van a ser la diversidad lingüística, la diversidad cultural, la diversidad racial. Habrá que aprender a presentarlos al mundo, saber qué recuperar; cómo hacerlo y, luego, cómo presentarlo. En la actualidad el mundo está ávido de esa diversidad, de conocerla en todos sus ámbitos y de recobrarla, porque hay una gran conciencia de que esto se está acabando y de que si no la recuperamos, vamos a sufrir una enorme pérdida.

Los trabajos que ustedes llevan a cabo son impresionantes. Quiero felicitarlos y terminar con una pregunta muy significativa para países como el nuestro: ¿cuánta diversidad podrá tolerar este país? México ha vivido con una gran diversidad y en los próximos años aun va a ser mayor. Construir una cultura, a partir de una educación en que el respeto por *lo propio* se convierta en respeto por *lo otro*, es la única posibilidad de vivir íntegramente en esa diversidad que comience por recuperar las tradiciones de todas las comunidades tanto indígenas como urbanas que han creado culturas distintas. Ése es el gran reto.

Por último, es importante que las autoridades de la SEP y de la UNESCO den mayor difusión a las experiencias que hoy ustedes plantean, porque me parece que serán muy estimulantes. Muchas felicidades y mil gracias.

ESTHER KRAVSOV

Universidad Nacional Autónoma de México

VI. Presentación y descripción de las experiencias ganadoras

CATEGORÍA: EDUCACIÓN PREESCOLAR

Primer lugar

Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo Intercultural Bilingüe (Ecidea-IB)

Datos de la escuela

Escuelas de educación preescolar y primaria
Municipios de Sitalá, Chilón y Ocosingo, Chiapas

Descripción de la experiencia

Con el movimiento armado de 1994, Chiapas y todo México viven la emergencia de un amplio y vigoroso movimiento indio y campesino cuyas demandas se centran en el reconocimiento y respeto a los derechos colectivos y la cultura de los pueblos indígenas, los cuales se transforman en actores políticos que reivindican los derechos de la colectividad y se reconstruyen como sujetos con el objetivo de recuperar y reelaborar formas de vida y organización propias, así como de obtener un marco legal favorable para disponer de espacios políticos y jurisdicciones que lo permitan.

Al finalizar el siglo XX y comenzar el XXI, uno de los principales componentes del movimiento indígena es la lucha por una educación particular que responda a la realidad sociocultural y ambiental de las comunidades. El programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (Ecidea) es una de las expresiones del pueblo tseltal comprometidas a decidir y hacer su propio camino. Éste se fundamenta en los principios teóricos y pedagógicos de la Educación Intercultural Bilingüe (autonomía y educación popular), sumados a la concepción y los valores del pueblo maya tseltal, al diálogo intercultural entre diferentes pueblos, y a una problematización intercultural y lingüística respetuosa de la relación horizontal entre educandos y educadores. Esta propuesta tiene como finalidad educar como un medio para la transformación crítica y la participación sustantiva de los alumnos como sujetos en los procesos del desarrollo sustentable y la autonomía municipal regional.

El programa Ecidea resulta del esfuerzo conjunto de 45 educadores comunitarios indígenas para construir una alternativa de Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños de las comunidades tseltales, ubicadas en las

cañadas de la Selva Lacandona, en el municipio de Ocosingo y la zona centro-oriental de Chilón y Sitalá, Chiapas.

Contexto educativo y social

Las comunidades donde se desarrolla esta estrategia presentan características políticas y socioeconómicas complejas, agravadas como resultado de las políticas y estrategias implementadas por las diferentes administraciones federales y estatales en contra del movimiento indígena independiente.

En esas comunidades la presencia de militares y paramilitares provoca miedo y parálisis constantes, pues interfiere en su vida cotidiana y repercute principalmente en mujeres, niños y niñas que presencian y sufren los efectos del alcoholismo, la drogadicción y la prostitución. El resultado es el desgaste y la descomposición de la vida comunitaria.

Por otra parte, en esta zona existe un acelerado crecimiento demográfico que es una de las causas de la expansión continua de las fronteras agrícolas. Los sistemas de milpa (roza, tumba y quema) y de ganadería extensiva son incapaces de sostener este crecimiento; la escasez de terreno laborable, aunada a la pérdida de la cobertura vegetal y a la fuerte erosión del frágil suelo selvático, hacen de la tierra un recurso crítico y de continua demanda campesina. Por ende, la tenencia de la tierra es motivo de conflictos entre comunidades y organizaciones.

Las políticas agrícolas han sido incapaces de plantear alternativas a las crisis agropecuarias y a la pérdida de recursos naturales. La caída del precio internacional del café y la entrada de granos estadounidenses han debilitado aún más la precaria economía de las familias.

El programa Ecidea se fundamenta en que la participación activa de las comunidades y de sus educadores en el diseño y la operación de programas educativos de nivel básico contribuirá a resolver estos problemas, además de aportar conocimientos, valores y habilidades para el desarrollo autónomo de dichas comunidades. Con este programa se busca fomentar el desarrollo de las nuevas escuelas como lugares abiertos, integrados a los propios espacios y formas educativas, capaces de responder a los requerimientos del desarrollo integral de las niñas y los niños en las comunidades donde opera.

Los municipios de Ocosingo y Chilón se sitúan en la oficialmente llamada *zona de conflicto*, que se caracterizan por la alta marginación de sus habitantes, en su mayoría indígenas tseltales. En el primero, 65% de la población es indígena, y de ésta, 31.39% es monolingüe. Como resultado de complejos procesos desarrollados a lo largo de más de quinientos años de dominación y exclusión de los pueblos indígenas americanos, reciben una educación deficiente.

Ocosingo es el municipio chiapaneco con el mayor índice de habitantes en el rango de 4 a 19 años que no asisten a la escuela ni tienen instrucción alguna. De acuerdo con los datos del segundo informe del Consejo Municipal de Ocosingo, 47% de la población era analfabeta en 1998.

El contexto educativo que se perfila en la Selva Lacandona está orientado por el discurso indigenista oficial en la materia, el cual se contradice con la situación educativa real de las comunidades y los pueblos indígenas. Además, demuestra la incapacidad del sistema educativo nacional y de sus instituciones para reconocer la realidad pluricultural y multilingüe de la sociedad mexicana

y para construir con los pueblos indígenas alternativas reales a la compleja problemática de los educandos y de los educadores.

Por consiguiente, a pesar del esfuerzo de algunas iniciativas, es evidente el predominio de valores, criterios y contenidos del modelo urbano y monolingüe, cuyo resultado es el deficiente nivel de formación de los educadores y el bajo rendimiento escolar de los educandos inscritos en las escuelas de nivel básico.

Los programas actuales desconocen los procedimientos culturales de las comunidades para comprender la realidad, su concepción particular sobre la educación familiar y comunitaria, así como las prácticas valorativas fundamentales de esa educación. En consecuencia, el sistema escolar implantado en las comunidades se contrapone a la cosmovisión y las formas educativas del pueblo tseltal; es decir, no respeta las modalidades de aprendizaje propias de las niñas y los niños. Los contenidos no sólo son ajenos a los temas de interés comunitario, de su historia, de su entorno natural y social, sino que con frecuencia promueven la asimilación indiscriminada de valores e ideales extraños a su cultura, de prejuicios y esquemas que acaban por separarlos de sus comunidades para buscar otros modelos que responden a las normas culturales de Occidente.

Propósito

El Congreso indígena de 1974, celebrado en San Cristóbal de las Casas, genera un nuevo movimiento en Los Altos y la Selva Lacandona en que participan los cuatro principales pueblos mayas de Chiapas: chol, tseltal, tsotsil y tojolabal. Su cometido es el reconocimiento de la cultura y los derechos indígenas, a partir de cuatro ejes principales para el desarrollo: *tierra, salud, educación y producción-comercialización*.

En 1976 los municipios de Las Margaritas, Ocosingo y Altamirano forman la organización *Quiptik ta lecubtesel*, que aglutina a unas ciento treinta comunidades indígenas tseltales y tojolabales. Más adelante, en 1988 se constituye orgánicamente en Asociación Rural de Interés Colectivo Unión de Uniones Ejidales y Sociedades Campesinas de Producción Rural en Chiapas (ARIC U.U.). Las cuatro líneas de la lucha derivadas del Congreso de 1974 se convierten en propuestas de desarrollo de la ARIC U.U.-COAO (Coalición de Organizaciones Autónomas de Ocosingo).

En ese mismo año nace el Programa de Educación Integral para las Cañadas de la Selva (Peicasel), que en 1997 se incorpora en definitiva al Conafe, y otras comunidades pasan a formar parte de los Servicios Educativos para Chiapas (SECH) y de la Secretaría de Educación.

El 22 de diciembre de 1997, reunidos en su Asamblea General, los delegados de la ARIC U.U.-COAO acuerdan la salida de los instructores del Conafe y de los maestros bilingües del SECH para poner en su lugar a educadores comunitarios en 32 comunidades tseltales de los municipios de Ocosingo, Chilón y Sitalá, quienes se suman al desafío de construir una propuesta de educación preescolar y primaria intercultural bilingüe.

También en 1997 las comunidades y los educadores indígenas tseltales de los municipios de Sitalá, Chilón y Ocosingo instituyen el programa *Sp'ijubtesel Jbajtik yu'un Yach'il Jkuxlejaltik* ("Educándonos para nuestra nueva vida"), que promueve la creación y puesta en marcha de una alternativa capaz de recupe-

rar las formas y los espacios educativos propios, responder a las necesidades de un desarrollo comunitario autónomo, recobrar la historia y la experiencia de las comunidades en el campo de la educación y construir, mediante la participación colectiva, una propuesta de educación preescolar y primaria.

Realiza su primer ciclo escolar, el de 1998-1999, de manera autónoma en 32 comunidades organizadas en cuatro regiones, con 80 educadores que atienden a 1 200 alumnos; a finales de ese ciclo escolar, al no poder resistir la lucha para lograr reconocimiento por el trabajo realizado, se retiran del programa nueve comunidades y 30 educadores comunitarios.

En 1999 este colectivo de educadores indígenas se consolida con el nombre *Lumaltik Nopteswanej*, A.C. (“El pueblo educador”), que luego promoverá el programa Ecidea.

En agosto de 2000 comienza su tercer ciclo escolar en 21 comunidades, con 45 educadores a cargo de 900 educandos (255 de preescolar y 645 de primaria).

Como el programa de educación nacional no cubre las amplias necesidades educativas de las comunidades indígenas tseltales surge el innovador programa Ecidea que, además, se propone fortalecer su cultura, lengua, cosmovisión y procesos cognoscitivos propios.

Fundamentación

Sus principales fundamentos pedagógicos son:

1. La *interculturalidad*, que se define como tener contenidos propios y universales que a través de herramientas didácticas se funden en un nuevo conocimiento.

Contenidos propios (comunidad, investigación, generación de situación educativa, todo lo propio de una región)



Nace un nuevo conocimiento (lo intercultural)



Contenidos universales (libros, plan y programa nacional, formación de educadores, todo lo universal)

2. La *autonomía*, la *educación popular comunitaria* y el *bilingüismo*, con la intención de favorecer la participación democrática en la vida nacional, la reapropiación y transformación de la cultura tseltal, así como el desarrollo justo, equitativo y propio de las comunidades.

A la vez se sustenta en la realidad, la historia y en principios constitucionales del Estado mexicano que establecen el derecho y la necesidad de una educación para todos y todas, sin discriminación y en un ambiente propicio que no genere inquietud, así como el respeto al derecho de ser iguales en la diferencia, según

se establece en los artículos constitucionales 2° y 3°, en la Ley General de Educación, en los artículos 7° y 8° de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en los artículos 8°, 13, 28 y 30 de la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños y las Niñas, y en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Los *principios educativos* que sustentan este programa son:

1. El derecho fundamental de los pueblos indígenas.
2. Ayudar a “hacer único germinal el corazón de las niñas y de los niños”; preparar al hombre para la vida.
3. Acercar a la comprensión de la realidad sociocultural y medioambiental local desde una perspectiva global.
4. Construir de manera colectiva los conocimientos para la práctica, la solución de problemas y el desarrollo de la vida comunitaria.
5. Ampliar y enriquecer valores, habilidades y conocimientos.
6. Interactuar con otros; incrementar la riqueza de la diversidad sociocultural.
7. Investigar y dialogar con la ciencia y la sociedad.
8. Desarrollar habilidades y capacidades lingüísticas tanto en la lengua materna como en español.

Segundo lugar

Proyecto Educativo Rarámuri (PER)

Datos de la escuela

Nombre: Escuela-Albergue de Rejogochi

Nivel: Preescolar y primaria

Modalidad: Comunitaria, intercultural bilingüe

Turno: Matutino

Dirección: Parroquia, s/n, col. Centro, 33200, Creel, municipio de Bocoyna, Chihuahua, (635) 456-0150

Número de alumnos: 105

Número de grupos: 8

Número de maestros con grupo: 11 (en preescolar: 2; en primaria: 1 en primero, 1 en segundo, 1 en tercero, 1 en cuarto, 1 en quinto, 1 en sexto grados; 3 en talleres de artesanías)

Población aproximada de la localidad sede: 350 habitantes

Información general del proyecto (innovación)

Ciclo escolar de inicio de la experiencia: 2001-2002

Duración de la experiencia: Dos años y medio

Directores: Hermelinda Alcaraz y Felipe Ramírez Valenzuela

Responsable(s) de la experiencia: P. Verplancken, S.J., y Elena Sofia Rich González.

Correo electrónico: elena_79@yahoo.com.mx

Descripción de la experiencia

Contexto educativo y social

La educación se imparte en lengua materna desde preescolar hasta tercer grado de primaria; de cuarto a sexto grados en español.

Los maestros de preescolar a tercero de primaria somos padres de familia indígenas de la misma comunidad; y de cuarto a sexto son jóvenes que realizan servicio voluntario durante un ciclo escolar. Como cambian constantemente, no hay continuidad en el proyecto.

Los programas y materiales de la SEP no responden a la realidad comunitaria ni de los alumnos. Como no hay materiales ni guías en nuestra lengua materna, nosotros los elaboramos para cada grado escolar, con base en nuestra realidad, con temas conocidos por los niños, etcétera.

Propósito

La experiencia surge desde hace más de treinta años, a petición de la comunidad. Sin embargo, apenas hace quince años comenzaron a integrarse personas de la comunidad al equipo de maestros.

Con base en una reflexión sobre la educación que se impartía entonces, los educadores decidimos buscar una que tomara como punto de partida la realidad de los alumnos y que respondiera a las necesidades de la comunidad.

Hace tres años y medio se comienza a trabajar con el Proyecto Educativo Rarámuri (PER) y con los mismos ideales se integra la Escuela de Rejogochi a la Red de Educadores de la Sierra Indígena del Estado de Chihuahua.

Como parte de la Red, iniciamos la formación de los educadores, la elaboración y diseño de nuestros propios materiales y guías-programas para acrecentar la vinculación escuela-comunidad.

Fundamentación

El PER se construye retomando los elementos claves de la cultura.

Estudiamos la interculturalidad, las etapas de desarrollo del niño y el constructivismo, entre otros temas.

Además, hemos analizado y observado de manera directa otras experiencias de instituciones que han trabajado proyectos similares, como *Tatutsi Maxakwaxi*, Guaquitepec y la Secundaria “Cruz Rarámuri”.

Objetivos

1. Desarrollar una propuesta educativa que parta de las necesidades y expectativas de la misma comunidad, para que dé respuesta a la problemática regional.
2. Que mediante esta propuesta el niño se desarrolle de manera integral respecto de su entorno.
3. Como escuela piloto del PER, continuar implementando esta alternativa educativa, para enriquecerla y multiplicarla, para que este modelo constituya una opción real de educación en la región.

