



REVISTA
IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN RURAL

Volumen 2 • Número 3
marzo - septiembre 2024

ISSN | 2992-77

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN RURAL

Volumen 2 | Número 3 | marzo - septiembre 2024



La Revista Iberoamericana de Educación Rural es una publicación semestral de acceso abierto siempre que se cite la fuente original y se reconozca al titular de los derechos patrimoniales, de los cuales la Universidad Iberoamericana es depositaria por un plazo perentorio de seis años a partir de la fecha de su publicación, salvo cancelación de dicha relación por los autores. Se prohíbe alterar los contenidos de los trabajos aparecidos en la Revista. Se prohíbe su reproducción con fines de comercialización. Esto está de acuerdo con la definición de la Iniciativa de libre acceso de Budapest, con la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (BOAI y DORA, respectivamente, por sus siglas en inglés) y con la licencia Creative Commons atribución no comercial, compartir igual. Esta publicación es editada por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, particularmente por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Domicilio de la publicación: Prol. Paseo de la Reforma 880, colonia Lomas de Santa Fe, Alcaldía Álvaro Obregón, C.P. 01219, Ciudad de México. Dirección electrónica: <https://riber.ibero.mx>. Contacto: riber@ibero.mx; 55 5950 4000 ext. 7913. Editor Responsable: Diego Juárez Bolaños. Editora en Jefe: Cecilia Álvarez Pineda. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título 04-2022-092713445800-102, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN electrónico: 2992-77. Responsable de la última actualización de este Número: Gestión editorial del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Prol. Paseo de la Reforma 880, col. Lomas de Santa Fe, Alcaldía Álvaro Obregón, C.P. 01219, fecha de última modificación: 09 de marzo del 2024.

Maquetación: Ricardo Daniel Carranza Hernández

La Revista Iberoamericana de Educación Rural. Volumen 2, número 3, marzo - septiembre 2024, se publicó en forma electrónica el mes de marzo de 2024.

© Derechos reservados conforme a la ley

Comité Editorial

Diego Juaréz Bolaños	Director académico y Responsable de la Red Temática de Investigación en Educación Rural
Luz María Stella Moreno Medrano	Directora del Instituto de Investigaciones de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE)
Rosalinda Martínez Jaimes	Directora de Ediciones Ibero
Jaime Rogelio Calderón López-Velarde	Académico de la Universidad Pedagógica Nacional-Zacatecas
Cecilia Álvarez Pineda	Editora en jefe

Consejo Editorial

Ana María Cadavid	Universidad de Medellín, Colombia
Cícero Da Silva	Universidade Federal do Tocantins, Brasil
Flavia Obino Correa Werle	Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Guillermo Williamson Castro	Universidad de la Frontera, Chile
María Luz Rodríguez Cosme	Universidad de Oriente, Cuba
Mónica Escobar	Universidad Nacional de la Plata, Argentina
Nancy Torres Victoria	Universidad Nacional, Costa Rica
Oresta Lopez Pérez	El Colegio de San Luis, México
Roser Boix Tomás	Universidad de Barcelona, España

Comité Académico

Alessandro Rodrigues Pimenta	Universidad Federal do Tocantins, Brasil
Anderson Brasil	Universidad Federal do Reconcavo Baiano, Brasil
Alexis Cespedes Quiala	Universidad de Oriente, Cuba
Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda	Universidad Militar Nueva Granada, Colombia
Amanda Cano Ruíz	Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, Veracruz, México
Berenice Ortiz Elizalde	Escuela Primaria Multigrado Unitaria Juan Escutia, Hildalgo, México
Blanca Araceli Rodríguez Hernández	Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México
Cassia Ferreira Miranda	Universidad Federal do Pampa, Brasil

Carlos Guillermo Rossainzz	Medición Independiente de Aprendizajes, México
Carlos Rafael Rodriguez	Investigador independiente, Costa Rica
Carlota Guzmán Gómez	Universidad Nacional Autónoma de México, México
Cenobio Popoca Ochoa	Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México
Cristiane Backes Welter	Universidad de Caxias do Sul, Brasil
Dana Sokolowicz	Universidad de Buenos Aires, Argentina
Darciel Pasinato	Universidad do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Diana Violeta Solares Pineda	Universidad Autónoma de Querétaro, México
Elkin Alonso Ríos Osorio	Universidad Católica de Oriente, Colombia
Enrique Ibarra Aguirre	Universidad Autónoma de Sinaloa, México
Enrique Pieck Gochicoa	Universidad Iberomericana Ciudad de México, México
Erika García Torres	Universidad Autónoma de Querétaro, México
Esteban García	Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México
Graciela Messina	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, México
Josemir Almeida Barros	Universidade Federal do Rondonia, Brasil
Juana Islas Dossetti	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, México
Julio Horta	Universidad Autónoma de México, México
Kamil Alaitsune Ansoleaga Salas	Universidad Experimental El Libertador, Venezuela
Lisandro David Hormaeche	Universidad Nacional de la Pampa, Argentina
Lucieli Marinho da Costa	Universidade Federal do Paraíba, Brasil
Lucila Galván	Investigadora independiente, México
Luis Ernesto Solano Becerril	Universidad de la Salle Bajío, México
María del Carmen Cruz	Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador
María del Rosario Auces Flores	Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México
María Fidelia Díaz Reyes	Universidad de Oriente, Cuba
María Guadalupe Díaz Tepepa	Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, México
Martha Olivia Peña Ramos	Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, México
Rosa Guadalupe Mendoza Zuany	Universidad Veracruzana, México
Yaneth Fabiola Yolima Aglaya Daza Paredes	Fundación Universitaria Agraria, Colombia

Índice

RiBER | Volumen 2 | Número 3 | marzo - septiembre 2024

Dossier

- Presentación. Lenguas indígenas y educación en contextos rurales: sujetos, prácticas e identidades 1 Tania Santos Cano, Daniela Rocío Espinoza Palomares y David Herrera
- Tsit'ikuchanit'amakua /Lo que ocurrió/.* 5 Roxili Nairobi Meneses Ramírez y Betzabé Márquez Escamilla
La elaboración del relato histórico para la enseñanza de la escritura en p'urhepecha
- Problematizar la docencia en telesecundarias de contexto indígena desde un círculo de estudio 17 Amanda Cano Ruíz
- “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa”. Una experiencia de auto-documentación lingüística 35 Gustavo Corral Guillé
- Identidad y lengua maya en Educadores Comunitarios del CONAFE en Yucatán 53 David Herrera Figueroa
- Fragmentación identitaria: reversión desde la revaloración lingüística y cultural. Primeras experiencias desde la Universidad Intercultural de Campeche. 67 Alberto Carlos Velázquez Solís y Adrián de Jesús Cetina Catzín
- Breve análisis del uso del concepto *óol* en el Centro Regional de Educación Normal “Javier Rojo Gómez” 85 Paulino Eleazar Ek Martín

Artículos de investigación

- Educación rural y conservación ambiental: caminos educativos a las áreas protegidas 105 Diógenes Valdanha Neto
- El aprendizaje de conocimientos nginguas a partir del método inductivo intercultural 119 Eustacia Varillas López

Ensayos

- Ánchikuarhitaecha.* Tareas del Estado y de la Universidad para la Universalización de las Lenguas Indígenas 139 Bertha Dimas Huacuz
- Sylvia Schmelkes y sus contribuciones a la educación superior en el marco de la Cátedra Pablo Latapí 163 Marisol Silva Laya
- Discurso: homenaje a la maestra Sylvia Irene Schmelkes del Valle 171 Elisa Loncon Antileo
- Estrategia Nacional para la Educación Multigrado: lineamientos y Orientaciones 177 Ana Luisa Villarreal Delgado, Blanca Emilia Reyes Ibarra, Diego Juárez Bolaños, Geovanni Luna Cortés, Juan Galindo Flores, Laura García Hernández, Leticia Morales Castañeda, Manuel de Jesús Arévalo Robles y Sergio Noris Gamboa

Experiencias docentes

- Educar-se en tiempos de pandemia. Experiencias en la escuela primaria multigrado 195 Alma Ma. del Amparo Salinas Quintanilla

PRESENTACIÓN

LENGUAS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN EN CONTEXTOS RURALES: SUJETOS, PRÁCTICAS E IDENTIDADES

Tania Santos
Daniela Espinoza
David Herrera

La diversidad lingüística es una condición de los territorios rurales en los países que conforman la región de Iberoamérica, gran parte de ellos son espacios multilingües integrados por hablantes de lenguas indígenas que suelen estar en mayor o menor contacto con el español o el portugués, incluso con otras lenguas nacionales y extranjeras (Amorós-Negre, Zimmermann y López 2017; Del Popolo, 2017). Del contacto entre hablantes de distintas lenguas surgen fenómenos lingüísticos que definen los contextos sociolingüísticos de Iberoamérica y sus distintos territorios. Uno de ellos, y quizá el más representativo, es el bilingüismo. En este Dossier quisimos hacer hincapié en las múltiples dimensiones de este fenómeno que se ponen de manifiesto en las trayectorias educativas de la población infantil y juvenil, de las prácticas docentes en espacios institucionalizados y en aquellos que surgen de la gestión y participación comunitaria en territorios rurales.

El objetivo del Dossier fue dar voz a trabajos en cinco líneas temáticas. Recibimos contribuciones solo en tres de ellas: *Retos actuales en el desarrollo de la escritura y la lectura en lenguas indígenas en territorios rurales*, *Enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas en escuelas rurales* y *Educación no formal y desarrollo de las lenguas indígenas en contextos rurales*. Quedamos a la espera de trabajos que pudieran contribuir en dos líneas que nos parecen fundamentales en la realidad contemporánea: *Espacios virtuales adoptados por niños, adolescentes y jóvenes de contextos rurales para el uso oral y escrito de las lenguas indígenas* y *Fenómenos lingüísticos emergentes en contextos educativos rurales multilingües*. La ausencia de propuestas en estas áreas nos invita, como interesados en las lenguas indígenas y en la educación, a mirar con más detalle la realidad de los contextos rurales tan heterogéneos entre sí. En algunos contextos, por ejemplo, la apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha permitido la comunicación digital en lenguas indígenas por medio de *Whatsapp* y mensajes de texto y con ello la incorporación de nuevas prácticas comunicativas escritas. Estas prácticas están ampliando los ámbitos de uso, una de las vías para el fortalecimiento y revitalización de las lenguas (De León, 2018a y 2018b; Cruz y Díaz, 2019). Por otro lado, la investigación en torno a diferentes fenómenos lingüísticos y su manifestación en contextos educativos rurales arroja alternativas de reflexión para la construcción

de propuestas pertinentes para el desarrollo de las lenguas indígenas (Cruz, de los Santos y Soriano, 2020; Montero-Gutenberg, 2020).

Un gran ausente en este Dossier fue la voz de niños y adolescentes, actores centrales en los contextos rurales para comprender la pérdida de las lenguas tanto como para entender los bilingüismos y las prácticas comunicativas contemporáneas en espacios multilingües. Pudimos asomarnos a ellos solo a través de “otros-adultos” (docentes en su mayoría), actores principales de algunos trabajos presentados. Esperamos que en próximas contribuciones de la RibER, las dos temáticas que quedaron desiertas en este Dossier y las voces ausentes de la población infantil y juvenil se vean reflejadas.

Los seis artículos que conforman el Dossier coinciden en relevar el papel de los sujetos hablantes de lenguas indígenas en la configuración de distintos escenarios de educación rural; ponen de manifiesto el lugar que tiene la lengua en la conformación de la identidad frente al peso que supone el español en el espacio escolar. En todos ellos se documentan prácticas (de lectura y escritura, de docente, comunitarias y de enseñanza) donde las lenguas indígenas toman un papel protagónico.

En la línea de *Enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas en escuelas rurales*, Amanda Cano ofrece una ventana a la reflexión de tres docentes de telesecundarias a las que asisten estudiantes hablantes de chinanteco y náhuatl. Las profesoras logran reconocer su condición de monolingüismo como una limitante de su trabajo docente en contextos multilingües a partir del acompañamiento que reciben de la autora en una relación de tutoría. La dificultad de comunicación con los estudiantes es el punto de partida para caracterizar su bilingüismo y el de las comunidades donde están ubicados los centros escolares. A las escuelas telesecundarias, localizadas en contextos con distintos grados de desplazamiento, asisten estudiantes de diferentes localidades con variados dominios del español y/o del chinanteco o náhuatl. Destaca así el concepto de multilocalidad para describir el territorio de la práctica docente visto a partir de la diversidad de escenarios de dominio de la lengua indígena. En el plano de la educación superior, la enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas, en contextos rurales, encontró mayores derroteros con la instauración de las Universidades Interculturales y Normales Rurales en México (Cano, Espino y Espinosa, 2023). En el Dossier se documentan dos experiencias investigativas surgidas de estos centros, una de ellas se plasma en el artículo de Alberto Velázquez. Velázquez aborda las acciones de revitalización lingüística de la lengua maya, a través de la enseñanza, vinculación comunitaria y atención a la fragmentación identitaria, desarrolladas por la Universidad Intercultural del Estado de Campeche, sede Dzitbalché, en conjunto con estudiantes y pobladores de las localidades de Dzitbalché y Calkiní, como estrategias para la revalorización de la lengua e identidad maya.

La segunda experiencia en estos centros de educación superior es el estudio de Paulino Ek. El artículo de Ek es el primero de tres artículos sobre los *retos actuales en el desarrollo de la escritura y lectura en lenguas indígenas en territorios rurales*. Desde una metodología culturalmente enraizada, el autor hace un análisis semántico del concepto *óol* (movimientos del ánimo en lengua maya peninsular) en la vida cotidiana de los alumnos del Centro Regional de Educación Normal de Bacalar, Quintana Roo, con el objetivo de articular la enseñanza de la escritura con teorías nativas, sobre la emoción y vida, propias del contexto comunitario en que los alumnos del CREN se desenvuelven. En esta misma línea, el artículo autoría de Roxili Meneses y Betzabé Márquez nos invita a conocer posibilidades para leer y escribir en p'urhepecha a partir de géneros del relato oral. En un ejercicio de caracterización

del *nit'amakua*-relato histórico (estructura narrativa y juegos del lenguaje del narrador) muestran el trabajo que hace un docente p'urhépecha para detonar prácticas de lectura y escritura en un aula de educación primaria. En los datos de escritura que exponen las autoras y la descripción de las actividades desarrolladas es posible observar un trabajo de planificación, textualización y revisión de fragmentos de relato escrito, recuperados inicialmente de manera oral. Con ello, dan cuenta cómo la escritura constituye un punto de apoyo para el análisis y la reflexión de la oralidad. El artículo en sí mismo es valioso por la tipología textual que sugiere pensada desde la lengua originaria. Para cerrar la reflexión sobre los *retos actuales en el desarrollo de la escritura y lectura en lenguas indígenas en territorios rurales* presentamos el artículo de Gustavo Corral. El autor recupera una experiencia amplia de documentación lingüística para obtener evidencia de prácticas sociales, regidas por varias lenguas indígenas, como insumo para desarrollar situaciones de lectura y escritura. Los actores principales son docentes bilingües de educación indígena. El artículo de Corral nos invita a reflexionar sobre la relación entre la escritura y el trabajo de documentación en sí mismo. Parte del proceso de documentación lingüística pasa por el registro escrito de las lenguas, esto supone la toma de decisiones sobre su graficación. En el trabajo de Corral esta decisión evidenció, por un lado, un hecho insoslayable en algunos territorios rurales: la existencia de prácticas locales de escritura provenientes de instituciones religiosas y educativas. Por otro lado, revela la tensión entre las propuestas de escritura que conocen las y los docentes y las propuestas institucionales o provenientes de estudios lingüísticos sobre sistemas gráficos.

El peso de la lengua en la conformación de la identidad la encontramos en el único artículo vinculado a la línea de *Educación no formal y desarrollo de las lenguas indígenas en contextos rurales*. David Herrera reporta las experiencias de aprendizaje, en contextos comunitarios, de la lengua maya como elemento de identificación o distanciamiento identitario por parte de los jóvenes prestadores del servicio social educativo en pequeñas localidades indígenas.

El Dossier tenía la intención de mostrar experiencias educativas en varias regiones de Iberoamérica, particularmente nos interesaba observar lo que ocurre en contextos de contacto lingüístico poco documentados, como la relación y los procesos de uso, desarrollo y aprendizaje entre las lenguas indígenas y el portugués o entre lenguas indígenas mayoritarias y otras con menor número de hablantes que conviven en un mismo contexto. Aunque se postularon algunas propuestas, no lograron llegar al término de esta publicación. El lector encontrará seis trabajos provenientes de un mismo país, México, como muestra de la heterogeneidad de fenómenos lingüísticos que suceden en territorios rurales con hablantes de lenguas indígenas en contacto con el español. Esperamos que este Dossier sea un parteaguas para la reflexión sobre la diversidad lingüística y sus múltiples caras de quienes se interesan en la educación rural.

Bibliografía

- Amorós-Negre, C., Zimmermann, K. y López García-Molins, Á. 2017. Las comunidades indígenas en Iberoamérica: desafíos para la política y la planificación lingüísticas. Introducción en *Onomázein*—Número especial. Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI: 01-15.
- Cano-Ruíz, A., Espino-Rosendo, H. y Espinosa-Gerónimo, L. 2023. Desafíos en la formación de

- docentes rurales de México. *Revista Iberoamericana De Educación*, vol. 91, núm 1, 2023, 77-90. <https://doi.org/10.35362/rie9115566>
- De León, L. 2018a. Cap. 4. Medialects in the creation of Maya peer cultures. Romantic texting as a new literacy practice en Joshua A. Bell y Joel C. Kuipers (eds.) *Linguistic and Material Intimacies of Cell Phones*. London: Routledge.
- De León, L. 2018b. Entre el mensaje romántico y el etnorock en YouTube: repertorios identitarios en los paisajes virtuales de jóvenes mayas tsotsiles. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XVI, núm. 1, enero-junio 2018, 40-55.
- Del Popolo, F. (ed.) 2017. *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad*, Libros de la CEPAL, N° 151 (LC/PUB.2017/26), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Cruz, E. y Díaz, T. 2019. Cap. 3 Using technology to revitalize endangered languages: Mixe and Chatino Case Studies en Jennifer Gómez y Gloria E. Chacón (eds.) *Indigenous Interfaces: Spaces, Technology and Social Networks in México and Central America (Critical Issues in Indigenous Studies)*. University of Arizona Press.
- Cruz, E., de los Santos, I. y Soriano, T. 2020. Desplazamiento lingüístico en escuelas chatinas y procesos colectivos y comunitarios de revitalización lingüística, *Cuadernos del Sur*, Vol. 25 No. 48, pp. 29 47.
- Montero-Gutenberg, G. 2020. La lengua indígena en las escuelas ikoots: voces de sus actores. *Revista Educación*, vol. 44, núm. 2.

TSIT'IKUCHA NIT'AMAKUA /LO QUE OCURRIÓ/. LA ELABORACIÓN DEL RELATO HISTÓRICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN P'URHEPECHA

TSIT'IKUCHA NIT'AMAKUA /WHAT HAPPENED/. THE ELABORATION OF
THE HISTORICAL STORY FOR THE TEACHING OF WRITING IN P'URHEPECHA

Roxili Nairobi Meneses Ramírez

ORCID: 0009-0001-3431-3326

Centro de Estudios Antropológicos-FCPyS, UNAM.

roxili.meneses@politicas.unam.mx

Betzabé Márquez Escamilla

ORCID: 0000-0002-7179-8457

DIE-Cinvestav.

betzabe.marquez@gmail.com

Recibido: 15 de septiembre del 2023

Aprobado: 30 de octubre del 2023

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los procesos y estrategias de la enseñanza de la escritura en lengua p'urhepecha a partir de la nit'amakua-relato histórico, los cuales tienen lugar en el Proyecto escolar T'arhexperakua /Creciendo juntos/ implementado en dos escuelas primarias p'urhepechas del estado de Michoacán. Para ello, partimos de los trabajos que se han realizado colectivamente, cuyos ejes se basan en los estudios de la didáctica de la enseñanza de lenguas en contextos escolarizados y multi-lingües, de la tipología y análisis de textos, las funciones comunicativas, así como las diferentes formas del discurso en esta lengua indígena, para concentrarnos en los elementos de la narrativa que permitan identificar una serie de rasgos distintivos de las narraciones en p'urhepecha, con miras a identificar otras estructuras textuales diferentes a la narración y así desarrollar la escritura en esta lengua. Finalmente, presentamos el análisis de

*Agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCyT) por el apoyo otorgado para realizar este texto en el marco de la estancia de investigación posdoctoral.

una clase de cuarto grado en donde un grupo de alumnos produjo un texto escrito sobre la fundación del pueblo de San Isidro, como un tipo de texto propio que proviene del repertorio oral de la comunidad que los docentes han recuperado para la enseñanza de la escritura en la lengua de los alumnos.

Palabras clave: Expresión escrita, enseñanza de lenguas, análisis de textos, competencia comunicativa, narrativa.

Abstract

This article aims to reflect on the processes and strategies of teaching writing in the P'urhepecha language from the nit'amakua-historical narrative, which take place in the school project T'arhexperakua /Growing together/ implemented in two P'urhepecha elementary schools in the state of Michoacán. For this purpose, we start from the work that has been done collectively, whose axes are based on the studies of didactics of language teaching in school and multilingual contexts, typology and analysis of texts, communicative functions, as well as the different forms of discourse in this indigenous language, to concentrate on the elements of the narrative that allow us to identify a series of distinctive features of the narratives in P'urhepecha, with a view to identifying other textual structures different from the narrative and thus develop writing in this language. Lastly, we present the analysis of a fourth-grade class in which a group of students produced a written text about the founding of the town of San Isidro, as a type of text that comes from the oral repertoire of the community that teachers have recovered for the teaching of writing in the students' language.

Keywords: Written expression, language teaching, text analysis, communication skills, narrative.

Introducción

El Proyecto colectivo T'arhexperakua /Creciendo juntos/ es una iniciativa educativa que inició en 1999 con las escuelas primarias p'urhepechas de las comunidades de San Isidro y Uringuitiro en el estado de Michoacán. La propuesta surgió a partir de los resultados poco satisfactorios del sistema de castellanización, pues los docentes observaron que los alumnos no aprendían porque su primera lengua es el p'urhepecha, ocasionando ausentismo y bajo aprovechamiento escolar. Fue así que decidieron trabajar en una propuesta curricular en colaboración con el Programa CIEIB (Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe) de la UAM-I (Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa), el cual está conformado por un grupo de investigadores lingüistas, antropólogos y pedagogos, quienes han apoyado en el proceso de creación de un Currículo Intercultural Bilingüe propio que conforma una serie de instrumentos curriculares de apoyo, como los Programa de Lengua: L1 (p'urhepecha) y L2 (español), las UTP (Unidades Temáticas P'urhepecha) y el programa oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Particularmente, en este artículo expondremos las formas de la enseñanza de la escritura en la lengua p'urhepecha, en la que se emplean los elementos y categorías pedagógicas e instrumentales contenidas en el Programa de Lengua L1 para desarrollar las competencias comunicativas y discursivas de los alumnos. Además, se retoman los marcos

de los estudios de la lingüística textual y las clasificaciones de textos que se han hecho, sobre todo en español, cuyas bases se usan como referentes para aplicarlos en la lengua p'urhepecha ante los escasos estudios sobre el tema; se recuperan los repertorios orales del p'urhepecha que se conciben como textos, mismos que se asocian con un tipo de discurso específico que se practica en las actividades comunicativas de las comunidades, como el caso de *nit'amakua* /Relato histórico/.

Los tipos de texto y sus funciones comunicativas en p'urhepecha

En los instrumentos curriculares del Proyecto colectivo la enseñanza de la lectoescritura se ha retomado bajo algunas orientaciones teóricas y pedagógicas de la didáctica de la enseñanza de las lenguas y de la lingüística textual, la pragmática o la etnografía del habla, considerando la práctica social del lenguaje como noción clave para los procesos de la enseñanza-aprendizaje, la cual también ha sido considerada como parte de los programas oficiales de educación básica en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y en Lenguajes en el nuevo Modelo Educativo (SEP, 2011: 2022).

En el trabajo colaborativo del Proyecto se han recuperado los repertorios orales y tipos de textos propios o locales de la lengua p'urhepecha, con el propósito de enseñar la práctica social de lenguaje, las funciones comunicativas y los tipos de discurso que se pueden asociar con determinados géneros textuales, los cuales, a su vez, están presentes en los procesos de interacción comunicativa en las comunidades donde se gesta el Proyecto. Bajo estos marcos de referencia, se concibe al texto como una actividad sociocultural, reconociendo el vínculo entre el lenguaje y el contexto, en el que éste último juega un papel central en la práctica social de la lengua y la interacción social. Así, el aprendizaje de la lectoescritura en la lengua propia resulta significativo para los alumnos, pues reflexionan sobre sus prácticas sociales y comunicativas cotidianas usando los textos y repertorios de la cultura p'urhepecha.

Para describir el método y tratamiento de los textos que usan los docentes en la enseñanza, en primer lugar, definimos el texto como una unidad comunicativa que posee un carácter social, pues es el resultado entre productor y receptor; su sentido comunicativo depende de las reglas y convenciones de los diferentes tipos de texto y de las reglas de cada sistema de lengua (Bernárdez, 1995: 85). Se inserta en una situación comunicativa que se constituye por elementos extralingüísticos que se refieren a los aspectos externos del uso de la lengua, y tiene una organización global que se atiene a las reglas gramaticales de cohesión y coherencia que garantizan su significado (Alexopoulou, 2011).

En los estudios de la lingüística textual y discursiva se ha hecho una distinción entre texto y discurso por la funcionalidad que hay en un determinado tipo de texto, pues prevalece la visión de éste como una entidad más o menos abstracta que se caracteriza por su “descontextualización” y por su sistematización en alguna medida; es decir, está sujeto a las reglas de los sistemas lingüísticos particulares, mientras que el discurso se define como un acto lingüístico de comunicación que depende del contexto y la intencionalidad desde un enfoque más pragmático, siendo la conversación una de sus manifestaciones que se caracteriza por su interactividad (Brown y Yule; Schifffrin; Adam; citados en Fernández Smith, 2014). Sin embargo, en este trabajo también adoptamos los enfoques interaccionistas, o de la interacción verbal, que entienden al texto como una realidad lingüística diferente a la lengua como

sistema, pues lo definen como un producto de la consideración comunicativa del lenguaje (Bernárdez, 1995). Asimismo, coincidimos con Calsamiglia y Tusón cuando refieren al discurso como una práctica social; una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado ya sea oral o escrito (1999: 17) y, exclusivamente, la concepción de discurso oral la describimos como la construcción de sentidos contextualizados mediante el lenguaje (Hamel, 1982: 1984).

Por lo anterior, partimos de una taxonomía de tipos de texto que coinciden con la lingüística textual y tipología de textos (Werlich, citado en Loureda, 2003; Adam, 1992), que los clasifica de acuerdo con su funcionalidad y con relación a las actividades cognitivas humanas, basadas en: a) Las características de tipo semántico-sintácticas; b) En las relaciones contextuales; y c) En las bases temáticas que hacen referencia a la estructura textual, tales como los textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, instructivos. Consideramos relevantes los enfoques descritos para aplicarlos en contextos escolares y multilingües, ya que en la didáctica de la enseñanza de primeras y segundas lenguas se toma la instrucción de los géneros textuales como una unidad base de programación lingüística, la cual también sirve como estrategia para la enseñanza de la competencia escrita (Lorenzo, 2010; Alexopoulou, 2011; Allen y Paesani, 2020). De la misma forma, estas clasificaciones se han retomado en los programas oficiales de la SEP (2011 y 2022) en Educación Básica, así como en las tipologías que se han realizado en el Proyecto:

- *Tsit'ikucha* – Literarios.
- *Arhistperakuecha* – Instructivos.
- *Aiamperatarakuecha* – Informativos.
- *Ukurhiteri aiamperata* – Periodísticos.

No obstante, los géneros que más se trabajan en las escuelas del Proyecto son los de tipo *Tsit'ikucha*–Literarios, pues son los que tienen más presencia en los eventos de las comunidades porque son parte de las conversaciones familiares y las fiestas, ceremonias religiosas o comunitarias, tales como el Cuento */Uantanskua/*, la Anécdota */Ukurhinchakua/*, la Leyenda */Uantanskatiicha/*, el Relato histórico/familiar */Nit'amakurhikuucha/*, las Poesías */Uenhekuecha/*, el Refrán y el dicho */Arhijperateecha/*, las Creencias */Jakajkukuecha/*, los Cantos */Pirekuecha/*, los Chistes */Ch'anamukuecha/*, la Vivencia o anécdota */Úkuhinchakua/*, la Explicación sobre el conocimiento de la naturaleza y la vida sagrada (origen, tratamiento de algunos males), el Consejo moral y discurso ceremonial */Janhasperata ka aiarakua jinkoni uantani/*, la Conciliación */Pak'atsperakua/*, el Cuestionamiento, autorreflexión */P'inkukurhikua/*, el Planteamiento de acuerdo */Tirokuntskua/* y la Plática de orientación */Uantontskuarhini/*.

En esta clasificación se han integrado los géneros textuales que los docentes producen en la lengua p'urhepecha como parte del Programa L1 (Erape, s/f), y que se han incorporado al currículo del Proyecto con el propósito de enseñar a los alumnos las situaciones comunicativas contextualizadas para posibilitar el desarrollo de las habilidades lingüísticas del estudiantado. Lo anterior coincide con lo planteado en el Nuevo Marco Curricular y Plan de Estudios de la SEP (2022), que sugiere –a través del eje articulador Fomento a la Lectura y la Escritura– la enseñanza contextualizada de textos que pertenecen al género literario con un enfoque comunicativo. De esta forma, se han tomado como referentes los estudios citados para aplicarlo a la enseñanza de los programas del Proyecto –las Unidades Temáticas

P'urhepechas (UTP), las Asignaturas y en los Programas de Lengua (L1 y L2)– en donde se incluyen los géneros bajo tres criterios:

1. Las funciones comunicativas que tiene cada discurso, las cuales pertenecen a un determinado género.
2. El tipo de discurso.
3. La estructura textual.

Los tres criterios se han establecido como una forma estratégica de clasificar los textos en la lengua p'urhepecha: la función comunicativa del discurso que se relaciona con un género perteneciente al repertorio de la cultura p'urhepecha; el tipo de discurso que refiere al contenido y la estructura textual que obedece a la forma del texto, o los elementos que lo componen de (Meneses, s/f). En el siguiente cuadro se muestran las ocho funciones comunicativas que se han identificado en la lengua p'urhepecha para la enseñanza, las cuales se asocian a los diversos tipos de discurso, así como los géneros y su estructura u organización textual (Programas y Materiales del Proyecto, 2012):

Cuadro 1. Funciones comunicativas y tipos de discurso en p'urhepecha

FUNCIONES COMUNICATIVAS							
Irekuri p'inkparakua /Correctiva del modo de vivir/.	Kurhankuts-perani /Correctiva de la manera de hablar y escuchar/.	Arhijtsi-kopani janhastani /Correctiva de la manera de pensar/.	Arhistani /Explicativa/.	Urhekmani /Indicativa/.	P'inurhpiti /Convocante/.	Tirhonkuntsi /Conciliadora/.	Paatamantskua /Consolado-ra/reconfortante/.
TIPOS DE DISCURSO							
T'arhexperakukuri p'inkperakua /Dar recomendaciones durante el crecimiento o desarrollo/.	Chemutani /Aconsejar que no utilicen palabras altisonantes/.	Chejcutani /Advertir/	Uandots-kurhini uajpiichani jinkoni nit'ama kurhikuu-chari ampe /Pláticar a los hijos sobre acontecimientos pasados/.	Kurhande-rani /Ejecución de indicaciones/.	P'imarh-perakua /Invitar/.	Tirokutani uandani/ Uandakua, iratsikua, janhas-kakua, jankua /Conciliar, ponerse de acuerdo/.	Arhijtsipisintiksi' enjka uantanhiet ma jauaka, enjka uarhiperanhaka, enjka uarhin-haka Uinhapikuarhikua /Reconfortar de manera individual/.
Sapichku uenani jamani arhiarhijkuani pari kaxumpini	Kurhankuntani /Escuchar con respeto/	Arhiarhij-kuni /Aconsejar/.			P'inhur-pini /Personal/.		Uinhamarhpe-rani /Reconfortar de manera grupal. Pláticas de consolación y reflexión cuando ocurre un suceso importante (Conflictos familiares, decesos)/.
No jamani istani	Kurhajchanhani /Que me escuchen con respeto/.						

Fuente: Materiales elaborados por el Proyecto T'arhexperakua-CIEIB, 2012.

Basándonos en los marcos de referencia citados, analizaremos el caso de la “anécdota” que usan los docentes para referirse a los hechos históricos de las comunidades, con el objetivo de producir la *Nit'amakua* /Historia/ del pueblo en el aula, identificando la función comunicativa *Arhistakuni* /Explicativa/ y, la cual se puede clasificar como un género que tiene una estructura textual preponderantemente narrativa.

Características de la narrativa p'urhepecha

En los estudios referidos de la lingüística textual y tipologías del texto que, sobretudo predominan en español, se ha definido a la narración como una forma particular de texto que se constituye por una serie de categorías que engloban un texto: el inicio, el conflicto y el desenlace, en los que, a su vez, se encuentran la trama, los episodios, la resolución, la evaluación y la moraleja. En cuanto a la forma en que se presentan los episodios, éstos se pueden relatar de forma cronológica (Van Dijk, 1978). Asimismo, la estructura temporal dominante está construida por verbos que indican acciones; los tiempos verbales preferidos son el pasado simple y el imperfecto; abundan los adverbios de lugar y tiempo, para situar la acción, etcétera. El referente de la estructura es un agente u objetos en el espacio y en el tiempo: es pues, un tipo de texto en el que se cuenta cómo algo, o alguien, actúa en el espacio, en el tiempo o en ambos simultáneamente (Werlich citado en Loureda, 2003: 63).

Con los marcos generales sobre los estudios de los géneros textuales citados, también se pueden caracterizar las particularidades sobre narrativas en la lengua p'urhepecha con la esquematización de sus rasgos a partir de las investigaciones de la narrativa p'urhepecha (Chamoreau 2004, 2009; Aranda, 2016; De Jesús, 2017; Groff y Bellamy, 2020), de las cuales se pueden destacar tres aspectos: las características constituyentes de las narraciones, el infinitivo narrativo y los elementos de cohesión en las narraciones. Sin embargo, los elementos que nos interesan para tratar las categorías que caracterizan este tipo de estructura textual, se encuentran en los aportes de Friedrich, quien estableció una serie de rasgos distintivos de las narraciones en p'urhepecha (Friedrich citado en De Jesús, 2017: 47):

- I. Tienen fórmulas introductorias.
- II. El narrador usa la alternancia de códigos en purépecha y español.
- III. Hay una alta incidencia de cláusulas infinitivas ligadas por una cópula.
- IV. Es muy frecuente el pasado indefinido en la categoría verbal (s -p) entretejido con el sufijo (nɨ) en verbos, en los nominales, y en la fórmula introductoria, un ejemplo de este tipo de fórmula es *hará-ś.p-ti-ŋa* (hubo una vez hace mucho tiempo).
- V. Frecuentemente, presenta juegos fonéticos y juego de palabras, doble sentido en el ritmo de las líneas.
- VI. La textura poética.

Los elementos enunciados por De Jesús (2017) se pueden contrastar con el Relato Histórico o la Historia /*Nit'amakua*/, ya que en este tipo de texto se apela al discurso específico en p'urhepecha *Uandotskurhini uajpiichani jinkoni nit'amakurhi kuuchari ampe* /Platicar a los hijos sobre acontecimientos pasados/, que refiere a una función comunicativa en la oralidad que se pretende llevar a la escritura. Es importante mencionar que, sobre todo, se está recupe-

rando las funciones de la lengua p'urhepecha asociadas a platicar y explicar sucesos sobre el origen y fundación de la comunidad de San Isidro; es decir, la historia local. También, destacan características de textos históricos en español, como el uso de fechas, construcción del tiempo histórico, identificaciones de lugares, personajes y procesos, entre otros. Para mostrar sus características y la forma en cómo lo enseñan los docentes en el aula del Proyecto Colectivo, a continuación, presentaremos el caso de una clase en la que se practicó la escritura del relato histórico.

El relato histórico en la enseñanza de la escritura en p'urhepecha

En este apartado presentaremos como ejemplo de las prácticas asociadas a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en p'urhepecha, una clase de cuarto grado en donde se aborda el relato histórico sobre la fundación de San Isidro como una tarea académica. Particularmente, el relato trata sobre el establecimiento de la comunidad en su ubicación actual, así como las razones por las que llegaron ahí después de una migración desde Pamatácuaro, el territorio que ocupa y la importancia de la lengua indígena para las lógicas comunitarias. Es importante mencionar que esta clase pertenece a un tema mensual que forma parte de los contenidos de los instrumentos curriculares del Proyecto-Territorio //*Ich'eri*/.

Como descripción general de la clase vale decir que se trabajó a partir de los datos recopilados por los alumnos en una entrevista previa al jefe de tenencia y a un abuelo; además de una visita grupal a un lugar denominado como el rancho. El propósito fue organizar un texto con diversos apartados: *Incharhutuku* /introducción/; *Uantatskata* /relato histórico o lo que es narrado/; *Uantaku* /la lengua/; *Kontimani* /territorio extenso o región natural/; y *Juramaku arhukakata* /organización social/ que constituyeron la estructura del relato histórico. Las y los estudiantes tuvieron que organizar sus notas de las entrevistas y de la visita, para “pasarlas en limpio” y conformar el relato.

Respecto a la planeación de la clase, el profesor ubicó el contenido como parte de la asignatura de Lengua P'urhepecha (L1) y, en ese sentido, diseñó actividades focalizadas a la enseñanza y aprendizaje de reflexión sobre la lengua (gramática) y sobre la estructura textual del relato histórico. Destacamos las siguientes actividades recuperadas de su planificación:

- *Sesi anhasantani karakata iretiiri uantatskata* /Ordena la escritura sobre el relato del pueblo/.
- *Sesi jokupantani iretiiri uantatskatani. Uarapani arini arhukatiichani* /Ir agregando lo que corresponde al relato. Usando estas divisiones o partes/.
- Introducción, panorama histórico, lengua, territorio, organización social, aspectos económicos, alimentación, artesanía, religión.
- *Sesi anhasantani karaakata* /Acomodar bien lo que está escrito/.
- *Menturu uentani arhini ka sesi kurhankuntani* /Volver a leer y comprender mejor/.
- *Mojtakontani uantakuuchini mankaksi tamisi kurhnakurhka* /Cambiar las palabras que se escuchan diferentes/.
- *Sesi urani k'amarhukuuchani sti, spti, stiksi, sptiksi* /Trabajar bien las terminaciones en pasado *sti, spti, stiksi, sptiksi*/.
- *Nu inchakoni turhiri karakuuchani* /No meter palabras en español en la escritura/.

- *Karonharhikoni karakatiichani ka manharhitani isku matura karanharhikuku jimpo pari jarhojpitarakurrhu manharhitani (computadoras) /Recortar los escritos y pegarlos en otra hoja para después [en otra clase] pasarlo a la computadora/.*

Es de destacar que el profesor organiza las actividades sobre el relato histórico del pueblo a partir de la categoría *Uantatskata* que se puede traducir como “narrado”, ya que la terminación *-kata* indica participio, y proviene de *Uantakua* /Palabra/. Si bien las y los alumnos deben producir un escrito a partir de los datos que obtuvieron en las entrevistas y la visita al rancho, se puede considerar que refiere al relato histórico del pueblo por la palabra anterior *iretiiri*, lo que en conjunto refiere a un tipo de discurso oral sobre lo que se dijo sobre el pueblo. Sumado a lo anterior, encontramos referencias a *Uantatskuecha* como el concepto que se refiere a los géneros textuales narrativos (Márquez Joaquín, 1994; Osorio, 1985).

Una vez se establece la actividad a realizar, la escritura de un relato histórico o */Nit'amakua/* sobre la fundación de San Isidro a partir de las entrevistas y visita al “rancho”, la introducción */Incharhutuku/* del relato habla de la migración de Pamatácuaro hacia otras zonas en donde se establecieron cinco pequeños asentamientos. Algunos estudiantes mencionan conflictos entre los pobladores o refieren a la defensa del territorio, lo cuales representan elementos que aluden al conflicto de la historia o lo narrado, tal como vemos en los siguientes textos producidos por ellos:

Tabla 1. Ejemplo de texto producido por un alumno de 4° grado

Transcripción del texto	Traducción ¹
<p>Pamatakuru ueratini <i>nixhaspitixna</i> urinhitiro o karhaku ranchu ni irekurhinhaki ka imanchi impochi nichi <i>niarosptichi</i> pakachi ichéri iuakorhesiasini ka imachi inpochi n'i <i>niraspka</i> irekurhini ka imachi <i>arhukurhispti</i> iupuru ma arhinhasini cherirhu kutau crusirhu rhupou xenkurhu ka urinkitiru</p>	<p>Se dice que iban desde las afueras de Pamatácuaro hasta Uringuitiro o el rancho a vivir allá, ellos se fueron allá para defender el territorio por eso se fueron allá para defender el territorio. Por eso se fueron a vivir por allá y se repartieron uno se llamaba casa de tecata. En la cruz, de lupo, los cerezos y Uringuitiro.</p>

Fuente: Elaboración propia (s/f).

Este texto es un muy buen ejemplo del inicio de un relato oral, pero llevado a la escritura. Al construir la primera frase *Pamatakuru ueratininixhaspitixna*, el verbo “ir” *nixha-spiti-x-na*, indica: a) Un pasado remoto o algo que ya está consumado –al usar *-sp-* que refiere al tiempo/ aspecto del verbo; b) El modo indicativo para tercera persona –al usar *-ti-*; y c) Algo que fue narrado, algo que “se dice” [en el pueblo, en la comunidad, entre la gente] –al usar *-na*. Por ello, desde la primera proposición se sabe que el relato se tratará de una narración que proviene de la historia o tradición oral y que se referirá a un suceso pasado. Sumado a lo anterior, aparecen tres verbos más en pasado en el párrafo introductorio del relato producido por el alumno.

¹ Las traducciones fueron realizadas por un hablante de la comunidad de San Isidro, quien privilegió el sentido comunicativo del texto. Es decir, no es una traducción literal o glosa.

Tabla 2. Ejemplo de texto producido por un alumno de 4° grado

Transcripción del texto	Traducción
Incharhutuku Pamatakuaru uexati <i>ninhaspti</i> urinnhitiru karhaku rhanchu ji irekurhinhani ka imachi impochi ji chi <i>niarasptichi</i> pokachi ich'eri iuakarhesianisi ka imachi impochi ji <i>niarasptichi</i> ka kurhini ka imachi <i>arhukurhisptichi</i> iuparu ma arhinhasini chesirhu kuatau, arusirhu, rhapuo, xankurhu, ka urinnhitiru.	Introducción Desde Pamatácuaro se fue a Uringuitiro o al rancho a vivir allá y ellos por eso se fueron para allá porque se peleaban por el territorio y ellos por esa razón fueron a vivir ahí y se repartieron en cinco partes uno se llamaba casa de tecata, en la cruz, de lupo, los cerezos y Uringuitiro.

Fuente: Elaboración propia (s/f).

Este texto tiene la particularidad que se tituló con la palabra *Incharhutuku* /introducción/, la cual fue propuesta por el profesor para indicar al grupo de alumnos el inicio del texto, así como la información que tendría que ir en esta parte: la migración desde Pamatácuaro, los conflictos o problemáticas que se vivieron en “el rancho” y el reparto del territorio. También, la alumna utiliza los verbos “ir” en pasado, cuya referencia es el *-spti* (*-sp*=pasado, *-ti*=indicativo tercera persona) en singular “*ninhaspti*” y plural “*niarasptichi*” (*-chi*).

Tabla 3. Ejemplo de texto producido por un alumna de 4° grado

Transcripción del texto	Traducción
15 de octubrejini jimpo ima uexurhini 1957 mjani xu <i>janonhaspti</i> xu ji ueradini karhaku rancho o mannha isi arhinka urinhitiru.	Fue en el 15 de octubre de 1957 cuando se llegó aquí desde el rancho o como se conoce actualmente Uringuitiro.

Fuente: Elaboración propia (s/f).

En esta parte del texto, la alumna recupera la fecha exacta en que se conmemora la llegada a San Isidro. Llama la atención el uso que se hace de *janonhaspti xu ji*, ya que no solo se hace referencia a un pasado remoto *janonhaspti* /llegaron/ –terminación *spti*–, sino que agrega el deíctico *xu* que indica el lugar –y también funciona como conector– y el pronombre *ji* /yo/. Es decir, que la estudiante reconstruye desde el pasado, un “aquí” donde ella es parte del presente. El uso de deícticos en los mecanismos y pronombres de ubicación relacional interpersonal (yo, tu, él), de espacio (aquí, arriba, abajo) y de tiempo (antes de), muestra las formas en que las personas establecen relaciones interpersonales a partir del yo, del espacio y en el tiempo. Consideramos que a través de la tarea de establecer la historia de la fundación del pueblo se expresa una vivencia relacional entre la comunidad y el alumnado suscitada por y desde la escritura, la cual modela una percepción de territorialidad distinta.

Consideraciones finales

Este documento es un acercamiento de cómo un grupo de docentes ha trabajado y sistematizado su lengua para llevarla a la escritura. Particularmente, tomando como referencia los contenidos y la didáctica de la enseñanza de las lenguas incluidos en los programas oficiales en los que se trabaja el español. Como vimos, los maestros retoman del p'urhepecha, mediante la función comunicativa platicar y/o explicar, el tipo de texto relato histórico y un tipo de discurso específico asociado a ésta. Las muestras de competencias que dan los alumnos a lo largo de la clase (seleccionar y usar información, construir un texto particular –*Nit'amakua* /el Relato Histórico/– por escrito, presentar datos respecto a la historia y cotidianidad local, seguir y dar instrucciones, entre otras), reflejan de alguna manera los caminos que siguen los significados y representaciones sobre lo que se enseña en el salón de clase (contenidos) y las estrategias didácticas para llevarlo a cabo (tareas académicas).

Los textos producidos por los estudiantes pueden ofrecer pistas no solo del contenido (relato histórico sobre la fundación de San Isidro), sino de aquellos elementos de cohesión y coherencia como el conector *ka /y/* que se usa para separar cláusulas, o hacer pausas cuando se desarrolla un relato oral y que pasa a la escritura en p'urhepecha. También están presentes los tiempos verbales en pasado marcados por las terminaciones: *sti, spti, stiksi, sptiksi*. De la misma forma, con el relato histórico también se enseña la función comunicativa enunciada anteriormente: *Arhistani* /Explicativa/ y el tipo de discurso p'urhepecha *Uandotskurhini uajpichani jinkoni nit'amakurhikuuchari ampe* /Platicar a los hijos sobre acontecimientos pasados/.

Finalmente, quedan pendientes dos tareas: la primera, la sistematización y consolidación de estructuras textuales propias que, aunque tengan su base en la oralidad, se pueden constituir en la escritura de diversos tipos de texto que sean diferentes a las estructuras narrativas (cuentos, fábulas, leyendas, entre otros) más estudiadas. Esto es un reto, pues exige muchos debates, revisiones de materiales en otras experiencias, ajustes curriculares, entre otros elementos del trabajo colaborativo. La segunda, generar y consolidar la apropiación de la escritura en p'urhepecha entre los alumnos en sus prácticas cotidianas, dentro y fuera del aula (mensajes de *Whatsapp*, recados o mandados, publicaciones en redes sociales, entre otras), lo cual es un desafío pues su lengua no cuenta con tradición escrita. Por ello, las experiencias como las de las escuelas del Proyecto son significativas y ejemplos de cómo se ha desarrollado la enseñanza y adquisición de la competencia escrita en lenguas indígenas.²

Referencias

- Adam, Jean-M. 1992. *Los textos: tipos y prototipos*, París, Nathan.
- Alexopoulou, A. 2011. "El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia escrita", Conferencia dictada en *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, en Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE, pp. 97-110.
- Allen, H. y Paesani, K. 2020. "Genre instruction, textual borrowing, and foreign language writing: Graduate teaching assistant perspectives and practices", *Language Teaching Re-*

² Existen diversos y sugerentes estudios sobre narrativas en p'urhepecha (ver Villar, 2000; Chamoreau, 2004; Aranda, 2016; Noguez, 2019; entre otros).

- search, 00 (0), pp. 1-22.
- Aranda, A. 2016. "El infinitivo narrativo de la lengua purépecha en los relatos infantiles", en *Lenguaje en movimiento*, México, Colegio de México.
- Bernárdez, E. 1982. *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa Calpe.
- Brown, H. 2000. *Principles of language learning and teaching*, San Francisco State University, Pearson Education.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, España, Editorial Ariel.
- Chamoreau, C. 2004. "El encuentro del tabardillo. Introducción a algunos procesos narrativos en purépecha", en *Tlalocan*; Vol. 14, pp. 95-131. Disponible en línea: <https://repositorio.unam.mx/contenidos/60360>
- Chamoreau, C. 2009. *Hablemos purépecha*, México, Colegio de Michoacán.
- De Jesús Rosas, G. 2017. *Los conectores oracionales en purhépecha: su función estructural y cohesiva en textos narrativos*. Tesis de maestría. México: Universidad de Guadalajara.
- Erape Baltazar, A. E. s.f. *Epistemologías p'urhepechas para un currículo de educación intercultural bilingüe Cochabamba*, Tesis de maestría PROEIB-Andes, en elaboración.
- Groff, C. y Bellamy, K. 2020. "Biliteracy development in Mexican primary education: analysing written expression in P'urhepecha and Spanish", in *The Language Learning Journal*, Taylor & Francis Group, Vol. 48, 3, pp. 1-15.
- Lorenzo, F. 2010. "Lingüística de la comunicación: currículo multilingüe de géneros textuales", en *Revista Signos* [en línea], Vol. 43, Núm. 74, pp. 391-410. [Consultado el 8 de abril de 2018] Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1570/157016715001.pdf>
- Loureda, O. 2003. *Introducción a la tipología textual*, España, Arco Libros.
- Fernández Smith, G. 2014. "Precisiones terminológicas y conceptuales en el ámbito de la lingüística textual y discursiva", En *RILCE: Revista de filología hispánica*, Vol. 30, Núm. 1, pp. 126-153.
- Hamel, R. E. 1982. "Constitución y análisis de la interacción verbal", En *Estudios de Lingüística Aplicada*, Año 1, Núm. 2, pp. 31-80.
- Hamel, R. E. 1984. "Análisis conversacional", En *Estudios de Lingüística Aplicada*, Año 2, Núm. 3, pp. 9-89.
- Márquez, P. 1994. "Dichos y creencias p'urhépecha", En *Relaciones* 59, pp. 273-295.
- Meneses, R. s/f. *La co-construcción de la evaluación en educación intercultural bilingüe. Una propuesta para valorar los aprendizajes en escuelas primarias p'urhepechas del Proyecto Colectivo "T'arhexperakua-Creciendo Juntos y CIEIB-Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe"*, [Tesis de doctorado], México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Noguez, L. 2019. "Representación indígena y narrativas identitarias. Estudio sobre el audiovisual purépecha". Tesis de Licenciatura en Historia del Arte. ENES-Morelia, UNAM.
- Osorio, F. 1985. "La tradición oral entre los purhepecha de Michoacán", en *México Indígena* 4.
- Secretaría de Educación Pública. 2011. *Plan de Estudios. Educación Básica. Primaria*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública. 2022. *Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*, México, SEP.
- Van Dijk, T. 1978. *La ciencia del texto*, Barcelona/Buenos Aires, Ediciones Paidós.
- Van Dijk, T. 1980. *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria del texto y a los estudios del discurso*, México, Siglo XXI editores.
- Villar, K. 2000. *Ch'anantirakwa: un caso de tradición oral purépecha*, Tesis de Licenciatura en Antropología Social, ENAH.

PROBLEMATIZAR LA DOCENCIA EN TELESECUNDARIAS DE CONTEXTO INDÍGENA DESDE UN CÍRCULO DE ESTUDIO

PROBLEMATIZING TEACHING IN INDIGENOUS CONTEXT TELESECUNDARIAS.
PERSPECTIVE FROM A STUDY CIRCLE

Amanda Cano Ruíz
ORCID: 0000-0002-1869-4704
Subdirección de la Unidad de Estudios de Posgrado
de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana
"Enrique C. Rébsamen".
mandy_caru@hotmail.com

Fecha de recibido: 30 de agosto del 2023
Fecha de aceptación: 16 de octubre del 2023

Resumen

El artículo tiene por objetivo analizar aspectos relevantes que tres profesoras, de telesecundarias pertenecientes a localidades indígenas rurales de Veracruz, problematizaron de su trabajo docente a través de su participación en un círculo de estudio; este espacio de formación se promovió desde un programa de posgrado de la Normal Veracruzana para fomentar el diálogo, la ayuda mutua, el intercambio de experiencias y discusión de literatura relativa al trabajo docente en contextos de bilingüismo español-lengua indígena. Con el apoyo de Atlas.ti se seleccionaron e interpretaron diversas evidencias, derivadas de la implementación del dispositivo de formación señalado. Los resultados destacan que las docentes enfrentaban el proceso de regreso presencial a sus escuelas después del distanciamiento motivado por la pandemia; detectaron vacíos en su formación inicial y ausencia de formación continua que las habilite para el trabajo docente en localidades indígenas; además, identificaron dificultades comunicativas con sus estudiantes; retos para el desarrollo curricular y desafíos en el reconocimiento de los rasgos lingüísticos y culturales de las comunidades de influencia de las telesecundarias. Esto conduce a reflexionar sobre la pertinencia de avanzar en una apropiación de la interculturalidad crítica

en las secundarias de localidades indígenas, abarcando la formación del profesorado.

Palabras clave: Educación rural, bilingüismo, docencia en secundaria, formación de profesores.

Abstract

The objective of this article is to analyze relevant aspects that three telesecundaria teachers from rural indigenous towns in Veracruz problematized about their teaching work through their participation in a study circle; this training space was promoted from a post-graduate program of the Normal Veracruzana to promote dialogue, mutual help, the exchange of experiences and discussion of literature related to teaching work in contexts of Spanish-indigenous language bilingualism. Various evidence was selected and interpreted, derived from the implementation of the study circle, with the support of Atlas.ti. The results highlight that the teachers faced the process of returning to their schools in person after the distancing caused by the pandemic; They detected gaps in their initial training and absence of continuous training that qualifies them for teaching work in indigenous localities; In addition, they identify communication difficulties with their students; challenges for curricular development and challenges in the recognition of the linguistic and cultural features of the communities of influence of telesecundarias. This leads to reflecting on the relevance of advancing an appropriation of critical interculturality in secondary schools in indigenous localities, including teacher training.

Keywords: Rural education, bilingualism, secondary school teaching, teacher training.

Introducción

El estado de Veracruz se ubica dentro de las diez entidades de México con mayor cantidad de hablantes de una lengua indígena (HLI), 663,503 personas mayores de 3 años de edad hablan alguna de las 12 lenguas indígenas presentes en su territorio (Instituto Nacional de Población (INEGI), 2020); esta cantidad representa 8.2% de su población total (INEGI, 2020). Se trata de una entidad con una importante riqueza lingüística; la cual requiere ser preservada y acrecentada a través de acciones y políticas públicas que impacten en la equidad e inclusión social (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2017).

En Veracruz (así como en el país) no se ha logrado que desde las acciones y política públicas se brinde a la población HLI una educación con pertinencia lingüística y cultural (INEE, 2017). Muestra de ello es que solo se cuenta con escuelas indígenas en educación inicial, preescolar y primaria lo que provoca un vacío tanto en el último eslabón de la educación básica —que corresponde a la educación secundaria— como en el subsecuente nivel de educación media superior.¹ Además, se reconoce que la cantidad de escuelas indígenas son insuficientes para atender a la totalidad del alumnado HLI; al respecto Niembro y Mendoza (2021) señalan que solamente 56.5% de estudiantes HLI que cursan el sexto de primaria lo hace en una escuela del servicio indígena, y en igual proporción se encuentran los otros grados de la primaria y la educación preescolar.

¹ Respecto al servicio educativo de tipo indígena Veracruz posee la siguiente cantidad de escuelas: 51, de educación inicial; 1215, de educación preescolar y 1046, de educación primaria. En ellas se atiende a 99,179 estudiantes que representan 9.36% del total de la matrícula para estos niveles a nivel estatal (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), 2022).

El trabajo investigativo, del cual deriva el presente artículo, se ubica en el nivel de secundaria, que como se ha señalado, es donde se pierde la continuidad de una política educativa nacional que impulsa un enfoque formativo pensado para niños, niñas y adolescentes HLI. De todas las modalidades de la secundaria es la telesecundaria, por su alta presencia en las localidades rurales, a la que asisten egresados de las primarias indígenas que buscan continuar sus estudios; según un estudio del INEE y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (INEE-UNICEF, 2016) 73.3% del alumnado HLI, que cursa el tercer grado de secundaria, estudia en una telesecundaria. El estado de Veracruz cuenta con 2,640 telesecundarias (MEJOREDU, 2022) y es la modalidad de la secundaria con mayor cantidad de planteles educativos 69.7% (MEJOREDU, 2022). Se desconoce cuántas telesecundarias se ubican en localidades indígenas, pues no es un dato que reporten las estadísticas oficiales, ello es un indicador de lo invisibilizadas que se encuentran estas escuelas y sus requerimientos específicos.

Las telesecundarias de contexto indígena, y su profesorado, han sido escasamente atendidos a nivel de propuestas, materiales curriculares, programas y acciones de formación tanto inicial como continua (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2006; Cano y Bustamante, 2017; INEE, 2017). Se reconoce que la principal iniciativa en materia curricular encaminada a la atención de estudiantado HLI indígena de telesecundaria (y secundaria en general) se dio en el marco del Programa Nacional de Educación 2000-2006, que derivó en la creación de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria en México —impulsada por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP)— la cual quedó incluida dentro del espacio curricular de Asignatura Estatal del plan de estudios 2006 (Alonso, et al., 2013).

En el caso de Veracruz la Asignatura Estatal de Lengua y Cultura Indígena se implementó a partir del ciclo escolar 2007-2008 en la región de la Huasteca (Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), 2011a); posteriormente las autoridades educativas estatales publicaron materiales para los nahuas de la región de Zongolica (SEV, 2011b) así como para el pueblo totonaco (SEV, 2011c); se trató de un programa que no incorporó a todas las lenguas presentes en la entidad, y que tampoco contó con estudios que valoraran su impacto, o repercusiones, en las escuelas a las cuales fue dirigido (Niembro y Mendoza, 2021).

Este breve panorama da pauta para plantear el desarrollo de investigaciones que busquen conocer e impulsar la formación permanente del profesorado de telesecundaria en materia de interculturalidad y bilingüismo en contextos indígenas. El presente artículo tiene precisamente como base una investigación más amplia, intitulada “Diseño e implementación de un dispositivo de formación continua para profesorado de telesecundarias de contexto indígena”. Esta es impulsada por académicas de la Maestría en Innovación en la Educación Básica (MIEB) de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV). Para este artículo se retoma información recolectada durante el desarrollo inicial del estudio con el objetivo de analizar aspectos relevantes que tres profesoras de telesecundarias de localidades indígenas rurales de Veracruz problematizaron de su trabajo docente a través de su participación en un círculo de estudio. Se trata de una investigación que documenta contextos de desplazamiento de la lengua indígena por el castellano, ante la falta de políticas que impulsen el aprendizaje y fortalecimiento de las lenguas originarias de México.

El artículo está estructurado en cuatro apartados: el primero, se enfoca en presentar aspectos contextuales relativos a la caracterización de las docentes participantes; posterior-

mente, se abordan aspectos teóricos vinculados con la investigación; también se incluye la ruta metodológica que describe fases del estudio marco que recupera elementos de Investigación Basada en el Diseño; se prosigue con los resultados organizados por categorías de análisis en donde se destacan los hallazgos más significativos; finalmente, se presenta la discusión y reflexiones finales.

Contexto del estudio

El contexto de este estudio se circunscribe a la MIEB de la BENV, en particular a tres estudiantes que cursaban este posgrado y que desarrollaban su docencia con estudiantado HLI, cuyos rasgos particulares se describen más adelante. Respecto al posgrado, cabe señalar que fue diseñado con el propósito de mejorar la práctica docente de profesorado de educación básica (UEP, 2014) a través de la apropiación de un proceso de innovación educativa.² Ha sido una constante en las tres generaciones en las que ha operado el que acudan a profesionalizarse docentes de telesecundaria que laboran en contextos indígenas de Veracruz. Ellos expresan no haber participado en procesos de formación inicial que les brinden herramientas para desarrollar su trabajo con estudiantes HLI.

Desde el programa de maestría se ha analizado el brindar apoyos teórico-metodológicos específicos a estos docentes que se desempeñan en contextos de bilingüismo español/lengua indígena, ya que, si bien a través de los contenidos de los diversos espacios curriculares de este programa se brindan herramientas para problematizar la enseñanza y plantear nuevas formas de atención hacia el alumnado, no resultan lo suficientemente especializados. Fue así que, en el caso de la tercera generación (2021-2023), se buscó diseñar un dispositivo de formación por parte de profesorado del posgrado que permitiera caracterizar y apoyar las prácticas de docentes del subgrupo de docentes de telesecundaria que laboraba con estudiantes HLI.

Los rasgos de las docentes participantes, los cuales corresponden a inicios del ciclo escolar 2021-2022, son los siguientes:

- A. Noelia,³ profesora con tres años de experiencia en la modalidad de telesecundaria. Inició su trabajo docente en una escuela ubicada en el municipio de Uxpanapa, al sur de Veracruz, con presencia de población hablante de chinanteco. Fue a inicios de la pandemia que obtuvo un cambio de adscripción a una telesecundaria integrada por tres docentes, perteneciente al municipio de Zongolica (zona centro del estado); a esta escuela asisten 32 estudiantes en su mayoría nahuahablantes. La profesora además de ser responsable de grupo (segundo) asume el cargo de directora comisionada.
- B. Liliana, docente con cuatro años de trayectoria en la modalidad de telesecundaria e igual número de centros de trabajo, los últimos dos en localidades con estudiantes HLI. Labora en una telesecundaria del municipio de Mixtla de Altamirano a donde acuden 29 estudiantes nahuahablantes. La escuela es multigrado de tipo bidocen-

² El programa académico tiene una duración de dos años, organizados en cuatro semestres y se busca que diseñen e implementen una Intervención Educativa en sus espacios laborales.

³ Para guardar la confidencialidad de las profesoras participantes se han cambiado sus nombres.

te (integrada por solo dos profesoras), Liliana atendía a los grados de primero y segundo en un solo grupo.

C. Ana, profesora con dos años de trabajo docente en telesecundaria y en un único centro de trabajo. La escuela se ubica en una localidad del Municipio de Isla (al sur del estado), con presencia de población hablante de Chinanteco; en ella laboran tres docentes (uno por cada grupo) que atienden a 54 estudiantes; Ana estaba a cargo del grupo de segundo grado.

Referentes teóricos

Centrar el estudio en el trabajo de profesorado de telesecundaria condujo a revisar el concepto de profesión docente que se adoptaría, considerando la importancia de la relación, o vínculo, con la comunidad escolar como base de una enseñanza contextualizada y pertinente, así como el proceso de cambio curricular en educación básica que atraviesa el país, el cual busca resignificar el papel de la escuela y la labor que desempeña las y los docentes desde aportes de la interculturalidad crítica.

Profesión docente

Hablar de la profesión docente es hacer alusión a un campo conceptualmente complejo ya que es una actividad ligada a la dimensión personal de quien la asume; un profesor/a se desempeña en un entorno determinado, cuenta con una trayectoria de vida y de formación académica particular, labora en una institución con rasgos únicos y con un nivel específico de implicación en su tarea (Montero y Gewere, 2018). Además, la docencia no se da en aislamiento, se desarrolla en un entramado de políticas y disposiciones educativas, así como de dinámicas de gestión escolar presentes en las zonas y escuelas que la afectan o brindan matices particulares. Es por ello que “Reconocer esta realidad implica, en simultáneo, asumir que la profesión docente, como cualquier otra, es una construcción social, histórica, y cada uno de sus miembros representa, por tanto, el juego de los diversos contextos confluyentes (macro, meso y micro)” (Montero y Gewere, 2018: 7).

Lejos del paradigma que concibe al docente como un ejecutor de disposiciones oficiales o de un currículum formal establecido, en esta investigación se piensa en el docente como “un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones y emite juicios de valor; que posee creencias y genera rutinas propias en su desarrollo profesional, los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta” (Imbernón, 2004: 128). Como lo han demostrado diversos estudios (Barrón, 2015; Cid, Pérez y Zabalza, 2013) las prácticas de los docentes guardan una estrecha relación con sus saberes, intenciones, representaciones y concepciones.

El trabajo docente constituye una labor “cultural e intersubjetiva” distante de lo que implican otras profesiones ubicadas en la industria o en los servicios (Rockwell, 2018: 4). Una de sus tareas centrales es la elección y organización de materiales, así como la conducción de actividades que impacten en el proceso de aprendizaje del alumnado al que dirige su acción (Rockwell, 2018). Si bien el docente requiere dominar los contenidos de enseñanza, enfrenta desafíos para motivar al alumnado hacia el aprendizaje, así como para orquestar un ambiente que invite a la construcción colectiva, a la colaboración y el intercambio. Al respecto

Rockwell (2028: 12) señala:

Enseñar es coordinar al grupo de pequeños aprendices cautivos para que quieran aprender lo que deben aprender, con los recursos disponibles: libros, medios, imágenes, cuadernos, diagramas y textos. Es usar la propia voz para tender puentes entre los conocimientos culturales del entorno de los niños y los nuevos conceptos y contenidos.

Alumnado y su contexto, referente básico de la enseñanza

Un elemento clave de la docencia es el conocimiento del alumnado y su contexto (Luna, 1997; Mercado y Luna, 2013). Cada profesor construye un expediente cotidiano de sus estudiantes (Mercado, 2017), ello gracias a la relación y a las interacciones que se gestan en la dinámica escolar en la que se desenvuelven, es un conocimiento que no es estático, su naturaleza es dinámica pues tiende a transformarse gracias a los umbrales de comprensión que atraviesa el profesorado.

La docencia en contextos rurales, como es el caso de la que se concreta en la mayoría de las telesecundarias, demanda un fuerte vínculo con el entorno. El profesorado requiere generar un conocimiento profundo del contexto en el que se desenvuelve cada estudiante, así como de las expectativas e intereses de sus familias (Uttech y Victoria, 1998). Al profesorado corresponde desplegar estrategias de investigación que le permitan apropiarse de las características de la vida cotidiana del alumnado y así construir un panorama de los aspectos culturales, sociales y económicos de las localidades (Uttech y Victoria, 1998). Se ha identificado que el saber conocer a los estudiantes es un aspecto relevante para el profesorado de telesecundaria, que inicia desde los primeros años de experiencia docente y desarrolla su tacto pedagógico (Espino, et al., 2019).

Estos rasgos son congruentes con lo que propone el nuevo plan de estudios de educación básica denominado Nueva Escuela Mexicana (NEM), desde donde se impulsa un currículo flexible, contextualizado, que responda a la diversidad del país y en donde haya una importante participación del magisterio en el codiseño de los contenidos. También se propone como uno de sus ejes la interculturalidad crítica que contribuya a cuestionar una visión monolingüe, colonial, patriarcal y capitalista impuesta que impide interacciones plurales (SEP, 2022). En lo que toca a la telesecundaria de localidades indígenas está el reto de superar el modelo centrado solo en el aprendizaje de la lengua dominante en el país (castellano) y transitar a la incorporación de las lenguas indígenas presentes en el contexto, así como de sus prácticas y saberes culturales.

Aspectos metodológicos

La investigación marco, de la cual se deriva el artículo, retomó elementos del enfoque de Investigación Basada en Diseño (*Design Based Research* (DBR), por sus siglas en inglés). Este tipo de estudio permite abordar problemas complejos en contextos reales y tiene como principal objetivo hacer contribuciones científicas y prácticas. Las investigaciones que se apegan a lo planteado por la IBD implican un proceso sistemático e iterativo de problematización, diseño, desarrollo y evaluación de una determinada intervención educativa, cuyo objetivo es

dar solución al problema identificado con miras a la construcción de principios de diseño (Plomp y Nieveen, 2009).

De acuerdo con Van den Akker (et al., 2006) la IBD se compone de las siguientes fases:

- A. Investigación preliminar, esta abarca un análisis de necesidades, así como del contexto, revisión de literatura y desarrollo de un marco conceptual o teórico para el estudio.
- B. Fase de desarrollo o creación de prototipos, que refiere al proceso de construcción del diseño que puede adquirir la forma de un producto material o intelectual (propuesta de intervención, estrategia de evaluación, entorno tecnológico para desarrollar formación específica, programa, curso, taller, proyecto, planeación didáctica, etcétera).
- C. Fase de diseño iterativo, la cual consiste en iteraciones, cada una de las cuales es un microciclo de investigación el cual se apoya en la evaluación formativa como la actividad de investigación más importante destinada a mejorar y refinar la intervención.
- D. Fase de evaluación, entendida como una evaluación (semi-) sumativa para concluir si la solución o intervención cumple con las especificaciones predeterminadas. También esta fase suele dar lugar a recomendaciones para mejorar la intervención.

Fases del estudio

Para la construcción de este trabajo se retoman datos colectados en un primer microciclo de investigación el cual implicó la definición de la problematización, así como el diseño e implementación de una propuesta de trabajo.

La fase preliminar se desarrolló entre octubre de 2021 y enero de 2022 y estuvo a cargo del equipo de investigación integrado por dos profesoras de la MIEB, quienes cultivan como una de sus líneas de investigación la didáctica de la lengua escrita en educación básica. Debido a la relación tutora que tenían con las estudiantes participantes en la investigación fue posible documentar los principales rasgos de las docentes en cuanto a trayectoria y formación profesional, características de las escuelas en donde laboraban y necesidades de profesionalización; ello a través de reuniones virtuales desarrolladas con apoyo en plataformas como *Zoom*, *Meet* y *Whatsapp* y que se documentaban en una bitácora de seguimiento.

Respecto a los estudios antecedentes vinculados con el problema se localizaron los siguientes, que apoyaron al diseño de la intervención en la subsecuente fase:

- A. Morales (2012) realizó un estudio centrado en documentar el caso de la telesecundaria “Tetsijtsilin” de Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla en donde se implementa una propuesta que enriquece el currículo oficial de educación secundaria, a partir de la incorporación de saberes y prácticas locales; como resultado principal señala el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, así como el diálogo intercultural entre éstos y el profesorado.
- B. Cano (2017), por su parte, desarrolló un estudio etnográfico con profesorado y alumnado de tres telesecundarias de localidades popolucas y nahuas del sur de Veracruz. Analizó las dificultades que enfrentan los docentes para desarrollar su trabajo con un currículo oficial que está pensado para un estudiante que domina el español estándar, a su vez, da cuenta de las estrategias bilingües que ponen en juego los estudiantes para cumplir con las demandas escolares específicamente

en la asignatura de español.

- C. Cano y Bustamante (2017) en su aportación “Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes” recuperan concepciones de profesores de las escuelas de estudio respecto a las localidades en donde laboran, su rol profesional y el contexto bilingüe lengua indígena-español en el que se desempeñan; también proponen una serie de recomendaciones para fortalecer la formación inicial de quienes estudian licenciaturas en educación vinculadas a la docencia en telesecundaria.
- D. Leyva y Guerra (2019) realizaron un estudio amplio promovido por el INEE en donde documentan, desde la visión de docentes que laboran en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios, rasgos de sus prácticas de enseñanza, tareas de gestión escolar sumadas a las actividades docentes; además de rasgos de su entorno, ello con fines de reconocer las adaptaciones necesarias al modelo de evaluación de desempeño docente e identificar necesidades de profesionalización.
- E. En el artículo “Maestros principiantes en telesecundarias indígenas y secundarias generales” presenta parte de los resultados de un estudio que buscó documentar los primeros años de ejercicio docente en educación básica en México. Documenta diversas dificultades que los profesores estudiados enfrentan cuando inician su trabajo en contextos desfavorecidos, además se abordan “los procesos de socialización y aprendizaje profesional en que se insertan, además de la disposición que muestran para superar los problemas derivados de las condiciones precarias en que laboran” (Sandoval, 2019: 109).
- F. Pérez y Cano (2022) nos presentan los principales resultados de una innovación educativa, promovida por una docente de una telesecundaria de contexto náhuatl de Veracruz, que tuvo como principal propósito el análisis de sus prácticas desde aportes de la educación intercultural. Destacan como principales resultados el que se logró establecer un espacio en donde el colectivo docente compartió retos, dilemas y estrategias para desarrollar su trabajo en un contexto indígena.