Roles y funciones

- *Comunidad:*
Aprueba las propuestas del consejo de educadores y aporta los lineamientos generales para el desarrollo de la escuela.
- *Consejo de educadores:*
Toma de decisiones estratégicas, lineamientos generales, definición de funciones, así como otros acuerdos.
- *Coordinador general:*
Coordina el desarrollo de la escuela con todas las responsabilidades implícitas.
- *Coordinador de albergue:*
Coordina el desarrollo del albergue con todas las responsabilidades implícitas.
- *Educadores:*
Trabajo frente a grupo; elabora y aplica la propuesta educativa.
- *Voluntarios:*
Trabajo frente a grupo y apoyos diversos.
- *Centro de estudios Ichimeame:*
Asesora y articula.

Compromisos institucionales

1. La escuela se acepta como un proyecto piloto para trabajar e implementar la propuesta educativa del PER.
2. De la escuela hacia la comunidad, a fin de aportar más herramientas para el desarrollo social, cultural, económico y de protección al medio ambiente.

Planeación

1. La planeación general de la escuela se hace en equipo.
2. Cada educador hace las planeaciones de cada grupo y luego las comparte con los demás educadores.
3. También se hace una planeación como parte de la Red.

Estrategia, método, actividades y recursos

Nuestras líneas estratégicas son:

1. Vinculación comunitaria.
2. Propuesta educativa.

3. Formación docente.
4. Elaboración de material didáctico.
5. Organización escolar.

Las etapas de trabajo que han seguido esta lógica son:

1. Diagnóstico participativo con educadores y miembros de la comunidad.
2. Definición de ideales y expectativas de la educación.
3. Establecimiento de las relaciones entre:
 - a) El hombre y la naturaleza.
 - b) El hombre y la sociedad.
 - c) El hombre y la cultura.
 - d) El hombre y lo trascendente.
4. Expectativas de la comunidad.
5. Problemas de la región.
6. Análisis crítico de los programas de la SEP.

Todo esto como insumos de un posible diseño curricular:

1. Desarrollo de guías de trabajo y programas.
2. Elaboración de material didáctico.
3. Formación docente adecuada a estos ciclos.
4. Cambios positivos en la organización escolar.
5. Nos invitan a ser escuela piloto del PER.
6. Continuo enriquecimiento y mejoramiento de nuestros programas.

En cuanto a los recursos:

1. Se carece de apoyos económicos, materiales y de capacitación para los educadores.
2. Se rompe con el esquema rígido impuesto por las voluntarias en la escuela.
3. Programas aceptados.
4. Ocho de cada diez niños son monolingües.
5. No tenemos validación oficial de estudios de la SEP.

Evaluación y comunicación de la experiencia

La experiencia se evaluará de acuerdo con los parámetros siguientes:

1. El desarrollo de la propuesta educativa podrá valorarse a partir de la implementación y el enriquecimiento de los programas con que los niños adquirirán nuevas destrezas, habilidades, valores y conocimientos.
2. Las destrezas de cada niño durante el periodo escolar y la misma propuesta educativa.
3. Nivel de espacios de decisión, autoridad y responsabilidad de los educadores y de algunos miembros de la comunidad en la organización escolar.

La experiencia se difundirá a través de los siguientes medios:

1. Publicación periódica de la sistematización.
2. Participación en la Red.
3. Publicación y difusión de nuestro material didáctico.

Impacto

1. Aprendizajes:
 - a) Los alumnos deberán de ser capaces de desarrollarse de acuerdo con las exigencias nacionales, pero respondiendo también a sus necesidades locales y propias de su cultura.
 - b) Los estudiantes aportarán constructivamente ideas, habilidades, tecnología, para mejorar su entorno comunitario, regional y nacional.
2. Desarrollo personal:

Los estudiantes construyen elementos que les permiten desarrollar conocimientos, habilidades, valores y actitudes con el objetivo de formar personas desde una perspectiva humanista integral.
3. Forma de trabajo de los profesores:
 - a) Desde su trabajo educativo, como impulsores de la transformación social y la formación humana.
 - b) Más que preparar sus clases, que sean copartícipes en la creación de los procesos educativos.
 - c) Investigadores y creadores comunitarios junto con los niños.

Proyecciones

La innovación continúa desarrollándose actualmente.

Tercer lugar

Caminando hacia la autogestión e interculturalidad en la escuela

Datos de la escuela

Nombre: Escuela “Antonio de Oreña”

Clave: 08PPR0038G

Nivel: Preescolar y primaria

Modalidad: Intercultural bilingüe

Turno: Matutino

Dirección: Misión Bawinokachi, Domicilio conocido, Apartado Postal 94, 33200, Creel, municipio de Bocoyna, Chihuahua, (626) 837-8738 y (614) 447-0447

Número de alumnos: 75

Número de grupos: 7

Número de maestros con grupo: 12

Población aproximada de la localidad sede: 700 habitantes

Información general del proyecto (innovación)

Ciclo escolar de inicio de la experiencia: 2001-2002

Duración de la experiencia: Continúa desarrollándose hasta hoy

Directora: Marlén Contreras Sosa

Responsable(s) de la experiencia: Efraín Jiménez Romo, coordinador, y Marlén Contreras Sosa, directora y coordinadora del proyecto de educación

Correo electrónico: epanin@hotmail.com, marlen_contreras@hotmail.com

Descripción de la experiencia

Contexto educativo y social

En 1952 la escuela se funda en una comunidad indígena de la Sierra Tarahumara por iniciativa de Anita García Navarro, voluntaria por parte de la diócesis.

Desde aquel entonces se trabajó con la metodología y el sistema que la Secretaría de Educación Pública ofrece a las escuelas, que siempre han estado desvinculados de la realidad comunitaria. Las clases eran impartidas en español por voluntarios externos a la cultura y a la comunidad; como éstos sólo permanecían un año, no había continuidad en los procesos educativos.

Los problemas más fuertes del lugar son la deforestación; la falta de lluvia; las malas cosechas; el hambre; la desnutrición infantil; la emigración; la pérdida de cultura, valores e identidad; el alcoholismo; la drogadicción; la violencia, y la deserción escolar por falta de recursos económicos, entre otras.

Para combatir estos problemas se considera necesario involucrar a los miembros de la comunidad en los procesos educativos escolares para que decidan el rumbo que deben seguir la escuela y sus hijos, a fin de promover y lograr la auto-gestión, así como que la educación responda a las necesidades comunitarias.

Propósito

El proyecto surge en 2001 ante la necesidad de vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con la realidad de su comunidad. En ese momento los niños que egresaban de la escuela no tenían los elementos suficientes para permanecer integrados a su comunidad, y cuando emigraban tampoco tenían los recursos para sobrevivir en un medio ajeno. Entonces se empieza a reflexionar junto con los maestros rarámuris acerca de la educación que se ofrecía y sobre los ineludibles cambios que la escuela tenía que decidir. Se organizó una reunión con los padres de familia para dialogar sobre la urgencia de contar con una educación integrada a la vida comunitaria que echara mano de los métodos que la misma comunidad ofreciera, y al preguntarnos cuál era el perfil del egresado que la comunidad demandaba, se concluyó que era el de un niño orgulloso de ser indígena rarámuri, que cuidara de su medio ambiente, que respetara a las autoridades tradicionales, que participara en sus ritos y fiestas, que siguiera hablando su lengua y, al mismo tiempo, que tuviera los elementos necesarios para que cuando debiera de salir de la comunidad, viviera de manera digna, conviviendo con otras culturas sin perder la propia.

Es entonces cuando la comunidad educativa se entusiasma. Más maestros rarámuris se integran a la escuela y empiezan a trabajar la propuesta del PER que fomenta que los padres de familia tengan un mayor acercamiento y participación en la escuela. Las temáticas y actividades comienzan a desarrollarse de acuerdo con esta metodología.

Fundamentación

- *Vínculo escuela-comunidad:*
Entendemos que la escuela debe fundarse y fundamentarse en la propia cultura y realidad regional, pero no reproducir los esquemas y sistemas de manera acrítica sino emprendiendo una reflexión y un análisis previo para que la propia dimensión educativa de la escuela constituya una propuesta permanente para mejorar la sociedad, que ambas se proyecten y convivan en los ámbitos nacional y global.
- *Desarrollo del modelo educativo:*
Es el diseño y desarrollo de propuestas educativas interculturales fundamentadas: la currícula, el programa, la planeación, la metodología y los instrumentos; así como definir las competencias y los aprendizajes que se van a construir y desarrollar en la escuela.
- *Formación docente:*
Al desarrollar nuevas propuestas educativas, debemos formar a los educadores de acuerdo con éstas, para que sean capaces no sólo de entenderlas a profundidad sino de aplicarlas y enriquecerlas en la práctica.
- *Organización escolar:*
Para la operación y el respaldo de los procesos que se busca generar, hay que contar con instituciones sólidas y organizadas, así como con personas comprometidas, responsables, coordinadas y capaces de implementar dinámicas democráticas y participativas; equipos de trabajo que desde su organización educan comprometidos con su quehacer y con su comunidad.

Objetivos

1. General:
Generar espacios educativos en que la participación comunitaria y la autogestión sean el punto de partida para responder a las demandas de la comunidad.
2. Específicos:
 - a) Que los maestros rarámuris, ya sea en proceso de formación o como titulares, cubran todos los grados escolares.
 - b) Que los maestros construyan y se apropien de un método educativo con contenidos, actividades y programas que propician el fortalecer

Cargo	Funciones	Responsables
Actividades culturales (bordado; manufactura de ollas de barro; matachines; carrera de bola y guayal; figuras de cáscara, de barro, de plastilina)	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar las existencias de materiales y anotar los faltantes. • Asignar un lugar para los materiales y mantenerlo ordenado. • Establecer qué actividades deben realizarse de acuerdo con la época. • Conseguir personas de la comunidad para que enseñen las actividades. • Verificar que se lleven a cabo las actividades. 	Lena y Maxi (de las niñas) Nico (de los niños) Elisa (apoyo)
Internados	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyar a los voluntarios en la planeación de actividades. 	Celso (de los niños) Marlén (apoyo)
Aseo general	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar las existencias de materiales. • Asignar las áreas para limpieza. • Fomentar la responsabilidad. • Definir los horarios y tocar el timbre para señalar la realización de las tareas. 	Chepis Polly (apoyo)
Material escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar que esté completo y anotar los faltantes. • Mantenerlo en orden y organizar roles para acomodarlo. • Hacer un inventario mensual de lo que se utiliza en cada salón. • Contar y anotar el dinero de las ventas. • Repartir el material por salón. 	Amadita Pablo (apoyo)
Subdirección	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de asistencia de maestros. • Encargarse de transmitir la información entre los maestros y la dirección. 	Celso Marlén (apoyo)

	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar roles. • Reportar a la dirección cada mes la lista de asistencia. • Estar al pendiente de la documentación que piden del Progreso. • Verificar el cumplimiento de los cargos. 	
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidar que esté ordenada. • Hacer énfasis en el cuidado de los libros. • Cerrar la biblioteca a la hora de salida. • Registrar en un cuaderno los préstamos de libros. • Buscar formas de promover la lectura. • Conseguir cuentos y libros. 	Zeny Fernanda (apoyo)

la cultura, como respuesta a las necesidades de la comunidad. También se involucra a la comunidad educativa, a los padres de familia, a las autoridades tradicionales, etcétera, a fin de que participen en espacios definidos del ámbito escolar.

- c) Que la escuela y el internado cuenten con lo necesario durante todo el año para llevar a cabo el proyecto educativo.

Roles y funciones

Se pretende que en el futuro los maestros comunitarios ocupen los cargos directivos, pues hasta ahora sólo han acompañado a quienes los ejercen y son responsables de la experiencia. En la actualidad, los cargos, sus respectivas funciones y quienes los desempeñan se aprecian en el cuadro.

Estrategia, método, actividades y recursos

1. Se propone:

- a) Reuniones de trabajo con padres de familia y comunidad en general.
- b) Cercanía escuela-autoridades tradicionales.
- c) Que los educadores hagan un continuo análisis crítico de la realidad.
- d) Mecanismos de relación entre la comunidad y la propuesta educativa.
- e) Participación sistemática de la comunidad en el ámbito escolar, y viceversa.

2. Abordar las relaciones que la persona establece con:

- a) El medio ambiente.
- b) La sociedad y la cultura.
- c) Lo trascendente.
- d) Los problemas de la región.
- e) Las expectativas personales y comunitarias
- f) El mundo y su conocimiento (SEP)

En todos los casos se considera que la persona tiene un doble carácter: de individuo pero también vinculada a lo comunitario.

Los educadores realizan un fuerte trabajo de investigación y reflexión acerca de estas seis relaciones, y convocan a la comunidad para que participe en esta labor de múltiples maneras. También abordan el desempeño de la Secretaría de Educación Pública y sus programas, con los enfoques de qué es lo más importante, qué hay que adaptar, qué hay que enriquecer y complementar. Por ejemplo, han investigado sobre:

- a) Teorías del aprendizaje en las diferentes culturas y ámbitos interculturales.
- b) La educación desde las culturas de la región.
- c) Etnografía.

La propuesta establece diversos módulos o talleres que agrupan las diferentes materias que se cursan en la institución. Para su correcto funcionamiento, debe enmarcarse en un sistema metodológico que considere los siguientes pasos:

- a) Proceso general de planeación de la vida escolar.
- b) Proceso general de evaluación de la vida escolar.
- c) Planeación y evaluación del aprendizaje.
- d) Sistematización de la práctica educativa e institucional.
- e) Procesos continuos de investigación educativa.
- f) Diseño y elaboración de material didáctico adecuado.

3. Además, busca:

- a) La definición del perfil ideal de los educadores.
- b) Diagnósticos participativos.
- c) Detectar las necesidades de formación docente.
- d) Diseñar propuestas de formación docente.
- e) Definir mecanismos y desarrollar los procesos de formación.
- f) Realizar un monitoreo continuo y acercarse de manera integral a los educadores.

4. Por último, hace hincapié en los factores que siguen:

- a) División del trabajo, de la autoridad y de las responsabilidades.
- b) Fortalecimiento de las autoridades escolares locales.

- c) Toma de decisiones colectiva.
- d) Apoyo a los procesos organizativos.
- e) Comunicación institucional adecuada.
- f) Administración de responsabilidad compartida.

En cuanto a la metodología, se intenta aprovechar el entorno físico y socio-cultural en que se desarrolla el niño para que cada una de sus experiencias se encaucen al logro del aprendizaje significativo.

Se han definido temas generadores que surgen de las necesidades y los problemas comunitarios, respecto de los cuales la escuela considera importante que los alumnos adquieran conciencia; esto se hace proporcionándoles información y realizando actividades que ayuden a enfrentarlos.

Evaluación y comunicación de la experiencia

Desde hace algunos años, como un medio para aprender de la experiencia y la difusión, los maestros han trabajado con bitácoras para planear la clase y evaluarla diariamente. Aquí se escogen los temas, sus objetivos, las actividades; la evaluación se plantea en los apartados “¿Cómo me fue?” y “¿Cómo me siento?”, y se verifica si las actividades planeadas alcanzaron el objetivo fijado; también se registran en la bitácora las experiencias significativas del día.

Esto ha servido para que año con año se revisen las experiencias de cada maestro en el ciclo anterior; a fin de abordar los diversos temas que se imparten; así nos enriquecemos, complementamos y seguimos innovando sobre lo que ya experimentamos.

Impacto

1. Aprendizajes:

La estructura mental de los rarámuris, en contraste con la de los mestizos, es global, por lo que los niños son capaces de relacionar e integrar el conocimiento entre las distintas materias.

2. Desarrollo personal:

En el ámbito familiar el niño aprende a ser responsable y a decidir por sí mismo. Al ingresar a la escuela, estos factores se reflejan en su forma independiente de trabajar, de ser responsable y de ir construyendo su propio aprendizaje. Aprende a convivir y, mediante esta interacción, se sabe parte de una comunidad.

3. Clima escolar:

Para no romper con el sentido comunitario, en la educación escolar se llevan a cabo actividades para fomentar los valores de respeto, colaboración y convivencia.

En cuanto a las expectativas del perfil del alumno egresado, éstas consisten en que:

- a) Será capaz de enfrentar problemas y adicciones que impidan su crecimiento.

- b) Sabrá valorar y promover la riqueza de su cultura.
- c) Será factor de transformación en su comunidad.
- d) Vivirá en armonía constante con su entorno y con los miembros de su comunidad.

Proyecciones

Este proyecto se ha enriquecido con el trabajo en red con otras escuelas de la Sierra Tarahumara; hemos realizado encuentros y talleres en donde compartimos el trabajo y los avances, y de esta manera nos motivamos.

Tenemos objetivos como Red y queremos trabajar en conjunto para que se multipliquen las escuelas enriquecidas con el proyecto.

CATEGORÍA: EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Primer lugar

Escuela, banda y comunidad

Datos de la escuela

Nombre: Centro de Integración Social (CIS) núm. 8, “General Lázaro Cárdenas”

Clave: 20DCI0006T

Nivel: Primaria

Modalidad: Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Turno: Discontinuo

Dirección: Prolongación de Morelos s/n, San Bartolomé Zoogocho, Oaxaca, (951) 560-0001, (951) 560-0002

Número de alumnos: 200

Número de grupos: 6

Número de maestros con grupo: 6

Población aproximada de la localidad sede: 400 habitantes

Información general del proyecto (innovación)

Ciclo escolar de inicio de la experiencia: 1996-1997

Duración de la experiencia: Continúa desarrollándose hasta hoy

Directora: Profra. Hortensia Domínguez García

Responsable(s) de la experiencia: Ismael Méndez Martínez, titular del Taller de Música, y director de la banda y del coro de música, y Camilo Jiménez Fernández, titular del Taller de Reparación de Instrumentos Musicales, y subdirector de la banda y del coro de música

Correo electrónico: eveallende@hotmail.com

Descripción de la experiencia

Contexto educativo y social

Las comunidades de la Sierra Norte o Sierra de Juárez en Oaxaca, en particular los sectores de Yalalag, Cajonos, San Bartolomé Zoogocho y Talea, tenían bandas de música que contaban con numerosos elementos y un repertorio muy vasto de compositores de la región, así como con directores y subdirectores; formar parte de ese grupo musical era ocupar el rango social más alto en la comunidad. Este honor se ganaba por los méritos, la voluntad y el interés del individuo en aprender a tocar un instrumento de aliento.

No obstante, a partir de la década de 1990 las bandas de los pueblos empezaron a sufrir bajas, la juventud ya no mostraba el mismo interés, los músicos veteranos estaban cansados, los maestros y directores habían llegado a una edad que les impedía seguir sirviendo a su pueblo musicalmente; unos perecieron y otros, en busca de nuevas perspectivas económicas, emigraron.

Por tal razón, el Taller de Música del Centro de Integración Social (CIS) núm. 8, “General Lázaro Cárdenas”, se propuso formar instructores de bandas de música; a los jóvenes que cursaban la secundaria o ya la habían terminado, se les encomendó trabajar con los niños de la primaria. Su objetivo era dar continuidad a la cultura musical que había identificado a las comunidades indígenas desde tiempo antes. Hoy, los jóvenes instructores llevan sus conocimientos a otros pueblos de la zona mediante proyectos musicales en las escuelas primarias.

En 2004 hay 25 instructores en distintas comunidades que enseñan música a los niños, jóvenes y adultos que quieren formar una banda, recuperarla y/o mejorar la que subsiste en duras condiciones.

El CIS núm. 8 en la población de San Bartolomé Zoogocho, Villa Alta, Oaxaca, labora desde 1952. En la actualidad, financiado por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), ofrece educación primaria y educación para el trabajo; además, proporciona a todos los niños hospedaje, alimentación, lavado de ropa y predomingo (una aportación de ocho pesos que la SEP le da a cada niño los domingos) durante todo el ciclo escolar.

Las actividades tecnológicas se imparten a través de los talleres de talabartería, corte y confección, enfermería, herrería, carpintería, productos alimenticios, cultivo de hongos comestibles, mecanografía, computación, latonería y música. Este último taller, que es el que tiene mayor demanda, se propone preparar a nuevos músicos y apoyar a las bandas mediante el rescate, la revaloración y la producción de música tradicional.

La banda de música del internado se ha presentado en distintos foros de Oaxaca, del resto de México e, incluso, de otros países. En 2001 les otorgaron el Premio Estatal de la Juventud Oaxaqueña.

Propósito

El proyecto “Escuela, banda y comunidad” es un modelo de trabajo que comenzó en 1984 sin más recursos que el talento, el interés y la satisfacción de producir música.

En 1984 la banda empezó sólo con 12 alumnos, en 1988 tenía 22 integrantes y en 1992 ya la conformaban 28 alumnos. Más adelante, en febrero de 1996,

a petición de las autoridades municipales se instauró el Taller de Música con los alumnos avanzados, a fin de trabajar en la formación de nuevas bandas de música con niños, niñas y jóvenes de las comunidades cercanas. Esto ocasionó que elaboráramos un proyecto de trabajo, así como planes y programas educativos para dicha actividad. El plan de trabajo contempló la selección de alumnos que quisieran convertirse en instructores, y en ese año se empezó a atender la demanda de las comunidades. Hoy en día tenemos presencia en 25 comunidades, no sólo de la Sierra de Juárez sino fuera de nuestra principal área de acción, como es la región mixteca. La repercusión de nuestro trabajo ha sido tanta que uno de nuestros egresados formó una banda de música en Los Ángeles, California, Estados Unidos, con hijos de migrantes.

Las comunidades se interesan y valoran nuestro trabajo. Continuamente nos solicitan instructores, pero ha sido imposible enviárselos a todas por falta de recursos económicos. A raíz de este avance se obtuvo apoyo del IEEPO para conseguirles la plaza de maestros a cinco instructores de música en escuelas primarias de comunidades de la Sierra de Juárez. El IEEPO ha mostrado interés por conservar las bandas en las comunidades indígenas de la región.

Antaño, sólo los hombres podían ser músicos de banda, luego ya participaron tanto hombres como mujeres adultos; ahora se trabaja con niños y niñas en edad escolar, de primaria y secundaria, con el propósito de que la costumbre perdure. Ésta es la propuesta que se dio a conocer a las comunidades. En el Taller de Música se ha demostrado que desde temprana edad los niños y las niñas pueden aprender a ejecutar un instrumento de aliento para integrarlos a la banda.

El CIS núm. 8 también provee de manutención, casa y alimento a un grupo de jóvenes egresados de su primaria, no sólo a los jóvenes músicos sino también a los especialistas de otros talleres de oficios que muestran interés y buen aprovechamiento, que estudian la secundaria en el pueblo de San Bartolomé Zoogocho. El trabajo de educación musical, de rescate y fomento a la cultura de este arte, convierte a este CIS en una escuela comunitaria de música. Desde el siglo XVII hasta la primera mitad del siglo XX las escoletas o escuelas de música de las iglesias tenían esta función educativa. Hoy, que ya no existen, el Taller de Música del CIS núm. 8 desempeña ese papel y se propone la conservación cultural de las bandas de música en la región.

Fundamentación

En las zonas rurales del país, sobre todo en Oaxaca, a pesar del bombardeo de canciones comerciales, las bandas de alientos han perdurado porque allí la música aún tiene un significado social: el servicio comunitario. Están presentes en las fiestas de los pueblos e, incluso, en celebraciones más pequeñas, en los servicios religiosos, los encuentros deportivos, los actos oficiales, los velorios, las bodas y los nacimientos.

Desde el siglo XIX las bandas de los pueblos han funcionado como escuelas. Cuando se restó poder a la Iglesia, las capillas de música dejaron de ser los centros formadores de músicos o escoletas y, en general, el Estado se apropió de la educación o formación musical.

En los planes de estudios de primaria y secundaria, el área artística tiene un espacio subordinado a los demás objetivos educativos, por tanto los enormes rezagos históricos y educativos del país en esta materia son incuestionables.

Hay pocas experiencias educativas con niños y jóvenes, a pesar de estar demostrado que la exposición temprana al arte y, en particular, a la música mejora sustancialmente el pensamiento, la psicomotricidad, el desempeño en asignaturas como Matemáticas y Español, y el manejo de las emociones (“Observatorio Ciudadano de la Educación”, núm. 112, *La Jornada*, 28 de noviembre de 2003).

El trabajo de los instructores consiste en educar la audición, el ritmo y la creación del niño en el ámbito de su propia vivencia cultural de banda de música, revalorando así la riqueza musical de sus ancestros. En el largo plazo esto se cumplirá hasta lograr que las comunidades de la región vuelvan a tener bandas y recobren la convivencia musical que a través de la *Guelaguetza* o *gozona* realizaban en décadas pasadas, antes de que se produjera la migración desmedida de la década de 1980 en busca de mejores oportunidades económicas, o para estudiar la secundaria, el bachillerato o una carrera; tampoco se descarta que la migración ocurra por el tránsito de los pueblos hacia la modernidad. Aun así, las comunidades están dispuestas a revalorar sus tradiciones y costumbres, y las bandas constituyen uno de los medios para manifestar su identidad cultural.

Entre las metas que se contemplan está la de formar nuevos directores para que se hagan cargo de esta labor cuando el instructor se retire de la comunidad en busca de nuevas perspectivas, ya sea de estudio o de empleo, pero llevando consigo una gran seguridad producto de su experiencia. La banda, por su parte, se renovará constantemente con el estudio y el ensayo continuos, porque otro de sus objetivos es que de estas mismas agrupaciones surjan jóvenes con deseos de profesionalizarse en las grandes escuelas de música del país y, de este modo, quizás en tiempos no muy lejanos se perfeccione la música de los pueblos.

Objetivos

1. Que el niño coordine sus movimientos con sonidos musicales, que reconozca los sonidos y ruidos de su entorno, que identifique la noción de su esquema corporal a través de la motricidad.
2. Inducir al niño y al joven a conocer diferentes formas de aprender, crear y recrearse con la música, practicando los signos de la escritura musical e identificándolos por sus signos de duración.
3. Que cante con seguridad y entusiasmo las lecciones de solfeo inicial, que identifique los signos musicales y que emplee algunas normas mínimas para el canto.
4. Que el alumno desarrolle su sensibilidad hacia el arte, en especial hacia la música, a través de los instrumentos de aliento para banda, y que con ello defina y experimente el concepto de cultura, práctica y apreciación musical.
5. Con estos objetivos programados, el compromiso del instructor es fomentar en los niños y jóvenes la audición, el ritmo y la creación de sus propias vivencias de banda musical para que revaloren su riqueza cultural y desarrollen sus habilidades psicomotrices.
6. Que en las nuevas bandas se formen directores y que sean éstos, a su vez, quienes continúen con la tarea de crear y conservar la dirección de bandas musicales cuando el instructor se retire de la comunidad.

7. Que los instructores, al término de su año escolar, hayan adquirido experiencias laborales valiosas que les permitan buscar nuevas perspectivas de estudio o de trabajo.

Estrategia, método, actividades y recursos

Los niños y jóvenes que desean formar parte de la banda de música deben estudiar en un periodo de 12 meses, el siguiente programa:

Etapas

1. Iniciación musical (tres meses):
 - a) El pentagrama, sus líneas y espacios.
 - b) Los diferentes signos musicales: la clave, el signo de compás, los silencios, etcétera, de acuerdo con el nivel del alumno.
2. Solfeo (tres meses):
 - a) Entonar los siete signos musicales nota por nota.
 - b) Entonar los signos musicales con intervalos sencillos.
 - c) Cantar pequeños pasajes en que debe aplicar lo aprendido y hacer una pequeña composición.
 - d) Cantar otras lecciones de solfeo con intervalos cada vez más amplios y diversos signos musicales.
3. Asignación de instrumentos (un mes):

El alumno elige el instrumento que más le guste, previa labor de presentación de sus cualidades y bondades, así como de la importancia de algunos que no son tan notables en la configuración sinfónica, con el propósito de que acepte estudiar instrumentos no tan codiciados pero necesarios en la conformación de la banda de música.
4. Ejercicios de digitación (dos meses):

El alumno, para conocer y manipular su instrumento, debe realizar una serie de ejercicios cuyo número corresponde a la extensión cromática de éste.
5. Método de instrumentación (dos meses):

El estudiante se presenta ante sus maestros y compañeros para mostrar su aprendizaje y desempeño mediante 32 ejercicios instrumentales y seis cromáticos que los maestros del Taller formulan para evaluar los conocimientos y las habilidades iniciales. Posteriormente se estudian los principios de una banda de música. Todos los periodos son supervisados y asesorados por el profesor del Taller.
6. Estudio de partichelas (pequeñas partituras) (un mes):

En forma muy gradual el alumno incursiona en el estudio individual de partichelas, primero con partituras didácticas y luego con arreglos populares.

Etapa 2

La siguiente etapa es el estudio y la práctica como parte de las distintas tareas que necesitan llevarse a cabo para una buena ejecución y conformación de la banda de música. Éstas consisten en:

1. Programar ensayos constantes para el buen desarrollo de la práctica de ejecución.
2. Ensayar solos de manera permanente.
3. Mejorar la embocadura y, por tanto, el sonido.
4. Ejecutar y estudiar una combinación de piezas que constituyen el repertorio de una banda de música, es decir, desde melodías de iniciación, arreglos populares propios de la región del estado y de México, hasta piezas clásicas.

La experiencia demostró al director y subdirector de la banda de música que cuando llegaban las vacaciones y los alumnos miembros de la agrupación no practicaban ni estudiaban, cuando los invitaban a fiestas y compromisos, éstos no lograban una ejecución acorde a los estándares de calidad de sus similares de la zona serrana.

Como la calidad en la ejecución sólo se consigue con el ejercicio constante y permanente, los alumnos que integran la banda no tienen vacaciones de verano.

Evaluación y comunicación de la experiencia

Al término de la etapa 1 se presenta la nueva banda de música. En esta ocasión las autoridades municipales y educativas, los comités de la banda y el pueblo entero corroboran y aprecian el fruto de su esfuerzo hecho música; de esta manera se consiguen espacios para participar en las festividades y los eventos relevantes de otras comunidades.

Ahora sólo se mide la calidad de la banda por la cantidad de invitaciones que recibe de otras comunidades y por los comentarios de los distintos directores. Se reconoce la necesidad de contar con una evaluación más precisa para mejorar la implementación del proyecto. Hasta ahora se tienen dos maneras de calificarla: la grabación de un disco compacto con la música de la zona y la creciente demanda de jóvenes que quieren estudiar en el CIS núm. 8.

El mejoramiento educativo y de los docentes se prevé a través de cursos de capacitación y encuentros para intercambiar experiencias, dirigidos en particular a los instructores, al director y al subdirector de la banda. Como sedes de estos encuentros se están programando cada una de las comunidades donde se localizan y contratan como asesores a viejos maestros de música de la región para que nos leguen su experiencia. También se desea invitar a músicos profesionales para que den talleres de actualización.

Impacto

Los niños músicos del CIS encuentran en el Taller, en la banda y, si así lo desean, al convertirse en instructores, una forma de vida que les permite permanecer en sus comunidades, además de contribuir al bienestar social y educativo de éstas y de las escuelas primarias.

Los niños, mientras cursan la primaria, estudian un oficio, en este caso el de músicos de banda, pero además aprenden a ejecutar, leer y escribir música.

En la actualidad se atiende a 200 alumnos procedentes de las etnias zapoteca, chinanteca, mixe, de la región de la Sierra Norte, atendidos por un equipo de 34 personas: una directora, un subdirector; seis docentes de primaria, nueve maestros de talleres, siete maestros de actividades, siete trabajadores de cocina, dos de lavandería y uno de mantenimiento, todos conscientes del compromiso que se adquiere al laborar en una institución que no sólo es una escuela primaria sino la casa de todos.