Con relación a la fase de diseño iterativo, conllevó la estructuración de una intervención que permitiera instaurar un círculo de estudio como dispositivo de formación continua. A pesar de que esta estrategia tiene una larga trayectoria en otros países, en México no suele ser frecuente que el profesorado se reúna a reflexionar en torno a problemáticas comunes con apoyo en materiales bibliográficos con fines de innovación en sus prácticas, que es el sentido de este tipo de estrategia (Molina, 2021). Se establecieron tres finalidades del círculo: generar tanto diálogo, como ayuda mutua entre las participantes respecto a las condiciones, desafíos y posibilidades de su trabajo docente; revisar bibliografía especializada sobre el trabajo docente en contextos de bilingüismo; finalmente, aportar elementos teóricos y metodológicos para la construcción de los proyectos de innovación de las estudiantes.

Se construyó una planeación del círculo de estudio compuesta por sesiones semanales, con una duración de dos horas, a desarrollarse entre los meses de marzo y junio de 2022. Además, se empleó la plataforma *Moodle* para un mejor seguimiento de las actividades implicadas. Las sesiones se desarrollaron a través de *Zoom*, pues las docentes se encontraban en diferentes regiones y municipios del estado.

Proceso de análisis

Para el análisis de la información primeramente se hizo una selección de las evidencias que se retomarían a partir del objetivo delimitado, las cuales forman parte del dispositivo de formación diseñado. Como se ha señalado se contaba con el seguimiento de la tutoría,⁴ así como con videos de las sesiones implementadas en el círculo de estudio y documentos construidos por las estudiantes relativos a la problematización de sus prácticas docentes (diagnóstico de la práctica, ejercicio de autoconfrontación a partir de la grabación de una clase). Se empleó el *Software Atlas.ti* (versión 8) para concentrar y revisar todos los elementos colectados y se procedió a realizar un análisis de contenido guiado por criterios temáticos (Rodríguez, et al., 1996). Después de una primera codificación, se aglutinaron diversos temas que permitieron consolidar cuatro categorías analíticas que se abordan en el apartado siguiente.

Resultados

Se destacan aspectos relevantes que las tres profesoras participantes problematizaron de su trabajo docente en las telesecundarias. Se recuperan elementos tanto de su formación, como de su trayectoria profesional y su relación con la atención educativa que brindan a los estudiantes. También se abordan miradas de las profesoras en lo relativo a las características de desempeño educativo del alumnado en un contexto pandémico; así como los retos que enfrentan para el desarrollo curricular. Finalmente se rescata la dimensión comunitaria de su trabajo, analizando tanto sus retos en el conocimiento de las localidades como lo que han logrado avanzar respecto a la caracterización del territorio en el que ejercen la profesión docente.

Formación y trayectoria docente

En materia de pertinencia en la formación docente se advierte como un avance importante el que los tres casos estudiados cuenten con la Licenciatura en Secundaria con Especialidad en Telesecundaria; esto indica que participaron de un plan de estudios que fomenta la comprensión del funcionamiento de la telesecundaria, su evolución histórica y la implementación de su currículum formal a través de la profundización en las didácticas de las diversas asignaturas que se implementan en este nivel.⁵ No obstante este panorama favorable, es importante reconocer que esta formación inicial está pensada para el desempeño docente en contextos rurales sin considerar específicamente a las poblaciones indígenas. Por ello las docentes reconocen como una debilidad profesional su falta de acercamiento teórico y práctico a las telesecundarias de localidades indígenas. Señalan solo haber visitas a escuelas rurales, próximas a la capital del estado (lugar donde se radica la Escuela Normal donde se

⁴ En el caso de este programa de posgrado la tutoría queda registrada a través de un programa informático diseñado exprofeso para esta actividad, este se denomina Sistema de Tutoría y Asesoría para la Titulación (STAT).

⁵ En específico se trata del plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria en Especialidad en Telesecundaria. Se destaca este elemento porque por muchos años las reglas de ingreso a esta modalidad permitían perfiles de ingreso por demás distantes al ámbito educativo (Cano y Bustamante, 2017), muestra de ello es que en el caso de la escuela de la docente Ana labora un profesor con perfil de ingeniero.

formaron). Como consecuencia de la falta de experiencia y cercanía con localidades y escuelas indígenas carecen de herramientas para la atención a las necesidades de los estudiantes de sus actuales centros de trabajo.

Cabe señalar que dos profesoras cuentan con una preparación profesional adicional que adquirieron antes o después de sus estudios de licenciatura. Noelia, posterior al egreso de la Escuela Normal, se especializó en enseñanza del inglés y laboró en escuelas privadas en el estado de Nuevo León, posterior a ello, ingresó al servicio profesional docente en Veracruz. Liliana, por su parte, antes de dedicarse a la docencia estudió una carrera técnica en el área de salud (radiología) y trabajó cerca de seis años en un hospital; estas experiencias les han permitido explorar otro tipo de contexto laboral y profesional, aunque para ellas resulten escenarios contrastantes a sus actuales espacios de trabajo.

Como se señaló en el subapartado contextual de este trabajo Noelia y Liliana coinciden también en tener más de una experiencia de trabajo docente en escuelas telesecundarias ubicadas en localidades indígenas. Noelia laboró en una comunidad donde se habla Chinanteco y Liliana con población nahuahablante; esta última señala que los estudiantes “hablaban mejor el español” (comparados con sus actuales alumnos) y ello “facilitaba la comunicación y la enseñanza”; es decir se advierte un escenario de menor vitalidad lingüística del náhuatl que para la docente era favorable para su trabajo.

Las tres docentes reconocen que desempeñarse en contextos bilingües español/lengua indígena les demanda contar con diversas herramientas pedagógicas y didácticas de las cuales no disponen.

(...) como docente percibo áreas de oportunidad al no contar con la formación necesaria para atender las dificultades del grupo (Ana).

Reconocen estar en “desventaja” con relación al alumnado pues no dominan la lengua indígena presente en las localidades y ello limita su trabajo. También enfatizaron la escases o ausencia de capacitaciones y mecanismos de acompañamiento docente por parte de la supervisión escolar. Ello, dada la lejanía de las escuelas con relación a la ubicación de la supervisión (en el caso de la docente Noelia se habló de un recorrido de tres horas y media entre la escuela y la supervisión), personal insuficiente para realizar visitas a las diversas escuelas, así como falta de estrategias específicas para el caso de las escuelas con estudiantes HLI.

Características del alumnado

Las profesoras coincidieron en que la pandemia fue un factor que limitó la interacción con el alumnado y por tanto el reconocimiento de sus características. Dada la falta de conectividad en las localidades la comunicación docente-alumno fue muy escasa. El periodo de distanciamiento social les implicó probar el trabajo con cuadernillos, estos fueron complejos de resolver por parte del estudiantado ya que debían seguir instrucciones, o consignas, sin un acompañamiento cercano por parte de las docentes. En el caso de Liliana trataba de comunicarse telefónicamente con algunos estudiantes que podían acceder a este medio, sin embargo, no se avanzaba mucho en la solución de dudas, reconoce que algunos estudiantes le planteaban preguntas en náhuatl y ella no comprendía adecuadamente lo expresado:

(...) había alumnos que recibían llamadas en algún horario previamente acordado conmigo, en la que los alumnos mencionaban que no entendían lo que debían realizar, por lo que les pedía que leyeran en voz alta las indicaciones, pero con una palabra que no comprendiesen, la interpretación cambiaba. Había alumnos que no lograban hablar en español por lo que hacían sus preguntas en náhuatl así que yo interpretaba mal sus dudas (Liliana).

En el regreso a clases presenciales las profesoras se encontraron con un panorama de deserción y rezago escolar. En el caso de la maestra Noelia el descenso en la matrícula de la escuela fue por demás significativo pues pasó de contar con 62 alumnos (ciclo escolar 2020-2021) a solo inscribir 32 (ciclo escolar 2021-2022), por tanto, se perdió 51.6% de su alumnado. Además, las docentes expresan que algunos alumnos decidieron continuar en modalidad no presencial, asistiendo de manera intermitente a la escuela, priorizando las actividades laborales o bien la ayuda que brindan en casa para el cuidado de sus hermanos; también señalaron casos en los que dejaron de asistir a la escuela por cierta “desmotivación” o “apatía”.

Respecto al rezago escolar, este se hizo visible al identificar alumnado sin consolidar su proceso de alfabetización inicial (en primero de secundaria), con una limitada expresión escrita en español y comprensión textual, así como falta de dominio de las operaciones básicas en matemáticas. Atendiendo a las pautas oficiales, las docentes se enfocaron en el trabajo con Aprendizajes Fundamentales Imprescindibles (AFI), también emplearon otras estrategias para acercar a los estudiantes a la lectura y escritura tratando de “bajar el nivel de complejidad” a los contenidos. La docente Noelia comenta que al desconocer cómo alfabetizar a los alumnos (pues no es un contenido que corresponda a la secundaria) aplicaron el método silábico sin buenos resultados.

En el marco del círculo de estudio, las docentes experimentaron un proceso de acercamiento a las características bilingües de los estudiantes, para ello aplicaron encuestas y desarrollaron entrevista al alumnado, madres y padres de familia, siguiendo algunas pautas de lo que señala Santos y Espinoza (2021), respecto a cómo construir un diagnóstico sociolingüístico. Ana identifica que la mayoría de los alumnos comprende chinanteco, ya que en sus casas los padres y abuelos lo emplean pero han perdido el dominio oral de esta lengua. Noelia, por su parte, reconoce que una importante cantidad de alumnado de su escuela habla y comprende náhuatl (25 de 32), sin embargo, en casa empiezan a usar más el castellano. La maestra Liliana cuenta con la totalidad de alumnado que habla y comprende el náhuatl, no obstante, algunos de ellos se avergüenzan de su lengua materna. Ninguno de los alumnos HLI de estas tres docentes escribe en lengua indígena, no obstante haber estudiado su educación preescolar y primaria en escuelas indígenas.

Desarrollo curricular

El desarrollo curricular es el aspecto que más preocupa a las profesoras pues están claras que ellas trabajan bajo un plan de estudios oficial que indica lo que los estudiantes requieren aprender. A través de su trabajo hacen adaptaciones para hacer más accesible los conocimientos al estudiantado, sin embargo, identifican importantes dificultades comunicativas en el aula. En los casos de Liliana y Noelia, quienes laboran con estudiantes nahuahablantes, es un desafío explicar los temas pues su léxico se apega a términos técnicos empleados en las diversas asignaturas, lo que genera confusiones en el alumnado.

(...) suelen darse indicaciones con alguna palabra técnica o propia de alguna asignatura, lo que produce que ellos interpreten distinto o no logren comprender lo que se indica resultando en actividades sin realizar, copiarlas del que si logró entender o resolverlas diferente a lo indicado. De la misma manera, si los contenidos requieren uso de lenguaje especializado, no logran comprender ni avanzar a contenidos más complejos (Liliana).

Como resultado del análisis de la autoconfrontación observaron que los estudiantes enfrentan retos para comprender las explicaciones que ellas brindan, en el caso de Ana reconoció que la velocidad con la que habla genera incompreensión en las consigas que brinda a los adolescentes.

Al observarme como docente, y apoyándome de la autoconfrontación, puedo destacar que, dentro de la actividad llevada a cabo para el análisis de mi práctica, al impartir una clase, trato de interactuar con los estudiantes, pero mi velocidad al hablar hace que se pierda la atención de los alumnos, esto a su vez genera que pregunten en repetidas ocasiones las mismas dudas, también puedo destacar que mis consignas tienden a ser confusas, por lo que destino gran tiempo de la clase a repetir indicaciones (Ana).

Noelia y Liliana señalan que no obstante el alumnado tenga dudas sobre los temas tratados no suelen expresarlas, o bien dialogan sobre ellas en náhuatl y por tanto desconocen lo que expresan. Los estudiantes que tienen un mayor dominio del español son los que suelen intervenir oralmente y realizar las actividades. Cuando se les propone “pasar al pizarrón” presentan ciertas resistencias, o prefieren expresarse desde sus lugares, pues experimentan lo que se conoce como inseguridad lingüística.⁶

Las tres profesoras coinciden en un estilo docente directivo, son ellas las que guían las actividades y tienen el control de la dinámica de trabajo; identifican que tienen la palabra la mayoría del tiempo y tratan de que el estudiantado “ponga atención” juzgándose ellas mismas como “conductistas” o “tradicionalistas”. Hay retos para diversificar las formas de organización del grupo en particular en el caso de Liliana que atiende a más de un grado escolar de manera simultánea. Ella reconoce que ajusta las actividades planteadas por los libros de texto pues requieren trabajarse en equipo y con la puesta en juego de la oralidad, cosa que a los estudiantes se les dificulta y por ello fomenta más el trabajo individual y la expresión escrita.

Conocimiento comunitario

Otra área de problematización del trabajo docente se relaciona con el conocimiento comunitario de las escuelas. Primeramente, las profesoras manifiestan que el ámbito de influencia de las telesecundarias va más allá de una localidad, ya que se reciben estudiantes provenientes de dos o más poblados. Ello les implica retos pues requieren de tiempo, estrategias y apertura para conocer las localidades y sus características. En el marco de sus estudios en la MIEB, y del desarrollo del círculo de estudio, avanzaron en la identificación de ciertos rasgos de las localidades advirtiendo que cada escuela atiende a un territorio que no se ciñe a un solo conjunto poblacional con características homogéneas.

⁶ Este concepto las docentes lo recuperaron de Sordo (2017), dentro del marco del círculo de estudio cuando se revisaron aspectos vinculados al bilingüismo y en particular con las percepciones sobre la lengua indígena.

En la escuela donde trabaja Ana, asiste alumnado de dos comunidades cercanas, ella identificó diferencias importantes entre ambas pues en una hay población HLI y en la otra no. La localidad en donde se ubica la escuela (que es de donde reciben a la mayoría de alumnos) tiene una historia de desplazamiento originado por la construcción de la Presa Cerro de Oro —en Oaxaca— durante el sexenio de Miguel de la Madrid. Para poner en operación la presa se expropiaron tierras a cerca de 26 mil indígenas, de esta manera tuvieron que establecerse en un nuevo territorio, en este caso, del estado vecino (Veracruz) y han conservado sus usos, costumbres y tradiciones. La otra localidad es más pequeña y cuenta con mejor acceso a poblaciones semiurbanas.

En el caso de las telesecundarias en donde labora Noelia y Liliana, reciben estudiantes de tres localidades, todas catalogadas como indígenas y en ellas se habla náhuatl. En sus acercamientos a los pobladores identificaron que hay una tendencia hacia la pérdida del náhuatl la cual tiene como origen una percepción de mayor estatus del castellano, incluso a las escuelas de preescolar y primaria se les exige a los docentes enseñar español para facilitar que los alumnos no tengan dificultades en su escolaridad en los niveles educativos subsecuentes, como lo señala la profesora Noelia.

(...) es evidente que hay un estatus diferente de las dos lenguas en juego, siendo el español un factor importante en la educación de los pobladores, por lo que se han inclinado a castellanizar a los más jóvenes para que puedan acceder a mayores oportunidades de estudio (Noelia).

Liliana ha intentado establecer espacios en su aula en donde se fomente el uso y conocimiento del náhuatl. Implementó una estrategia dentro de las clases de inglés para que los estudiantes ampliaran su vocabulario en esta lengua y a la vez indagaran con sus familiares el alfabeto, números, colores, frutas, verduras, familia y partes del cuerpo en lengua náhuatl. Ella observa que, si bien el alumnado habla náhuatl, lo hacen con préstamos léxicos del español y por ello pensó que podía ser una buena oportunidad para recuperar el conocimiento de la lengua indígena. Expresa que se favoreció un clima de convivencia entre alumnado y docentes.

Las tres docentes coinciden en que los estudiantes y sus familias experimentan realidades distintas a las de ellas, y que es desafiante comprender sus estilos, hábitos y formas de interactuar; es frecuente caer en la imposición de su visión pues ellas interactúan o conviven poco con la comunidad. En el caso de Ana, fue hasta que recuperó la historia de la localidad hablante de chinanteco que pudo caracterizar las principales actividades económicas, los rasgos de sus viviendas, así como algunas de sus tradiciones.

Discusión

Respecto a los hallazgos presentados se encuentran coincidencias con otros estudios (Cano y Bustamante, 2017; Pérez y Cano, 2022) relativas a la ausencia de formación docente para atención a estudiantes bilingües en español/lengua indígena en la modalidad de telesecundaria. También se ratifica que el profesorado de escuelas telesecundarias rurales (no solo las de localidades indígenas) carece de acompañamiento pedagógico por parte de figuras de

supervisión escolar (Luna y Cano, 2017; Cano, Espino y Espinosa, 2023). Sin una formación docente orientada hacia la interculturalidad y bilingüismo, las profesoras adjudican al alumnado las dificultades comunicativas en el aula; cabe señalar que sí reconocen la importancia de dominar la lengua indígena que hablan los estudiantes, pero no han avanzado en su aprendizaje. También, para ellas, el trabajar un currículo oficial en donde el castellano es medio y objeto de enseñanza justifica el que se tenga que priorizar esta lengua. Aquí vemos que el trabajo docente no es ajeno a tensiones, dilemas y contradicciones, en él se hacen presentes escalas o contextos confluyentes que lo moldean (Montero y Gewere, 2018).

En materia de formación inicial hay que considerar que las Instituciones Formadoras de Docentes experimentan un proceso de actualización de sus planes de estudio. La Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, plan 2022 (aún en proceso de construcción al momento de la escritura de este texto), además de contemplar un enfoque holístico, interdisciplinar y de evaluación auténtica, suma la interculturalidad crítica (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2022). La malla curricular de esta licenciatura incluye tres materias que fortalecen de manera especial la formación inicial para el trabajo en escuelas rurales de localidades indígenas: educación inclusiva e interculturalidad, innovación para una docencia incluyente y enseñanza en escuela multigrado. Será importante hacer un seguimiento al impacto de este plan de estudios una vez que se cuente con egresados insertos en el campo laboral, específicamente en localidades con población HLI.

Respecto al alumnado, las docentes participantes en este estudio refieren a un contexto pandémico que incidió en pérdidas de aprendizaje escolar significativas y una deserción escolar preocupante, lo que coincide con lo señalado por las escasas investigaciones respecto a la forma en que estudiantes de telesecundarias rurales enfrentaron sus estudios durante la pandemia (Cano, et al., 2021; Espino y Cano, 2022; Gallegos, 2022). Schemelkes (2022) advierte que en particular las poblaciones indígenas fueron de las más afectadas en pandemia pues presentan desigualdades sociales y educativas históricas, cuestión que esta investigación pudo corroborar pues se percibe que buena parte del estudiantado ya no regresó, o inscribió, a la escuela por atender otras necesidades.

También los resultados denotan una tendencia hacia el desplazamiento lingüístico de la lengua indígena por el castellano. Se trata de localidades indígenas con diversos niveles de vitalidad lingüística, pero la constante es la diglosia (Lastra, 2003) pues el castellano es visualizado con mayor prestigio social. Estos resultados son coincidentes con otros estudios (Nava-Vite, et al., 2022; Nava-Vite, 2015; Martínez, 2013) los cuales indican que, dada las expectativas laborales de los habitantes y falta de pertinencia en las prácticas docentes de escuelas indígenas, el castellano gana terreno en las prácticas educativas con su respectiva repercusión en la pérdida de identidad local de los estudiantes, lo que contribuye al riesgo en el desuso o extinción de la lengua indígena.

Los esfuerzos que hacen las docentes por incorporar la lengua indígena en sus clases son muestra de que hay cierta apertura e interés por avanzar en reconocer el bilingüismo presente en sus aulas. No obstante lo antes señalado se requiere del fortalecimiento a la formación del profesorado en materia de interculturalidad crítica, lo que les permitiría acercarse a la cosmovisión de estas localidades, así como al despliegue de una gestión pedagógica que facilite el tender redes de colaboración con diversas instancias que apoyen en el impulso de estrategias más integrales, amplias y fundamentadas; pues como lo han señalado otros estudios para revertir este proceso de desplazamiento de las lenguas indígenas se requiere

de un trabajo de revitalización y fortalecimiento arduo y articulado entre diversos agentes (Nava-Vite, et al., 2022; Cano y Bustamante, 2017).

Las profesoras se asumen como las responsables de la conducción de las clases y de adaptar el currículo formal, en este proceso reconocen dificultades comunicativas y un estilo docente directivo que requiere ser modificado. Otras investigaciones (Cano, 2017; Cano y Bustamante, 2017) han señalado precisamente que el profesorado de telesecundarias de localidades indígenas enfrenta dificultades para comprender pautas culturales de su alumnado, a su vez, para los estudiantes es complejo dominar el español estándar que emplea tanto el docente como los libros de texto pues no es la variante del castellano a la cual han estado expuestos.

Un hallazgo importante del estudio es enfatizar el concepto de multilocalidad al que responden este tipo de telesecundarias. Ello coloca en un reto interesante al profesorado pues le demanda conocer el territorio que abarca la escuela como una dimensión central de su trabajo, pero hay ausencia de estrategias de conocimiento comunitario. Este es un aspecto que contrasta con lo propuesto por la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), desde la cual se impulsa poner el concepto de comunidad al centro, incluso identificar temas, problemáticas y necesidades comunitarias para que sean objeto de estudio, análisis e intervención desde las escuelas.

Reflexiones finales

Este trabajo aporta un acercamiento a los retos y desafíos del trabajo docente en telesecundarias de localidades indígenas; se hace alusión a una problemática compleja por la ausencia de políticas educativas que apoyen o impulsen una educación intercultural y bilingüe en esta modalidad. A esto debemos sumar las repercusiones derivadas de la pandemia las cuales se hacen evidentes en el rezago, deserción escolar y baja matrícula de estudiantes en las escuelas participantes en este estudio; al respecto, es importante profundizar, particularmente, en las causas de la alta deserción escolar para así proponer estrategias pertinentes a estos contextos.

Problematizar la docencia en telesecundarias de localidades indígenas lleva a cuestionar el tipo de educación que se les brinda a los estudiantes, la formación de los docentes que en ellas laboran y el sentido que el alumnado le da a su escolaridad, así como a la lengua y cultura local. Las profesoras participantes en el círculo de estudio al compartir una temática a fin a sus necesidades de profesionalización ampliaron el conocimiento de los rasgos bilingües del alumnado y visibilizaron la diversidad de escenarios de dominio de la lengua indígena de las localidades; con ello reconocen que hay un desplazamiento y subvaloración de la lengua indígena por el castellano. Esto es un aspecto importante, porque afianza el que puedan promover que el bilingüismo de los adolescentes es importante y deseable.

Esta investigación también evidencia que falta mucho por hacer en materia de formación docente para contextos indígenas, avanzar en materia de interculturalidad crítica es prioritario; hay que señalar que la NEM lo propone como uno de sus ejes articuladores, éste busca que el profesorado junto con el alumnado reflexione y construya relaciones de simetría entre diversas culturas. Se trata de avanzar en la configuración de sujetos y sociedades en donde se priorice la vida comunitaria y el bienestar colectivo. Lo interesante es que más allá del currículo formal se pueda concretar en las prácticas cotidianas de las comunidades escolares.

A partir de los hallazgos de este trabajo se avizoran retos para hacer realidad el plantea-

miento curricular de la NEM, pues faltan herramientas que permitan al profesorado apropiarse de los rasgos comunitarios de las localidades en donde laboran. Se requiere de una mayor disposición, apertura y condiciones de trabajo que les permitan conocer las características del territorio donde se concreta su trabajo.

Referencias bibliográficas

- Alonso, M. G., Ayala Reyes, S, Berumen Campos, G., Cabrera Morales, N., Andrés Castillo, D. Silva, Gallardo Gutiérrez, A. L. (coord.), Hernández Martínez, V., Lepe García, E. y Santos Cano, T. *Desarrollo curricular intercultural de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria en México*. México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Barrón, C. 2015. Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Redu. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1): 35-56. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>.
- Cid Alfonso, P. A. y Zabalza, M. 2013. Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los “mejores docentes” de la Universidad de Vigo. *Educación XXI*, 11(16): 265-296. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10342>.
- Cano, A. y Bustamente, J. 2017. Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 49:1-17.<https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n49/2007-7033-sine-49-00003.pdf>
- Cano, A. 2017. *Enseñar y aprender español en una telesecundaria de contexto indígena*. Ciudad de México: Ediciones Eón.
- Cano Ruíz, A., Espino Rosendo, H. M. y Espinosa Gerónimo, L. 2023. Desafíos En La formación De Docentes Rurales De México. *Revista Iberoamericana De Educación* 91 (1):85-98. <https://doi.org/10.35362/rie9115566>
- Comisión para la Mejora Continua de la Educación. 2022. *Prontuario de indicadores y estadísticas para el seguimiento de la mejora continua de la educación en las entidades federativas 2022. Cifras del ciclo escolar 2020-2021*. Veracruz. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/prontuario>
- Diario Oficial de la Federación. 2022. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, plan 2022. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022
- Espino, H. y Amanda, C. 2022. Educación rural multigrado en México, entre redes de abandono y cuidado. *Educación Futura*. <https://www.educacionfutura.org/educacion-rural-multigradoen-mexico-entre-redes-de-abandono-y-cuidado/>
- Espino Rosendo, H. M., Galván Mora, Lucila Rita, y Blanco García, Nieves. (2019). Saber conocer a los alumnos en el umbral de la profesión docente. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (29), 108-130. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i29.2635>
- Gallegos, A. 2023. Problemáticas de comprensión lectora en México (siglo XXI) y la necesidad de un plan y programa de estudio especial en Telesecundarias para reforzar la lectura en los estudiantes. *Revista Sincronía*. 83:368-386 Doi: 10.32870/sincronia.axxvii.n83.30b23
- Imbernón, F. 2004. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (6ª ed.). España: Graó.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020. Cuéntame, información por entidad. Consultado el 3 de agosto de 2023. <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informa->

- cion/ver/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=30
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2017. *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/directrices-para-mejorar-la-atencion-educativa-de-ninas-ninos-y-adolescentes-de-comunidades-indigenas/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. 2016. *Panorama educativo de la población indígena 2015*. México: INEE.
- Lastra, Y. 2003. *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México: Colegio de México.
- Leyva, Y. y Guerra, M. 2019. *Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México*. México: INEE.
- Luna Cortés, G. y Cano Ruiz, A. 2018. Innovar desde la telesecundaria a través de la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje. *Innovación educativa (México, DF)*, 18 (77):165-181. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000200165&lng=es&tlng=es.
- Luna, M. E. 1997. *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. Tesis de Maestría, Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV-Instituto Politécnico Nacional.
- Martínez, A. 2013. "Necesidad laboral y desplazamiento cultural: los avatares de la educación intercultural y bilingüe en una zona indígena veracruzana". En *Construyendo interculturalidad en Veracruz: miradas, experiencias y retos*, coordinador por Gerardo Alatorre y Yolanda Jiménez, 91-104. México: Universidad Veracruzana.
- Mercado Maldonado, R. y Luna Elizarrarás, M. E. 2013. *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*. México: Ediciones Somos Maestros.
- Molina, A. y Francy, E. 2021. «Círculo De Estudio Y Trabajo pedagógico En La formación Inicial De Educadores Y Educadoras». *Paideia Surcolombiana*, n.º 26 (diciembre):285-306. <https://doi.org/10.25054/01240307.3225>.
- Montero, L. y Gewerc, A. 2018. La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56(3):1-22. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3%EF%BB%BF>
- Morales Espinoza, M. del C. 2012. *Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, no. 14 (2012):18-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121840002>
- Nava-Vite, R. 2015. "Desafíos de la educación intercultural: el caso de la sierra de Zongolica", en Gonzales-Hernández, M., Domínguez-Basurto, M., García-Durán, A. (coords) *actas, Educación Ambiental desde la Innovación, la Transdisciplinariedad e Interculturalidad*. México: Ecorfan.
- Nava Vite, R., Gómez, J. S. y Mirenda Landa, M. I. 2022. «Fortalecimiento Del náhuatl En La Casa Del Niño Indígena De Atlahuilco, Veracruz, México: Una Experiencia De investigación Vinculada». *UVserva*, n.º 14 (octubre):192-211. <https://doi.org/10.25009/uvs.vi14.2850>.
- Niembro Domínguez, M. C. y Mendoza Zuany, R. G. 2017. *La educación indígena en Veracruz: diagnóstico y recomendaciones para la política educativa*. Xalapa: Biblioteca Digital de In-

- vestigación Educativa, Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdie/files/2017/12/Libro-educacion-indigena.pdf>
- Pérez, R. y Cano, A. 2022. Reflexão do ensino para uma educação intercultural: o caso de uma escola secundária com contexto indígena. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, [S. l.]. 9:1-18. DOI: 10.26568/2359-2087.2022.6258. <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6258>.
- Rockwell, E. 2018. «La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa». *Cuadernos De Educación* 16 (16):7-29. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/22963>.
- Rodríguez Gregorio, J. G. y García, E. 1996. *Métodos de investigación cualitativa*. España: Aljibe
- Sandoval Flores, E. 2020. «Formación En La práctica. Maestros Principiantes En Telesecundarias indígenas Y Secundarias Generales». *Revista Del IIICE*, n.º 46 (agosto), 99-112. <https://doi.org/10.34096/iice.n46.8591>.
- Santos, T. y Espinoza, D. 2021. *Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectura y la escritura en lenguas originarias en escuelas rurales de educación multigrado en el Sureste de México*. México: Universidad Iberoamericana.
- Schemelkes, S. 2022. Los efectos educativos de la pandemia en la población indígena. *Korpus21* Vol. II, núm. 5: 379-397. <https://doi.org/10.22136/korpus212022106>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). 2006. *Fundamentos Generales Asignatura de Lengua y Cultura. Indígena para la Educación Secundaria. 4º Diálogo con Directores Escolares Reforma de Educación Secundaria*. <https://eacademicoizcalli.files.wordpress.com/2010/10/lengua-y-cultura-indi.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. 2022. *Plan de Estudios para la Educación Preescolar Primaria y Secundaria*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primeria_y_Secundaria.pdf
- Secretaría de Educación de Veracruz. 2011a. *Programa de estudios. 2011. Educación Básica. Secundaria. Asignatura Estatal. Campo temático 4 Lengua y Cultura Indígena, Uaxtekapa chalchiueka inemilis uan inauatlajtol, Lengua y cultura nauatl de la Huasteca veracruzana. Primer grado*. Veracruz: Secretaría de Educación de Veracruz.
- Secretaría de Educación de Veracruz. 2011b. *Programa de estudios. 2011. Educación Básica. Secundaria. Asignatura Estatal. Campo temático 4 Lengua y Cultura Indígena, Tlajlamikilitl uan nauatlajtoli tlen altepetl Zongolica, Lengua y cultura indígena de los nahuas de la región de Zongolica. Primer grado. Primer grado*. Veracruz: Secretaría de Educación de Veracruz.
- Secretaría de Educación de Veracruz. 2011c. *Programa de estudio 2011. Educación Básica. Secundaria. Asignatura Estatal. Campo temático 4, Lengua y cultura indígena: Xlichiwinat chu xly pulatamat tutunaku makgasa takgalhy xlitakatzin paxiluajnan lachu tatli. Lengua y cultura del pueblo totonaco. Primer grado*. Veracruz: Secretaría de Educación de Veracruz.
- Sordo, J. (2017). Adquisición escolar del español y minusvaloración de las propias competencias lingüísticas en estudiantes indígenas emigrados a Nuevo León. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75): 1213- 1237. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401213&lng=es&tlng=es.
- Uttech, M. y Victoria, A. 1998. *Escuelas multigrado en el campo*. México: Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato
- Van den Akker Jean, G. K., McKenney, S. y Nieveen, N. 2006. *Educational design research*. Francis & Taylor. <https://doi.org/10.4324/9780203088364>

"LEO Y COMPRENDO EL MUNDO DESDE LA MILPA EDUCATIVA". UNA EXPERIENCIA DE AUTO-DOCUMENTACIÓN LINGÜÍSTICA

"READING AND UNDERSTANDING THE WORLD FROM THE EDUCATIONAL MILPA".
AN EXPERIENCE OF LINGUISTIC SELF-DOCUMENTATION

Gustavo Corral Guillé
ORCID: 0000-0003-1004-6961
CIESAS Pacífico Sur
gustavo.corral@gmail.com

Recibido: 31 de agosto del 2023
Aceptado: 29 de noviembre del 2023

Resumen

Este artículo presenta la experiencia del proceso de construcción, desarrollo y sistematización de un ejercicio de auto-documentación lingüística con docentes de educación indígena en el marco del proyecto "Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa. Estrategias pedagógicas para la apropiación de la lectura y la escritura en contextos interculturales e indígenas" desarrollado por la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) y el CIESAS-Pacífico Sur. El proyecto aborda el problema del bilingüismo de desplazamiento en México, resultado de las asimetrías históricas entre las lenguas indígenas y el español. Su objetivo principal es contribuir a la enseñanza integral de las lenguas indígenas y generar estrategias situadas de literacidad para la educación bilingüe en México. Se analiza el modo en que, durante el primer año del proyecto, la auto-documentación lingüística, enmarcada en actividades sociales comunitarias, se articuló con la investigación colaborativa, el Método Inductivo Intercultural (MII) y el enfoque sociocultural del lenguaje. Los principales resultados incluyen la creación de un repositorio lingüístico con 18 horas de audio y vídeo como insumo para el análisis de las lenguas indígenas representadas y para el diseño y creación de estrategias pedagógicas y materiales didácticos basados en evidencias de las prácticas sociales de la lengua.

Palabras clave: Lenguas indígenas, auto-documentación lingüística, educación intercultural, pueblos indígenas, metodologías horizontales.

Abstract

This article presents the experience of the process of construction, development and systematization of a linguistic self-documentation exercise with teachers of indigenous education within the project "Reading and understanding the world from the educational milpa. Pedagogical strategies for the appropriation of reading and writing in intercultural and indigenous contexts" developed by the Intercultural Inductive Education Network (RE-DIIN) and CIESAS-Pacífico Sur. The project addresses the problem of displacement bilingualism in Mexico, a result of the historical asymmetries between indigenous languages and Spanish. Its main goal is to contribute to the comprehensive teaching of indigenous languages and generate situated strategies of literacy for bilingual education in Mexico. It examines the way in which, during the first year of the project, linguistic self-documentation, framed in community social activities, was articulated with collaborative research, the Intercultural Inductive Method (MI) and the sociocultural approach to language. The main results of this exercise include the creation of a linguistic repository with 18 hours of audio and video recordings as input for the analysis of the represented indigenous languages and for the design and creation of pedagogical strategies and didactic materials.

Keywords: Indigenous languages, linguistic self-documentation, intercultural education, indigenous peoples, horizontal methodologies.

Introducción

En México, desde finales del siglo XIX, la escuela desempeñó un papel fundamental para la formación del Estado moderno, al constituirse como la principal institución educativa y civilizadora. Y, a partir de la segunda década del siglo XX, en el marco del indigenismo posrevolucionario, ha funcionado como un dispositivo cultural notablemente influyente en la construcción de la idea de "unidad nacional", entendida como "homogeneidad cultural" (Baronnet y Tapia, 2013; Dietz, 2014). Una de las misiones de la escolarización, desde esa perspectiva, era castellanizar a toda la niñez indígena, desplazando progresivamente las lenguas indígenas (LI). A pesar de que desde finales del siglo pasado la educación indígena adquirió un enfoque intercultural bilingüe, esa política castellanizadora persiste hasta nuestros días con la aplicación de un currículo monocultural y monolingüe en castellano, obstaculizando la apropiación de la lectura y la escritura en LI.

Aun cuando existen instituciones y leyes encargadas de delinear y salvaguardar una educación intercultural bilingüe indígena,¹ estos avances resultan insuficientes al limitarse al aspecto normativo. En los hechos, sin embargo, no existe un currículo flexible que promueva el uso de las lenguas indígenas como medio de instrucción y de comunicación a la vez que genere vínculos con la comunidad para conciliar la práctica escolar con el contexto sociocultural y las prácticas sociales de las y los niños.

Otro aspecto fundamental que ha impedido desarrollar un abordaje integral de la lengua

¹ Desde septiembre de 2020 la institución encargada de garantizar a la población indígena una educación intercultural bilingüe con pertinencia cultural y lingüística es la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) que surge a partir de la fusión entre la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por otra parte, en 2003 se promulgó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que establece el derecho de la población indígena a una educación bilingüe e intercultural, respetando la diversidad y los derechos lingüísticos (Artículo 11).

y la cultura en su práctica pedagógica, e impulsar procesos efectivos de apropiación de la lectura y la escritura, es la falta de formación y actualización en las dimensiones pedagógica, didáctica y sociolingüística de las lenguas en contacto en las comunidades y escuelas. Como resultado de una política asimilacionista muchas/os docentes con un bajo o nulo dominio oral y escrito de su lengua indígena han perpetuado un bilingüismo sustractivo en el aula (Feltz, 2017; Dietz y Mateos, 2011; Dietz y Mateos, 2020). Por otra parte, en estados como Oaxaca y Chiapas, sigue siendo común la ubicación de maestras/os en comunidades que no comparten su misma lengua o variante. Existe también una carencia sistemática de libros y materiales didácticos elaborados en las lenguas indígenas de la comunidad y sus adecuadas variantes.

La situación en cuanto a la enseñanza/aprendizaje de la lectura y la escritura en lenguas indígenas dista de ser la ideal, sobre todo por la falta de políticas y planificación lingüística para la inserción de la literacidad en el fortalecimiento y revitalización lingüística de las lenguas originarias de México. La trascendencia de articular la investigación lingüística y educativa para el desarrollo de la lectura y la escritura en lenguas originarias, sin embargo siguen siendo insuficientes los esfuerzos institucionales por hacer documentaciones lingüísticas con el fin de discutir normas gramaticales y propuestas ortográficas en las distintas lenguas, pero sobre todo de obtener evidencia de las prácticas sociales de la lengua como insumo para desarrollar lectura y escritura en lenguas indígenas. Como condición mínima para construir aprendizajes significativos y pertinentes en términos culturales y lingüísticos, las actividades sociales de la comunidad deben formar parte importante del currículo. De igual manera, para poder dar cuenta de los territorios lingüísticos diversos se requieren metodologías y estrategias que promuevan la reflexión sobre problemáticas y situaciones locales que involucran a la comunidad: docentes, familias, niños y niñas, abuelos y abuelas y miembros de la comunidad. Como no ha sido así, se explica fácilmente la poca pertinencia cultural y lingüística de los modelos pedagógicos empleados con la población infantil indígena, de corte más instruccional y muchas veces alejados de las formas de aprender propias de su cultura que tienen un fuerte énfasis en la observación, la experimentación y la con-vivencia.

Con estas consideraciones previas, el proyecto nacional de investigación e incidencia (PRONAI) CONAHCYT "Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa: estrategias pedagógicas para la apropiación de la lectura y la escritura en contextos interculturales e indígenas" tiene como objetivo principal contribuir a la enseñanza integral de las lenguas indígenas y generar estrategias situadas de literacidad para la educación indígena bilingüe en México. El PRONAI, aprobado en la convocatoria 2019 dentro de la línea orientada al fomento de la lectoescritura como estrategia para la inclusión social, implementó a lo largo del 2022 como componente principal del primer año un trabajo de auto-documentación de las lenguas y variantes involucradas, por los propios docentes-hablantes.

Si bien la prevalencia de esa modalidad de documentación está creciendo, en la literatura de investigación educativa en español no es fácil encontrar experiencias en torno a su uso como parte de un proceso integral y secuenciado para la construcción de estrategias pedagógicas y la elaboración de material didáctico para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas. Este artículo es justamente el resultado de sistematizar la experiencia del PRONAI con la auto-documentación lingüística. Primero se analiza el diseño y desarrollo del proceso de formación en torno a las bases metodológicas de la auto-documentación lingüística para que las mismas maestras y maestros registraran los usos y prácticas sociales de sus lenguas. Luego se aborda el trabajo de registro en campo llevado a cabo en sus comunidades

de trabajo o de residencia por las y los maestros y educadores comunitarios que recibieron la formación. Se da cuenta, entre otras cosas, de las decisiones que tuvieron que tomarse, de las dificultades en la ejecución del ejercicio y de las emociones experimentadas durante la documentación. En la sección final del artículo, se presentan los resultados del primer año de implementación de proyecto que son la base para el trabajo del año dos dirigido a la elaboración de estrategias pedagógicas inductivas e interculturales de enseñanza integral de las lenguas y apropiación de la lectoescritura, así como al diseño de materiales educativos en lengua indígena y español en un marco de coautoría.

Desarrollo. Un proceso de formación para el trabajo con las lenguas con la base común en el MII

A lo largo de sus más de quince años de trayectoria política y pedagógica, la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) ha construido desde abajo una propuesta educativa junto con las comunidades dentro del territorio socionatural en que realizan sus actividades sociales. El fundamento pedagógico de dicha propuesta conocida como Milpas educativas son los principios del Método Inductivo Intercultural (MII) orientado a potenciar interaprendizajes generados al pedagogizar dichas actividades comunitarias y recuperar conocimientos y prácticas necesarios para construir el buen vivir, entendido como un ideal de vida colectivo (REDIIN, 2019). El trabajo de la REDIIN tiene también un componente etnopolítico que consiste en el ejercicio de una mayor autonomía pedagógica para construir currículos diversificados, integrales y pertinentes a la realidad lingüística y cultural de los pueblos originarios. De allí la importancia que tiene para la REDIIN avanzar en el análisis y reflexión sobre el uso de la lengua indígena en la familia, la comunidad y la escuela como espacios de socialización de las prácticas culturales propias de cada pueblo.

Esa trayectoria política y de trabajo constituye las raíces en las que se edificó el PRONAI "Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa". El proyecto se diseñó considerando las necesidades de formación de las y los docentes de la REDIIN para la enseñanza de lectura y escritura en contextos bilingües y multilingües de asimetría. En concreto, las maestras y los maestros adscritos a la REDIIN provienen de los estados de Chiapas, Oaxaca, Puebla y Michoacán y son hablantes de 12 agrupaciones lingüísticas pertenecientes a cinco de las 11 familias lingüísticas indoamericanas con presencia en México (INALI 2009) y, según puede apreciarse en la tabla 1.

La estrategia de incidencia planificada se diseñó para favorecer la colaboración entre los docentes y las comunidades y hablantes de lenguas indígenas en un proceso integral y secuenciado del que cabe destacar tres tareas específicas:

- A. Repositorios lingüísticos y guías de auto-documentación lingüística.
- B. Estrategias pedagógicas interculturales para la enseñanza de las lenguas.
- C. Materiales educativos para un abordaje situado en sus contextos de práctica social.

Tabla 1. Familias y agrupaciones lingüísticas representadas en el PRONAI

Familia lingüística	Agrupación lingüística
Otomangue	Mazateco Nguigua Zapoteco Chinateco
Maya	Ch'ol Tseltal Tsotsil Tojobal
Mixezoque	Mixe Zoque
P'urhepecha	P'urhepecha
Yutoazteca	Náhuatl

Fuente: Elaboración propia.

Durante 2022, el primer año del proyecto, el trabajo se concentró en el primero de estos ámbitos y se abrieron dos importantes espacios de formación: a) Sobre las bases conceptuales de las lenguas indoamericanas de México y su aprendizaje y enseñanza y b) Sobre las bases metodológicas de la auto-documentación lingüística (Haviland y Flores-Farfán, 2007; Quatra, 2011). Me referiré en lo que sigue a algunos aspectos cualitativos que destacan del diseño y desarrollo de dicho proceso formativo.

El diagnóstico sociolingüístico realizado con 49 docentes y educadores de la REDIIN en Chiapas, Oaxaca, Puebla y Michoacán, a partir del cual se diseñó el proyecto, mostró la enorme diversidad sociolingüística en la que se sitúan las y los maestros indígenas participantes. Se aprecia una vitalidad heterogénea de las lenguas indígenas, pero también distintos grados de desplazamiento ante el español. De allí que un aspecto revelador en el primer espacio de formación del proyecto sobre las bases conceptuales de las lenguas fue la conciencia de que debían buscarse resultados en los ámbitos de la revitalización lingüística y cultural y favorecer la enseñanza de la lengua indígena.

Pensando en las lenguas que participamos en este proyecto, por ejemplo, la lengua ch'ol, es preocupante porque las familias ya les enseñan el español desde niños a sus hijos. Dentro de poco o dentro de algunos años va a predominar como la primera lengua que empiecen a practicar los niños. Hasta ahora no hemos participado en actividades de revitalización, pero en los trabajos de lectoescritura que hacemos en nuestras comunidades, en nuestra escuelita, así lo hemos llamado, revitalizar o fortalecer nuestra lengua materna como el objetivo de ese trabajo que realizamos con los niños (...) Los que estamos acá estamos muy interesados y convencidos de que lo que queremos hacer es revitalizar nuestras lenguas (REDIIN, 2022: 46).

Una alternativa para resistir esos procesos de desplazamiento es la documentación lingüística, un registro para el análisis, la conservación y la divulgación de una lengua. No obstante, el equipo lingüista que facilitó y acompañó la capacitación en este primer año del proyecto

sugirió que, ya que se desea impulsar un proceso colaborativo entre docentes, comunidades y escuelas, la modalidad más adecuada era la auto-documentación (Quatra, 2011), más orientada a la atención de las necesidades y expectativas de la comunidad de hablantes y realizada por ellos mismos.

Por otro lado, para ser consistentes con los principios del MII y la sintaxis cultural acuñados por Gasché (2008a; 2008b), las lenguas en el proyecto debían abordarse desde una perspectiva integral y situada, es decir, en articulación con las actividades sociales, el territorio y la cultura comunitaria. La propuesta metodológica de auto-documentación se planteó, por lo tanto, orientada a dichas actividades sociales y su vinculación con los conocimientos comunitarios con el fin de generar insumos para el diseño de estrategias y recursos educativos que integren estos conocimientos como contenidos con pertinencia lingüística y cultural en contextos de diversidad. Se pretende que este esquema metodológico permita en el segundo año del proyecto diseñar y desarrollar recursos educativos que plasmen en sus contenidos el contexto cultural de los docentes. No obstante, se advierte que

(...) enmarcado en el MII, el énfasis de este trabajo de auto-documentación no estará en los contenidos, sino en el proceso de las actividades sociales y productivas (...) Este proyecto en general busca profundizar en el eje de las lenguas, pero no de manera aislada, sino desde el MII. Es decir, se trata de documentar la lengua en la actividad y la cultura sintáctica para después trabajar pedagógicamente con la lengua en el marco del contexto cultural de cada lengua. El sentido debe ser desde la actividad hacia las lenguas y no al revés (REDIIN, 2022: 118-119).

Buscando establecer un acercamiento a ese cometido es que se planteó un espacio formativo que socializara las bases metodológicas y procedimentales de la auto-documentación lingüística, con docentes y educadores indígenas, por lenguas y variantes representadas en el PRONAI. El diseño metodológico consistió en cuatro módulos:

Módulo 1: Elementos básicos de la auto-documentación lingüística.

Módulo 2: Definición de los propósitos de la auto-documentación para el trabajo de campo en el marco del PRONAI.

Módulo 3: Métodos y técnicas para la auto-documentación en trabajo de campo.

Módulo 4: Gestión de los datos documentados y transcripción en el programa ELAN.²

Módulo 1: Elementos básicos de la auto-documentación lingüística

El trabajo se llevó a cabo a partir de un taller, para cada uno de los estados, de 16 horas cada uno. Tanto los talleres como el trabajo posterior contaron con el acompañamiento de un grupo de investigadores de CIESAS Pacífico Sur de Oaxaca, la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), el Centro de investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur (CIMSUR) y de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).

En este taller se priorizaron en principio, las necesidades y expectativas de las comunidades en relación con su legado lingüístico, en contraposición con la preocupación y énfasis por los estándares de calidad a fin de realizar descripciones científicas de las lenguas. Conviene

² ELAN es una herramienta para hacer anotaciones en grabaciones de audio y vídeo. Pertenece al Archivo de la Lengua (TLA, por sus siglas en inglés). [Nota de la editora].

señalar la gran diversidad de situaciones sociolingüísticas de las lenguas representadas en el proyecto. En varios casos la situación se trataba de contextos bilingües con alta vitalidad en los ámbitos familiar, comunitario y escolar y con iniciativas de documentación lingüística y construcción de alfabetos y gramáticas propias. En esta situación se encontraban comunidades de Chiapas con lenguas como el tsozil, el ch'ol y el tseltal, así como comunidades de Oaxaca, sobre todo con la lengua mixe y había también algunas comunidades de Puebla con hablantes de lengua náhuatl y ngigua. Un escenario más extendido presentaba comunidades con un mayor desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. En tales casos, el contexto de uso de las lenguas indígenas se circunscribe al ámbito familiar y, no es raro que se limite al habla de las personas mayores de la comunidad. Este era el caso de varias comunidades de Oaxaca con hablantes del zapoteco de las regiones Istmo y Valles Centrales, en Puebla con algunas comunidades con lengua náhuatl y en Cherán, Michoacán, con la lengua p'urhepecha. Finalmente, en la región semiurbana de Oaxaca se presentó el caso de un maestro que trabaja en un contexto multilingüe con población asentada como resultado de procesos de migración. De allí que la lengua dominante sea el español y prevalecen las actitudes y prácticas discriminatorias hacia las lenguas indígenas entre las mismas familias.

En diversos momentos del proceso de diseño de este espacio formativo apareció la tensión entre limitar el número de participantes en el taller y hacerlo accesible para que todos los profesores pudieran ser parte de la formación. Así lo demuestra la siguiente reflexión de un educador comunitario de Chiapas que sostiene que

una cosa que también nos gustó de aquí de lo que pasó en REDIIN, [fue] la negociación que se estuvo haciendo, ya ven que estaban destinados nada más dos por lengua, pero participaron más compañeros de los que estaban programados. Esto nos alegró mucho porque [hubo] más participación de comunidades, más participación de compañeros, pues es como hacer [entre] más el trabajo. (REDIIN, 2022: 213-214).

Las reflexiones del primer módulo del taller giraron en torno a las preocupaciones y el énfasis de la auto-documentación lingüística en el multipropósito. Es decir, que además de recopilar grandes cantidades de información para la generación de un *corpus* en audio y video para su estudio científico, permita atender las necesidades y expectativas de las y los maestros y sus comunidades, en este caso, como insumo para el diseño y la elaboración de estrategias pedagógicas y materiales didácticos. Tal y como sostiene José Antonio Flores Farfán (2011:126), en la lingüística documental

el *corpus* se concibe como multipropósito, para lo que se toman en cuenta las expectativas de las propias comunidades con respecto a su lengua y se asume un compromiso ético con ellas, en el sentido de restituir el legado lingüístico concebido como parte de las buenas prácticas que deberían orientar el trabajo de los lingüistas.

También se trajeron a consideración algunos aspectos éticos con especial énfasis en el consentimiento informado, lo que generó diálogos interesantes sobre las implicaciones sociales y personales que tiene solicitar información a los colaboradores que se ocuparían de explicar los detalles, conocimientos y sentidos de la actividad social seleccionada. En este sentido, las consideraciones de las y los maestros fueron más allá de las buenas prácticas en la investi-

gación, pues en este caso, la documentación está más orientada a la y por la comunidad de hablantes y su propia agenda de investigación. Al respecto de este importante cambio, las maestras de Cherán, Michoacán, recordaron lo que ha ocurrido en su comunidad a partir del movimiento político de 2011 en que comenzó a aumentar el número de investigaciones desde adentro bajo el lema “si hablan de nosotros, que seamos nosotros que hablemos” (REDIIN, 2022: 103).

En Chiapas también hubo intervenciones en relación con la importancia de desarrollar una documentación casa adentro refiriendo que “el registro debe ser [hecho] desde la perspectiva comunitaria, [desde] qué es lo que resultará más útil para la educación de sus hijos: consejos, procesos del trabajo. Es decir, que no sea desde un interés externo.” (REDIIN, 2022: 132-133). En el mismo sentido se manifestó la importancia de involucrar a la comunidad en la decisión de qué actividad social documentar para estar en confianza de hacer el trabajo de registro. La experiencia de maestras y maestros en sus comunidades muestra que las investigaciones realizadas por personas externas pueden interpretar algo que no es o hablar de algo de lo que no se debe hablar. Tal y como menciona un maestro

hay actividades en las que no puedes ir a documentar solo una parte de la misma, pues representa una falta de respeto. Él pone como ejemplo un baile que se desarrolla a lo largo de cuatro días y en diferentes casas de la comunidad. Asimismo, tener el respeto de pedir permiso al colaborador y mostrarle el material obtenido, sobre todo teniendo en cuenta la situación de violencia y desgaste en las comunidades (REDIIN, 2022:133-134).

Módulo 2: Definición de los propósitos de la auto-documentación para el trabajo de campo en el marco del PRONAI

En un segundo momento del taller comenzó a delinarse el propósito de cada grupo lingüístico o equipo documentador en el trabajo de campo. Hubo consenso acerca de la utilidad de registrar todas aquellas actividades sociales y sus respectivos eventos comunicativos que sean relevantes para el diseño de estrategias pedagógicas y la elaboración de materiales didácticos cultural y lingüísticamente pertinentes. La formación y el trabajo de campo debían permitir a los maestros-documentadores analizar las complejas relaciones interlingüísticas de su comunidad. Hubo también coincidencia en cuanto a que lo que se registra no tiene que estar enfocado y limitado a la escuela. Por el contrario, se trata de hacer de la auto-documentación una herramienta más para tejer un pensamiento escolar-comunitario al articular o contrastar los conocimientos comunitarios con los contenidos escolares.

Teniendo esto en mente, las maestras y los maestros, organizados en equipos, eligieron las actividades sociales a documentar, reconociendo su valor pedagógico y los conceptos, conocimientos y valores sionaturales propios implícitos en las actividades. Esa decisión estuvo marcada por la heterogeneidad de contextos sociolingüísticos ya referida y que caracterizó al proyecto. Tal y como apunta uno de los educadores comunitarios ch'ol “(...) hay muchas cosas que grabar: juguetes para niños, actividades de la cocina, el campo. Que sea diverso y útil, no solo para los niños, sino para la comunidad en general” (REDIIN, 2022: 135). En Michoacán un maestro p'urhepecha enfatizó la necesidad de explicitar aquellas actividades que son significativas para la comunidad:

Al final de la discusión [entre maestras en Cherán] fue aflorando la parte educativa inmersa en las actividades. ¿Qué les ha interesado a los niños y a los padres? Por ejemplo, la práctica alimentaria y la salud comunitaria llevaron a la decisión de documentar el empacho. También la importancia del *pireri* y el impacto que la música tiene en los niños y niñas llevó a decidir documentar ese tema en Cheranástico (REDIIN, 2022: 152-153).

Pero hubo otros equipos documentadores para los que el énfasis en la actividad estuvo más puesto en el fortalecimiento de aquellas que resultan importantes en la práctica alimentaria y la salud comunitaria de la comunidad como es el caso de la curación del empacho en Cherán. En otro caso, un maestro zapoteco partía de la conciencia del nexo lengua-cultura, pues optó por documentar la actividad de elaboración del tejate, porque, en este caso, involucra palabras que ya están en desuso y que eran parte de una forma de ser, pensar, hacer y sentir.³ Un maestro de Chiapas, en cambio, invitaba a registrar eventos comunicativos en el contexto de las interacciones y “actividades más cotidianas y menos sensibles. Es decir, quizás antes de pensar en un rito, podría pensarse incluso en el juego de un niño, la elaboración de un juguete o incluso de las tortillas.” (REDIIN, 2022: 152).

Módulo 3: Métodos y técnicas para la auto-documentación en trabajo de campo

En el tercer módulo del taller los participantes aprendieron los principales aspectos técnicos de la documentación lingüística y, organizados por familias lingüísticas, abordaron también métodos y prácticas del trabajo de campo. Los miembros del equipo lingüista compartieron, entre otras cosas, los elementos básicos para el registro de audio y video, el equipo indispensable para la grabación y su funcionamiento, así como la planeación de la grabación para el trabajo de campo. Esta parte del módulo creó una nueva tensión entre los lingüistas, especialistas en la documentación, y el resto de los participantes. Mientras los primeros enseñaron en el taller las condiciones ideales de la documentación para garantizar que los datos cumplan con ciertos estándares de calidad con la finalidad de preservarlos, los demás consideraban que lo más importante era que los docentes-hablantes finalizaran la capacitación motivados para hacerse especialistas en su propia lengua. Si como miembros de la REDIIN y conoedores del MII, ya son expertos en el trabajo de campo al investigar sobre determinadas actividades sociales, tras este proyecto podrían integrar a esa experiencia la parte lingüística. Así pues, aunque se procuró proporcionar a los equipos documentadores las herramientas más adecuadas para un registro en campo óptimo, también se abrió la posibilidad de hacerlo con otros medios “menos profesionales” como teléfonos celulares, para que todas y todos pudieran practicar lo aprendido en la capacitación.

Por otro lado, se discutió ampliamente cómo situar todo lo visto en este taller dentro del trabajo pedagógico de la REDIIN: una educación en y desde el territorio y las comunidades. En ese sentido, la auto-documentación debía enmarcarse en una actividad social comunitaria y con esa encomienda los equipos organizados por lengua hicieron ejercicios prácticos de documentación en los que se utilizó de manera más extensiva la lengua indígena para la recreación de un evento comunicativo.

Este ejercicio práctico fue un momento de interaprendizajes tal y como se había previsto,

³ El tejate es una bebida refrescante elaborada a base de maíz y cacao que predomina en la región de los Valles Centrales de Oaxaca y que se acostumbra en todas las fiestas, principalmente en las bodas.

ya que se complementaron los conocimientos y habilidades técnicas que tenían todas las maestras y maestros. Dio pie además a una reflexión sobre qué elementos de una actividad pueden resultar más relevantes para los fines pedagógicos que se persiguen y por qué. Y en esas discusiones se alcanzaron acuerdos sobre cómo proceder con las grabaciones, cómo recrear la actividad en un entorno artificial y cuáles son los aspectos técnicos a considerar para una correcta captura de audio y video. Las actividades sociales recreadas documentaron la especificidad del uso real de la lengua en contextos como el trabajo en la milpa, la alimentación sana, la salud comunitaria y la identidad cultural.

Cabe señalar que previo a la realización del taller algunas maestras y maestros expertos en el MII mostraron preocupación por la posibilidad de que la documentación pudiera romper con la lógica de la actividad, que es el centro del trabajo pedagógico de la REDIIN. No obstante, en el transcurso de las sesiones algunas de las intervenciones de los participantes apuntaban a que, incluso la auto-documentación *per se*, así como sus productos, pueden insertarse en el proceso de investigación inductiva que realiza la red con el MII.

Los colaboradores lingüistas del proyecto explicaron que el acento de la documentación lingüística está en el acopio y el resguardo para las generaciones futuras, pero la motivación de que los y las maestras hablantes fueran los responsables de la documentación les permitió vislumbrar también la característica multipropósito de la propuesta del PRONAI. En el marco del MII se pensó, por ejemplo, en su funcionalidad como material didáctico arraigado a la experiencia vivida:

(...) en el equipo de ayuuk tenían la duda de si el material resultado de la auto-documentación de esta actividad de la sobada es un material pedagógico, pero después de la discusión resolvieron que una grabación como esta puede dar lugar a materiales para trabajar los nombres de los huesos en ayuuk. Pero la misma grabación puede resultar pedagógica para los niños que pueden aprender por observación. Los materiales que deriven de esa documentación lingüística mostrarían también la cuestión ritual, valores filosóficos y éticos, así como el proceso mismo de sanación y el don natural de quien lo puede realizar. (REDIIN, 2021: 18).

El video generado en el trabajo de campo puede tener un valor en sí mismo para el trabajo con el MII. Así lo muestra la propuesta de un educador comunitario de Chiapas que lo visualiza como un instrumento para explicitar los conocimientos implícitos en la actividad documentada, expresados espontáneamente en lengua indígena por una experta o un experto de la comunidad. Puede ser, en otras palabras, un recurso para expresar y profundizar la experiencia práctica de una actividad específica, lo que en el MII se conoce como ampliación del conocimiento.

En su caso, empezó a grabar la actividad del hilado del algodón con acento en los cuatro ejes del MII en toda su amplitud, de allí lo complicado de dar cuenta de ello en un video corto. Pero su idea es aprovechar los registros para la parte de la ampliación del conocimiento. Cuenta que una vecina se acercó a pedirles algodón y que cuando él le preguntó el uso que le daría, ella le contestó que sería para una curación y empezó a dar su discurso: el tipo de enfermedad (algodoncillo en la boca de los bebés), los procesos para la preparación del remedio. Le gustaría grabar ese trabajo con el algodón para ampliar su conocimiento sobre esa actividad. (REDIIN, 2022: 135).

Módulo 4: Gestión de los datos documentados y transcripción en el programa ELAN

El módulo cuatro del taller consistió en conocer y saber manejar el programa de transcripción multinivel ELAN que permite extraer el audio para escucharlo de manera sincronizada con cada segmento de transcripción y, si se quiere, repetidas veces.

El flujo de trabajo de este módulo del taller para realizar la transcripción fue el siguiente en los cuatro estados:

- Forma en que se debe organizar y etiquetar el *corpus* para trabajar con ELAN los documentos de manera más eficiente.
- Creación del documento de anotación en ELAN en el que se va a transcribir y familiarización con la interfaz del programa.
- Modificación de los atributos de la plantilla de metadatos e incorporación de todos los participantes en la grabación.
- Sincronización del audio y el video cuando se grabaron de manera separada para poder realizar la transcripción y traducción.
- Ejercicio de creación de anotación para video segmentado y distintos modos de transcripción y traducción en ELAN.
- Creación de subtítulos en formato SRT para devolver a los colaboradores el video subtulado.

A lo largo de este módulo hubo un amplio ejercicio de la lectura y escritura en la computadora, sobre todo en el llenado de una plantilla muestra de metadatos que describe la grabación, la sesión, los participantes, los archivos y la lengua de estudio. Pero maestras y maestros también tomaron notas detalladas en su cuaderno de todo lo explicado por el equipo lingüista y sobre la experiencia de los ejercicios prácticos de grabación y transcripción.

Trabajo en campo. Documentación de las lenguas indígenas como insumo para su enseñanza

Concluida la formación en auto-documentación lingüística y una vez delineado el propósito de cada equipo documentador, formados por maestras y maestros hablantes y organizados por familia lingüística, llevaron a cabo el trabajo de grabación de audio y video en campo. Los equipos recogieron los datos en las comunidades de trabajo o residencia de sus miembros, las videograbaciones más cortas son de aproximadamente tres minutos, mientras que las más largas han sido de 74 minutos. Crearon, posteriormente, los metadatos —ahora sí de un registro real— para facilitar la gestión de los diferentes registros que fueron grabados. Entre los metadatos se enlistan los siguientes:

- I. Identificador de la grabación.
- II. Tipo de texto.
- III. Tipo de equipo utilizado para grabar audio y video.
- IV. Información del colaborador.
- V. Información del documentador o documentadores.

Los audios se transcribieron en la lengua indígena y se tradujeron al español en el programa ELAN. Sobre este proceso, cabe precisar que cada equipo documentador debía tener claro el alfabeto que habría de usar para llevar a cabo la transcripción de su grabación. Durante los talleres previos al trabajo de campo, se acordó que usarían en lo posible un alfabeto que sea común en el uso de la escritura de la lengua indígena y no necesariamente que estuviera estandarizado. Por otro lado, cuando había sido posible para las y los documentadores utilizar una grabadora de audio digital para registrar el material de audio por separado del video y garantizar una mejor calidad, la transcripción se hizo de manera directa. Pero en los casos en los que esto no fue posible, por ejemplo, porque no se contaba con el equipo requerido, los audios se registraron con la misma videocámara y posteriormente se tuvieron que separar de las videograbaciones para poder iniciar la transcripción. Mientras tanto, los equipos lingüistas acompañaron el proceso en los cuatro estados, resolvieron dudas y problemas técnicos de naturaleza variada y relacionados con las transcripciones que estaban realizando los propios hablantes.

Como parte del ejercicio de registro, los equipos documentadores llevaron un diario de campo para documentar todo aquello que no forma parte del registro lingüístico propiamente dicho: los problemas técnicos que tuvieron que resolver, las relaciones de poder identificadas en el contacto entre su lengua y el español, el desplazamiento lingüístico, etcétera. Será de gran utilidad para hacer una descripción del contexto que caracteriza a la actividad registrada y cuya guía pueden ser los ejes del MII: territorio, recurso natural, trabajo, fin social y significado indígena. Y, lo que es más, esta iniciativa de llevar un registro de corte más etnográfico que recupere las experiencias de las y los maestros durante todo el proceso de auto-documentación dará pauta para pensar la relación lengua-cultura-educación en las dos siguientes etapas del PRONAI.

Las diferentes circunstancias que se presentaron a lo largo del trabajo de campo remiten a situaciones reales y diversas propias de las comunidades que habrá que considerar para el diseño colectivo de estrategias pedagógicas y materiales educativos para un abordaje situado en sus contextos de práctica social durante la segunda etapa, en la que actualmente se encuentra el proyecto. Pero también serán una referencia, a veces contrastante, para el trabajo de la etapa tres. En concreto, lo que tiene que ver con el establecimiento de mecanismos y acciones de incidencia normativa enunciados desde abajo por los sujetos sociales indígenas que fortalezcan el ejercicio de la autonomía de gestión pedagógica de las comunidades y sus docentes.

Volviendo al proceso de auto-documentación en campo, como se mencionó anteriormente, en congruencia con el Método Inductivo Intercultural, que tiene a “la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales” (Gasché, 2008b: 279), las y los maestros acordaron registrar el uso y práctica de la lengua en una actividad social de la comunidad. La lengua, tal y como se concibe al interior de la REDIIN, no es un ente aislado al margen de la experiencia vivencial que le da sentido como puede ser una actividad productiva, una ceremonia, una asamblea, un ritual, una fiesta, una reunión familiar. Las actividades que documentaron las y los maestros en este proyecto fueron las siguientes:⁴

⁴ Cabe destacar que algunos de los registros realizados consisten en entrevistas que proporcionan información relevante sobre la realización de la actividad social seleccionada, mientras que otros registros consisten en el desarrollo mismo de la actividad.

Tabla 2. Relación de actividades sociales comunitarias registradas en la auto-documentación

Estado	Lengua	Actividad
Oaxaca	Zapoteco	Siembra del maíz
		Elaboración de tejate
		Narración de leyendas
		Elaboración de red para mazorca
		Elaboración de red para pescar
	Ayuuk	Elaboración de tamal de elote con pasta de chícharo
	Chinanteco	Cuidado de mujeres postparto Proceso de producción de café
Chiapas	Tsotsil	Crianza de pollos
		Uso de plantas medicinales (2)
		Arado con toro
		Milagro eucarístico
		Historia de la fundación de la comunidad
		Elaboración de petejul
	Tseltal	Ritual de curación
		Importancia de cuidar el maíz en nuestra vida
	Ch'ol	Proceso y secretos de trampa para tuza
		Historia de vida
		Usos del algodón
Crianza de puercos		
Michoacán	P'urhepecha	Detección y curación del empacho
		Ser pireri
		Ser compositor y músico pireri
Puebla	Náhuatl	El bordado y elaboración del traje típico de la comunidad
		Elaboración de elomiston
		Pelar frijol (simaitl) gordo
		Preparación del temazcal
		La limpia de la cebada
		Elaboración de la faja de ixtle
	Ngigua	Narración de la vida de Felipe Gómez
	Mazateco	Siembra y cuidado de la vainilla y el tesmole de pollo.

Fuente: Elaboración propia.

El registro de la auto-documentación recoge, por lo tanto, información sobre los intercambios lingüísticos entre hablantes, los actos efectuados con el uso de la lengua y, claro está, el conocimiento común que requieren los hablantes para alcanzar a comprenderse.

Posteriormente, se sistematizaron los saberes recopilados bajo el acuerdo de reunir dos horas de grabación por familia lingüística. Dichos registros se transcribieron y tradujeron,

teniendo como primeros responsables a las y los maestros documentadores que sabían escribir su lengua, con el acompañamiento en cada estado del equipo de lingüistas mediante un par de reuniones de seguimiento al proceso de auto-documentación. Allí estuvo, justamente, una de las decisiones importantes del proceso: en qué alfabeto basar la ortografía práctica de la lengua transcrita. Las propuestas de escritura que conocían las y los docentes eran de mucho tiempo atrás, desde antes de que llegaran las propuestas estatales o académicas. Ignoraban, por lo tanto, estudios lingüísticos sobre sistemas gráficos más recientes que ha impulsado el CIESAS como parte de la formación de lingüistas hablantes de las lenguas representadas en dichos proyectos, así como otros esfuerzos de planificación lingüística impulsados por el INALI.

En Chiapas, por ejemplo, los educadores comunitarios mencionan mucho los materiales que elaboró una institución no estatal como el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) para la enseñanza de las lenguas mayenses. Mientras que entre las y los maestros de la región del Istmo oaxaqueño acordaron usar el alfabeto popular para la escritura del zapoteco del Istmo, desarrollado y aprobado en 1956. Sin embargo, por falta de tiempo y dada la complejidad que supone decantarse por alguna propuesta ortográfica en particular, se tomó la decisión de que, en el marco de las agrupaciones lingüísticas representadas en el proyecto, más que pensar en una ortografía práctica única para las transcripciones, sería mejor pensar en alguna variante que cuente con la aceptación de la comunidad a quien finalmente está destinado todo lo que se origine de la documentación. En los espacios de formación era común escuchar entre las participaciones que lo más importante era desarrollar la habilidad de la escritura y que eso podría hacerse sin la necesidad de una homogenización alfabética.

La segunda etapa del proyecto, que ha comenzado en 2023, está encaminada a aprovechar la información generada en campo para promover la entrada en la palabra escrita de las lenguas indígenas representadas en el PRONAI. Con esa finalidad, las y los maestros asistirán a dos talleres en los que trabajarán en conjunto con especialistas en el diseño de estrategias que permitan avanzar hacia un manejo integral y situado de las lenguas indígenas. Pero con independencia de la(s) estrategia(s) elegida(s), los productos de la auto-documentación serán insumos para la construcción de mensajes, tanto orales como escritos, que respondan a la estructura de cada género discursivo oral o escrito, y que estén arraigados en la experiencia cultural de las y los docentes y de las niñas y los niños: una historia, un canto, un rezo ceremonial, una carta, una receta, una adivinanza, un consejo, entre otros. En el caso específico de mensajes escritos, habrá que plasmarlos en algún portador textual consecuente con la propuesta educativa de la REDIIN para su difusión en los diferentes contextos de su comunidad: fotovoz, mapa vivo, libro de la vida, mural, cuento, relato histórico, cancionero, recetario, etcétera.

Sin lugar a dudas, el trabajo de auto-documentación abordado en la primera etapa permitió registrar evidencia empírica de las prácticas sociales del lenguaje vigentes y relevantes en las comunidades de trabajo de las y los maestros participantes. En todo este proceso de registro, transcripción, traducción y revisión, las y los maestros establecieron mecanismos de apoyo colaborativo de acuerdo con las diferentes habilidades: conocimiento y manejo de los aspectos técnicos, establecimiento de los lazos de confianza con las y los colaboradores, atención a los detalles de la situación de habla, puesta en acción a través de un sentido práctico, etcétera. Adicionalmente, y conforme a los objetivos iniciales, maestras y maestros adquirieron un conocimiento más profundo de sus lenguas, reflexionaron en torno a su con-

dición sociolingüística actual y el nexo lengua-cultura, así como dialogaron sobre el valor pedagógico de diversos eventos comunicativos que tienen lugar en los espacios comunitarios con el fin de valorar cuáles de ellos resultan relevantes y pertinentes para los propósitos de la segunda etapa.