La educación primaria está sujeta a los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública. A los niños se les aplica un examen de diagnóstico y, de acuerdo con los resultados, se les ubica en un grado según su nivel de conocimientos; a partir de este momento se destina un mes como periodo de adaptación, con particular énfasis en la lectura, la escritura y la expresión oral; después de esta etapa se empiezan a trabajar formalmente los contenidos de los programas.

También durante un mes se les da libertad para conocer los talleres; al término de este periodo los alumnos de nuevo ingreso deben elegir el que prefieran, en el cual permanecerán todo el ciclo escolar; pero a partir de cuarto año deben quedarse de manera permanente en uno con la finalidad de que al terminar su educación primaria tengan los conocimientos básicos del oficio elegido.

La reunión de Consejo Técnico tiene la importante tarea de integrar un horario flexible, integral y dinámico que evite la pérdida de interés y la fatiga del alumno por permanecer mucho tiempo en una sola actividad; hasta la fecha sólo ha habido resultados positivos.

Por otra parte, enfrentamos el reto de que aquí coexisten muchas lenguas indígenas, por lo que iniciamos un programa de adquisición del español como segunda lengua y de revaloración de la lengua indígena mediante su lectura y escritura. En las evaluaciones de la zona escolar hemos obtenido buenos resultados en aprovechamiento.

El CIS busca preparar a los niños y jóvenes para la vida, por ello impartimos los talleres educación física, agricultura, educación artística, actividades pecuarias, primeros auxilios, cultivo de hongos comestibles. El trabajo del Taller de Música ha sobresalido y trascendido por el dinamismo de su responsable.

En el Centro los días empiezan con las tareas de aseo, a las 5:30 o 6:00 de la mañana; a las 7:00 los niños entran a clases; una hora después desayunan, algunos maestros hacen guardia y otros se van a los cuartos; de 9:00 a 13:00 horas toman clases y talleres; de 13:00 a 13:30 horas es cuando se lleva a cabo el aseo personal; al terminar; van al comedor; descansan de 14:30 a 15:30, hora cuando regresan a los talleres; de 17:30 a 19:30 vuelven a clases, salvo el miércoles que asisten al Club de Lectura.

Los maestros tienen las mismas plazas que los de una primaria regular con horario matutino, pero los profesores del CIS trabajan mañana y tarde desde las 5:30 a.m., cuando apoyan a los niños con sus quehaceres de aseo, en las guardias de las comidas, durante las clases y talleres vespertinos, y a los jóvenes que aquí viven y salen a diario a la secundaria por ser especialistas en los talleres o formar parte de la banda de música.

Es motivo de gran expectación en las comunidades cuando el Centro reúne a todas las bandas de música, cada dos años, con sus directores egresados de

esta institución y, posteriormente, cuando participan en el festival de bandas que organiza el Instituto Oaxaqueño de las Culturas (IOC) en las diferentes comunidades de la Sierra Norte y en la ciudad capital.

Una vez que los instructores conforman las bandas de música, éstas apoyan cada uno de los eventos que se realizan en las comunidades, ya sean de índole social, cultural o religiosa, con lo que contribuyen a la conservación y el rescate de sus costumbres y tradiciones.

El motivo que originó el trabajo de los instructores en las comunidades fue el hecho de que para poder realizar las festividades en los alrededores de San Bartolomé Zoogocho, donde no tenían banda de música o estaba en decadencia, solicitaban músicos del CIS para apoyar o completar sus bandas. En ocasiones nuestra banda había adquirido compromisos previos, por lo que no podía apoyarlos, además de que las comunidades solicitaban que fueran los alumnos originarios de esos pueblos. Hoy en día ya casi no piden ese apoyo y pueden llevar a cabo guelaguetzas con sus nuevas bandas. También se llevan a cabo préstamos y distribución de partichelas con las comunidades donde están los instructores; otra forma de intercambio y enriquecimiento del repertorio es la compra de partichelas a otras bandas que subsisten en diversas zonas de Oaxaca. Esto ocasiona que donde resurgen nuevas bandas nos proporcionan obras antiguas para que las ejecute la nuestra.

Proyecciones

Hoy en día continuamos esta labor –ya que es la única manera de mantener vivo el trabajo– con resultados favorables que nos alientan a continuar; hasta ahora, a petición de las autoridades municipales hemos liberado a 26 alumnos especialistas para que se dediquen a formar bandas de música infantil y juvenil. Mientras más se conoce nuestro trabajo, más solicitudes tenemos. Creemos haber alcanzado en parte la meta de preparar jóvenes que atiendan a las comunidades de la región en el rescate de la música tradicional, sin dejar de trabajar de tiempo completo con los niños, incluso sábados y domingos, pues los escolares deben cumplir otras tareas durante los días hábiles.

Se trabaja en la búsqueda y realización de acciones específicas para que los instructores se puedan formar como maestros de educación artística, como músicos y/o como directores de banda.

Hemos comprobado que los jóvenes que van a la Ciudad de México a estudiar música, no regresan a sus comunidades; por tanto, buscamos modos de apoyar a los jóvenes en un tipo de superación personal, académica y profesional que no los desarraigue de sus comunidades ni los obligue a abandonar su labor educativa y musical sino que, por el contrario, esto constituya su forma de vida y sustento.

Como parte de la educación musical hemos incorporado un grupo coral. Nuestros retos son:

1. Extender esta experiencia a las escuelas donde tenemos instructores de banda.
2. Incorporar música tradicional infantil.
3. Garantizar un salario decoroso para nuestros instructores para que el trabajo tenga continuidad.

Segundo lugar

Recuperación, resignificación y complementación de saberes

Datos de la escuela

Nombre: Escuela “Rafael Ramírez”

Clave: 21ETV0646X

Nivel: Secundaria

Modalidad: Telesecundaria completa

Dirección: Camino a San Francisco 1, San Andrés Tepexoxuca, Ixtacamaxtitlán, Puebla, (555) 151-9247 y (797) 975-4558 (caseta)

Número de alumnos: 44

Número de grupos: 3

Número de maestros con grupo: 3

Población aproximada de la localidad sede: 850 habitantes

Información general del proyecto (innovación)

Ciclo escolar de inicio de la experiencia: 2000-2001

Duración de la experiencia: Continúa desarrollándose hasta hoy

Director: Gerardo Moreno Oronzor

Responsable(s) de la experiencia: Miguel Ruiz Esteban, maestro de grupo, y Gerardo Moreno Oronzor, director comisionado

Correo electrónico: oronzores@hotmail.com, gabriel@tamachtini.org.mx

Descripción de la experiencia

Contexto educativo y social

Tepexoxuca es una comunidad de origen prehispánico, su población es de ascendencia náhuatl y forma parte de una zona que podemos definir como de *extrema pobreza*, ya que presenta las siguientes características:

- *Económicas:*

Las unidades de producción no cuentan con suficientes recursos naturales, su extensión es pequeña y presentan características desfavorables para la agricultura: suelos deteriorados, topografía accidentada que propicia la erosión, régimen de lluvias irregular; además, las condiciones climáticas favorecen el desarrollo de plagas y enfermedades que con frecuencia los campesinos no pueden controlar ni combatir.

Por ello, las familias, en busca de nuevas formas de supervivencia, se ven obligadas a emigrar hacia otras regiones para ofrecer su fuerza de trabajo a cambio de salarios que no alcanzan para cubrir sus necesidades básicas (alimentación, educación, vestido, etcétera); incluso en fechas recientes el fenómeno de la migración a Estados Unidos es cada vez más común; en consecuencia, la población actual de las comunidades está formada, principalmente, por ancianos, mujeres y niños.

- *Culturales:*

La población de la zona es de ascendencia náhuatl, la mayor parte formada por campesinos. En la actualidad, debido al fenómeno migratorio y a la influencia de los medios de comunicación, es más notable la pérdida de valores, se niega la cultura propia y, con ello, la identidad como campesino o indígena. En la mayoría de las comunidades aún se conservan conocimientos técnicos y artísticos ancestrales, expresados en las artesanías, la producción agropecuaria, los saberes populares; pero se están olvidando manifestaciones tradicionales como las faenas, la mano vuelta, las danzas, los ritos, etcétera. En algunos casos, aunque se conservan, han perdido su significado o se han deformado de tal manera que queda muy poco de su sentido original.

En este proceso de aculturación la escuela ha desempeñado un papel muy importante, ya que introduce y enseña elementos ajenos, desdiciendo los de la comunidad y la región, con lo cual se modifica la cultura tradicional.

- *Educativas:*

La educación formal que se ha brindado en este contexto no ha logrado responder a la problemática local, ya que sus contenidos están desvinculados de la realidad. La escuela ha cumplido con la función de enseñar la mayor cantidad de contenidos teóricos sin tener en cuenta los saberes locales, ya que se piensa que las personas de la comunidad carecen de conocimientos.

Los jóvenes que asisten a la escuela muestran bajo rendimiento de aprendizaje debido a su situación social y a la desnutrición.

Muchas familias no tienen recursos para mantener a sus hijos en la escuela. Por esta razón, los estudiantes optan por desertar e incorporarse a la fuerza de trabajo para ayudar a solventar los gastos familiares.

- *Social:*

La falta de empleo y las condiciones inadecuadas para el desarrollo agropecuario ocasionan pobreza. Como ya se dijo antes, las unidades familiares se ven obligadas a buscar nuevas estrategias para subsistir, lo que genera problemas como desintegración familiar y pérdida de valores culturales y saberes relacionados con la naturaleza.

Propósito

A partir de la creación de la escuela, en 1989, los maestros y padres de familia hemos buscado estrategias que respondan de mejor manera a las necesidades e intereses antes descritos de los alumnos y de nuestra comunidad.

Desde un principio se planteó la inquietud de cómo crear una educación que fuera factor de desarrollo en este tipo de condiciones.

Fundamentación

La escuela tiene un papel muy importante en el proceso de pérdida cultural, ya que propicia que muchos conocimientos propios de la comunidad se abandonen, al tiempo que se introducen otros ajenos.

En la región se presentan problemas que tienen que ver directamente con el olvido de saberes y prácticas, como son:

1. En las comunidades es más visible la introducción de nuevos saberes y de tecnología que sustituyen a las prácticas tradicionales de antaño; en varios casos se trata de técnicas inapropiadas para el tipo de suelo, lo que genera erosión, contaminación, pérdida de semillas, etcétera.
2. La pobreza y la falta de empleo en el ámbito agropecuario obliga a las familias campesinas a querer “salvar” a sus hijos. Los envían a la escuela para que aprendan contenidos nuevos como un recurso para acceder a una vida mejor; ello ocasiona que desde temprana edad los niños se desvinculen del trabajo agropecuario familiar. Con ello pierden varios saberes y conocimientos transmitidos de generación en generación.
3. La escuela no tiene en cuenta el medio donde se desenvuelven los jóvenes y les inculca contenidos ajenos a su realidad, pero además los prepara con visiones ajenas a su comunidad. Como resultado, al egresar de la escuela los muchachos buscan emigrar lo más pronto posible; ya no quieren seguir siendo campesinos porque carecen de los elementos para trabajar la tierra, pero tampoco los tienen para insertarse en otros sectores del medio urbano.
4. La mayoría de profesores provienen de fuera; entonces, cuando llegan, se preocupan más por enseñar contenidos nuevos, pero no sólo eso, sino que introducen elementos culturales ajenos a la comunidad, lo que produce que muchos alumnos pierdan su identidad como indígenas y campesinos, y se empiecen a desarraigar desde temprana edad.
5. Algunos contenidos del aprendizaje no corresponden a la realidad local; incluso los propios alumnos lo comentan.
6. La escuela no está vigente. Al impedir que se vaya a ver lo que está ocurriendo, que se capte lo que está vivo, al mantenerse encerrada en sí misma, no es educativa. Esto quiere decir que en muchos casos se rechaza la experiencia vivida y sentida de los alumnos; se les apabulla con planteamientos científicos, se les inculca una visión del mundo opuesta a su realidad.
7. El programa de estudios no incorpora contenidos locales que podrían aplicarse de manera práctica e inmediata, al mismo tiempo que generan condiciones de mejoramiento económico, social, cultural y ecológico.
8. La escuela no toma los saberes y experiencias que poseen las personas de la comunidad, ya que se piensa que la escuela cumple con la función de enseñar y se considera que la comunidad carece de conocimiento, por tanto las personas “no saben”.
9. La escuela, como transmisora de saberes, con frecuencia impone lenguajes y contenidos que el alumno no entiende y le son extraños.
10. La escuela no promueve el amor por la tierra.

Objetivos

1. General:
Reconocer, recuperar y valorar los conocimientos y prácticas que poseen los alumnos, padres de familia y miembros de la comunidad para involucrarlos en los diferentes procesos educativos. De esta manera, los alumnos valorarán los conocimientos que existen en su familia y comunidad, y los complementarán con los nuevos que adquieren en la escuela, acercándolos a su realidad en tanto que la mejoran.
2. Específicos:
 - a) Implementar estrategias didácticas que articulen los saberes locales con los contenidos técnicos y especializados de la secundaria.
 - b) Recuperar y revalorar los saberes tecnológicos locales.
 - c) Incorporar las redes de transmisión de los saberes populares al proceso educativo.
 - d) Implementar actividades de la comunidad en el ámbito escolar.
 - e) Promover la recuperación y el uso de la lengua materna como una forma más de expresión y comunicación.

Metas en el corto y largo plazos

- a) Que los alumnos al salir de la comunidad puedan ejercer la interculturalidad.
- b) Promover el arraigo en su comunidad.
- c) Promover la identidad grupal y comunitaria.
- d) Promover el sentido de orgullo y autonomía en los estudiantes miembros de la comunidad.

Para realizar esta estrategia participan alumnos, maestros, padres de familia y demás miembros de la comunidad (principalmente ancianos).

Roles y funciones

- *Profesor:*
Es quien debe de adecuar el proceso didáctico a las características y necesidades de los alumnos y de la comunidad donde se encuentra la escuela; crear un ambiente propicio para producir una interacción enriquecedora entre quienes intervienen en el proceso y encauzarla hacia una adecuada coordinación de las acciones de todos ellos; promover actitudes solidarias y comprometidas con el desarrollo cultural y económico de la comunidad.

Esta estrategia requiere que el maestro:

1. Haga un diagnóstico de los saberes de la comunidad e identifique a las personas que poseen conocimientos que generen situaciones educativas.

2. Ordene, estructure y vincule esta información con los contenidos programáticos.
3. Promueva aprendizajes significativos, es decir, que sean útiles en la vida real; para ello debe de dotar de conocimientos, habilidades y valores a los alumnos, a fin de que sean capaces de trabajar de manera autónoma y responsable.

- *Alumno:*

Es el elemento más importante de todo el proceso educativo. El contenido de la enseñanza debe de relacionarse con la experiencia del educando para servir de punto de partida a fin de lograr que se amplíe, profundice, generalice y aplique.

El alumno se involucra en su propio desarrollo al participar en la selección, planeación, realización y evaluación de las experiencias de aprendizaje, así como en las actividades en que demuestra lo aprendido, pues se pretende que adquiera una formación sólida, o sea un *aprendizaje formativo* que se define como su propio trabajo de interiorización de actitudes inducidas mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje en que se manejan contenidos de un programa educativo, a fin de propiciar acciones encaminadas al mejoramiento del entorno social, cultural y ambiental.

- *Comunidad:*

Ésta comprende a las personas especializadas en determinada actividad (curanderos, campesinos, artesanos, etcétera), capaces de apoyar el trabajo educativo que promueve la escuela, al compartir sus conocimientos y experiencias.

Aprovechar el conocimiento sistemático de las personas de la comunidad es una alternativa que permite salvar la disociación entre el plan de estudios normativos y la vida diaria. Recuperar los saberes tradicionales para articularlos con los saberes especializados acerca a las personas a los procesos educativos que promueve la escuela, y viceversa, se propicia que los jóvenes valoren y sistematicen los conocimientos de estas personas.

Estrategia, método, actividades y recursos

Se incorporan los saberes locales en la escuela. Con la lista de saberes presentes en la comunidad y de los informantes, se clasifica la información de acuerdo con el área o la asignatura en que se quiere implementar; en seguida se establece un plan de actividades para aprovecharlos.

El cuadro de la página siguiente muestra la relación enriquecedora que se puede establecer entre algunos conocimientos y asignaturas.

En consecuencia, a partir de los conocimientos reales que poseen los padres y otras personas de su comunidad, se despierta en los alumnos el interés por determinadas asignaturas que complementan esa información; en este proceso el educando se da cuenta de que los maestros y los materiales documentales no son la única fuente de información.

Saberes locales	Asignaturas de apoyo
Historia de la comunidad	Historia de México
Cuentos, mitos y leyendas	Español
Unidades de medida tradicionales	Matemáticas
Organización comunitaria	Civismo
Mapa comunitario	Geografía
Plantas medicinales	Biología
Técnicas agrícolas	Educación Tecnológica
Danzas de la comunidad	Educación Artística

¿Cómo convertir estos conocimientos en situaciones de aprendizaje?

Una vez clasificada la información relacionada con determinada asignatura, así como definido el plan de actividades y de recolección de información:

1. Los alumnos elaboran instrumentos de recolección de datos (cuestionarios, entrevistas, etcétera) y salen al campo.
2. Los alumnos, fuera del aula, se involucran en actividades con la familia y la comunidad, mientras se capacitan.
3. Se invita a los padres de familia y a otros miembros de la comunidad a dar pláticas o capacitación acerca de sus conocimientos y habilidades, ya sea de manera teórica, en el aula, o práctica, en los talleres de producción.
4. Se planean salidas al huerto escolar o a los huertos familiares donde los padres de familia u otros miembros de la comunidad transmiten sus saberes de manera práctica a alumnos y profesores.

La integración de saberes

Una vez que hemos obtenido la información de las personas de la comunidad, ésta se debe capturar y analizar, para luego complementarla con los contenidos correspondientes a cada grado escolar o nivel académico; dichos contenidos se pueden encontrar al consultar libros, videos, etcétera. Con esto se pretende integrar los saberes especializados con los saberes locales, para lograr un aprendizaje más significativo y con aplicaciones inmediatas que mejoren el entorno.

En el cuadro de la página siguiente se muestra una lista de contenidos, tanto locales como especializados y de nivel.

Evaluación y comunicación de la experiencia

Ésta es una de las fases finales del proceso. Se evalúa y cuestiona al alumno:

1. De manera teórica sobre el manejo de contenidos.
2. Con los resultados de su investigación (reporte, diario de campo, recolección, folleto, etcétera).
3. De manera práctica en las actividades que desarrolla en la escuela, en su casa o en el huerto.
4. Con la entrega de informes finales del proceso de investigación e integración de saberes (folletos, participación en actividades, etcétera).

Contenidos

<i>Locales</i>	<i>Especializados y de nivel</i>
<p><i>Cultivo de especies agrícolas</i></p> <p>La selección de semillas</p> <p>Siembra</p> <p>Deshierbe y remoción de tierra</p> <p>La cosecha</p> <p>El almacenamiento de la cosecha</p> <p>La influencia de la Luna en las actividades</p>	<p>Fotosíntesis</p> <p>Circulación de materia y energía</p> <p>Los seres vivos</p> <p>La célula</p> <p>Órganos vegetales</p> <p>Tejidos, órganos y subsistemas</p> <p>Vegetales</p> <p>Genética</p> <p>Respiración</p> <p>Reproducción</p>
<p><i>Unidades de medida tradicionales</i></p> <p>Longitud</p> <p>La vara</p> <p>La cuerda</p> <p>El codo</p> <p>El pie</p> <p>Volumen</p> <p>El cuartillo</p> <p>El almud</p>	<p>Unidades convencionales</p> <p>Unidades no convencionales</p> <p>Sistema de numeración decimal</p> <p>Principales patrones de medida</p> <p>Aritmética</p> <p>Geometría</p> <p>Escalas</p>
<p><i>Conservación de suelos y agua</i></p> <p>Las cercas muertas</p> <p>Las barreras vivas</p> <p>Las curvas a nivel</p> <p>La zanja y el bordo</p>	<p>Los cinco reinos</p> <p>Propiedades físicas y químicas del suelo</p> <p>Estructura y composición del suelo</p> <p>Relaciones biológicas</p>
<p><i>Abonos orgánicos</i></p> <p>El manejo de estiércoles</p> <p>La fabricación de humus y abono vegetal</p> <p>El cultivo de plantas leguminosas</p> <p>La aplicación de abonos</p>	<p>Elementos y compuestos de la vida</p> <p>Los bioelementos</p> <p>Los minerales</p> <p>El agua</p> <p>Oxígeno, nitrógeno, potasio, azufre, etcétera</p>
<p><i>Plantas medicinales</i></p> <p>Las plantas</p> <p>Enfermedades que curan</p> <p>Tratamiento</p> <p>Lugar donde se encuentran</p>	<p>Clasificación de los seres vivos</p> <p>El hombre científico</p> <p>Principios curativos</p> <p>El herbario</p> <p>Uso del diccionario y la enciclopedia</p> <p>El párrafo</p> <p>El texto</p> <p>Redacción</p> <p>Ortografía</p> <p>Formas de ordenar contenidos</p>

5. Con la devolución de saberes y conocimientos a la comunidad en general.
6. Por último, de acuerdo con lo aprendido, se evalúa cómo los alumnos aplican los conocimientos adquiridos para modificar y mejorar las condiciones de sus diversos ámbitos (escolar, familiar y comunitario).

Impacto

1. Los alumnos:
 - a) Valoran más su cultura.
 - b) Valoran y participan en la recuperación de sus tradiciones.
 - c) Hacen uso de la lengua materna para comunicarse.
 - d) Se promueve su arraigo en la comunidad (impulso de actividades).
 - e) Se estimula y mejora su participación en las actividades agropecuarias y artesanales en los ámbitos escolar y familiar (producción de hongos, reciclado de papel, elaboración de pan, conservas de frutas, etcétera).
 - f) Desarrollan valores (respeto, responsabilidad, compromiso, solidaridad, identidad y sentido de pertenencia).
 - g) Los ex alumnos asumen con mayor responsabilidad y compromiso los cargos que les encomienda su comunidad.
 - h) Se fortalece su convivencia con los miembros de la familia (los jóvenes respetan a sus padres y a todos los adultos).
2. La comunidad:
 - a) Valora más la escuela y colabora con ella.
 - b) Se mejoran las actividades productivas de las familias.
 - c) Se recuperan y valoran los elementos y las manifestaciones culturales.

Proyecciones

Esta experiencia ha tenido resultados positivos en la escuela, al integrar a los propios alumnos en la construcción de sus conocimientos y al favorecer que los padres tengan una mayor participación; asimismo, ha fortalecido los vínculos con la comunidad mediante el rescate de algunos elementos culturales y al crear condiciones para una participación más activa de los alumnos en su comunidad.

Este proyecto se está impulsando en las otras 13 telesecundarias de la zona escolar, con actividades específicas como la recuperación de plantas medicinales, de cuentos, mitos y leyendas, danzas, etcétera.

Tercer lugar

La telesecundaria vinculada a la comunidad

Datos de la escuela

Nombre: Escuela Telesecundaria “Vasco de Quiroga”

Clave: 21ETV0673U

Nivel: Secundaria

Modalidad: Telesecundaria

Dirección: Oyametepec, San Andrés Tepexoxuca, Ixtacamaxtitlán, Puebla

Número de alumnos: 45

Número de grupos: 3

Número de maestros con grupo: 3

Población aproximada de la localidad sede: 800 habitantes

Información general del proyecto (innovación)*

Ciclo escolar de inicio de la experiencia: 1998-1999

Duración de la experiencia: Continúa desarrollándose hasta hoy

Director: Cesáreo González Carmona

Responsable(s) de la experiencia: Gabriel Salom Flores

Correo electrónico: cesareogc@hotmail.com, cesareogc@tamachtini.org.mx

Descripción de la experiencia

Contexto educativo y social

Nuestra escuela se encuentra ubicada en la comunidad de Oyametepec, Ixtacamaxtitlán, en la Sierra Norte de Puebla, donde se cuenta con educación en los niveles de preescolar, primaria y telesecundaria, así como con servicios de agua potable y electricidad, camino de terracería y Centro de Salud (IMSS). La principal actividad económica de Oyametepec es la agricultura de temporal, con suelos de pendientes pronunciadas (terrenos en ladera) y poco fértiles. Se aprecia un gran deterioro de los ecosistemas locales por el aprovechamiento inadecuado de los recursos naturales. Un fenómeno que va en aumento es la migración a las grandes ciudades de México, así como a Estados Unidos, para buscar empleos mejor remunerados.

Las condiciones que prevalecen son de pobreza extrema y la mayoría de las familias carecen de los servicios necesarios para tener una vida digna. Aunque la comunidad cuenta con tres niveles educativos, se requiere mayor cantidad de materiales educativos e infraestructura, así como preparación docente para brindar un servicio de mejor calidad.

En esto trabajamos en la Telesecundaria desde hace seis años, y en la zona escolar desde hace dos décadas.

Propósito

El modelo educativo “La telesecundaria vinculada a la comunidad” surge en la pequeña comunidad de San Andrés Yahuitlalpan, municipio de Zautla, en la Sierra Norte de Puebla, en 1982. El profesor Gabriel Salom Flores, iniciador de este proyecto, tomó como base las necesidades de los alumnos, que provenían de familias campesinas pobres, con la idea de que la escuela debería de dotarlos de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitieran mejorar sus condiciones familiares y comunitarias. A partir de entonces, el proyecto educativo se

*Para más información acerca de la experiencia presentada en este trabajo, véase la página web <http://www.tamachtini.org.mx>

ha formulado en el proceso, comprobando en la práctica los conceptos y las propuestas pedagógicas.

La inquietud fundamental, que cristalizó conforme se desarrollaba el trabajo, era cómo la educación podría contribuir a mejorar las condiciones de vida de los alumnos, las familias y la comunidad, y cómo la escuela los dotaría de los elementos básicos (conocimientos, habilidades y actitudes) para continuar estudiando o insertarse favorablemente en el ámbito laboral.

Fundamentación

El modelo educativo se implementó sobre la marcha. Se trata, por tanto, de un proyecto en proceso que retoma continuamente nuevas propuestas en materia educativa, siempre con el objetivo de brindar un mejor servicio a nuestros alumnos; su ejercicio ha permitido comprobar sus alcances y limitaciones.

Nuestro trabajo se basa en las teorías del aprendizaje significativo, el constructivismo, la pedagogía de Paulo Freire y las ideas de Rafael Ramírez sobre la Escuela Rural Mexicana. En la actualidad incorporamos propuestas como la de la educación personalizada.

Con este modelo educativo buscamos lograr una educación integral que sea factor de desarrollo, que responda a los intereses y a las necesidades más apremiantes de los sujetos y grupos sociales que atiende.

Objetivos

1. General:

Con este modelo educativo se pretende brindar una educación integral y de calidad que tenga en cuenta las necesidades y características del alumno, la familia y la comunidad, y que impulse el desarrollo comunitario.

2. Específicos:

- a) Dotar a los alumnos de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios, ya sea para que se inserten de manera favorable en el mundo laboral o para que continúen estudiando.*
- b) Que la escuela promueva el desarrollo de la comunidad y que contribuya, en lo posible, a mejorar sus condiciones de vida.*
- c) Que los alumnos se formen como sujetos críticos, propositivos y activos, conscientes de su realidad y de su entorno, comprometidos consigo mismos y con su gente.*
- d) Que los alumnos se formen como personas autónomas, capaces de decidir de manera responsable e informada, y que practiquen la democracia en un ambiente de libertad, respeto y tolerancia, para que construyan y sean parte de una sociedad más justa y equitativa.*

Estrategia, método, actividades y recursos

Las estrategias pedagógicas que integran nuestro modelo educativo son los talleres de investigación, en los que el alumno participa directamente en la construcción de sus conocimientos a partir de un tema generador.

Estos espacios se destinan principalmente a estudiar temas generadores que vinculen los contenidos del nivel educativo con los locales y regionales. Allí, el alumno cuestiona su realidad, investiga, analiza, concluye y devuelve lo aprendido a su entorno educativo y comunitario. Durante el ciclo escolar participa en tres o cuatro talleres.

Evaluación y comunicación de la experiencia

El Consejo Técnico es la principal modalidad que utilizamos para evaluar nuestro trabajo, y tenemos como referente el proyecto escolar. En las reuniones se registran los avances.

Los alumnos, por su parte, se reúnen todos los viernes en una asamblea (plenaria) para evaluar su desempeño académico y productivo, además de buscar soluciones a los problemas escolares y productivos, así como a los relacionados con la convivencia cotidiana.

Otra forma de evaluación que ha contribuido a mejorar el trabajo son las visitas de la Supervisión Escolar.

Asimismo, se llevaron a cabo dos investigaciones educativas, una por la Universidad Iberoamericana y otra financiada por la Fundación Ford, que fueron enriquecedoras porque nos dieron una visión más amplia de lo que hacemos y de lo que queremos lograr con nuestros alumnos.

Por otra parte, maestros y maestras, tanto de otras partes de México como de Centroamérica, han visitado nuestra escuela; con ellos, también preocupados y ocupados en mejorar la calidad de la educación, intercambiamos experiencias de manera directa. Sus comentarios y observaciones nos han permitido reforzar aquello que hacemos bien, y esforzarnos por lograr lo que nos falta.

Impacto

En primer lugar, nuestros alumnos manifiestan su agrado por asistir a la escuela. Cada vez se apropian más de los espacios y de los recursos de la institución. Son más autónomos en la toma de decisiones y en la resolución de problemas personales, escolares y productivos. Elaboran sus planes de trabajo e informan sobre las actividades realizadas. Se organizan y administran sus propios recursos. Aprenden a manejar la computadora y utilizan de manera responsable los materiales de que disponen. Saben cómo investigar un tema y desarrollan hábitos de autoestudio. Ponen en práctica, en su casa o en los talleres productivos, lo que aprenden en clase.

Además, en los talleres de investigación conocen los problemas y las necesidades de su comunidad, proponen soluciones y se involucran en las mismas.

CATEGORÍA: EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**Primer lugar***Educación Integral Ayuujk Polivalente e Intercultural***Datos de la escuela**

Nombre: Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) (CBTA núm. 192)

Clave: 20DTA0016Y

Nivel: Medio superior

Modalidad: Tecnológico agropecuario (completo)

Turno: Matutino

Dirección: Domicilio conocido, Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca, (951) 568-0438

Número de alumnos: 305

Número de grupos: 12

Número de maestros con grupo: 24

Población aproximada de la localidad sede: 4 000 habitantes

Información general del proyecto (innovación)

Ciclo escolar de inicio de la experiencia: 2003-2004

Duración de la experiencia: 2003-2006

Director: Dr. Crisóforo Gallardo Vargas

Responsable(s) de la experiencia: Crisóforo Gallardo Vargas, coordinador general; Mauricio Martínez Martínez, coordinador académico, y Jenaro Martínez Gallardo, coordinador administrativo

Correo electrónico: cris_gallardo@yahoo.com.mx, mddy@starmedia.com.mx, jmartinez_tlahui@yahoo.com.mx

Descripción de la experiencia***Contexto educativo y social***

Quiénes somos y hacia dónde vamos son dos realidades que no se pueden ignorar:

Es importante tener claro el contexto donde se desarrolla nuestra experiencia de educación integral comunitaria. El pueblo *ayuujk*, lejos de ser homogéneo, armónico, unido, es una cultura con grandes problemas y diferencias, carencias y riquezas, solidaridad y egoísmo, con una lengua que tiene su riqueza y su miseria. Hay quienes creen que la cultura debe desarrollarse y otros que quieren su desaparición; es decir, vivimos y convivimos en esta dualidad de acuerdos y diversidades.