Consideraciones finales

A lo largo de un año de trabajo, en el PRONAI “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa” se lograron recopilar poco menos de 18 horas de datos lingüísticos y culturales en actividades sociales diversas (33 videos y 11 agrupaciones lingüísticas). Asimismo, cada hablante y documento cuenta con sus metadatos. Aunque muchos de los videos no ofrecen la más alta calidad audiovisual, sí resultan de gran utilidad para la comunidad hablante, en este caso en su propósito pedagógico de enseñar la lengua indígena y promover la apropiación significativa de la lectoescritura.

Esas casi 18 horas de videos contienen tanto conversaciones sobre actividades sociales comunitarias como la ejecución misma de dichas actividades que resultan relevantes para la comunidad. Destacan, por ejemplo, la elaboración del tejate que marca el inicio de los jarabes en el caso de los Valles Centrales de Oaxaca, una actividad en la que se recrea el zapoteco del valle.⁵ Otros ejemplarson el registro de la participación del toro en el barbecho en la comunidad tsotsil de Huixtán, Chiapas; la documentación de la importancia del *pireri*, los compositores e intérpretes de las *pirekuasen* p’urhepecha y su impacto en los y las niñas de Cheranástico o la grabación en náhuatl de limpia de la cebada en la Sierra Negra de Puebla y su riqueza y diversidad alimentaria, así como demostración de una forma de organización en el trabajo de la tierra.

Las grabaciones, junto con los metadatos, la transcripción y traducción en ELAN de cada registro se guardaron en una misma carpeta. Todo el conjunto de datos integra el corpus lingüístico del PRONAI que se ha conservado en el repositorio en *OneDrive* del proyecto y en Discos Duros externos. Casi todas las grabaciones se subtitularon y actualmente se ha comenzado a devolverlas a los colaboradores como una forma de reciprocidad, para que no desconfíen y para que valoren sus conocimientos. Los discursos fueron documentados no de manera aislada, sino procurando enmarcarlos dentro del Método Inductivo Intercultural y, por lo tanto, dentro de las actividades sociales que tienen lugar en las comunidades de los hablantes. En estos discursos documentados en la actividad se ve reflejada la cultura de cada uno de los pueblos de manera general, sus conocimientos, valores, cosmovisiones, la integridad sociedad-naturaleza-sobrenaturales.

El trabajo antes descrito es apenas una muestra de que las y los hablantes pueden y deben participar activamente en la investigación lingüística y, en particular, en la documentación de su lengua. En términos cuantitativos, en este primer año del PRONAI, la REDIIN puso como protagonista a la lengua y capacitó a cerca de 90 maestras/os y educadores/as comunitarios en los aspectos básicos de la estructura de sus propias lenguas. En este sentido, como se ha señalado, se realizaron un seminario-taller sobre las bases teórico-conceptuales lingüísticas y pedagógicas, más cuatro talleres: bases metodológicas de la auto-documenta-

⁵ Los jarabes del Valle son bailables en pareja que forman parte de la tradición musical de Oaxaca y que muchas veces tienen lugar en las bodas.

ción lingüística y un continuo trabajo de acompañamiento al trabajo en campo por parte del equipo lingüístico.

En ese sentido, el trabajo que ha realizado la REDIIN en esta etapa del PRONAI constituye una contribución de peso en las áreas de formación del campo de la educación intercultural e indígena de México. En particular, los hallazgos teórico-metodológicos y prácticos de la auto-documentación lingüística discutidos y compartidos en este texto, pueden aportar ideas a los procesos de formación de dicho campo en diversos contextos indígenas. Esta experiencia plantea un modo distinto de formación que integra a las instituciones educativas y a la comunidad y que considera la intervención de diferentes actores, destacando, sobre todo, el papel de los docentes como autores y actores de su propia formación. Los procesos de selección de la actividad social a documentar, la composición y organización de los equipos de trabajo y la toma de decisiones, la preparación del equipo para trabajo de campo, así como los objetivos y las tareas de aprendizaje elegidos para los diferentes talleres ofrecen referencias para que actores escolares y comunitarios puedan sacar adelante procesos sistemáticos de auto-documentación lingüística en sus comunidades o instituciones para generar estrategias pedagógicas y materiales didácticos adecuados y pertinentes.

Finalmente, resulta crucial que las decisiones que se fueron tomando en colectivo durante el proceso estaban siempre estrechamente vinculadas con las dimensiones lingüística, pedagógica y política. Es decir, si bien el objetivo es recurrir al Método Inductivo Intercultural y a la sintaxis cultural para contribuir a la enseñanza de las lenguas indígenas y promover una apropiación significativa de la lectoescritura, esta tarea debe servir para evidenciar que las relaciones entre las lenguas están atravesadas por relaciones de poder, y estas relaciones son en general asimétricas: la castellanización es una cuestión de dominación.

En lo que sigue inmediatamente en esta segunda etapa del proyecto las y los participantes elaborarán estrategias pedagógicas y materiales para alcanzar ese objetivo pedagógico con la base común del Método Inductivo Intercultural y de los principios que lo sostienen. Aun no es posible saber en qué consistirán esas estrategias y materiales, sin embargo, su originalidad estará dada por la forma en que se ha desarrollado el proceso: a) La horizontalidad metodológica y el diálogo de saberes entre docentes, académicos, comuneros, niñas y niños, que genera conocimiento plural sobre las lenguas y literacidades indígenas como parte del nexo lengua-cultura-educación; b) Un trabajo continuo a nivel comunitario; c) En respuesta a necesidades y expectativas locales y según los criterios y las formas de conocimiento propias de los hablantes.

Referencias

- Baronnet, B. y Medardo, T. 2013. *Educación e interculturalidad: Política y políticas*. Cuernavaca: CRIM-UNAM.
- Dietz, G. 2014. «Educación intercultural en México». CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, n.º18:162-171. Acceso el 18 de julio de 2023. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283129394009.pdf>
- Dietz, G. y Selene, M. 2011. *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB. Acceso el 22 de julio de 2023. <https://www.uv.mx/iie/>

- files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf
- Dietz, G. y Selene, M. 2020. «La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia: muchas sombras y algunas luces». En *Boletín Educar en la Diversidad*, vol. 1, coordinado por Ana Carolina Hecht, Elsie Rockwell Richmond y Patricia Ames, 34-42. Buenos Aires: CLACSO – Grupo de Trabajo “Educación e Interculturalidad”. Acceso el 27 de julio de 2023. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/07/V2_Educar-en-la-diversidad_N1.pdf
- Feltes, J. M. 2017. *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. México: INEE. Acceso el 5 de diciembre de 2023. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F212.pdf>
- Flores-Farfán, J. 2011. «El proyecto de revitalización; mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: resultados y desafíos». *Estudios de Lingüística Aplicada*, 29(53): 117-138. Acceso el 3 de agosto de 2023. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/500>
- Gasché, J. 2008a. «La motivación política de la educación intercultural indígena». En *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, coordinado por María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá, 367-397. Quito: Abya-Yala.
- Gasché, J. 2008b. «Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura». En *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, coordinado por María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá, 279-365. Quito: Abya-Yala.
- Haviland, J., y J. Flores-Farfán. 2007. *Bases de la documentación lingüística*. México: INALI. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. 2009. *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geográficas*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Acceso el 17 de agosto de 2023. <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>
- Quatra, M. 2011. «Auto-documentación lingüística». *Language Documentation and Conservation*, Vol. 5:134-156. Acceso el 27 de junio de 2023. <http://hdl.handle.net/10125/4495>
- Red de Educación Inductiva Intercultural. 2019. *Milpas educativas para el buen vivir: Nuestra cosecha*. México: REDIIN/UNEM/INIDE-Universidad Iberoamericana/CIESAS /Fundación W.K. Kellogg. Acceso el 14 de julio de 2023. https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf
- Red de Educación Inductiva Intercultural. 2022. *Relatorías de la Etapa 1 del Proyecto Nacional de Investigación e Incidencia (PRONAI) No. 319150. Documento de trabajo interno*. México.

IDENTIDAD Y LENGUA MAYA EN EDUCADORES COMUNITARIOS DEL CONAFE EN YUCATÁN

IDENTITY AND MAYAN LANGUAGE IN CONAFE'S COMMUNITY EDUCATORS IN YUCATAN

David Herrera Figueroa
ORCID: 0000-0001-8490-854X
Docente en la Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 31A, subsede Peto, Yucatán
david.herrera.fid@gmail.com

Fecha de recibido: 15 de septiembre del 2023
Fecha de aceptación: 17 de octubre del 2023

Resumen

El presente trabajo aborda las trayectorias escolares y docentes de los jóvenes que prestaron el servicio social educativo en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). A través de trabajo etnográfico y entrevistas a profundidad se recopiló información, la cual fue analizada de forma comparativa para identificar las dimensiones de participación, prácticas e identidades apropiadas a partir de los procesos de inclusión y exclusión de la lengua y cultura maya en ambos ámbitos de experiencia. Los hallazgos obtenidos sugieren procesos de distanciamiento en la identificación y uso de la lengua maya en el trayecto escolar vivenciado, así como la revalorización de la lengua e identidad maya de aquellos jóvenes que participaron durante su servicio social educativo en localidades con presencia predominante de la lengua y prácticas culturales mayas.

Palabras clave: Lenguas materna, educación comunitaria, escolaridad, experiencia profesional.

Abstract

This work addresses the school and teaching trajectories of Young people who provided educational social service in the National Council for Educational Promotion (CONAFE). Through ethnographic work and in-depth interviews, the information was collected and analyzed comparatively to identify the dimensions of participation, practices and identi-

ties promoted from the processes of inclusion and exclusion of the Mayan language and culture in both areas of experience. The findings obtained suggest distancing processes in the identification and use of the Mayan language and culture in the school journey experienced and the reassessment of the Mayan language and identity of those young people who participated during their educational social service in localities with a predominant presence of the Mayan language and cultural practices.

Keywords: Tongue mother, community education, school career, professional career.

Introducción

La dispersión territorial de las localidades y la diversidad étnico-cultural son elementos referenciales del contexto rural de México. Bajo dicho marco, en la segunda mitad del siglo XX, la política educativa para el medio rural emprendió dos proyectos: el primero, orientado a expandir la educación básica en el país y el segundo, dirigido a la atención de las poblaciones indígenas bajo una perspectiva discursiva de respeto e integración de la diversidad al desarrollo nacional. Los proyectos citados, que se describirán a mayor detalle, constituyeron los escenarios institucionalizados en los cuales se desarrollaron las trayectorias educativas de formación y docencia inicial de los Educadores Comunitarios (EC) del Estado de Yucatán. Dichos escenarios emplazados en contextos escolares comunitarios concretos influyeron en los procesos de distanciamiento y revaloración de la lengua e identidad maya por parte de los EC a partir de sus características y dinámicas particulares en torno a la lengua y modos de vida maya.

La presente exposición tiene la intención de analizar de cuatro EC los procesos diferenciados, trayectorias educativas y su relación con los procesos de identificación con lo maya; entendido como los rasgos diacríticos de entendimiento y uso de la lengua maya, mantenimiento de prácticas y creencias en torno a la milpa y el hogar transmitidos entre generaciones a través de la *chi'ibal* (familia extensa en lengua maya), identificación con un pasado y antecesores comunes representados por los mayas prehispánicos (Mijangos, 2001). Esto se aborda mediante el análisis de las acciones del Estado mexicano que entrecruzaron la trayectoria educativa de los participantes. En primer término, la constitución del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como política para atención de pequeñas localidades rurales y la política educativa, imperante durante la formación escolar de los EC, como dispositivo normativo de los objetivos y procesos a desarrollar en centros escolares rurales indígenas. Seguidamente se describe sucintamente las características de los EC, los estudios entorno a su rol educativo, conceptualizaciones entorno a las trayectorias y construcciones identitarias. Finalmente se analiza de forma comparativa las experiencias de formación escolar y de servicio social educativo de los casos elegidos y los procesos de identificación resultantes.

Desarrollo. El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y las figuras educativas que lo conforman.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), al igual que la educación indígena, surgió como una alternativa de atención a la diversidad ya que ambas instituciones se encuentran diseñadas para la atención de niños de distintos orígenes y contextos sociales (mestizos,

indígenas y migrantes). Dicha institución del Estado mexicano se creó el 11 de septiembre de 1971 con el objetivo de revertir la falta de cobertura y permanencia educativa que durante la década de los sesenta del siglo pasado presentó la educación rural en México, la cual fue alrededor del 9% en contraste con el 63% en contextos urbanos (Espinosa, 2002). A diferencia de las escuelas regulares el CONAFE tiene como misión institucional la atención educativa, en el nivel inicial y básico, en localidades menores a 2,500 habitantes, con alta y muy alta marginación; por ello cuenta con un modelo educativo y reglas de operación que permiten la instalación de servicios educativos con una matrícula de cinco a 30 alumnos cuya atención educativa se realiza bajo la modalidad multigrado y un modelo de sostenimiento educativo basado en el apoyo de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC) conformada por los padres y madres de familia de la localidad en la que se instala el servicio, quienes otorgan el espacio de instalación del servicio educativo.

A su vez el CONAFE otorga el mobiliario, los materiales didácticos y al EC; quien funge como docente del servicio educativo (CONAFE, 2022). En el ciclo escolar 2021-2022 el CONAFE atendió a 208 mil alumnos en nivel preescolar, primaria y secundaria a través de 33 mil servicios educativos atendidos por alrededor de 31 mil jóvenes prestadores del servicio social educativo (CONAFE, 2022). De acuerdo con lo señalado por López-Salmerán (2019) el 83% de los centros educativos comunitarios del CONAFE se encuentran en localidades de alta y muy alta marginación y 53% de ellas en localidades aisladas alejadas al menos 5 km de cabeceras municipales y centros poblacionales urbanos. En el caso de Yucatán, en el ciclo 2022-2023 el CONAFE contó con 689 servicios educativos atendidos y 659 EC en localidades mayoritariamente del oriente, sur y centro del estado (CONAFE, 2023).

Un rasgo distintivo del CONAFE es su operación a través de jóvenes, denominados figuras educativas, que realizan su servicio social educativo. Las y los jóvenes que participan en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como EC, por sus características y el tipo de servicio social educativo que realizan, presentan rasgos que los distinguen de otros colectivos juveniles y docentes, a saber: 1) Tienen de 16 a 29 años; 2) En la mayoría de los casos no cuentan con formación profesional; 3) Disponen de una formación pedagógica inicial de cinco semanas y una de tipo permanente que acompaña su práctica educativa a lo largo del ciclo escolar (CONAFE, 2022); 4) Desarrollan su labor educativa en las localidades rurales e indígenas con mayor rezago social; 5) son originarios del medio rural y hablantes de lenguas indígenas, en algunos casos (INEE, 2017; Mejía y Martín del Campo, 2016, Herrera-Figueroa y Mijangos, 2019).

De acuerdo con López-Salmerán (2019), dos fortalezas importantes de los EC son su disposición para trasladarse y permanecer en las comunidades más apartadas del país, así como para participar e involucrarse en la vida comunitaria; en particular en casos donde su origen cultural y lingüístico puede ser común a las localidades donde prestan su servicio (Herrera-Figueroa, 2022). La norma con la que opera el CONAFE establece un rango de edad preferente para prestar el servicio social educativo de 16 a 29 años, mayoritariamente de 18 y 19 años. Es importante tener en cuenta que los jóvenes EC también son sujetos de derecho a la educación, y que 41% de ellos tiene la edad propia para asistir a la educación superior (18-19 años); sin embargo, los EC ven su estancia en el CONAFE como opción de empleo temporal o de financiamiento para sus estudios, ya que éste les proporciona una beca durante 30 meses si realizan servicio social por un ciclo escolar, o durante 60, si son dos ciclos (después de los dos años pueden continuar prestando el servicio, pero no generan más meses de beca); el lapso máximo para prestar su servicio educativo es de seis años (López-Salmerán, 2019).

Lo anterior, dada la lejanía de las localidades donde prestan su servicio, en la mayoría de las ocasiones implica la interrupción de su trayectoria educativa, por lo que es previsible que muchos de ellos estarán en condición de extra edad cuando se reincorporen al sistema educativo. A pesar de que ha venido incrementándose, el grado académico de los EC representa un desafío importante para el modelo de educación comunitaria, sobre todo si se considera que regularmente provienen de las mismas escuelas que atiende el CONAFE o de escuelas de modalidad rural o indígena en localidades cercanas las cuales de acuerdo con los índices educativos presentan bajos resultados de aprendizaje (López-Salmorán, 2019).

Los estudios entorno a los Educadores Comunitarios, antes Instructores Comunitarios, han sido escasos pues estos se han orientado en distintas vertientes: una de ellas es la referente a su práctica educativa en la cual encontramos el estudio de Gómez Zermeño (2010), quien realizó un análisis de tipo exploratorio-descriptivo sobre las competencias interculturales para la enseñanza de los Instructores Comunitarios de la modalidad indígena en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, en el cual identificó, en un contexto de diversidad cultural, necesidades de formación docente en las características culturales y lingüísticas de los alumnos, dada la no compaginación lingüística de los EC con los contextos en donde brindaban clase, así como de aspectos socioculturales del contexto como base para la implementación de estrategias desde un enfoque intercultural.

En (2016), Cruz-Avendaño estudió la eficacia de la práctica pedagógica de los Líderes para la Educación Comunitaria, ahora Educadores Comunitarios. En dicho análisis se determinó que un segundo año de servicio era un elemento que propiciaba el desarrollo de actividades con mayor orientación al aprendizaje y una mayor horizontalidad en las relaciones con las madres y padres de familia de sus alumnos, a partir de la experiencia pedagógica e involucramiento con la comunidad a lo largo del primer año de servicio.

Desde una perspectiva orientada a analizar la relación entre la experiencia del servicio social educativo y trayectos de vida, se identifican los estudios de Messina (2019), Juárez-Bolaños (2020) y Herrera-Figueroa (2022). El primero, señala el carácter transformativo y orientador del servicio social educativo a partir del proceso de autoconocimiento y proyección a futuro que genera la vivencia comunitaria y la responsabilidad del rol docente asumido en conjunción con la posibilidad de continuar los estudios a partir del apoyo económico obtenido. El segundo, identifica los aportes en términos de habilidades socio personales de responsabilidad, solidaridad y enseñanza que la experiencia de tránsito por el CONAFE genera en quienes han participado en dicha institución como figuras educativas. El tercero, define al tránsito por el servicio social educativo en CONAFE, en la mayoría de los casos, como una estrategia instrumental para continuar los estudios de nivel superior de la cual derivan experiencias de desarrollo socio-personal y de formación profesional en el campo educativo las cuales orientaron el desarrollo de habilidades, significados y sentidos asumidos como parte de la identidad y trayectoria de los entrevistados.

En relación con los elementos de lengua e identidad abordados en este artículo, existen pesquisas previas, como la realizada por Mijangos (2012), a través de una historia de vida en torno al trayecto educativo vivenciado por un joven maya que participó en el CONAFE. El cual refiere al “reencuentro” con su identidad maya a través del contacto comunitario y la apertura al uso de la lengua maya en su interacción comunitaria y práctica educativa. En la misma línea el estudio desarrollado por Herrera-Figueroa y Mijangos (2019) con respecto a trayectorias educativas, de los entonces, Líderes para la Educación Comunitaria. En el se evidencia el

distanciamiento y ocultamiento de la cultura y lengua maya en las trayectorias escolares de los Líderes para la Educación Comunitaria; la falta de su abordaje desde los contenidos curriculares del modelo educativo del CONAFE; en contraste, se identificó su manifestación y uso en las interacciones escolares no mediadas por el currículo (descansos y pláticas informales) y en mayor grado en la interacción y participación en el contexto comunitario como la visitas a las familias de sus alumnos para su alimentación, en festividades y actividades productivas en las que se involucraban. En ambos estudios se identifica el acercamiento y vinculación con la identidad étnica maya a partir de las experiencias de vida comunitaria en contextos no formales, en contraste con la ausencia de dicho acercamiento en los procesos formativos y didácticos formales.

Política educativa en la formación escolar de los EC

El trayecto escolar de los EC participes en el estudio tuvo lugar durante el período en el cual impero la perspectiva educativa denominada, al menos discursivamente, educación intercultural. Dicha perspectiva cobró mayor relevancia a partir del reconocimiento constitucional 1992 de la diversidad étnico-cultural como elemento constitutivo de la nación mexicana y el levantamiento zapatista de 1994 y se formularon legislaciones que dieron lugar a la creación de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe en 2001 y a la *Ley General de los Derechos Lingüísticos* en 2004. No obstante, diversos ejercicios de análisis realizados a nivel nacional demostraron la continuidad de las desigualdades educativas experimentadas por la población indígena con respecto a otros grupos poblacionales (Bertely, 2002; Salmerón y Porras, 2011; INEE, 2014).

En el ámbito estatal se realizaron diversos ejercicios de análisis (Lizama, 2008; Mijangos y Romero, 2006; Mijangos, 2009) en torno a la educación dirigida a las comunidades mayas, convergiendo la mayoría de esos estudios en la falta de pertinencia de estos, a partir del alejamiento de la cultura primaria de los alumnos a lo largo del proceso educativo, generando una contraposición de los elementos culturales ajenos, particularmente la lengua castellana, con los propios. Se propició, de esta manera, una disociación entre la socialización primaria desarrollada en el hogar y la comunidad y la socialización secundaria propia de la escuela teniendo como resultado una erosión en los aprendizajes, la lengua y la identidad de origen entre los mayas yucatecos (Mijangos y Romero, 2006). En un panorama más amplio estas dinámicas escolares han suscitado un desplazamiento lingüístico de la lengua maya (INEGI, 2015) y el incumplimiento de los objetivos educativos nacionales (INEE, 2017) e internacionales (UNESCO, 2015). Los referentes planteados dan un marco de interpretación a los procesos de vivenciados por niñas y jóvenes rurales e indígenas en su trayecto educativo en relación con su lengua y cultura de origen, como en este caso la maya, y la relación de identificación o no con ella a partir de los procesos formativos vivenciados.

Elementos teóricos para una aproximación a la práctica e identidad de los EC

Como base de análisis del proceso de construcción de identidad entorno a lo maya a partir de las experiencias escolares y del servicio social educativo en CONAFE, se abordan las

conceptualizaciones propuestas por Wenger (2001), Giménez (2002) y Govers y Verleuen (en Bartolomé, 2006). De acuerdo con Wenger la identidad se constituye de un nodo de múltiples trayectorias de pertenencia, cuyos elementos se articulan entre sí en distintos contextos de práctica cotidiana (2001: 159). Esta perspectiva de la identidad como una trayectoria a través del tiempo permite contrastar los elementos que configuran la misma en distintas etapas y contextos, como lo son los propios de la trayectoria escolar y la experiencia en CONAFE.

En complemento Giménez (2002: 38) plantea a la identidad como el conjunto de repertorios culturales internalizados, tales como la lengua y prácticas cotidianas, a través del tiempo, mediante procesos de análisis y contraste entre los elementos por adquirir, como es el caso de los que se presentan y promueven en las trayectorias escolares, y aquellos previamente adquiridos, los propios de la socialización primaria como la lengua materna y los modos de vida y prácticas familiares, en una búsqueda de coherencia y sentido de continuidad; dicho proceso no está libre de crisis y rupturas dado la pluralidad de mundos de vida los cuales delimitan el uso y validación de determinados repertorios a contextos específicos; como es el caso de la lengua y su uso en espacios públicos (como la escuela), comunitarios y familiares (Guzmán, 2013). Otro elemento propuesto por el mismo autor refiere a la doble funcionalidad de dichos repertorios; en primera como orientadores de la acción cotidiana de los individuos, y en segunda como elementos de demarcación de fronteras en procesos de identificación con los colectivos de pertenencia y de distinción de aquellos que no lo son (Giménez, 2002: 192). Para el caso maya yucateco la lengua maya representa un elemento central en los repertorios de identificación individual y colectiva; este aspecto es corroborado para los casos específicos de las localidades de origen de los entrevistados en los estudios de Guzmán (2013) y Mijangos (2001).

Los aspectos anteriores, plantean referentes entorno al rol de la lengua y cultura como componentes que definen los procesos de pertenencia y distinción que establecieron los EC con respecto a la identidad maya a partir de la interacción con los miembros de las localidades en las cuales llevaron a cabo su servicio social educativo. De acuerdo con Govers y Verleuen (1994 en Bartolomé, 2006: 35) la conciencia de pertenencia colectiva es la manifestación ideológica que se constituye a partir de las relaciones y representaciones del “nosotros étnico” mediadas por la cultura compartida dicha conciencia de pertenencia colectiva permite a los individuos asumir la identidad colectiva como referente constitutivo de la identidad personal y de las prácticas en el marco de las relaciones intra e intergrupales. Este elemento permite identificar el sentido de proximidad identitaria personal expresado por los LEC con los miembros de las localidades a partir de la conciencia de un “nosotros maya”. Estas ideas sirven de marco al análisis de cuatro casos que a continuación se describen.

Características de los casos

La selección de los casos se llevó a cabo con base en dos criterios (Goetz y LeCompte, 1988) siendo estos: 1) Haber participado en el CONAFE y 2) Haber participado en contextos comunitarios identificados como mayas. A partir de lo anterior se definieron cuatro casos con distintas características en relación con su periodo de participación en el CONAFE y su formación educativa previa.

- Caso E1 (1 año/bachillerato/zona centro).
- Caso E2 (1 año/ingeniería/zona centro).
- Caso E3 (7 años/licenciatura/zona oriente).
- Caso E4 (9 años/bachillerato/zona sureste).

Resultados

Autoadscripción

Cada uno de los casos presenta distintas autoadscripciones con respecto a su identidad étnica. En los casos de E2 y E4 se reconocen como mayas particularmente a partir de identificaciones con lo maya, basadas en los vínculos familiares y los modos de vida. El caso E2 lo señala de la siguiente forma: “Pues considero, que más que nada, provengo de esta cultura [la cultura maya], de las tradiciones, como la vestimenta, la jarana, la vaquería y de lo cultural por ejemplo la siembra y el cuidado de las plantas y la cocina. Yo siento que soy muy apegada a eso, o sea, me gustan mis raíces, me gusta mi cultura” (entrevista caso E2). El caso E4 identifica su autoadscripción con su familia de origen y con el ser hablante de la lengua maya: “Mi lengua original era la lengua maya, yo vengo de una familia maya, aunque solo lo hablaré con mis abuelos, abuelas y mi mamá porque con mis demás familiares la comunicación era español”.

Para los casos E1 y E3 se presenta un distanciamiento relativo al no reconocerse plenamente como mayas a partir del no hablar la lengua maya y contar con prácticas culturales diferenciadas con aquellas que han identificado como propias del colectivo maya: ejemplo de ello es lo señalado por el caso E1: “Pues la única cercanía que tengo [con la cultura maya] es con mi abuelita materna, mis abuelitos eran los que hablaban maya” (entrevista caso E1). De forma similar, el caso E3 señala el no hablar lengua maya como una característica que lo distancia de una plena identidad maya, lo cual lo menciona de la siguiente forma: “Culturalmente pues yo nazco o estoy en una familia, con mis papás son campesinos, no de muchas costumbres y tradiciones como las que hasta actualmente casi casi folklóricamente persisten de Hanal Pixán y ese tipo de cosas, en la casa nunca se practicó [la lengua maya] (...) Y te digo pues en mi casa nunca mis papás se preocuparon porque la habláramos [la lengua maya]” (entrevista caso E3). Los aspectos anteriores identifican, desde la percepción de los casos, a la lengua maya como un rasgo relevante del cual se deriva una mayor centralidad de lo maya en la configuración de la identidad personal posteriormente desarrollada.

Experiencias en la trayectoria escolar

En consonancia con lo señalado por la literatura (Lizama 2008; Mijangos y Romero, 2006; Mijangos, 2009 y 2012) los entrevistados señalan el distanciamiento y la exclusión de lo propio de la cultura e identidad maya en sus procesos de formación escolar. Para el caso E1, los elementos de la cultura maya únicamente se presentaron en forma de actividades artísticas, no necesariamente vinculadas con las prácticas cotidianas de la cultura maya, y con un sentido no significativo, lo cual expresó de la siguiente forma: “Yo creo que poco porque en la primaria

yo estaba chica y la canción [en maya] era como relajó, porque no había esa conciencia de que sea importante, y lo mismo en la prepa con los altares; no se hacían con el debido respeto. Lo veíamos más como concurso y no como tradición” (entrevista caso E1).

El caso E2 identifica la presencia de lo maya en su proceso escolar únicamente en fechas socialmente aceptadas para su manifestación como la celebración del Janal Pixán (comida de ánimas en lengua maya) o el día de las lenguas maternas y con una tergiversación del sentido en que lo vivenciaba en el entorno familiar como a continuación se señala:

(...) me he estado dando cuenta de cómo la tradición [del Janal Pixán] va cambiando conforme va pasando el tiempo. Cuando yo estaba en la primaria te decían, tal vez no eran hablantes de maya las maestras ni nada de eso, pero sí se esmeraban por hacer todo casi perfecto. De que el significado sea el adecuado, lo más parecido al original a comparación de la secundaria, que fue modificándose (...) como se ha ido deformando, o sea se ha ido confundiendo (...) sé que ahorita si quieres poner dulces en la mesa de Janal Pixán, ¿qué pones? Las típicas calaveritas de azúcar y cositas así (entrevista caso E2).

Si bien los elementos anteriores pueden denotar procesos de sincretismo cultural dado el carácter dinámico de la cultura, la entrevistada enfatiza la falta de interés, de la institución escolar y sus docentes, en profundizar el conocimiento sobre dichas tradiciones para orientar el sentido de éstas en su desarrollo.

La exclusión de los elementos de la cultura maya en el proceso formativo escolar, particularmente la lengua, es un aspecto presente en la rememoración de estas experiencias educativas formales, así como la desvalorización que ello implicaba de los elementos de la cultura maya y con ello de la identidad de sus portadores. Este aspecto es expresado por el caso E4 de la siguiente forma: “Mi lengua original era la lengua maya; sin embargo, todo mi proceso de aprendizaje fue en español (...) en el bachillerato en ningún momento usabas la lengua, ni siquiera era importante ni tenía valor agregado a lo formativo. Entonces estaba lejos de fortalecerme, alejándome cada vez de mi cultura y mi lengua (...) ello me llevó a no pensar en mi parte indígena y, sobre todo a no darle peso” (entrevista caso E4).

Una experiencia diferenciada es aquella señalada por el caso E3 quien menciona que las clases con un poeta e intelectual maya durante el bachillerato despertaron su interés por la lengua maya, aunque sin lograr el dominio de ésta:

(...) el acercamiento que yo tengo con la lengua pues tiene que ver con el maestro Pedro como te decía, ya en la etapa de la prepa, el maestro Pedro nos daba algunas clases en la prepa y formó un grupo de muchachos que muchas veces fuimos a otro espacio ya afuera de la escuela y la primera intención era aprender maya, el maestro Pedro siempre ha sido un personaje dedicado a la difusión de la lengua maya, y daba clases y eso fue otro acercamiento al mejor poquito más formal, no le aprendí mucho tampoco en ese tiempo pero sí fuimos varias veces, nos reuníamos y platicábamos mucho sobre la lengua (entrevista caso E3).

Un aspecto a señalar sobre lo referido es el desarrollo de las actividades en espacios distintos a la escuela, lo cual sugiere la falta o negación de oportunidades para la inclusión de la lengua maya dentro de las dinámicas escolares institucionalizadas. En contraste, el mismo caso E3, señaló el alejamiento de su formación profesional como docente con las características y

modos de vida que vivenciaría en su servicio social educativo: “lo que aprendes en la Normal queda muy lejano de lo que vives en las aulas y más en las aulas de CONAFE” (entrevista caso E3). Dicha afirmación encuentra asociación con lo señalado por Herrera, Jiménez y Vargas (2011) en relación con la dificultad que presentan docentes indígenas para desarrollar una práctica educativa acorde al contexto rural e indígena ante la falta de experiencias orientadas a prácticas de interculturalidad sustantiva en su proceso formativo escolar. Los aspectos anteriores reafirman el proceso de exclusión de la cultura y lengua maya en la educación formal del Estado mexicano, la cual se ha documentado en la literatura y es señalado por los cada uno de los casos. A su vez, en grados diversos, los casos señalan encontrar en los contextos de lo no formal posibilidades de la expresión y desarrollo de éstas.

Experiencias en el servicio social educativo

Para los casos E3 y E4, la experiencia de contacto con las comunidades donde realizaron su primer año de servicio educativo representó un cambio en relación con su contexto familiar, ya que en éstas la lengua y modos de vida maya se encontraban plenamente presentes en la dinámica comunitaria. Pese a la diferencia en términos geográficos y culturales de cada una de ellas, pues la primera se encontraba en el municipio de Homún, y la segunda en la zona sur del municipio de Tekax. Dicho contacto con la comunidad y sus miembros implicó un proceso de adaptación de los EC al uso de la lengua maya para entablar procesos comunicativos con sus alumnos y miembros de la comunidad, así como en las prácticas y modos de vida propios de ésta. Este aspecto es expresado por el caso E3 con referencia a su vivencia en la localidad donde prestó su servicio social:

(...) yo siento que la que marcó mucho mi vida en la experiencia de CONAFE, fue esta comunidad de Santa Cruz Pinto, era complicado llegar, era complicado la vida allá sin comodidades que de alguna manera estábamos acostumbrados o estaba yo acostumbrado, pero, creo que me marcó mucho el afecto, la relación con la comunidad, con los niños, con los papás, la cercanía que pude desarrollar con ellos, fue un espacio de mucho aprendizaje. Por ejemplo, para mí en cuestión a la lengua porque eran 100 % mayeros, entonces yo, aunque en ese tiempo entendía maya a lo mejor no tanto pero sí un 60%-70% y lo hablaba pues prácticamente nada, pero estar inmerso en la comunidad donde todos hablan maya, donde español prácticamente nadie lo usaba, pues me obligué de alguna manera y obligar en el sentido de forzarme a aprender porque sentía que lo necesitaba y me gustaba (entrevista caso E3).

La referencia presentada se da en el contexto de contraste con la experiencia previa de haber realizado su servicio educativo en una localidad periurbana de la ciudad de Mérida y de haber vivido en la ciudad de Mérida durante sus estudios en la Normal especificando las diferencias en términos de uso de la lengua maya, las condiciones y aprendizajes adquiridos en el contexto comunitario.

El caso E4 refirió su experiencia más orientada al uso de la lengua maya en la comunidad y lo que representó para su reflexión con respecto a la relación de la lengua con su ser maya:

En el primer contacto con la comunidad, se consideraba rural [en la estadística de CONAFE] pero realmente era indígena porque todo el mundo hablaba lengua maya. Fue ahí cuando em-

pecé a fortalecer porque si entendía bien la lengua [maya] pero habían palabras que no manejaba y eso me llevo a mí a empezar a indagar y escribir porque yo quería hablar como hablaban los niños (...) al estar en la comunidad, el tener que pedir tu comida en maya, el decir ¿dónde cuelgo mi hamaca?, ¿dónde puedo comer?, el poder sentir esa necesidad de comunicarte en lengua maya es diferente, vives años hablando lengua maya y piensas en que eres maya y de ahí proviene tu familia, también reflexionas sobre el porqué se está perdiendo la lengua maya (entrevista caso E4).

Lo anterior, enfatiza la base que representó el conocimiento de la lengua maya, para la informante, a fin de adaptarse y adquirir la forma de hablar de sus alumnos, siendo la reflexión sobre su ser como hablante maya, anteriormente invisibilizado por su proceso educativo, el principal elemento de esta experiencia. En los casos E1 y E2, al haber participado en una misma localidad, comisaría de Motul, señalan la persistencia de modos de vida comunitaria asociados con la cultura maya milpera, pero con una disminución en el uso de la lengua en el contexto comunitario asociado a la transición lingüística y cultural en las poblaciones jóvenes, por ejemplo, el caso E1 señala:

Al principio bien, porque ver que no es común allá en la ciudad de Motul ver que en las casas un día se dediquen a tortear, o un día se dediquen a ir a ver su cultivo. O que cultiven elote, que cultivan frijol. Me gusta ver que te van diciendo porque en esta fecha cultiva y todo, y te van explicando “en tal fecha, tal fecha debes sembrar esto que, por el clima, que por las lluvias” y ahí vas aprendiendo un poquito más. Más que nada con eso porque de la comunidad siento que no hay mucho como sacar, como aprender [la lengua maya], cómo decirlo (...) no hay de mucho de cómo relacionarte porque, como le menciono, poquitas mamás hablan maya, la mayoría son jóvenes, son familia joven y que han ido perdiendo, creo que le platicaba una vez que ellos quieren adaptarse a lo moderno (entrevista caso E1).

Los aspectos expuestos por los casos sugieren la relación entre la vitalidad de la lengua y cultura maya con las características del contexto, tal como lo señala Terborg (2006) en lo referente a la mayor presencia de una lengua, la cual genera “presiones” en las personas para su uso y persistencia en los distintos ámbitos de vida comunitaria, siendo esta una característica presente en lo referido por los casos E3 y E4 en contraste con el contexto de pérdida lingüística mencionado por los casos E1 y E2. En consonancia en el ámbito de lo identitario la funcionalidad de los repertorios adquiridos, tales como la lengua y prácticas mayas, en el contexto social configura la valoración que sus portadores dan a estas como parte de su identidad (Giménez, 2003; Guzmán, 2013); lo anterior denota un factor para la resignificación y reidentificación con lo maya a partir del uso de la lengua maya.

Aprendizajes entorno a la cultura e identidad maya en el CONAFE

Estos se desarrollaron con distinta significatividad entre los informantes, a partir del sentido de auto-autoadscripción y trayectoria personal, así como el tiempo de permanencia y contacto con las comunidades pertenecientes al CONAFE. Para los casos E1 y E2 los aprendizajes se enfocan en la valoración de las formas de vida comunitaria, sin profundizar en los aspectos culturales que fundamentan dichas formas. Esto lo expresa el caso E2 de la siguiente forma:

Pues si aportó muchas cosas porque aprendes a ver, tú creces con una forma de pensar, en este caso yo vivo en una ciudad donde sabes que hay que trabajar y todo eso, donde la mayoría de las personas cada quien está en su mundo en sus cosas, y al llegar en una comunidad donde no hay nada como que regresas a esa etapa donde dan mucha importancia y valor a la comunicación en las personas, pareciera que no tienen nada pero lo tienen todo, y tú llegas a esa comunidad te relacionas y te vuelves más confiable (entrevista caso E2).

En contraste para el caso E3, la experiencia derivó en una mayor valoración de quienes son mayas a partir de sus relaciones de amistad, cercanía e identificación:

(...) la otra cuestión que me dejó muy marcado también fue la experiencia que tuve en Valladolid, pues allá la mayoría de los muchachos vienen de comunidades indígenas, con ellos pude generar una amistad cercana, yo creo que eso me hizo también valorar un poquito más la cultura, la lengua, pues porque ya veía yo personas a las que apreciaba con esa carga del lenguaje, las costumbres de los poblados y entonces ya no me eran tan ajenos, entonces creo que esto también me dio más coraje, o la necesidad, el valor o el respeto de involucrarme un poquito más, de abrirme, de relacionarme con ellos (entrevista caso E3).

En el caso E4 la experiencia de CONAFE derivó en un proyecto de compromiso y acción profesional entorno a la preservación y difusión de la lengua maya: “Otra cosa que me brindó el CONAFE es la oportunidad de fortalecer mi lengua, de poder profesionalizarme en ella, de leerla, de escribirla, de producir, de hacer y promocionar mi lengua, sin duda si no hubiera estado en comunidades, no hubiera continuado con la lengua maya CONAFE reafirmó mi esencia como indígena y la importancia de hablar la lengua maya” (entrevista caso E4). La identificación de prácticas de vida y el uso de la lengua maya como elementos “comunes” existentes entre los EC y los habitantes de las localidades donde realizaron su servicio; propicio un sentido de afinidad colectiva a partir de la reflexión y revaloración de los repertorios de identidad compartidos a partir de su vigencia y funcionalidad para el desarrollo de un trayecto de identidad coherente (Giménez, 2003) que articula los mundos de vida que el contexto social comunitario les presento y sus aspiraciones futuras de desarrollo personal.

Consideraciones finales

Los proyectos de política educativa dirigidos a las localidades rurales e indígenas han influenciado en los procesos de construcción identitaria de los y las jóvenes que han participado en el CONAFE. La construcción de la identidad étnica, a partir de las experiencias familiares en la socialización primaria, representó una base para las trayectorias posteriores de reafirmación, acercamiento y distanciamiento con respecto a la lengua y cultura maya como elementos distintivos de su identidad. Los casos referidos confirman el proceso de exclusión de la lengua y cultura maya que la educación escolarizada formal propicia y, con ello, el alejamiento de las y los jóvenes con los elementos y procesos de concienciación que los reafirman como mayas tales como el uso de la lengua maya en las interacciones cotidianas, las prácticas de modos de vida comunitaria desarrollados a partir de la producción milpera, las festividades

tradicionales y la organización familiar y comunitaria de las actividades de subsistencia (Mijangos, 2001). La experiencia en el CONAFE representó un elemento de acercamiento con la cultura y ser maya de los casos a partir de la vivencia en comunidades mayas. El grado de presencia de la lengua y cultura mayas en las localidades, así como la auto adscripción previa resultaron elementos relevantes en los procesos de acercamiento, reafirmación y compromiso con la identidad étnica personal y colectiva en distintos grados por parte de cada EC. Estos procesos pueden ser atribuidos en cierta medida a las "presiones" lingüísticas del contexto para el uso de la lengua maya como lengua franca de comunicación y la identificación de repertorios "comunes" a los vivenciados en la socialización primaria cuya funcionalidad y valoración se encontró presente en las comunidades donde prestaron su servicio. Dichos aspectos propiciaron el desarrollo en los EC de una reflexividad, contraste y revaloración de los atributos lingüísticos y culturales propios a partir de aquellos aportados por las localidades. Los elementos anteriores sugieren el mirar lo comunitario como el espacio donde se acuna y reaviva la identidad cultural de las y los jóvenes mayas.

REFERENCIAS

- Bartolomé, M. 2006. "Los laberintos de la identidad. Procesos identitarios en poblaciones indígenas". *Revista Ava*, núm 9. <http://www.scielo.org.ar/pdf/ava/n9/n9a03.pdf> (consultado el 13 de septiembre de 2023).
- Bertely, M. 2002. "Panorama histórico de la educación para los indígenas en México" en L. E. Galván (coord.). *Diccionario de Historia de la Educación en México*. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm(consultado el 13 de septiembre de 2023)
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. 2022. *Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2022*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5639492&fecha=28/12/2021#gsc.tab=0(consultado el 13 de septiembre de 2023).
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. 2023. *Estadística CONAFE Yucatán* [Documento de trabajo].
- Cruz Avendaño, R. M. 2016. *An exploration of effective schools in rural Mexico: CONAFE primary schools of Oaxaca* [Una exploración a escuelas efectivas en el México rural: Escuelas primarias CONAFE en Oaxaca]. Tesis doctoral, Universidad de Southampton, Reino Unido. https://eprints.soton.ac.uk/418028/1/Rosa_CruzFINAL2017.pdf (consultado el 13 de septiembre de 2023).
- Espinosa, M. E. 2002. "La escuela primaria en el siglo XX: consolidación de un invento". En L. E. Galván (coord.). *Diccionario de historia de la educación en México*. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm (consultado el 13 de septiembre de 2023).
- Giménez, G. 2002. "Paradigmas de Identidad". En *Sociología de la identidad*, coord. Aquiles Chihu Amparán 35 – 62. México, D.F.: Miguel Ángel Porrúa/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Goetz, J. y Margaret L. C. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Gómez Zermeño, M. 2010. "Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas". *Revista electrónica de Investigación educativa*, núm 1. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000100002&lng=es&tlng=es. (consultado el 13 de septiembre de 2023).
- Guzmán Medina, V. 2013. "Lengua e identidad entre los mayas contemporáneos de Yucatán". *Anales de Antropología*, núm 1. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185122513710063>(consultado el 4 noviembre de 2023)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2014. *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. Ciudad de México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D239-1.pdf> (consultado el 13 de septiembre de 2023).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2017. *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. Ciudad de México: INEE. <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/directrices/Directrices4.pdf>(consultado el 13 de septiembre de 2023).
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. 2015. *Panorama sociodemográfico de Yucatán 2015*. Ciudad de México: INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082437.pdf(consultado el 13 de septiembre de 2023).
- Juárez-Bolaños, D. 2020. "¿Qué me dejó ser maestro rural? Experiencias de jóvenes en México". *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, núm 9. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/wp-content/uploads/2020/10/Texto-2.-Diego-Juarez-M%C3%A9xico.pdf>(consultado el 13 de septiembre de 2023).
- Herrera-Figueroa, D. 2022. "Hacerse Educador: El caso de las exfiguras educativas del CONAFE". *Revista Boletín Redipe*, núm 11. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1901/1872>(consultado el 13 de septiembre de 2023).
- Herrera-Figueroa, D. y Mijangos, J. 2019. "Trayectorias y práctica educativa en Líderes para la Educación Comunitaria del CONAFE en Yucatán". En *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, núm 1. https://www.researchgate.net/publication/330741293_Trayectorias_y_practica_educativa_de_Lideres_para_la_Educacion_Comunitaria_del_CONAFE_en_Yucatan_Trajectories_and_educational_practice_of_Leaders_for_Community_Education_of_CONAFE_in_Yucatan (consultado el 13 de septiembre de 2023).
- Lizama, J. 2008. "Un panorama del sistema de educación intercultural bilingüe en Yucatán" en *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*, ed. Jesús Lizama, 177-218. Ciudad de México: CIESAS, Colección Peninsular-Archipiélago.
- López-Salmorán, D. 2019. "Cursos comunitarios del CONAFE" en *La Educación Multigrado en México*, coords. Silvia Schmelkes y Guadalupe Águila, 139-181. Ciudad de México: INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf(consultado el 13 de septiembre de 2023).
- Mejía, F. y Martín del Campo, A. 2016. "CONAFE: una apuesta para la cobertura escolar y ¿para la calidad educativa?" *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm 4. http://cee.edu.mx/home/wp-content/uploads/2017/01/t_2016_4_03.pdf (consultado el 13 de septiembre de 2023).

- Messina, G. 2019. *Historias de vida y experiencias pedagógicas. Sistematización de los relatos de los líderes educativos comunitarios del CONAFE*. Ciudad de México: RIER. <http://rededucacionrural.mx/eventos-y-noticias/avisos/ultimas-publicaciones-rier/> (consultado el 13 de septiembre de 2023).
- Mijangos, J. 2001. *Los rostros múltiples de un pueblo: un estudio sobre la identidad*. En *Revista Mexicana del Caribe*, vol. VI, núm: 12 2001. <https://www.redalyc.org/pdf/128/12801204.pdf> (consultado el 26 de octubre de 2023).
- Mijangos, J. 2009. *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas en Yucatán*. México: UADY- FOMIX CONACYT, Gobierno del estado de Yucatán-Unas Letras.
- Mijangos, J. 2012. *Relato sobre la escuela y la identidad maya a partir de una historia de vida*. https://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/4_Relato%20sobre%20la%20escuela%20y%20la%20identidad%20maya.pdf (consultado el 13 de septiembre de 2023).
- Mijangos, J. y Romero, F. 2006. *Mundos encontrados/Táantanil Yo'okolkaabil. Análisis de la educación primaria indígena en una comunidad del sur de Yucatán*. México: Ediciones Pomares, UADY, FOMIX.
- Organización de las Naciones Unidas para las Ciencias y la Cultura. 2015. *Declaración de Incheon educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf> (consultado el 13 de septiembre de 2023).
- Salmerón, F. y Porras, R. 2011. "La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública" en *Los grandes problemas de México*. Educación VII, (coords.), Alberto Arnaut y Silvia Giorguli, 510-546. México: COLMEX.
- Terborg, R. 2006. La ecología de presiones en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. *Forum: Qualitative Social Research, online journal*, núm 4. https://www.researchgate.net/publication/301541021_La_ecologia_de_presiones_en_el_desplazamiento_de_las_lenguas_indigenas_por_el_espanol_Presentacion_de_un_modelo/link/57179c1e08ae986b8b79dec4/download (consultado el 13 de septiembre de 2023).
- Wenger, É. 2001. *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

FRAGMENTACIÓN IDENTITARIA: REVERSIÓN DESDE LA REVALORACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL. PRIMERAS EXPERIENCIAS DESDE LA UICAM

IDENTITY FRAGMENTATION: REVERSIÓN FROM LINGUISTIC AND CULTURAL
REVALUATION. FIRST EXPERIENCES FROM UICAM

Alberto Carlos Velázquez Solís
ORCID: 0009-0008-4308-8395
Universidad Intercultural de Campeche
alberto.velazquez.doc@uicam.edu.mx

Adrián de Jesús Cetina Catzín
ORCID: 0000-0002-1482-5164
Universidad Intercultural de Campeche
adrian.cetina.doc@uicam.edu.mx

Recibido: 15 de septiembre del 2023
Aceptado: 19 de noviembre del 2023

Resumen

Se han erigido estereotipos estratégicos que apuntalan las nociones de mayanidad peninsular, las cuales no solo alimentan la imaginación occidental sobre los mayas de esta región, sino que también se han convertido en detonantes de una fragmentación identitaria que funda sentimientos de desidentificación entre los mayas contemporáneos. Como parte de sus objetivos, la Universidad Intercultural de Campeche (UICAM) contribuye a procesos de revaloración y fortalecimiento lingüístico; los cuales, ante el reconocimiento de la fragmentación identitaria presente en su medio, se han vuelto clave para contrarrestar la vulneración de las fibras del tejido comunitario desde el que se sostiene la identidad maya contemporánea. Usamos el *tsikbal* como instrumento metodológico al terno a las entrevistas a para explorar las concepciones iniciales de nuestros estudiantes sobre su etnicidad al llegar a la universidad, y su posterior evolución a medida que han avanzado en su programa educativo. A partir de la limitada experiencia de la UICAM, y los resultados

preliminares que derivan de ella, concluimos que las iniciativas de fortalecimiento lingüístico del *maayat'aan* ofrecen una vía para atender la fragmentación identitaria, se puede hacer de dichas iniciativas procesos para reforzar el tejido comunitario que soporta la lengua, cultura y cosmovisión.

Palabras clave: Fragmentación identitaria, Maya peninsular, revaloración lingüística, identidad.

Abstract

Strategic stereotypes have been erected to underpin notions of peninsular Mayanidad, which not only feed the Western imagination about the Mayas of this región but have also become triggers for an identity divide that founs feelings of disidentification among contemporary Mayas. As part of its objectives, the Universidad Intercultural de Campeche (UICAM) contributes to processes of language revalorization and strengthening, which, given the recognition of the identity fragmentation issues, have become key to counteract the affectations to the fibers of the community fabric from which contemporary Maya identity is supported. We used *tsikbal* as a methodological instrument as an alternative to traditional interviews to explore our students' initial conceptions of their ethnicity when they arrive at university, and their subsequent evolution as they have progressed in their majors. Based on the limited experience of the UICAM, and the preliminary results that derive from it, we conclude that language strengthening initiatives of *Maaya T'aan* offer a way to address the identity divide, that these initiatives can also be turned into processes to reinforce the community fabric that supports language, culture and worldview.

Keywords: Identity divide, maya peninsular language, linguistic revalorization, identity.

Antecedentes

La narrativa histórica sobre los mayas peninsulares ha estado matizada por las palabras "Maya", "Yucatán" y "yucateco", conceptos que han contribuido al renderizado de una narrativa sociohistórica desde la que se han erigido estereotipos estratégicos que apuntalan las nociones de mayanidad peninsular. Las cuales no solo alimentan la imaginación occidental sobre los mayas de esta región, sino que también se han convertido en detonantes de una fragmentación identitaria. Esto último ha resultado de las contribuciones de varias fuerzas que van desde lo económico y político hasta lo académico, algo que Castillo Cocom (2004a, 2004b) sitúa y discute en su analogía del *quincunx*¹ de la identidad Maya mediante el cual destaca las contribuciones de la educación, historia, antropología y lingüística, a la construcción de narrativas y escenarios complejos en los que los Mayas contemporáneos se difuminan entre lo místico y exótico. En alusión a estos escenarios, por ejemplo, Castañeda (1996) y Castillo Cocom (2004a) advierten que estos resultan problemáticos para los mayas peninsulares pues son confusos y difíciles de navegar sin un entendimiento claro de cómo se articulan, pues en muchos casos convergen varios pasados con un presente selectivo, de tal manera que únicamente se visibilizan algunos tipos de "maya" que debido a las diferencias entre unos y otros muchas veces son difíciles de asociar (Castañeda, 2004; Restall, 2004; Gabbert, 2004; Restall y Gabbert, 2017; Cetina Catzín, 2020).

¹ Figura compuesta por un grupo de cinco objetos dispuestos en forma de rectángulo con uno en cada una de las cuatro esquinas y el quinto en el centro.

Esto último va más allá de las discusiones sobre la invención del concepto “maya” como termino de identidad étnica común entre los mayas peninsulares, algo que Restall (2004), Gabbert (2004), y Restally Gabbert (2017) examinan rastreando el uso de este término antes, durante y después de la llegada de los españoles a lo que hoy conocemos como la Península de Yucatán. Dejando de lado el debate sobre cómo se acuñó el concepto como etiqueta étnica, dentro de los estudios antropológicos relativos a los mayas peninsulares se ha destacado como ser maya en la Península de Yucatán está fuertemente vinculado con aspectos como la política y los intereses económicos de los que se han vuelto clientes (Bianet Castellanos, 2010; Castillo Cocom y Ríos Luviano, 2012; Marín Guardado, 2015; Taylor, 2018). Medina (2003), Marín Guardado (2015) y Taylor (2008) señalan lo complejo del proceso mediante el cual los mayas, y en general los pueblos indígenas, se han vuelto clientes de los estereotipos culturales y como se apropian de ellos para sobrevivir en espacios de la economía neoliberal (Bianet Castellanos, 2010: 141).

Esto es algo que ha debilitado las fibras del tejido comunitario a partir de las que se entiende la identidad de los pueblos mayas peninsulares, por ejemplo, Dzidz Yam (2013) y Rogal (2012) enfatizan como ese debilitamiento facilita la fragmentación identitaria pues las visiones exóticas e idealizadas de la cultura limitan lo que los mayas pueden ser y hacer más allá de los límites de estas imaginaciones. No solo eso, sino que Velázquez Solís (2023b) profundiza en los resultados de este debilitamiento del tejido comunitario e identitario siendo el desuso lingüístico del *maayat’aan* un exacerbante para que incluso los significados de los nombres de comunidades mayas sean alterados por estas visiones exóticas de la cultura, por ejemplo, cita el caso de la comunidad de *Bacabchen* que en maya significaría “el pozo del gobernante” pero en un mural ubicado en la comunidad su significado se plantea como “el pozo donde una vaca cayó”.

Es importante señalar que hablamos de fragmentación identitaria y (des)entendimientos porque resulta paradójico cómo la narrativa sociohistórica de la lengua y cultura maya yucateca funda entendimientos en los mayas peninsulares que los conducen a auto descalificarse como mayas o hablantes de *maayat’aan*. En reconocimiento de tal situación, así como su observación dentro y fuera de las aulas de la Universidad Intercultural de Campeche (UICAM), y desde nuestros roles de docentes e investigadores mayas con experiencia en metodologías indígenas pugnamos por abordar la fragmentación identitaria como un eje para el desarrollo de una propuesta de formación que contribuya a reparar el tejido comunitario e identitario que se ha dañado. Esta propuesta se construye a partir de iniciativas de fortalecimiento lingüísticos que buscan reforzar el puente entre lengua y cosmovisión antes de que este colapse (Lenkersdorf, 1998; Restrepo, 1998; Montemayor, 2000; Díaz Rojo, 2004; Meza Bernal, 2012).

En este sentido, situamos nuestro trabajo desde los planteamientos antropológicos sobre estudios mayas peninsulares y los problemas identitarios que enfatizan, así como en el marco del desarrollo de epistemologías del sur, que en este caso usamos de fundamento para el replanteamiento del enfoque pedagógico de las clases de lengua maya y epistemología. Es importante precisar, que no somos pedagogos ni expertos en el área educativa por lo que nuestro objetivo, más allá de plantear una estrategia o enfoque educativo con resultados de naturaleza más cuantitativa, más bien consiste en compartir nuestras relativamente breves, pero significativas, experiencias en la atención de la fragmentación identitaria por medio de iniciativas de fortalecimiento basadas en el trinomio lengua-cultura-cosmovisión. No obstante, en un futuro es de nuestro interés ahondar en las implicaciones educativas desde un

marco de análisis más adecuado. De momento, nos limitamos a hacerlo desde las primeras experiencias de las acciones en este rubro que se han desarrollado dentro y fuera de las aulas de la Universidad Intercultural de Campeche (UICAM). Específicamente nos centramos en nuestras interacciones con estudiantes y gente de las comunidades de los municipios de Dzitbalché y Calkiní como parte de los cursos de lengua maya y el programa UICAM *takaajal* –UICAM en tu comunidad– mediante los que la universidad contribuye al fortalecimiento lingüístico del *maayat'aan* en la región del Camino Real en Campeche.

Para esta investigación hemos retomado, como herramienta de recolección de datos el “*tsikbal*”, concepto del *maayat'aan* que de manera muy superficial podemos entender como una manera de conversar informalmente, pero en un ambiente de confianza, lo cual contrasta con otras técnicas de recolección de datos, como la entrevista tradicional, que de alguna manera genera una barrera entre quien investiga y quien responde. Várguez Moreno (2015: 24) afirma: “el *tsikbal* crea un ambiente cómodo para hablar sobre temas que no son vistos con agrado en la sociedad [...] al momento de hacer un *tsikbal*, mis sentimientos, acciones y pensamientos intervenían”. Esto es un punto que queremos recuperar, dado que esta manera de conversar nos permite hablar desde nuestros sentimientos y que la persona con la que interactuamos también se abra a sus emociones y no solo a sus ideas o pensamientos, además de que este tipo de intercambio se desarrolla en un ambiente de respeto mutuo; incluyendo la confidencialidad cuando así se requiere, aunque por lo general desarrollar *tsikbal* involucra conocerse y por ende no se suele ocultar la identidad de quienes participan.

En contraste, una entrevista puede resultar rígida, si la pensamos como: “el acto de aplicar el cuestionario a la persona o personas involucradas que nos pueden informar sobre él” (García, 2007: 205). A diferencia de la entrevista, aquí no se trata de aplicar un “cuestionario” a “informantes”, sino de generar charlas en un “ambiente de confianza”, por lo que es íntimo, ameno, reflexivo (Cetina Catzin, 2013), en la que “ambas partes preguntan y responden” (Ek Martín, 2014: 17), es decir, no es una entrevista ni un cuestionario, sino una “conversación natural” o una “charla armónica” (Ek Martín, 2014: 18).

Por su parte, la investigadora Novelo retoma la manera en que Bernardo Caamal, comunicador indígena originario de Peto, Yucatán, describe como entiende el *tsikbal*:

(...) podría descomponerse del *tsi'ik* (desmenuzar) y el *ba'al* (algo, cosa), analizar algo, desmenuzar el tema, por lo que el *tsikbal* no es simplemente un diálogo, es la profundización de entendimientos propia de la atención detallada. Es en este sentido que el *tsikbal* se diferencia de la charla, el *tsikbal* es una comunicación en todo el sentido de la palabra en el que se procesan sentidos desde una complementariedad; quien habla, también escucha y al revés; la mirada, las palabras, todo influye para poder desmenuzar el sentido del acto comunicativo (Novelo, 2015: 29-30).

En este sentido, a la vez que se conversa se van deshebrando las ideas, la memoria, las emociones. Es por esto que Castillo Cocom piensa que el *tsikbal* puede entenderse de diversas maneras: “conversaciones/ diálogos/ pláticas/ tertulias/ palabras/ silencios/ sonidos/ viajes/ tours/ mapas/ fotografías/ etnoéxodo/ interactivos/ participativos/ recíprocos/ solidarios/ alternos que facilitan el flujo de la resonancia de la palabra a través de la visita (*xíimbal*) de los espacios de mutua confianza” (Castillo, Cal y Ramos, 2016: 37).

A continuación, primero revisamos algunos antecedentes de la región del Camino Real, y sus características sociodemográficas, así como de la UICAM. Después analizamos las

características y perfiles de los participantes (estudiantes y población objetivo del programa UICAM *takaajal*), a partir de lo cual ahondamos en la problemática de la fragmentación identitaria y los (des)entendimientos que existen entre los mayas peninsulares de la región de Camino Real, así como la importancia de las iniciativas de revaloración y fortalecimiento lingüístico para su reversión. Posteriormente, discutimos con detalle las experiencias de fortalecimiento lingüístico de la UICAM con las clases de *maayat'aan* y el programa UICAM *takaajal*. Por último, presentamos nuestras reflexiones finales a partir de estas experiencias y los resultados observados en ambos procesos de fortalecimiento lingüístico.

La región del Camino Real y la UICAM

Se conoce como “Camino Real” a la región ubicada precisamente en el camino que conecta a las ciudades de Mérida y San Francisco de Campeche, por lo tanto, incluye comunidades mayas asentadas en ambos estados (Yucatán y Campeche). Esta zona (anexo 1) se caracteriza por la “agricultura de milpa, la horticultura, la producción de artesanías y el trabajo migratorio son los principales factores de sus ‘estrategias de vida’. Esta microrregión conserva un elevado porcentaje de hablantes de lengua maya y sus habitantes, que suelen denominarse mestizos,² tienen un apego especial a sus rituales y ceremonias ‘ancestrales’” (Quintal, et al., 2003: 300). Sin embargo, tan solo del lado Campechano, el “Camino Real” es mucho más basto. En general incluye a los municipios de Calkiní, Dzitbalché, Hecelchakán y Tenabo, ahí se encuentran mayas peninsulares que manifiestan una actitud cultural calificada de “abierta”, sobre todo en aquellos asentamientos ubicados cerca de las vías de comunicación, mientras que aquellos más cerca de la costa no necesariamente manifiestan esta actitud.

La población asentada en esta región se concentra en pueblos históricos [pertenecientes al cacicazgo de los Ah-Canul], que ejercen una fuerte presión sobre la tierra disponible. La economía se basa en la agricultura tradicional, complementada en las últimas décadas por la siembra de hortalizas y frutales, la pesca ribereña [por ejemplo en los pueblos cercanos a los petenes como es Tankuché] y la venta de artesanías. Pese a lo anterior, y dado el progresivo agotamiento de las tierras que ha provocado la debacle del sistema productivo de milpa, nos encontramos ante un área de expulsión de fuerza de trabajo hacia los centros urbanos de Mérida y Campeche (De Ángel, 2016: 45).

Para el Censo de Población y Vivienda del 2010 (INEGI, 2010), el Camino Real básicamente tenía solamente 3 municipios: Calkiní, Hecelchakán y Tenabo, cuya población de 3 años y más hablante de alguna lengua indígena era para Calkiní de 26,442 equivalente a un 53% del total (49,868); para Hecelchakán de 11,177 que representaba el 42% de 26,543 habitantes; Tenabo apenas alcanzaba 1,755 con el porcentaje más bajo de los tres municipios con tan solo el 19% de hablantes de lengua indígena de los 9,163 pobladores del municipio. Los tres municipios en conjunto equivalen al 46% de hablantes de 3 años y más de alguna lengua indígena, esto es 39,374 de 85,574. Ahora bien, habría que agregar el número de personas que, si bien no hablan lengua indígena, sí la entienden, que en total en esta región son de 16,957 maya hablantes pasivos distribuidos en los 3 municipios como: 10,011 de Calkiní, 4,961 de

² Original con cursiva.

Hecelchakán y 1,985 de Tenabo, es decir el 36%, poco más de un tercio, de los no hablantes de lengua indígena en realidad son hablantes pasivos.

Adicionalmente, el último censo de población incluye información específica sobre hablantes de *maayat'aan* en el estado, este indicador señala que el Camino Real, junto con el municipio de Hopelchén, concentra la mayor presencia de maya parlantes tanto por número (anexo 2) de hablantes como por relación porcentual (anexo 3) con respecto al total de población municipal (INEGI, 2020). El anexo 2 permite apreciar altos números de mayeros en municipios como Campeche, Calkiní y Hecelchakán,³ sin embargo, es importante precisar que esta cifra ofrece un panorama limitado de la población maya hablante del Camino Real dado que, si bien estos municipios cuentan con una presencia de mayeros que van de los 10,640 hasta los 26,454, dichas cifras pueden resultar superficiales para entender las dinámicas de socialización lingüística al ponerla en contraste al total de la población municipal. Por ejemplo, el anexo 2 muestra al municipio de Campeche como un área con alta concentración de maya hablantes, sin embargo, esto es sin considerar su relación con respecto al total de la población municipal. Establecer dicha relación hace que, en el anexo 3, este municipio cambie y pase a ser una zona con baja presencia proporcional de maya parlantes.

Estos aspectos geográfico-demográficos hacen del Camino Real una zona con relativa alta vitalidad lingüística del *maayat'aan*, lo cual no solo sitúa a la UICAM (Sede Dzitbalché)⁴ en un área estratégica para contribuir al fortalecimiento lingüístico, sino que es también parte de los justificantes para su creación en 2022. No obstante, es importante precisar que dicha "relativa alta vitalidad" no significa que la lengua maya peninsular sea una lengua que no esté en riesgo, pues como muchas otras afronta escenarios de desuso y pérdida lingüística, lo cual puede deberse, entre muchos factores, a que su uso se ha ido restringiendo al seno familiar y la idea del purismo lingüístico que ha derivado del énfasis que las iniciativas de fortalecimiento lingüístico han puesto en la estandarización de las lenguas (Duarte Duarte, 2008; Pfeiler, et. al., 2014; Guerratz, 2019); algo que conduce a los mayeros contemporáneos a pensar que no hablan maya o lo hablan de manera inapropiada, de tal forma que se (des)identifican como mayas y maya hablantes (Cru, 2016; Rhodes, 2020).

En reconocimiento y respuesta a la riqueza cultural con la que cuenta el estado de Campeche, así como la situación que afronta la vitalidad del maya peninsular, la Universidad Intercultural de Campeche (UICAM) tiene como uno de sus ejes de acción/intervención "promover la justicia socio-territorial, la reivindicación de identidades y la dignificación de los pueblos en general, como sociedad pluricultural, y, en particular, de los pueblos Mayas, así como comunidades originarias y migrantes de la Península de Yucatán" (POEC, 2022: 4). De tal manera que, desde el inicio de clases en enero de 2023, la UICAM sede Dzitbalché se avocó a la tarea de iniciar con actividades que fortalecieran el *maayat'aan* dentro y fuera del aula. Por una parte, se contemplan las clases de lengua maya como eje transversal de los programas educativos⁵ con los que cuenta la sede Dzitbalché de tal forma desarrollar, fortalecer y afianzar las competencias lingüístico-culturales de todos nuestros estudiantes. Por otra parte, se estableció el programa UICAM *takaajal* con la finalidad de extender el fortalecimiento lingüístico fuera de las aulas, esto mediante la vinculación comunitaria que forma parte del rizoma que nutre la

³ En el último Censo, Dzitbalché aún no era municipio, por lo que sus datos se encuentran dentro del conteo de Calkiní. Fue hasta el 1 de enero de 2021 que dicho lugar se convirtió en municipio.

⁴ También se creó una subsede, la cual está ubicada en el Juncal, Palizada. Sin embargo, dadas las características demográficas de esta locación las iniciativas de fortalecimiento lingüístico se han concentrado en la sede Dzitbalché.

⁵ Ingeniería en agroecología y soberanía alimentaria, y licenciatura en lengua y cultura maya.

UICAM y desde el que se da seguimiento a los desafíos de fragmentación identitaria del aula, para desde la comunidad trabajar con niños, jóvenes y adultos la revaloración de la identidad lingüística-cultural como estrategia para hacer de las intervenciones de fortalecimiento lingüístico procesos más efectivos y significativos.

Argumentamos que los estereotipos e imaginaciones lingüístico-culturales que se han planteado desde estudios lingüísticos, históricos y culturales, entre otros, han dado lugar a una fragmentación identitaria que hace que los mayeros contemporáneos no solo tengan problemas para identificarse como mayas o mayeros, sino que los lleva a (des)identificarse debido a que estos imaginarios de identidad lingüístico-cultural no solo visibilizan ciertas formas de ser maya sino que limitan la agencia de los mayas contemporáneos para "ser" y "hacer" fuera de ellos (Castañeda 2004; Restall 2004; Gabbert 2004; Cru, 2016; Restall y Gabbert 2017; Cetina Catzín, 2020; Rhodes, 2020). Esta fragmentación identitaria y la (des) identificación, o (des)entendimiento, que deriva de ella, limita el alcance de las intervenciones para el fortalecimiento lingüístico del *maayat'aan*. Siguiendo este planteamiento y basados en las experiencias que hemos tenido en las aulas de la UICAM, observamos la necesidad de trabajar no solo en el sentido del fortalecimiento lingüístico, sino también de la revaloración, pues un gran segmento de nuestros estudiantes llega a la universidad con problemas para identificarse como mayas o maya hablantes.

A partir del *tsikbal* hemos conversado con distintos estudiantes, dentro y fuera del aula. Es importante señalar que, dentro del aula el espacio donde hemos *tsikbaleado* ha sido dentro del módulo de Epistemología, que se imparte a los estudiantes en el primer cuatrimestre como "tronco común", principalmente en torno a la unidad de "Cosmovisión y saberes". En este curso iniciamos preguntando abiertamente quién es maya, de diversas maneras, ya sea con la pregunta directa o a través de dinámicas, por ejemplo, pidiéndoles que hagan filas y se coloquen en aquella con la que se identifiquen (si son mayas o no), aquí hemos encontrado dos tipos de respuesta. La primera "es que yo no hablo maya"; a lo que se les contesta que no les estamos pidiendo que se ubiquen a partir de si hablan o no lengua maya, sino si se consideran pertenecientes a este grupo. La segunda, más alarmante, es el silencio, volteándose a ver unos con otros sin saber qué hacer, ubicándose después de un rato en la negación. Lo mismo ocurre cuando se les pide levantar las manos. A veces se los preguntamos en maya, más a manera de *tsikbal*: "*máaxé'ex, máax a yuume'ex, máax a máama'ex. Ts'o'ok a tuklike'ex, ts'o'ok a k'áatchi'ex máaxenen*" (¿quiénes son? ¿quiénes son sus mamás, ya se han preguntado o pensado quién soy?). Después de cubrir la unidad, la respuesta cambia: *máaxech Edwin?* (¿quién eres Edwin?); *pues tene' maaya'en, máasewalen* (pues yo soy maya, soy indígena).

Por otro lado, en nuestra primera generación de estudiantes no solo la mayoría no se identificaba como mayas o mayeros, sino que manifestaban sentirse en una especie de limbo porque no se sentían hablantes competentes de maya ni español, sin mencionar que la sombra del estigma asociado a lo indígena hacía que dudaran de compartirlo abiertamente antes sus compañeros; algo que se vuelve a ver con los estudiantes de nuevo ingreso de la segunda generación, pues durante su curso de inducción se les preguntó si hablaban maya y si se identificaban como indígenas o mayas a lo que solo de tres a cinco estudiantes de cada grupo (cada uno con aproximadamente 35 estudiantes) respondieron que sí. De manera similar, en uno de los primeros UICAM *takaajal* una mujer maya monolingüe de aproximadamente 60 años se mostraba interesada por las actividades que desarrollábamos, específicamente en nuestra sección cultural de acertijos en la que se mostraba con interés y quería dar respuesta

a la pregunta de cuál era uno de los sonidos onomatopéyicos que representa el canto de las ranas en *maayat'aan*.