En estas comunidades todavía se observan viviendas con techos de zacate, de paja, de hoja de ocote, de maguey; con muros formados de palos, piedras y lodo; carentes de los servicios básicos para una vivienda digna: energía eléctrica, agua potable, drenaje.

En las serranías hay comunidades que aún tienen que subir y bajar por las laderas de las montañas, bordeando el suelo accidentado de cerros y lomeríos, para transportar cargas de maíz y leña en la espalda a fin de obtener recursos que les permitan sobrevivir ante una realidad opresiva que los margina de las riquezas de la nación.

En estos lugares hay comuneros que no saben leer ni escribir; viven en extrema pobreza y comen sólo tortillas con chile y sal. Se trata de una situación que duele y lastima, producto de una política de gobierno implementada por más de quinientos años que ha generado una actitud pasiva, de conformismo, por una parte, y de paternalismo, por la otra. Aquí, la gente constantemente sufre la violación de sus derechos humanos individuales y colectivos.

A todo lo anterior se suma desde tiempos ancestrales el problema de la tenencia de la tierra, que es motivo de conflictos como rechazo, indiferencia y violencia, que en algunos casos se agrava de tal modo que ocasiona la privación de la libertad y de la vida.

La otra cara de nuestra realidad social la constituyen las personas que tienen un mejor nivel económico, cuentan con las comodidades del mundo occidental (habitaciones decorosas, agua caliente, cocina integral, teléfono, internet, celulares, refrigerador, lavadora, cámaras digitales, computadora portátil), mayor posibilidad de adquirir bienes materiales, mejor educación y alimentación. Esos contrastes en el poder adquisitivo hoy forman parte de nuestra cotidianidad comunitaria.

Somos gente del *mokaya* (“primer pueblo de maíz”) (Florescano, 1997, p. 36), concepto que traducido al mixe sería *moojk jää’ y* (“gente del maíz”) o *moojk kaapyë* (“gente que se alimenta del maíz, del chile, de la sal, del quelite, de las guías de chayote y de calabaza, de los chapulines, de las espigas del maíz”). Somos unidad y diferencia, consenso y disenso, comunidad e individuos, construcción y destrucción: somos dualidad.

Diferimos de la interpretación romántica del indígena que supone que todo es armonía, solidaridad, Guelaguetza, mano vuelta, tequio. Somos una comunidad que aún mantiene un fuerte arraigo en su cultura “que incluye objetos y materiales: un territorio y los recursos naturales que contiene, las habitaciones, los espacios y edificios públicos, las instalaciones productivas y ceremonias, los sitios sagrados, el lugar donde están enterrados nuestros muertos, los instrumentos de trabajo y los objetos se enmarcan y hacen posible la vida cotidiana” (Bonfil Batalla, 1997, p. 19); pero también somos una cultura en constante transformación que se adapta a los cambios generados en su interior y desde el exterior, una comunidad con jóvenes y niños. No somos ni nos consideramos una cultura del pasado, arcaica, estática y con la idea romántica de querer recuperar todo sin diferenciar lo positivo de lo negativo, somos *ayuujk* que se moldean y construyen a diario, que recobran experiencias del pasado, que viven el presente y se preparan para el futuro.

Tratamos de aprovechar las mejores experiencias que han generado las diversas culturas del mundo; nos apropiamos de ellas para desarrollar algunos elementos de la nuestra, como por ejemplo la lengua, que ha avanzado en la conformación de su gramática, y la lecto-escritura, que ya dominan gran número de hablantes de la etnia para expresar ideas y conocimientos (*wejën kajën*).

Somos pueblo, sujetos históricos; tenemos una cosmovisión propia que se basa en tres dualidades: *tierra-vida*, *trabajo-tequio*, *humano-pueblo*, principios filosóficos que nos han permitido interactuar con la naturaleza de manera respetuosa y armónica; con la vida comunitaria en un ambiente de solidaridad, de trabajo, de participación, de servicio para el bienestar. Con base en este principio hemos sobrellevado nuestras diferencias y consolidado nuestra unidad en la diversidad como *pujx käjp*.

No tenemos por qué importar términos y conceptos que asustan al Estado-gobierno, sino que expresamos nuestra vivencia con palabras propias como *käxmujkën-tunmujkën* (“diálogo y trabajo colectivo”), *kë'm kutujkën-kë'm ana'mën*, *kë'm kutunkäjtén*, *kë'm tityu'nën* (“decisiones propias”), *këmuntyu'nën* (“tequio”), *tsënä'yën-tanä'yën* (“vivencia y existencia”), *käpxwääjtsën* (“consenso”), *nakyupëkë-nawyëntsë'kë* (“respeto y aceptación de diferencias”), de acuerdo con un proceso iniciado por nuestros abuelos hace mucho tiempo. Sabemos hacia dónde debemos continuar. El desarrollo y florecimiento de nuestra cultura *ayuujk* no tiene por qué inconformar a otras culturas sino que tiene que considerarse como una reivindicación indígena en que deben incorporarse aquéllas para enriquecer la iniciativa de una educación integral comunitaria. Proponer y diseñar una educación acorde a los intereses y necesidades de las culturas es un derecho que se tiene por ser diferente.

No somos homogéneos porque no somos máquinas que se reproducen en serie, regidos por un plan y programa de atención únicos, somos seres pensantes con interpretaciones muy diversas respecto de los fenómenos sociales y naturales.

Podemos pensar, decidir, actuar por nosotros mismos; tenemos igual capacidad de desarrollarnos que quienes poseen más recursos económicos y poder político; no somos menos por hablar una lengua indígena y ser de un color diferente.

Seamos claros y pongamos en la mesa de la discusión nuestros deberes y las obligaciones del Estado-gobierno. Urge una nueva visión política de transformación participativa; un cambio de mentalidad sobre los procedimientos, conceptos y actitudes de atención a los pueblos indígenas, implementados a través de una educación pertinente y de calidad.

Como mexicanos, tenemos obligaciones y derechos; entre estos últimos el de acceder a los *mejores* servicios de salud y educación, así como también estamos comprometidos a cuidar y mejorar su calidad. Esto significa que a nosotros nos toca participar con ideas, mano de obra y bienes materiales, pero el Estado debe aportar lo que le corresponde (recursos económicos, por ejemplo), de lo que estamos obligados a hacer buen uso, entregando cuentas claras y resultados tangibles.

No aceptamos que el Estado-gobierno nos condicione y controle por medio de estrategias políticas e ideológicas, pues nosotros, más que nadie, conocemos nuestras realidades y necesidades educativas, sabemos cuál es la mejor estrategia para resolver nuestros problemas de aprendizaje; por eso construimos la educación de nuestros hijos a partir del contexto cultural local complementado con el universal.

Ni el modelo educativo que desarrollamos ni el que diseña el Estado-gobierno deben imponerse como únicos, pues existe claridad y madurez para elegir lo que nos sirve y complementa como comunidad y como cultura; sabemos que en

el mundo hay una gama de paradigmas psicopedagógicos y se trata de que nosotros vinculemos esas propuestas teóricas con la experiencia construida a lo largo de muchas generaciones por la cultura *ayuujk*.

Hay que desmitificar la idea de que estamos contentos y conformes con la situación actual de nuestros pueblos y comunidades indígenas. Queremos tener una mejor calidad de vida, digna y honrosa, como cualquier ciudadano del mundo, y pensamos que esto se puede lograr a través de la educación, preparando jóvenes competentes en diversos ámbitos.

Es loable la labor que al respecto han realizado intelectuales, académicos, políticos indígenas y no indígenas; en materia legislativa hay avances, como son la Ley de Derechos para las Comunidades y Pueblos Indígenas de Oaxaca, la Ley General de Derechos Lingüísticos, el paradigma de la interculturalidad, muy en boga ahora entre los estudiosos académicos. Sin embargo, numerosos factores la han convertido sólo en una retórica de uso exclusivo entre los políticos e intelectuales de las urbes, que en la práctica “se congela” y resulta ineficaz en tanto que las culturas y los actores sociales desconozcan tales avances. Esto sucede porque en nuestros pueblos y comunidades se tiene una idea muy vaga de estos instrumentos teóricos y jurídicos; por ende, prácticamente es nula su apropiación como mecanismos para impulsar y desarrollar los derechos que nos corresponden.

En este marco de reflexión creemos que la interpretación de los conceptos debe de ser flexible, sin afirmar de manera esquemática ni dar por hecho todo lo que se describe acerca de nosotros como indígenas, sino que va a depender del contexto específico de cada comunidad. Ahora sucede que cuando se menciona el derecho a la autonomía, gran parte de la opinión pública piensa que todas las culturas indígenas son conscientes de esa necesidad y se levantan al unísono clamando por éste, o cuando se menciona el derecho a la interculturalidad, si algún líder indígena alza su voz al respecto, la gente supone que es el representante de toda una cultura. La realidad es que en el interior de las comunidades se vive otra dinámica diferente; esto no quiere decir que discrimi-nemos los trabajos de antropólogos, juristas y sociólogos, sino que se debería de tener una visión más objetiva acerca de nosotros o, en todo caso, conocer la otra cara de los discursos teóricos.

Propósito

Durante mucho tiempo, en nuestras comunidades experimentamos la práctica hegemónica de un modelo en materia educativa impuesto por el Estado-gobierno que promovía una educación descontextualizada, excluyente, generadora en los alumnos de una actitud pasiva, dependiente, que valoraba poco la cultura. Como consecuencia, en 1995 un grupo de intelectuales *ayuujk* retomamos la idea de generar una educación integral comunitaria que reconociera la riqueza de nuestro proceso histórico, que incluyera nuestros principios filosóficos y raíces culturales *kojpk ääts* como válidos para el desarrollo y florecimiento de nuestra cultura *ayuujk*. Este proceso no estuvo exento de dificultades y contradicciones; hubo que invertir mucho tiempo en reuniones con comuneros, padres de familia, maestros de educación básica y media superior para entender las necesidades de cada nivel, sus preocupaciones y propuestas, lo que desembocó en el proyecto Educación Integral Comunitaria Mixe (Edicom), que sólo en

el nivel medio superior se hizo realidad, debido a una coyuntura política en que confluyeron la reforma en materia legislativa sobre los derechos de los pueblos indígenas y la voluntad decidida de quienes autorizan las propuestas de innovación educativa.

Este proyecto comunitario se planteó al Secretario de Educación Pública en su visita a nuestra comunidad en 1995. Su contenido se sustenta en que la construcción de los conocimientos debe partir de nosotros como indígenas *ayuuik* con un profundo respeto hacia las demás culturas; para ello tuvimos que conformar un equipo de trabajo a cargo de sistematizar las ideas expresadas de manera verbal. Sabemos la responsabilidad que implica, pero estamos seguros de que sólo con la apropiación responsable y el control de nuestra propia educación podremos garantizar el desarrollo y florecimiento de nuestra cultura *ayuuik*, lo que plantea la transformación profunda de la educación a partir de la vivencia convivencia (*tsënä 'yën tanä 'yën*); dicho en otros términos, pasamos por “un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes” (Carbonell Sebarroja, 2002, p.11).

Fundamentación

El Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) es una institución de educación media superior con principios filosóficos que se sustentan en los siguientes conceptos duales de nuestra cosmovisión:

Wëjen-kajën: despertar, desamarrar, desatar, aflorar las ideas y el pensamiento, abrir los ojos a la inteligencia.

Konmukën-pëemujkën: recoger e integrar.

Ana 'mën-akajpën: aconsejar y proteger, orientar y conducir.

Käjpxën-matyäkën: habla, plática, diálogo y comunicación.

Pukäpxën-puxejkën: acompañar, reforzar, complementar el diálogo, la palabra y la idea.

Käpxmujkën-matyäkmujkën: consenso de ideas, diálogo colectivo.

Tsënä 'yën-tanä 'yën: vivencia y convivencia comunitaria.

(BICAP, 2001, pp. 69-70.)

Estas dualidades cobran sentido y significado en la educación del *ayukjäa'y*, cuando en la práctica docente y en los contenidos curriculares reflejan su pertinencia cultural, tales como: abrir los ojos a la inteligencia, desatar ideas y pensamientos en compañía del asesor (*ana 'mën akajpë, pukäpxëpë puxejkëpë*), el aprendizaje cooperativo (*amukë tuu'nën*) con los compañeros, el diálogo asesor-alumno (*käpxmujkën matyäkmujkën*), con el propósito de alcanzar una mayor templanza en el conocimiento.

El BICAP cuenta con tres grandes áreas de aprendizaje y producción: la Coordinación Académica, la Coordinación de Interacción Comunitaria y la Coordinación de los Talleres Artesanales. Cada una de sus funciones y acciones específicas convergen en el desarrollo educativo y productivo de la comunidad y de la región.

Con la propuesta educativa del BICAP, los productores de la comunidad se han formado y organizado con la asesoría de los promotores del área de Inter-

acción Comunitaria, cuyo objetivo es capacitarlos para que eleven su calidad de vida mediante el aprovechamiento racional de los recursos de su entorno.

El área artesanal del BICAP ha tenido un avance cuantitativo y cualitativo. En un principio, los maestros artesanos debieron asistir a varios centros de capacitación, pero hoy en día enseñan a hacer y producen artesanías de calidad en las que emplean métodos tradicionales en cuanto al teñido y los bordados en los acabados de cada pieza. Sus objetivos fueron crear espacios de capacitación a fin de diversificar las actividades productivas de la comunidad y de la región. En la actualidad, más de veinte artesanos trabajan distribuidos en los talleres de hilados y tejidos, joyería, alfarería, y corte y confección.

Objetivos

1. Generales:

- a) Desarrollar en los estudiantes la capacidad de revalorizar y recuperar los saberes tradicionales, así como los sistemas de organización política, económica y cultural de los pueblos indígenas en interacción con los conocimientos científicos universales.
- b) Formar en los estudiantes una actitud crítica, analítica y propositiva que recupere los valores comunitarios e integre los universales.
- c) Desarrollar las habilidades y destrezas necesarias de los estudiantes a través del trabajo práctico, para que mejoren sus condiciones de vida individual, familiar y comunitaria.
- d) Desarrollar la personalidad del educando en forma integral para su plena realización en lo individual y como miembro de un colectivo.
- e) Brindar una educación polivalente acorde con los tiempos actuales para la construcción y reconstrucción del conocimiento.
- f) Fomentar una educación en el estudiante acorde a los nuevos tiempos y prácticas pedagógicas para promover su propio aprendizaje.
- g) Lograr la excelencia académica a través del uso de la ciencia y la tecnología, así como de la sabiduría generada por nuestra cultura.

2. Específicos:

- a) Fomentar en los alumnos el manejo de métodos de investigación que le permitan acceder a cualquier campo de conocimiento.
- b) Asesorar al educando en la comprensión de la naturaleza a partir de las herramientas del método científico para darle explicaciones racionales y argumentadas.
- c) Aprender a hacer, con base en los conocimientos generados por los grandes pilares del modelo educativo BICAP como parte de su práctica cotidiana.
- d) Aprovechar otros espacios de la comunidad para la investigación, observación, análisis y reflexión de su cotidianidad.
- e) Aprender a ser, asumiendo una posición analítica y crítica de los

acontecimientos actuales que configuran un conjunto de valores, identidad y cultura.

- f) Asesorar al estudiante para que comprenda la coexistencia del hombre y la sociedad en un proceso histórico, mediante la interpretación de los hechos y favoreciendo su identidad *ayuu'jk*.
- g) Impulsar el respeto a las diferencias lingüísticas, de pensamiento, de género, de gusto, etcétera, como parte del proceso de construcción de la interculturalidad.
- h) Desarrollar métodos de estudio que induzcan al autoestudio.