En un principio no nos percatamos que la persona solo hablaba maya, pero ya después de ver su interés nos acercamos para preguntarle directamente sobre el acertijo a lo que hizo una acotación en maya para preguntarle si podía únicamente hacer el sonido pues no creía poder dar una explicación en español pues no lo hablaba bien (ver anexo 4). Después de aclararle que no había ningún problema, pues si bien las actividades se estaban conduciendo de manera bilingüe no era obligatorio tener que hacerlo en ambas lenguas y que podía compartirlo en maya, se sintió reconfortada y dio pie a que reprodujera el sonido onomatopéyico del canto (*lek, lek, lek*). Esto último produjo dos efectos, por una parte, los participantes del evento se sintieron asombrados del conocimiento de la "abuelita"; al mismo tiempo que reconocían que estaban olvidando ciertas cosas, y por otra, el recibimiento positivo de lo que compartió la hizo sentirse valorada, pues incluso no se imaginaba que podía ganar un premio⁶ por compartir un conocimiento de ese tipo.

La situación anterior hizo que se decidiera incluir la revaloración cultural e identitaria como parte complementaria de las actividades de fortalecimiento lingüístico que desarrolla la UICAM. De manera específica en lo relativo a los cursos de lengua maya y UICAM *takaajal* se trabajó en visibilizar la problemática de la fragmentación identitaria para restablecer el vínculo entre lengua y cultura que se ha fracturado por tal situación. Asimismo, de manera complementaria se han implementado los "viernes de saberes",⁷ un espacio que revalora el conocimiento local maya abriendo el espacio para que los estudiantes compartan lo que saben, desde conocimientos y habilidades artísticas (bordado de punto de cruz, elaboración de artesanías y hamacas, entre otros), hasta conocimientos sobre la diversidad biológica de su medio (uso de plantas medicinales y remedios caseros para diversos malestares), algo que contribuyó a romper con la idea de que ese conocimiento que poseen no tendría valor en un espacio académico universitario.

En su conjunto el trabajo que se ha hecho desde ambas aristas (lingüística y cultural) en estos ocho meses ha propiciado que nuestros estudiantes de la primera generación se autodenominen como mayas del Camino Real. En este sentido, el planteamiento y experiencia que tenemos en la UICAM apuntan a que acompañar las iniciativas de fortalecimiento lingüístico del *maayat'aan* con la atención de la fragmentación identitaria puede hacer de ellas procesos más efectivos y significativos, algo que no se limita a lo lingüístico pues el afrontamiento de problemáticas sociales también ha dado evidencia de cómo la lengua y cultura puede afianzar procesos de lucha y resistencia ante distintos desafíos (Cetina Catzín, 2021; Velázquez Solís, 2023a).

A partir de dicha situación, y como una estrategia de ir fortaleciendo la identidad y la lengua maya, en septiembre de 2023, se realizó un *rally* maya, en el que participaron estudiantes de la primera y segunda generación (nuevo ingreso). La inscripción era libre y ellos mismos organizaban sus equipos, los cuales no se limitaron a sus compañeros de salón, así todos los equipos estaban conformados por estudiantes de diversos salones, sin embargo, no de diversas generaciones. Este espacio buscaba fomentar la lengua maya y la identidad. El primer acertijo estaba en maya y español (ponemos aquí la versión en español), "cuando fibras

⁶ UICAM *ta kaajal* considera pequeños premios para los participantes de las actividades que se llevan a cabo como parte de esta iniciativa.

⁷ Una propuesta de los profesores Dr. Marx Navarro Castillo y Mtro. Gabriel Jesús Santos Cuevas, arqueólogo y pedagogo respectivamente.

no había, para lavar trastes mis hojas servían", la respuesta es el Ciricote (en maya *Koopte*), por lo cual una vez que daban con la respuesta tenían que ir a buscar dicho árbol en las instalaciones educativas. Al llegar ahí tenían que contar en maya, en la siguiente ocasión decir los colores, de tal manera que, tanto hablantes pasivos como activos (ver la siguiente sección), iban generando un espacio de aprendizaje:

Carla: Fue una bonita experiencia, porque aprendimos cosas de maya, los que no sabemos, a parte hacemos deporte.

Emmanuel: La tercera estación fue bonito porque hubo intercambio de los colores (en maya), fue maravilloso, especial.

Carla: La última estación igual porque yo no me imaginé que la rana cantara en maya, ni el gallo tampoco, eso fue algo nuevo para mí.

Rosalba: Igual hubo compañeros que no conocían el árbol de Ciricote y ahí lo conocieron igual. (Tsikbal, 20 de septiembre 2023).

Como comentan los estudiantes, este espacio permitió intercambiar conocimientos de tal manera que se puedan aprender elementos de la lengua maya, desde su contexto cultural, pero a partir de dinámicas lúdicas que son presentadas como retos, en las que, además, las nuevas generaciones se apoyaron de las mayores, como pasó con el equipo ganador, ya que en el equipo había una señora mayor a los 50 años, pero quien fue la primera en responder el último reto, en el cual había que mencionar cómo canta algún animal en maya:

Silvia: El *rally* estuvo divertido, emocionante, venimos a hacer un poco de ejercicio.

Cristy: A reforzar nuestro maya.

Silvia: Sí y reforzar maya.

Lourdes: Sí, como el canto de los animales [en maya], nadie lo sabía.

Vilma: Yo pensé que los iba a hacer perder, y resulta que ganamos (Tsikbal, 20 septiembre 2023).

La lengua maya en la UICAM: perfiles de estudiantes

A partir de los datos recabados durante los cursos, tanto de lengua maya como de epistemología, hemos identificado principalmente tres tipos de estudiantes:

1. **Estudiantes mayahablantes activos abiertos a aprender la escritura.** Principalmente se trata de jóvenes (entre 25 y 40 años) quienes hablan la lengua, aunque no necesariamente la tienen como lengua materna, pueden comunicarse sin mayor dificultad en maya. Aunque aquí hemos incluido un grupo muy diverso en cuanto al grado de dominio que va, desde quienes la hablan en su contexto familiar y comunitario como principal lengua (estudiantes de Nunkiní, Santa Cruz Pueblo, Dzitbalché, Tankuché), hasta quienes la utilizan únicamente en el ámbito familiar para conversar únicamente con algunos miembros de la familia (Dzitbalché).
2. **Estudiantes mayahablantes activos, pero con resistencia a modificar su forma de escritura.** Este grupo a diferencia del primero está conformado por adultos con

edad mayor a los 40 años, quienes sí tienen como lengua materna el maya. Adicionalmente, han tenido algún contacto con la lengua maya y su escritura, sin embargo, tienden a escribirla con la forma colonial o aquella anterior al acuerdo de 1984 (en el cual se reformó el alfabeto adecuándolo al sonido), por lo tanto, si bien no tienen ninguna dificultad en comunicarse en lengua maya, existe una gran resistencia a escribirlo según las normas actuales.

3. **Estudiantes mayahablantes pasivos.** Este rubro está representado por aquellos estudiantes que dicen “yo no la hablo, pero sí la entiendo”, que conforman tanto el “bilingüismo receptivo”⁸ como el “diglósico”,⁹ es decir, aquellos quienes han tenido suficiente formación o exposición a la lengua maya, pero que nunca la aprendieron. Pese a esto, el *waye'* (forma en que se le conoce al cruce existente entre el *maayat'aan* y el español, ya sea a nivel de su estructura o léxico), claramente es su principal forma de expresión, utilizando en su manera de hablar español la estructura de la lengua maya, u oraciones de la lengua maya o incluso algunas palabras que provienen del maya y pasan por un proceso de españolización. Este grupo resulta de vital importancia ya que representan el núcleo que puede revitalizar la lengua. Es decir, son la generación a quienes abiertamente se les decidió ocultar la lengua maya en su familia, pero debido al contexto comunitario han estado expuestos a dicha lengua y han sido receptores cotidianos. En este sentido, su aprendizaje tanto de la escritura como del habla es a la par y se apoyan de ambos, junto con la lecto-escritura, como herramienta de aprendizaje. Este grupo proviene de Dzitbalché, Calkiní, Pomuch, y es mucho más variado en cuanto a la edad, sin embargo, el rango principal se ubica entre los 25 y 35 años, la mayoría de ellos tiene hijos, elemento que además es interesante dado el contexto actual donde sus hijos empiezan a relacionarse con la lengua maya a través del contexto oficial de la educación básica, por lo que se convierten en quienes la están aprendiendo a la par de las nuevas generaciones. Es decir, no tienen un papel como transmisores del *maayat'aan*, sino de co-receptores.

A estos tres, se suma un cuarto grupo que no pertenece a los procesos histórico-sociales de la Península y que por cuestiones de interés y afinidad han migrado de su centro de origen hacia esta región para estudiar Lengua y cultura maya, sin embargo, este pequeño grupo no fue considerado en este estudio, pero sí presentamos su perfil.

4. **Estudiantes que no han tenido ningún contacto con el *maayat'aan*.** Aunque es un grupo reducido, la mayoría de ellos proviene de regiones donde la lengua maya no es un referente lingüístico y cultural como Tabasco y Jalisco. No obstante, su interés en aprender la lengua es importante de considerarlo, incluso son vistos como un ejemplo por el esfuerzo que hacen, pero que no se ven a sí mismos, en este

⁸ Nos referimos a la competencia pasiva como el “entendimiento de los referentes del habla entre personas que se comunican en esta lengua” frente a la competencia activa, es decir, a la posibilidad de “participar activamente con terceros en la lengua vernácula: preguntar, responder, emitir opiniones y juicios, sostener un diálogo” (Gundermann, et al., 2010:117).

⁹ Aquél por el cual se va desplazando paulatinamente una lengua por otra hasta su total sustitución (Wittig, 2009: 138), sobre todo cuando existieron dispositivos políticos encargados de asegurar dicho desplazamiento, como ocurrió con los procesos de castellanización y alfabetización durante la construcción del nacionalismo mexicano (Krotz, 1998). Pese a esto, es posible que pueda existir una distribución complementaria entre ambas lenguas, o al menos hacia allá apuntarían las estrategias de revaloración lingüística.

momento en particular, como potenciadores del *maayat'aan*. Sino como emisores discretos, es decir, quieren aprenderlo para entender mejor la cultura en la que se están desarrollando ahora, pero no se imaginan siendo parte de un esfuerzo de fortalecimiento lingüístico.

Es importante tener en cuenta los perfiles de los estudiantes de la UICAM por dos aspectos que podrían pensarse como contradictorios. Por un lado, son un reflejo de cómo se ha ido desplazando al *maayat'aan*, lo cual ocurrió principalmente como una estrategia de supervivencia para que las nuevas generaciones estén mejor condicionadas, es decir, para evitar las formas de discriminación asociadas a la lengua, mismas que se vivieron por las generaciones anteriores. Esto, aunado al éxito de las políticas educativas de los años del indigenismo (décadas de los 40 a los 70) tales, como la castellanización (Krotz, 1998: 169), la cual fue una apuesta vertical del Estado para romper con la mayanidad y superar así el atraso o la “barbaridad” de lo indígena (Bárabas, 2000: 15). Por otro lado, los perfiles estudiantiles representan formas de pensar la resistencia indígena para fortalecer y revitalizar la lengua maya, derivados de la reflexión y el interés colectivo de volver a colocar en el centro a su propia lengua, la cual ven que va siendo desplazada, sobre todo, entre los maya-hablantes pasivos. Esto sin mencionar que ofrecen una mirada a cómo el imaginario de la mayanidad fomenta un tratado de la lengua y la cultura como elementos aislados, de tal forma que, por ejemplo, desde el ámbito lingüístico emergen ideas como la del *jaachmaaya*—maya verdadero—que se matizan con el purismo lingüístico que rechazan los prestamos lingüísticos y el cambio lingüístico-cultural (Flores Farfán, 2015; Cru, 2016; Rhodes, et al., 2018).

En este sentido, los perfiles de los estudiantes permiten también apreciar las distintas formas y grados en las que afectan los (des)entendimientos de los estudiantes como maya hablantes y como mayas contemporáneos. Afectaciones que se extienden fuera del aula pues durante el desarrollo de las actividades de UICAM *takaajal*, así como en distintos espacios y contextos de las comunidades en las que se desarrolla, es común tener o presenciar interacciones en las que los mayas contemporáneos se desacrediten como mayas por no hablar un maya puro. Por ejemplo, en una tienda de conveniencia ubicada en Calkiní observamos una interacción entre dos personas, una de ellas era maya hablante por lo que la otra persona inició una conversación con ella para expresarle que era asombroso que aun hablara maya, sin embargo, aunque la persona maya agradeció el comentario hizo una acotación para decir que hacía lo que podía para mantenerla, pero por desgracia ya no hablaba un maya puro, algo a lo que añadió una estimación porcentual diciendo que únicamente hablaba maya al 60% por ciento. Lo anterior resulta importante porque, como profundizaremos más adelante, las acciones de fortalecimiento lingüístico como elementos de un mismo sistema de pensamiento y de identidad contribuyen a contrarrestar la fragmentación identitaria que conduce a los mayas contemporáneos a considerar menos mayas.

El *maayat'aan* dentro y fuera del aula

Actualmente la UICAM cuenta con dos carreras, esto es, ingeniería en Agroecología y Soberanía Alimentaria, y la licenciatura en Lengua y Cultura Maya. Ambas tienen como unidad

transversal¹⁰ “Lengua Adicional al Español: Lengua Maya”, por lo que se cursa dicha unidad a lo largo de toda la carrera. El programa de *maayat’aan* está pensando para que, desde su ingreso a la UICAM, vayan revalorando la lengua, esto pese a cierta resistencia que existe entre algunos estudiantes quienes abiertamente han manifestado su falta de interés por aprender su propia lengua, asegurando que no les gusta o les parece complicada.

Un elemento central ha sido señalar el puente que existe entre lengua y cultura, entre lengua e identidad, de tal manera que, sin entender elementos centrales de la lengua, se pierde la identidad, se transforman referentes culturales e incluso históricos. Un elemento de esto pudo apreciarse en la conferencia de Velázquez Solís (2023b) sobre los topónimos mayas en donde se contaban experiencias de cómo se ha ido transformando el referente histórico relacionado al origen del nombre de los pueblos. Un ejemplo central fue el de Bacabchén, en donde se narró (incluso visualmente con un mural), que el nombre del pueblo venía del relato de una vaca que se cayó en el pozo que se encuentran en el centro del pueblo, cuando en realidad es el pozo de los *bacabes* (sostenedores del mundo). De tal manera que se mueve el referente simbólico asociado al origen del pueblo, tras el desplazamiento lingüístico. En este sentido, se ha despertado entre los estudiantes un interés por conocer el significado y sentido del nombre de sus pueblos o de sus apellidos desde la semántica de la lengua y pensamiento maya peninsular, ya que debido a la transformación histórica de la lengua desconocían el significado de ciertos apellidos o los traducían en el sentido actual, sin considerar que las lenguas van evolucionando y cambiando. Otro ejemplo fue que ubicaban el apellido Chan como pequeño, sentido actual, sin embargo, en la época prehispánica esto significaba cielo.

Por otro lado, existían estudiantes que reproducían la narrativa gubernamental de asociar etnicidad con competencia lingüística, es decir, si hablas *maayat’aan* eres maya. Si tomamos en cuenta que incluso las generaciones pasadas decidieron ocultar la lengua para evitar procesos de discriminación, entonces el giro de la revaloración lingüística no solo es necesario, sino urgente, ya que significa romper con la idea de que mi lengua, mi cultura, mi pueblo vale menos porque son elementos indígenas. Al hacer el cruce con el sentido filosófico que guardan las palabras mayas, por ejemplo, en los saludos, se fue generando un proceso de (re)descubrimiento de lo maya que permitió generar el interés suficiente entre los estudiantes para desear recuperar su propia lengua y fortalecerla. Un ejemplo del cruce entre lengua y cultura ocurre en las formas de saludo, preguntar en maya *bix a beel?* Equivaldría en español a una forma de saludo: ¿cómo estás? Sin embargo, no es un simple cómo estás, el sentido es mucho más poético y metafórico, significa cómo está tu camino, ante esto, los abuelos antiguamente contestaban usando la metáfora de algún animal, según como suele estar ese camino, así, un estudiante paso de contestar *ma’alob* o bien, a contestar *beey u beelweech*, es decir que su camino está como el del armadillo, esto es, despejado. Ese es el sentido de revaloración lingüística que se genera desde el (re)descubrimiento y la (re)significación de la cultura maya.

Al mismo tiempo, enseñarles maya dentro de su proceso de formación universitaria viene a cuestionar la lógica dominante, por ejemplo, aquella que prefiere enseñar el inglés, sin embargo, han sido los mismos estudiantes quienes han señalado y entendido la importancia

¹⁰ El sistema educativo que sigue la UICAM es el modular, por lo tanto, no cuenta con asignaturas, sino con unidades que se dividen en dos tipos, las que forman parte central del módulo y de sus ejes de problema, así como las transversales. En este caso, la lengua maya forma parte de las transversales. Es importante señalar que la UICAM basó su sistema en el de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), unidad Xochimilco, al respecto Padilla (2012: 75) menciona que los módulos representan “unidades de enseñanza aprendizaje que integran docencia, investigación y servicio”, por lo que centra el aprendizaje en la solución de un problema eje y un objetivo.

de fortalecer y revalorar su propia lengua y cultura. Algunas situaciones relacionadas con esto son: estudiantes que organizaron una obra de teatro para generar conciencia frente a la discriminación lingüística y para discutir la importancia de los intérpretes dentro de los juicios para el acceso a la justicia de personas indígenas; quienes han leído poemas en maya dentro de alguna actividad colectiva; quienes han generado proyectos alternos como el activismo digital en lenguas indígenas; otros han participado en concursos de videos sobre gastronomía pero poniendo a la lengua maya en el centro; incluso el fortalecimiento de la cultura y la lengua se aprecia en los cambios en la experiencia, Noemí, una estudiante de la UICAM, ha manifestado en diversas ocasiones cómo ahora le da ganas de hablar maya en público, de ponerse hipil, cosas que antes no le gustaban o le daba vergüenza.

En cuanto al UICAM *takaajal* (UICAM en tu comunidad), éste fue un proyecto de la academia de maya a la que se han sumado diversos profesores y estudiantes quienes ven con interés la necesidad de la revaloración lingüística en el Camino Real. Esta actividad se realiza una vez por semana en uno de los pueblos del Camino Real, para esto, los estudiantes proponen la fecha en que visitemos, profesores y estudiantes, su pueblo. Los estudiantes se encargan de realizar las gestiones pertinentes y de invitar a sus conocidos y los profesores hacemos el traslado del material. En este sentido es un espacio que es sostenido por estudiantes y profesores.

El proyecto consiste en realizar actividades lúdicas en espacios públicos, es decir, se busca que la lengua maya tenga presencia en espacios donde prácticamente ya ha caído en desuso como las plazas de los centros de los pueblos, los parques, las canchas, así a partir del juego se busca crear interés por reapropiarnos de nuestra propia lengua. Algunas de las actividades que se han realizado son: lotería, adivinanzas, memoramas, a las que ahora hay que sumar los juegos que los mismos estudiantes han ido diseñando (domino, tornado, ruleta, pirinola, entre otros).

El proyecto ha logrado que se acerquen niños, jóvenes, adultos, e incluso abuelitos, quienes, si bien no participan en los juegos, se sientan a escuchar. En una ocasión, en un parque en Dzitbalché preguntamos si alguien sabía cómo cantaba el gallo en maya. Tanto niños como adultos hacían el sonido habitual en español, sin embargo y pese a sus esfuerzos no lograban dar con la respuesta. Fue hasta que una viejita, sentada afuera de su casa (dado que vive enfrente del parque) nos gritó cómo es el sonido (*t'ent'éres*). La sorpresa para muchos de los asistentes fue que algunos hicieron el gesto y comentario que señalaba que lo habían olvidado, que lo estaban recordando, otros, los más jóvenes, pusieron cara de asombro, pues no pensaban que los animales hicieran un ruido diferente, o en otro idioma. Esa pregunta la hemos retomado en diversos momentos y con el sonido onomatopéyico de diferentes animales, casi siempre son las personas más grandes quienes dan con la respuesta. Asimismo, al jugar lotería o memorama, para muchos, es un contacto con una lengua que ya no hablan y que les genera el deseo de querer aprender, para otros es sentirse en confianza de poder jugar en su lengua nativa, algo que resulta nuevo y que incluso hay quienes se han acercado para saber dónde pueden aprender más.

En Santa Cruz Pueblo, comunidad que aún mantiene viva la lengua maya con gran ímpetu, cuando hacíamos las adivinanzas iban dando respuestas que, en un principio, estaban por otro lado y poco a poco iban escuchando mejor, pensando mejor hasta que daban con la respuesta, pero en ese inter, se generaban pequeños diálogos que, para los estudiantes de otros pueblos en los que ya casi no se habla maya, resultaba interesante porque querían saber si en su pueblo iba a pasar eso, y en caso de que no, decían que quieren hacer que su pueblo hable así la lengua maya.

Consideraciones finales

Ambos espacios, el aula y el trabajo en la comunidad, han servido para revalorar la lengua maya, pero sobre todo, para realizar otros cruces que consideramos son de igual importancia, tales como: la revaloración de la identidad maya, e incluso del cuestionamiento de los estereotipos y “etiquetas” asociadas a la mayanidad, a la idea del maya puro, los cuales fueron generando un desplazamiento y negación de la lengua maya y que con estas experiencias empiezan a tratar de que se empuje nuevamente hacia el centro al *maayat’aan*. Para esto, ha sido indispensable que los estudiantes entiendan el cruce que existe entre la lengua y la cultura, lo cual implica un interés por (re)conocer las distintas formas que existen de ser mayas, es decir, las formas de ser un maya contemporáneo que escapan al espectro de los estereotipos lingüísticos y culturales de la mayanidad.

En lo relativo a los cursos de lengua maya y UICAM *takaajal* se trabajó en visibilizar la problemática de la fragmentación identitaria para restablecer el vínculo entre lengua y cultura que se ha fracturado por tal situación. El trabajo que la UICAM ha hecho desde ambas aristas (lingüística y cultural) en estos ocho meses ha propiciado a que nuestros estudiantes de la primera generación se autodenominen como mayas del Camino Real. A la par de ello, también hemos observado que su interés por aprender y hablar *maayat’aan* ha crecido a la vez que la resistencia a tales procesos se ha ido reduciendo. Basados en el planteamiento y experiencia que tenemos en la UICAM concluimos que las iniciativas de fortalecimiento lingüístico del *maayat’aan* ofrecen una vía para atender la fragmentación identitaria, se puede hacer de dichas iniciativas procesos para reforzar el tejido comunitario que ha vulnerado la lengua, cultura y cosmovisión. Asimismo, realizar actividades dentro y fuera del aula, en sus comunidades y las de sus compañeros, a las que invitan a sus amigos y familiares, va fortaleciendo al *maayat’aan*, lo cual seguramente derivará en la generación de nuevas identidades, mucho más flexibles en comparación con la idea del “maya puro” o “*jachmaaya*”, pero también de nuevas estrategias de revaloración y fortalecimiento lingüístico-cultural.

Referencias bibliográficas

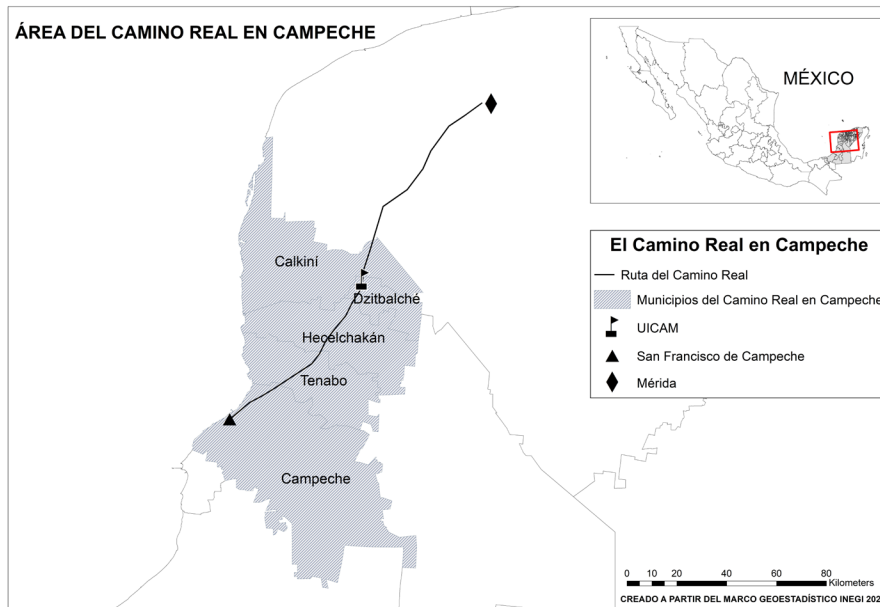
- Bárabas, A. 2000. La construcción del indio como bárbaro: de la etnografía al indigenismo. *Alteridades* 10 (19): 9-20.
- Bianet Castellanos, M. 2010. *A return to servitude: Maya migration and the tourist trade in Cancún*. U of Minnesota Press.
- Blaha Pfeiler, B., y Andrew Hofling 2006. Apuntes sobre la variación dialectal en el maya yucateco. *Península* 1 (1): 27-44.
- Castañeda, Q. E. 1996. *In the museum of Maya culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Castañeda, Q. E. 2004. “We are no tindigenous!”: An Introduction tot he Maya Identity of Yucatán. *Journal of Latin American Anthropology* 9 (1): 36-63.
- Castillo Cocom, J. A. 2004a. Lost in Mayaland. *Journal of Latin American Anthropology*, 9(1), 179-187.
- Castillo Cocom, J. A. 2004b. El Quincunx y el Encuentro de dos Dinastías en la Noche de los Tiempos: Dilemas de la Política Yucateca. En Juan Ariel Castillo Cocom and Quetzil E.

- Castañeda, eds., *Estrategias Identitarias*, (pp.255-282). Merida, Mexico: SEP, OSEA and UPN.
- Castillo Cocom, J. A. y Ríos Luviano, S. 2012. Hot and cold politics of Indigenous Identity: Legal Indians, cannibals, words, more words, more food. *Anthropological Quarterly*, 229-256.
- Cetina Catzín, A. D. 2013. *Tiempos compartidos. El baile de cabeza de cochino*. Tesis de licenciatura. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.
- Cetina Catzín, A. D. 2020. Indigeneidad, alteridad y agencia en América Latina. En *Plural y múltiple. De miradas, sujetos y perspectivas*, ed. Patricia Brogna, Zardel Jacobo y Rodolfo Cruz, 65-86. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cetina Catzín, A. D. 2021. Chi'ichnak: "Otras" vivencias del Covid-19 entre los mayas de la Península de Yucatán. En *Testimonios antropológicos de la pandemia por Covid-19. Tomo III: Migración, trabajo y economía de grupos vulnerables México*, ed. Gabriel Angelotti, 39-50. Mérida: UADY-REDESClim-CONACYT
- Cru, J. 2016. Shifting Language Ideologies among Young Maya Professionals: Overcoming Purism in Yucatán. *Critical Multilingualism Studies* 4 (2): 111-132.
- De Ángel García, D. 2016. San Diego del Alcalá y el Ts'uulilk'áak. *Entidades sagradas en una comunidad maya de Campeche*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Rojo, J. A. 2004. Lengua, cosmovisión y mentalidad nacional. *Tonos digital*, nº 7.
- Dzidz Yam, E. 2013. *Recuerdos para Olvidar: Antropólogos en el Tusik del Siglo XX* (Tesis de licenciatura). Mexico: UIMQRoo.
- Ek Martín, P. 2014. *El noviazgo entre los mayas de Tipikal, Yucatán. Repensando las experiencias de Ayer y Hoy*. Tesis de licenciatura. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.
- Ek Tun, K. 2014. *La Cultura Maya ante los Ojos de mi Abuelo*. Tesis de licenciatura. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.
- Flores Farfán, J. A. 2015. Na'at le ba'ala'paalen Na'at le ba'ala'paalen. Adivina esta cosa ninio. La experiencia de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural en México con énfasis en el maya yucateco. *Trace. Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, (67), 92-120.
- Gabbert, W. 2004. *Becoming Maya: Ethnicity and Social Inequality in Yucatán Since 1500*. Tucson: University of Arizona Press.
- García, A. 2007. Introducción a la metodología de la investigación científica. México: Plaza y Valdés Editores.
- Guerrettaz, A. M. 2019. Yucatec Maya language planning and the struggle of the Linguistic standardization process. *International Journal of the Sociology of Language* 2019 (260): 61-83.
- Gundermann, H., et al. 2010. La vigencia del Mapuzugun en el sur de Chile: Resultados de una investigación reciente. *Revista de Antropología*, núm. 2: 111-148.
- Krotz, E. 1998. El indigenismo en México. *Revista Iberoamericana de Filosofía* 15: 163-178.
- Lenkersdorf, C. 1998. *Cosmovisiones*. México: UNAM.
- Marín Guardado, G. 2015. "Sin tierras no hay Paraíso." *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 15, pp.113-155.
- Medina, L. 2003. Commoditizing culture: Tourism and Maya identity. *Annals of tourism research*, 30(2), 353-368.
- Meza Bernal, I. 2012. Lengua y cosmovisión. Elementos de resistencia y comunalidad en

- tres comunidades mayas: macehuales de Quintana Roo. *Cultura y representaciones sociales*, 7(13), 96-153.
- Montemayor, C. 2000. La cosmovisión de los pueblos indígenas actuales. *Desacatos*, (5), 95-106.
- Novelo, Y. 2015. *Fortalecimiento lingüístico e identitario en el proceso de creación y escucha del túmbenmaayak'aay (música maya contemporánea)*. Tesis de maestría. Universidad Mayor de San Simón-Cochabamba.
- Padilla, A. 2012. El sistema modular de enseñanza: una alternativa curricular de educación superior universitaria en México. *Revista de Docencia Universitaria* 10 (3): 71-98.
- Periódico Oficial del Estado de Campeche. 2019. *Decreto de creación de la Universidad Intercultural de Campeche*. Campeche: POEC.
- Pfeiler, B. et al. 2014. La vitalidad lingüística del maya en cuatro localidades de la zona metropolitana de Mérida, Yucatán: Cholul, Kanasín, Umán y San José Tzal. En *Crecimiento urbano y cambio social: escenarios de transformación de la zona metropolitana de Mérida*, eds. Ricardo López y Luis A. Ramírez, 445-475, México: Universidad Autónoma de México.
- Quintal, E. F. et al. 2003. U lu'umilmaayawíinik'ob: La tierra de los mayas. En *Diálogos con el territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México*. Tomo I, ed. Alicia M. Barabas, 275-360, México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Restall, M. 2004. Maya ethnogenesis. *Journal of Latin American Anthropology* 9 (1): 64-89.
- Restall, M., y Gabbert, W. 2017. Maya ethnogenesis and group identity in Yucatán, 1500–1900. En *The only true people: linking Maya identities past and present*, eds. Bethany J. Beyyete y Lisa L. LeCount, 91-130, Colorado: University Press of Colorado.
- Restrepo Arcila, R. 1998. Cosmovisión, pensamiento y cultura. *Revista Universidad Eafit*, 34(111), 33-42.
- Rhodes, C., Pomol Cahum, I. Y. y Chan Dzul, M. O. 2018. "Exploración lexicográfica de seis diccionarios del maya yucateco." *Estudios de lingüística aplicada* 68, 9-57.
- Rhodes, C. R. 2020. Dually Authenticated and Doubly Modern: Institutionalizing Jach Maaya in the Yucatan Today. *Journal of Linguistic Anthropology* 30 (3): 326–52.
- Rogal, M. 2012. Identity and representation: The (Yucatec) Maya in the visual culture of tourism. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 7(1), 49-69.
- Taylor, Sarah R. 2018. *On Being Maya and Getting By: Heritage Politics and Community Development in Yucatán*. Boulder, CO: University Press of Colorado.
- Várguez Moreno, M. R. 2015. *Préstamos lingüísticos en la lengua española yucateca de los "mayas" de Quintana Roo*. Tesis de licenciatura. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.
- Velázquez Solís, A. C. 2023a. En defensa del territorio ancestral: activismo, peritaje antropológico y juicio agrario. *Península* 18 (2): 9-33.
- Velázquez Solís, A. C. 2023b. Topónimos mayas: entre los relatos y las transformaciones lingüístico-culturales. Conferencia presentada durante el Seminario Interno Permanente de la Universidad Intercultural de Campeche, 23 de febrero 2023.
- Wittig, F. 2009. Desplazamiento y vigencia del Mapudungún en Chile: Un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 47 (2): 135-155.

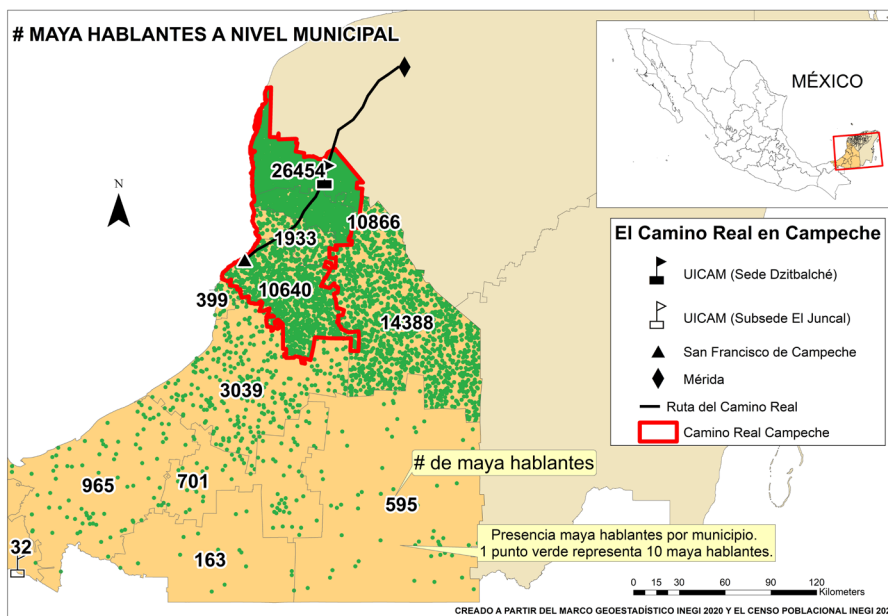
Anexos

Anexo 1. Mapa del área del Camino Real en Campeche



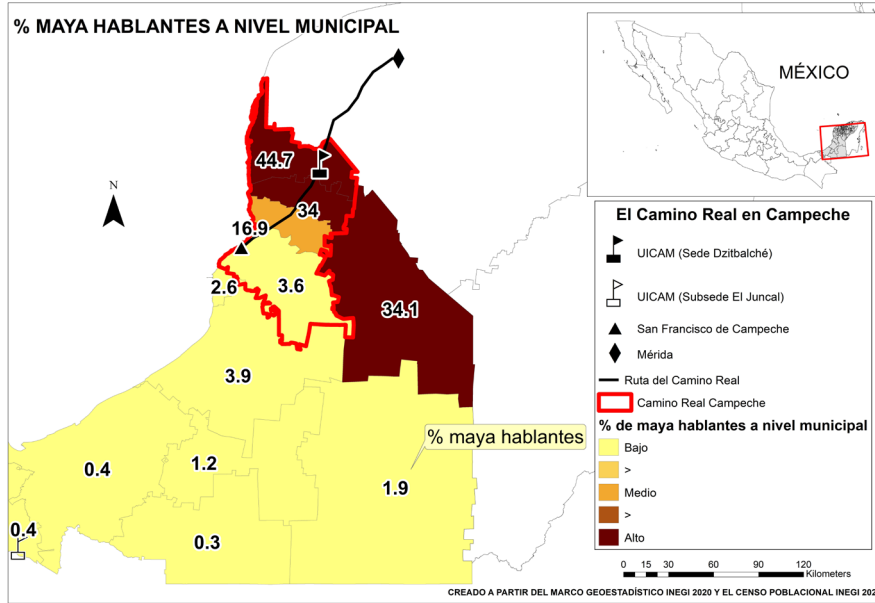
Fuente: Elaboración propia, (s/f).

Anexo 2. Mapa del número de maya hablantes por municipio en el estado de Campeche



Fuente: Elaboración propia, (s/f).

Anexo 3. Mapa del % de maya hablantes con respecto al total de habitantes por municipio



Fuente: Elaboración propia, (s/f).

Anexo 4. UICAM takaajal



Fuente: Elaboración propia, (s/f).

BREVE ANÁLISIS DEL USO DEL CONCEPTO ÓOL EN EL CREN "JAVIER ROJO GÓMEZ"

A BRIEF ANALYSIS OF THE USE OF THE CONCEPT ÓOL AT THE CREN
"JAVIER ROJO GÓMEZ"

Paulino Eleazar Ek Martín
ORCID 0000-0002-7572-2177
Centro Regional de Educación Normal "Javier Rojo Gómez"
paulino@crenjrg.edu.mx

Recibido: 15 de octubre del 2023
Aprobado: 11 de noviembre del 2023

Resumen

Este artículo de corte cualitativo tiene como objetivo analizar el uso del concepto *óol* en dos relatos que narran la vida cotidiana académica de estudiantes que tienen buen dominio en la habilidad escrita de la lengua maya, en el Centro Regional de Educación Normal "Javier Rojo Gómez" de Bacalar, Quintana Roo, a fin de aproximarse a la comprensión de sus definiciones semánticas y conocer su funcionalidad en el contexto académico. El análisis demostró que el *óol* es una concepción que denota el ser y el estar de los mayahablantes y maya-escribientes en la vida cotidiana escolar, y se considera importante su reconocimiento en los ámbitos de Educación Superior como una teoría nativa de los mayas; entendiendo esta como un tejido interconectado entre el ser maya y su espacio y forma de percibir y sentir en, de y con la naturaleza. Se utilizó el *tsikbal* como paradigma de investigación maya para la recolección de datos, y la herramienta Documento de Google para el análisis de ambas narrativas.

Palabras clave: *óol*, sentimiento, vida cotidiana escolar, maya yucateco, semántica léxica.

Abstract

This qualitative article aims to analyze the use of the concept *óol* in two stories that narrate the daily academic life of students who have a good command of the written skill

of the Mayan language, at the Regional Center of Normal Education “Javier Rojo Gómez” in Bacalar, Quintana Roo, with the purpose of approaching the understanding of its semantic definitions and knowing its functionality in the academic context. The analysis showed that the *óol* is a concept that denotes the being and being of the Mayan-speakers and Mayan-writers in daily school life, and it is considered important its acknowledgment in the areas of Higher Education as a native theory of the Mayans; understanding this as an interconnected network between the being Mayan and its space and the way of perceiving and feeling -in, -of and -with nature. The *tsikbal* was used as a Mayan research paradigm for data collection, and the Google Document was used as a tool for the analysis of both narratives.

Keywords: *óol*, feeling, daily school life, yucatec mayan, lexical semantics.

Introducción

El 4 de diciembre de 1948 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley que creó el Instituto Nacional Indigenista (INI); institución que tuvo personalidad jurídica propia. A partir de este movimiento social, se fueron sumando esfuerzos de especialistas mayas a lo largo de la historia para hacer valer sus derechos y el respeto a su manera de pensar y vivir, logrando establecer la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en México, publicada en el año 2003 (Congreso de la Unión de México, 2003). Gracias a este logro, hoy por hoy, existen programas y acuerdos para fortalecer y difundir las distintas formas de entender la naturaleza entre las diversas culturas minorizadas de la República Mexicana.

De hecho, en el mismo año (2003) se fundaron dos organismos federales: las Universidades Interculturales (UI) y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI); reestructurado y renombrado este último como Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), en el año 2018. Estos recintos, junto con otras instituciones estatales, tienen como objetivo principal fortalecer y difundir las lenguas y culturas de las regiones rurales de México y, así, reconocer los pensamientos de los pueblos originarios y las formas de percibir su entorno.

En la Península de Yucatán, por ejemplo, existen varios investigadores, artistas y académicos indígenas y no indígenas que han ido reforzando y difundiendo paulatinamente los pensamientos ancestrales como conocimiento y filosofía maya, desde una perspectiva intercultural en la que hay que seguir sumando estrategias y proyectos que realmente fortalezcan la lengua y la cultura del *maayat'aan* (también conocido como maya peninsular, maya yucateco o maya).

En el año 2009, Carlos Mario Villanueva Tenorio, como presidente de la Comisión de Puntos Legislativos de la H. XII Legislatura del Estado de Quintana Roo, exhortó a la Secretaría de Educación del Estado incorporar planes y programas para la enseñanza de la lengua maya en la Educación Básica, así como en las Escuelas Normales para promover la creación de licenciaturas en Educación Indígena. Después de haber transcurrido ocho años, el 29 de marzo de 2017, la Secretaría de Educación y Cultura del Estado presentó El Plan de Acción para preservar la lengua maya en Escuelas de Educación Básica con los siguientes objetivos:

- 1) Impulsar un programa de carácter bilingüe y de preservación de la lengua maya en las instituciones educativas de educación básica, que fortalecerá las acciones de certificación

de docentes en ese idioma. 2) Responder a las Directrices para Mejorar la Atención de Niñas, Niños y Adolescentes Indígenas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). 3) Solicitar al Congreso del Estado fortalecer el presupuesto para atender a niños, niñas y adolescentes indígenas. 4) Dar seguimiento a la enseñanza de la asignatura de la lengua maya, para coadyuvar a recuperar los contenidos culturales en conjunción con el currículo nacional. 5) Socializar con todos los docentes de educación indígena la normalización de la escritura de la lengua Maya. 6) Llevar a cabo reuniones peninsulares para el diseño de proyectos didácticos para la asignatura Maya, así como el diseño del plan de estudios de la asignatura Maya. 7) Priorizar que las escuelas indígenas tengan los apoyos suficientes para la enseñanza de la lengua originaria y del castellano (Poder Legislativo del Estado de Quintana Roo, 2018: 1-2).

A raíz de la incorporación de este idioma en instancias académicas, la enseñanza del maya en el Centro Regional de Educación Normal “Javier Rojo Gómez” (en adelante: CREN JRG o Escuela Normal de Bacalar)¹ es una realidad actualmente y, este suceso, ofrece la oportunidad para el impulso a la introducción del habla y la escritura de la lengua por parte de jóvenes mayas y no mayas que cursan la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria (LEPIPC), registrada y establecida en el Plan 2022 por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM). A saber, se ha discutido someramente la posibilidad de que todas las carreras tengan al menos un semestre de enseñanza del maya peninsular. Es importante señalar que, en el Plan anterior (2018), esta carrera se nombró como Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIEIB).

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) registró en el año 2015 un total de 204,761 maya-hablantes en Quintana Roo, y en el año 2020 registró un total de 174,817. Ciertamente, para los que nos causa felicidad por difundir la lengua y cultura maya, esta cifra es alarmante para seguir coadyuvando en su fortalecimiento, no solo en el Estado de Quintana Roo, sino a nivel peninsular, pues de 814,917 maya-hablantes en el 2015, descendió aproximadamente a 770,449 en el año 2020 (INEGI, 2020). Sin embargo, es considerable seguir avanzando con el proyecto de enseñanza-aprendizaje del idioma para preservar gradualmente su bagaje cultural lingüístico.

El registro total de maya-parlantes a nivel peninsular en el año 2020, señalado por el INEGI, es una realidad que se vive en la actualidad, pues se observa que las nuevas generaciones están dejando a un lado la lengua, por lo que resulta preocupante ver que cada vez más este distanciamiento va desembocando conocimientos particulares de la cultura maya, tan es así que, por ejemplo, muchos jóvenes mayas dejan pasar por desapercibido que el *óol* es una manera de concebir y actuar en la vida diaria.

En este sentido, esta investigación parte de una perspectiva fenomenológica que orienta conocer el uso del *óol* desde las propias experiencias de vida de los estudiantes mayas de la Escuela Normal de Bacalar. Entendiendo la fenomenología como una corriente filosófica que se ocupa de los estudios sobre las percepciones, las significaciones y la esencia de los objetos ideales o de la realidad, desarrollada por Husserl en el siglo XX. Dicho sea de paso, Husserl (1982) apuntó la existencia de una verdad en la que se puede interpretar la construcción del

¹ El significado de Bacalar en español es “rodeado de carrizos”, aunque suena como *báa’ k’aalal* (encerrado totalmente, pero no precisamente de carrizos).

ser y su conciencia, en virtud de ello, una tarea primordial de la fenomenología es estudiar las experiencias del ser y su entorno y, por lo tanto, esta perspectiva teórica permitió acercarse a la comprensión de la significación del *óol* en la vida cotidiana de estudiantes provenientes de comunidades mayas en un contexto educativo.

El maya es una lengua que establece una estructura gramatical sólida como cualquier otro idioma romance y que, por obvias razones, dota de fonemas distintos que enriquece su elegancia y sutileza. En la cultura maya esta lengua es imprescindible porque posibilita comprender la vida cotidiana de los maya-hablantes. Muchos de los vocablos polisémicos del maya yucateco expresan la forma de vida y percepción cotidiana de las poblaciones mayas, tal cual se observa en el concepto *óol*. De aquí la importancia de abordar la significación de esta palabra porque, además, representa una manera de contribuir en la producción de trabajos investigativos que expliquen la funcionalidad de elementos culturales y lingüísticos del maya yucateco.

Rejón Patrón (2012) reitera que el *óol* hace referencia al estado de ánimo; a la vida anímica como campo de acción en la cotidianidad del ser maya. Jiménez-Balam (et al., 2020) compara las diversas definiciones emocionales a partir de palabras compuestas como *ki'imak óol* (alegría), *ja'ak' óol* (susto), *yaj óol* (tristeza) y *toj óol* (salud), incluso, se pueden mencionar algunas más: *p'u'ujóol* (enojo), *líik'óol* (motivación) y *nak óol* (aburrimiento); significados y sentidos que expresan la vida de las comunidades mayas. De la misma manera, Jiménez-Balam (2008) identificó en su tesis de licenciatura una lista de emociones del *óol* que denominó "Los movimientos del ánimo/*péek óolo'ob*", donde expresó varias de las ya mencionadas, pero agregó las siguientes: *okom óol* (ansiedad), *lúub óol* (decaerse) y *saatal óol* (perdido/acelerado/alocado).

Entonces, analizar el uso del *óol* desde la propia visión de los y las estudiantes del CREN JRG, es relevante porque permite conocer un concepto que es esencial en la vida de los maya-hablantes para expresar sus sentires. Así como esclarecer el sentido de este concepto como una teoría nativa, o, en palabras de Jaime Martínez (2015), como una filosofía comunal. Por ello, el interés principal de este escrito es intentar aportar un análisis semántico hacia la función del *óol* a través de narraciones escritas, en tanto sus significados y su importancia en la vida cotidiana escolar de estudiantes provenientes de zonas mayas. Al respecto, la relevancia de este trabajo es la evidencia de un estudio empírico en el que se procuró responder la siguiente pregunta: ¿Cuál es el uso del concepto *óol* en la vida cotidiana escolar de las y los estudiantes del Centro Regional de Educación Normal "Javier Rojo Gómez"?

Discusión

Antecedentes y perspectivas teóricas

El abordaje del *óol* en la investigación académica es relativamente reciente y hay poca literatura que hace referencia a este concepto. Jiménez Balam (2008) es quien analiza varios de sus aspectos enriqueciendo el campo de la psicología mediante "Los movimientos del ánimo/*péek óolo'ob*" mencionados anteriormente, puesto que en su tesis de licenciatura discutió las experiencias emocionales y anímicas de 30 jóvenes y 16 adultos (bilingües: maya-español) establecidos en Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo, asociando categorías gramaticales para

dichas emociones, así como las dimensiones normativa y expresiva que las regulan, con el objetivo de aproximarse a esa dinámica emocional en lengua maya.

Para Bourdin (2007: 5) el *óol* se refiere al “centro medular del individuo vinculado al germen del crecimiento vegetal, es el ‘cogollo tierno’ de plantas, árboles y flores”. El autor concibe este léxico como un sentimiento interiorizado al más íntimo del ser humano (ánimo, voluntad y corazón). Así pues, argumenta Bourdin (2007) que el *óol* también tiende a referirse a la mente, espíritu, alma y/o sentimientos del individuo.

También es definido como “el todo; el espíritu, el alma y la energía del hombre y de la naturaleza; sin el *óol*, el hombre no viviría. Por tanto, el maíz es el *óol*, ya que es la gracia que permite la existencia del maya” (Tuz Chi, 2009: 125). No obstante, en el *Diccionario Introductorio de la Universidad Autónoma de Quintana Roo* (UQROO) este significa “energía, ánimo, salud, voluntad” (Gómez Navarrete, 2009: 158) y en el *Diccionario de la Biblioteca Básica del Mayab* se define como “voluntad, estado de ánimo, intención, ganas, intento, energía moral, tallo o cogollo tierno” (Bastarrachea, et al., 2006: 144).

El libro *Las emociones entre los mayas: el léxico de las emociones en el maya yucateco* de Bourdin (2014) presenta un análisis del vocabulario y el habla relacionado con las emociones del idioma maya yucateco colonial, en el que constituye un caso sobre la aplicación de teorías semánticas a dichos términos emocionales. El autor se percató también de algunas de las expresiones del maya contemporáneo, por eso, hizo hincapié en interpretar las nociones culturales y etnopsicológicas vinculadas a conceptos como alma, persona, emociones, sentimientos y estados de ánimo, abordando su trabajo a partir del enfoque y los métodos de las ciencias del lenguaje, específicamente, el de la perspectiva semántica intercultural.

De cierto modo, la discusión de Bourdin permite evidenciar los vínculos entre lengua, pensamiento, cultura y sociedad desde el punto de vista de la antropología lingüística. Además, da pauta para comprender que las expresiones presentadas en su obra están formadas con palabras que nombran las partes del cuerpo, es decir, “la emoción se siente con o en una parte del cuerpo” (Bourdin, 2014).

Mediante diversas interacciones con diferentes poblaciones mayas, y como mayero, el autor de este artículo entiende el *óol* como la sensación percibida por el *ser-iknal*² de cada individuo que manifiesta su comportamiento en la vida cotidiana, es decir, hágase cuenta de una motivación intrínseca que le permite al ser humano alcanzar cierto propósito. En consecuencia, la forma de pensar y actuar en la vida cotidiana de la zona maya depende mucho del *óol* de cada miembro de la sociedad.

Si bien, es evidente que existen algunos hallazgos y aportaciones sobre las percepciones, las emociones y estados de ánimo relacionados con el *óol*, todavía conviene ampliar investigaciones hacia otros horizontes que discutan el valor sociocultural y lingüístico de diferentes concepciones del maya como símbolo propio de pensamiento e identidad. Por ello, en esta investigación se entiende por *óol* a toda aquella sensación percibida por estudiantes del CREN JRG en su vida cotidiana escolar.

Hablar de vida cotidiana es hacer referencia a la habitualidad de un grupo de personas o sociedad en particular. Berger y Luckmann (1968: 34) realizaron un análisis sociológico de la realidad de la vida cotidiana, donde explican cómo puede presentarse esta realidad en diversas perspectivas teóricas e intelectuales y cómo, desde un carácter teórico, se enlaza con la

² Para mayor información sobre el *iknal* se puede consultar los siguientes sitios: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jlca.12543> https://www.academia.edu/84503532/Pr%C3%A1cticas_Interculturales_en_Comunidades_Mayas

apreciación de una realidad que compone el objeto de la ciencia empírica de la sociología (el mundo de la vida cotidiana). Para estos autores “La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (Berger y Luckmann, 1968: 34).

La perspectiva de la vida cotidiana desde estos autores representa una visión constructivista, pues en el constructivismo el conocimiento previo da pauta para generar el conocimiento nuevo. En este sentido, el análisis del *óol* a partir de las opiniones de los propios alumnos, implica construir conocimiento partiendo de sus experiencias, por lo tanto, el aprendizaje es esencialmente activo, de tal suerte que todo lo que vayan aprendiendo, como algo nuevo, lo han de incorporar a sus experiencias previas y a sus estructuras mentales, considerando que la adquisición de todo conocimiento viene de la cultura y del lenguaje de una sociedad que está en constante proceso de aprendizaje.

Por otra parte, en la obra de Gonzalbo Aizpuru (2007) *Introducción a la historia de la vida cotidiana* elaboró una revisión de la vida cotidiana en la que observó elementos como las posibilidades, los límites y las críticas de situaciones que se viven dentro de lo privado y lo público de cada grupo social. Así pues, Gonzalbo Aizpuru (2007) señaló considerar lo cotidiano como actividades diarias que incluyen sentimientos y elementos materiales, relaciones familiares y prácticas religiosas, reglas de urbanidad y celebraciones festivas. Además, la vida cotidiana se logra con personas comunes que viven sus recuerdos y memorias simultáneamente a través del tiempo (Gonzalbo Aizpuru, 2007). En efecto, para este estudio se entiende por vida cotidiana escolar a la habitualidad de actividades que realizan los y las estudiantes en la Escuela Normal de Bacalar.

Es de esta forma en que la teoría de la intencionalidad y significatividad del lenguaje de Hurssel en su obra sobre la fenomenología, se relaciona con el objetivo de este artículo. Aun cuando en esta obra de Hurssel no presenta un análisis sistemático del lenguaje, lo cierto es que reflexiona un análisis de los actos mentales relacionados con la comunicación y la comprensión del lenguaje, en el cual, la gramática tiene un punto esencial como caracterización de la significatividad: “Esta gramática daría la forma pura de cualquier lenguaje, las leyes más básicas que permiten que algo se constituya como significativo, independientemente de las particularidades empíricas de cualquier lenguaje real” (Graffigna, 2015: 10-11).

Por ello también, la semiótica, como una ciencia que estudia los signos y los significados en la vida de la humanidad, facilitó el entendimiento de la significación del *óol* en tanto sus significados y su valoración en la vida cotidiana escolar de dichos escolares. Para Umberto Eco (1975: 19) la semiótica “es la disciplina que estudia las relaciones entre el código y el mensaje, y entre el signo y el discurso”. También “estudia todos los procesos culturales como procesos de comunicación” (Eco, 1975: 24) y comúnmente es definida como “el estudio de los signos, su estructura y la relación entre el significante y el concepto de significado” (Santana, 2020: 1).

La significación es una categoría de reflexión importante que favoreció este breve análisis del uso del *óol*. Saussure (1998) presentó una serie de ideas que interpretan el significado. De forma general, argumenta que para entender el significado de algo hay que tomar en cuenta los elementos que apoyan dicha interpretación como los sentidos del ser humano y el contexto. Mientras que la palabra en sí la nombra como significante.

Asimismo, Vygotsky (1987) afirma que los signos son elementos significativos que ayudan a la comprensión de los significados. Es decir, los significados se encuentran en la cultura

para ser interpretados por los seres humanos y estar en contacto con el medio ambiente y en sí mismo. Por ello, hacer uso de estos signos y significados simboliza efectuar la interiorización del concepto por el hombre, que admite la construcción de los significados y la conducta. Tal como ocurre con el uso del concepto *óol* en la cultura maya.

De acuerdo con Garza Cuarón (2007), para hablar de significado siempre será necesario revisar los orígenes de varios de los sentidos que tiene la acepción “connotación”, como objeto determinante para la semántica y tratar de comprender por qué connotación abarca actualmente un universo tan heterogéneo. En tal sentido, el término significación referenció de algún modo los significados del *óol* entre alumnos mayas y la importancia dentro de sus vidas cotidianas escolares, tomando en consideración la semántica léxica como parte de la semiótica que “se ocupa de todo lo relativo al significado de las palabras”(Escandell Vidal, 2007: 13).

Metodología de trabajo

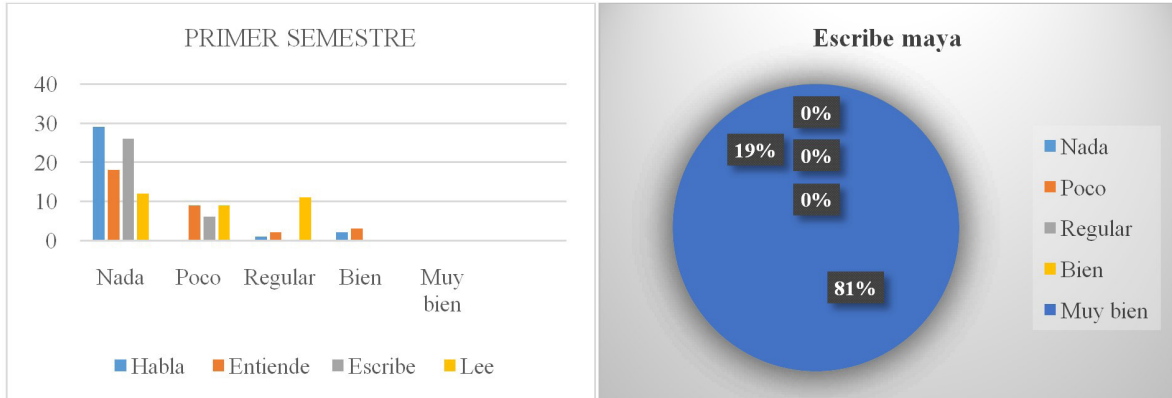
Se optó por el *tsikbal* como paradigma de investigación maya (Cal y Castillo Cocom, 2015) porque facilitó la recolección de datos de forma natural, sin establecer estándares rigurosos en técnicas como entrevistas formales, pues simplemente se buscó que las estudiantes expresen, de forma escrita, las actividades que realizan en su vida académica diaria. También se aplicó un breve formulario para conocer el registro de estudiantes que escriben en lengua maya. Finalmente, como herramienta, se manejó el Documento de *Google* para obtener las narraciones de las alumnas con el fin de realizar propiamente el análisis del uso del concepto *óol*. Cabe mencionar que el estudio se llevó a cabo de septiembre de 2022 a octubre de 2023.

Para esto, se revisó literatura que hablara acerca de este tópico para, posteriormente, contrastarla con las narrativas de las participantes. En primera instancia, a través de la Unidad de Estudio “El Trabajo Docente y las Perspectivas de la Investigación en Educación” que imparte un servidor en el primer semestre de la carrera de LEIPIC, y como acercamiento a los procesos de la investigación de los educandos, se aplicó un breve cuestionario (ver en anexos) en todos los semestres impares (1º, 3º, 5º y 7º) de la licenciatura con perspectiva intercultural (de ambos planes: 2018 (LEPIEIB) y 2022 (LEPIPC), ya que es aquella licenciatura donde se imparte la lengua maya. En este cuestionario se le solicitó a un total de 108 estudiantes, como población de estudio, que autoidentificaran sus niveles de dominio en cuanto a las habilidades: hablar, entender, escribir y leer en lengua maya.

En las siguientes gráficas se puede apreciar la distribución de los niveles de dichas habilidades. Se sugiere también observar en anexos la cantidad de alumnos con el respectivo nivel de cada habilidad de la lengua, puesto que solo se hará hincapié en los datos de dominio de la habilidad escrita siendo la parte indispensable para esta investigación.

En el grupo de primer semestre, 32 escolares contestaron el cuestionario donde el 81% mencionaron que no escriben en maya (que equivale a 26 participantes) y el 19% (6 participantes) afirmaron escribir poco en la lengua. Tal cual aparece a continuación:

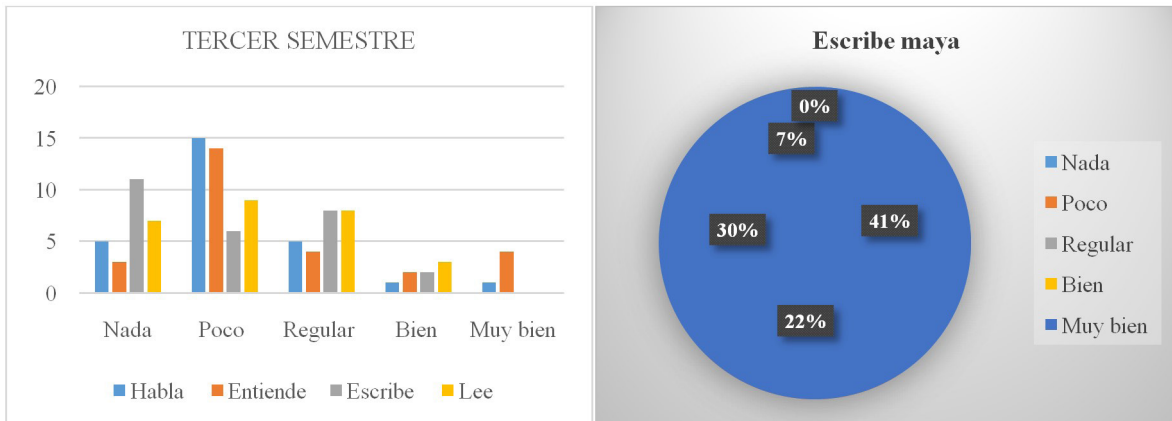
Gráfica 1. Niveles de dominio



Fuente: Claudia Yahaira Balam Güemez (s/f).

En el grupo de tercer semestre 27 alumnos respondieron el cuestionario. El 41% (11 participantes) no escriben en maya, el 30% (8 participantes) tienen un nivel regular, el 22% (6 participantes) con poco nivel y el 7% (2 participantes) con un nivel bueno:

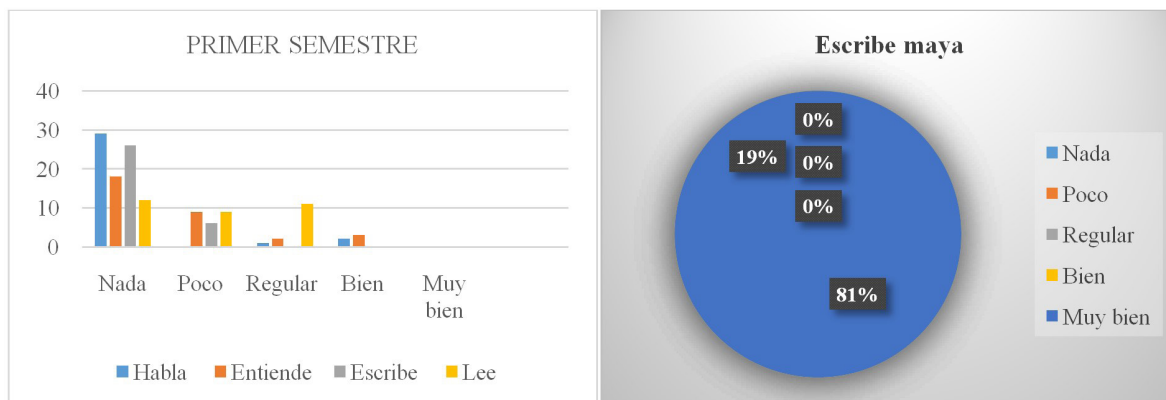
Gráfica 2. Niveles de dominio



Fuente: Claudia Yahaira Balam Güemez (s/f).

En el caso del grupo de quinto semestre, contestaron 22 discentes: 41% (9 participantes) no escriben en maya, el 32% (7 participantes) escriben poco, el 23% (5 participantes) tienen un nivel regular y el 4% (1 participante) escribe bien en maya. Como se aprecia enseguida:

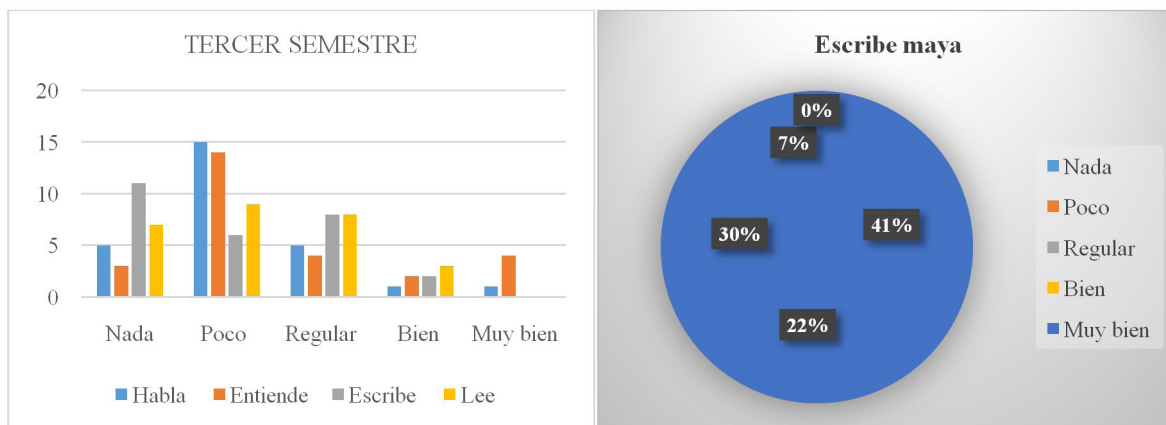
Gráfica 3. Niveles de dominio



Fuente: Claudia Yahaira Balam Güemez (s/f).

Finalmente, en el grupo de séptimo semestre el cuestionario fue contestado por 27 estudiantados, en el cual, el 93% (25 participantes) afirmaron que no escriben en maya y el 7% (2 participantes) mencionaron escribir poco en la lengua:

Gráfica 4. Niveles de dominio



Fuente: Claudia Yahaira Balam Güemez (s/f).

Como se puede observar, después de haber analizado los resultados del cuestionario a través del programa *Microsoft Excel*, como método estadístico, desafortunadamente la muestra de estudio no fue amplia para poder consolidar las conclusiones de la investigación, pues solo hubo tres estudiantes con las características establecidas: 1. Comprender bien la lengua maya y 2. Tener buen dominio en la habilidad escrita.

Seguidamente, se procedió a invitar a aquellas alumnas que indicaron tener buen dominio en la habilidad escrita para redactar, mediante un Documento de *Google*, su vida cotidiana escolar estableciendo una fecha límite para dicho proceso. Como se puede valorar, de las tres estudiantes que identificaron ese buen nivel, las dos de tercer semestre aceptaron la invitación de realizar la actividad (a quienes les extendió mi profundo agradecimiento), mientras que la de quinto semestre no mostró disponibilidad.

Es evidente entonces la selección del grupo de tercer semestre como muestra de estudio por dos razones: 1. Porque es el único grupo que cuenta con dos alumnas que tienen buen dominio en la habilidad escrita del idioma y 2. Porque son las mismas que aceptaron la invitación de redactar su narrativa de vida cotidiana escolar.

El uso del *óol* en la Escuela Normal de Bacalar

En la siguiente tabla 1 se establece el análisis de las narraciones que presentaron las dos estudiantes del CREN JRG. Es importante recalcar que ambas escrituras fueron redactadas por las participantes, es decir, no se realizó mayor edición, ni mucho menos revisión y cuidado de estilo del texto. Dado que las alumnas están en proceso de aprendizaje de la escritura de este idioma y que aún no siguen al pie de la letra las normas para la escritura de la lengua maya, se procedió, en ocasiones, convertir de vocal corta o de vocal larga tono bajo a vocal larga tono alto la palabra *óol* (resaltándola en negrita: **óol**) porque esa es la forma correcta de escribirla.

Como se puede apreciar, aunque la población de estudio es reducida, el uso del *óol* (en subrayado) es muy frecuente en la cultura. Este concepto interviene en el habla y escritura, especialmente cuando se expresan sentimientos que demuestran al ser maya en su cotidianidad. La traducción literal sirvió para contrastar el sentido de la función del *óol* e intentar comprender que juega un papel importante en la interpretación de mensajes en distintos contextos de la vida.

Por otro lado, los datos obtenidos sobre la cantidad de estudiantes que conocen y saben la lengua maya, inspira la necesidad de proponer proyectos y/o programas extras que contribuyan en el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas del maya en la Escuela Normal, cuyos componentes deben ser desde una visión intercultural y bilingüe, en virtud de que hay muchas cuestiones que mejorar en las habilidades del idioma. Se propone la elaboración de un proyecto de implementación sobre círculos de conversación y escritura en maya (referenciando estrictamente la Norma para la Escritura de la Lengua Maya) para contribuir en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes que estudian la lengua en esta institución académica.

Tabla 1. Análisis de uso

Participantes	Vida cotidiana escolar	Traducción al español y análisis de uso	Traducción literal del concepto
<p>Oralia Antonia Canché Gómez</p>	<p>Kin lik'iil sasamal 5:45 jaskab k'iin. Suukten in cheneb ti' le kisneb naj ti' in wilik wa tan u saastal wa ejochéen. Kin siiskuntik in wóol ti'al u páajtal in wichkíil, ti'al in ch'aik in nook' ken in biis tu najil xook, ku ts'ókole' kin xáache'tik u tsotsel in jóol, ti'al in biin in uk'ul ti le kóoben. Jach ya'ab k'iino'obe'ma' u ts'aikten u xéet jatskab k'ine, ku péek in wóol, ka p'aatak ma'in k'uchuul tin yáax xook.</p>	<p>Todos los días me levanto a las 5:45 am. Es costumbre que lo primero que haga sea observar la ventana para saber si ya amaneció o aún es oscuro. <u>Me refresco</u> para poder bañarme y poner mi uniforme de la escuela, para luego peinarme el cabello e ir a desayunar. En ocasiones hay días que no me da tiempo, <u>me desespero</u> de no poder llegar a tiempo a estudiar.</p>	<p>-Enfrío mi ánimo. -Se mueve mi ser/alma.</p>
	<p>6:45 jatskab k'iin kin biin tu najil in et xook, le kaja'an tu tséel in najil túumen yáan u chan kisbut's, yéetel kin biino'on saamsamal tu najil xook. K-k'uchul 7:00 jatskab k'iin, ma' uts tin wiich in k'uchul wa ts'ók u chuunul xooki' u tojbesajil u najil xook u yaalmajto'on xooko'on ti'al ka'ansaj k'abeet kuchul bi'ixala'an, ma'ak xóotik le tsóol t'aan ku beetik le aj ka'ansaj. Chen ooken tu kuchile' xook kin kaxtik tu'ux kin kotal yéetele' kin jóosik in píikil ju'un ti'al in pa'tik u chuusik le xook le aj kansa'aj.</p>	<p>A las 6:45 am me voy a la casa de mi amiga, vive enfrente de mi casa y tiene carro, con ello nos vamos todos los días a la escuela. Llegamos a las 7:00 am, no me gusta llegar cuando ya comenzó la clase, el director de la escuela nos tiene dicho que al ser docentes en formación tenemos que llegar puntuales, no interrumpir al maestro mientras pasa lista. Al entrar al salón ubico dónde me voy a sentar, luego saco mi libreta para esperar que inicie la clase el profesor.</p>	<p>-Expandida/ establecida las ganas.</p>
	<p>Le yáax xooko' yaan <u>ets'a'an óolal</u>, ya'ano'obe' ku k'uchulo'ob tak u weenelo'ob wa yáanobe' ts'uch u weenelo'ob' jach tak u xooko'ob. Téene' chen k'uuchkene' tak in wénel, túumen yáanten jump'éeel tsool k'iin jach kanants'il wa le aj ka'ansaj jach ki'ki' <u>óolal</u> u tsa xooke' ku béetik in kamba len uts tu lakal le xooko', jach uts' tin wich le meyaj wa ma' u xoot'olo' túumen ma' u ch'éenel in meyaj teen, le k'eex túukulo'ob yéetel aj-xooko'ob, yéetel ix-xooko'ob, ma' u chaik in wénel.</p>	<p>La primera clase es más <u>tranquila</u>, hay quienes cuando llegan con sueño y hay quienes durmieron bien y tienen ganas de aprender. Yo siempre llego con sueño, porque tengo un día muy cansado, <u>dependerá del maestro captar mi atención</u>, me gustan las actividades que me mantengan ocupada o me permitan el intercambiar ideas con mis compañeros y compañeras, no permite que me duerma.</p>	<p>-Sabroso/rico/ divertido el entusiasmo.</p>
	<p>Chen ts'ok le xooke' kin biin janal yéetel in aj-xooko'ob tux ku konol janal, teen samsamal kin manik juump'el torta yéetel ja'chen ts'ok in man kin biin janal tu kuchilk xook. Yan k'iine' kin biin ximbal te' tankabo' tin <u>naisik in wóol</u>, tiin biin in wil in wet xooko'ob wa yan k'ine' kin biin baxal laj wóolis tu kuchil tux ku baxal le balo.</p>	<p>Terminando me voy a desayunar con mis compañeros en la cooperativa, yo todos los días compro una torta, luego me voy al salón. Hay días que salgo a caminar por los pasillos, para <u>distraerme</u>, voy a ver a compañeros o algunos días salgo a jugar voleyball en la cancha.</p>	<p>-Calmar mi mente/espíritu.</p>
	<p>Ku ts'ókole' le xéet k'ini le jele kin biin xook, yan jump'éeel xook uts' tin wiich, u kabae' "Jejelas ti'al a káabal le ojelo'ob ti' le kájobo'ob" (Modos de Aprender Saberes del Mundo Natural y Comunitario) tuux le aj-ka'ansaj ku káanskon le uchbe'en ba'alo'ob, kuxulta'abo'ob tumeen u mejen kajtalilo'ob, beey xaan baax ku ka'an siko'ob tu aalo'ob. Yaan k'iine' minan xook jach <u>kimak in wóol</u>, kin biin man, kin biin tankab, ya k' iine' kin weenel, chen u ch'úukul le tsilk'iin xooko' mina'antéen <u>chichil óolal</u> in k'at biin tin naaj.</p>	<p>Cuando termina el receso, hay una clase que me gusta mucho, se llama "Modos de Aprender Saberes del Mundo Natural y Comunitario" donde el maestro nos enseña los saberes, costumbres y tradiciones de los diferentes pequeños pueblos que cuentan las personas que han vivido mucho tiempo ahí. Hay días que no hay clases en el aula y <u>me pongo feliz</u>, voy a comprar, voy a caminar, hay días que me duermo, cuando empiezan las clases no tengo ánimos solo quiero ir a casa.</p>	<p>-Cubierto mi ánimo. -Antiguo(s)/ duro(s) ánimos/ganas.</p>
<p>Ku ts'aik le hora ti'al in biin in naj, yaan k'iine' <u>minantéen óolal</u> ti'al in béetik mixba, túumen tin joko xook tiin biin meyaj. Teene' tiin meyaje' u najil tuux ku jeelel makobo'ob, kiin tsikbal yetelo'ob beytúun kin bisko'ob tuux ku jeelsikuba'ob. Chen ts'ookol yan in metik le meyaj ts'iibaló'ob tu paataj'ob le aj-ka' ansaj'ob. Yan kiine ma' pajtal in weenel kalikil kin weenel tan xook.</p>	<p>Cuando da la hora para irme a casa, hay días que <u>no tengo ganas</u> de hacer nada, porque saliendo de la escuela me voy a trabajar. Yo trabajo en un hotel, platíco con ellos y luego los llevo a sus cuartos. Después del trabajo hago las tareas que dejaron los maestros. Hay días que no duermo, mientras en las clases tengo sueño.</p>	<p>-No hay yo motivación.</p>	

Participantes	Vida cotidiana escolar	Traducción al español y análisis de uso	Traducción literal del concepto
<p>Mariana Cardos Maldonado</p>	<p>Sáansamal che'en liik'ene', yáaxile' kiin ch'aik u nuukul in t'aane' t'al in wiilik baax xéet' K'iini yéetel in wiilik báax yáan ti' in WhatsApp, ku ts'o'kole' kin p'óik in kooj, kin p'óik in wich, kin taats'ik in nook'il in xook, kin cho'ik in xanab, kin k'eexik in nook', kin wiilik waj chukaan u ch'ach'apkil yéetel u ja'il in chan kisbut's'. Chéen xiiken tu najil xooke'ma'ach in wukúul túumen bey súukteno, túumen in tataobe' ma' jach yáan taak'in t'al u maanko' ob u wajil harina, galleta, café, ts'ujuk yéetel leche, túumen jach yáab ak ch'i'ibal ma' u chuukik t'al túulakal in kiiko'ob yéetel in sukuno'ob.</p>	<p>Todos los días cuando me levanto, lo primero que hago es revisar mi celular para ver la hora y verificar si tengo mensajes de WhatsApp, después me cepillo, me lavo la cara, plancho mi uniforme, limpio mi zapato y antes que cambie mi ropa, reviso mi carro si está completo el aceite y el anticongelante, posteriormente procedo en arrancarlo para que se caliente, en lo que termino de arreglarme. Antes de ir a la escuela no desayuno en consecuencia que, desde pequeña así me tienen acostumbrada, porque mis padres no tenían suficiente recurso económico para comprar pan, galleta, café, azúcar y leche, debido que somos una familia numerosa y no alcanzaba para todas mis hermanas y hermanos.</p>	
	<p>Chéen k'uuken tu najil xooko' kin ch'aik le yáax kisi'che'o' yaan táanilo', tu'ux ku páajtal in wuuyik jach uts le ajka'ansaajo', minaan baax <u>naaysik in wóol</u> yéetel ku tsaiikten <u>jets' óolal</u> yéetel <u>utsil óolal</u> t'al in <u>ts'áan yóolal</u> le xooko'ob, jun p'eel túukul kin méetik ti' le K'iinoba, kin wiilike' in weet xookobo' cheen tu baaxtik'o'ob u núukul u t'ano'ob, táan u ts'íkbaalo'ob wáaj táan u jáayabo'ob, jach séeb u <u>naaksiko'ob in wóol</u> yéetel ku paak'ikteno'ob u maak'olilo'ob, kin wuuyik ku xoot'ko'ob in túukul beeytuuno' ma' in na'tik le báax ku yáalik le ajka'ansaj. Yáan k'iine' wa tak inwéenel te' xooko'chen jeelko'one' kin biin in p'o' in wich waa kin bin kotal tu jaal le ats'tal ja'o' túumen u kúuchil jeelo' ku taasik <u>tooj óolal</u> jets' kúuntik in tuukul.</p>	<p>Cuando llego en la escuela, elijo uno de las primeras sillas que están en frente, debido que, es un lugar donde puedo escuchar mejor al maestro, no hay mucha <u>distracción</u> y me da la <u>confianza</u> y la <u>seguridad</u> de <u>poder participar</u> en las clases, y es una estrategia que actualmente utilizo, puesto que sí veo mis compañeros que están con su celular, platicando entre ellos o bostezado, <u>me distraen</u> muy fácilmente y me contagian con su flojera, siento que se bloquea mi mente y no comprendo lo que se está hablando en clase por el docente. A veces cuando me siento con sueño en clases, aprovecho el pequeño receso para ir a lavarme la cara y sentarme por la orilla de la laguna ya que este lugar me causa tranquilidad y se despeja mi mente.</p>	<p>-Calmar mi ánimo. -Establecer motivación. -Buen ánimo. -Acelerar ganas. -Acaban mi motivación. -Derecho ánimo.</p>
	<p>Tu xéek k'iinil le jeelel, kin p'aataj tu'ux kin xook t'al in beet in ts'iib, túumen viernes' kin k'uuchul tin kaajal, sábado yéetel domingo kin biin meyaj t'al in xuup tin xook beytun xéet K'iin beetik in ts'iib, túumen ti' u k'aalal le semana ma' u paajtal yo'olal in meyaj yéetel ti' u k'aalal le k'iin ka'anenen yéetel ma' in weenel chen k'uuchken lunes tu'ux kin xook, ma' u paajtal in na'atik le xooko'ob. Ba'ax u j'eel kin beetik te' xéet jeelel k'iino' tsiikbal yéetel x-xooko'obo', cha'an oochelil, miatsilo'ob, chen way jaayten báaxtik basta yéetel k'aalbil miis, beyxan len úts tin wiich in cháantik le ats'tal ja' yéetel u ts'a'yateene' iik'o'.</p>	<p>En hora de receso normalmente me quedo en el salón para adelantar tareas, puesto que desde el viernes que llego en mi pueblo, los sábados y domingos trabajo para solventar mis gastos de la escuela y, aprovecho ese tiempo para elaborar mis tareas, ya que los fines de semana es muy difícil hacerlas por mi trabajo y al final del día termino cansada y desvelarme me desgasta mucho y cuando llego los lunes en el aula, me es difícil prestar atención en clases. Otra de las actividades que realizo en hora de receso es conversar con mis compañeras de aula, ver videos con preguntas de cultura general, muy contada las veces que realizamos juegos como por ejemplo basta y gato encerrado de igual manera me encanta ir a observar la laguna.</p>	<p>-Habla mi ser/ mis ganas.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones finales

1. Este artículo pretendió analizar el uso del *óol* en dos narraciones de estudiantes que tienen buen dominio en la habilidad escrita de la lengua maya en el CREN JRG. El análisis facilitó percibir el *óol* como un campo en movimiento; un concepto que además de su definición propia, denota significados y sentidos diversos al combinarlo con otros léxicos, evidenciando la presencia de los escolares en sus vidas cotidianas académicas. Por eso, se considera que es digno reconocer este “saber y pensamiento” nativo como cualquier otra cultura ortodoxa, con fundamento para difundir sus conocimientos en el ámbito de la educación y en el de la investigación científica.
2. El análisis de los textos demostró experiencias que parten de la esencia del *óol* desde la habitualidad de discentes que aprenden en un contexto de educación superior, y que construyen y reconstruyen conocimientos de acuerdo con su *óol*/sentir y su entorno. Por ello, se insiste en reconocer este concepto como una teoría nativa que explica la interconectividad entre el ser maya y su sentipensar en este cosmos.
3. Por otro lado, las investigaciones previas sobre el *óol* demuestran su variación de significados, pero todavía falta profundizar en el tema, porque agregándole un sufijo, por ejemplo: *óol bey* una de sus posibles traducciones sería “casi”, es decir, se convierte en adverbio y no tiene nada que ver con los sentimientos. Otro ejemplo, es la conversión de *óol* a verbo *óoltik* (saber/crear): “*Kin oksaj óoltikech/te creo*”. Como estas estructuras, seguramente existen muchas más para su análisis.
4. Asimismo, es alarmante observar cómo va feneciendo la lengua y cultura maya, y como profesores del idioma, debemos concientizar a niños y jóvenes sobre la importancia de continuar hablando y explayando la lengua. Se considera que una de las estrategias fidedignas para el impulso de la lengua maya, estriba en establecerla como asignatura obligatoria en todos los niveles educativos de la Península de Yucatán, tomando en cuenta los planes y programas de estudio de las instituciones superiores que tengan el mismo objetivo de preservar y fortalecer el maya peninsular. Seguramente se tendría que sustentar la relevancia de esta estrategia en las gestiones burocráticas de la Política de los Estados Unidos Mexicanos, y urge realizarlo para que no solo se conserve la lengua, sino también se comunique comúnmente, y no solo sea una interpretación más de la utopía.
5. Finalmente, se reconoce que este artículo no contuvo una muestra de estudio amplia por las condiciones en las que se encuentra el dominio de la lengua en el CREN JRG, pero es un primer análisis en el recinto escolar y que, de alguna manera, sienta las bases para posibles temas de investigación más amplios que permitan enriquecer el conocimiento de la diversidad cultural desde el ámbito educativo. De la misma manera, invita a repensar el *óol* como una teoría nativa (desde una realidad objetiva y subjetiva) y no concebirlo como elemento de una cultura inveterada sino, por el contrario, como elemento ineludible de una cultura moderna con vitalidad.

Agradecimiento:

Muchísimas gracias a la M.C. Claudia Yahaira Balam Güemez por su ayuda en la distribución gráfica del dominio de las habilidades de la lengua maya.

Referencias

- Bastarrachea, J. R., Yah Pech, E., y Briceño Chel, F. 2006. *Diccionario Básico. Español/Maya/ Español. México*: Universidad Autónoma de Yucatán: Maldonado Ediciones.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. 1968. *La construcción social de la realidad*. Cultura libre, IndustriaBuenos Aires, Argentina.
- Bourdin, G. 2014. *Las emociones entre los mayas: el léxico de las emociones en el maya yucateco*. Universidad Nacional Autónoma de México <http://ru.iiia.unam.mx:8080/bitstream/10684/50/1/460.pdf> (consultado el 27 de enero de 2022).
- Bourdin, G. L. 2007. La noción de persona entre los mayas: una visión semántica. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, núm. 4. <https://www.redalyc.org/pdf/906/90600404.pdf> (consultado el 2 de noviembre de 2022).
- Cal, A., Castillo Cocom, J. y Ramos Rodríguez, T. 2015. El Tsikbal. Paradigma de Investigación Maya. En *Diálogos e Intersaberes. Interculturalidad y Vida Cotidiana*. México: Malú de Balam publicaciones.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. 2020. *Pueblos y Comunidades Indígenas*. <https://www.cndh.org.mx/> (consultado el 10 de abril de 2022).
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. 2009. *Universidad Intercultural. Modelo Educativo* <https://eib.sep.gob.mx/isbn/9708142069.pdf> (consultado el 24 de julio de 2022).
- Congreso de la Unión de México. 2003. *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf (consultado el 17 junio de 2023).
- Diario Oficial de la Federación. 1948. *Ley de creación del Instituto Nacional Indigenista* https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/10667/ley_creacion_ini.pdf (consultado el 10 de noviembre de 2023).
- Eco, U. 1975. *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Escandell Vidal, M. V. 2007. *Apuntes de Semántica léxica* https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/escandell_2007_01.pdf (consultado el 8 de noviembre de 2023).
- Graffigna, M. 2015. *La fenomenología del lenguaje en el Husserl temprano*. Tesis de licenciatura, Universidad de Buenos Aires.
- Garza Cuarón, B. 2007. La connotación: problemas del significado. *El Colegio de México*, núm. 6. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ces-colmex/20200910030421/la-connotacion.pdf> (consultado el 11 de septiembre de 2022).
- Gómez Navarrete J. A. 2009. *Diccionario Introductorio. Español-Maya / Maya Español*. Chetumal, Quintana Roo: Universidad de Quintana Roo.
- Gonzalbo Aizpuru, P. 2007. *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. México, El Colegio de México (Tramas).
- Husserl, E. 1982. La idea de la fenomenología. Cinco Lecciones. Fondo de Cultura Económica, México; Madrid; Buenos Aires.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. 2020. *Lengua indígena* <https://www.inegi.org.mx/>(consultado el 23 de diciembre de 2022).
- Jiménez-Balam, D., Castillo-León, T. y Calvalcante, L. 2020. *Las emociones entre los mayas: Significados y normas culturales de expresión-supresión*, núm.1. <http://www.scielo.org>.

- mx/pdf/peni/v15n1/1870-5766-peni-15-01-41.pdf (consultado el 10 de diciembre de 2022).
- Jiménez Balam, Deira. 2008. *Los movimientos del ánimo (óol): estudio sobre la concepción de las emociones entre los mayas de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo*. Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Martínez Luna, J. 2015. Conocimiento y comunalidad. *Bajo el Volcán*, núm. 23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28643473006> (consultado el 17 de enero de 2022).
- Poder Legislativo del Estado de Quintana Roo. 2018. *Exhorto para incluir la asignatura de lengua maya en la Educación Básica del Estado*. Instituto de Investigaciones Legislativas. [http://documentos.congresoqroo.gob.mx/transparencia/static/documentos/fraccionXVIII/IIL/2018/A94FXVIII_IIL_Resultadosdeinvestigaciones_2doTrim2018-\(3\).pdf](http://documentos.congresoqroo.gob.mx/transparencia/static/documentos/fraccionXVIII/IIL/2018/A94FXVIII_IIL_Resultadosdeinvestigaciones_2doTrim2018-(3).pdf) (consultado el 30 agosto de 2022).
- Rejón Patrón, L. G. 2012. Ts'ibóolal (deseo y dolor). Una forma de ser maya. *Revista Científica de Investigaciones Regionales*, núm. 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4219740> (consultado el 3 de enero de 2023).
- Santana, I. 2020. *La Semiótica*. núm. https://www.researchgate.net/publication/339786431_Semiotica (consultado el 22 de junio de 2022).
- Saussure, F. 1998. *Curso de lingüística general*. Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso. Madrid: Alianza.
- Tuz Chi, L. 2009. *Así es nuestro pensamiento. Cosmovisión e identidad en los rituales agrícolas de los mayas peninsulares*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- Vygotsky, L. 1987. *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

Anexos

Cuestionario básico para conocer el nivel de dominio del idioma maya

Centro Regional de Educación Normal "Javier Rojo Gómez" Bacalar, Quintana Roo

Fecha: _____

Semestre: _____

El siguiente documento tiene como finalidad conocer cuántos estudiantes de la Licenciatura en Educación Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria (de todos los semestres) tienen conocimiento acerca de la lengua maya. Por lo que solicitamos de su amable apoyo responder el siguiente cuestionario, marcando con una "x" el nivel en el que se encuentre:

Nombre completo:				
Nivel	Habla maya	Entiende maya	Escribe maya	Lee maya
Nada				
Poco				
Regular				
Bien				
Muy bien				

Base de datos de los resultados del cuestionario:

Primer Semestre																													
Nivel	Habla maya																										Total		
Nada	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	29
Poco																													0
Regular	1																												1
Bien	1	1																											2
Muy bien																													0
Total																											32		
Nivel	Entiende maya																										Total		
Nada	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1											18	
Poco	1	1	1	1	1	1	1	1																					9
Regular	1	1																											2
Bien	1	1	1																										3
Muy bien																													0
Total																											32		

Nivel	Escribe maya																				Total			
Nada	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	26	
Poco	1	1	1	1	1	1																	6	
Regular																					0			
Bien																					0			
Muy bien																					0			
Total																				32				
Nivel	Lee maya																				Total			
Nada	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1												12
Poco	1	1	1	1	1	1	1	1	1													9		
Regular	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1											11	
Bien																					0			
Muy bien																					0			
Total																				32				

Tercer Semestre																	
Nivel	Habla maya												Total				
Nada	1	1	1	1	1									5			
Poco	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15		
Regular	1	1	1	1	1									5			
Bien	1													1			
Muy bien	1													1			
Total												27					
Nivel	Entiende maya												Total				
Nada	1	1	1											3			
Poco	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14		
Regular	1	1	1	1									4				
Bien	1	1											2				
Muy bien	1	1	1	1									4				
Total												27					
Nivel	Escribe maya												Total				
Nada	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1					11
Poco	1	1	1	1	1	1								6			
Regular	1	1	1	1	1	1	1	1						8			
Bien	1	1											2				
Muy bien													0				
Total												27					

Nivel	Lee maya												Total	
Nada	1	1	1	1	1	1	1							7
Poco	1	1	1	1	1	1	1	1	1					9
Regular	1	1	1	1	1	1	1	1						8
Bien	1	1	1											3
Muy bien														0
Total												27		

Quinto Semestre														
Nivel	Habla maya												Total	
Nada	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
Poco	1	1	1	1										4
Regular	1	1	1											3
Bien	1	1												2
Muy bien	1													1
Total												22		
Nivel	Entiende maya												Total	
Nada	1	1	1	1	1	1	1							7
Poco	1	1	1	1	1	1	1	1						8
Regular	1	1												2
Bien	1	1	1											3
Muy bien	1	1												2
Total												22		
Nivel	Escribe maya												Total	
Nada	1	1	1	1	1	1	1	1	1					9
Poco	1	1	1	1	1	1	1							7
Regular	1	1	1	1	1									5
Bien	1													1
Muy bien														0
Total												22		
Nivel	Lee maya												Total	
Nada	1	1	1	1	1									5
Poco	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			11
Regular	1	1	1											3
Bien	1	1												2
Muy bien	1													1
Total												22		

Primer Semestre																							
Nivel	Habla maya																					Total	
Nada	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23
Poco	1	1	1	1																			4
Regular																						0	
Bien																						0	
Muy bien																						0	
Total																					27		
Nivel	Entiende maya																					Total	
Nada	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
Poco	1	1	1	1	1	1	1	1	1														9
Regular	1																					1	
Bien	1																					1	
Muy bien																						0	
Total																					27		
Nivel	Escribe maya																					Total	
Nada	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	25
Poco	1	1																				2	
Regular																						0	
Bien																						0	
Muy bien																						0	
Total																					27		
Nivel	Lee maya																					Total	
Nada	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
Poco	1	1																				2	
Regular	1																					1	
Bien																						0	
Muy bien																						0	
Total																					27		

EDUCACIÓN RURAL Y CONSERVACIÓN AMBIENTAL: CAMINOS EDUCATIVOS A LAS ÁREAS PROTEGIDAS

RURAL EDUCATION AND ENVIRONMENTAL CONSERVATION:
EDUCATIONAL PATHWAYS TO PROTECTED AREAS

Diógenes Valdanha Neto
ORCID: 0000-0002-8170-0484
Universidad de Campinas
diogenesvn@gmail.com

Fecha de recibido: 12 de agosto del 2023
Fecha de aceptación: 11 de noviembre del 2023

Resumen

La construcción de una educación rural de calidad en el contexto iberoamericano exige confrontar la situación histórica de exclusión de estos sujetos de la vida democrática. Actualmente, las áreas protegidas ocupan el centro de las políticas ambientales y son instrumentos que sitúan la educación rural en estrecha proximidad con la agenda de conservación ambiental. Este artículo parte de varias experiencias de investigación de campo en un área mosaico de áreas protegidas en la Amazonía brasileña para construir un argumento sobre las posibilidades de un mayor diálogo entre el ámbito de la educación rural y la gestión ambiental y territorial de las áreas protegidas, con el fin de lograr un fortalecimiento mutuo. Para ello, se aborda en primer lugar la educación escolar a través de los aportes de la Educación Popular y, en particular, de la Educación Rural brasileña. Posteriormente, utiliza el marco de Aprendizaje Social para clarificar posibilidades para promover la participación de los campesinos en la gestión territorial, promoviendo la co-creación de nuevos conocimientos entre diferentes actores sociales. Este artículo concluye planteando la necesidad de vincular la educación rural con las políticas ambientales, adaptándolas a las particularidades de cada área protegida.

Palabras clave: Educación Ambiental, sistema escolar, educación social, derecho comunitario, Brasil.

Abstract

The construction of a quality rural education in the Ibero-American context demands the confrontation of the historical situation of exclusion of these subjects from democratic life. Currently, protected areas occupy the center of environmental policies and are instruments that place rural education in close proximity to the environmental conservation agenda. This paper was triggered from several field research experiences in a mosaic area of protected areas in the Brazilian Amazon to build an argument about possibilities for greater dialogue between the sphere of rural education and the environmental and territorial management of protected areas, in order to achieve a mutual strengthening. Hence, we firstly discuss school education mainly through contributions from Popular Education and, in particular, from Brazilian Rural Education. Subsequently, we utilize the Social Learning framework to clarify possibilities for promoting the active involvement of peasants in territorial management, promoting the co-creation of new knowledge between different social actors. This article concludes by proposing the need to link rural education with environmental policies, adapting them to the particularities of each protected area.

Keywords: Environmental education, school system, social education, community law, Brazil.

Introducción

La educación rural es una faceta del fenómeno educativo que necesita ser discutida en relación con proyectos sociales para la producción de alimentos y la organización territorial. Sin apoyo en variables sociológicas que sustenten una cierta especificidad del pensar y realizar la educación rural, se pierde la condición de comprensión de la cultura y complejidad de los grupos humanos que los fenómenos educativos campesinos nos permiten captar. En vista de esto, este artículo vincula el tema de la educación rural con la cuestión de la conservación ambiental a través de la creación de áreas protegidas, especialmente a partir de experiencias e investigaciones brasileñas.

Por lo tanto, es importante considerar que la humanidad vive un período de intensificación de su carácter autorreflexivo sobre sus efectos en el planeta (Beck, 2013). Investigaciones de diversa índole han señalado los principales vértices de la crisis ambiental global, con énfasis en aspectos relacionados con: pérdida de diversidad genética de poblaciones biológicas y cambios en los ciclos del fósforo y nitrógeno (Steffen, et al., 2015). Estos cambios no deben entenderse como variables aisladas, ya que están conectadas y pueden desencadenar efectos acumulativos y/o exponenciales en otros puntos de atención: como la acidificación de los océanos y el cambio climático (IPCC, 2023).

Frente a esto, es importante arrojar luz sobre el aspecto del avance de la lógica industrial sobre la producción campesina, a partir de la llamada Revolución Verde (Blanco, 2021). Este período marca el inicio de un emprendimiento que aun se intensifica: el de producir géneros vegetales y animales sujetos a la lógica industrial de acumulación de ganancias, a pesar de las consecuencias ecológicas (Blanco, 2021).

Al hablar del campesinado en la realidad latinoamericana actual, es importante aclarar estos aspectos socioecológicos y su relación con la lógica productiva que ha configurado históricamente una realidad campesina adversa y de exclusión en el territorio en cuestión

(Ferrante, et al., 2022). En Brasil, el historiador Caio Prado Jr. (2000) ya señaló que la historia de la colonización se basó en tres aspectos de explotación del territorio y de las personas: la producción monocultural, la concentración de la propiedad de la tierra y la explotación del trabajo esclavo por parte de negros e indígenas.

De esta manera, se hace evidente la pertinencia de conectar las discusiones más clásicas sobre la necesaria reforma agraria estructural del territorio latinoamericano con las agendas internacionales de conservación ambiental. Uno de los instrumentos más relevantes que se han adoptado a nivel mundial para promover la conservación ambiental es la creación de áreas especialmente protegidas (Almeida, et al., 2018).

La Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN) define la noción de áreas protegidas como:

Un espacio geográfico claramente definido, reconocido y construido con un propósito, administrado a través de medios legales efectivos o de otro tipo para lograr la conservación a largo plazo de la naturaleza con los servicios ecosistémicos asociados y los valores culturales (Dudley, 2008: 8).

Por lo tanto, queda clara la importancia de asociar la conservación cultural y biológica en las propuestas predominantes de áreas protegidas. Estos territorios son comúnmente ocupados por grupos rurales que viven en estrecha relación con la naturaleza en sistemas socioecológicos interdependientes entre el manejo humano y la diversidad biológica (Balée, et al., 2020). Así, poner en agenda la dimensión educativa que gravita en torno a las áreas protegidas es alumbrar aspectos de la educación rural y su relación con la conservación ambiental (Valdanha Neto, Whitaker y Vasconcelos, 2018).

En Brasil, una de las categorías de áreas protegidas son las Reservas Extractivas que constituyen una estrategia para proteger las áreas de selva dedicadas a la extracción de productos forestales no maderables. Son resultado de la lucha social del movimiento cauchero, cuyo liderazgo está representado históricamente en la figura de Chico Mendes (Almeida, et al., 2018; Allegretti, 2008). Las Reservas Extractivas surgieron inicialmente bajo el nombre de "Asentamientos Extractivistas", explicando el origen de esta área protegida como también un representante de las iniciativas de reforma agraria (Allegretti, 2008).

La Política Nacional para el Desarrollo Sostenible de los Pueblos y Comunidades Tradicionales (Brasil, 2000) define:

Art. 18. La Reserva Extractivista es un área utilizada por poblaciones extractivistas tradicionales, cuya subsistencia se basa en el extractivismo y, además, en la agricultura de subsistencia y la crianza de animales menores, y cuyos objetivos básicos son proteger los medios de vida y la cultura de estas poblaciones, y asegurar el aprovechamiento sustentable de los recursos naturales de la unidad.

1º La Reserva Extractiva es de dominio público, con uso concedido a las poblaciones extractivistas tradicionales de conformidad con lo dispuesto en el art. 23 de esta Ley y en reglamentos específicos, y los terrenos privados comprendidos en sus límites deberán ser expropiados, de conformidad con lo dispuesto en la ley.

2º La Reserva Extractiva será administrada por un Consejo Deliberativo, presidido por el órgano responsable de su administración e integrado por representantes de organismos públicos, or-

ganizaciones de la sociedad civil y poblaciones tradicionales residentes en el área, en la forma prevista en el reglamento y en el acto de creación de la unidad.

Así, las Reservas Extractivas son tierras de propiedad estatal disfrutadas por los pueblos tradicionales que las habitan. Tienen un doble objetivo: la conservación de la biodiversidad y la protección de las culturas tradicionales que en ellas se (re)producen. Y, vale recalcar, la gestión de este territorio se realiza a través de un consejo deliberante con la participación de los vecinos de las comunidades. Así, la gestión se estructura de forma democrática y el principal instrumento de gestión territorial es el Plan de Gestión, que debe ser elaborado conjuntamente por los vecinos y el órgano de gestión de la Reserva.

Cabe señalar que la interrelación entre la educación en contextos rurales y el tema de la conservación ambiental ha sido discutida desde diferentes ángulos y contextos (Araujo, et al., 2021; Valdanha Neto y Jacobi, 2022). Sin embargo, se cree que el contexto de las áreas protegidas en general, y de las Reservas Extractivas en particular, permite clarificar posibilidades para fortalecer aspectos medulares de esta relación. Como señalan Castrejón (2022) y Galván Mora (2020), algunos de los enfrentamientos sobre la educación rural están relacionados con fortalecer la dimensión comunitaria y popular de los procesos educativos y superar posiciones de exclusión, construyendo una perspectiva más intercultural para la educación rural. Frente a ello, este texto se nutre de las experiencias acumuladas por el autor en más de una década de investigación de campo realizada en un área mosaico de áreas protegidas de la Amazonía brasileña para presentar argumentos y orientar aspectos contemporáneos de la intersección entre la educación rural y la conservación del medio ambiente.

Para esbozar los argumentos, se discutirá primero la dimensión escolar de la educación en áreas protegidas que se caracterizan por la residencia humana en su interior, como las Reservas Extractivas. Se destacarán aspectos que han sido discutidos principalmente por la literatura brasileña sobre la escolarización de la población rural. Luego, se realizarán apuntes y destaques sobre los aspectos educativos que impregnan el cotidiano comunitario, la gestión territorial de estas comunidades y las formas de enfrentar mejor esta realidad. Finalmente, se realizarán consideraciones generales, reforzando los argumentos centrales e indicando vías de fortalecimiento mutuo entre la educación rural y la conservación ambiental que se implementan en las áreas protegidas

Áreas protegidas y educación escolar

Para abordar la dimensión escolar de la educación en las Reservas Extractivas, se transitará desde el interior hacia el exterior de esta institución: partiendo de lo pedagógico y curricular, pasando al ámbito de la organización escolar y partiendo de mayores consideraciones sobre la escuela en la gestión de las Reservas Extractivas.

En un primer nivel, al pensar y realizar la educación escolar dentro de una Reserva Extractiva, existe la necesidad de atender a las particularidades de la cultura de la población local. Comúnmente, las escuelas son instituciones de propaganda y reproducción de modos de vida urbanos (Whitaker, 2008), y en los espacios rurales tiene dificultades para adaptarse a las singularidades del contexto (Bolaños, 2016; Galván Mora, 2020). Así, el primer ingrediente para la constitución de una escuela de calidad en estas zonas rurales es el desarrollo de una sensibi-

lidad antropológica con la cultura de los estudiantes (Puruncajas, 2023; Valdanha Neto, 2020).

Sin embargo, es necesario prestar atención a no equiparar el reconocimiento de la diferenciación cultural de estos pueblos con una postura que debilite las acciones docentes de la escuela. Las poblaciones rurales en general reclaman su derecho a la escolarización y al acceso a los contenidos escolares (Molina, Antunes-Rocha y Martins 2019), pero las formas en que se llevará a cabo este proceso no deben funcionar como una escisión en los modos de vida rurales, sino como formas de valoración del sistema cultural local y reconocimiento de similitudes y diferencias con la cultura escolar (Oliveira, Miranda y Valdanha Neto, 2021).

En Brasil, la educación escolar de los campesinos ha sido discutida principalmente a través de la *“Educação do Campo”*. Este es el nombre que convencionalmente se le da a un paradigma educativo construido a partir de una hibridación de las teorías de la Educación Popular con las demandas concretas de los movimientos sociales rurales –en particular el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST)–, la discusión de la noción de territorio, el afán de participación pública y la defensa de políticas de reconocimiento y la institucionalización de políticas de reconocimiento de una educación diferenciada para el campo (Molina, Antunes-Rocha y Martins 2019; Puruncajas, 2023).

Uno de los principales referentes para la construcción del marco de la Educación Rural, Paulo Freire (2011) argumentó que todos los seres humanos adquieren conocimientos sobre el mundo a través de sus relaciones sociales y laborales, y que esos conocimientos no deben ser ignorados por la escuela. El autor llama a este conocimiento “conocimiento por experiencia hecha”, y afirma que:

En el fondo, esto tiene que ver con el paso del conocimiento a nivel de “conocimiento por experiencia hecha”, del sentido común, al conocimiento resultante de procedimientos más rigurosos de aproximación a los objetos que pueden ser conocidos. Y hacer esa superación es un derecho que tienen las clases populares. Así, en nombre del respeto a la cultura de los campesinos, por ejemplo, no permitirles ir más allá de sus creencias en torno a sí mismos en el mundo y a sí mismos con el mundo revela una ideología profundamente elitista (Freire, 2011: 116).

Es decir, uno de los principales desafíos pedagógicos de las escuelas rurales es caminar entre la garantía del derecho a la educación y la adquisición de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes, así como la valoración de la cultura local y el diálogo entre sus elementos centrales y los contenidos escolares (Whitaker, 2008). En Brasil, hubo un movimiento nacional de articulación de propuestas curriculares específicas para escuelas rurales, el Programa Nacional de Libros Didácticos para el Campo (PNLD-Campo). Esta iniciativa de producir libros de texto que promuevan el diálogo entre la realidad campesina brasileña y los contenidos escolares fue una iniciativa que se concretó en los gobiernos de Dilma Rousseff y fue instituida en 2011. Sin embargo, en los últimos años ha sido abolida por los gobiernos conservadores del país –representando un gran retroceso en la institución de políticas públicas curriculares para la realidad campesina, en general (Figueira y Nogueira, 2021).

Así, aun quedan algunos temas didácticos y curriculares para las escuelas del campo, que deben ser compartidos con las escuelas de las áreas protegidas. Estos temas son analizados específicamente a través del marco de la Educación Rural, y tienen como eje el reconocimiento y valoración de las culturas campesinas. Una de las formas más prácticas de organizar el funcionamiento de las escuelas para esta realidad es la Pedagogía de la Alternancia.

La Pedagogía de la Alternancia es una forma de organizar las escuelas en ciclos de estudio. Su fundamento es el reconocimiento de que en el trabajo familiar campesino hay aprendizajes relevantes y que la escuela no debe oponerse a estos aprendizajes, sino promover y impulsar el diálogo entre ellos. Así, de manera práctica, los estudiantes pasan por ciertos períodos en la escuela y períodos de estudio/trabajo con sus familias (Ribeiro 2008). Con frecuencia, su funcionamiento está estandarizado en períodos de 15 días, o cada 30 días (Ribeiro 2008). Sin embargo, la Pedagogía de la Alternancia idealmente debería seguir los ritmos del trabajo campesino en la comunidad en cuestión.

Por ejemplo, en una investigación realizada en la Reserva Extractivista del Lago do Cuniã (Estado de Rondônia, Amazonia brasileña), se identificó que la escuela, a pesar de operar en alternancia, todavía tiene desafíos para conciliar la Pedagogía de la Alternancia con los ritmos de la actividad extractiva y el trabajo de la comunidad. Las prácticas de pesca, por ejemplo, pueden concentrarse en dos o tres días si ocurre un frente frío, y los estudiantes simplemente dejan de ir a la escuela para practicar la pesca, que es la principal fuente de ingresos y proteínas de la población (Valdanha Neto, Whitaker y Vasconcelos, 2018). Así, cabe señalar que la institucionalización de la Pedagogía de la Alternancia exige mayores inversiones en la educación rural para su correcto funcionamiento. No puede tomarse como una alternativa a una supuesta falta de docentes en las escuelas rurales, como a veces ocurre en una distorsión de su función (Valdanha Neto, Whitaker y Vasconcelos, 2018).

Así, vale incluso reforzar el argumento a favor de la necesidad de inversiones en educación como motor para el funcionamiento de los objetivos de las áreas protegidas. El territorio muchas veces impone exigencias sobre los costos de transporte de los estudiantes (Figura 1) y también sobre el buen funcionamiento pedagógico de la Pedagogía de la Alternancia (Ribeiro, 2008). Así, no existen soluciones mágicas para resolver los desafíos, avanzar hacia un mayor respeto al derecho a la escolarización de las poblaciones campesinas es condición sine qua non para el funcionamiento más efectivo de las áreas protegidas (Valdanha Neto, Whitaker y Vasconcelos, 2018).

Finalmente, vale la pena plantear algunos aspectos más generales de la gestión de las unidades escolares dentro de las áreas protegidas. Uno de los desafíos que enfrenta la educación rural, especialmente en los territorios más alejados, es la contratación de docentes con perfil permanente en estas escuelas. Muchas veces, los docentes aprobados en los concursos de contratación son profesionales de las ciudades que aceptan mudarse a las zonas rurales, pero solo por un tiempo, lo que termina consolidándose como una realidad de muy alta rotación de docentes en estas escuelas, manifestándose en el debilitamiento de la calidad de la enseñanza. Este es un fenómeno directamente relacionado con las condiciones materiales del trabajo docente en las escuelas rurales y no es un tema específico del territorio amazónico (Echavarría, et al., 2019).

Una de las soluciones a este problema, creada y promovida por los movimientos sociales rurales y el gobierno brasileño, fue la creación de cursos de formación y de profesores dirigidos a los trabajadores rurales (Molina, Antunes-Rocha y Martins 2019). Los cursos de Licenciatura en Educación Rural son ofrecidos por varias instituciones educativas públicas y tienen como objetivo promover la formación de campesinos para que actúen en sus propias comunidades como educadores. Son carreras universitarias que funcionan a través de la Pedagogía de la Alternancia y tienen un proceso de admisión selectivo enfocado en las especificidades de la realidad campesina, permitiendo el acceso a estos espacios a estos sujetos históricamente excluidos de los ambientes universitarios (Souza y Valdanha Neto, 2018).

Figura 1. Transporte escolar acuático requerido en muchas áreas protegidas de la Amazonía brasileña



Fuente: Fotografía tomada por el autor en 2014 en la Reserva Extractiva Lago do Cuniã (Rondônia-Brasil).

Frente a esto, uno de los caminos más importantes para el futuro de la gestión escolar en áreas protegidas es el fortalecimiento de alianzas entre los gestores de estos territorios a través de la contratación de funcionarios especializados y mejor preparados para lidiar con la cultura de las comunidades locales en el proceso de escolarización. Principalmente, incentivando a los propios miembros de la comunidad a participar en estos cursos de formación universitaria y postularse a procesos formales de selección para trabajar como docentes en las escuelas locales. De esta forma, se puede reducir el problema de la rotación de docentes y la dificultad pedagógica para poner en diálogo los contenidos escolares con la cultura local (Valdanha Neto, Whitaker y Vasconcelos, 2018).

Por lo tanto, es necesario que la gestión escolar dentro de las áreas protegidas se estructure en alianza con la gestión ambiental y territorial local para hacer converger ambas aspiraciones de este importante instrumento para mitigar la crisis ambiental perpetrada a nivel mundial. Mientras las estructuras de gobierno de los frentes educativo y ambiental no puedan articular sus acciones e intenciones para las áreas protegidas, sus objetivos se verán comprometidos, ya que dependen de la constante formación crítica y reflexiva de la población local frente a una sociedad en transformación.

Para iluminar aun más este encuentro entre las esferas de la gestión educativa y ambiental en la gestión de áreas protegidas, se argumentará sobre la dimensión educativa que permea los aspectos de la gestión del territorio, planeando algunas de sus principales características y retos.

Áreas protegidas y educación para la gestión ambiental y territorial

El tema de la educación en el contexto de la gestión ambiental ha sido ampliamente discutido, especialmente en el amplio campo de la educación ambiental (Jacobi, Toledo y Grandisoli, 2016). A partir de experiencias europeas de humanización de la gestión de cuencas hidrográficas, un marco que ha sido ampliamente utilizado para pensar y promover acciones educativas prácticas en medio de la gestión ambiental y territorial es la perspectiva del Aprendizaje Social (Harmonicop, 2005; Jacobi, Toledo y Grandisoli, 2016; Pahl-Wostl, et al., 2013).

El término Aprendizaje Social se utiliza en ciencia para representar fenómenos distintos, desde enfoques muy diferentes. Para la Biología, especialmente la Etología, el Aprendizaje Social se refiere a los procesos de aprendizaje en los animales que se dan a través de la transmisión de determinada conducta a individuos más jóvenes mediante la observación o la interacción. Existe mucha investigación y debate en la ciencia sobre el Aprendizaje Social desde esta perspectiva, que comúnmente utiliza diversas herramientas estadísticas para medir la transmisión de conductas (Hoppitt y Laland, 2013). Sin embargo, esta perspectiva comúnmente está restringida a los científicos naturales, ya sea por diferencias conceptuales o por los desafíos que conlleva la interdisciplinariedad.

Fue en el campo de la Psicología donde tomó forma el debate académico sobre el Aprendizaje Social, especialmente a través del trabajo del psicólogo canadiense Albert Bandura. El autor, entre los años 1950 y 1960, comenzó a desarrollar su teoría del “aprendizaje a través de la observación”, o teoría del Aprendizaje Social. Los contactos del psicólogo abrieron un nuevo campo de referencia para el estudio de la conducta y el aprendizaje, dando lugar a teorías sobre las condiciones para que la conducta observada sea aprendida y posiblemente repetida, considerando que existe una diferenciación entre aprender algo y llevar lo aprendido a fruición, práctica (Bandura, 1977). Esta distinción es valiosa para los investigadores en Educación Ambiental, ya que el activismo en esta área es para el aprendizaje necesariamente vinculado al cambio de comportamiento.

En este contexto, fue a partir de la investigación de Bandura (1977) que el marco del Aprendizaje Social ingresó al campo de las ciencias de la educación. Sin embargo, en contacto con las discusiones sobre gestión ambiental participativa, se producen transformaciones en sus enfoques y se configura como un referente específico para pensar y planificar acciones de gestión ambiental permeadas por procesos educativos participativos marcados por el diálogo.

La centralidad del Aprendizaje Social en el contexto de la gestión ambiental se encuentra en el establecimiento de una plataforma de diálogo multiactor para la toma de decisiones sobre aspectos de la gestión ambiental y territorial (Jacobi, Toledo y Grandisoli 2016). Una de las principales propuestas es el fortalecimiento cualitativo de la participación social directa en la toma de decisiones, buscando superar las prácticas de “informar” y “consultar” para nutrir las posibilidades de “involucramiento activo” de las personas en el proceso de toma de decisiones (Harmonicop, 2005).

La investigación ha indicado que la interacción dialógica en los procesos participativos ha permitido la creación conjunta de conocimientos más complejos sobre los sistemas gestionados y ha contribuido a una acción colectiva más asertiva en la gestión (Muro y Jeffrey, 2008). También pone de manifiesto que, al presentarse en ambientes rurales, los procesos de aprendizaje social también han contribuido al fortalecimiento comunitario en el desarrollo de prácticas que mejor representan la cultura local (Souza, et al., 2020a). Esto ocurre porque

los sistemas estructurados de Aprendizaje Social –ya sean los promovidos intencionalmente desde el ámbito de la gestión pública, o incluso los promovidos desde la auto organización comunitaria– promueven cambios individuales y colectivos en la comprensión y actitudes en relación al territorio (Souza, et al., 2020b). Así, suele ocurrir lo que Medema (et al., 2014) llama aprendizaje social *multi-loop*, que promueve, además de nuevos conocimientos, nuevas actitudes que transforman el contexto en cuestión.

A pesar de estar basado en un amplio conjunto de teorías, el Aprendizaje Social también es compatible con las ideas centrales de Paulo Freire (Valdanha Neto y Jacobi, 2022). Los estudiosos de Aprendizaje Social en el contexto de la gestión ambiental han defendido la participación igualitaria de los sujetos, de forma cooperativa, en la mediación de los procesos de toma de decisiones (Sterling, 2009; Wals y Leij, 2009). La perspectiva freiriana, en cambio, sitúa el tema de la desigualdad de poder y la disputa en el centro del pensamiento sobre la participación de los grupos históricamente excluidos. De esta manera, detalla los límites a la cooperación y al carácter potencialmente injusto que puede desarrollar la mediación de procesos si reproduce la lógica de exclusión de los grupos oprimidos (Freire, 2013).

Así, de cara a superar la situación de exclusión de determinados colectivos de los procesos de toma de decisiones, el Aprendizaje Social se asocia a la idea de que su potencial es de interés para todos los seres humanos por su potencialidad de acción democratizadora y con vistas a la sostenibilidad y al desarrollo (Glasser, 2009; Sterling, 2009). Sin embargo, se reconoce que los desafíos son grandes, especialmente cuando se trata de un ambiente de desconfianza y disputa política entre diferentes actores (Muro y Jeffrey 2008), contexto que muchas veces permea la gestión de las áreas protegidas en Brasil y la educación rural en América Latina en su conjunto (Balée et al., 2020; Castrejón, 2022).

Las indicaciones que aquí se hacen se construyen dentro de la discusión académica y práctica de la gestión participativa en general, pero se debe enfatizar que estos caminos pueden acelerar la promoción de la calidad de la educación rural en las áreas protegidas y la formación integral de los sujetos que las habitan. El requisito legal para la construcción participativa de planes de manejo de áreas protegidas proporciona un marco para promover acciones de Aprendizaje Social en estas áreas. Además, se pueden aprovechar las oportunidades para fortalecer la educación y la producción de conocimiento entre estos grupos campesinos.

Consideraciones finales

Discutir la Educación en contextos rurales en Iberoamérica es abordar realidades de exclusión histórica de estos sujetos de los procesos democráticos y espacios de garantía de los derechos sociales. En los últimos años se ha fortalecido la percepción de la importancia de valorar los sistemas de conocimiento cultural de estas poblaciones en el ámbito escolar, con miras a construir una educación escolar incluyente del campesinado y no excluyente y prejuiciosa.

En el escenario reciente, aunar esfuerzos para construir una educación rural de calidad, que respete y valore las formas de vida y las culturas campesinas en América Latina, implica unir este movimiento con el de fortalecer las áreas protegidas y su rol estratégico en la conservación ambiental en la agenda global. A pesar de ocupar actualmente un lugar de prestigio y convergencia de fondos de inversión, las áreas protegidas y sus gestores aun se encuentran en las primeras etapas de su interlocución con el campo de la educación y del aprendizaje

para hacer frente a la escolarización y educación comunitaria de los pueblos campesinos que habitan en estos territorios.

Colocar las áreas protegidas en la agenda de las discusiones sobre educación rural es una forma de responsabilizar a los gestores ambientales de asumir la dimensión educativa como una de las variables socioambientales a gestionar. Es también incentivar al campo educativo a involucrarse en la agenda de conservación ambiental, lo que pasa necesariamente por tratar los temas culturales y educativos de la sociedad en general y de los pueblos campesinos. A pesar de ello, aun son pocas las producciones académicas que ponen en agenda la educación en el contexto de las áreas protegidas como elementos centrales para el funcionamiento de estos instrumentos de política ambiental, más aun con posicionamientos que apoyen una mirada positiva del campesinado, y no prejuiciosa.

En este trabajo, principalmente a partir del contexto brasileño de áreas protegidas que se caracterizan por la residencia humana en su interior, como las Reservas Extractivas, se presentaron argumentos para el fortalecimiento de la educación en áreas protegidas, pasando por cuestiones didácticas y curriculares específicas para el campo. La Pedagogía de la Alternancia y la consolidación del diálogo entre la gestión escolar y el entorno también fueron consideradas buenas prácticas para las escuelas de estos territorios. Además de la educación escolar, las áreas protegidas plantean la necesidad de una educación socio comunitaria para promover la participación de los campesinos en la gestión territorial, y la perspectiva de los Aprendizajes Sociales ya sienta las bases para consagrar acciones de gran alcance que permitan el mutuo alimento de la conservación del medio ambiente y la educación en el contexto rural de las áreas protegidas.

Referencias bibliográficas

- Allegretti, M. 2008. "A Construção Social de Políticas Públicas: Chico Mendes e o Movimento Dos Seringueiros." *Desenvolvimento e Meio Ambiente* jul./dez. (18): 39–59.
- Almeida, M. W., Barbosa de, M. H. A. y Postigo, A. 2018. "The Legacy of Chico Mendes: Successes and Obstacles in the Extractive Reserves." *Desenvolvimento e Meio Ambiente* 48: 25–55. <https://doi.org/10.5380/dma.v48i0.60499>.
- Araujo, M. C., Carrara, R. L., Muchut, F. E., Zamara Pighin, M., Tomadín, M. D. y Zanuttini, M. F. 2021. "Proyectos de Educación Ambiental En La Educación Rural. Experiencias Destinadas Al Trabajo Fuera Del Aula, Al Reconocimiento Del Ambiente Próximo, Su Biodiversidad y Conservación." *Revista Educación y Ciudad*, no. 40: 65–79. <https://doi.org/10.36737/01230425.n40.2021.2457>.
- Balée, W., Honorato de Olivera, V., dos Santos, R., Amaral, M., Rocha, B., Guerrero, N., Schwartzman, S., Torrez, M. y Pezzuti, J. 2020. "Ancient Transformation, Current Conservation: Traditional Forest Management on the Iri River, Brazilian Amazonia." *Human Ecology* 48 (1). <https://doi.org/10.1007/s10745-020-00139-3>.
- Bandura, A. 1977. *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Beck, U. 2013. *Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade* (2ª ed.). Editora 34.
- Blanco, V. M. W. 2021. "La Revolución Verde : Mitos y Verdades Caso Bolivia The Green Revolution: Myths and Truths in the Case of Bolivia." *Apthapi* 7 (1): 2213–18.
- Bolaños, D. J. 2016. Educación rural: retos y perspectivas. In: Bolaños, Diego Juárez. 2016.

- Educación rural: experiencias y propuestas de mejora. México: Colofón; Universidad Autónoma de Sinaloa; Red Temática de Investigación Rural.
- Brasil. 2000. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 jul. 2000. Seção 1, p 01 – 06.
- Castrejón, C. J. 2022. Educación rural en América Latina. *ProPulsión*, 4(1), p. 35–49.
- Dudley, N. (Editor). 2008. Guidelines for Applying Protected Area Management Categories. Gland, Switzerland: IUCN.
- Echavarría G., C. V.; Vanegas García, J. H.; González Meléndez, L. y Bernal Ospina, J. S. 2019. La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40.
- Botta Ferrante, V. L. S., Aly Junior O., Queda, O., Barone, L. A. y Carmona Duval, H. 2022. O Presente e o futuro dos assentamentos rurais: dilemas e ressignificações. *Retratos de Assentamentos*, 25: 365-388.
- Figueira, N. y Guimarães Nogueira, F. M. 2021. “PNLD: Trajetória Da Política Pública Educacional Do PNLD Campo No Brasil.” *Conjecturas* 21 (2): 99–115. <https://doi.org/10.53660/conj-094-115>.
- Freire, P. 2011. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. 2013. *Pedagogia do Oprimido*. 54ª edição revista e atualizada. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Galván Mora, L. 2020. “Educación Rural En América Latina Escenarios, Tendencias y Horizontes de Investigación.” *Márgenes* 1 (2): 48–69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>.
- Glasser, H. Minding the gap: the role of social learning in linking our stated desire for a more sustainable world to our everyday actions and policies. In: Wals, Arjen E. J. *Social learning: towards a sustainable world*. The Netherlands: Wageningen Academic Publishers, 2009.
- Harmonicop. 2005. *Learning together to manage together: improving participation in water management*. Osnabrück-Germany: University of Osnabrück.
- Hoppit, W.; Laland, K. N. 2013. *Social Learning: an introduction to mechanisms, methods, and models*. Princeton-NJ: Princeton University Press.
- Internacional Panel on Climate Change, 2023: *Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* [Core Writing Team, H. Lee and J. Romero (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland, 184 pp., doi: 10.59327/IPCC/AR6-9789291691647.
- Jacobi, P. R., Ferraz de Toledo, R. y Grandisoli, E. 2016. “Education, Sustainability and Social Learning.” *Brazilian Journal of Science and Technology* 3 (1). <https://doi.org/10.1186/s40552-016-0019-2>.
- Medema, W., Wals, A. y Adamowski, J. 2014. “Multi-Loop Social Learning for Sustainable Land and Water Governance: Towards a Research Agenda on the Potential of Virtual Learning Platforms.” *NJAS - Wageningen Journal of Life Sciences* 69: 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.njas.2014.03.003>.

- Molina, M., Antunes Rocha, M. I., Almeida Martins, M. de F. 2019. "Knowledge Production in the Degree Course of Education for Rural Areas: Challenges and Possibilities for Strengthening Education for Rural Areas." *Revista Brasileira de Educacao* 24: 1–30. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240051>.
- Muro, M. y P. Jeffrey. 2008. "A Critical Review of the Theory and Application of Social Learning in Participatory Natural Resource Management Processes." *Journal of Environmental Planning and Management* 51 (3): 325–44. <https://doi.org/10.1080/09640560801977190>.
- Oliveira, L. A. de C.; Miranda, C.; Valdanha Neto, Diógenes. 2021. A produção da farinha de mandioca e seu potencial pedagógico: elementos para o ensino de Ciências a partir da cultura geraizeira. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa)* 12 (1): 1-24.
- Pahl-Wostl, C.; Becker, G.; Knieper, C.; Sendzimir, Jan. 2013. How multilevel societal learning processes facilitate transformative change: a comparative case study analysis on flood management. *Ecology and Society*, 18 (4), n. 58.
- Prado Júnior, C. 2000. Formação do Brasil contemporâneo: colônia. São Paulo: Brasiliense; Publifolha.
- Puruncajas, V. 2023. Estado de la educación rural en Iberoamérica: nudos críticos y avances desde una perspectiva comparada en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Rural* 1 (1): 13-25. <https://riber.ibero.mx/index.php/riber/article/view/6>
- Ribeiro, M. 2008. "The Pedagogy of Alternating in Rural/Country Education: Competing Projects." *Educacao e Pesquisa* 34 (1): 27–45. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022008000100003>.
- Souza, D. de; Valdanha Neto, D. 2018. A educação do campo como caminho para a transformação social: notas desde o Triângulo Mineiro / Rural education as a path to social transformation: notes from the Triângulo Mineiro region. *Cadernos CIMEAC* 8 (1): 213-231.
- Souza, D. T., Pedro R. J. y Arjen E.J. W. 2020a. "Overcoming Socio-Ecological Vulnerability through Community-Based Social Learning: The Case of Lomba Do Pinheiro in Porto Alegre, Brazil." *Local Environment* 25 (2): 179–201. <https://doi.org/10.1080/13549839.2020.1714569>.
- Souza, D. T.P., Kuhn, E. A., Wals, A. E. J. y Jacobi, P. R. 2020b. "Learning in, with, and through the Territory: Territory-Based Learning as a Catalyst for Urban Sustainability." *Sustainability (Switzerland)* 12 (7). <https://doi.org/10.3390/su12073000>.
- Steffen, W., Katherine Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S., Fetzer, I., Bennett, E., R. Biggs y Carpenter, S. 2015. "Planetary Boundaries: Guiding Human Development on a Changing Planet." *Science (New York, N.Y.)* 348 (6240): 1217. <https://doi.org/10.1126/science.aaa9629>.
- Sterling, S. Riding the storm: towards a connective cultural consciousness. In: Wals, Arjen E. J. Social learning: towards a sustainable world. The Netherlands: Wageningen Academic Publishers, 2009.
- Valdanha Neto, D.; Whitaker, D. C. A.; Vasconcelos, V. O. de. 2018a. Educação e(m) Unidades de Conservação: luta por direitos e direito à luta. *Revista De Educação Popular* 17 (1):51-67.
- Valdanha Neto, D. 2020. Em terreno movediço: entre a cultura e a instituição da educação popular / Into quicksands: between the culture and the institution of popular education. *Cadernos CIMEAC* 10 (1): 80-93.

- Valdanha Neto, D.; Jacobi, P. R. 2022. Social learning as a response to disasters: a case study in the Brazilian Amazon. *Environmental Education Research* 28 (1): 109-127.
- Wals, A. E. J; Leij, Tore van der. Introduction. In: Wals, Arjen E. J. Social learning: towards a sustainable world. The Netherlands: Wageningen Academic Publishers, 2009.
- Whitaker, D. C. A. 2008. O rural-urbano e a escola brasileira. *Retratos de Assentamentos*, (11), p. 283-293.

EL APRENDIZAJE DE CONOCIMIENTOS NGIGUAS¹ A PARTIR DEL MÉTODO INDUCTIVO INTERCULTURAL

LEARNING NGIGUA KNOWLEDGE FROM THE INTERCULTURAL INDUCTIVE METHOD

Eustacia Varillas López

ORCID: 0009-0006-1462-0632

Escuela primaria indígena

“José María Morelos y Pavón”. México.

varillaslopez@yahoo.com.mx

Fecha de recibido: 31 de agosto del 2023

Fecha de aceptación: 14 de noviembre del 2023

Resumen

La diversidad en el aprendizaje es vital para la apropiación de conocimientos, de ahí la importancia de entender cómo aprende la niñez ngigua en un contexto específico. El presente trabajo visibiliza las formas de aprendizaje con el método inductivo intercultural (MII) de niños y niñas en la comunidad de San Marcos Tlacoyalco y su escuela indígena en el estado de Puebla. Las actividades que viven día a día se convierten en escenarios de interaprendizaje en los que se explicitan saberes propios, valores, actitudes, emociones y procesos de construcción de conocimientos desde entornos colaborativos. A lo largo de cuatro períodos escolares –el último en situación de pandemia–, se trabajó con cinco unidades didácticas que desarrollan actividades socio pedagógicas, en torno a las cuales emanan el resto de las acciones que despliegan conocimientos propios² escolares. De esta manera, se hace notar la colaboración de las y los comuneros,³ así como el papel del docente desde una transformación intrínseca. El presente trabajo muestra que el aprendizaje es posible desde entornos propios de las y los estudiantes, en los diversos espacios

¹ Se refiere a la lengua y cultura, así se autodenominan los habitantes de San Marcos Tlacoyalco, también conocido como población.

² Hace referencia a los saberes que subyacen en las actividades cotidianas del contexto indígena.

³ Son aquellas personas conocedoras del universo sociocultural de las comunidades originarias, los que aún siguen manteniendo prácticas sociales y actividades rectoras que transfieren conocimientos y valores éticos (Martínez, 2008).

que enmarcaron la comunidad y su cultura, desde una cosmovisión holística de la comunidad ngigua de San Marcos Tlacoyalco.

Palabras clave: Educación y cultura, conocimientos tradicionales, Método Inductivo Intercultural, aprendizaje, infancia.

Abstract

Diversity in learning is vital for the appropriation of knowledge, hence the importance of knowing how Ngigua children learn in a specific context. The present work makes visible the forms of learning with the intercultural inductive method (MII) of boys and girls in the community of San Marcos Tlacoyalco and its indigenous school in the State of Puebla. The daily activities of children become scenarios of inter-learning in which their own knowledge, values, attitudes, emotions and construction processes are made explicit from collaborative environments. Throughout four school periods —the last lived under pandemic situation—, work was done with five didactic units that develop socio-pedagogical activities, around which the rest of the actions that display their own and school knowledge emanate. In this way, the collaboration of the community members is noted, as well as the role of the teacher from an intrinsic transformation. This work shows us that learning is possible from the students' own environments, in the various spaces that frame the community and its culture, from a holistic worldview of the ngigua community of San Marcos Tlacoyalco.

Keywords: Education and culture, traditional knowledge, Intercultural Inductive Method, learning, childhood.

Introducción

A lo largo de la historia, la educación en comunidades originarias ha tenido grandes desafíos, que van desde la infraestructura hasta la formación docente, los programas de estudio y los procesos de aprendizaje. En los últimos años, se ha vuelto notoria la necesidad de atender, con pertinencia, a las y los niños que viven en contextos con características propias y que habían estado excluidos del currículum nacional.

De acuerdo con datos del INEGI (s.f.), en el periodo escolar 2020-2021, en Puebla se registraron 1,742 escuelas de educación indígena, de las cuales 45 son de nivel inicial con 887 estudiantes y 48 docentes; 950 son de nivel preescolar con 44,409 estudiantes y 2,105 docentes; y 747 son de nivel primaria con 66,629 estudiantes y 2,751 docentes, dando un total de 112,025 estudiantes y 4,904 docentes. Sin embargo, los planes de estudios del 2012 y 2017 incluyen aprendizajes homogéneos para todas las escuelas primarias del estado, lo que genera prácticas escolares estandarizadas y modelos de enseñanza enraizados en el discurso neoliberal de la educación. Es decir, se siguen reproduciendo esquemas de dominación-sumisión en los espacios educativos (Gasché, 2008).

En este trabajo, por lo tanto, se busca conocer cómo aprende la niñez ngigua desde su contexto familiar y comunitario en la escuela indígena de San Marcos Tlacoyalco en la que se practica el método inductivo intercultural (MII); particularmente, se recuperan los conocimientos propios que subyacen en las actividades cotidianas de las y los niños. Asimismo, se analiza cómo se dan los procesos de articulación y/o contraste entre estos conocimientos propios con los escolares. Esta investigación tiene como propósito contribuir a entender los

procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela y comunidad desde una educación descolonizadora que se refleja en las actividades sociales, culturales, recreativas, alimentarias y productivas de la comunidad, y que están también proyectadas en la vida escolar.

En el desarrollo del documento se presentan tres apartados. En el primero, se habla sobre la educación indígena en Puebla y la formación docente implicada en este trabajo; además, se plantean algunas interrogantes como ejes rectores que guían estos procesos vivenciales. En el segundo apartado, se visualiza el marco teórico y la metodología que enmarcan la planeación y ejecución de las unidades didácticas a partir del MII. Por último, se explicitan los hallazgos que visibilizan las expresiones e indicadores que permiten dimensionar procesos de aprendizaje desde un contexto ngigua.

Antecedentes

Los diplomados “Explicitación y Sistematización del Conocimiento Indígena” y “Certificación en Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües” – impartidos por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS), en colaboración y acompañamiento de un equipo de expertos indígenas y no indígenas,⁴ y la Dirección de Educación Indígena (DEI) del Gobierno del Estado de Puebla – fueron parteaguas para hacer un análisis profundo del quehacer educativo. Los procesos de formación docente emanados de estos diplomados propiciaron la sensibilización y reflexión que dieron lugar a la explicitación y sistematización de las actividades socioculturales que se viven en la comunidad de San Marcos Tlacoyalco, mismas que se visualizan en las tarjetas de interaprendizaje⁵ “Juntemos flor de calabaza en el campo para preparar chileatole” y “*Tsjengana nthaxechjian ngataun nki ixin sajuntha xechjian sunthena*”, así como también en el calendario sacionatural ngigua (Figura 1), y que integran conocimientos propios a partir de las experiencias y actividades de la vida cotidiana.

En este calendario se muestra la articulación de actividades culturales, sociales, productivas, alimentarias, rituales y recreativas que se realizan en la comunidad, y contiene los siguientes elementos: las temporadas, los indicadores climáticos, los vegetales, el comportamiento de los animales, las actividades de las y los comuneros y de los niños y niñas. Se encuentra organizado en círculos concéntricos y refleja los meses del año gregoriano.

Locus de enunciación

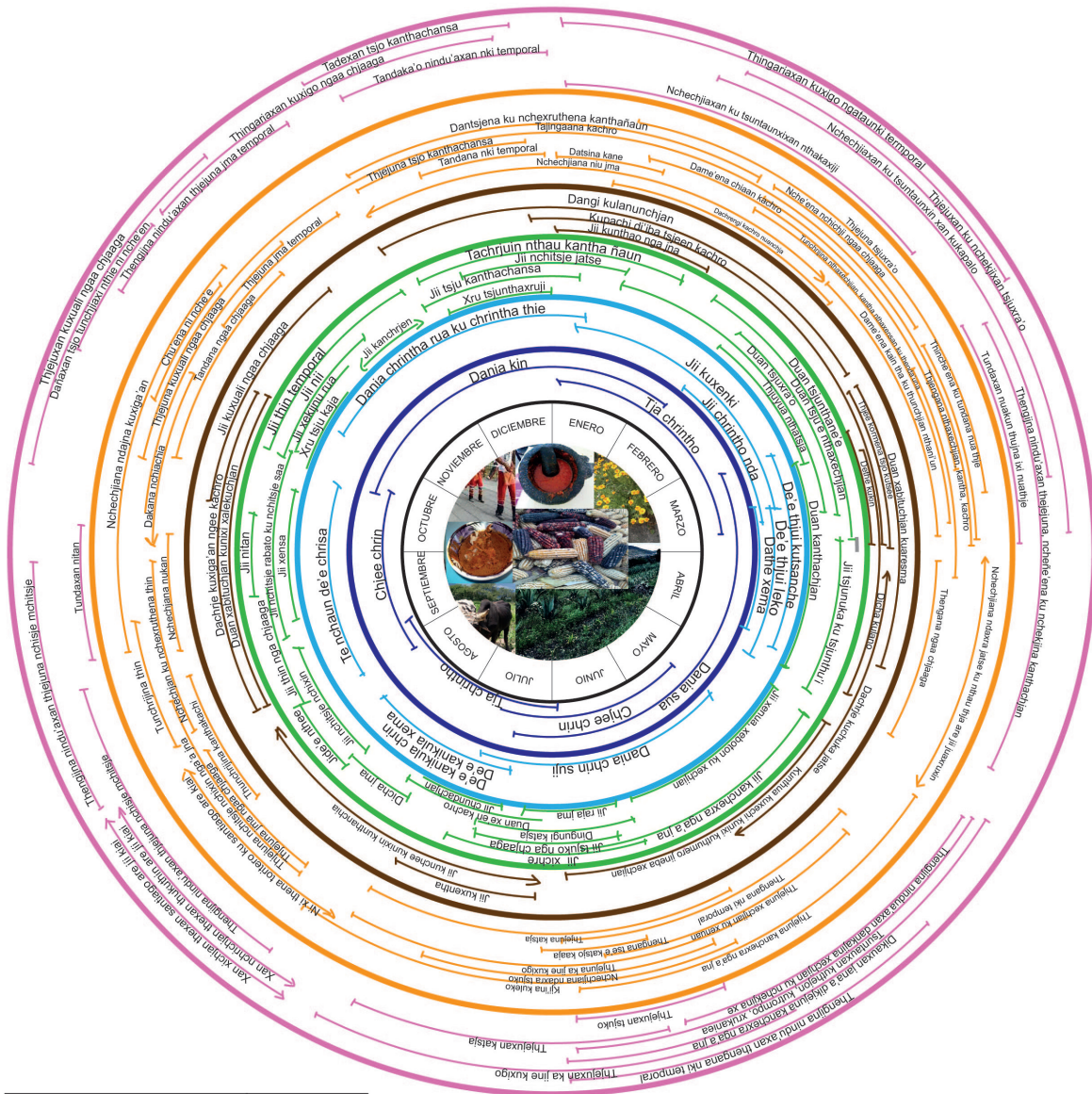
Soy ngigua y docente de Educación Primaria Indígena. Ingresé al servicio profesional en 1995 con estudios de bachillerato. En los primeros años de servicio ponía en práctica estrategias, actividades y recursos pedagógicos encaminados al aprendizaje del español y muy poco tomé en cuenta el contexto de los estudiantes. Más adelante, al llegar a otra escuela, encontré prácticas escolares tradicionales y de asimilación, y que, en general, las escuelas indígenas presentan niveles muy “bajos” según las pruebas Enlace (SEP, 2013).

⁴ Entre ellos, María Bertely, Stefano Sartorello, Raúl Gutiérrez, Jesús Martínez, Elena Santillan y Eusebia Taxis.

⁵ Las tarjetas de interaprendizaje, diseñadas desde las actividades socioculturales, explicitan conocimientos propios y escolares desde un enfoque didáctico.

Figura 1. Calendario socio natural ngigua, San Marcos Tlacoyalco

Thi tu'en ngaan nanu ngee rajna ngigua



JICHRUNGA KAIN THI TU'EN	JA'IN JITSJE'E
- Kexrein thii nanu	Blue
- Thi diku'en nga nanu	Red
- Kexrein techun ka ku ntha	Green
- Kexrein techun kuxigo	Yellow
- Kain xra nche'e chujni	Purple
- Thi nche'e chjan nchinchin	Pink

Fuente: Fortunata Varillas López, Eustacia Varillas López, (s/f).

El plan y programas de estudio de la SEP de 1993 tenía como propósito “propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita” (SEP, 1993:21), privilegiando el español como lengua de instrucción y como objeto de estudio. En la escuela en la que laboraba, la niñez hablaba la lengua nguigua y entendían muy poco el español, y en la práctica, algunos compañeros docentes, con varios años de servicio, decían: “No se puede trabajar la lengua”, “lo importante es que aprendan a leer y a escribir”. Así que ante este escenario, mis esfuerzos por hacer una educación bilingüe fueron pocos.

En 1999, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) implementó los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas. A partir de entonces comenzó a promoverse un enfoque intercultural y bilingüe, en el que la enseñanza de las lenguas indígenas como objeto de estudio buscó reconocer el carácter multicultural y la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas para garantizar el acceso, permanencia y logro educativo (SEP, 1999). Entonces se consideraron 62 grupos indígenas a lo largo del territorio mexicano y en las escuelas se fortaleció el desarrollo de las lenguas originarias mediante la escritura, comunicación y actividades culturales.

Aunado a esto, los procesos de formación, derivados de los diplomados, antes citados, marcaron mi vida. La colaboración en los proyectos educativos “Milpas educativas para el buen vivir” y “Milpas educativas ante el Covid-19”, desde un enfoque intercultural crítico, y la implementación del MII fortalecieron particularmente la recuperación de conocimientos y saberes propios, reconociendo así la importancia de la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fue entonces que comprendí que lo indígena no solo es la lengua, la cultura, el vestuario, las costumbres y tradiciones, sino que va mucho más allá: es un sentir desde lo propio, son principios de vida que nuestros ancestros han establecido como lo más valioso y sagrado, desde la sabiduría y conocimientos que por años han estado ahí; es la existencia del ser humano desde su cosmovisión, propia de cada región. Sin duda, esto implicó una transformación personal en los últimos años de trabajo pedagógico, el cual permitió reivindicar mi quehacer educativo, a no quedarme solo en el aula, sino a generar procesos de aprendizaje desde las actividades socioculturales en y desde la comunidad, donde se manifiesta la vida misma de los educandos, lo cual ha sido pertinente para la niñez.

Planteamiento del problema

La educación en contextos indígenas ha estado marginada por décadas, no obstante, existe una simulación discursiva sobre el progreso de la misma, lo que deja una brecha entre la teoría y la *praxis* en la educación, así como entre el discurso político educativo y la realidad que se vive en las aulas. En los últimos años se han realizado investigaciones que visibilizan los esfuerzos por hacer una educación intercultural desde escenarios muy particulares, dejando ver nuevas posibilidades de entender y asimilar una educación desde la diversidad cultural y lingüística que responda a necesidades específicas de los pobladores indígenas (ECIDEA, 2009).

En el presente trabajo se documenta el aprendizaje de las y los alumnos desde su contex-

to indígena y el MII, así como desde las implicaciones que tiene el docente a partir de su hacer educativo. Para ello, se plantearon las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo aprenden los niños y niñas nguiguas de sexto grado de primaria en su contexto familiar y comunitario?
- ¿Cómo se dan los aprendizajes entre los conocimientos propios y los conocimientos escolares de estos niños y niñas?
- ¿Cómo interviene el contexto indígena en la construcción de sus conocimientos y cómo está implicada mi propia mediación como docente nguigua en la articulación de los conocimientos propios y los conocimientos científicos?

Marco teórico

En las últimas décadas, se han hecho agregados a la Constitución Política mexicana sobre temas que atañen directamente a los pueblos originarios. Por ejemplo, en el Artículo 2° se reconoce que “la Nación tiene una composición pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas, los cuales descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas” (Diario Oficial de la Federación, 2006). Dicho esto, se hace necesario situarnos en un espacio pluricultural que a su vez experimenta relaciones interculturales, que no son necesariamente de respeto.

Cuando hablamos de interculturalidad, generalmente nos remitimos a un concepto polisémico, cuya construcción se da en torno al contexto en el cual se desarrolla. En algunos casos se cree que este término es una cuestión que idealiza las relaciones de igualdad en las sociedades; en otros, se dice que es para los indígenas y/o para la educación indígena. Schmelkes (2004: 11) define la cuestión intercultural como una “relación basada en el respeto y desde posiciones de igualdad”, lo que supone la aceptación de todas las culturas como igualmente dignas y valiosas. Es importante aclarar que las relaciones de igualdad no son solo la condición de lo intercultural; esto tiene que ver con un cambio de cosmovisión del ser humano en relación con su entorno, con la sociedad y la cultura.

Las instituciones se han apropiado del concepto interculturalidad como una estrategia y/o enfoque que contribuye a disminuir las asimetrías, particularmente las escolares. La Coordinación General de Educación Intercultural acuña este concepto y la define como una “estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, calidad y pertinencia” (SEP, 1999). Según la Unesco “la educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales” (UNESCO, 2006: 18). Sin embargo, no deja de ser algo intangible y alejado de las realidades que se viven en sociedades indígenas y los rezagos en derechos que han vivido a lo largo de la historia, a partir de la colonización.