Estrategia, método, actividades y recursos

Entendemos que somos parte de un proceso histórico de la comunidad iniciado hace algunos años, que avanzamos cualitativa y cuantitativamente en materia de educación con pleno conocimiento de nuestros límites. Desde esta perspectiva, ahora es momento de puntualizar cuáles elementos necesitamos rescatar e integrar para seguir potenciando nuestro modelo educativo.

De acuerdo con las experiencias mencionadas, nuestros argumentos pedagógicos son producto de análisis y evaluaciones. Por ello, los planes y programas autorizados son flexibles en cuanto a los contenidos que permitan desarrollar la investigación de nuestra cultura y los procesos del método científico, fortalecer los análisis interdisciplinarios de los problemas académicos a través de reuniones calendarizadas, el trabajo tanto de equipo como individual para el aprendizaje cooperativo, el impulso a la atención personalizada mediante tutorías, la asesoría a los alumnos de acuerdo con las expectativas y los niveles de conocimiento individuales.

Roles y funciones

Con base en nuestra cosmovisión, las funciones están simbolizadas en el *árbol* del BICAP:

- ***Coordinador general:***
Desempeña la función de raíz (*kojpk ááts*), proveyendo la savia que fluye en la planta y alimenta con la esencia y sabiduría de la tierra; es la fuente de todas las corrientes que emanan de la naturaleza y fortalece las diversas ramas, hojas, flores y frutos del árbol.
- ***Coordinadores académico y administrativo:***
Son como el tronco o tallo que, arraigado tenazmente con su raíz, sostiene el peso de todo el árbol.
- ***Coordinadores de mesa:***
Son los primeros brotes de las ramas del árbol que se multiplican con la alimentación y fuerza que reciben de los coordinadores, generando mayor frondosidad para dar sombra y fruto.
- ***Mesas de trabajo:***
Son las ramillas, organizadores directos de multiplicar las hojas, las cuales aviva el viento de los cuatro puntos cardinales. Son las que pla-

nean, organizan, orientan, dialogan y diseñan actividades para obtener el fruto que reúna las características esperadas de calidad y competencia.

- *Coordinadores de nivel:*
Son como las hojas que absorben la energía solar y transforman el bióxido de carbono en energía positiva para dar forma y color al árbol, porque captan las opiniones y sugerencias de los coordinadores de las mesas de trabajo, con quienes interactúan para mantener vivos las experiencias y los conocimientos.
- *Tutores-asesores:*
Son como las flores que en la madurez de su desarrollo emanan color y frescura, y que con su esfuerzo y talento dan frutos, necesarios para la vida comunitaria y la sociedad. Dan seguimiento al plan de actividades psicopedagógicas con las finalidades de mejorar el aprendizaje y la orientación de quienes participan en el proceso de aprendizaje.
Los alumnos-tutorados son el fruto del trabajo y esfuerzo realizado mediante un proceso colectivo e individual.

Bibliografía consultada

- BICAP (2001), *La voz y la palabra del pueblo ayuuik*, México, Porrúa/Universidad Pedagógica Nacional (UPN)/BICAP.
- BONFIL BATALLA, Guillermo (1997), *Pensar nuestra cultura*, México, Alianza Editorial.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (2002), “El profesorado y la innovación educativa”, en *La innovación educativa*, Madrid, Akal.
- FLORESCANO, Enrique (1997), *Etnia, Estado y Nación. Nuevo siglo*, México, Aguilar.

Segundo lugar

BAAPEIS 2001/ Bachillerato para Atención Académica a Profesores de Educación Indígena en Servicio

Datos de las escuelas

Nombre: Centro de Actualización del Magisterio (CAM) y Centro de Estudios Multidisciplinarios en Investigación Intercultural (CEMII)

Clave: 08EBX0001V

Nivel: Medio superior

Modalidad: Profesional, semiescolarizada, con tiempos presenciales para la discusión y el trabajo en el colectivo, complementadas con tareas en guías para autoestudio

Turnos: Matutino y vespertino

Direcciones: Guachochi, municipio del mismo nombre, y San Juanito, municipio de Bocoyna, Chihuahua

Número de alumnos: 120 entre las dos sedes

Número de grupos: 6 en dos sedes

Número de maestros con grupo: 18 profesores por periodo en ambas sedes
Población aproximada de las localidades sedes: Guachochi 20 000 habitantes;
San Juanito 18 000 pobladores

Información general del proyecto (innovación)

Ciclo escolar de inicio de la experiencia: 2001-2002

Duración de la experiencia: Continúa desarrollándose hasta hoy

Directora: Mtra. Francisca Fabiola Ayala Rivera

Presidente: Horacio Echavarría González

Responsable(s) de la experiencia: Mtra. Francisca Fabiola Ayala Rivera, directora, y Horacio Echavarría González, presidente

Correo electrónico: cemiic@hotmail.com, sekori@yahoo.com

Descripción de la experiencia

Contexto educativo y social

Las condiciones que prevalecen en el trabajo académico de esta propuesta presentan características específicas que condicionan el éxito del proyecto:

1. Los profesores viven y trabajan en comunidades de difícil acceso y cada dos semanas tienen que viajar hasta las comunidades concentradoras; allí, pagan de su bolsa hospedaje y alimentación por una, dos o tres noches, según el programa de asesorías, pues no cuentan con becas o apoyos económicos. Por la falta de apoyos el programa tardará más en certificar los estudios de bachillerato de todos los profesores que atienden la educación indígena en Chihuahua.
2. El programa, aunque avalado por el gobierno estatal, carece de respaldo para desarrollar las tareas sustantivas sin contratiempos, contratar profesores o disponer de materiales y otros recursos para atender los procesos de seguimiento, la capacitación a asesores, la elaboración de materiales, etcétera.
3. No obstante, el trabajo académico se ha desarrollado con el compromiso institucional del Centro de Actualización del Magisterio (CAM) y el apoyo externo del Centro de Estudios Multidisciplinarios en Investigación Intercultural (CEMII).

Propósito

La experiencia nace debido a la necesidad de ayudar a los profesores que trabajan en educación indígena que sólo cuentan con estudios de secundaria (concluidos algunos, inconclusos otros) para que continuaran sus estudios hasta terminar el bachillerato.

Sobre todo, saber que la educación indígena en Chihuahua ocupa los últimos lugares en cuanto a aprovechamiento y eficiencia terminal en preescolar y primaria, llevó a reflexionar acerca de las condiciones académicas y profesionales de los profesores que atienden el servicio; entonces se comprobó que muchos de ellos sólo cuentan con estudios de secundaria y su experiencia laboral,

esto sin siquiera considerar el aspecto lingüístico, un tema importante que deberá contemplar la propuesta.

Fundamentación

El propósito que orienta la necesidad de formar profesores que posean los conocimientos adecuados para atender a las comunidades indígenas, se sustenta en la urgente necesidad de preparar a hombres y mujeres capaces de entender las particularidades de cada cultura y comunidad indígena, a fin de implementar en ellas procesos de aprendizaje coherentes con sus necesidades de desarrollo; además, que sean capaces de incorporar los componentes tradicionales y espirituales (rituales) a las rutas de interés de las comunidades (indígenas); que estén dispuestos a abordar esquemas de interrelación con el mundo circundante que les permita identificarse plenamente como actores en el escenario de la interculturalidad y, en consecuencia, que se vinculen con el contexto regional, nacional y mundial.

De manera alternativa es urgente trabajar en el diseño de propuestas que atiendan los procesos de capacitación y actualización permanente con los actuales profesores responsables de la educación indígena, con particular énfasis en el análisis y la reflexión de la práctica docente tanto dentro como fuera del aula, en la red de interrelaciones que se deben de tejer con los autores cotidianos en cada comunidad. Asimismo, es perentorio el ejercicio y la reflexión de lo indígena en el escenario del siglo XXI, en contraste con la historia cercana; es el punto de partida para discutir y entender cómo, en algunos casos, se han generado espacios y oportunidades, pero también cómo se les han negado, en relación con los pueblos y comunidades aborígenes, desde dentro y hacia fuera.

La sociedad actual tiene una estructura más compleja. La identidad de los diversos actores políticos, económicos, religiosos, étnicos, educativos, etcétera, se incorpora a un nuevo concepto de sociedad. La confluencia de los puntos geográficos, ideológicos y afectivos comunes entre éstos se explica sólo a través de una propuesta social y educativa que avanza y crece todo el tiempo, de un concepto inacabado: *la sociedad intercultural*.

En una sociedad que hoy se entiende de forma diferente de como lo hizo hasta hace poco tiempo, es trascendental reconocer, recrear y rescatar en la diversidad los rasgos identitarios propios, así como reconocer y respetar conscientemente la identidad del *otro*.

La diversidad permite incorporar a este mundo de saberes una vasta región social que se ha ido descubriendo, a la vez que encubriendo, conformando, y que se tiene que explorar detenida y minuciosamente como objeto de estudio, análisis y discusión en los diferentes campos del saber y del hacer educativo. Vivimos una etapa significativa del proceso intercultural. Hoy toman forma importantes redes humanas que dan lugar al nacimiento de una nueva geografía sociopolítica que demanda la participación y el encuentro de los *diferentes* para proponerse proyectos conjuntos respecto de la educación adecuada para los niños y las niñas de las diversas culturas que conviven en un mismo territorio e, incluso, realizan las mismas acciones y tienen metas comunes.

Es necesario estudiar y entender los diversos componentes de los procesos educativos multiculturales e interculturales, con el propósito de plantear con claridad una propuesta curricular para formar docentes de educación básica

en el sentido más amplio, que dé cómo resultado profesores egresados con las habilidades y capacidades idóneas para entender y atender a las generaciones de la nueva sociedad que se avizora.

La realidad de los docentes indígenas –e incluso de los no indígenas que se contratan en este servicio educativo– de Chihuahua, es que durante mucho tiempo fueron desatendidos o, en el mejor de los casos, subatendidos. En los últimos años, la contratación de nuevos maestros ha estado sujeta al curso de inducción aplicado a jóvenes que en su mayoría cuenta con estudios de preparatoria o equivalentes. Antes se utilizaban otros mecanismos de selección, de lo que resultaba la incorporación de jóvenes cuya preparación apenas consistía en haber concluido la primaria, tener estudios inconclusos de secundaria o, a lo sumo, haberla terminado.

En la actualidad, muchos profesores que ingresaron al servicio mediante este mecanismo están a cargo de la educación de los niños y las niñas indígenas, pero no han logrado una formación que les permita ampliar su perspectiva de los procesos educativos ni mucho menos entender las nuevas propuestas académicas, como por ejemplo la *educación intercultural*, la *educación comunitaria*, la *educación para la vida y el trabajo*, etcétera.

Con el propósito de hacerse cargo de la formación y profesionalización de los docentes que se desempeñan hoy en el medio indígena, se han realizado esfuerzos importantes, pero aún se percibe el desinterés de sectores tanto públicos como privados y, en consecuencia, falta mucho por hacer al respecto.

En 2001 la autoridad educativa –la instancia responsable de la formación, atención y capacitación de profesores que laboran en el medio rural y, en particular, de los dedicados a la educación indígena– trabajó en el análisis y la revisión de un programa de educación media, originalmente denominado Preparatoria Indígena, cuya propuesta se presentó desde 1997 sin que se definiera la validez de esos estudios, ni las instancias correspondientes le dieran la autorización oficial; académicamente era bastante deficiente.

La tarea de revisar y replantear qué se debía de hacer fue asumida por la autoridad educativa, la cual determinó revisar el aspecto jurídico –para resolver la validez de estudios–, con el apoyo y la asesoría de sus instancias correspondientes, así como lo referente a la propuesta curricular; en este proceso participaron académicos interesados en la materia.*

Objetivos

Crear las condiciones para iniciar un proceso de formación y capacitación continua de los profesores que trabajan en educación indígena. Al mismo tiempo, realizar un análisis que genere las condiciones para implementar la formación inicial de docentes con capacidad para atender la educación de las comunidades indígenas desde un enfoque intercultural.

* En septiembre de 2001 se publicó en el *Periódico Oficial* del estado un Acuerdo Secretarial en que el Ejecutivo local otorga validez a los estudios y en que reconoce como un medio importante para regularizar a los profesores de educación indígena en servicio la opción educativa denominada Bachillerato para Atención Académica a Profesores de Educación Indígena en Servicio (BAAPEIS), a cargo de la Coordinación Académica y Administrativa del CAM, y apoyado de forma externa por el CEMII.

En el corto plazo se informó a los profesores interesados a través de la estructura educativa, a fin de que conocieran la importancia de profesionalizarse. Para que puedan ingresar a alguna licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) o de las escuelas normales, es requisito que cursen el bachillerato. Es importante apuntar que el BAAPEIS 2001 se diseñó considerando a sus destinatarios, es decir, respeta el tronco común, en tanto que, de los bloques complementarios, uno se destina al trabajo psicopedagógico y el otro se enfoca a estudios sociohistóricos que sirvan al profesor de base para su trabajo cotidiano.

En el mediano plazo se busca comprometer a las autoridades educativas con este proyecto, con el propósito de que aporten recursos para materiales didácticos, apoyos directos y, sobre todo, para capacitar a los profesores que tienen a su cargo la coordinación de las asesorías.

En el largo plazo, el equipo involucrado intentará establecer compromisos institucionales para:

1. Cubrir ciento por ciento la capacidad de respuesta para Chihuahua.
2. Si se considera pertinente, extender la propuesta a otras entidades del país. Para el efecto, abordaremos el tema con las autoridades de la Dirección General de Educación Indígena, a fin de que otros profesores en iguales condiciones se vean beneficiados.

Roles y funciones

- *Autoridades educativas:*
Los directivos están a cargo, entre otras tareas, de asegurar el financiamiento que permita desarrollar con fluidez este programa, así como de allegarse los medios para capacitar y actualizar a los profesores.
- *Profesores:*
Contratados para atender la educación de niñas y niños indígenas, deben profesionalizar su trabajo. Los docentes o catedráticos invitados a coordinar las materias de estudio tienen la responsabilidad y el compromiso de capacitarse continuamente para que puedan abordar en conjunto los contenidos, propósitos, objetivos y enfoques del plan de estudios y los programas de trabajo del BAAPEIS.

Estrategia, método, actividades y recursos

La propuesta académica tiene tres cometidos que la definen como específica a la vez que le permiten conservar la generalidad de los estudios de nivel medio superior que atiende. Concibe la educación como un proceso permanente, cuyo principal objetivo es el de aportar conocimientos acordes a cada nivel, pero que a la vez sus contenidos sirvan a un doble propósito en beneficio del estudiante: el aspecto académico de un bachillerato como una herramienta para reforzar los contenidos y saberes en los procesos cotidianos que se generan en el aula, la escuela y la comunidad, así como el planteamiento curricular y metodológico, cuyo enfoque teje una importante red académica con base en tres aspectos

básicos. El primero, que cubre los fines ya señalados, se enmarca en la referencia directa a conocimientos del tronco común; el segundo aborda el conocimiento desde un enfoque sociohistórico que promueve tanto la importancia de la escuela y la comunidad como la noción de la construcción de lo identitario como punto de partida para trascender lo intercultural; el último coincide con el tercer aspecto básico de la propuesta académica, el relacionado con el desempeño de los profesores de educación indígena, y debe de ser el que mayor beneficio aporte a su profesionalización, el que atiende el campo educacional, del conocimiento y el psicopedagógico.

Evaluación y comunicación de la experiencia

La evaluación es una parte débil del proceso, pues aunque se contempló, hasta ahora ha quedado en una evaluación tradicional en lo que corresponde a los docentes y alumnos. Por otra parte, el desempeño de los profesores (asesores) así como el peso del enfoque, los propósitos, los saberes y los contenidos no han sido suficientemente evaluados, como tampoco los materiales y recursos de apoyo para el desarrollo académico.