Dicho esto, el método inductivo intercultural cobra fundamental importancia y pertinencia en contextos indígenas. Este método tiene sus orígenes en la Amazonía peruana con las actividades sociopedagógicas iniciadas por Jorge Gasché, Jessica Martínez y Carmen Gallegos

(Martínez, 2008) y se desarrolló en México a mediados de los años noventa con educadores comunitarios tzeltales, tsotsiles y choles del estado de Chiapas de la Unión de Maestros de la Nueva Educación Para México (UNEM).⁶

Haciendo referencia en los textos de Sartorello (2009), Gasché (2008a), Bertely (2007) y Walsh (2002), el MII se inscribe en las perspectivas críticas de la interculturalidad con enfoque político-pedagógico y como propuesta metodológica dirigida a construir una pedagogía descolonizadora de los pueblos indígenas en resistencia por mantener sus formas de vida con la naturaleza y como principal fuente de vida. La diversidad del conocimiento que se manifiesta en sociedades indígenas es diferente de aquella de la sociedad no indígena (Gasché, 2008), lo cual permite miradas distintas de la educación y de cómo llevarla a cabo. Así, el MII se ha ido configurando con las aportaciones y hallazgos de procesos de investigación que lo llevan a estar en constante uso y desarrollo en diversas comunidades. Este método se sustenta en principios pedagógicos, políticos, filosóficos y epistemológicos que emergen desde una postura crítica y un posicionamiento propio que busca el equilibrio con la naturaleza (Sartorello, 2009).

Según Gasché (2008), desde tiempos remotos la sabiduría indígena ha estado oculta en las comunidades, y a veces en algunos escritos antropológicos, pero debido a que se ha tratado principalmente desde una visión no indígena, ha quedado con frecuencia en desventaja ante una mayoría dominante. De acuerdo con este mismo autor, la cuna donde las personas producen y crean sus medios de subsistencia, transformando la naturaleza, interactuando, cooperando, y comunicándose entre ellos en su proceso vivencial diario es la cultura, por lo es que importante notar que la cultura es la cara manifiesta y el resultado de las actividades humanas (Gasché, 2008).

Metodología

El trabajo en cuestión se inscribe en los estudios de corte cualitativo con un diseño que toma en cuenta elementos que son imprescindibles para mantener una mirada abierta y flexible (Ruiz, 2003), que se centran en el entendimiento e interpretación de datos y fenómenos. La metodología se centra en la observación participativa y entrevista no estructurada, estando yo como participante activa en estos procesos, mismos que tienen su propia complejidad y permiten la triangulación de los datos proporcionados. Esta investigación demandó explorar la práctica docente en torno a las formas en que aprenden los estudiantes desde las actividades sociales, productivas, alimentarias, rituales y recreativas, así como el análisis de los procesos vividos, de los textos de valoración de los alumnos, y de las planeaciones de clase. Es decir, se vierten las voces de las y los actores involucrados.

El estudio se realizó en un contexto complejo debido a la proliferación de la delincuencia, lo cual exigió mayores cuidados para llevar a los estudiantes al territorio a realizar las actividades; por otro lado, la pandemia de la COVID-19 que se agudizó en los últimos años detonó incertidumbre entre los miembros de la comunidad. Partiendo de la metodología del MII, se llevaron a cabo cinco unidades didácticas, las cuales se diseñaron tomando en cuenta los tiempos del calendario sociocultural ngigua, que como se mostró previamente, es un calendario vivo. Desde la voz de las y los estudiantes se eligieron las actividades que se realizaron:

⁶ Fundada en 1995 y registrada como asociación civil en 1997. Uno de sus objetivos es llevar a cabo una educación intercultural bilingüe desde las comunidades indígenas de Chiapas (Sartorello, 2009).

1. Desgranemos maíz; 2. La siembra de maíz criollo; 3. Deshierbemos la milpa; 4. Vayamos a pixcar; y 5. Preparemos dulce de calabaza. De cada una de estas actividades se hizo una descripción y análisis de los procesos vividos y los textos de valoración de las y los estudiantes. Durante los procesos vividos, se elaboraron cuatro fotovoces, de los cuales dos emanaron de la experiencia y escritos de las alumnas sobre la actividad “Desgranemos maíz”, uno sobre el proceso de la siembra y otro de la elaboración del dulce de calabaza. La fotovoz es una técnica de investigación-acción participativa que a partir de la imagen y la narrativa de la voz de los participantes permite plasmar no solo conocimientos sino también saberes y sentires, permitiendo así el análisis, la reflexión y el diálogo entre los actores (niños, comuneras, docente), explicitando las experiencias y prácticas vividas desde las actividades sociopedagógicas (Bertely y Sartorello, 2021). Cabe mencionar que la foto-voz permea la sintaxis cultural del MII, así como los cuatro pilares y los significados indígenas de manera transversal.

En la metodología del MII primero se exploran los conocimientos previos, luego se realiza la actividad central con sabias y/o expertos, después se amplía el conocimiento propio a través de preguntas e investigación-participativa en la comunidad con los abuelos y personas sabias, y, por último, se trabajan conocimientos escolares que pueden ser de ampliación y/o contraste. La participación/intervención fue una constante en esta investigación, ya que me permitió acercarme a las actividades de forma activa y vivencial como docente e integrante en los procesos de construcción de aprendizajes.

Participantes

En la aplicación de las unidades didácticas y desarrollo del trabajo mediante el MII, se tomaron en cuenta cuatro grupos de sexto grado en cuatro periodos escolares (2016-2017, 2017-2018, 2018-2019 y 2020-2021), lo que aportó un total de 130 estudiantes a lo largo de cuatro años. En cada actividad nos acompañó una sabia y algunas madres de familia. En este trabajo los nombres de las y los participantes fueron anonimizados para asegurar la confidencialidad.

Técnicas e instrumentos

En este proceso de investigación-acción participativa; por un lado, se realizaron descripciones de las actividades realizadas (unidades didácticas), descripciones de escritos de valoración/evaluación (experiencias de niños y niñas) y la descripción de la voz de las comuneras (guía de observación). Se analizó y reflexionó desde la información que albergan estos instrumentos y en torno a las preguntas de investigación. La observación participativa (plasmada en el diario de campo) se practicó en todo momento registrando sucesos, diálogos, sentimientos y gestos para luego hacer categorías de análisis y codificación de datos. Por último, la fotovoz es otra técnica elegida para dar cuenta del trabajo que se ha realizado con el MII; en este proceso las y los niños narraron sus experiencias, asombros, sentires, emociones y el gusto de vivenciar aprendizajes con sus compañeros. Así, esta forma inductiva de investigación construida a partir de la palabra de los actores (niños, comuneras, docente) durante las actividades sociopedagógicas permitió el análisis, la reflexión y el diálogo en la construcción de las fotovoces y las pequeñas narraciones como una herramienta para la sistematización de conocimientos propios y experiencias de aprendizaje que surgieron de las actividades que se llevaron a cabo

en el territorio.

El contexto indígena en la apropiación de conocimientos en niñas y niños desde el MII y el papel del docente en el proceso de aprendizaje

Los resultados que se reportan a continuación emergieron de procesos educativos con la aplicación de unidades didácticas del MII y corresponden a las tres preguntas que se plantearon al inicio de la investigación, mismas que se presentan en tres apartados: 1) Cómo aprenden las infancias en contextos indígenas; 2) El contexto indígena en la construcción de conocimientos a partir del MII; y 3) El rol del docente en el proceso de aprendizaje a partir del MII.

Es importante mencionar que el MII mantiene una sintaxis cultural, que, de acuerdo con Gasché (2008) engloba el territorio, el recurso, la técnica y el fin social. En la actividad “Vayamos al campo del abuelo a pixcar⁷ mazorca para comer” se muestra la integración del territorio (campo), el recurso (mazorca), la técnica (pixcar), y el fin social (para comer). Estos cuatro ejes conforman la sintaxis cultural y en ellos permea la sabiduría propia de la comunidad que constituye la interrelación que existe entre el individuo y la naturaleza, en donde esta provee los recursos que los abuelos han cuidado y preservado durante muchas generaciones para su supervivencia.

Resultados

¿Cómo aprenden las infancias en contextos indígenas?

En este apartado, se visibilizan las formas de apropiación de conocimientos, valores, habilidades y actitudes a partir de las actividades sociales y productivas realizadas en diferentes temporadas y espacios. Así, durante el desarrollo de la planeación didáctica “Desgranemos maíz” observamos que las y los alumnos conocen y han practicado diferentes técnicas para desgranar maíz, algunos con más destrezas que otros, pero con una actitud muy positiva de aprender de sus pares y de la comunera y/o sabia. Aquí y desde una perspectiva intercultural crítica, claramente se rompe el esquema hegemónico occidental de la transmisión y construcción de conocimientos, dando lugar a nuevas formas de aprendizaje descolonizadoras apegadas a los conocimientos propios de las comunidades originarias.

El gusto por aprender dio pauta a que las y los alumnos mostraran interés y valoración por las prácticas ancestrales como herencia de los abuelos. La curiosidad sobre la forma que tienen los olotes, todos los usos que se les da y sus características motivaron a los niños y niñas: “Cuando desgranamos maíz, aprendimos que no se debe tirar los olotes, para que la milpa crezca”. Estos aprendizajes ocurren en un tiempo y espacio específicos, es decir, cuando llega la temporada de la siembra, los comuneros desgranar maíz en casa y preparan la tierra para sembrar; en ese momento, los niños y las niñas acompañan a sus familiares y es ahí donde surge el conocimiento y los interaprendizajes en colectivo (Foto-voz, diario de campo, marzo de 2017).

Pudimos observar que las y los estudiantes aprendieron a desgranar maíz. Una alumna dijo durante la actividad: “Esta mazorca sí está bien para la siembra”. Ellos observan y desgranar, lo que nos indica que aprenden haciendo, los sabios desgranar y al tiempo explican a las

⁷ Pixcar se refiere, en el contexto mexicano, a la cosecha o recolección de mazorcas.

y los niños. En este momento, se explicita el conocimiento indígena.

Figura 2. Fotografía de manos sosteniendo olotes



Fuente: Tomada por la autora, s/f.

Además, se hacen presentes aquellos conocimientos que tienen que ver con el tiempo propio para desgranar, con la posición de la luna y los efectos que estos fenómenos pueden causar; en palabras de una alumna: “Mi mamá dice que cuando la luna hace efecto, no se debe desgranar ni sembrar porque las plantas se secan o se eclipsan”. En este sentido, los conocimientos propios que subyacen a las actividades cotidianas, son aprendidos por las infancias mediante la interacción con la actividad y, dependiendo de la edad que tengan, se les asigna una tarea específica.

Salir al territorio resulta atractivo para los estudiantes. Niños y niñas interactúan y construyen su propio aprendizaje desde distintos niveles de conocimiento y estilos. Cada uno ejerce un rol propio y de acuerdo a sus habilidades. Entre comentarios, asombros, preguntas y risas, descubren nuevos conocimientos desde la *praxis*. La comunera, muy amablemente explica a los alumnos la técnica de desgranar maíz, las características de una mazorca y a la vez los tipos de mazorca y sus cuidados para la preservación (Fotovoz, diario de campo, marzo de 2017).

El aprendizaje se torna interesante, las y los niños ponen en juego sus habilidades y conocimientos, valores y significados propios. Aprender haciendo detona el interés y la curiosidad por nuevos aprendizajes. Por otro lado, a través de la actividad, las y los estudiantes se apropian no solo de conocimientos, sino también de valores y la cosmovisión indígena, de la conexión que existe entre el ser humano con la naturaleza y con sus semejantes, en un lugar, tiempo y espacio determinados (Bertely, 2014).

Es común ver los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos en el aula; sin embargo, para las comunidades indígenas es vital aprender haciendo, este proceso de construcción es complejo e integrado, intervienen todos los sentidos (la vista, el tacto, el oído, el

Figura 3. Comunera desgranando maíz



Fuente: Tomada por la autora, s/f.

gusto y olfato) y un sexto elemento que es el sentir-vivir. Este último encierra un significado profundo para los estudiantes, ya que hay una razón, hay un para qué, y un porqué hacer lo que se hace, que se va interiorizando y perfeccionando cada vez con mayor certeza, fineza y valor propio. Según Bertely (2014) estos procesos de aprendizaje emanados de actividades, situaciones y problemas constituyen las principales fuentes del conocimiento.

A manera de síntesis, las y los niños aprenden cuando conectan sus vivencias con las actividades sociales de la comunidad, en la cual están constituidos por el tejido social que se conforma por las relaciones de parentesco y por la reciprocidad interfamiliar (Maldonado, 2016). Así pues, el aprendizaje se construye desde una cuestión intrínseca y como una acción construida socialmente, dando lugar a la articulación, ampliación y/o contraste de conocimientos propios con los escolares. En una actividad posterior, los alumnos construyeron cuerpos geométricos con los olotes desde la experimentación vivencial y convivencial, vinculando sus propios saberes con la investigación científica, por ejemplo: calculando área y volumen con unidades de medida tradicionales y con sistemas de medición universales, mostrando claramente la ampliación y articulación de conocimientos y aprendizajes situados desde el territorio y desde las actividades sociopedagógicas. Podemos decir que el aprendizaje es cíclico, es decir, ocurre una y otra vez, pero nunca es igual, cada vez alcanza nuevas fisuras y se va perfeccionando.

El contexto indígena en la construcción de conocimientos a partir del MII

La educación concebida por la comunidad se relaciona con el deber ser desde el bien común y para el bien comunitario. Está basada en un enfoque de integración e interrelación de todo

lo que existe: el Sol, la Tierra, las plantas, las rocas, el ser humano. Toda esta integración funciona y evoluciona a medida que hay un cuidado de sí mismo, lo cual implica una mirada desde lo comunitario, de lo que se debe aprender y cómo se debe aprender, salir de la estructura educativa antropocéntrica, para entrar a una lógica natural con una conciencia integrada con la naturaleza, desde una enseñanza práctica (Huanacuni, 2015).

Desde la cosmovisión comunitaria y la experiencia propia, se concibe que todo es parte de la comunidad y los procesos de aprendizaje no pueden estar aislados del contexto porque la naturaleza nos indica que todo está conectado: “Debemos cuidar nuestra tierra para que nazca la milpa”, en palabras de un alumno. Se hace presente la importancia de los conocimientos propios, que toman relevancia desde esta conexión con el ser humano, desde el hacer, donde se da el interaprendizaje entre todos los actores (Gasché, 2008). Por otro lado, el empoderamiento de las y los alumnos en los procesos de aprendizaje abre la posibilidad de proyectar igualdad, confianza, seguridad y autoestima.

Desciframos que hay un reconocimiento de saberes propios. En la medida en que los estudiantes se involucran en las actividades desde el hacer, reconocen y valoran el conocimiento y sabiduría de sus ancestros, e incluso el de otros niños y niñas de su misma edad. Estas situaciones ocurren en un tiempo y espacio específicos: desgranar maíz tiene que ver con la temporada de la siembra (mes de abril); entonces, hay ciertos fenómenos que anuncian el tiempo para hacer las actividades; todo tiene una relación causal: “Se hace cuando se siembra”. En esta expresión se visualiza el reconocimiento de que es necesario hacer una actividad (desgranar maíz), porque se aproxima otra (la siembra), y así, luego deshierbar la milpa para después recolectar la mazorca en el campo (pixca). Este conocimiento se vincula con el tiempo de tal forma que existe una conexión entre el tiempo, el espacio y la comunicación con el territorio para proceder a trabajar. Saber leer el tiempo es reconocer cuando se efectúan las acciones e identificar los fenómenos que anuncian acontecimientos que pueden ayudar o afectar, en este caso, la cosecha.

La siembra de maíz criollono solo implica la forma de cómo hacerlo y cuándo, sino que encierra una serie de conocimientos que subyacen en el territorio. La profundidad, la distancia y la cantidad de tierra adecuadas aseguran la humedad que la milpa necesita para crecer, mientras que la distancia y la cantidad de maíz que se coloca en el surco, regula la cantidad de calor que recibe cada milpa y ayuda a la polinización. Estos procesos cíclicos de interacción con la madre tierra son fundamentales en el desarrollo y cuidado del entorno comunitario.

En este sentido, el contexto juega un papel determinante en la construcción de conocimientos propios, ya que permite situar el aprendizaje, desde situaciones reales, problemas, hechos y/o fenómenos. El trabajo en colectivo es una realidad que se visibiliza en la comunidad, dejando ver las problemáticas que se viven en el territorio y en las familias (Notas del diario de campo, 2021).

El sentir de las y los niños se hace presente cuando se habla de temas cotidianos, el maíz, por ejemplo, como recurso, no solo es para alimentarse, sino que da sentido a toda su existencia, que va más allá de alimentar el cuerpo, también alimenta el alma. El ser humano como parte de la naturaleza, mantiene una conexión que da sentido a su razón de ser y de vivir, es decir, se tiene una misión en la vida.

La presencia de la comunidad en los procesos de aprendizaje, a partir del MII, genera contenidos y conocimientos interculturales, regionales y nacionales, que promueven en las y los alumnos su identidad, como parte de una comunidad indígena. El acompañamiento de las

Figura 4. Fotografía de estudiantes sembrando en el surco



Fuente: Tomada por la autora, s/f.

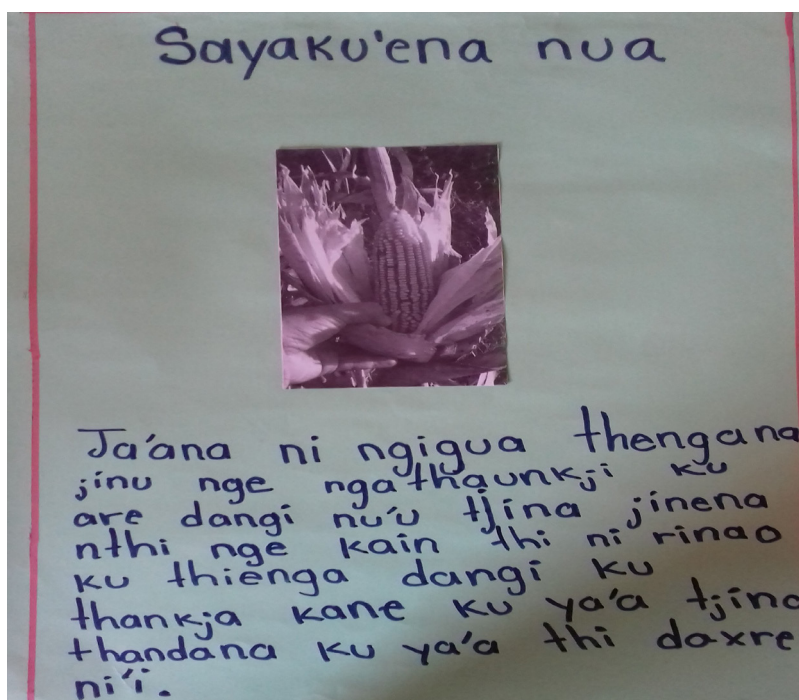
y los comuneros ha sido fundamental para aprehender conocimientos propios. Los valores positivos permean en toda la actividad de forma natural, como señalaba una alumna cuando analizábamos que de la mazorca sale el maíz para la siembra, para comer, para los animales de traspatio, los olotes para hacer oloteras y para usar como leña, las hojas para envolver los tamales, el zacate para alimentar a los animales: “No encontramos algo que se deba tirar, por el contrario todo se utiliza”. La comunera/sabia interactúa con niños y niñas desde la comunicación en la lengua nguigua, los movimientos, la mirada y el sentir en el momento que se está desarrollando la actividad, del cual emergen preguntas. En este caso, por ejemplo, cuestionaba “¿Por qué hay olotes de color rojo?”, situación que genera interaprendizajes entre las y los alumnos, las sabias y todos los participantes. Las familias ven con buenos ojos esta forma de aprender; en palabras de la sabia “Es muy importante aprender a hacer esto porque es parte de la cultura nguigua, qué bueno que usted les enseña a los alumnos a realizar este trabajo”. Las personas sabias se involucran con gusto, para enseñar y guiar a niños y niñas en las actividades, sin pedir nada a cambio.

Esta forma de enseñanza-aprendizaje abona a una educación en y para la vida (Bertely, 2014). Para la comunidad, todos los seres vivos se encuentran conectados con la tierra y de ésta depende la lógica de pensamiento y de vida en el mundo. En este sentido, las actividades crean lazos familiares (familias, hijos e hijas, abuelas y abuelos, tías y tíos, primas y primos) y se abre la posibilidad de reivindicar los conocimientos propios e indígenas que subyacen a las actividades productivas que realizan las personas y que, a medida en que éstos se practican, también son aprendidos por los hijos e hijas, no importando la edad ni el proceso en el que cada uno se encuentra, pues ellos aprenden de forma gradual.

La cuestión territorial está presente durante la reflexión de quiénes siembran. La respuesta “Los que tienen un lugar donde sembrar” evidencia situaciones de desigualdad social que se viven en la comunidad y que tienen que ver con cuestiones políticas y de justicia social. En las actividades se refleja también la lengua ngigua como código de significados y simbolismos interconectados; es una forma de entender el mundo, pero también de conocerlo, aprenderlo y transformarlo, es decir, todo se encuentra relacionado y vinculado con la vida. Tal como señalaba una alumna: “Es muy importante aprender a hacer esto porque es parte de la cultura ngigua”. Se percibe claramente la autoafirmación identitaria detonada por la participación en la actividad.

La lengua guarda significados propios que se ponen de manifiesto en el desarrollo de las actividades sociopedagógicas (Notas del diario de campo, 2018). Podemos decir, entonces, que el contexto indígena, las y los comuneros y las actividades se vuelven fundamentales en la construcción de conocimientos propios en las y los alumnos, dado que, de ahí partimos para arribar a los aprendizajes escolares,⁸ mismos que por sí solos se apartan en gran medida de las formas de vida comunitaria propias.

Figura 5. Texto elaborado por una alumna de sexto grado



Fuente: Recuperado por la autora, s/f.

El rol del docente en el proceso de aprendizaje a partir del MII

En este apartado se identificaron dos procesos fundamentales: el primero tiene que ver con una transformación a nivel personal y el segundo con la comunidad escolar y la reconstrucción de la comunalidad⁹ desde los procesos de aprendizaje a partir del MII. En mi experiencia,

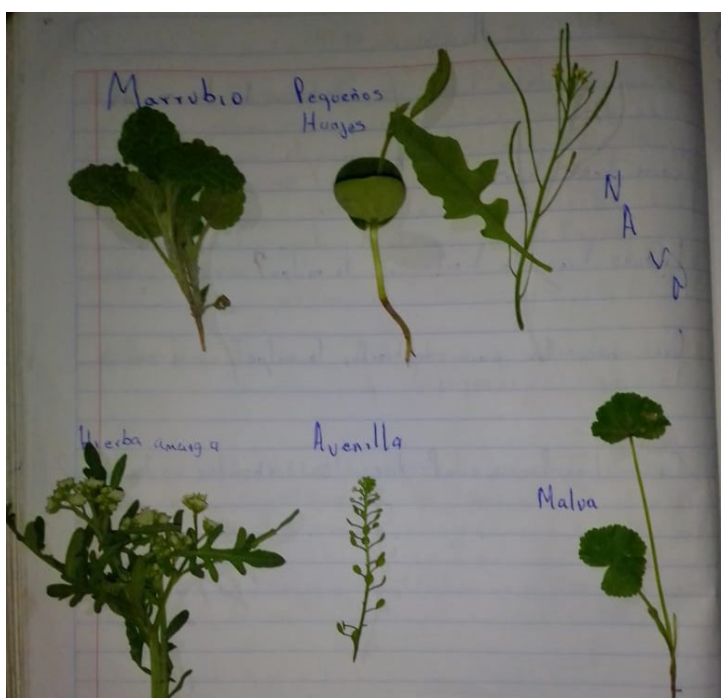
⁸ Conocimientos escolares emanados de los planes de estudio 2011 y 2017.

⁹ Martínez Luna (2010) la comunalidad es la unidad de todo, en el cual descansan valores como la compartencia, la educación, la resistencia, la tecnología, el derecho y la cultura propios.

el MII me ha permitido explorar el territorio y conocer las actividades que viven las y los niños en cada una de las temporadas durante el año, así como la relación que existe entre los factores naturales y sociales, y que representan la fuente de conocimiento y sabiduría indígenas. En estos procesos de participación colectiva y colaborativa, estudiantes, familias y comunidades propician el desarrollo mismo de las actividades emanadas de las temporadas que marca el calendario socionatural, permitiendo así su vinculación con otros acontecimientos, situaciones y problemas que se viven en la comunidad, desde una reflexión a profundidad que permite la construcción gradual de saberes y conocimientos propios y escolares.

En el proceso de aprendizaje, la recuperación de saberes previos desde la sintaxis cultural hace que el alumno tenga una visión global de la actividad, lo que implica una participación flexible y atenta de parte de la docente para profundizar. En ellos se explicitan conocimientos, significados, valores y consejos: por ejemplo, deshierbar la milpa permitió conocer las especies que se pueden comer, las que son remedio a los malestares del cuerpo y del alma, las que se pueden aprovechar para la alimentación de los animales, y las que se dejan para abonar la tierra:

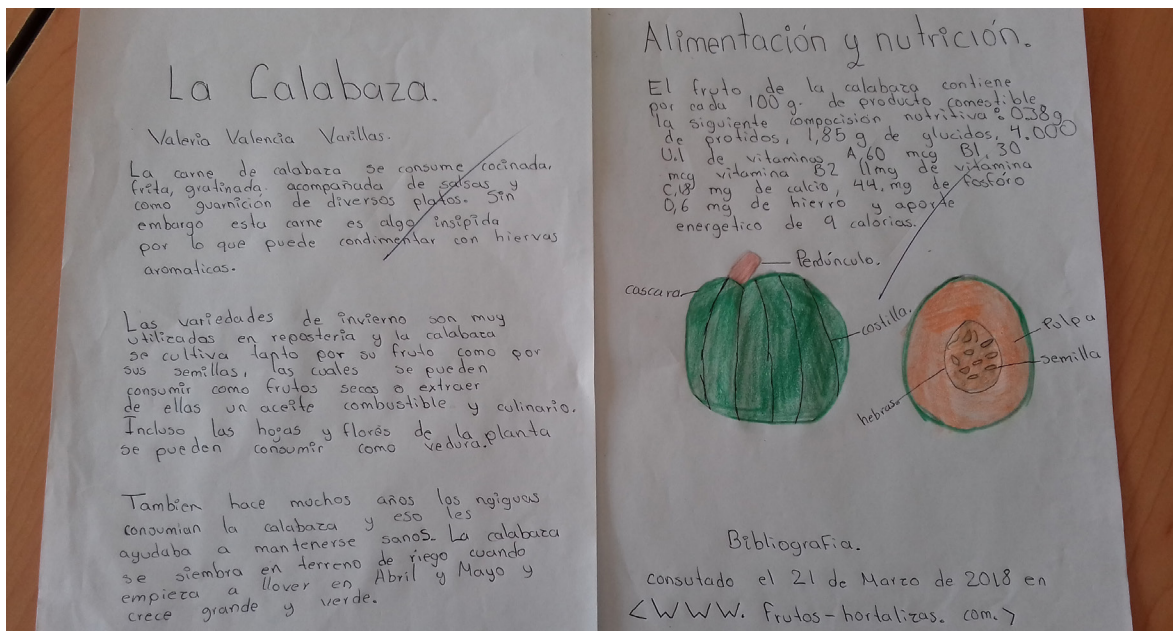
Figura 6. Cuaderno de una alumna de sexto grado



Fuente: Recuperado por la autora, s/f.

la labor del campo implica varias atenciones, una de ellas es deshierbar y lo experimenté en persona, no es que fuera la primera vez, pero, pues, yo no conocía muchas plantas y le preguntaba a mi abuelo cuál podía comer el pollo y cuál tenía espinas. Es emocionante conocer plantas nuevas, pero te debilitas fácilmente ya que te la pasas mirando al suelo, pues, o agarras un instrumento para deshierbar o lo arrancabas con las manos, son varias opciones para deshierbar. Mi abuelo, con quien compartí la experiencia, dice que hay plantas venenosas que se colocan en una posición igual a las otras y se pueden confundir, así que, si vas a deshierbar tendrás una experiencia muy bonita (Experiencia de una alumna de sexto grado).

Figura 7. Cuaderno de una alumna de sexto grado



Fuente: Recuperado por la autora, s/f.

La reflexión y análisis acerca de las experiencias de aprendizaje que cada niño y niña vive en estos procesos de investigación, indagación, experimentación y valoración permitió tomar conciencia sobre la importancia del territorio y lo que en ello existe y las decisiones que se han generado a través de los años por una aparente “modernidad”. Encontramos, pues, todo un cúmulo de sabiduría en los expertos, generando así aprendizajes propios que se articulan, en actividades posteriores, con los conocimientos científicos.

Estas experiencias de las y los alumnos permitieron la evaluación-valoración de los aprendizajes, mismos que dan cuenta de los procesos de formación, desde vivencias y experiencias en torno a las actividades sociopedagógicas. Así comentaba otra alumna: “Cuando hicimos este trabajo, me sentí muy contenta ya que la calabaza me gusta y tuve que investigar más acerca de ella, ese día aprendí otras cosas que yo no sabía acerca de la calabaza y eso me hizo sentir bien” (Experiencia de una alumna de sexto grado).

Esta transformación de la práctica docente también se ve reflejada al interior de la vida comunitaria y fuera de ella. Para mí como docente implicó abrir el diálogo a situaciones que van más allá de los contenidos oficiales. Salir de la escuela me permitió fortalecer un ambiente de igualdad y de confianza. En todo momento las y los niños estuvieron muy motivados por la actividad, en palabras de un niño de sexto grado “Fue muy divertido, porque llevé a todos mis compañeros y pudimos convivir juntos”. La satisfacción que reflejan las y los estudiantes es una muestra de procesos educativos vivenciales y gozosos, desde las actividades socio-culturales que se viven en la comunidad.

Estos procesos de deconstrucción fortalecen la formación y experiencia docente para brindar una educación más libre y justa. Tal forma de trabajo permite a las y los estudiantes posicionarse desde su comunidad mostrando así empoderamiento y liderazgo en la construcción de su propio aprendizaje a partir de la inserción a las actividades sociales de la co-

munidad, propiciando que el estudiantado: a) Aprenda desde y para su contexto; b) Aprenda la lengua nguigua, como un derecho y; c) Fortalezca su identidad propia-indígena. Y esto es para la docente parte de la valoración y evaluación formativa.

El papel del docente se torna multifacético; por un lado, es coordinador y mediador en estos procesos de aprendizaje, por otro lado, acompaña desde adentro, aprende de los expertos, también comparte sus hallazgos, experiencias y conocimientos. En estos procesos no hay regañones, siempre se les dice: “vas bien”, las actividades se retroalimentan volviéndolo a hacer en otro momento, en otras condiciones, en otros lugares y con otras personas. El aprendizaje se acrecienta y, por lo tanto, las y los alumnos se vuelven expertos.

Reflexiones finales

El presente estudio pretende abrir diálogos y reflexiones para todas las escuelas indígenas y no indígenas, en contextos rurales y otros espacios educativos en la región, estado y país. Es nuestro deseo que el MII esté presente en las escuelas, con todas las lenguas indígenas desde sus comunidades.

El MII me ayudó a entender los procesos de aprendizaje que se construyen en la comunidad con las y los alumnos desde su proceso formativo y de socialización durante sus primeros años de vida. Así, al llegar a la escuela continúan aprendiendo desde lo propio de su comunidad. Las actividades sociopedagógicas se centran en el hacer, en la curiosidad, en la investigación que son naturales dentro y fuera del territorio y de la escuela, los niños y niñas usan todos sus sentidos: observan, escuchan, hacen, huelen comentan, sienten y asimilan los significados, procesos y usos de tal o cual recurso, englobando otros conocimientos de cuidado, producción y utilización, en espacios propios y fuera de su contexto. Una actividad la realizan varias veces pero en distintas condiciones; lo cual permite la retroalimentación y los reajustes necesarios en el aprendizaje, esto permite que las y los estudiantes profundicen el conocimiento de su territorio, aprendan a leer el tiempo volviéndose cada vez más expertos y, se vayan apropiando de nuevas técnicas para el trabajo así como de las implicaciones para su cuidado y uso, en el cual la participación de las y los comuneros se vuelve fundamental. Valorar los conocimientos propios que subyacen en su comunidad, lo cual toma significado e importancia para su identidad cultural.

Esta forma de hacer educación desde una perspectiva intercultural crítica, por tanto, implica trabajar las actividades propias de la comunidad y establecer relaciones entre saberes propios y los elementos técnico-científicos del mundo no indígena, en donde la convivencia e interacción se tornan elementos fundamentales durante las actividades sociopedagógicas, permitiendo procesos de construcción de aprendizajes desde el territorio y después fuera de este. Este proceso muestra la importancia del conocimiento indígena-local, relacionado con el trabajo de la tierra, con la vida en el territorio de la comunidad y la recuperación de elementos fundamentales de la cultura propia. La relación escuela-comunidad ha generado aceptación y satisfacción en las familias, su asombro es tal que cuando nos encontramos en el camino, campo o monte muestran su aprecio por la realización de estas actividades comunitarias. El papel del docente como acompañante y guía coadyuva al desarrollo de aprendizajes en y desde la comunidad, con inclusión y equidad. La investigación-acción, la tecnología, el arte, las lenguas nguigua y español se hicieron presentes en todo momento; las matemáticas,

la ciencia y el amor a la naturaleza permearon estos procesos que involucraron a sabios y sabias de la comunidad.

Por último, las y los niños aprenden desde un contexto escolar, familiar y comunitario que les provee elementos básicos de apropiación de conocimientos, actitudes, hábitos y valores saludables para la vida misma y de su entorno. De cierta manera, los aprendizajes se van afianzando desde el momento en que las y los alumnos observan, escuchan y realizan las actividades, guiados de un experto que son las y los comuneros sabios y sabias, estableciendo relaciones entre estudiante-estudiante, estudiante-docente, comunero-estudiante, en una interrelación de acciones, mensajes, actitudes, haceres, gestos, afectos y la corporeidad que hacen posible la adquisición de aprendizajes que se vinculan, contrastan y/o complementan con conocimientos científicos. La intervención del docente es fundamental en el sentido de que es una persona que tiene conciencia y conocimiento y que puede mediar las interrelaciones y consensos emanados de procesos de aprendizaje decoloniales centrados en la comunidad y desde la comunidad. No pretendo idealizar estas prácticas ya que la naturaleza humana no es de relaciones angelicales solo quiero mostrar una forma diferente de hacer educación.

Referencia

- Bertely, M. 2007. *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. CIESAS.
- Bertely, M. 2014. Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México. *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*, 19: 23-39.
- Bertely, M. y Sartorello, S. (Coords.). 2021. *Milpas educativas para el buen vivir. Nuestra Cosecha: laboratorios sacionaturales vivos para el buen vivir*. REDIIIN. https://inide.ibe-ro.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf
- Diario Oficial de la Federación. 2006. *DECRETO por el que se reforma el Artículo 1o., Párrafo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Secretaría de Gobernación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4939294&fecha=04/12/2006#gsc.tab=0
- Programa Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo. 2009. "Currículum para la educación primaria intercultural y bilingüe". En M. Bertely (coord.), *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. UNEM, ECIDEA, CIESAS-Papeles de la Casa Chata, IIAP, OEI, Ediciones Alcatraz.
- Gasché, J. 2008. "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?" En M. Bertely, J. Gasché y R. Podesta (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya-Yala-CIESAS.
- Gasché, J. 2008a. "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura." M. Bertely, J. Gasché y

- R. Podesta (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya-Yala-CIESAS.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, s.f.. *Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2022/2023*. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Educacion_07&bd=Educacion
- Huanacuni, F. 2015. "Educación comunitaria." *Integra Educativa*, 7(4): 159-168. http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v8n1/v8n1_a08.pdf
- Maldonado, C. 2016. "Hacia una antropología de la vida: elementos para una comprensión de la complejidad de los sistemas vivos." *Boletín de Antropología Universidad de Antioquía*, 31(52): 285-301. <https://www.redalyc.org/pdf/557/55749412019.pdf>
- Martínez, J. 2008. "La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la Amazonía peruana." En M. Bertely, J. Gasché y R. Podesta (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya-Yala-CIESAS.
- Martínez Luna, J. 2010. *Eso que llaman comunalidad*. Secretaría de las Culturas y Artes de Oaxaca (SECULTA) (Diálogos. Pueblos originarios de Oaxaca. Serie Veredas) / Fundación Harp Helú Oaxaca, A. C.
- Ruiz, O.J. 2003. *Metodología de la investigación cualitativa: análisis de contenido* (3ª ed.). Universidad de Deusto. (pp. 191-210)
- Sartorello, S. 2009. "Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la unión de maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas." *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 77-90. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.html>
- Schmelkes, S. 2004. "La Educación Intercultural": *Un campo en proceso de consolidación*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9(29), 9-13. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002002.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. 1993. *Plan y programas de estudio: Educación Básica, Primaria*, SEP.
- Secretaría de Educación Pública. 1999. *La Educación Primaria Intercultural bilingüe*. En *Dirección General de Educación Indígena, Orientaciones y Sugerencias para la Práctica Docente*, SEP.
- Secretaría de Educación Pública. 2013. "ENLACE 2006-2013. Medias y niveles de logro por entidad federativa." http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/pages/estadisticas/estadisticas_2013.html
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2006. *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural*. UNESDOC Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- Unión de Maestros de la Nueva Educación Para México. (2009). *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe*. CIESAS.
- Walsh, C. 2002. "(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en Ecuador." En N. Fuller, *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

ÁNCHIKUARHITAECHA. TAREAS DEL ESTADO Y DE LA UNIVERSIDAD PARA LA UNIVERSALIZACIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS¹

ÁNCHIKUARHITAECHA. RESPONSIBILITIES OF THE STATE AND THE UNIVERSITY
FOR THE UNIVERSALIZATION OF INDIGENOUS LANGUAGES

Bertha Dimas Huacuz
Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) México
Universitario_Indigena@hotmail.com

Recibido: 8 de agosto del 2023
Aceptado: 12 de octubre del 2023

Resumen

Desde una perspectiva de análisis de política pública sobre el derecho indígena a la educación para las generaciones presentes y futuras, en este trabajo se presentan, inicialmente: a) La situación actual de las lenguas indígenas de México y de su riesgo de desaparición ante el desplazamiento y la disminución de su transmisión intergeneracional; b) Datos principales de la demografía lingüístico-cultural-educativa del país; y c) Elementos que muestran las limitaciones de acceso de los jóvenes indígenas a la educación universitaria. Consecuentemente, se proponen acciones a ser emprendidas por el Estado mexicano para la revitalización, fomento del uso y difusión de las lenguas, incluyendo: a) Aprobación de la “Iniciativa de Reforma Constitucional sobre Derechos de los Pueblos Indígenas y Afromexicano”, orientada a consolidar el marco jurídico de la educación intercultural-bilingüe; b) La conformación integral de la Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM); y c) La reestructuración y consolidación del Instituto Nacional

¹ *Ánchikuarhitaecha*, literalmente: ‘tareas’, en p’urhépecha. Este ensayo surge de la ponencia presentada en el foro “A veinte años de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Los avances y pendientes”. Senado de la República. Ciudad de México. 20 de febrero de 2023.

de Lenguas Indígenas (INALI). Finalmente, además de puntualizar la importancia de la educación superior intercultural para el fomento de las lenguas y culturas nacionales, se identifican diez iniciativas específicas para su ejecución, con ese propósito, por las universidades y demás instituciones de educación del país.

Introducción

Las lenguas indígenas de México, al igual que las del resto del mundo, son manifestaciones verbales activas; patrimonio cultural inmaterial de los propios pueblos y territorios donde se mantienen en uso a través de sus hablantes. Las lenguas son depositarias de la memoria y el pensamiento colectivo de los pueblos, además de cumplir con la función de instrumentos de comunicación social comunitaria. Las lenguas originarias de todos los continentes y regiones del planeta constituyen –en su conjunto– un valioso e irremplazable acervo de conocimientos únicos, locales y regionales, y de sabidurías de dimensión universal.

Situación de las Lenguas Indígenas de México

Catálogo de Lenguas Nacionales y Lenguas en Riesgo

México cuenta con 68 lenguas, floridas, vivas, además de diversas en pensamiento, escrituras y sonidos verbales. Representativas de un número similar de pueblos originarios, de acuerdo con el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales (INALI, 2008), estas lenguas se derivan de 11 familias lingüísticas, contando –entre ellas– con 364 variantes distintivas y diversas: una gran riqueza de culturas y maneras de entender el mundo y la naturaleza, lo que nos distingue como uno de los países con mayor diversidad lingüística.

Entre los 7.4 millones de hablantes de las diversas lenguas indígenas (HLI) del país,² las lenguas con mayor número de hablantes son las siguientes: náhuatl, 1.65 millones (22.4%); maya, 0.77 millones (10.5%); tzeltal, 0.59 millones (8.0%); tsotsil, 0.55 millones (7.5%); mixteco, 0.53 millones (7.2%); zapoteco, 0.49 millones (6.7%); otomí, 0.30 millones (4.1%); totonaco, 0.26 millones (3.5%); ch'ol, 0.25 millones (3.5%); mazateco, 0.24 millones (3.2%). El resto de hablantes de las otras lenguas lo constituyen 1.71 millones de personas (23.2%) (INEGI: 2021: 47). Las lenguas con menos hablantes incluyen: awakateco, kichapoo, ayapaneco, kilwa, oluteco, teko, ixil, qat'o'k, kaqchikel y cucapá (ídem).

Mientras que todas estas lenguas enfrentan serias amenazas de discontinuidad en su uso y permanencia –si no se siguen transmitiendo generacionalmente de madres-padres a hijos, a la vez que impulsando por medio de la educación formal en todos los niveles–, varias de las lenguas de México y del mundo están en franco peligro de desaparecer debido al reducido y decreciente número de hablantes (niños, jóvenes y ancianos) (cfr., Dimas, 2020).

² De acuerdo con los resultados del Censo de Población y Vivienda 2020, lo que representa el 6.1% de la población total del país de 3 años y más.

Lenguas en riesgo

Cuarenta y dos de las 68 agrupaciones lingüísticas de México enfrentan, en conjunto, un ‘Muy alto riesgo’ (34) y un ‘Alto riesgo’ (8) de desaparición, incluyendo tanto variantes que tienen menos de 100 hablantes como aquellas que cuentan con algunos cientos o 10 mil o más. De las 364 variantes lingüísticas presentes en el país, 64 se consideran con un ‘Muy alto riesgo de desaparición’; 43 con un ‘Alto riesgo’; 72 con un ‘Mediano riesgo’; y el resto: 185 variantes, con un ‘Riego no inmediato’.³

Esta situación de emergencia lingüístico-cultural comprende algunos focos rojos geográfica y culturalmente localizados. En el norte del país las lenguas de la familia Cochimí-yumana, como el cucapá, kiliwa, kumai y paipai han ido perdiendo hablantes a ritmo alarmante. Una de ellas, el kiliwa, cuenta con menos de 80 hablantes, y los hablantes del Kumai, lengua binacional (norte de México y sur de los Estados Unidos de América), suman apenas menos de 500 personas. A su vez, en el sur, la lengua mayense Awakateko tiene solo 20 hablantes, mientras que otras de sus variantes, como el Ixil y el Kaqchikel subsisten con poco más de 100 hablantes.⁴ Estas lenguas del sur de México, sin embargo, mantienen predominancia en sus regiones tradicionales, más allá de la frontera.

En general los datos de ‘lenguas en riesgo’ en México están derivados del referido estudio del INALI (2012), el cual urge actualizar y reenfocar, por ejemplo, profundizando los análisis en las microrregiones y localidades dentro del ámbito de una misma variante lingüística. Esto permitiría tomar acciones específicas según la categoría de “deterioro lingüístico” identificado en la zona, situación que se tendría que definir tanto para las “Lenguas con menos hablantes” como para las que cuentan con números mayores de practicantes activos. Por ejemplo, por lo que corresponde al p’urhepecha de la región “ribera del lago de Pátzcuaro”, lengua clasificada como de “Riesgo no inmediato”, en realidad se habla –de manera consistente, generalizada, y por la población de todas las edades–, solamente en la comunidad de Santa Fe de la Laguna, y en menor grado en San Andrés Tziróndaro, ambas localidades del norte del lago.

En perspectiva

Las lenguas indígenas no están desapareciendo por sí mismas, como se desvanece el humo del fogón en el aire. Las lenguas se han vuelto invisibles; se han escondido, históricamente, entre otras razones, porque a través de los siglos, en las diferentes etapas después de la Conquista, su habla ha sido castigada. Pero, sobre todo, las políticas educativas indigenistas del Estado mexicano enfocadas en una aculturación y castellanización forzada, negaron, sistemáticamente, la educación en la propia lengua (cfr., Dimas, 2020).

El ‘indigenismo mexicano’ desde los años cuarenta, con la fundación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948 y la definición del ‘ser indio’ (Alfonso Caso, 1948), estaba encaminado a un “(...) mestizaje biológico y evangelización cultural como forma de consolidación de la identidad de los mexicanos” (Aguirre Beltrán, 1952). Son esos los tiempos del avance

³ INALI, 2012: 29-54. Ver los detalles por columna en los cuadros de variantes lingüísticas correspondientes para cada una de las cuatro categorías de riesgo (Cuadros 2-5). Con datos del Censo 2010, el estudio del INALI está basado en la población HLI de 5 años y más.

⁴ Ver: Hablantes de lengua indígena en México. Cuadro sintético, en INEGI *Información de México para Niños*. <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx>

del *Forjando Patria* (Manuel Gamio, 1916) y de *La Raza Cósmica* (José Vasconcelos, 1921); del periodo inicial de las Misiones Culturales de Moisés Sáenz (1926), elemento fundamental de las acciones de la Secretaría de Educación Pública de José Vasconcelos “contra la ignorancia”⁵; de la Estación Experimental de Incorporación del Indio (Carapan, Michoacán, 1931)⁶; y, más tarde, del primer Proyecto Tarasco. (cfr., Dimas, 2008).⁷

En la actualidad, los procesos de desplazamiento-fragmentación de las lenguas nacionales y de la contracción y pérdida de los conocimientos tradicionales son casi imparables ante el uso y difusión preponderante del español en todos los ámbitos de la vida pública y los niveles del sistema educativo nacional (SEN). Además, la vasta mayoría de publicaciones escritas (libros impresos y digitales; prensa) al igual que la cobertura de los medios de telecomunicación y la Internet, se dan en español.

Demografía Lingüístico-Cultural Nacional

Hablantes de Lenguas Indígenas

De los 126 millones de habitantes que constituyen la población total de México, de acuerdo con el censo oficial de 2020, contamos con 7.4 millones de hablantes de lenguas indígenas (HLI) nacionales entre la población de 3 años y más (INEGI, 2021). Como se ha mencionado anteriormente, esta cifra representa el 6.1% del total de la población del país. Este mismo dato: a) Implica una disminución porcentual del 0.5%, en comparación con la población del censo nacional de diez años atrás: 6.6% de los 6.9 millones de hablantes; y, por lo tanto, b) Representa también un pequeño aumento en términos absolutos: 7.4 millones (censo 2020) contra 6.9 millones (Censo, 2010): un incremento de 451 mil HLI.

Aquí se debe resaltar que de los 7.4 millones de HLI, 0.9 millones son hablantes monolingües de alguna lengua indígena y no hablan español (11.8%) (Censo, 2020).

- **Densidad Lingüística Nacional.** Cinco entidades federativas concentran el mayor número de hablantes de lenguas indígenas del país: Chiapas con 1.46 millones (19.8% de los 7.36 millones de mexicanos hablantes de lenguas indígenas), Oaxaca con 1.22 millones (16.6%), Veracruz con 0.67 millones (9.0%), Puebla con 0.62 millones (8.4%), y Yucatán con 0.53 millones (7.1%). Estas cinco entidades federativas suman entre ellas 4.5 millones, representando el 61.1% de los HLI a nivel nacional.⁸

⁵ Con la creación de la Dirección de Misiones Culturales en 1926, por parte de la SEP, se formalizan las actividades de las Misiones Culturales, una iniciativa que tenía por objeto llevar la educación a todos los rincones del país, con énfasis explícito en las comunidades rurales e indígenas, buscando incorporar a los indígenas y a los campesinos al “proyecto de nación civilizada”. Ver: Santiago Sierra, 1973.

⁶ Propuesta y realizada por Moisés Sáenz, la Estación Experimental de Incorporación del Indio o ‘Proyecto Carapan’ fue una iniciativa educativa e indigenista llevado a cabo entre junio de 1932 y enero de 1933 en la región tarasca (p’urhépecha) de la Cañada de los Once Pueblos (Michoacán). Consistió tanto en un programa de promoción social y educación para adultos como en un proyecto de investigación sobre la realidad indígena en México (Ver la ‘Memoria’ del proyecto, escrita por el propio Sáenz (1936).

⁷ Bajo la dirección del Dr. Morris Swadesh, en julio de 1939 se instalaron las oficinas del Proyecto Tarasco en la Escuela Vocacional de Agricultura, de la población de Paracho, Michoacán, con la intención inicial de preparar maestros indígenas nativos de la región. El Proyecto Tarasco fue el primer programa de educación pública en América Latina que oficializaba la alfabetización por medio de la lengua indígena, con fundamentos lingüísticos.

⁸ Cuadro 1. Población de 3 o más años, total y que habla una lengua indígena (HLI), por entidad federativa, México 2020. (CONEVAL, 2022: 19).

Al otro extremo, las cinco entidades con la menor población de HLI son: Guanajuato con 14 mil HLI (0.2% del total nacional de HLI), Coahuila con 5 mil 500 hablantes (0.1%), Colima con 5 mil 200 hablantes (0.1%), Zacatecas con 5 mil hablantes (0.1%), y Aguascalientes con 2 mil 500 hablantes (0.0%).⁹

- **Densidad Lingüística Estatal.** Por su parte, las entidades con mayor porcentaje de población HLI, en relación con el total de la población de la propia entidad, son las siguientes: Oaxaca con el 31.2% de la población estatal (1.22 millones de oaxaqueños HLI, en relación con la población estatal de 3.92 millones), Chiapas con el 28.2% (1.46 millones HLI/ 5.18 millones de población estatal), Yucatán con el 23.7% (0.53 millones HLI/ 2.22 millones), Guerrero con el 15.5% (0.52 millones HLI/ 3.23 millones), y el estado de Hidalgo con el 12.3% (0.37 millones HLI/ 2.94 millones). Para estas cinco entidades, en conjunto, la densidad lingüística es del 23.4%.¹⁰

De manera similar, las entidades con el menor porcentaje de población HLI, en relación con la población total de la propia entidad, presentan los siguientes datos: Colima con el 0.7% de la población estatal (5 mil 210 colimenses HLI, en relación con la población estatal de 700 mil habitantes), Zacatecas con el 0.3% (5 mil HLI/ 1,532 mil habitantes), Guanajuato con el 0.2% (14 mil HLI/ 5,841 mil habitantes), Aguascalientes con el 0.2% (2 mil 539 HLI/ 1,352 mil habitantes), Coahuila con el 0.2% (5 mil 527 HLI/ 2,980 mil habitantes).¹¹ Con estos datos, la densidad lingüística para estas cinco entidades en conjunto, es de apenas el 0.26%.

Población en Hogares Indígenas

De acuerdo con el procedimiento que hace el INEGI en los diversos censos y encuestas, “se identifica como población indígena a toda la población en viviendas donde la jefa o jefe, su cónyuge o alguno de los ascendientes de éstos, declararon hablar alguna lengua indígena”.¹² Esta categorización rebasa el criterio lingüístico como exclusivo para cuantificar a la población indígena del país, tiene como base la identificación de todos los habitantes del hogar indígena, y parte de considerar que el hogar es un espacio de identificación y transmisión de la cultura, dentro del cual existen lazos de parentesco y afectividad que inciden en el desarrollo y transmisión de las identidades.

De esta manera, la población indígena de México asciende a 11.8 millones de personas que habitan 2.9 millones de viviendas indígenas censales (HH.II),¹³ lo que representa el 8.1% del total de los 35.22 millones de hogares de todo el país (INEGI, 2022).

⁹ Misma fuente.

¹⁰ Misma fuente.

¹¹ Misma fuente.

¹² Para esta identificación de la población indígena por hogares, se utiliza el criterio del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) que consiste en seleccionar a toda la población en viviendas donde la jefa, jefe, su cónyuge o alguno de los ascendientes [madre, padre, madrastra/padrastro, abuelo(a), bisabuelo(a) suegro(a)] declararon hablar lengua indígena. Este criterio censal: a) permite incorporar a las personas descendientes de indígenas que ya no hablan la lengua pero que siguen manteniendo y transmitiendo las costumbres, tradiciones y, en general, los lazos comunitarios característicos de las comunidades indígenas; y b) ha sido adoptado por el INEGI y el CONEVAL, entre otros procedimientos, en la ‘medición multidimensional de la pobreza’ de manera desagregada por grupos de población, i.e. residencia urbana-rural, grupos poblacionales por edad (niños, niñas, adolescentes; jóvenes, adultos, personas adultas mayores), población indígena, etcétera, permitiendo a su vez diferenciar los municipios indígenas de los no indígenas, y facilitando la planificación territorial del país.

¹³ Acrónimo propio de la autora. [Nota de la editora].

Las viviendas de la población HLI están ubicadas preponderantemente en localidades de menos de 2 mil habitantes, esto es 60.3%, y de manera agregada, situadas en un 80.8% en localidades de menos de 15 mil habitantes. (Ídem.)

- **Hogares indígenas.** fotografía instantánea poblacional. De la población de hogares indígenas (HH.II), el 55.7% corresponde a personas de cero a 29 años de edad (población joven), mientras que 36.0% de la población HH.II tiene de 30 a 64 años (población en edad laboral y productiva), y 8.4% representa el segmento de la población en hogares indígenas con 65-85 y más años de edad (adultos mayores) (INEGI, 2021: 49). Por la comparación y suma de porcentajes se identifica una población mayoritariamente joven en los hogares indígenas de México: 55.7% (0-29 años) vs. 44.3% (resto de la población).

Se considera relevante anotar que la composición de la población en hogares indígenas por grupos de edad, en 2020, incluía un 30.1% de población menor de 15 años (i.e. en edad escolar para educación básica), en comparación de la participación de este grupo de edad en el total de los hogares censales de todo el país, el cual se identificó ser solamente del 25.2%. Por su parte, la población adulta de 65 años y más dio como resultado ser de 8.3% del total en hogares indígenas, lo que constituye un porcentaje muy similar al 8.2 % del total de la población de todos los hogares nacionales en ese rango de edad (INEGI, 2022). Esto reafirma la dinámica y situación poblacional indígena actual, manifestada como de población joven.

- **Autoadscripción Indígena y Afromexicana.** El artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) define a los pueblos indígenas como aquéllos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (CPEUM, artículo 2º, párrafo I.). La conciencia de la identidad indígena es un criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas (CPEUM, artículo 2º, párrafo II.). Por su parte, el apartado C del mismo artículo 2º. constitucional, reconoce a los pueblos y a las comunidades afromexicanas, cualquiera que sea su autodenominación, como parte de la composición pluricultural de la Nación, con los derechos señalados en los apartados anteriores del artículo, a fin de garantizar su libre determinación, autonomía, desarrollo e inclusión social. Este marco jurídico amplía y precisa que la definición de cuales comunidades o quienes son indígenas o no, no puede limitarse a criterios lingüísticos, en tanto que el dominio de una lengua indígenas no es el único factor a considerar para decidir la pertenencia a una comunidad o pueblo indígena y afromexicano. Ante todo, el derecho a la autoadscripción establece que la autoidentificación es el criterio principal para definir quién debe considerarse como indígena, a la vez que para determinar quién –a nivel individual o colectivo–, es sujeto de los derechos plasmados en las leyes en la materia (INPI, 2022).
- **Autoadscripción indígena.** Con base en los resultados del Cuestionario Ampliado del Censo de Población y Vivienda 2020, se estimó que, de acuerdo con las respuestas, 23.2 millones de personas (de tres años y más) se autoidentificaron como

indígenas. Esto representa el 19.4% de la población nacional (INEGI, 2022: 1).¹⁴

- **Afrodescendientes.** La población que se autorreconoce afroamericana o afrodescendiente, asciende a 2.6 millones de personas, esto es el 2.0% de la población total del país (INEGI, 2021: 50), de los cuales el 7.4% hablan alguna lengua indígena.¹⁵

Primera Conclusión: Población Indígena Joven y Focalización de Acciones

La aplicación del criterio de autoadscripción es fundamental como principal elemento de datos e información sobre la demografía de los pueblos indígenas del país, y consecuentemente para la definición de las estrategias y acciones orientadas a garantizar el ejercicio de sus derechos sociales, económicos y culturales. Sin embargo, la información sobre autoadscripción indígena, derivada del Cuestionario Ampliado, solo se encuentra disponible hasta el nivel de municipio. Por consiguiente, se hace necesario utilizar los datos más robustos de población en hogares indígenas, obtenidos a través del censo de población y vivienda (INPI, 2022).¹⁶

Es así que con los datos de 'población en hogares indígenas' (HH.II) queda mejor establecido que los pueblos y comunidades indígenas están constituidos por una población mayoritariamente joven, aunque sujeta a una disminución proporcional en los próximos años, en función de los procesos demográficos actuales, incluyendo el aumento en la esperanza de vida y el consiguiente crecimiento de la población adulta mayor.

Principalmente bajo esta dimensión de datos y de análisis, los ciudadanos jóvenes, comprendidos por los niños, niñas, adolescentes, por los adultos recientes, representan una población culturalmente distintiva, claramente identificada en su distribución territorial por entidad federativa, municipio y localidad.

Estos datos de la población indígena nacional por edad, aunado al sentido de pertenencia lingüístico-cultural de estos pobladores indígenas, así como su localización territorial, son de mayor importancia para el diseño de acciones educativas concretas orientadas hacia la población indígena y, por consiguiente, para: a) La formulación e implementación de programas focalizados hacia segmentos específicos de la población indígena, encaminados al fomento y revitalización potencial de las lenguas indígenas regionales, e.g. para estudiantes de educación preescolar o primaria, en una micro-región lingüística determinada; b) Una más amplia difusión de las mismas lenguas en el ámbito de la población general del país, en el contexto de la creación de una mayor conciencia de lo que representa la composición plurilingüe y multicultural de la sociedad mexicana (e.g. expansión de la educación media superior intercultural; promulgación de leyes y decretos por parte de los congresos estatales en favor de las lenguas indígenas regionales); y c) La asignación categórica de los recursos presupes-

¹⁴ El INEGI reconoce la autoadscripción indígena a partir del "autorreconocimiento como persona indígena con base en su propia cultura, tradiciones e historia".

¹⁵ El INEGI reconoce la autoadscripción afrodescendiente, como "el autorreconocimiento como persona descendiente de África con base en su propia cultura, tradiciones e historia." (Glosario del INEGI, 2015). <https://www.inegi.org.mx/app/glosario/default.html?p=eic2015>

¹⁶ El micrositio en el portal del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas: "Resultados del Censo de Población y Vivienda 2020"

tales requeridos para estos diversos tipos de tareas educativas, culturales y de difusión, de acuerdo a las expectativas de ley, en función de los mandatos de las diversas instituciones educativas y culturales, en los ámbitos estatal y federal, por ejemplo: secretarías de educación, secretarías de cultura; institutos, secretarías y comisiones estatales de pueblos indígenas; instituciones de educación superior.

Los jóvenes indígenas y el acceso a la educación en México

A pesar de los preceptos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el “derecho a la educación” no ha favorecido –como debería– a los habitantes de los pueblos indígenas de México. Existen amplias brechas en el acceso a las escuelas –sobre todo en los niveles medio superior y superior–, aunado a la escasa calidad de la educación que reciben las niñas, los niños y los jóvenes indígenas del país (Dimas, 2018).¹⁷¹⁸

La tecnología de la educación rural e indígena en México es primordialmente de lápiz y cuaderno, mientras que la infraestructura física educativa incluye escuelas deterioradas, muchas de las cuales no tienen acceso al agua. En éstas, los materiales didácticos básicos son limitados, en tanto que los maestros cuentan con una preparación insuficiente e inadecuada.¹⁹

La trayectoria de educación de los niños, niñas, y adolescentes del país, en ese ambiente desfavorecido, se caracteriza por una elevada reprobación y deserción escolar (INEE, 2016 y 2017). Debe mencionarse, también, que el analfabetismo entre la población indígena no ha sido eliminado. De acuerdo con el Censo del INEGI (2020): el 20.9 por ciento de la población hablante de alguna lengua indígena, de 15 años y más, no sabe leer ni escribir. Lo anterior difiere significativamente de lo que ocurre con las personas no hablantes de alguna lengua indígena. En estas últimas, el analfabetismo fue del 3.6 %, lo que representa una brecha de 17.3 puntos porcentuales (INEGI, 2022: 6). Grave en este caso, y para resaltar, es el hecho de que para este segmento por edad de la población, el analfabetismo afecta en mayor grado a las mujeres HLI (26.2%), en comparación con los hombres HLI (15.1%). Esto en contraste, además, con brechas menores para las mujeres no hablantes de lengua indígena (4.1%) con respecto de los hombres (3.2%).

Por otra parte, severo es –en sí mismo–, el rezago educativo que se presenta en los indígenas que acceden al sistema educativo nacional (SEN). Mientras que en México un joven hablante de alguna lengua indígena alcanza solamente 6.6 años de escolaridad (en promedio), la educación de un joven no indígena es de 9.4 años (INEE, 2016: 25).

Es así que la proporción de jóvenes (12-22 años) que se encuentran fuera de la educación media superior es mayor que en los niveles iniciales de la educación obligatoria (Dimas, 2018;

¹⁷ Ver UNICEF-INEE (2016) para una descripción del marco legal que garantiza a todos los niños, niñas y adolescentes mexicanos el derecho a la educación. INEE (2017:13-17) presenta además los elementos que definen la calidad educativa como un derecho humano.

¹⁸ De acuerdo con el artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación (LGE), el Estado mexicano tiene la obligación de garantizar el ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas o afromexicanas, migrantes y jornaleros agrícolas, así como la responsabilidad de las autoridades educativas de fortalecer las escuelas de educación indígena, los centros educativos integrales y albergues escolares indígenas; desarrollar programas educativos que reconozcan la herencia cultural de los pueblos y comunidades indígenas o afromexicanas; elaborar, editar, mantener actualizados, distribuir y utilizar materiales educativos, entre ellos libros de texto gratuitos, en las diversas lenguas del territorio nacional y fortalecer las normales bilingües interculturales, entre otras (LGE: Poder Ejecutivo, 2019).

¹⁹ Ver los estudios de los integrantes de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (CONAHCyT) (e.g. Juárez, 2016). <http://rededucacionrural.mx/>

Chávez-González, et al., 2022b). Finalmente, las brechas educativas del país se manifiestan más significativamente en la educación superior: solamente el 17% de los jóvenes hablantes de alguna lengua indígena (18-22 años de edad) tienen acceso a la educación superior, mientras que el 41% de los no hablantes asisten a este nivel superior educativo. Una diferencia de más del 2 a 1 (CONEVAL, 2022).

Dinámica Demográfica Escolar-HLI

Mientras que los datos mostrados representan una condición temporal (2020) de las trayectorias educativas promedio de los niños, niñas y jóvenes mexicanos HLI, se detectan disminuciones numéricas significativas en los diversos segmentos, por edad, de estas poblaciones escolares. Estas disminuciones son notables cuando se comparan los datos demográfico-escolares del Censo Nacional 2020 con respecto del Censo Nacional 2010. Estas reducciones, para una población escolar total de 2.32 millones de alumnos HLI (31.4% de la población nacional HLI de 7.36 millones, en 2020), son de la siguiente manera.

- Población escolar de 3-5 años de edad, pasa de 333,745 (censo 2010) a 289,966 (censo 2020), representando una disminución de -43,779 niños y niñas HLI, asistiendo a la educación inicial (-13.1%).
- Población escolar de 6-11 años, pasa de 795,178 a 696,788, representando una disminución de -98,390 niños y niñas HLI, asistiendo a la educación primaria (-12.4%).
- Población escolar de 12-14 años, pasa de 420,442 a 374,168, representando una disminución de -46,274 niños, niñas y adolescentes HLI, asistiendo a la educación secundaria (-11.0%).
- Población escolar de 15-17 años, pasa de 422,407 a 367,343, representando una disminución de -55,064 adolescentes (mujeres, hombres) asistiendo a la educación media superior (-3.0%).
- Población escolar de 18-22 años, pasa de 620,892 a 586,859, lo que representa una disminución de -34,033 jóvenes (mujeres, hombres), siendo estudiantes de nivel superior (-5.5%).

A su vez, la población HLI de 23 años y más: 5,049,521 o 68.6% de la población total HLI en el año 2020, representó un incremento poblacional de 728,823 personas HLI (positivo 16.9%), con respecto de las 4,320,698 personas HLI de esa edad en el censo 2010 (Ídem.). En conclusión, las cifras de niños, niñas y adolescentes HLI están disminuyendo, al tiempo que la dinámica poblacional nacional (censal total) conlleva el incremento del segmento de jóvenes y adultos de 23 años y más. Esto implica maduración/envejecimiento de la población, a la vez que desfase del 'bono demográfico'. Estas situaciones quedan manifestadas por la edad mediana para la población nacional, misma que aumentó a 29 años en el 2020, en relación al mismo dato que fue de 26 años para el 2010 (INEGI, 2022: 13).

Por lo que corresponde a la niñez y a los adolescentes indígenas, cuya población se mostró que está disminuyendo, esta reducción no es tan pronunciada en comparación con la tendencia de la población nacional. Hasta la edad de 24 años, la población indígena actual (censo 2020) es mayoritariamente joven en un 48.1%, en contraste con la población nacional, en ese rango de edad, que es de 42.0% (INEGI, 2022: 2).

Segunda Conclusión: Continuidad de la Identidad Lingüístico-Cultural

La población HLI de este último segmento –de 23 años y más–, es por sí misma importante, por sus propias características sociales y culturales, para la permanencia del uso de las lenguas indígenas nacionales. Ellos y ellas son los ciudadanos en edad reproductiva, además de las personas mayores en los hogares y las comunidades y, por consiguiente, los padres/madres, tutores y abuelos, responsables dentro del núcleo familiar de la educación de los hijos y nietos, y de la continuidad de la transmisión intergeneracional y aprendizaje de las lenguas maternas.

Aparte de las acciones que se deben expandir e intensificar por el sistema educativo nacional respecto de la educación indígena bilingüe, en todos los niveles, diversas acciones de revitalización de las lenguas indígenas se hacen indispensables para estos segmentos poblacionales de mayor edad, en todas las regiones del país. El objetivo es el de diseñar e implementar –de manera efectiva, con visión, además de los recursos presupuestarios requeridos– los programas y las acciones necesarias para el debido y cabal cumplimiento de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Poder Ejecutivo, 2003).

En consecuencia, en la segunda parte de este ensayo se presentan propuestas de acciones principales a ser emprendidas por el Estado mexicano y la Universidad para la revitalización, fomento del uso y difusión de las lenguas indígenas nacionales, buscando al mismo tiempo garantizar un mayor acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior.

Tareas del Estado con las Lenguas Indígenas Nacionales

Existen tareas específicas y generales para el impulso y difusión de las lenguas indígenas nacionales correspondientes al Estado mexicano, las cuales se deben realizar por las distintas entidades públicas federales y estatales, en cumplimiento de sus mandatos constitucionales y de observancia, en la práctica, de sus respectivas leyes y decretos de creación y operación. Algunas de estas acciones corresponden directamente a las instituciones y organismos del Sistema Educativo Nacional (SEN), comenzando con el cumplimiento de los preceptos fundamentales del Artículo 2º Constitucional que “garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad”, además de lograr que se cumpla con los fines de la Ley General de Educación de “(...) promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”, y de que “(...) los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.” (Fracción IV, Artículo 7º).

En otras palabras, los retos pendientes del Estado mexicano respecto de la educación y la promoción de la cultura y las lenguas indígenas son, entre otros: a) De facilitar el ejercicio efectivo del derecho a la educación y el aprendizaje en la propia lengua, en todos los niveles educativos, al igual que en la amplia variedad de disciplinas humanísticas, científicas y tecnológicas; y b) De garantizar el poder leer, escribir, publicar y divulgar libros escritos y digitales en las multireferidas lenguas indígenas nacionales; instrumentos verbales, éstos, conductores del testimonio vivo de nuestros conocimientos actuales y ancestrales.

Un asunto clave, no atendido

De esta manera, y como un asunto pendiente y ampliamente demandado, se tendría que elaborar una hoja de ruta interinstitucional para lograr que en los territorios indígenas actúen maestros de educación preescolar y básica (primaria, secundaria, bachillerato) con dominio de la lengua de las regiones donde enseñen. Con esta tarea, como punto de entrada, se buscaría contribuir a recuperarla lengua originaria de la región de los niños, niñas y adolescentes indígenas de los territorios donde ya no predomina, y está en desuso.

Tercera Conclusión: Expansión de los Números de Hablantes

En la práctica, el desafío cardinal de la sociedad nacional, ante el deterioro sistemático, el desplazamiento de uso y el riesgo de la pérdida inminente de ciertas lenguas, es el de generar “nuevos hablantes”. Tarea fundamental que debe asumirse, en todas las acciones a ser impulsadas, de manera efectiva, bajo los compromisos asumidos por nuestro país ante el “Decenio Internacional de la Lenguas Indígenas 2022-2032”, mecanismo establecido bajo Resolución de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2019).

Insistimos, a la vez que coincidimos con este postulado, promovido por múltiples instituciones y organizaciones en diversos países del mundo: “Agregar efectivamente nuevos hablantes (niños, niñas, jóvenes) de los pueblos y comunidades, a los núcleos culturales de las lenguas indígenas, en sus contextos locales y regionales, constituiría la más clara, final y singular métrica de evaluación del éxito (resultados e impacto) del ‘Decenio Internacional’ (cfr. Grounds, 2021).

Tarea 1. Reforma constitucional sobre Derechos de los pueblos indígenas y afroamericano

Una tarea del Estado mexicano consiste en concretar, a la brevedad, la reforma constitucional pendiente, basada en la “Propuesta de Iniciativa de Reforma Constitucional sobre Derechos de los Pueblos Indígenas y Afroamericano”, misma que puntualiza la consolidación del marco jurídico para la promoción de una educación intercultural, además de facilitar la consolidación de una sociedad nacional verdaderamente plurilingüe y pluricultural.

A partir del año 2020, el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) impulsó en todo el territorio nacional la elaboración ampliamente participativa de una iniciativa de reforma constitucional sobre derechos de los pueblos indígenas y afroamericano, la cual se fundamenta en lograr el ejercicio pleno del derecho a la libre determinación y autonomía, reconociendo el carácter de los pueblos como sujetos de derecho público, lo que permitiría definir sus procesos propios de desarrollo, además de la libre decisión sobre el uso de sus tierras, territorios y recursos naturales. Logrando, de esta manera, fortalecer sus culturas, lenguas, principios y valores comunitarios. Esta propuesta de reforma, bajo revisión por el Jurídico de la Presidencia, fue elaborada por representantes de los pueblos indígenas en 2020, y entregada al C. Presidente de México en Vícam Pueblo, Sonora, el 28 de septiembre de 2021 (INPI, 2020).

Una parte legítima de dicha propuesta de reforma constitucional la constituye la educación indígena intercultural, en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, planteando el reconocimiento del derecho de los pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas a implementar sistemas y modelos educativos propios, fortaleciendo los principios ya establecidos de una educación laica, gratuita, relevante y de la requerida calidad, además de que sea de carácter cultural y lingüísticamente pertinente. Es así que, en ese documento, se proponen un número significativo de enmiendas principales, reproducidas textualmente en el Anexo de este ensayo.