Impacto

Mejor desempeño en la práctica docente de los profesores que atienden la educación preescolar y primaria tanto de las zonas rurales como urbanas de regiones donde se asientan comunidades *rarámuris*, *odamis*, *o'obas* y *makarawes*. Cabe resaltar que falta un proceso de seguimiento y evaluación que arroje datos respecto de las repercusiones de esta propuesta.

Proyecciones

Apertura a nuevos temas, escuelas, demandas; continuidad. La necesidad de prestar este servicio en espacios más cercanos, induce a establecer dos centros más, uno en la región tepehuana del sur del estado (Guadalupe y Calvo) y otro en la región pima, en el oeste de la entidad (Madera). Por último, es responsabilidad social e histórica de instituciones como el CAM continuar esta labor; de la misma forma, quienes conforman el Centro de Estudios Multidisciplinarios en Investigación Intercultural (CEMII), convencidos y comprometidos con causas afines a la que se atiende, buscarán que perdure para mejorar las condiciones educativas de los niños y las niñas de México, con énfasis en la que se imparte a los indígenas de Chihuahua.

Como en esta entidad no hay institución de educación media superior alguna que atienda la propuesta y modalidad de trabajo que exige y requiere el BAAPEIS 2001, el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), en el marco de la Educación Básica y Normal, asumió la responsabilidad histórica de desarrollar este programa académico.

VI. Análisis de las experiencias, conclusiones y perspectivas

SYLVIA SCHMELKES
CGEIB

Con motivo de la presentación de las diversas experiencias ganadoras de este Concurso, deseo compartir con ustedes algunas reflexiones.

CAUSAS GENERADORAS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

En principio, las preguntas planteadas son: qué genera una innovación y por qué se gesta una innovación de determinada naturaleza. Desde luego, partimos del supuesto de que para mejorar la calidad de la educación es requisito que existan. Como ya se dijo, debemos hacer algo distinto si queremos que las cosas cambien. Por consiguiente, en los resultados de este Concurso se reflejan las transformaciones que introdujimos en nuestra materia de preocupación.

Pero, al analizar las presentaciones de los proyectos, reflexioné sobre los factores y las realidades que motivaron su surgimiento. Por una parte, resultaba que siempre una necesidad no satisfecha favorecía la innovación y explicaba la razón de su existencia. Ésta es una de las motivaciones presentes en casi todas las innovaciones; por la otra, hay una relación muy evidente con derechos no cumplidos: el de todos los niños a la educación y el de los niños indígenas a una educación en su lengua, a una educación culturalmente relevante.

El grupo de *Lumaltik Nopteswanej* –promotor de Ecidea– se refirió muy claramente a la injusticia como motor de la innovación, en el sentido de que es injusto que nuestros pueblos, nuestros niños y nuestras niñas, reciban una educación cualitativamente deficiente e inadecuada respecto de las necesidades de su entorno; es una injusticia que esa necesidad se satisfaga de manera ineficaz. No es que la educación sea inexistente; de hecho en cada lugar había una escuela con maestros, pero funcionaba mal, no operaba como debería; entonces, lo que se busca es innovar para que mejore su calidad.

Las innovaciones tienen que partir de lo local, ser innovaciones de cada lugar, para que haya una vinculación real entre éstas y la calidad de la educación. Es el caso de la Sierra Tarahumara, donde en Bawinokachi se fundó una escuela en 1952, completamente externa, que con el paso del tiempo la comunidad acabó por apropiársela. No se pueden lograr innovaciones, con el carácter de las que hoy tenemos la oportunidad de apreciar, diseñándolas desde un escritorio o con la pretensión de que tengan una aplicación masiva; por el contrario, éstas nacen de abajo hacia arriba, y en ello radica su valor.

Podría pensarse que si deben de surgir de los ámbitos locales, entonces llevaría mucho tiempo abarcar a todas las comunidades de nuestro país; no obstante, considero que no por fuerza tendría que ser así, pues no renunciamos a la posibilidad de extender a otros lugares algo de lo que estamos aprendiendo

de estas innovaciones, ya que el solo hecho de que existan y de que las conozcamos nos señala el camino para diseñar formas de atención más respetuosas de las diferencias locales y de mayor calidad.

Por tanto, en ello reside en parte el incentivo tanto de estas innovaciones en que destaca su enfoque intercultural, como de las de cualquier tipo. Todas las propuestas que participaron en este Concurso tienen este enfoque, ya sea porque implican la diversidad cultural o porque atienden a grupos multiculturales.

RECONOCIMIENTO DE LA DIFERENCIA

Además de estos factores, al parecer propios de toda innovación, en todas se aprecia una muy clara aspiración al reconocimiento de la diferencia, como si afirmaran: “somos distintos y así queremos ser reconocidos, por lo que vamos a diseñar una manera de satisfacer nuestras necesidades educativas que responda a esa diversidad, a esa diferencia”; también se observa la incorporación de otras formas de entender la realidad y la educación, como una especie de rebeldía en contra de una sola forma de concebirlas, y precisamente estas experiencias incorporan nuevas –no sólo distintas– modalidades, que es un aspecto muy interesante.

LOS ACTORES SON SUJETOS ACTIVOS

Considero que también hay claridad, no presente en todas las innovaciones aunque sí en las interculturales, respecto de que sus actores deben convertirse en sujetos activos en su diseño y desarrollo: la comunidad, los alumnos, los docentes. Es decir, en este sentido se trata de innovaciones profundamente participativas, ya que implican la colaboración intensa de la comunidad para su desarrollo.

DIÁLOGO DE IGUAL A IGUAL

Es significativo que todas esas experiencias tengan como estímulo el interés por dialogar con los demás, los *otros*, pero en una posición de reconocerse desde la diferencia, de igual a igual, con el propósito de enriquecerse recíprocamente; en ello radica el sentido más profundo de lo intercultural.

En todos los casos hay un momento de intercambio de conocimientos, que es precisamente lo que genera la innovación. Un factor que no se ha reconocido suficiente es que el diálogo entre conocimientos debe de hacerse desde posiciones de igualdad. Esto también da lugar a innovaciones desde el aspecto intracultural; algo muy importante e interesante, sobre todo en cuanto a la calidad de la educación. Asimismo, resalta que todas las experiencias puestas en práctica en las escuelas comparten el objetivo común de que sus egresados, si así lo desean, puedan continuar sus estudios en el sistema regular. No se plantean que sea imposible incorporarse después a la oferta educativa que ofrece esta nación en sus cuatro puntos cardinales; todas lo consideran factible y esto me parece algo notable.

Otro elemento presente en los proyectos es que siempre hay un contenido valoral explícito, el deseo de aprender valores distintos, ya que éstos no son sólo declarativos sino que se encarnan en el ejercicio cotidiano de la experiencia misma, lo que permite ir anticipando la sociedad deseada en el ámbito educativo.

PERSPECTIVA HOLÍSTICA

Por otra parte, llama la atención que en la forma de organizar los contenidos de las innovaciones educativas hay una intención mucho más holística de abordar la realidad. De hecho, todas las experiencias presentadas son modulares o utilizan temas generadores en que confluyen las diferentes disciplinas del conocimiento a fin de tener una visión más amplia, completa e integral de la realidad.

Esto es lo que reflexioné respecto de lo que genera una innovación, en general, y una innovación en lo intercultural, específicamente.

Como todas son innovaciones hasta cierto punto completas, quizás esto influya en su carácter holístico, pero en la esfera de la educación intercultural hay innovaciones en el aspecto educativo, otras que repercuten en el currículum y algunas más que contribuyen a la formación de los docentes. Aquí nos referimos a las que comprenden la experiencia educativa en su conjunto: son innovaciones en contenido, son innovaciones en procesos y metodologías, son innovaciones en formas de organizar y dividir la vida cotidiana de la escuela. Esos aspectos son sumamente importantes ya que les imprimen un sello distintivo a estas creaciones, respecto de otros tipos de saberes en el ámbito educativo en general.

MANTENIMIENTO DE LA INNOVACIÓN

Los expertos en calidad afirman que cuesta tanto armar una innovación como mantenerla, por lo que se debe de saber administrar los esfuerzos para mantener lo logrado y seguir avanzando. Conservar aquello que le dio origen, que permita decir que la innovación tiene sentido, que vale la pena, es una tarea sumamente difícil. Los proyectos que participaron en este Concurso cuentan con las condiciones para perdurar, pues comparten un interés por la formación permanente de su personal, con base en los elementos que siguen:

1. Investigación

El proceso permanente de formación implica investigación. En casi todas las experiencias este factor se convierte en una estrategia educativa fundamental, no en una sino en muchas partes de su desarrollo, por ejemplo en el diagnóstico.

2. Sistematización

Ésta es una manera de objetivar la experiencia que, precisamente, proporciona los elementos para analizarla desde fuera y para saber si algo falla, es incongruente o está errado, para mejorarlo. Si no se hubieran sistematizado las experiencias que se presentaron, tampoco habrían podido estructurarlas como proyecto.

3. Evaluación
Ninguna experiencia careció de la evaluación de sus resultados con los alumnos, del proceso mismo y, desde luego, de un intercambio de experiencias.
4. Apertura
Es notorio, también, que ninguna de las que aquí analizamos es una experiencia cerrada que se conforma sólo con las relaciones que se establecen en su interior; por el contrario, buscan la posibilidad de comunicarse con otros, muestran interés en saber qué ocurre en otras partes, de cotejar su experiencia con las de otros lugares.

MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD

En estos proyectos se evidencia la convicción común de asegurar que la innovación repercuta en una mayor calidad educativa; desde luego que no es un proceso automático, pero sin innovación esto es imposible. No todas conducen a mejorar la calidad, sin embargo ciertas condiciones la propician. En seguida mencionaré algunas:

1. Liderazgo académico
Es indudable que quienes proponen los proyectos muestran un liderazgo académico; son líderes insertos en un medio particular que plantean una propuesta dirigida a la búsqueda de algo propiamente pedagógico que contribuya a mejorar el contexto general.
2. Liderazgo participativo
Éste no se explica por la mera presencia de una persona sino porque ésta trabaja en equipo, desarrollando un proyecto colectivo.
3. Constancia
Es una condición para que se produzca una relación entre innovación y calidad. Todas las experiencias se caracterizan por una búsqueda constante, si bien no en todas es evidente. En definitiva, posicionar una innovación educativa implica luchar de manera decidida y persistente contra aquellos que se benefician de que las cosas sigan igual.
Por otra parte, para poner en práctica las experiencias se han conseguido recursos, pero lo más interesante es que con muy pocos medios se ha logrado mucho.
4. Satisfacción de los beneficiarios de la experiencia
Es un síntoma alentador constatar la existencia de relaciones con el exterior, con los de afuera, con los diferentes, condición fundamental para que la innovación aporte a la calidad de la educación, ya que la autorreferenciación sola siempre será perjudicial. En las experiencias presentadas dicho fenómeno está ausente, pues siempre hay relación e interés por lo externo, en ocasiones incluso de manera muy explícita; es el caso del albergue de San Bartolomé Zoogocho, en que se muestra la

importancia de tener una buena relación con los beneficiarios de la innovación; en contraste, pasa a segundo término lo que suceda al margen, lo que opinen los demás, lo que digan los jefes o la Supervisión. Esto es un indicio de otras cosas que suceden en el proceso de implementar las innovaciones, que también son requisitos para que haya calidad; por ejemplo el cariño con que cada una de estas innovaciones se integra a sus comunidades y se vincula con sus amigos. ¡Vaya, allí hay cariño! En resumen, las experiencias demuestran que, para tener éxito, no se trata simplemente de hacer una cosa distinta sino de hacerla con pasión, convencidos con el proyecto, y mostrando cariño y respeto por la gente.

5. Resultados

Con frecuencia no quedan dudas de que los resultados están ahí, de que hay un compromiso con los alumnos, que hoy aprenden mejor, que están más contentos en la escuela, que transitan con mayor facilidad a otros niveles educativos. Quizá falta analizar un poco más los resultados para poder posicionar mejor estas innovaciones y lograr que se extiendan a otros lugares. No obstante, conocemos algunos indicadores relacionados con lo propiamente intercultural que están presentes en estas innovaciones: todas se proponen lograr calidad en la educación y muchas demuestran que sí hay resultados. Es el caso de *Lumaltik Nopteswanej*, por ejemplo, que obtuvo excelentes resultados en las pruebas que le aplicó la Secretaría de Educación. Pero en todas se aprecia una identificación en cuanto a logros: habilidades básicas que implican la escritura, una lengua propia, el manejo del español, la capacidad de solucionar problemas matemáticos, además de la facultad de pensar y de pensar críticamente, que son habilidades superiores de pensamiento. En general está presente la búsqueda de la calidad educativa, quizás en el sentido más tradicional del término, desde luego incorporando la relevancia cultural y lingüística.

INDICADORES INTERCULTURALES

Por otra parte, desde el punto de vista de las innovaciones interculturales presentadas, se observan algunos indicadores muy propios de este tipo de experiencias; por ejemplo, revalorar con orgullo la pertenencia a determinado pueblo indígena. Otros datos señalan que estas experiencias se están extendiendo, que ya trascendieron su lugar de origen, que otros se interesan en ellas, que están creciendo o que la demanda de la comunidad impulsa su ampliación y su multiplicación, etcétera. Creo que ése es otro ejemplo muy evidente de los resultados.

Cabe destacar que para que estas iniciativas continúen ya hay relevos. Acerca de la preocupación de qué sucederá cuando nosotros nos vayamos, en todos los casos hay manifestaciones muy claras de que se están creando semilleros de experiencias de esa naturaleza, de que ya se trabaja al respecto con los alumnos mayores en cuanto a los menores, en relación con las comunidades aledañas, o con los egresados que se incorporan como maestros. Es decir, las experiencias tienen en su interior los elementos necesarios para reproducirse, entendido esto no sólo como una réplica sino como algo en continuo desenvolvimiento.

En consecuencia, es muy cierto que no toda innovación produce una mejora en la calidad, sino sólo aquella que puede perfeccionarse de manera continua. Una evidencia al respecto se aprecia tanto en las experiencias ganadoras como en otras muchas que concursaron. Con certeza, el enfoque general se encamina hacia experiencias interculturales que anticipen un México donde convivan sus innumerables culturas en el respeto a la diferencia desde una posición de igualdad.

Por todo lo anterior, aprovecho esta oportunidad para felicitar a los que participaron en este Concurso y, de manera muy especial, a los ganadores y a todos aquellos que nos ayudaron en la valiosa tarea de identificar estas experiencias. Ha habido grandes avances en este posicionamiento de innovar desde el ámbito local para apuntalar el respeto a la diversidad.

Memoria. Concurso Nacional de Innovaciones Educativas SEP-UNESCO
“Valorando la Diversidad Cultural en la Escuela”
se terminó de imprimir en abril de 2005 en los talleres
de Alta Resolución. Se tiraron 1 000 ejemplares.

MEMORIA

Concurso Nacional de Innovaciones Educativas SEP-UNESCO

VALORANDO LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA

Como prefiguración de una escuela y de una sociedad deseables, las innovaciones educativas desempeñan un papel preponderante, en particular aquellas que se dan en contextos culturalmente diversos y nos acercan a un mundo de convivencia más fraterno.

Con el propósito de impulsarlas, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)- SEP y la oficina de la UNESCO México convocaron al Concurso Nacional de Innovaciones Educativas “Valorando la Diversidad Educativa en la Escuela”. El objetivo de esta *Memoria* es dar a conocer, además de las experiencias ganadoras por sus reconocidos méritos, las 24 propuestas que participaron, como una muestra de la diversa gama de innovaciones educativas que, en la actualidad, se generan en los niveles básico y medio del sistema educativo mexicano. Sus actores, además de mostrar la diversidad de su realidad cultural, lingüística y geográfica, exponen, de propia voz, las necesidades y objetivos que impulsaron sus proyectos.



Organización de las Naciones Unidas
para la Educación, la Ciencia y la Cultura