Tarea 2. Implementación Integral del Proyecto de la ULIM

Otra de las tareas principales del Estado y del gobierno actual es la de la implementación integral de la Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM) (*Calmecac tlen Mexihco itechpan Masehual Tlahtolmeh* en náhuatl y *K'érenchekua juchari uantakuecheri to anapu* en p'urhepecha) proyecto educativo iniciado a partir de las instrucciones recibidas por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, de parte del titular del Ejecutivo federal en acto público de diálogo con el pueblo náhuatl celebrado en Milpa Alta (Ciudad de México), el 9 de febrero de 2020.

Antecedentes

El INPI, en coordinación con diversas instituciones académicas del país, estuvo trabajando desde el 2020 en el diseño institucional y pedagógico de esta universidad especializada, desde la cual se impulsará el estudio, la investigación, el aprendizaje, y difusión del acervo de voces y pensamientos de nuestros pueblos. Para esto, oportunamente se impulsó, por parte del INPI, la definición de la Misión/Objetivos y Modelo de operación de la ULIM, además de la constitución del Comité Interinstitucional, integrado por la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, entre otras instituciones. Este comité sirvió de guía fundamental, igualmente, en la elaboración de la estructura orgánica y el Modelo Académico Curricular, a la vez que en la definición de las carreras que serán impartidas a nivel licenciatura: 1. Enseñanza de las Lenguas Indígenas; 2. Interpretación y Traducción en Lenguas Indígenas; 3. Literatura en Lenguas Indígenas; y 4. Comunicación Indígena Intercultural.

Está contemplado, por instrucciones del Ejecutivo, que su sede se ubique en la comunidad nahua de Milpa Alta (Alcaldía de la Ciudad de México), pero concebida para que tenga un alcance académico-educativo nacional.

Mientras que la "ULIM" se formaliza a partir del Plan de Acción y el borrador de Decreto de Creación que se le entregó al Presidente de México, en Palacio Nacional (agosto 9, 2022) (Hernández, 2022), el "Decreto por el que se crea el organismo público descentralizado Universidad de las Lenguas Indígenas de México 'ULIM'", fue expedido por el Ejecutivo federal el 6 de noviembre del 2023 (SEP, 2023). Dicho decreto constituye a la ULIM como un organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica, patrimonio propio y autonomía operativa, técnica y de gestión, sectorizado a la Secretaría de Educación Pública, con el objetivo fundamental de

(...) impartir educación superior para la formación de profesionistas en lenguas indígenas en los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, en las modalidades escolarizada, no escolarizada, mixta y dual; realizar investigación, promoción y vinculación, con el propósito de proteger, revitalizar, fortalecer y desarrollar el patrimonio lingüístico de los pueblos indígenas de México, y contribuir en la construcción de una sociedad basada en el reconocimiento y respeto de su diversidad lingüística, étnica y cultural (SEP, 2023: Artículo 2º).

En dicho decreto se especifican las atribuciones de la propia universidad, y de sus órganos de gobierno (Junta de Gobierno; Dirección o Rectoría) y consultivos (Consejo Académico, Consejo Asesor y Patronato), para lo cual la institución “debe garantizar la participación de los pueblos indígenas en sus órganos, al mismo tiempo que “contará con el personal administrativo, docente e investigador de acuerdo con la estructura orgánica que le sea autorizada, de conformidad con las necesidades del servicio y la suficiencia presupuestaria.” (Artículo 6º).

Inicio

Como programado, la ULIM comenzó a operar a partir del ciclo escolar 2023-2024, a través de un acto inaugural celebrado el 12 de octubre 2023, ofreciendo la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Indígenas. Para esto, oportunamente se divulgó la convocatoria correspondiente, dirigida a los estudiantes interesados por la Dirección de Implementación de la Universidad de las Lenguas Indígenas de México, unidad interna del INPI responsable de su administración temporal.²⁰ Esta Unidad fue creada, *exprofeso*, a través del “Acuerdo por medio del cual se instruye la realización de acciones para la creación y el funcionamiento de la Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM)”, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 15 de marzo de 2023.²¹

Mientras que la ULIM inició las actividades académicas en las instalaciones del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) en la Ciudad de México, bajo convenio con esta institución, el INPI es responsable de coadyuvar con la SEP en la construcción del edificio propio, para dar cabida a las demás licenciaturas programadas para el siguiente ciclo escolar. Los transitorios del documento de creación, como publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) (9 de noviembre 2022), especifican que “(...) las erogaciones que, en su caso, se generen con motivo de la entrada en vigor del presente Decreto, se cubrirán con cargo al presupuesto autorizado para el presente ejercicio fiscal y subsecuentes del Ramo 11 Educación Pública.” Al 9 de noviembre 2023, estaban inscritos en la primera licenciatura 28 hombres y 24 mujeres, hablantes en conjunto de náhuatl, huasteco, wixárika, mazahua, mazateco, mixe, mixteco, otomí, tepehuano, tlapaneca, tojolabal, tsotsil, zapoteco y español (INPI, 2023c).

²⁰ La convocatoria se puede consultar en el micro-sitio de la página web oficial del INPI: <https://www.inpi.gob.mx/ulim/donde> se describen el Modelo educativo, el Modelo pedagógico y el Programa académico de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Indígenas.

²¹ Las atribuciones operativas de dicha Unidad (Administrativa), dentro del INPI, son de competencia temporal, y para agilizar el inicio de actividades escolares y académicas (INPI, 2023a). Esto se ejecutó de esta manera, en tanto se formalizaba su creación como un organismo público de la Administración Pública Federal con personalidad jurídica, patrimonio propio y autonomía operativa, técnica y de gestión. “A partir de dicho acto, la referida Unidad Administrativa únicamente ejercerá funciones y atribuciones de apoyo y colaboración para el cumplimiento del objeto de la ULIM.” (INPI, 2023a: Artículo tercero).

Perspectiva de corto plazo

Ya lograda la creación de la ULIM, se deben tener presentes los alcances esperados de esta iniciativa de carácter nacional, cuyos programas y actividades: a) Son de interés focalizado en todas las lenguas nacionales, con énfasis en las que se encuentran en peligro de extinción; y b) Se espera tengan presencia en otras entidades federativas, municipios o comunidades indígenas del país (SEP, 2023: Artículo 3º).

En resumen, la ULIM, buscará cubrir el amplio espectro de una universidad especializada, en el contexto actual, social-cultural y demográfico-lingüístico del país, como descrito en la primera parte de este ensayo. Entre sus propósitos y deberes institucionales sustantivos, se encuentran:

I. Prestar, desarrollar, coordinar y orientar servicios de educación superior para la formación de profesionistas en lenguas indígenas en los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado; (...) III. Formar profesionales especialistas e investigadores en lenguas indígenas, con compromiso social, conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para la solución de problemas, con pensamiento crítico y capacidad creativa para la incorporación de los avances científicos y tecnológicos que contribuyan al desarrollo nacional y regional; (...) VIII. Desarrollar investigación práctica y aplicada sobre las lenguas indígenas, como matriz generadora de los conocimientos y para su aplicación en áreas específicas de la vida social; (...) X. Contribuir en acciones de atención prioritaria dirigidas a las lenguas indígenas y sus variantes, en particular, aquellas que se encuentran en riesgo de desaparición; (...) XII. Fomentar la vinculación con los pueblos y comunidades indígenas para fortalecer sus iniciativas y procesos relacionados con la revitalización, protección y desarrollo de las lenguas indígenas, para ser un espacio académico abierto y de construcción colectiva; XIII. Impulsar la vinculación con las diferentes instituciones, organizaciones y centros académicos y de investigación para el desarrollo de estrategias y acciones conjuntas relacionadas con su objeto (SEP, 2023, Artículo 4º).

Es así que la ULIM deberá contar con todos los elementos materiales y humanos para cumplir, a plenitud, con los objetivos y quehaceres de esta institución: acción-investigación, enseñanza-aprendizaje, creación-difusión, aprendizaje-impacto social comunitario; prácticas éstas que constituyen, en conjunto indisoluble, el cuerpo y espíritu de una auténtica universidad.

Con miras a facilitar el ejercicio de los derechos culturales, educativo y lingüísticos por parte de los integrantes de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas, se tendrá que garantizar la expansión y consolidación de este nuevo ente educativo, elemento de resguardo del patrimonio lingüístico-cultural nacional y, por lo tanto, de apoyo a la propia y necesaria autonomía de los pueblos y comunidades indígenas (cfr. Dimas, 2006).

Tarea 3. Reforma y Consolidación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas

A veinte años de la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) se hace imprescindible realizar una reflexión profunda sobre los avances conseguidos en la aplicación de esta ley, durante estos dos decenios, pero, sobre todo, para identificar las múltiples tareas pendientes y definir nuevas áreas necesarias de acción. Los

propósitos para la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) —con base en dicha ley—, siguen siendo los de lograr: a) La recuperación de nuestras lenguas, constantemente desplazadas y, por ende, bajo un riesgo acentuado de desaparición; y b) Que se universalice el uso de estas lenguas primigenias en todos los ámbitos de la vida nacional, como lo dicta la “Ley”.

La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas establece, en el artículo 11: que las autoridades educativas federales y de las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, por lo que adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena, además de que, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

Renovación institucional

Buscando que los ciudadanos mexicanos puedan ejercer sus derechos lingüísticos, de la manera más amplia y sin restricciones ni discriminación, el INALI requiere, ante todo, ser fortalecido institucional y presupuestalmente, para que pueda cumplir a plenitud con su mandato, además de ofrecer la guía que se requiere para facilitar que sean los propios pueblos y comunidades de hablantes corresponsables efectivos en la realización de los objetivos de la Ley de Derechos Lingüísticos: “como participantes activos en el uso y la enseñanza de las lenguas en el ámbito familiar, comunitario y regional (...)”.

El propio Programa Institucional 2020-2024 del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (PROINALI) señala “las deficientes capacidades institucionales en el ámbito nacional para garantizar el ejercicio de los derechos lingüísticos tanto de los habitantes de los pueblos indígenas como de la sociedad en general, en los ámbitos educativos, de atención a la salud (comunicación médico-paciente) y para la impartición de justicia”, esto aunado a los insuficientes recursos lingüísticos para el uso escrito de las lenguas indígenas, y la limitada participación de los pueblos indígenas como sujetos de derecho en la preservación, fortalecimiento y desarrollo de sus lenguas.” (cfr. INALI, 2021).

En consecuencia, y con base en un diagnóstico somero sobre la realidad lingüística del país, el referido Programa Institucional presenta 18 ‘Acciones puntuales’, bajo cuatro ‘Objetivos prioritarios’ y ocho ‘Estrategias prioritarias’, en conjunto con la definición de las ‘Metas trazadas’. Estas últimas, evidentemente, serán un medio imprescindible para la evaluación de los resultados obtenidos por el PROINALI al término del periodo 2021-2024.

En este sentido, una de las actividades clave, de urgencia inmediata para el INALI, consiste en la elaboración de un estudio de recopilación y análisis a fondo de lecciones derivadas de la experiencia del ejercicio, a la fecha, del propio Instituto, como parte de la elaboración de un nuevo documento, realista, de “Programa Institucional/Plan de Acción” para los próximos 5-10 años. Este sería un instrumento a través del cual se consiga su consolidación orgánica y operativa y se logren los objetivos de acuerdo con la propia ley.

Este nuevo programa/plan de acción institucional debería tomar en cuenta las conclusiones de este ensayo, por lo que respecta a la atención que requiere darse a los diversos segmentos poblacionales aquí identificados, a la vez que se realizan las investigaciones de

campo necesarias para la elaboración de un documento actualizado sobre el estado de las lenguas nacionales, de su riesgo de desaparición, y las medidas consecuentes para su revitalización, atendiendo la dinámica lingüístico-demográfica de regiones y micro-regiones.

Considerando que el techo financiero anual del INALI es del orden de los 69 millones de pesos, como reportado en el Informe 2022²² –con una parte asignada a salarios, prestaciones y gastos de operación–, son muchas las acciones relevantes y urgentes en las esferas educativas y de preservación y divulgación de las lenguas, que se quedan fuera de la planificación, diseño y ejecución, por falta de recursos.

Se reitera, por lo tanto, el requerimiento de la formulación de un nuevo "Programa Institucional/Plan de Acción", con objetivos, metas y programas concretos, además de recursos suficientes asignados al INALI para su operación, bajo un esquema de reestructuración orgánica interna –más allá de funcionar solamente como un ente normativo. Esto permitiría cumplir al mismo tiempo con las expectativas nacionales con respecto del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022-2032, logrando la expansión efectiva del número de hablantes. Este Programa "del Decenio" tendría que ser validado, horizontalmente, y desde las regiones, por representantes de los pueblos y comunidades, en función de su interés y participación.²³

Acción inmediata

Estas iniciativas se tendrían que realizar sin esperar más tiempo, independientemente de la aprobación de la propuesta del Ejecutivo federal para la fusión institucional del INPI y el INALI. Esta iniciativa de fusión institucional, pendiente de discusión/aprobación desde abril de 2023, busca integrar al INALI como una unidad administrativa del INPI, argumentando: "eliminar la duplicidad de funciones y eficientar (sic.) el gasto de la estructura administrativa".²⁴ La propuesta del Ejecutivo para la reestructuración/integración institucional INPI-INALI debe reconsiderarse, al mismo tiempo que: a) Se valora, a profundidad, la vocación operativa de cada uno de estos organismos; y b) Se analizan, de inicio, los objetivos institucionales que demarcan sus respectivos ámbitos de acción, en el contexto de la administración pública federal, como manifestado en los decretos-ley de creación y los estatutos orgánicos de cada institución (Poder Ejecutivo, 2003; INALI, 2010; INPI, 2018, 2019, 2023b).

²² Síntesis ejecutiva del Informe de Autoevaluación del INALI, ejercicio 2022: https://site.inali.gob.mx/informes_autoevaluacion/pdf/INFORME_2022.pdf

²³ Se destaca en este sentido, y como ejemplo de las limitaciones presupuestales del INALI, el documento por medio del cual los integrantes de la Comisión de Asuntos Indígenas del Senado (LXV Legislatura), para el ejercicio fiscal del año anterior (septiembre 2022), hacen la siguiente: "Proposición con punto de acuerdo por el que se exhorta respetuosamente a la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, para que dentro de la discusión, dictamen y aprobación del Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2023, se autorice un aumento presupuestal del 50% en los programas presupuestales P003, M001 y O001, así como la creación de un nuevo programa presupuestal por un monto inicial de \$10,000,000.00 que permita financiar proyectos comunitarios de planificación lingüística. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/65/2/2022-10-19-1/assets/documentos/PA_Presupuesto_inali_2023.pdf

²⁴ La propuesta establece que las atribuciones y los recursos materiales, personales y financieros del INALI, organismo público descentralizado sectorizado a la Secretaría de Cultura, se integren al INPI, como descrito en la Iniciativa del Ejecutivo federal, Anexo II de la Gaceta Parlamentaria del 18 de abril de 2023: <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/65/2023/abr/20230418-II.pdf>

Tareas de la Universidad y del SEN para la expansión de las lenguas indígenas

Idea y práctica de la Universidad Indígena Intercultural

Partiendo del papel que la Universidad ha desempeñado en la construcción de las sociedades, a través de la historia, y con el antecedente de los colegios creados al inicio del virreinato en la Nueva España, donde se impartía educación para los indios—notablemente el Imperial Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, fundado por Fray Bernardino de Sahagún en 1536, y el Antiguo Colegio de San Nicolás Obispo, fundado por Don Vasco de Quiroga en Pátzcuaro, en 1540—, postulamos, inicialmente, que la educación intercultural indígena debe expandirse y valorarse como lo que es: un instrumento de integración social, pluricultural, reconquista (recuperación) por parte de los pueblos indígenas; elemento cardinal de equidad étnica, intergeneracional y de género. Pero, sobre todo, que la educación de los indígenas (mujeres, hombres), en el contexto del desarrollo regional del país, no puede continuar siendo incompleta ni de segunda calidad.

La educación indígena intercultural bilingüe, en todos los niveles, debe expandirse —con impacto nacional—, como vertiente principal del sistema educativo, bajo un ejercicio efectivo del marco constitucional ampliado de pluriculturalidad, atendiendo el “Convenio 169” de la Organización Internacional del Trabajo (de rango Constitucional) (Dimas, 2017), y de acuerdo a los preceptos estipulados en la “Propuesta de Iniciativa de Reforma Constitucional sobre Derechos de los Pueblos Indígenas y Afromexicano”, como fue descrita en la sección anterior y se especifica en el Anexo.

Cuarta Conclusión: Transformación Universitaria y Expansión de las Lenguas

Las universidades y demás instituciones de educación superior de nuestro país (que son predominantemente urbanas) tienen un papel preponderante de contribución a la creación y expansión del conocimiento científico, tecnológico y humanístico, además del fomento y promoción de las culturas y las artes, lo que incluye, por lo tanto, las lenguas nacionales y las del resto del mundo. Por lo que corresponde a este ensayo, debe considerarse que —todavía— una gran proporción de los profesionistas en ejercicio laboral y de los estudiantes indígenas, actualmente en las universidades, son los primeros en sus familias que se graduaron y asisten a la educación superior.

En consecuencia, estas instituciones, en los diversos subsistemas del país, deben transformarse continuamente, adaptando su quehacer a las necesidades regionales, esto es “ruralizándolas, interculturalizándolas/plurilingüizándolas” (Dietz, 2022), sin que se conviertan en ‘guetos’ aislados de la discusión de las ideas nacionales y universales (Dimas, 2018, 2023), al tiempo que responden de manera concreta a las expectativas educativas y profesionales de los estudiantes indígenas y de sus familias (Chávez González, et al., 2022a y 2022b).

Más aun —siendo conductos principales potenciales para la conservación, promoción y difusión de los saberes ancestrales y de las culturas indígenas, además del fomento del uso de las lenguas, a través de la investigación y la enseñanza—, estas instituciones de educación superior ofrecen oportunidades imperdibles para la consolidación de la vocación universalista, de origen de la universidad y, por lo tanto, para lograr “otras maneras de pensar el mundo” (Meneses, 2021: 157).

Tareas para la Expansión de las Lenguas

Las acciones respecto de la difusión de las lenguas tendrán que expandirse-intensificarse por los diversos conductos de influencia de las universidades –no solamente entre la población universitaria– para impactar positivamente en el incremento del número de hablantes, en los tres segmentos poblacionales indígenas identificados en este estudio, además de entre la población en general.

Ejemplos de acciones específicas para ser emprendidas por las universidades, escuelas normales (urbanas y rurales), y otras instituciones de educación mediasuperior y superior, comprenden:

1. Creación de los espacios universitarios que permitan el encuentro de jóvenes indígenas, sin estigma ni discriminación, facilitando de esta manera la afirmación de su autoidentificación/autoadscripción indígena, en conjunto con el establecimiento de mecanismos para el impulso creativo de actividades de fomento de las culturas originarias y de divulgación de las lenguas, a ser emprendidas por estos jóvenes.
2. Expansión de la enseñanza de las carreras, en los distintos niveles y disciplinas de la educación universitaria, con uso pleno, generalizado en la instrucción y comunicación en lengua indígena, como es el caso de la *Maestriah ipan Totlahtol iwan Tonemilis/ Maestría en Lengua y Cultura Nahua*, impartida por la Universidad Veracruzana.
3. Instrucción de otras materias (ingenierías, ciencias físicas, medicina, artes) en lenguas indígenas, no solamente en el ámbito de las lenguas y literaturas, generando, así, nuevos libros de texto, a la vez que se preparan nuevas generaciones de profesionistas, por ejemplo: médicos, enfermeras bilingües, y docentes universitarios igualmente bilingües en sus propias disciplinas.
4. Promoción de investigaciones, estudios tipo línea-de-base sobre el estado de las lenguas indígenas nacionales (p. ej. como el presentado en Rico Lemus, 2015). Estos análisis regionalizados deben ser conducidos por las universidades de las propias regiones geográfico culturales, y ser emprendidos por subregiones y microregiones lingüísticas, determinando, así, el grado de competencia lingüística de las poblaciones infantiles y juveniles.
5. Contribución a la continuación/aceleración de los estudios participativos de Normalización de la Escritura de las Lenguas, y la consecuente publicación y difusión de dichos estudios, además de apoyar la consolidación y continuidad operativa de los grupos de trabajo formados en las distintas regiones para este fin.
6. Enseñanza de las lenguas indígenas de la región (como segunda lengua) para los estudiantes universitarios, no solo dentro de núcleos temáticos especializados (por ejemplo, lengua p'urhepecha dentro de la Licenciatura en Literatura Intercultural de la ENES-Morelia (Meneses Eternod, 2021), sino también para los estudiantes interesados de cualquier carrera en los espacios universitarios, y abierta al público para la población local. Esto implicaría ampliar el espectro de uso de las tecnologías de la información y la telecomunicación, como sería el caso de aplicaciones de aulas virtuales, además de las redes sociales, incidiendo de esta manera también en las sedes universitarias foráneas, en expansión, como es el caso de carreras que se imparten 'a distancia' para la población migrante en los EE.UU.

7. Promoción de programas y materiales curriculares de “STEM”²⁵ en lenguas indígenas, buscando atraer a jóvenes (mujeres y hombres) a las ciencias, las tecnologías, las ingenierías y las matemáticas, con un enfoque intercultural y de diálogo de saberes.
8. Consolidación y expansión de los programas de investigación dedicados a las lenguas desde la didáctica y la pedagogía, elaboración de gramáticas y otros textos especializados, así como la promoción literaria en lenguas indígenas, el intercambio de experiencias educativas y el apoyo a las diversas iniciativas culturales que emergen desde la propia comunidad.
9. Expansión/intensificación de la programación de radiodifusión/TV en lenguas indígenas, además de un mayor trabajo editorial y digital (nuevos libros y traducciones).
10. Expansión de la presencia de las lenguas indígenas en los programas de difusión y las revistas de divulgación científica, incluyendo resúmenes de artículos y ensayos en lenguas originarias, según el tema, audiencia y la línea editorial.

Lenguas Indígenas: un Legado Vivo Cultural Nacional

La universalización de las lenguas indígenas podría, de esta forma, equivaler al acto de creación/recreación de muchos “universos”. En perspectiva, esta acción tendrá que asumirse como una iniciativa social-comunitaria, en el ámbito local –pueblo por pueblo– a la vez que una empresa nacional y planetaria, con impacto en las generaciones actuales y futuras.

Mientras que existen razonamientos para involucrar elementos rescatados de la gobernabilidad colectiva ancestral indígena, en la defensa, reconstitución y herencia del patrimonio cultural y medioambiental hacia las generaciones futuras (Tsai, 2023; Carugati y Schneider, 2023) –como es el caso del ciclo anual de actividades alrededor de la ceremonia de renovación del fuego (*Kurhíkuaeri K’uínchekua*) y comienzo del Año Nuevo P’urhepecha (*Jimpáni Uéxurhini*)–, debemos continuar orientando nuestro proceder académico-educativo, intelectual y de servicio a la comunidad, hacia la edificación de nuevas instituciones y la creación de las obras del futuro.

En consecuencia, para la recuperación y revitalización de las lenguas indígenas se debe actuar decididamente, sin perder ni un solo día –*juchari uantakuani uinaperantani nori ísku ampenharhini jurhiatekua*–, incluso si no se hubiera declarado el ‘Decenio de las Lenguas de los Pueblos’.

No podemos esperar el amanecer (...) ¡Hay que ir a su encuentro! –*Áampech’i úa erokani eska janonkuakorheaka (...)* ¡*Ju je p’íntani!*

Referencias

- Aguirre Beltrán, G. 1952. El gobierno indígena en México y el proceso de aculturación. *América Indígena*, Vol. XII No. 4: 271-297.
- Caso, A. 1948. Definición del indio y lo indio. En Alfonso Caso: *La comunidad indígena*. México: SEP-Diana, 1980.
- Chávez González, M., Vargas Silva, A., Pérez Cardales, Y. y Dimas-Huacuz, B. 2022a. Educa-

²⁵ “STEM” del inglés: Science, Technology, Engineering, and Mathematics.

- ción superior, interculturalidad y jóvenes indígenas en Michoacán: Un estudio diagnóstico sobre los factores que influyen en la vida universitaria. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 7, e13956. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13956>
- Chávez González, M., Vargas Silva, A., Pérez Cardales, Y. y Dimas-Huacuz, B. 2022b. Educación superior, interculturalidad y jóvenes indígenas en Michoacán: Factores que influyen en su vida universitaria. *Revista Saberes Educativos*, n.º 9 (julio):138-68. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.67735>.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. 2022. *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. <https://lnkd.in/eV9c6z3n>
- Dietz, G. 2023. ¿Cómo ruralizar la universidad? Reflexiones sobre interculturalidad y plurilingüismo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, Vol. 1 Núm. 1, Marzo-Septiembre: 135-141. <https://riber.iberomx.com/index.php/riber/article/view/20/15>
- Dimas Huacuz, B. 2006. ¿Interculturalidad de Papel? Apuntes sobre la idea de Universidad Indígena". En *Educación Superior: Cifras y Hechos*, año 5, marzo-junio de 2006: 36-41. México: CEIICH-UNAM. <https://lnkd.in/e9Yd9Cqxy> en: Gandarilla Salgado, J.G. Coord. 2009. *La Universidad en la Encrucijada de Nuestro Tiempo*. 153-159. México: CEIICH-UNAM.
- Dimas Huacuz, B. 2017. Interculturalidad Truncada: Una Aproximación a la Educación Universitaria Indígena en Michoacán. *Educación Futura*. 11 de septiembre. <https://www.educacionfutura.org/interculturalidad-truncada-una-aproximacion-a-la-educacion-universitaria-indigena-en-michoacan/?cv=1>
- Dimas Huacuz, B. 2018. *K'ÉRI JORHENKORHEKUA*. Cerrando la Brecha de la Educación Media Superior para los Jóvenes Indígenas de Michoacán. En: *Educación y equidad en contextos rurales: debates y propuestas*. Cardona Fuentes, Pedro David, coord. Querétaro: UAQ. <https://lnkd.in/gui6yuJx>
- Dimas Huacuz, B. 2023. *INPIeri ÁNCHIKUARHITAECHEA*—Acciones del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas en la revitalización y fomento del uso de las lenguas nacionales de México. Ponencia presentada en el foro: "A veinte Años de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Los avances y pendientes". Senado de la República. Ciudad de México. 20 de febrero. Manuscrito inédito.
- Gamio, M. 1916. *Forjando patria*. México: Porrúa. Colección Sepan cuantos..., número 368 (1992).
- Grounds, R. A. 2021. Making the Most of the International Decade of Indigenous Languages for Indigenous Communities. En: *Cultural Survival Quarterly Magazine*, 45, 4. <https://lnkd.in/gsQDsh7h> / Español: <https://lnkd.in/gPqdzcNn>
- Hernández, N. 2022. *Calmecac tlen Mexihco itechpan Masehual Tlahtolmeh/* Universidad de las Lenguas Indígenas de México—ULIM. Resumen bilingüe, náhuatl-español, del proyecto ejecutivo. Abril 29. México: Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. <https://lnkd.in/gN3jmJMQ>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. 2008. *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Diario Oficial de la Fe-

- deración, 14 de enero. <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>, y México: SEP/INALI (2009, primera edición). https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. 2010. *Estatuto Orgánico del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Diario Oficial de la Federación, 14 de julio. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5151797&fecha=14/07/2010#gsc.tab=0
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. 2012. *México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo. 2000*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. https://site.inali.gob.mx/pdf/libro_lenguas_indigenas_nacionales_en_riesgo_de_desaparicion.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. 2021. *Programa Institucional 2020-2024 del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, Derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Diario Oficial de la Federación, 24 de marzo. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5614334&fecha=24/03/2021#gsc.tab=0
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 2016. *La Educación Obligatoria en México*. Informe 2016. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 2017. *La Educación Obligatoria en México*. Informe 2017. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía . 2021. *Presentación de Resultados del Censo de Población y Vivienda 2020*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/Censo2020_Principales_resultados_EUM.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía . 2022. *Estadísticas a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. Comunicado de prensa. Núm. 430/22 (8 de agosto). México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. 2018. *Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas*. México: Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación, 4 de diciembre. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5545778&fecha=04/12/2018#gsc.tab=0
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. 2019. *Acuerdo por el que se expide el Estatuto Orgánico del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas*. México: Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación, 20 de marzo. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5554693&fecha=20/03/2019#gsc.tab=0
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. 2020. *Propuesta de Iniciativa de Reforma Constitucional sobre Derechos de los Pueblos Indígenas y Afromexicano*. Versión entregada por las Autoridades Tradicionales del Pueblo Yaqui al C. Presidente de México en Vícam Pueblo, Sonora, el 28 de septiembre 2021. México: Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. <https://lnkd.in/gSrJ5UbU>
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. 2021a. *Decreto por el que se aprueba el Programa Especial de los Pueblos Indígenas y Afromexicano 2021-2024*. Programa Especial Derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. México: Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Versión actual. Diario Oficial de la Federación, 27 de diciembre. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5639418&fecha=27/12/2021#gsc.tab=0

- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. 2021b. *Programa Especial de los Pueblos Indígenas y Afromexicano 2021-2024*. México: Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación, 27 de diciembre. https://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5639419&fecha=27/12/2021&cod_diario=296261
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. 2022. *Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas y Afromexicano 2020 – Población autoadscrita indígena y afromexicana e indígena en hogares con base en el Censo de Población y Vivienda 2020*. Micrositio en el portal del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas: “Resultados del Censo de Población y Vivienda 2020” <https://www.inpi.gob.mx/indicadores2020/>
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. 2023a. *Acuerdo por medio del cual se instruye la realización de acciones para la creación y funcionamiento de la Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM)*. México: Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación, 15 de marzo. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5682809&fecha=15/03/2023#gsc.tab=0
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. 2023b. *Acuerdo por el que se modifica el Estatuto Orgánico del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, publicado el día 20 de marzo de 2019*. México: Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación, 25 de julio. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5696556&fecha=25/07/2023#gsc.tab=0
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. 2023c. *Ejecutivo federal publica decreto de creación de la Universidad de las Lenguas Indígenas de México*. Boletín de medios. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. 9 de noviembre. <https://www.gob.mx/inpi/es/articulos/ejecutivo-federal-publica-decreto-de-creacion-de-la-universidad-de-las-lenguas-indigenas-de-mexico-350630?idiom=es>
- Juárez Bolaños, D. 2016. “Introducción. Educación rural: retos y perspectivas”, (pp. 4-12), en Juárez Bolaños, D. (coord.). *Educación Rural: Experiencias y Propuestas*. México: Colofón, Universidad Autónoma de Sinaloa, Red Temática de Investigación Rural.
- Meneses Eternod, Sue. 2021. Lenguas indígenas en la universidad. El caso de la enseñanza de la lengua p’urhepecha en la Licenciatura en Literatura Intercultural. *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 39, número 73, julio de 2021, pp. 129–163. doi: 10.22201/enallt.01852647p.2021.73.968
- Organización de las Naciones Unidas, 2019. Resolución A/RES/74/135: *Derechos de los Pueblos Indígenas*, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Nueva York: 18 de diciembre 2019. <https://lnkd.in/g/JhhbJHY>
- Poder Ejecutivo. 2019. *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. México: Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre.
- Poder Ejecutivo. 2003. *Decreto por el que se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y reforma la fracción IV, del artículo 7o. de la Ley General de Educación*. México: Diario Oficial de la Federación: 13 de marzo. Última reforma: DOF: 17 de enero del 2022.
- Sáenz, Moises. 1936. Carápan. Pátzcuaro, Michoacán, México: OEA y CREFAL (3ª edición, 1992). <https://web.archive.org/web/20141129014346/http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/libros/carapan.pdf>
- Santiago Sierra, Augusto. 1973. *Las Misiones Culturales*. México: Sepsetentas No. 113, Se-

- cretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. 2023. *Decreto por el que se crea el organismo público descentralizado Universidad de las Lenguas Indígenas de México "ULIM"*. México: Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación, 6 de noviembre. <https://acortar.link/D60Be9>
- Tsai, Lily L. 2023. Taking Responsibility for Tomorrow: Remaking Collective Governance as Political Ancestors. *Dædalus, the Journal of the American Academy of Arts & Sciences* 152 (1). Winter 2023: 258-264. https://doi.org/10.1162/daed_a_01986
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2016. *Panorama Educativo de la Población Indígena 2015*. México, DF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Vasconcelos, J. 1976. *La raza cósmica*. México: Secretaría de Educación Pública.

Anexo: La Educación Indígena Intercultural en la Propuesta de Reforma Constitucional

Propuesta textual. Propuesta de Iniciativa de Reforma Constitucional sobre Derechos de los Pueblos Indígenas y Afromexicano. Este anexo incluye los párrafos y fracciones de los Apartados A. y B. del Artículo 2º correspondientes al texto original de la Propuesta de Reforma Constitucional, con referencia específica al reconocimiento de las lenguas indígenas y de la educación intercultural y plurilingüe, como política pública en todos los ámbitos de la vida cultural nacional, además de eje transversal en las acciones del sistema educativo nacional.²⁶

D E C R E T O POR EL QUE SE REFORMAN Y ADICIONAN DIVERSAS DISPOSICIONES DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, SOBRE DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y AFROMEXICANO. (INPI, 2020: 265-300).²⁷

Artículo 2o. La Nación Mexicana **constituye una unidad en su diversidad.**

A. Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

V. Preservar, proteger, controlar y desarrollar su patrimonio cultural, material e inmaterial, que comprende sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad. Se reconoce la propiedad intelectual colectiva respecto de dicho patrimonio.

²⁶ Esta propuesta fue elaborada a través de un amplio proceso de diálogo y consulta con los 68 pueblos indígenas y el afromexicano, realizado por medio de 54 foros regionales en 27 entidades del país, incluyendo uno para población indígena migrante, en California, EEUU, y culminando con un foro nacional celebrado en la Ciudad de México, en agosto 2019. La justificación jurídica e histórica para la elaboración de la Propuesta de Iniciativa de Reforma Constitucional sobre Derechos de los Pueblos Indígenas y Afromexicano, se presenta en la Exposición de Motivos del documento extenso: INPI, 2020: 16-24.

²⁷ El texto en letras negritas corresponde a las adiciones y enmiendas propuestas.

Se reconocen como lenguas nacionales a las lenguas indígenas y el español, las cuales tendrán la misma validez en términos de la ley. Las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico de los pueblos indígenas, y son un elemento constitutivo de la diversidad cultural de la Nación, por lo que el Estado promoverá su uso, desarrollo, preservación, estudio y difusión. El Estado promoverá una política lingüística multilingüe, que propicie que las lenguas indígenas alternen en igualdad con el español en todos los espacios públicos y privados;

VI. Establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en todos los niveles conforme a sus culturas, lenguas y métodos de enseñanza y aprendizaje, los cuales tendrán el reconocimiento y apoyo del Estado;

B. La Federación, las entidades federativas y los Municipios, **en coordinación con los pueblos indígenas**, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias **que garanticen el ejercicio efectivo de sus derechos y su desarrollo integral, intercultural y sostenible**, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos.

Para **tal efecto**, dichas autoridades tienen la obligación de:

II. Adoptar las medidas necesarias para reconocer y proteger el patrimonio cultural, la propiedad intelectual colectiva, los conocimientos y las expresiones culturales tradicionales de los pueblos y comunidades indígenas;

III. Garantizar **y fortalecer** la educación **indígena**, intercultural **y plurilingüe**; la alfabetización, **el ingreso** y la conclusión de la educación básica, media superior y superior, **gratuita, integral y con pertinencia; la formación de profesionales indígenas, así como crear las condiciones para la implementación de una educación comunitaria.** Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles.

Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos **e impartan la educación en sus propias lenguas en todos los niveles, en concordancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje**, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con **dichos pueblos.**

Garantizar y promover la educación intercultural plurilingüe como eje transversal en todo el sistema educativo nacional. Garantizar y promover el uso y desarrollo de los sistemas de conocimientos y las lenguas de los pueblos indígenas, como materia de estudio y medio de instrucción en el sistema educativo nacional.

SYLVIA SCHMELKES Y SUS CONTRIBUCIONES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DE LA CÁTEDRA PABLO LATAPÍ¹

SYLVIA SCHMELKES AND HER CONTRIBUTIONS TO HIGHER EDUCATION

Marisol Silva Laya
ORCID: 0000-0001-8282-9186
Universidad Iberoamericana Ciudad de México
marisol.silva@ibero.mx

Sylvia Schmelkes: la mujer investigadora

Al revisar su obra y su vida profesional, podemos apreciar cómo se fue convirtiendo en una de las exponentes más fecundas de la investigación educativa mexicana y, de manera manifiesta, sobre los temas asociados a la justicia educativa. Recupero unos pocos registros de su historia que me parecen reveladores de sus decisiones conscientes por entretejer mente, corazón y manos para comprender los problemas educativos e incidir en su solución, forjando un oficio y un proyecto vida.

Estudió Sociología en la Universidad Iberoamericana en el año de 1960, motivada por la creencia en la educación como una fuerza igualadora y democratizadora. Siendo estudiante, en el 3° semestre de la licenciatura, Carlos Muñoz Izquierdo la invitó a trabajar como investigadora auxiliar en el Centro de Estudios Educativos (CEE) –primer centro de investigación educativa en el país–, que habían fundado pocos años atrás (1963) Pablo Latapí y Carlos Muñoz Izquierdo. En el CEE permaneció por 24 años (hasta 1992) y llegó a ser su Directora Académica. Ella misma comenta que fue allí donde realmente se formó como socióloga de la educación e investigadora, en un exigente ambiente académico con una definida mística de compromiso social.

Como sabemos, desde el inicio de su vida académica, Sylvia se comprometió con el estudio de la problemática educativa de los pueblos indígenas, campo que ahora conocemos como componente fundamental de la interculturalidad, y fue, junto con otras personas, pionera de esta agenda en México y América Latina.

¹ Este texto fue escrito para el homenaje a Sylvia Schmelkes el 31 de octubre del 2023.

Su enorme compromiso como investigadora ha estado atravesado por su preocupación por la desigualdad educativa y, al mismo tiempo, por la confianza en la capacidad de la escuela para la transformación. A lo largo de más de 50 años (1970 a 2023) de trabajo ininterrumpido, Sylvia ha tenido una curiosidad científica y social inagotable. Esto se constata en el siguiente recuento:

- Temas más trabajados: educación de adultos, calidad y equidad de la educación, interculturalidad, evaluación para el mejoramiento de la educación, pueblos originarios, política educativa, investigación educativa, campesinado, alfabetización, desigualdad social y pobreza, formación docente (...);
- Temas abordados: medios de comunicación en la educación; reforma educativa; política educativa; gasto educativo; planeación escolar; libros de texto; evaluación de aprendizajes; autonomía escolar; innovación en la educación; investigación participativa; participación comunitaria; modernización; metodología de la investigación; educación para la vida; educación para la familia, educación para los DDHH; formación en valores; ciudadanía; lenguas indígenas; migración; diversidad cultural; literacidad; trayectorias escolares; jornaleros agrícolas; agenda 2030; transdisciplinariedad (...);
- Modalidades educativas estudiadas: educación básica; educación superior; escuelas radiofónicas; educación informal y no formal; teleeducación; educación rural; educación de adultos; educación popular; educación indígena e intercultural; capacitación para el empleo; educación multigrado (...).

Además de su trabajo académico, Sylvia ha ocupado roles de alta gestión, incluyendo la fundación y dirección de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y con ella la creación de las Universidades Interculturales en 2002; la presidencia del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y la Vicerrectoría Académica de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (Ibero). Desde estas posiciones echó a andar proyectos basados en su amplio conocimiento del sistema educativo y con una agenda de transformación social.

Sylvia Schmelkes: su visión del futuro de la educación superior

En 2021, estando al frente del proyecto académico de la Ibero durante la ardua etapa pandémica, fue invitada a un proyecto de diplomacia científica comprometida con la Agenda 2030. Fue una de las 14 personas de diferentes partes del mundo convocadas para conformar el Grupo Global de Expertos Independientes de la UNESCO con la misión de vislumbrar el papel presente y futuro de la universidad para lograr un mundo mejor (UNESCO, 2022). Más tarde, recibió un merecido reconocimiento al ser invitada a ofrecer el *Discurso de apertura en la sesión inaugural de la III Conferencia Mundial de Educación Superior*, en Barcelona, España, el 18 mayo 2022.

Allí, Sylvia llamó la atención sobre las numerosas situaciones problemáticas ocurridas en apenas 13 años después de la anterior conferencia mundial anterior. Advirtió que el cambio climático y la pérdida de biodiversidad se acercan a un peligroso punto de inflexión que ame-

naza la vida en la Tierra; llamó la atención sobre la desigualdad persistente y las migraciones forzadas con la consecuente discriminación de muchos grupos; y destacó la recurrencia de los conflictos bélicos y la fragilidad de la paz. Insistió en que la pandemia de COVID-19 agravó estos problemas y enfatizó la fragilidad de la humanidad y su relación con la naturaleza. Señaló también, que las cuestiones de género se cruzan con todos estos problemas, y las mujeres y las niñas suelen ser las más afectadas.

Sostuvo con contundencia que la educación es una solución potencial a estos problemas. El conocimiento impulsado éticamente puede ofrecer soluciones a los problemas globales. Hizo un llamado a las instituciones de educación superior, de todos los tipos y en todas partes, a contribuir desde su posición como generadoras de conocimiento a participar activamente en un nuevo contrato social que abrazaría la lucha por un futuro pacífico, justo y sostenible.

En su alocución, Sylvia afirmó enfáticamente: “El mensaje que quiero transmitir se puede resumir en dos palabras: CAMBIO URGENTE (...) Me refiero al cambio social y ambiental, pero también al cambio dentro de nuestras instituciones que nos permita ser mucho más efectivos en el desarrollo de nuestras tres tareas principales: educación, investigación y divulgación. Y esto debe hacerse AHORA, de ahí la palabra URGENTE” (Schmelkes, 2022).

También advirtió que el cambio siempre genera resistencia, pero las barreras para fortalecer el potencial impacto de la educación superior en la sociedad en general deben ser derribadas, y deben implementarse transformaciones estructurales y culturales. ¿En qué consiste esto? Retoma las orientaciones del Informe del Grupo Independiente sobre Universidades y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, del cual formó parte (UNESCO, 2022):

1. La necesidad de adoptar enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios en la educación y la investigación para abordar la complejidad de los problemas mundiales y promover soluciones efectivas. Esto implica derribar barreras entre disciplinas académicas y entre la academia y la sociedad en general.
2. La importancia de abrirse a otros conocimientos y otras formas de conocer, que implica conocimientos y culturas, en contraposición a la visión occidental hegemónica que ha contribuido a los problemas medioambientales. Se enfatiza la responsabilidad de participar en diálogos epistemológicos y co-creación con diferentes enfoques éticos y soluciones técnicas y sociales.
3. La necesidad de que las instituciones de educación superior tengan una presencia más fuerte en la sociedad, tener un impacto más significativo en la sociedad, influyendo en la política, proponiendo prácticas sostenibles en la industria y desarrollando tecnologías amigables con el medio ambiente. Se promueve una mayor colaboración con organizaciones de la sociedad civil y comunidades, así como una mayor apertura de las instituciones educativas para servir a una sociedad diversa y ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

El desafío de la transdisciplinariedad

La claridad y entusiasmo que Sylvia mostró en estos compromisos mundiales, parten de su propia agenda como forjadora y líder de universidades. Particularmente, durante sus pocos, pero intensos, años al frente de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Iberoamericana

Ciudad de México, impulsó la incorporación de la Ibero al movimiento mundial de la transdisciplinariedad. Éste es un proyecto, por supuesto inacabado, pero instalado en el núcleo de las transformaciones que precisa nuestra universidad.

Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad aparecen insistentemente en los discursos que promueven transformaciones de la institucionalidad académica y científica de nuestros días. Se trata de una dialéctica llena de tensiones y contradicciones. Por un lado, se enfrentan a los límites del conocimiento hegemónico y su institucionalidad, mientras que, por otro lado, se encuentran resistencias a cambiar los paradigmas que obstaculizan los esfuerzos para transformar desde adentro la vida institucional y el día a día de la formación y la investigación académica. Las resistencias persisten luego de casi tres décadas del histórico llamado del Congreso Internacional *¿Qué Universidad para el mañana? Hacia una evolución transdisciplinar de la Universidad*. Su declaración y recomendaciones buscaban el compromiso de los Estados miembros de la UNESCO para que el pensamiento transdisciplinar alimentase la nueva visión de la universidad y de la enseñanza en la Educación Superior (CIRET, 1997).

Este llamado no nos resulta extraño, pues encontramos sintonía con la filosofía de las universidades jesuitas comprometidas con la comprensión del mundo y su transformación. El Secretariado para la Justicia Social y la Ecología sostiene que el avance hacia la transdisciplinariedad en nuestras instituciones debe abarcar la necesaria apertura a los otros saberes y modos de conocer, yendo más allá en tres espacios: 1) Más allá de los conocimientos existentes y de sus modelos, generando nuevas aproximaciones al conocimiento; 2) Más allá del trabajo académico, tomando en cuenta las vidas concretas de las personas y de las realidades naturales; 3) Más allá de una mera descripción de la realidad, llegando a un conocimiento aplicado con capacidad de incidencia en la realidad (SJSE, 2014: 30-31).

En la III Conferencia Mundial y en otros espacios importantes Sylvia insiste en que la evolución de la institución universitaria es inseparable de la búsqueda transdisciplinar. Entiende transdisciplina como el compromiso con la transformación desde una postura ética y política. Esto en total congruencia con las declaraciones que hizo en la conferencia mundial de educación. Según ella, la transdisciplina se basa en tres pilares fundamentales: la justicia social, la sostenibilidad y la no violencia y no discriminación. Estos pilares están entrelazados y sostenidos por la vigencia de los derechos humanos.

Las universidades están llamadas a rediseñarse en su organización, así como en la concepción y puesta en marcha de sus funciones sustantivas. Su papel es crucial para enseñar-investigar-transferir-dialogar conocimientos. Para ello es preciso transformar tanto la forma en la que se produce como la manera como se educa para generar el conocimiento.

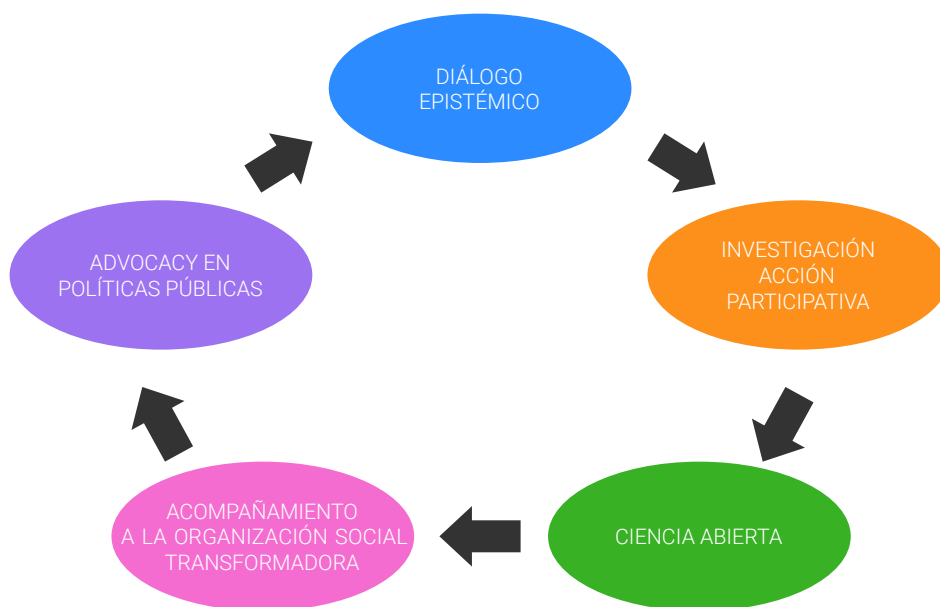
Desde mediados de la década de los 90 del siglo pasado, Nicolescu,² físico cuántico y uno de los precursores más destacados de la transdisciplinariedad, llamaba la atención sobre la necesidad de rescatar y evolucionar la misión universitaria mediante la penetración del pensamiento complejo y transdisciplinario en las estructuras, los programas y la vinculación de la Universidad. Confiaba en que así, la Universidad podría “volverse un lugar de aprendizaje de la actitud transcultural, transreligiosa, transpolítica y transnacional, del diálogo entre el arte y la ciencia, eje de la reunificación entre la cultura científica y la cultura artística” (Nicolescu, 1996: 114). Vislumbraba una Universidad no solo comprometida con la formación profesional, disciplinaria, si no un espacio de formación integral de personas que habitaran el mundo de una forma más humana.

² Fundador Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios (CIRET) radicado en París.

Las nuevas corrientes reconocen retoman las bases fundamentales, la importancia de buscar lo que existe entre, a través y más allá de todas las disciplinas y de transformar el interior de la universidad; pero también sostienen que es imprescindible salir de la academia y promover el diálogo con otros y otras. Merçon, Ayala-Orozco y Rosell (2018), por ejemplo, enfatizan la importancia de incluir saberes no académicos ni disciplinarios en los procesos de investigación sobre problemas complejos mediante procesos dialógicos entre actores de diferentes sectores de la sociedad (academia, asociaciones y organizaciones sociales, comunidades, gobiernos, empresas, medios de comunicación). Esto permite una aproximación a la complejidad de las realidades y que conlleva no solo a generar conocimientos si no también prácticas, valores e intereses.

Sylvia se suma a esta mirada enriquecida de la transdisciplinariedad y propone una síntesis articulada sobre cómo opera la transdisciplinariedad. La concibe como un círculo virtuoso de entramado epistemológico, político que incluye el diálogo epistemológico, la investigación-acción participativa, la ciencia abierta, el acompañamiento a la organización social transformadora y el *advocacy* en políticas públicas.

¿Cómo opera la transdisciplina?



Fuente: Schmelkes, S. (2023). Complejidad y transdisciplinariedad en la formación y la investigación universitaria.

En el marco de lo expuesto queda claro que la única forma en que puede construirse la transdisciplinariedad es tomando el riesgo de ejercer una práctica. Acertadamente, Espinoza (2010) advierte que querer comprender la complejidad y la transdisciplinariedad sin experimentarlas es una “contradicción epistemológica”. Para avanzar en este camino, resulta imprescindible un esfuerzo consciente para entender que:

- I. La transdisciplinariedad redefine la realidad y el conocimiento al reconocer la existencia de múltiples niveles de realidad y la necesidad de una nueva cosmovisión que otorgue significado a la existencia humana en el mundo.
- II. La transdisciplinariedad aborda la complejidad de la realidad, destacando la importancia de interpretar fenómenos en su totalidad e integralidad, sin reducirlos a partes aisladas.
- III. La formación transdisciplinaria implica contextualizar el conocimiento parcial, y no se limita a la suma de estudios disciplinarios sobre un tema, sino que involucra una concepción compartida de la problemática a estudiar.
- IV. La transdisciplinariedad reconoce los límites del conocimiento científico occidental y promueve la justicia epistémica al incorporar otras formas de conocimiento y considerar el contexto y la historicidad de los fenómenos.
- V. La formación de investigadores e investigadoras transdisciplinarias es una elección individual que requiere un ambiente propicio para la colaboración y el diálogo. El apoyo institucional es esencial para su éxito.

Cierro mi intervención con una reflexión:

Sylvia, con una conciencia visionaria, se suma a un movimiento mundial que refrenda un desafío vigente y urgente: la necesidad de renovar a la universidad para que cumpla con el llamado indeclinable de contribuir a forjar un futuro mejor para la humanidad y en ello la transdisciplinariedad juega un papel clave para transformar la institucionalidad académica y científica haciéndola más pertinente para enfrentar los problemas locales y globales más apremiantes.

Muchas gracias, Sylvia, por tus aportes y por tu compromiso.

Referencias

- Manifiesto Centro Internacional para la Investigación Transdisciplinaria. 1997. *Declaración y recomendaciones ¿Qué universidad para el mañana?* CONGRESO TD 1997. Locarno, Suiza. <https://www.iconos.edu.mx/congre3/css/documentoshistoricos/locarno/espanol.pdf>
- Espinoza, A. 2009. *Transdisciplinariedad: de las ideas a la práctica. Experiencias con el proyecto transdisciplinario del CEUArkos*. https://www.ceuarkos.edu.mx/vision_docente/TRANSDISCIPLINARIEDAD%20Y%20EDUCACION%20SUPERIOR_86.pdf
- Merçon, J., Ayala-Orozco, B. y Rosell, J, 2018. *Experiencias de colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad: CopIt-arXives y Red Temática de Socioecosistemas y Sustentabilidad*, Conacyt. Ciudad de México.
- Nicolescu, B, 1996. *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.
- Nicolescu, B, 2009. *The Relationship between Complex Thinking and Transdisciplinarity*. Symposium on Complex Systems Modeling and Complexity Thinking, Fondation Maison des Sciences de l'Homme, MaisonSuger, Paris.

Secretariado para la Justicia Social y la Ecología de la Curia General de la Compañía de Jesús-SJSE-, 2014. *Promoción de la justicia en las universidades de la compañía*. México DF: SJSE.

Schmelkes, S, 2023. *Complejidad y transdisciplinariedad en la formación y la investigación universitaria*. Ponencia presentada en el X Congreso Iberoamericano de Pedagogía, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México 21-25 de agosto de 2023.

Schmelkes, S. 2022. *Transforming Higher Education*. 1 Key Note Address in the Opening Session of the III World Higher Education Conference, Barcelona, Spain, 18 May 2022.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2022. UNESCO Global Independent Expert Group on the Universities and the 2030 Agenda. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380519>

HOMENAJE A LA MAESTRA SYLVIA IRENE SCHMELKES DEL VALLE¹

HOMAGE TO THE TEACHER SYLVIA IRENE SCHMELKES DEL VALLE

Elisa Loncon Antileo
Universidad de Santiago
ORCID: 0000-0003-3239-1723

Mari mari pu lamgen mechica mapu tuqlu

Saludo en Especial a la maestra Sylvia, a su familia y amistades cercanas, incluyendo a sus alumnos, ex alumnos y todas y todos los presentes:

Gracias por darme el honor de dirigirme a ustedes en este momento especial. Vengo de muy lejos, de Chile, y me he preguntado qué me mueve para estar presente hoy con ustedes; sin duda es la obra de la maestra Sylvia a quien valoro y me llena de gratitud. Inspirada en el homenaje que le hizo la Coordinación General de Educación Intercultural (CGEIB), el cual gentilmente me compartió la Dra. Ana Laura Gallardo, quien coordinó el evento hace algunas semanas.

Me dirijo a ustedes como mujer indígena mapuche para contarles que vine a México para estudiar en el año 2001 y necesitaba trabajar, era una estudiante sin beca, madre de mi querida hija Ayin, y quien hoy me acompaña desde algún lugar del universo. Se fue primero que su madre, que su abuela y abuelo y no puedo no nombrarla porque fue mi compañera, mi única hija, la que me enseñó a ser madre y a quien nuestra homenajeada también conoció.

Los mapuches tenemos varias prácticas para hacernos de amigas, amigos, y estas son siempre prácticas de reciprocidad. Una de ellas es le *trafkintu* o trueque, se intercambian objetos. Entre ellas está el *Ñañ*, cuando dos personas desconocidas comparten una situación de vida y esa experiencia los vincula mutuamente. Pues creo que Sylvia es mi *Ñañ*, yo venía de la experiencia chilena de hacer Educación Bilingüe Intercultural y aquí aprendí con ella y con los compañeros de la CGEIB; todos también aprendieron de mí, eso creo. Entre los trabajos que realicé se encuentra mi participación en los Foros de Consultas a los pueblos indígenas

¹ Discurso pronunciado en el marco del homenaje a la Maestra Sylvia Schmelkes del Valle, el 31 de Octubre del 2023.

sobre los contenidos curriculares indígenas que ellos gustarían compartir con los otros, en el sistema escolar. Fue un bello trabajo para mí, escribimos las memorias de esta experiencia y me correspondió su sistematización, que resultaron en cinco publicaciones.

También trabajé en el área de lenguas indígenas, en las capacitaciones a las maestras y maestros bilingües. En la experiencia de Chile había incursionado en las metodologías de enseñanza para la lengua indígena como segunda lengua de aprendizaje, porque allá los niños en su mayoría son hablantes de español como primera lengua, tenía una experiencia que compartir. Entonces este caminar junto a la Maestra me marcó positivamente, nos marcó a todos, entre nosotros y con los territorios, con los pueblos de México y sus niños.

Un segundo momento a destacar entre las obras de Sylvia y de su equipo, es la creación de institucionalidad para los pueblos indígenas: partiendo de la misma CGEIB, la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), y de las diez universidades interculturales. Todas estas instituciones contaron con la gestión, el impulso y el sustento teórico de Sylvia, se trataba de justicia social, la cual ella definió muy bien, “la interculturalidad como un compromiso ético político con los pueblos”.

¿Por qué es tan importante la institucionalidad?, porque el racismo es estructural, no basta con cursos para desarrollar la habilidad de tolerancia, para no repetir los estereotipos raciales, para no discriminar. Es mucho más que eso, hay que transformar el racismo desde las instituciones y desde las leyes que le gobiernan, hay que crear instituciones que abran espacio al pensamiento, a la filosofía y a las lenguas de los pueblos indígenas y donde los indígenas sean sus protagonistas. Es lo que ocurrió en la CGEIB, con el INALI, y con las diez Universidades Interculturales. Se abrieron grandes espacios para la justicia epistémica, con carreras donde se complementan los saberes originarios con los de la academia tradicional. Esto no existía antes que Sylvia ocupara el espacio creado con la CGEIB en México.

Hoy me pregunto si todos estos logros hubieran sido posibles si fueran dirigidos por una mujer o un hombre indígena maya, nahuatl, p'uerhepecha; de seguro que no, porque vivimos en una sociedad colonial donde los pueblos y sus representantes son inferiorizados, discriminados por las instituciones. Porque hay un hecho colonial que habita en nuestras sociedades, donde las leyes, las instituciones por su indiferencia a la existencia de los pueblos han llevado a la sociedad a menospreciar al indio, solo por ser indio. Pero los logros de la maestra no fueron solo por ser Schmelkes, sino por su inteligibilidad intercultural que abordaré más adelante.

Y si vamos un poco más al fondo, en la misma insurgencia de los pueblos, el movimiento zapatista fue conducido por los pueblos junto al Subcomandante Marcos, un no indígena hermanado con los pueblos. Ello también cambió la mirada del resto de los mexicanos y se escuchó con fuerza que no era posible “un México sin los pueblos”. Son estos los liderazgos que han sembrado el territorio y que siguiendo el ciclo de la madre tierra: esas semillas nacen, crecen, florecen, dan frutos, se secan, pero siguen ahí en la tierra, para que en nuevo ciclo vuelvan con más vidas y más frutos.

En la historia contra el *apartheid* en Sudáfrica, Mandela, su líder principal, cuando fue presidente y después de haber sido preso 27 años puso a personas blancas en puestos estratégicos; él lo hizo para demostrar que su lucha por la libertad de los pueblos no era una lucha racista y que él no promovía el odio racial, porque a su juicio liberando al colonizado, también se libera el colonizador.

Quiero destacar que estos ejemplos, nos enseñan que sin el odio racial se puede avanzar y hacer justicia; podemos superar la historia de resentimientos y ser más humanos, porque el

racismo nos deshumaniza. Además estos liderazgos no se tratan de cualquier ser blanco, o negro, o indígena pues exigen una descolonización profunda y una postura antiracial, anticolonial, antipatriarcal; que garantice espacios a la existencia de los otros diferentes. Porque no somos todos iguales, gracias a Dios; y fue un error histórico antinatural que las repúblicas se hayan definido como un Estado, una nación y una sola lengua, peor todavía, ello continuo la injusticia, el genocidio, el despojo a los pueblos instalada con la conquista española.

Por eso, a partir de estos ejemplos, y sin caer en la arrogancia creo que es un error fusionar las instituciones con otras ya existentes, me refiero al INALI y a la CGEIB, porque se debilitan sus objetivos y porque además no podemos retroceder a la asimilación lingüística, política y cultural cuando ya tenemos la experiencia de cómo se puede hacer justicia. Necesitamos nuevas instituciones que dejen atrás las prácticas coloniales.

El tercer momento a destacar es sobre la atención a las lenguas indígenas que Sylvia buscó proyectar con la CGEIB: proyectar el bilingüismo a la educación secundaria y en la sociedad no indígena. Ello aun no se ha logrado aquí ni en la gestión de Sylvia, tampoco en Chile, ni en Bolivia. Existe una larga lista de lugares con un “no logrado” y es que hay pocos avances y varios retrocesos; aunque en Nueva Zelanda existe un plan para que el 50% de los neozelandeses sean bilingües de Inglés y Maori en 2040, y trabajan en función de ello.

Pero en nuestras prácticas ha costado mucho llevar la teoría del bilingüismo o multilingüismo a la práctica, hay poca congruencia entre el discurso y la práctica. Hasta ahora la ciencia ha logrado demostrar varias verdades:

- En materia de desarrollo del lenguaje es mejor ser bilingüe que monolingüe.
- El aprendizaje de una segunda lengua facilita el aprendizaje de más lenguas.

Dicho lo anterior podríamos decir que las personas se enriquecen al ser bilingüe, y se es menos rico cognitivamente si solo tiene una sola lengua. Desde esta mirada el monolingüismo en un Estado plurilingüe sería un daño cognitivo, aunque no es reconocido, además da cuenta de una sociedad a la que se le ha prohibido disfrutar de la diversidad lingüística de sus propios territorios y países, es lo que dice la lingüista mixe Yásnaya Aguilar (2016).

Por otro lado, los pueblos han dicho que la demanda lingüística es política, y que las lenguas indígenas tienen su estatus como “lengua de reivindicación”, se lucha por ella porque son parte de derechos humanos. También sabemos que la diversidad lingüística se encuentra amenazada, que según la UNESCO de aquí a finales del siglo morirán la mitad de las 7,000 lenguas hoy existentes (UNESCO, 2021).

Sabiendo todo esto, me pregunto ¿por qué nos cuesta tanto aprender una lengua indígena a los funcionarios de la EIB? Si para una niña libre de prejuicio racial es difícil entender porque se le ha negado aprender una lengua indígena existente en su territorio, como le demostramos que es posible ser bilingüe con una lengua indígena? Algunos líderes indígenas de la EIB están cambiando la historia de negacionismos adoptado por el racismo, y son profesores, académicos, hablantes de sus lenguas, en el hogar, en la comunidad y en la academia; son pocos, es verdad, pero ya están empoderando sus lenguas, como sus madres que nunca les abandona.

Los estudios de la sociolingüística han dicho también que “lengua es poder”, aunque con ello se explica el poder de dominio de una sobre otra. Para que los padres indígenas dejaran de enseñar sus lenguas a sus hijos hubo una larga historia de maltrato, burlas, castigos. Este

hecho verdaderamente interrumpió el uso de la lengua y este es el último eslabón para dejarla de lado definitivamente nos dice Yásnaya Aguilar (2016). Es hora de preguntarnos si todavía vamos a permitir que ello siga ocurriendo.

Estas preguntas no son para cuestionar el trabajo de nuestra festejada, porque lo suyo fue impecable para alcanzar las metas logradas. Son preguntas que debemos hacernos para rescatar qué enseñanzas van quedando para el futuro a raíz de la experiencia de EIB aquí y en otros lugares.

Finalmente, destacar lo importante que son los puentes interculturales, puentes que unen los mundos diferentes en los distintos niveles, entre lo indígena y el Estado, entre una lengua y otra, entre una lucha y otra. En el caso, en la experiencia de educación intercultural creo necesario reconocer la labor de la Maestra Sylvia como un puente intercultural, además de liderar un ambiente de colaboración con visión interinstitucional, interdisciplinaria; destaco su inteligibilidad intercultural para comprender la lucha por los derechos educativos y lingüísticos de los más excluidos, los pueblos indígenas.

Un puente intercultural hace inteligible el discurso, el lenguaje del otro a los demás. Las personas indígenas que hemos traspasado las barreras de la incomunicación, la incompreensión hemos contado con buenos puentes interculturales además de nuestros esfuerzos de estudios y trabajo en los territorios. Y la educación intercultural bilingüe en México, como los pueblos indígenas también han tenido estos puentes, como Sylvia Schmekes, Enrique Hammel, la Maestra María Bertely, Pablo González Casanova y tantos otros que le han dado a este país su grandeza.

En Chile vivimos un estallido social que nos permitió exteriorizar el sueño Plurinacional, Plurilingüe, los derechos sociales y los derechos de la naturaleza en una Nueva Constitución (2019-2022). En las marchas confluyeron movimientos sociales de diferente naturaleza, no nos conocíamos, pero todos marchamos tras un mismo valor, la dignidad de los pueblos. La palabra dignidad se transformó en el puente intercultural de esas luchas de mujeres, pueblos, movimiento por el agua, jóvenes, disidencias sexuales, y más; lamentablemente perdimos el referéndum y ello también fue por la manipulación del lenguaje que instaló el discurso de odio, las mentiras, la desinformación, repartidos por los cuatro vientos. A la gente se le llenó la cabeza de mala información, ello impidió reflexionar y rechazaron en piloto automático por el miedo a perder la casa propia, miedo a que el país fuera dividido, miedo a perder sus ahorros de pensiones (...) todo esto, fue mentira pura. Lamentablemente, son la historia de nuestra América colonial.

Para la comprensión entre los pueblos, para una cultura de paz tenemos grandes necesidades de puentes interculturales, entre ellos los puentes epistémicos para traducir mundos y dar contenidos a la interculturalidad, hacer inteligible lo no inteligible, contribuir desde nuestras sabidurías, filosofías, lenguas a la grandeza de esta humanidad.

Muchas gracias, Maestra Sylvia por su bella labor y a ustedes muchas gracias por darme esta oportunidad.

Pewmagele allkütugeay ni zugu, ka küme txemoleay ñi piwke, ñi mogen, Challtu may pu lamgen!

Referencias

- Aguilar, Y. 2016. *El nacionalismo y la diversidad lingüística*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2021. "¿Qué idioma habla el ciberespacio?". *Unesco.org*: <https://courier.unesco.org/es/articles/que-idiomas-habla-el-ciberespacio>, consultado el 18 de diciembre del 2023.

ESTRATEGIA NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN MULTIGRADO: LINEAMIENTOS Y ORIENTACIONES

NATIONAL STRATEGY FOR MULTIGRADE EDUCATION: GUIDELINES AND ORIENTATIONS

Ana Luisa Villarreal Delgado

ORCID: 0009-0005-4968-7207

Secretaría de Educación del Estado de Durango

ana_luisavd@gmail.com

Blanca Emilia Reyes Ibarra

ORCID: 0000-0001-5481-6273

Secretaría de Educación del Estado de Durango

reyesibarrablanca@gmail.com

Diego Juárez Bolaños

ORCID: 0000-0003-4221-0885

Instituto de Investigaciones
para el Desarrollo de la Educación,

Universidad Iberoamericana Ciudad de México

diego.juarez@ibero.mx

Geovanni Luna Cortés

ORCID: 0000-0003-2248-3237

Secretaría de Educación de Veracruz.

Telesecundarias Federales

geovanni_lc@hotmail.com

Juan Galindo Flores

ORCID: 0009-0002-0600-438X

Sistema Estatal de Telesecundaria
del Estado de Durango

galindo_flores@hotmail.com

Laura García Hernández

ORCID: 0009-0003-1222-7165

Secretaría de Educación de Guanajuato

lausmaster13@gmail.com

Leticia Morales Castañeda

ORCID: 0009-0002-5651-891X

Secretaría de Educación del Estado de Durango

lemoca@live.com.mx

Manuel de Jesús Arévalo Robles
ORCID: 0000-0002-7688-9921
Escuela Primaria Rural "Leobardo Reynoso",
Secretaría de Educación Zacatecas
marero_27@hotmail.com

Sergio Noris Gamboa
ORCID: 0009-0003-8907-2907
Sistema Estatal de Telesecundaria
del Estado de Durango
noris07gs@gmail.com

Resumen

La educación en México tiene un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, por ello, en el Artículo 3º Constitucional se establece la obligación del Estado de impartir la educación multigrado. En el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria publicado en 2022, que se aplicará en todas las escuelas a partir del ciclo escolar 2023-2024, se establece el diseño de la Estrategia Nacional para la Modalidad Multigrado, cuyo objetivo es consolidar la intención de las fases de aprendizaje en aras de entender el aprendizaje multigeneracional, al tiempo que propone a las y los docentes de esta modalidad herramientas para el trabajo escolar integrado. El presente documento pretende coadyuvar a la consecución de tal objetivo, mediante el fortalecimiento de los procesos de codiseño curricular y formación de figuras educativas relacionadas con la modalidad del multigrado, con el apoyo de las Autoridades Educativas Estatales. Se presenta el fundamento legal, consideraciones generales, descripción general de la educación multigrado en México, glosario, lineamientos para las Autoridades Educativas Estatales y orientaciones para los docentes.

Palabras clave: Educación, formación profesional, programa de estudios.

Abstract

Education in Mexico is mainly focused on human rights and substantive equality. For this reason, Article 3 of the Mexican Constitution states that it is mandatory for the State to provide multigrade education. The 2022 syllabus for preschool, elementary school, and secondary school, to be applied to all schools from the 2022-2023 school year, has established the design of the National Strategy for the Multigrade Modality, the objective of which is to consolidate the intention of the learning phases in order to understand the multigenerational learning. At the same time, new tools for school-integrated activities are provided to the teachers in this modality.

This document intends to help achieve this objective, by strengthening the processes of curricular co-design and the training of educational figures related to the multigrade modality, with the support of the State Educational Authorities.

Legal foundation, general considerations, general description of multigrade education in Mexico, glossary, guidelines for State Educational Authorities, and guidance for teachers are presented.

Keywords: Education, vocational training, syllabus.

Fundamentos legales

De acuerdo con el Artículo 3º constitucional, la educación en México tiene un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Además, establece que la educación deberá ser equitativa, inclusiva, intercultural, integral y de excelencia, por ello, es prioritario instrumentar planes, programas y estrategias que lo garanticen.

Por su parte, la Ley General de Educación, en su Artículo 43, a la letra dice:

El Estado impartirá la educación multigrado, la cual se ofrecerá, dentro de un mismo grupo, a estudiantes de diferentes grados académicos, niveles de desarrollo y de conocimientos, en centros educativos en zonas de alta y muy alta marginación.

Para dar cumplimiento a esta disposición, las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, llevarán a cabo lo siguiente:

- I. Realizar las acciones necesarias para que la educación multigrado cumpla con los fines y criterios de la educación, lo que incluye que cuenten con el personal docente capacitado para lograr el máximo aprendizaje de los educandos y su desarrollo integral;
- II. Ofrecer un modelo educativo que garantice la adaptación a las condiciones sociales, culturales, regionales, lingüísticas y de desarrollo en las que se imparte la educación en esta modalidad;
- III. Desarrollar competencias en los docentes con la realización de las adecuaciones curriculares que les permitan mejorar su desempeño para el máximo logro de aprendizaje de los educandos, de acuerdo con los grados que atiendan en sus grupos, tomando en cuenta las características de las comunidades y la participación activa de madres y padres de familia o tutores, y
- IV. Promover las condiciones pedagógicas, administrativas, de recursos didácticos, seguridad e infraestructura para la atención educativa en escuelas multigrado a fin de garantizar el ejercicio del derecho a la educación.

Consideraciones generales

Objetivo general

Con el objeto de apoyar los procesos de educación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) propone en el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria el desarrollo de siete estrategias, entre ellas la Estrategia nacional para la educación multigrado. Con esta iniciativa se busca fortalecer las "estrategias nacionales vigentes y se proponen otras nuevas que responden a las necesidades actuales, sobre todo después de la pandemia generada por el virus del SARS-CoV-2" (DOF, 2022: 6).

La Estrategia Nacional para la Modalidad Multigrado, enunciada en el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (DOF, 2022: 7), tiene como objetivo: "Consolidar la intención de las fases de aprendizaje en aras de entender el aprendizaje multigeneracional, al tiempo que propone a las y los docentes de esta modalidad herramientas para el trabajo escolar integrado". El presente documento pretende coadyuvar a la consecución de

tal objetivo, mediante el fortalecimiento de los procesos de codiseño curricular y formación de figuras educativas relacionadas con la modalidad del multigrado, con el apoyo de las Autoridades Educativas Estatales.

Los objetivos específicos de los Lineamientos y Orientaciones de la Estrategia son:

- Fortalecer los procesos de formación a través de la socialización, conocimiento y análisis del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria por parte de los docentes, asesores técnico-pedagógicos y supervisores de las escuelas con grupos multigrado, así como de las autoridades educativas.
- Contribuir en el proceso de codiseño curricular a través de la participación de los docentes en la redacción de contenidos contextualizados, estrategias didácticas y de evaluación formativa, tareas que constituyen la apropiación del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.

Alcance

El Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria intenta responder a demandas manifiestas por docentes e investigadores acerca de la complejidad de la escuela multigrado: facilita la atención de los alumnos por su estructuración de contenidos en campos formativos y fases de aprendizaje, lo que permite una planeación didáctica flexible para la atención de distintos grados en un mismo grupo; posibilita la profundidad en el tratamiento de los contenidos y la contextualización del currículo en función de las características de los estudiantes, aspecto sustantivo en estas escuelas por su vínculo estrecho con la comunidad; asimismo, permite evitar lagunas o fragmentación de aprendizajes por la estructuración en campos formativos, lo que a su vez, facilita al docente el empleo de métodos globalizadores y tema común en la planeación didáctica.

Para optimizar las ventajas que el Plan ofrece a los docentes multigrado, los Lineamientos son de carácter nacional, se espera que las Autoridades Educativas Estatales los tomen como punto de partida para concretar el proceso de implementación del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria en las escuelas con grupos multigrado, en específico en dos tareas sustantivas: la formación de los distintos agentes educativos y el codiseño de contenidos, actividad que representa la oportunidad de contextualizar el currículo para responder a las necesidades de las escuelas y comunidades.

Por su parte, las Orientaciones son un conjunto de principios que guían el trabajo escolar de los docentes que atienden la modalidad multigrado y que se espera consideren en el proceso de su propia formación y apropiación de los fundamentos curriculares del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.

La escuela multigrado en México

De acuerdo con datos oficiales (MEJOREDU, 2021: 95), “Durante el ciclo escolar 2019-2020 las escuelas multigrado representaban 37.5% de los preescolares, 41.8% de las primarias y 33.1% del total de las telesecundarias y secundarias comunitarias e indígenas”. Sin embargo, el número de escuelas multigrado es mayor al reportado por Mejora Continua de la Educación

(MEJOREDU), ya que en sus cifras no incluye a los preescolares bidocentes (incorpora solo a los unitarios) ni a las primarias tetra y pentadocentes.

Para el ciclo 2019-20, 1,782,515 alumnos de educación básica asistían a alguna escuela multigrado en el país. De éstos, 450,383 correspondían a estudiantes preescolar (equivalentes al 9.7% del de la matrícula nacional), 1,189,129 a primarias (8.6%) y 143,003 a secundarias (10.2%) (MEJOREDU, 2021: 96).

Durante ese mismo ciclo, laboraron en escuelas multigrado 112,087 docentes en preescolares, primarias y secundarias, tanto generales, como indígenas, comunitarias y telesecundarias (MEJOREDU, 2021: 96).

Las evaluaciones de las acciones públicas dirigidas a escuelas multigrado, así como la literatura especializada dan cuenta de los retos que enfrenta esta modalidad. Se ha mostrado la necesidad de crear programas específicos que ayuden a la formación inicial y continua de docentes multigrado, además de los problemas que los maestros enfrentan en torno a las adecuaciones curriculares a Planes y Programas de estudio que no han sido diseñados para atender las características y la diversidad de los grupos multigrado. También, se han identificado desafíos en la carencia de materiales y libros específicos, así como en la necesidad de fortalecer el equipamiento e infraestructura de las escuelas rurales. Además, es necesario crear programas específicos que faciliten y fortalezcan las tareas de supervisión y acompañamiento hacia las escuelas multigrado, así como atender los restos en la gestión escolar de tales establecimientos.

En el ámbito de la gestión escolar, las cifras del ciclo escolar 2019- 2020, muestran que solo 26.7% de los preescolares del país, 40.2% de las primarias y 35.5% de las secundarias, contaban con una estructura completa. Es decir, con director sin grupo, algún subdirector de gestión o académico, docentes de especialidades y un docente para cada grado/grupo escolar. Por lo cual, los profesores multigrado deben realizar, además de la docencia, tareas directivas. Para el ciclo escolar 2019-2020, existían 82,528 maestros que eran al mismo tiempo directores de escuela (MEJOREDU, 2021).

En suma, las características de las escuelas unidocentes y multigrado han sido poco consideradas por las políticas y acciones públicas. El currículo oficial es nacional y ha sido elaborado desde una perspectiva urbanocéntrica. La ausencia de un currículo rural origina que sean los docentes quienes asuman la responsabilidad para su contextualización que considere las realidades de los territorios rurales.

Glosario

Para efectos del presente documento, se utilizan las siguientes definiciones.

Acreditación. Segundo momento en el proceso de la evaluación formativa a cargo de las maestras y los maestros que tiene como función sustentar el otorgamiento de calificaciones y certificaciones de acuerdo con todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y las condiciones de avance de los estudiantes.

Actividad diferenciada. Destinada para uno de los agrupamientos flexibles de acuerdo con un contenido específico, ritmo de aprendizaje, ciclo, fase o proyecto. Podrán diseñarse tantas como se requieran al interior del grupo multigrado.

Agrupamiento flexible. Subgrupo al interior del grupo multigrado que puede integrar alumnos de diferentes grados y, en su caso, fases, a partir de necesidades de aprendizaje, intereses infantiles y temas de estudio. No obedece directamente al grado o ciclo en matrícula.

Aprendizaje activo. El que se desarrolla a partir del alumno que investiga a partir de la generación de ambientes encaminados a la autonomía y lo coloca en el centro del proceso educativo.

Aprendizaje colaborativo. Proceso que se desarrolla en el grupo multigrado con la aportación de conocimientos y saberes según las individualidades y potencialidades de cada uno de los alumnos que se diferencian en edad, grado, experiencia y participación.

Circulación de saberes. Proceso en el que los saberes fluyen libremente en el aula en términos de complementariedad o de diferente nivel de profundización, en donde todos los del grupos e incluyen, cada uno desde sus posibilidades y no desde sus limitaciones, y que surge a partir de propuestas de enseñanza diversificadas.

Codiseño curricular o de contenidos. Proceso de contextualización de los contenidos nacionales que realizan los colectivos escolares, a través de la incorporación de problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales como contenidos necesarios para completar la propuesta curricular. Implica la deliberación en torno a los contenidos que será necesario integrara los programas analíticos, de tal forma que ambas acciones, apropiación de contenidos nacionales y codiseño de contenidos locales, reconozcan estructuralmente los procesos de decisión curricular que los docentes llevan de por sí acabo.

Comunidades docentes multigrado. Conjunto de docentes multigrado que trabajan colaborativamente, laboran en distinto nivel educativo, pero se integran por que trabajan en la misma localidad geográfica y/o laboran en el mismo nivel educativo y se integran por la zona escolar, construyen saberes de manera colectiva respecto al trabajo multigrado y en el diseño del diagnóstico integral de las escuelas.

Contextualización. Proceso de ajuste y apropiación del currículo nacional, que considera las características propias de cada comunidad y región. En este sentido, se entiende lo nacional como una función, son aprendizajes a desarrollar que esencialmente no existen sino hasta que cobran vida en lo local; en oposición al concepto de contenidos universales acabados y aplicables a cualquier contexto.

Correlación. Relación de contenidos que se hacen en una planeación didáctica con la finalidad de abordar diferentes áreas de conocimiento o disciplinas. Implica la reorganización de temas y tiempo de estudio al interior de la clase en beneficio del aprendizaje del grupo multigrado y para un mejor aprovechamiento del tiempo escolar.

Diagnóstico integral. El proceso permanente de las escuelas que consiste en la recopilación y análisis de información respecto a las características y necesidades de sus estudiantes en los niveles de aula y escuela, así como de las problemáticas de las comunidades donde está inserta la escuela.

Diario metacognitivo. Estrategia de evaluación aplicada en el multigrado que propone hacer una reflexión individual sobre lo aprendido en una sesión o secuencia, lo que permite hacer un seguimiento diferenciado en el progreso de cada estudiante para devolver una retroalimentación.

Escuela multigrado. Centro escolar en donde existe un grupo formado con alumnos de dos o más grados: unitaria (un docente), bidocente (dos docentes), tridocene (tres docentes, solo en primarias), tetradocente (cuatro docentes, solo en primaria, dos de ellos atienden un

solo grado) y pentadocente (solo en primarias con cinco docentes, uno de ellos atiende un grupo multigrado).

Evaluación formativa. Evaluación del y para el aprendizaje, cuya base es la relación pedagógica de los docentes con sus estudiantes en el marco del aula, la escuela y la comunidad, entendidos como espacios de interdependencia e interrelación para la construcción de saberes y conocimientos. Tiene como función principal retroalimentar el proceso educativo a través del diálogo.

Fase de aprendizaje. Organización de los contenidos de aprendizaje en la estructura curricular del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Existen seis fases, que agrupan de forma distinta los 13 grados. Fase 1. Inicial un grado; fase 2. Preescolar con tres grados; fase 3. Primaria 1o y 2o grados; fase 4. 3o y 4o grados; fase 5. 5o y 6o grados y; fase 6. Secundaria con tres grados.

Lineamientos para la modalidad multigrado. Descripción de acciones de observancia nacional necesarias para la implementación del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria por parte de las autoridades educativas estatales en las escuelas de esta modalidad.

Material autoconductor. Recurso para el aprendizaje elaborado para ser ocupado directamente por el alumno. Generalmente se presenta en forma escrita, individual y requiere etapa de preparación para su manejo adecuado. Se identifican las fichas programadas de Winnetka, fichas de Dottrens, tarjetas Washburne, guiones de iniciación de Iglesias.

Metodologías activas. Consideran como centro del proceso enseñanza-aprendizaje al alumno, buscan convertirlo en protagonista de su propio aprendizaje. Evitan las prácticas memorísticas, propician la participación de los estudiantes, fomentan la creatividad y la reflexión crítica, toman como base la resolución de problemas reales en contextos sociales reales.

Multinivel. Organización escolar que se caracteriza por atender de forma simultánea un grupo integrado por alumnos de diferentes niveles, puede estar presente en el medio urbano, rural e indígena. Es característica de los Centros de Educación Básica para Adultos.

Planeación multigrado. Organización que integra contenidos de aprendizaje a partir de actividades grupales con actividades diferenciadas y puesta en común a manera de plenaria. Es una actividad que se sugiere compartida a partir de retomar los intereses y necesidades de los alumnos.

Programa Analítico de Centro Escolar. Segunda parte de la concreción del plan de estudios. Inicia con el estudio y análisis del plan y programas, así como del contexto propio de una escuela; concluye con la articulación de los programas analíticos por fase a las particularidades y condiciones de alumnos, maestros y comunidad, a través de los contenidos codiseñados.

Programa Sintético. Primera etapa de la concreción del plan de estudios contiene una descripción sintética de los contenidos de cada campo formativo; es un documento de observancia nacional.

Proyecto centrado en intereses infantiles. Desarrollo de trabajo escolar que integra de forma acordada a un propósito común de los alumnos del multigrado en donde cada uno aporta desde su interés y recursos a través de un trabajo colaborativo y que detona aprendizajes de forma integral de uno o más campos formativos.

Recurso pedagógico para el aprendizaje. Objeto, material, actividad o estrategia que se utiliza con una intencionalidad didáctica y contribuye al aprendizaje, permite trabajar con to-

dos los alumnos de forma simultánea independientemente del grado que cursen, evita los tiempos de espera cuando el docente no los atiende directamente. Comporta flexibilidad para atender la diversidad del grupo y una aplicación diferenciada.

Retroalimentación en la evaluación. Primer momento en el proceso de la evaluación formativa, que devuelve el docente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, al darse en un multigrado requiere una atención en pequeños subgrupos, por fase, grado y en ocasiones de forma grupal. Es distinta a la asignación de una calificación.

Rincón de trabajo. Espacio físico que considera materiales o dispositivos para actividades de aprendizaje y de uso accesible y a cargo de los integrantes del multigrado con el acompañamiento de reglas acordadas de uso, pueden identificarse algunos como el arenero, el taller de escritores, el laboratorio, el teatrín, la mapoteca o la biblioteca.

Sección dinámica. Área de trabajo que puede incluir materiales didácticos, autoconductores, mobiliario con identificadores de uso temporal y en espacios físicos itinerantes.

Secuencia multigrado. Planificación de contenidos para el multigrado que organiza el desarrollo de actividades por momentos de inicio grupal, desarrollo de actividades diferenciadas y puestas en común. Puede organizarse también a través de sesiones cortas que pueden ser abordadas en distintos momentos de la semana.

Técnica Freinet. Actividad implementada a partir del trabajo de Célestin y Élise Freinet, especialmente hacia el conocimiento del mundo natural, la ciencia y el arte. Se identifican la conferencia infantil, la correspondencia interescolar, la asamblea escolar y el cuadro de evaluación.

Tema común. Un tratamiento de interés infantil que puede abordarse de forma general con los alumnos del multigrado. Puede ser el punto de partida del que se desprenden niveles de complejidad del contenido de aprendizaje según la diversidad del grupo.

Trabajo colegiado. Actividad formativa y colaborativa centrada en los intereses o necesidades pedagógicas o didácticas de los maestros que integran el colectivo para responder de mejor forma a sus grupos multigrado o multinivel.

Transdisciplinar. Que en su abordaje trasciende una disciplina, en el caso de la forma de trabajo escolar de los proyectos centrados en los intereses infantiles es común que se pase del estudio de una de las áreas de conocimiento a otra a través de una intención didáctica.

Lineamientos para las Autoridades Educativas Estatales

Formación docente

1. Garantizar que el personal docente, de asesoría y de supervisión escolar cuenten con todos los materiales que concretan el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria en forma impresa, para que sea posible su análisis, discusión, apropiación, contextualización y puesta en práctica.
2. Conformar un Equipo Técnico Estatal Multigrado para organizar, desarrollar, dar seguimiento y evaluar las actividades encaminadas a la formación de los docentes de las escuelas multigrado en cada nivel educativo (preescolar, primaria y secundaria). Este equipo deberá estar conformados por supervisores, asesores técnico-pedagógicos, especialistas locales, investigadores y docentes con experiencia en docencia multi-

- grado.
3. Diagnosticar las necesidades de formación que requieren ser atendidas para la comprensión del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, en dos dimensiones, los aspectos generales y los específicos del trabajo en escuelas multigrado. Para ello, es necesario llevar a cabo acciones para conocer la opinión del personal docente, de asesoría y de supervisión, a través de diferentes medios.
 4. Diseñar procesos de formación enfocados en la apropiación del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, por parte del Equipo Técnico Estatal Multigrado, considerando para estas diversas modalidades de estudio y acompañamiento, en función de las necesidades y condiciones de docentes, asesores técnico-pedagógicos y supervisores a quienes estén dirigidos. Algunos temas prioritarios que deben considerarse para las figuras de escuelas multigrado son:
 - Diseño curricular.
 - Diagnóstico: del alumno, grupo, escuela y comunidad.
 - Planeación didáctica multigrado o multinivel.
 - Pedagogías y metodologías activas.
 - Recursos pedagógicos para el aprendizaje en grupos multigrado.
 - Secciones dinámicas, áreas o rincones de trabajo.
 - Evaluación formativa: estrategias y actividades.
 - Aprendizaje activo y colaborativo.
 - Uso de las tecnologías de la información en ambientes educativos rurales.
 - Atención a poblaciones con alguna necesidad educativa especial en el medio rural.
 5. Garantizar que la totalidad de docentes, asesores técnico-pedagógicos y supervisores de escuelas multigrado conozcan la propuesta curricular, a través de su asistencia, participación y acreditación de los procesos de formación que para ello se promuevan, tanto del ámbito nacional como estatal.
 6. Coordinar esfuerzos con las Instituciones Formadoras de Docentes, para que, en función de las directrices nacionales y estatales, se incorporen estudiantes en prácticas educativas en escuelas multigrado durante su estudio de la propuesta curricular, desde los programas de formación docente.
 7. Garantizar la asesoría, seguimiento y acompañamiento a todos los docentes noveles que atiendan grupo multigrado; así mismo, promover dichas actividades por medio de la tutoría individual y colectiva permanente con todos los docentes, en especial, con quienes no cuenten con experiencia en escuelas multigrado, para el fortalecimiento de su perfil profesional en la modalidad.
 8. Instrumentar la normatividad, lineamientos y orientaciones que permitan la descarga administrativa con apoyo en las supervisiones escolares o jefaturas de sector y fortalezcan la corresponsabilidad entre los padres de familia, la comunidad y los docentes para la gestión escolar. La tarea sustantiva de los docentes que atienden la dirección comisionada debe ser la pedagógica, por lo que el trabajo administrativo no debe convertirse en una carga.

9. Propiciar que el docente permanezca en su escuela el mayor tiempo posible, para ello, deben limitarse los llamados a la atención de trámites de carácter administrativo y que puedan realizarse en fechas programadas por la Autoridad Educativa, asimismo, transitar al uso de la tecnología digital y reducir el uso del papel. En esta tarea es necesaria una estrecha vinculación con la representación sindical.
10. Favorecer el establecimiento de convenios de colaboración con instituciones de educación superior, asociaciones civiles y otros organismos que coadyuven en las actividades de salud, artísticas, culturales, físicas, deportivas y recreativas, así como de difusión de las escuelas multigrado.
11. Cuidar que las tareas de formación y apropiación del currículo impliquen el menor trabajo administrativo posible para los docentes que atienden la dirección comisionada, de tal forma que se mantenga la centralidad en la enseñanza y el aprendizaje.
12. Establecer condiciones para que los docentes multigrado desarrollen sus propias estrategias, actividades e instrumentos de evaluación en función de la contextualización realizada, sin comprometer la adquisición de exámenes por centros comerciales y de equipos técnicos.

Codiseño de contenidos

13. Otorgar al Equipo Técnico Estatal Multigrado las siguientes responsabilidades:
 - Desarrollar e impartir un taller permanente sobre diseño curricular y su importancia en el marco de la contextualización del plan y programas 2022.
 - Asesoría y acompañamiento permanente a los colectivos escolares para el codiseño curricular.
 - Seguimiento a los colectivos en el codiseño de los contenidos.
 - Validación de los contenidos diseñados.
14. Promover la conformación de Comunidades Docentes Multigrado, grupos de reflexión y encuentros académicos para que, de forma conjunta con las supervisiones escolares, intercambien ideas sobre las problemáticas, temas y asuntos locales que deben incorporarse como contenidos en la propuesta curricular.
15. Garantizar que, en las sesiones de Consejo Técnico Escolar, se destinen espacios de reflexión para coadyuvar al codiseño de contenidos.
16. Operar y generar las condiciones para que los docentes desarrollen cada fase del esquema para el codiseño de contenidos:
 - A. Cursar el taller para personal docente, de asesoría y supervisión escolar sobre codiseño de contenidos –elementos básicos de diseño curricular– posterior al taller intensivo de formación continua.
 - B. Elaborar el diagnóstico de la comunidad por cada escuela.
 - C. Organizar y participar en redes de intercambio entre escuelas de la misma comunidad para socializar problemas o temas relevantes detectados en el diagnóstico.
 - D. Priorizar temas o problemas por parte de cada escuela, zona escolar y comu-

- nidad.
- E. Transformar los temas o problemas en contenidos curriculares.
 - F. Identificar si el contenido propuesto es nuevo o un complemento de alguno ya incorporado a los programas sintéticos de cada fase de aprendizaje.
 - G. Identificar el campo y fase de aprendizaje en los que serán incorporados los contenidos, en función de su complejidad y de las características de los estudiantes, detectadas en el diagnóstico.
 - H. Identificar los procesos de desarrollo de aprendizaje con un enfoque multigrado.
 - I. Proponer orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.
 - J. Conformar el Programa Analítico por Centro Escolar, que contextualiza los programas sintéticos por fase, a partir de las características de los estudiantes y de la comunidad.
17. Desarrollar herramientas informáticas para poner al alcance del personal docente, de asesoría y de supervisión los contenidos codiseñados, asimismo, para facilitar la tarea de planeación didáctica del docente.

Orientaciones para los docentes

Taller permanente para el codiseño de contenidos

El ejercicio de la enseñanza se basa en la autonomía curricular de los docentes para decidir sobre su ejercicio didáctico (DOF, 2022); uno de los pilares de dicha autonomía es el codiseño de contenidos. Para lograr la apropiación del currículo a través de su contextualización, son necesarios conocimientos, habilidades y actitudes básicas para el diseño curricular, por tal motivo, los docentes, asesores técnico-pedagógicos y supervisores responsables de los colectivos multigrado habrán de participar, a partir de un aprendizaje activo y colaborativo, en el taller permanente convocado por las autoridades educativas estatales. Este taller tendrá como objetivo plantear las bases para el diseño del Programa Analítico de Centro Escolar que cada escuela elaborará, ajustando los programas sintéticos por fase a las necesidades de su comunidad y de sus estudiantes. Además, se abordarán aspectos centrales para el diseño de los procesos de desarrollo de aprendizaje de los contenidos.

Análisis de contenidos

La visión de unidad nacional del currículo hace referencia al espacio de lo común en donde converge, desde la diferencia, lo que nos hace mexicanos (SEP, 2022); lo común unifica y las diferencias dan vida al currículo a través de su contextualización. En este sentido, los docentes multigrado, asesores técnico-pedagógicos y supervisores de zonas escolares con escuelas multigrado deben analizar y conocer en profundidad el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, con énfasis en los contenidos por campo formativo, en el marco de su proceso de formación y apropiación; esta exigencia cobra mayor sentido en los grupos multigrado, en los que el docente debe organizar su enseñanza considerando la diver-

sidad, concretada por múltiples grados, edades y niveles de progreso.

Este ejercicio implica el estudio y conocimiento de los programas en tres momentos: durante el desarrollo de los procesos de formación; durante los momentos destinados para su análisis y reflexión en las sesiones de Consejo Técnico Escolar o cualquier otro espacio colegiado, y durante los momentos de análisis y reflexión individual que los agentes educativos realizan en forma periódica.

Diagnóstico integral: del alumno a la comunidad

La comunidad es el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela; además es el núcleo de las relaciones pedagógicas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje (DOF, 2022). La escuela multigrado brinda la oportunidad de establecer lazos más estrechos con la comunidad, lo que facilita convertirla en el centro del quehacer escolar, a partir de la identificación de los temas y problemas relevantes que se concretarán en contenidos que contextualicen el currículo.

Es indispensable pasar del diagnóstico de alumno –en el que se identifican las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan–, grupo y escuela, a uno que incorpore a la comunidad; para ello, las diferentes herramientas de indagación permitirán recuperar la voz de los actores, en especial de los estudiantes, así como obtener información que le facilite tener una fotografía de la comunidad que se actualizará y nutrirá en cada momento. La socialización del diagnóstico entre escuelas inscritas en la misma comunidad permitirá una reflexión compartida que convertirá al diagnóstico en un verdadero instrumento de toma de decisiones. Los asesores técnico-pedagógicos y los supervisores orientarán, asesorarán y acompañarán al docente en todo el proceso de elaboración del diagnóstico.

Consejo Técnico Escolar

El Consejo Técnico Escolar es el órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógico de cada escuela de educación básica, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes del alumnado de la misma (DOF, 2019: 1). Con las escuelas multigrado se conforman Consejos Técnicos Sectorizados, colegios multigrado en los que se reúnen docentes de la misma zona escolar. Estos consejos habrán de convertirse en espacios de formación, reflexión, intercambio de ideas y experiencias que faciliten la selección de problemas y temas relevantes para el codiseño de contenidos curriculares.

Programa Analítico de Centro Escolar

Los docentes de cada escuela, a partir del diagnóstico y con la orientación de los asesores técnico pedagógicos y del supervisor, diseñarán su Programa Analítico de Centro Escolar, cuyo contenido general se divide en dos tipos: los del o los programas sintéticos por fases de aprendizaje correspondientes a cada nivel educativo y los codiseñados a partir de las problemáticas o temáticas identificados. Para lo anterior, se recomienda la siguiente secuencia de actividades:

A. Identificar el campo formativo al que se suscribe la problemática o contenido a de-

- sarrollar. Los campos formativos pueden ser una guía para identificar contenidos que se pueden correlacionar y tratar de forma grupal.
- B. Reconocer las disciplinas del campo formativo que abonarán al desarrollo de los contenidos. Este momento permite el estudio con el enfoque transdisciplinar de forma integral.
 - C. Identificar el o los ejes articuladores que abordarán de manera transversal
 - D. Desarrollar los procesos de desarrollo de aprendizaje para cada uno de los grados, a partir de la complejidad de los contenidos y de los puntos de partida de los estudiantes (información obtenida en el diagnóstico), en ellas se definirá la profundidad, tiempo y metodologías de trabajo con las que serán abordadas.
 - E. Definir las orientaciones didácticas clave para desarrollar el trabajo pedagógico en cada contenido, así como las sugerencias de evaluación formativa que desarrollarán.

Procesos de desarrollo de aprendizaje

Los procesos de desarrollo de aprendizaje apoyan al docente multigrado en la toma de decisiones curriculares y en el codiseño de contenidos que favorecen un aula diversificada y acompañan asertivamente la heterogeneidad y aproximación de saberes de sus estudiantes. Al ser referentes permiten orientar los procesos de aprendizaje a lo largo de la fase en cada grado y sirven para ubicar niveles de aproximación a los saberes en un momento de desarrollo en el que se encuentran las y los estudiantes durante el ciclo escolar. También pueden adaptarse dependiendo del contexto escolar en que se aborden y son un referente para la priorización de aprendizajes fundamentales. Para el docente multigrado constituyen una herramienta permanente en la toma de decisiones basada en la circulación de saberes, la evaluación formativa y la reflexión de la práctica docente.

Para apoyar a los estudiantes en el grupo multigrado se pueden utilizar materiales didácticos enfocados a la atención individualizada, a través de fichas o tarjetas que les guíen en el tratamiento de contenidos. Las ocasiones o motivos pueden ser diversos, para recuperarlos de temas o para que progresen en el estudio de otros. En estas situaciones los procesos de desarrollo de aprendizajes del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria presenta, en las fases y los campos, una visualización inmediata de los contenidos que se relacionan, lo que resultaría complicado si tuviera que consultar programas aislados. En este sentido, este Plan mejora la posibilidad de interacción en el caso de los docentes de escuelas unitarias, al ver en el mapa curricular la relación de los campos formativos y sus contenidos.

Planeación didáctica

Uno de los aspectos de mayor complejidad para el docente multigrado es la planeación didáctica, debido a la exigencia que representa conocer: lo que sabe y puede hacer cada uno de sus alumnos; los contenidos del o de los programas sintéticos por fase de aprendizaje; el contexto escolar con énfasis en lo comunitario; la diversidad de métodos, técnicas e instrumentos para la enseñanza y la evaluación de aprendizajes, solo por mencionar algunos elementos indispensables para elaborar una planeación pertinente. Para su diseño, es ne-

cesario colocar al centro a los estudiantes y su contexto, asimismo, considerar los aprendizajes previos, niveles, ritmos, aptitudes, habilidades, necesidades y procesos de desarrollo; proponer actividades progresivamente más complejas, retadoras y diversificadas; emplear metodologías activas, globalizadoras y correlación de contenidos, y establecer indicadores que le permitan evaluar los aprendizajes.

La planeación para los grupos de esta modalidad brinda la posibilidad de mejorar la atención a la diversidad, porque se incluyen actividades iniciales de forma grupal con las cuales se abordan generalmente proyectos o temas comunes; posteriormente, se asignan actividades simultáneas diferenciadas, en función de los contenidos de estudio, los agrupamientos flexibles conformados y de las características de los alumnos.

En los casos de educación extraescolar, los ejes articuladores pueden ser una guía para seleccionar campos o contenidos de estudio para el multinivel ya que los propuestos se identifican para todos los grados de educación básica. Lo anterior facilita de manera especial el trabajo escolar a los docentes multigrado o multinivel desde la estructura curricular del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.

Aprendizaje activo

El aprendizaje activo de los alumnos implica el desarrollo de un aprendizaje basado en la investigación de su medio ambiente social y natural, con el objetivo de ampliar horizontes en la construcción de conocimiento (DOF, 2022). Su valoración por parte de los docentes multigrado dentro del análisis de los temas de reflexión, contenidos y diálogos, así como la organización curricular, planeación e implementación de pedagogías activas coadyuvan a la construcción de Programas Analíticos de Centros Escolares con temas y contenidos contextualizados, en donde la enseñanza y el aprendizaje se vinculan con los procesos sociales, ambientales, económicos y culturales para la generación de un sentido de identidad y permanencia en el contexto comunitario.

El desarrollo de actividades que lleven al aprendizaje activo se ve favorecido a través de ambientes de trabajo que incluyen la implementación de secciones dinámicas, donde los alumnos pueden escribir, investigar, elaborar modelados o presentar diferentes proyectos como conferencias, experimentos o muestras. Las secciones dinámicas se conciben así por ser temporales y estar a cargo del mismo grupo; en otras ocasiones, serán permanentes como la biblioteca o la sala de medios de audio, proyección o rincones como el de un arenero o el terrario.

Metodologías activas

Las metodologías activas centran su atención en el aprendizaje del estudiante al convertirlo en el protagonista de dicho proceso, a través de la generación de entornos educativos reales que promuevan la autonomía, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la creatividad.

Algunas metodologías activas que han demostrado efectividad en aulas multigrado son: aprendizaje basado en problemas, proyectos transdisciplinarios, resolución de problemas, proyectos basados en intereses infantiles, pedagogías Freinet, centros de interés, estaciones, agendas, instrucción compleja, órbitas, centros de aprendizaje, actividades escalonadas, contratos de aprendizaje, compartimentar, investigaciones de grupo, estudio independiente,

paneles de lección, formatos, carpetas y áreas de trabajo.

Agrupamientos flexibles para el aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo permite el desarrollo de habilidades de interacción para el intercambio de ideas, conocimientos y experiencias mediante tareas comunes en donde cada individuo adquiere una responsabilidad para el logro de estas, con el objetivo de aportar en beneficio de todos (SEP, 2019). Aunado a ello, la propuesta de agrupamientos flexibles en aulas multigrado (trabajo grupal, por grados o ciclos, tutoría por parejas, monitores, equipos por grados o ciclos, equipos multinivel con alumnos de distintos grados, así como sub grupos por niveles de desempeño), genera oportunidades de interacción que potencializan el aprendizaje colaborativo y autónomo (SEP, 2005). Su consideración en el codiseño de contenidos habrá de ofrecer al docente multigrado un panorama que favorezca la atención a la diversidad y heterogeneidad característicos de las escuelas multigrado.

Gestión del tiempo

El tiempo es uno de los recursos más valiosos en el aula multigrado, al respecto, es necesario considerar dos dimensiones: la duración de la jornada escolar y el empleado para el abordaje de los contenidos establecidos en los programas por fase de aprendizaje. Para optimizar el tiempo de la jornada escolar, es necesario emplear agrupaciones flexibles y actividades diferenciadas en función de las características de los alumnos y no en función del grado escolar. La segunda dimensión alude a la flexibilidad del currículo para ser organizado en función del ritmo de aprendizaje de los alumnos, por lo que no se recomienda el establecimiento de periodos específicos para abordar los contenidos, la exigencia es el aprendizaje significativo, no el forzoso abordaje de todos los contenidos de los programas.

Trabajo colegiado y Comunidades Docentes Multigrado

La comunidad implica la construcción de mecanismos para la convivencia desde lo común, por lo tanto, en las escuelas multigrado un aspecto esencial es la conformación de Comunidades Docentes Multigrado, espacios colegiados entre profesores de distinto nivel educativo que laboran en la misma localidad geográfica y, en su caso, profesores de la misma zona escolar donde intercambian ideas sobre las problemáticas, temas y asuntos locales que coadyuvan a la comprensión de la problemática del contexto en que se ubican sus escuelas y que ayudan a la incorporación de contenidos necesarios en la propuesta curricular, favoreciendo así espacios democráticos centrados en el trabajo colaborativo para el intercambio de experiencias, socialización de estrategias y aprendizaje entre pares (ferias, exposiciones, desfiles, encuentros, muestras de materiales didácticos, entre otras).

Vínculo con padres de familia y con miembros de la comunidad

Las escuelas multigrado están ubicadas en el medio rural, por lo general, en zonas de alta y muy alta marginación, esta situación demanda una verdadera vinculación de la escuela con la comunidad y representa un área de oportunidad para el desarrollo de distintos proyectos escolares que pueden trascender el ámbito educativo e incidir en el mejoramiento comunita-

rio. Un punto de partida pueden ser las actividades institucionales que ya se realizan como las de proyección a la comunidad (preescolar), las de vinculación escuela-comunidad y la demostración de lo aprendido (primaria y telesecundaria).

Otro elemento a favor es la permanencia del docente en la comunidad, cuando se presenta una situación de arraigo tienen la oportunidad de construir redes que le permitan interactuar con los miembros de la comunidad y fortalecer los lazos con la escuela, al mismo tiempo que profundiza en el conocimiento de la problemática y las posibles contribuciones para su solución.

Aprovechamiento de los recursos de la comunidad

Con relación a los proyectos escolares, estos deben considerar los bienes con que cuenta la comunidad y así desde la escuela fomentar el uso responsable de sus recursos, para que gradualmente se vaya adquiriendo una cultura que privilegie la sustentabilidad y el desarrollo comunitario. Las nuevas generaciones que habitan los territorios rurales tienen el compromiso de valorar la riqueza de su entorno, conservarla y buscar obtener el máximo provecho, pero con un claro sentido de responsabilidad social.

Una forma de introducir a los estudiantes en el cuidado del medio ambiente es a través del codiseño de contenidos relacionados con el aprovechamiento de los recursos con que cuenta su comunidad, convirtiendo la escuela en un espacio de análisis y reflexión sobre el equilibrio que debe prevalecer en la naturaleza.

Evaluación formativa

La evaluación de los aprendizajes ofrecerá al grupo multigrado experiencias de seguimiento sobre los conocimientos y saberes que desarrollan los estudiantes. Evaluar el proceso permite a los docentes retroalimentar los temas de estudio de forma cotidiana, ofrecer tratamiento de contenidos en caso de ausencia escolar, ampliación o profundización de los mismos. En el caso de multigrado, es necesario que las estrategias de evaluación consideradas se dispongan y apliquen en distintos tipos de agrupamiento flexible, principalmente de forma grupal, diferenciada, individual y simultánea, para responder de manera pertinente a la diversidad de ritmo en el aprendizaje del grupo; algunos ejemplos son el cuadro Freinet, registros de auto-control y diario metacognitivo (SEP, 2021). La diversidad de técnicas e instrumentos que el docente utilice, con base en los indicadores de evaluación planteados, le permitirán obtener información del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, para tomar decisiones y facilitar este proceso.

Referencias

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos-CPEUM. Diario Oficial de la Federación. 2021. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. 2022. Anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf

- Ley General de Educación*. 2019. Diario Oficial de la Federación. (septiembre30). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación- MEJOREDU. 2021. *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México*. Edición 2021: cifras del ciclo escolar 2019-2020. México: autor.
- Galván, L.; Solares, D. y Espinosa, L. 2018. Recursos pedagógicos para la enseñanza. Una noción desde el aula multigrado. *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. <https://escuelarural.net/IMG/pdf/EscuelasMultigradoDigital.pdf>
- Santos, L. 2011. Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- Secretaría de Educación Pública y Dirección General de Educación Indígena. 2021. *Secuencias didácticas multigrado para docentes de escuelas primarias. Libro 1. Orientaciones para el trabajo en contextos escolares multigrado*. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2021/indigena/Z4804.htm#page/3>
- Secretaría de Educación Pública. 2005. *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. Autor.pdf
- Secretaría de Educación Pública. 2019. *Consejos Técnicos Escolares. Ciclo escolar 2019-2020*. Fichas. Colección Buenas prácticas para la Nueva Escuela Mexicana. Aprendizaje colaborativo en el aula. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201912/201912-RSC-Q7MWNXZ4WB-02_Gestin_aula_Retos_3a_CTE2019-20_VF.pdf
- Secretaría de Educación Pública. 2021. Libro 1: Orientaciones para el trabajo en contextos escolares multigrado. En *Secuencias didácticas multigrado para docentes de escuelas primarias*. SEP-DGEI. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2021/indigena/Z4805.htm>

EDUCAR-SE EN TIEMPOS DE PANDEMIA. EXPERIENCIAS EN LA ESCUELA PRIMARIA MULTIGRADO

EDUCATING IN TIMES OF PANDEMIC. EXPERIENCES IN THE MULTIGRADE
ELEMENTARY SCHOOL

Alma Ma. del Amparo Salinas Quintanilla
Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 281 Victoria
salinasamparo@gmail.com

Resumen

En esta narrativa se presentan relatos de experiencias vividas, durante la pandemia del COVID-19, por profesores que laboran en escuelas primarias multigrado. Instituciones que desde el contexto de ruralidad dibujan escenarios altamente complejos, que se agudizaron ante esta eventualidad. El propósito de este texto es interpretar y comprender, desde perspectivas metodológicas fenomenológicas y hermenéuticas, las experiencias vividas por los profesores que laboran en escuelas primarias multigrado en tiempos de la pandemia COVID-19. Comprender este fenómeno implicó hurgar en las subjetividades de los profesores de escuelas primarias multigrado, abandonar el yo para adentrarse en el nosotros, mediante el trabajo hermenéutico de comprender para comprenderse. Entender la realidad de la educación en el contexto de ruralidad como otra realidad, alejada de la generalización en el uso de dispositivos tecnológicos que ante la pandemia y con la finalidad de preservar a la escuela como bien común llevó al profesor de educación primaria a enfrentar este reto con creatividad con el uso de recursos personales y sociales que permitieron el trabajo en común, entre docente-padre de familia y alumnos.

Palabras clave: Experiencias, escuela primaria multigrado, COVID-19.

Abstract

This narrative presents accounts of experiences lived during the COVID-19 pandemic by teachers working in multi-grade elementary schools. Institutions that, from the rurality context, draw setting highly complex, that get exacerbated in this eventuality. Purpose:

Interpret and comprehend, from the perspective of the phenomenology, and hermeneutic methodologies, the lived experience by teachers that worked in multigrade elementary schools during the COVID-19 pandemic time. Understanding this phenomenon implied delving into the subjectivities of multigrade primary school teachers, abandoning the self to delve into the us, through the hermeneutic work of understanding in order to understand oneself. Understanding the reality of education in the context of rurality as another reality, far from the generalization in the use of technological devices that in the face of the pandemic and in order to preserve the school as a common good led the primary education teacher to face this creative challenge with the use of personal and social resources that allowed joint work between teacher-parent and students.

Keywords: Experiences, multigrade primary school, COVID-19.

Introducción: mi experiencia en primera persona

Estábamos en el mes de marzo del 2020, el quehacer cotidiano se desarrollaba como todos los días laborales en una universidad pública, encargada de la profesionalización docente, cuando de pronto, se propagó el aviso de que debíamos suspender, por quince días, las actividades. Estábamos ante una emergencia, el COVID-19, surgido en el país chino se ensañaba con nuestros compatriotas; por lo que, debíamos permanecer en nuestros hogares, hasta nuevo aviso. Los quince días de confinamiento voluntario terminaron sin embargo la pandemia duró aproximadamente dos años.

Pero ¿cuál era nuestra situación como docentes? ¿Qué debíamos hacer para dar continuidad a la práctica docente? Ante estas interrogantes y muchas dudas más, la institución rectora, a saber la Secretaría de Educación Pública (SEP), emitió comunicados en los que se priorizó la utilización de procedimientos digitales como el programa "Aprende en Casa" y la utilización de espacios *web* como *Classroom* y *Teams*, como "un esfuerzo, que no debe considerarse como sustitución de la escuela; durante este periodo se busca garantizar la continuidad del aprendizaje y fortalecer el vínculo entre maestros y estudiantes con el apoyo de las familias" (SEP, 2020: 11). Expresiones globalizadas en las que se manejan criterios de homogeneidad del gremio magisterial, que obvian las particularidades que poseemos como sujetos y la contextualización de éstos.

El ejercicio docente debe ser comprendido desde las particularidades que le son propias, sus significados y el sentido de las acciones que conforman esa experiencia: coadyuvantes, que hacen de la educación un hecho único e irrepetible. Ante ello, las políticas institucionales emitidas ante la pandemia representan un fracaso y con ello el desfase del proceso educativo en los diversos niveles educativos.

Al observar esta situación, en los grandes centros urbanos y en comunidades insertas en contextos rurales, sobre todo en estos últimos; ya que, desde hace unos catorce años, empecé la franca huida de la amenaza ambiental ciudadana. Mi preocupación se incrementó al identificar la nula acción de las políticas públicas sobre los estragos de la pandemia a las escuelas rurales.

¿Qué es lo que se debe hacer ante estas carencias? ¿Cómo debe actuar el docente adscrito a una escuela de educación primaria rural? ¿Cómo romper con el modelo de docente explicador sin perder el control de la situación?

Un primer impulso surgido ante esta crisis, en la escuela de educación primaria en el contexto de ruralidad, fue acercarme a los profesores y preguntarles ¿cómo estaban dando continuidad al trabajo docente? ¿Cuáles fueron sus vivencias ante la pandemia de COVID-19?

Rescatar las experiencias educativas como un acontecimiento único impregnado de subjetividades, sin duda, era el camino a seguir. En este sentido, Mortari (2002 como la citó en Contreras Domingo, 2013: 129) especificó que:

Lo vivido es el acontecer de las cosas que cada cual vive; la experiencia se encuentra allá donde lo vivido va acompañado de pensamiento. El saber que procede de la experiencia es, por lo tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida.

Acto seguido, la tarea consistió en identificar sujetos clave, profesores que laboran en escuelas multigrado de educación primaria, para rescatar de viva voz sus preocupaciones, las actividades realizadas, limitaciones y retos.

Ruralidad: otra realidad. Contexto educativo alejado de las nuevas tecnologías

Pensar la idea de contraste entre la escuela rural en contraposición con lo urbano remite a formas de pensamiento enmarcadas en modelos que han prevalecido desde épocas remotas. Sin embargo, este modelo no está totalmente alejado de la realidad. Las escuelas de educación primaria multigrado en el estado de Tamaulipas, México, se caracterizan por su ubicación en comunidades alejadas de las áreas urbanas; por lo tanto, carentes o con escaso acceso a las nuevas tecnologías,

éstas se apartan del modelo escolar y pedagógico original de estos tipos de servicio, en los que se supone la asignación de un profesor para cada grado. Por tanto, es posible que los docentes a cargo no estén lo suficientemente apoyados por el SEN (Sistema Educativo Nacional) para desempeñar su tarea, y que carezcan de recursos didácticos adecuados a la condición multigrado. (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019: 416).

Esta realidad otorga permanencia al contraste enunciado; por lo que, se obvian otro tipo de actividades que prevalecen en la actividad socioeconómica del contexto rural, la actividad turística, el empleo de mano de obra en la industria maquiladora; así como, el rescate de lo natural en la producción de alimentos y artículos de higiene que son elaborados de manera artesanal por colectivos rurales.

Ante una ruralidad polisémica en la que se ubican instituciones educativas, al menos de educación básica, el quehacer docente se configura a través de subjetividades que conforman los participantes del hecho educativo, profesores, directivos escolares, alumnos, padres de familia y representantes comunales. Situación que vuelve compleja la práctica docente, ante carencias formativas específicas de este contexto.

Profesora 4: La realidad de la escuela rural es un escenario que no conocemos como tal dentro de la formación como maestros en la escuela normal; así mismo, lo poco que se hace de nuestro conocimiento dista mucho de lo que actualmente se vive como docente en un medio de este tipo, por lo que llegamos con pocas herramientas para enfrentarlo. No obstante, es importante mencionar que tenemos bases muy cimentadas que nos permiten guiarnos e ir encontrando nuevas y mejores alternativas de acción a las situaciones que van surgiendo.

Ante el escaso conocimiento del trabajo docente en las escuelas multigrado, el profesorado recurre a diversas estrategias experienciales, para enfrentar los retos de este tipo de educación en contextos rurales.

La escuela de educación primaria multigrado representa cerca del 33% de las escuelas correspondientes a la educación básica (INEE, 2019). La tipología de estas escuelas se clasifica en unitarias, en las que solo un docente atiende los distintos grados educativos; escuelas bidocentes y/o tridocentes, que son atendidas por dos y tres profesores; quienes cumplen o tratan de cumplir con lo expuesto en planes y programas de estudio al atender los diversos grados escolares, lo que dificulta la realización de esta tarea, ante la escasa o nula preparación inicial relacionada con la escuela en un contexto de ruralidad.

Profesora 4: Cuando comencé a ejercer, llegué a una escuela de tipo unitaria (en una comunidad lejana de la cabecera municipal sin red de comunicación) en la que me enfrenté al reto de desempeñarme en distintas funciones para el buen funcionamiento de la escuela. Para ello, tuve que involucrarme directamente con los modos de organización de los padres de familia, sus roles dentro de la escuela, así como la relevancia de su participación, misma que a mi parecer distaba mucho de lo que había tenido oportunidad de conocer en mis prácticas profesionales dentro de distintas escuelas primarias.

El desarrollo de la práctica docente en contextos rurales se torna compleja ante la singularidad que caracteriza ese tipo de comunidades. La escasa o nula vinculación de las escuelas formadoras de docentes y las escuelas rurales, propicia la creación y recreación de espacios educativos singulares.

Profesora 2: Siempre supe que el comienzo de un maestro sería difícil, pero creí tener muchas oportunidades de trabajar en el mismo municipio donde he vivido toda mi vida, sin embargo no corrí con esa suerte. En mi asignación de plazas, tuve que elegir una escuela de Matamoros, un lugar que nunca había visitado. Aunado a esto, la escuela resultó ser de un área rural, contexto desconocido para mí ya que siempre había practicado en escuelas urbanas.

Expresiones que corroboran la descontextualización existente entre las escuelas formadoras de docentes y el ejercicio de prácticas profesionales, como estrategia de vinculación entre la teoría y la práctica, en el contexto de ruralidad. Circunstancias que ante la pandemia del COVID-19 limitan el ejercicio y continuidad de la práctica escolar, en esta modalidad escolar:

que atiende a niños y niñas principalmente en comunidades rurales e indígenas, en condiciones de desventaja económica y social; en este tipo de escuelas, el maestro atiende de manera simultánea a varios grados, situación que dificulta los procesos de enseñanza así como la

organización y la planificación de su trabajo en el aula. Su diseño es resultado del crecimiento y expansión de la educación primaria, pues en esas localidades la población escolar es tan reducida que dificulta asignar un maestro para cada grado. (Romero Salcedo, Gallardo Mojica, González Báez, Salazar Grajales y Zamora García, 2010: 3).

Dadas las necesidades específicas para lograr la alfabetización en el contexto rural, la escuela multigrado ha requerido acciones y alternativas que generen, dentro de ella, un equilibrio comparable a las posibilidades que ofrece la escuela urbana. Ante la pandemia del COVID-19, la situación se agudizó, específicamente en las escuelas primarias multigrado ubicadas en contextos altamente vulnerables, carentes de acceso a las tecnologías, la escuela y la tarea docente, desde la virtualidad, se ha nulificado; sin embargo, algunos profesores realizaron experiencias innovadoras que tendieron puentes entre un modelo tradicionalista y la virtualidad en la educación. Recuperaron el significado de praxis, al llevar la escuela a las casas de los alumnos y a otros espacios privados en los que profesores, padres de familia, alumnos y algunos miembros de la comunidad conjuntaron esfuerzos para hacer escuela desde espacios diversos, con la única condición que existiera el deseo de aprender.

La pandemia nos remitió a los orígenes de la escuela como espacio público, que de acuerdo con el pensamiento pansófico de Comenio (2013), se enseñe todo a todos. Específicamente, en el medio rural la escuela retornó al claustro materno con la finalidad de dar continuidad a un derecho humano; que políticamente aparece regulado por el Estado; pero que, en esta ocasión, este organismo poco o casi nada pudo hacer para perseverar, la escuela como un bien público.

La comunidad al rescate de la escuela primaria multigrado como un bien público

Ante la adversidad, el individuo se crece, expresión cotidiana que permite el reconocimiento del ser humano ante situaciones complejas. Hoy se le denomina resiliencia, entendida desde el pensamiento de Cyrułnik (2001) como el aprendizaje experiencial, ante situaciones adversas.

La pandemia de COVID-19 dibujó un escenario catastrófico que cimbró a hombres e instituciones. La escuela, concebida como el espacio arquitectónico, se fuga al comedor, sala o patio del hogar familiar, donde sin tiempo ni horarios restringidos, todo se vuelve escuela. El bien público se transforma en bien común mediado en algunos casos por las tecnologías, la televisión, el computador, los teléfonos celulares, entre otros.

Se hace escuela desde entornos particulares, sin requerir de un diseño arquitectónico, solo se necesita un espacio en el que se pueda acceder a un computador y que éste mantenga una conexión a la red. El pupitre se suple con una mesa en la que los miembros de una familia comparten diversas actividades; y el profesor, como por arte de magia, se transforma en experto en el uso de las tecnologías. Sin embargo, esto no ha sido tan fácil, en países como México. La pandemia resaltó, entre muchas otras cosas, las debilidades del sistema educativo. Analfabetismo tecnológico, carencia de infraestructura para la comunicación digital, resistencia hacia la migración de un modelo inclusivo y plural para hacer de la escuela un bien común; pero sobre todo, equipamiento personal e institucional que permitiera el cumplimiento de éste. La problemática se agudizó en el contexto de las escuelas multigrado. Pero ¿qué

hicieron los profesores de las escuelas primarias multigrado? ¿Cómo siguieron haciendo escuela? ¿Cuáles han sido sus preocupaciones y angustias? ¿Cómo asumieron la virtualidad en el contexto de la escuela primaria multigrado?

Interrogantes que permitieron un acercamiento a las vivencias de los profesores que laboran en la escuela primaria multigrado. Estudio cualitativo, con la utilización de relatos en línea, que permitieron el rescate de propia voz de los autores, las percepciones y pensamientos que construyen, día a día, en el proceso de migrar de modelos convencionales hacia modelos plurales, participativos e inclusivos para hacer de la escuela, en este caso la escuela primaria multigrado, un bien común.

Pero ¿qué entendemos por un bien? Una primera aproximación nos remite a lo opuesto del mal. Un bien, se relaciona con la bondad y ésta con el bienestar. La educación, desde tiempos remotos está presente en esta asociación “Nacemos débiles y necesitamos fuerzas; desprovistos nacemos de todo y necesitamos asistencia; nacemos sin luces y necesitamos de inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer; y cuanto necesitamos siendo adultos se nos da por la educación” (Rousseau, 2000: 9). En esta expresión se visibiliza a la educación como proveedora de bienestar; éste no se concibe en actitud solitaria, si no, en el contacto del hombre con sus iguales, con la naturaleza del ser, en la interacción con otro.

La vida en sociedad está estructurada por instituciones, como familia, escuela, Estado; espacios en los que el sujeto interactúa con los otros, comparten ideas, socializan saberes; y, de manera conjunta, construyen modelos que los identifican, al mismo tiempo, que los diferencia de otros. En ese sentido “Las instituciones sociales buenas, son las que mejor saben borrar la naturaleza del hombre, privarle de su existencia absoluta, dándole una relativa; y trasladar el yo, la *personalidad*, a la común unidad; de manera, que cada particular ya no se crea un entero, sino parte de la unidad; y sea sensible únicamente en el todo” (Rousseau, 2000: 12).

Desde esta perspectiva, la educación nos compete a todos, es un bien común que se encuentra inscrito en el marco de los derechos del hombre, en los que se señala que las distinciones sociales atienden a este sentido de comunidad. Objetivos compartidos en la Asamblea de las Naciones Unidas (2015: 8) para favorecer el desarrollo sostenible.

Nos comprometemos a proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles: enseñanza preescolar, primaria, secundaria y terciaria y formación técnica y profesional. Todas las personas, sea cual sea su sexo, raza u origen étnico, incluidas las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas, los niños y los jóvenes, especialmente si se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que las ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para aprovechar las oportunidades que se les presenten y participar plenamente en la sociedad.

Este bien común, “la educación es sin duda el más humano y humanizador de todos” (Savater, 1997: 7), hoy se nos ha arrebatado. La pandemia del COVID-19 con una fuerza indómita ha regresado la educación a los hogares; y con ello, el bien común como garantía del derecho de recibir una educación de calidad, inclusiva e igualitaria ha sido clausurado. De acuerdo con la idea que la escuela no es la figura arquitectónica; sino el espacio para la socialización de saberes. Es decir, se hace escuela desde cualquier espacio que favorezca el conocimiento.

Sin embargo, la crudeza de la desigualdad social se instala y regodea ante una sociedad alejada de la tecnología y unas autoridades incapaces para resolver este problema. Los profesores, ante el temor que ocasiona la pérdida de un bien común, sacaron a flote la creatividad para seguir haciendo escuela desde cualquier espacio posible y con recursos que estuvieron a su alcance. Pero ¿cuáles son los pensamientos y percepciones de estos actores, respecto a este evento natural? ¿Cómo han continuado con la escuela y sus procesos? ¿Cuáles son las vivencias desde el contexto de la escuela primaria multigrado?

Ruta metodológica: de la descripción a la interpretación

¿Cómo podemos construir conocimiento a partir de una realidad crítica? Ver la investigación desde una visión ortodoxa en tiempos de pandemia es una irreverencia a la comprensión del fenómeno estudiado; por lo que se eligió una perspectiva horizontal que permitiera plasmar la realidad que viven los profesores en el contexto de la ruralidad. Camino poco explorado en la relación con estos actores del hecho educativo. Acercarse a las subjetividades del otro es camino sinuoso; pero, si este camino tropieza con edificios educativos vacíos, profesores ausentes, reclusos en su hogar y amedrentados por el miedo a perder la vida, ante los embates del virus SARS-CoV-2, la tarea se muestra inalcanzable.

Una primera fase en esta investigación conllevó un ejercicio reflexivo alrededor del ¿por qué la elección del tema? ¿Cuál es la relación del investigador con el tema? Y ¿por qué y para qué investigarlo? Interrogantes que encontraron respuestas, desde mi experiencia como docente y el contacto permanente con el contexto rural y cuyas observaciones deberían de estar presentes en las políticas educativas actuales, ante el abandono de las escuelas rurales en tiempo de pandemia.

Situación que condujo a identificar y establecer comunicación, por medio de invitación, con cinco profesores que laboran en escuela primaria multigrado, sujetos participantes en la investigación (dos varones y tres mujeres). Que, ante las peculiaridades del contexto educativo mexicano, no hay otra alternativa que seguir la pista a los profesores de educación primaria que laboran en escuelas multigrado ¿quiénes son? ¿dónde están? y ¿qué hacen para continuar con la tarea docente? Ante estas interrogantes se consideró "(...) es necesario repensar el diálogo como el fenómeno social donde los sujetos se construyen permanentemente a partir de las relaciones con otros. (...) Investigar significa entonces promover el encuentro con el otro para alternar las miradas y proporcionar una visión más integral de ambas culturas" (Berkin, 2020: 4).

Ante la primera interrogante, surgieron las expresiones de los profesores participantes, que intrigados ante este llamado, mostraron entusiasmo rebozado con una serie de temores.

Profesora 1: Soy licenciada en Educación Primaria y actualmente tengo cinco años de servicio en la labor docente dentro del medio rural. Cuando comencé a ejercer llegué a una escuela de tipo unitaria (en una comunidad lejana de la cabecera municipal sin red de comunicación) en la que me enfrenté al reto de desempeñarme en distintas funciones para el buen funcionamiento de la escuela.

Situación que refleja el primer choque ante una realidad que durante la formación inicial no fue solventada. Generalmente, se viven experiencias, prácticas profesionales, en escuelas de organización completa, ubicadas en centros urbanos, con lo que se construye una realidad disociada de la educación en el contexto rural; que, al enfrentar el profesor se muestra como compleja y variada ante la pluralidad de acciones que debe realizar desde el rol docente.

Profesores resaltan el vínculo familiar como un elemento con fuerte significado en su existencia y que con la pandemia, se tornó una actividad difícil de realizar.

Profesor 3: Vengo de una familia muy unida en especial en los momentos más difíciles, acostumbramos a celebrar las fechas más importantes en compañía del resto de toda la familia, como por ejemplo navidad y año nuevo. También nos reunimos en vacaciones de semana santa y en vacaciones grandes. Me encanta pasar tiempo con mi familia, compartir excelentes momentos con ellos y disfrutar del día a día; que en esta época es difícil de lograr.

Es en este entorno, en lo familiar y lo privado, que estos profesores pretenden dar continuidad al trabajo docente. Acción que se encuentra alejada de las tecnologías, sin acceso a la red y sin la posibilidad de contar con una computadora. Aunque, en algunos casos, los menos, se cuenta con un dispositivo móvil que carece de datos para el acceso al internet “Trato de conseguir algunos ejercicios que fotocopio y cada semana voy a la comunidad para entregarlos a los alumnos. Aunque, tengo poco apoyo de los padres de familia” (Profesora 2).

Por lo que un primer reto en esta investigación fue propiciar un encuentro, entre los profesores que laboran en escuelas multigrado y la investigadora. Encuentro en el que el lenguaje y el texto fueron mediadores para la construcción del conocimiento emanado de una realidad que está impregnada de mitos, creencias, pensamientos y sentimientos que los sujetos expresan mediante el lenguaje. Recuperar la voz de los actores de una realidad alejada de protagonismos, a través de la pluralidad, para favorecer el diálogo, que exigió un tiempo y espacio propio de las interacciones en línea (*Meet*, *Whatsapp*, correo electrónico, entre otros). Por otra parte, el reto más difícil radicó en vencer los miedos, experimentados desde diversas posibilidades: como el hablar con los otros, abrirse ante sujetos que se encuentran alejados, el uso de dispositivos tecnológicos, con los que no interaccionan cotidianamente, entre otros.

Por lo que se les solicitó expresaran su consentimiento, en forma escrita, para participar en esta experiencia investigativa, acto mediado por la transmisión de confianza entre los diversos interlocutores. De esta manera, se procedió a solicitarles la escritura de la experiencia vivida mediante relatos que se enviaron semanalmente al correo del responsable de la investigación. Una vez leídos y analizados por éste, se programaron sesiones colectivas mediante *Meet* para realizar actos reflexivos plurales en los que se recogieron, mediante grabaciones, las expresiones de los sujetos participantes. Finalmente, se transcribieron textualmente las expresiones de los sujetos, mismas que fueron analizadas por el responsable de la investigación. Es importante señalar que éste no fue un proceso lineal, sino que, obedeció el propio ritmo de las producciones, según los signos lingüísticos, el contexto y las interacciones se va configurando la creación de los datos; que a través del análisis temático de naturaleza cualitativa, permitió identificar elementos significativos, presentes en los pensamientos, creencias y sentimientos ante la situación vivida durante la pandemia COVID-19 y las estrategias y dispositivos didácticos que permitieron sobrellevar la escuela al ámbito familiar. Desde relatos descriptivos, escritos de manera espontánea por cinco profesores imbricados en la investiga-

ción, se dio paso a la interpretación teórica; y más tarde, a la comprensión de las vivencias del docente de escuela primaria multigrado ante la pandemia COVID-19.

Perspectivas de la ruralidad: experiencias de profesores en escuelas multigrado

La sistematización de experiencias permite al profesorado la construcción de saberes prácticos que se encuentran enraizados en el mundo de las representaciones sociales construidas en la interacción con los otros, que no necesariamente tienen qué ver con el ámbito laboral; pero, permiten retratar la realidad en la que se inserta la acción; y que, presenta una diversidad de factores asociados con dimensiones personales y sociales que configuran al ser. Narrativas en las que se contempla “la descripción de nuestros modos de pensar y de hablar a propósito del mundo y, correlativamente, la descripción del mundo tal como estos modos nos obligan a concebirlo” (Ricoeur, 2004: 242-243). Textos en los que los docentes manifestaron sus sueños, deseos y realidades.

Profesora 4: Este ciclo escolar ha sido muy difícil, algo nunca antes imaginado cuando cursaba la normal. Lo sabes muy bien, desde pequeña siempre quise ser maestra, como nuestros papás, pues veía su ejemplo y siempre viví rodeada por el magisterio. Me encantaba acompañar a mi mamá al kínder cuando tenía que hacer sus oficios y formatos, jugaba a ser secretaria y me ponía a escribir en su gigantesca máquina de escribir; disfrutaba demasiado acompañar a mi papá a los ensayos de sus bailables, incluso me incorporó a dos de ellos porque las niñas de su salón no querían participar. Recuerdo muy bien los fines de semana buscando materiales en las mercerías para hacer los dulceros de sus niños para las diferentes fiestas, a cada uno de nosotros nos daba una tarea y cada año respingábamos de por qué no dejaba que sus alumnos marcaran las piezas de sus propios dulceros, a lo que siempre nos decía “el dulcero es mi regalo para ellos, ellos no pueden hacer su propio regalo”. Esas palabras me quedaron grabadas y hoy que soy maestra lo aplico cada ciclo escolar en cada fiesta.

Expresiones que entretejen aspectos personales y familiares recuperados del entorno cercano al sujeto, que están presentes en el trabajo docente cotidiano. Prácticas pedagógicas en las que se recuperan saberes experienciales, obtenidos a través de la interacción y mediación realizada en el entorno social; por lo que, los conocimientos utilizados en el quehacer docente, no solo se restringen al área pedagógica. “Se trata, por tanto, de un trabajo multidimensional que incorpora elementos relativos a la identidad personal y profesional del docente, a su situación socioprofesional, a su trabajo diario en la escuela y en el aula” (Tardif, 2014: 14).

Por lo que existe una diversidad de espacios formadores en los que interacciona el docente; y de ellos extrae determinados *habitus* que se extrapolan a las prácticas cotidianas. Considerando este concepto desde la perspectiva expresada por Bourdieu (2007: 87) como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos” como se puede confirmar en el siguiente relato:

Profesora 5: Al participar como maestra dentro de una comunidad rural en lo que va de mis primeros años en la labor docente, me hace hoy en día tener un bagaje importante de experiencias y aprendizajes, mismos que me han permitido dirigir de mejor manera los procesos educativos, organizativos y gestores en los grupos a mi cargo.

Relatos que rescatan las vivencias de los sujetos como seres en formación; y por lo tanto, deberán continuar aprendiendo a lo largo de su trayectoria profesional. Saberes docentes que están ausentes en planes y programas para la formación del profesorado, documentos en los que se estandariza un modelo emanado a nivel centralista, que poco atiende la diversidad sociocultural de México; y que carece de “sensibilidad -general y educativa- por la dimensión social de la existencia humana” (Jordán, 1994: 13).

Situación que determina y produce una educación fragmentada y descontextualizada, que poco atiende a los intereses y necesidades del sujeto y su entorno.

En la escuela normal, no nos dicen la forma de trabajar simultáneamente con varios grupos, aunque visitamos algunas escuelas del medio rural; cuando estamos como responsables de una escuela multigrado, la verdad, no sabemos cómo realizar nuestro trabajo con los grupos (Profesora 1).

Realidad educativa que en tiempos de pandemia se volvió altamente vulnerable; sobre todo si se considera que el vínculo escuela padres de familia mantienen fuertes lazos de responsabilidad y compromiso con la educación de los alumnos de educación primaria.

Profesora 2: La realidad de la escuela rural es un escenario que no conocemos como tal dentro de la formación como maestros en la escuela normal, así mismo lo poco que se hace de nuestro conocimiento dista mucho de lo que actualmente se vive como docente en un medio de este tipo, por lo que llegamos con pocas herramientas para enfrentarlo. No obstante, es importante mencionar que tenemos bases muy cimentadas que nos permite guiarnos e ir encontrando nuevas y mejores alternativas de acción a las situaciones que van surgiendo.

Texto en el que la autora expresa sus intersubjetividades ante la experiencia en la escuela rural y los objetos que la conforman. Ante la que se visibilizan carencias formativas para enfrentar esta realidad. Situaciones que se extienden hasta el vínculo familiar.

Profesor 3: Una de las principales y más complicadas experiencias que me ha tocado enfrentar como maestro rural, fue la comunicación y relación con los padres de familia, quienes de acuerdo a su cultura siguen esquemas muy rígidos que impactan en los modos de organización y en las actividades de la escuela, hecho que evidentemente se contraponía con mis ideas, conocimientos y el propio estilo docente, dificultando ocasionalmente la toma de acuerdos.

Realidad contextualizada en el horizonte de la ruralidad; y que ante la pandemia del COVID-19 se torna compleja en ese contexto.

Profesora 2: En la actualidad llevar a cabo el trabajo a distancia en este tipo de contextos escolares es complejo, debido a fallas en la red de comunicación, a la escasez de posibilidades por

parte de los padres de familia para contratar un servicio de internet e incluso a la ausencia de medios tecnológicos que nos permitan esa interacción con los alumnos. Por lo anterior, el trabajo a distancia se ve limitado a la entrega de materiales físicos con los que el alumno pueda ir desarrollando una serie de actividades con orientación de sus padres y al envío y recopilación de evidencias de trabajo a través de aplicaciones como *WhatsApp*. Durante el presente ciclo escolar a este tipo de aplicaciones incorporé el correo de *Gmail*, mismo que tuve que orientar a los padres sobre cómo usarlo.

Experiencias que conforman un *ethos* pedagógico propio de la práctica docente cotidiana en el que se entretelen simbolismos como elementos estructuradores del contexto y que se plasman en los textos producidos por los sujetos en la interacción con los otros, sin los cuales no podría realizarse el acto pedagógico. Actos que conforman la identidad del ser docente a través de la integración del pensamiento analógico que conlleva la reflexión y transformación de la tarea educativa.

Profesora 4: Desde que llegué a esta escuela busqué la manera de hacerla mejor, de conseguir apoyos para las familias de la comunidad y para el bienestar de la escuela. El primer logro fue que llegara la segunda maestra, quien me apoyaría atendiendo a los grupos de primero, segundo y tercer grado. Después de ello, solicité apoyos tocando muchas puertas para equipar la cocina y el comedor escolar, conseguí que una brigada de salud atendiera a la comunidad, que estos tiempos es muy necesaria.

El trabajo del profesor, en el contexto de la ruralidad, no se restringe al aula, éste va más allá. Requiere del vínculo con diversos agentes de la comunidad, situación que ante la pandemia, se ha visto exacerbada; y ante la complejidad, muchos docentes prefirieron quedarse en casa, atemorizados por los embates de la pandemia “Las clases continuaron, pero ahora cada padre de familia era el responsable de impartir a sus hijos los conocimientos que usualmente se adquirirían dentro de un aula de clases” (Profesora 2).

Pero ¿los padres de familia están preparados para enfrentar este reto? ¿Cómo orientar a los hijos en las tareas escolares? Por un lado existió la preocupación de que los hijos no perdieran el ciclo escolar; pero al mismo tiempo, existió la preocupación por cómo brindar el apoyo pedagógico requerido. Los padres de alumnos de escuelas rurales no cuentan con estudios profesionales, no conocen estrategias didácticas. Su actividad se relaciona con actividades propias del campo y escasamente cuentan con tiempo para orientar las tareas escolares; por lo que al ver la angustia, reflejada en el rostro, de las madres de familia, se les señaló “no se angustien, traten de buscar espacios para platicar con sus hijos, yo voy a pasar un día a la semana para apoyarles y sugerirles algunas actividades que pueden realizar con sus hijos, no las voy a dejar solas” (Profesor 3).

Sin embargo, aunque el profesor manifieste su preocupación ante esta emergencia, se viven dos realidades diversas en las que impera, por una parte, el poco conocimiento del profesor en la vida cotidiana de la comunidad; y por otra, las carencias formativas de los padres de familia para apoyar a los hijos en las tareas escolares. Pero, sobre todo la carencia y desconocimiento en el manejo de recursos tecnológicos como dispositivos para acceder a la educación en el contexto rural:

Profesora 1: La parte socioemocional es otra de las lecciones que hemos aprendido ya que, por una parte, detrás del monitor de nuestras computadoras, existen jóvenes que quizás se encuentran más preocupados por las problemáticas que esta pandemia les ha dejado en su hogar que por atender sus actividades educativas. Pero también por otra parte, como docentes, enfrentamos nuestras propias batallas, puesto que no estamos ajenos ante las consecuencias que esta contingencia sanitaria nos ha obligado a enfrentar.

Ante estas experiencias, que reflejan la realidad de la tarea educativa en el contexto de las escuelas primarias multigrado, la mirada hermenéutica permitió la comprensión del sentido e intencionalidades en los actos de continuidad de la educación promovidos por los profesores de educación primaria en el contexto de ruralidad, ante la pandemia del COVID-19, “solo nos comprendemos mediante el gran rodeo de los signos de la humanidad depositados en las obras culturales” (Ricoeur, 2002:109) como las experiencias sistematizadas y mediadas por los lenguajes.

Conclusiones

La educación en el contexto de ruralidad es una experiencia que en México presenta desigualdades y carencias en comparación con otras instituciones educativas ubicadas en entornos urbanos. Ante la pandemia del COVID-19 estas diferencias se intensificaron hasta nulificar cualquier intento de preservar la escuela como bien público. Sin embargo, algunos profesores realizaron esfuerzos extraordinarios para continuar con esta tarea. Ante la escasa o nula existencia de dispositivos tecnológicos asumieron tareas personales de ir casa por casa para entregar materiales de apoyo; y, de esta manera preservar un bien común, la escuela como derecho básico para el desarrollo humano. En esta tarea se mezclaron aspectos personales y sociales que permitieron dar paso a la creatividad ante la emergencia desde el contexto de ruralidad. Características contextuales que exigieron volver la mirada cualitativa hermenéutica hacia escenarios complejos y casi abandonados de las políticas públicas vigentes.

Por lo que existe una necesidad de recuperar el diálogo entre la escuela y la comunidad, propiciar la creación de espacios en los que se reconozca la participación de los padres de familia, específicamente del entorno rural, en las acciones públicas tendientes a preservar la escuela y la tarea de enseñar como bienes públicos en el contexto de un México plural y diverso. Experiencias que plantean retos en las políticas públicas educativas y que exigen de la inserción de planes y programas de estudio acordes con la multiculturalidad del ciudadano mexicano; con el acceso libre a diversos dispositivos tecnológicos que presenten alternativas para dar continuidad a la tarea de educar; pero, sobre todo a la inclusión de acciones tendientes a brindar herramientas que atiendan las facetas socioemocionales del SER.

Referencias

- Bourdieu, P. 2007. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Comenio, J. A. 2013. *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Berkin, S. 2020. *Producción horizontal del conocimiento*. Alemania: Calas.

- Contreras Domingo, J. 2013. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 78 (27-3), 125-136. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309008.pdf> (consultado el 30 de enero de 2021).
- Cyrulnik, B. 2001. *La Maravilla del Dolor. El Sentido de la Resiliencia*. Barcelona: Granica.
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. 2019. *Panorama educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: Autor.
- Jordán, J.A. 1994. *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. 2002. *Del texto a la acción*. México: Fondo de cultura económica.
- Ricoeur, P. 2004. *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI.
- Romero Salcedo, M. G., Gallardo Mojica, Martha A., González Báez, R., Salazar Grajales, L. y Zamora García, M. Y. 2010. La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, num 10. http://www.uv.mx/cpue/num10/practica/romero_multigrado.html (consultado el 10 de febrero de 2021).
- Rousseau, J.J. 2000. *Emilio o la educación*. España: Alianza.
- Savater, F. 1997. *El valor de educar*. México: IEESA.
- Secretaría de Educación Pública. 2020. *Boletín No. 118 No se paralizó el Sistema Educativo ante la pandemia de COVID-19; regresará a clases fortalecido: Esteban Moctezuma Barragán*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-118-no-se-paralizo-el-sistema-educativo-ante-la-pandemia-de-covid-19-regresara-a-clases-fortalecido-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es> (consultado el 3 de marzo de 2021).
- Tardif, M. 2014. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2015. *Liderar el ODS 4 - Educación 2030*. <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>. (consultado el 10 de febrero de 2021).