



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**“Apoyo a la docencia a través de Pautas.
La apuesta por trascender manuales desde la experiencia de
formación docente *Escuela y Comunidad*”**

**INFORME ACADÉMICO POR INTERVENCIÓN ACADÉMICA
PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAestrÍA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
NATALIA SÁNCHEZ GONZÁLEZ**

ASESOR: MARIO RUEDA BELTRÁN

CIUDAD UNIVERSITARIA, NOVIEMBRE, 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Las inquietudes que acompañan este texto lograron madurar en una vida migrante que tiene muchas razones para dar gracias. Desde ahí van estas líneas sabiendo que las palabras se quedarán muy chicas.

Gracias a México, por ser un país que sabe bien abrir los brazos.

A los amigos del camino mexicano de ayer y hoy: Negra, Pozo, Pao, Sigfrido, Guillermo, Hugo, Majo, Chico, Nicole, Santi, Tati, Lluvia, Flor e Iván.

A Rita y Pablo, por la empatía rojiblanca con raíz chilanga.

A mis compañeras de la maestría: Pily y Arlen, por la compañía y alegría; y a Adela, por tanta complicidad y apoyo.

A Nancy y Macorina, por el hogar más lindo y reconfortante.

A todos en el INIDE, por ser un lugar de trabajo cálido, divertido y retador.

A Mario, por la guía tranquila, dialogante y que supo desenredar.

A mis compañeros y compañeras de “Escuela y Comunidad”, por crear la experiencia que le dio sentido a estas líneas.

A mis papás, familia y amigos en Perú, por el apoyo y cariño siempre incondicional.

Muchas gracias a todos.

TABLA DE CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN	2
II. CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	7
Justificación del proyecto	9
Objetivos del Diplomado	10
Participantes	12
Estrategia de trabajo	13
III. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA:	17
Desde las características generales de la formación docente en la Educación Intercultural Bilingüe .	17
Desde la didáctica.....	20
Desde la experiencia del Diplomado “Escuela y Comunidad”	24
IV. PAUTAS.....	27
4.1 Delimitación contextual.....	27
4.2 Delimitación teórica	28
a) <i>Una didáctica crítica</i>	29
b) <i>El lugar del sentido pedagógico</i>	33
c) <i>Importancia del rol docente</i>	35
d) <i>Una definición en sentido amplio de Didáctica</i>	37
e) <i>Didáctica intercultural en Latinoamérica</i>	38
4.3. Definición de Pautas	43
V. PAUTAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL DIPLOMADO “ESCUELA Y COMUNIDAD”	51
5.1 Descripción general de la experiencia pedagógica del Diplomado “Escuela y Comunidad”:	51
5.2 Aspectos centrales a considerarse para aproximarse a la experiencia	52
a) <i>Formación docente en la EIB</i>	53
b) <i>Metodología de Educación por Proyectos</i>	56
c) <i>El conocimiento de la comunidad</i>	65
5.3 Pautas para la formación docente EIB desde el Diplomado “Escuela y Comunidad”	74
VI. PALABRAS FINALES.....	83
VII. BIBLIOGRAFÍA	90

I. INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente informe académico es la elaboración de un material de apoyo a la docencia a modo de *Pautas*, asumidas desde la discusión al planteamiento de manuales y desde los aspectos centrales a considerar para experiencias de formación docente en contextos indígenas que pretendan vincular la metodología de educación por proyectos y el conocimiento de la comunidad. El contexto institucional de tal propuesta se enmarca desde lo realizado por el proyecto "Escuela y Comunidad: Diplomado en Metodología de Educación por Proyectos para docentes de primarias y secundarias de comunidades indígenas de Chiapas, Guerrero y Yucatán" promovido por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Tuve la oportunidad de colaborar durante tres años en dicho Diplomado desempeñando la coordinación del mismo en el INIDE, lo cual me llevó a tener contacto cercano con los equipos responsables de su desarrollo en los diferentes estados.

Si bien tal rol no me permitió estar de manera permanente en la construcción pedagógica desplegada por los equipos estatales, sí fue posible hacer un acompañamiento permanente a su trabajo comprendiendo poco a poco sus planteamientos, inquietudes y preocupaciones. Ello derivó en un gran respeto y curiosidad por su trabajo, pues al asumirse como sujetos la manera en que se planteaban asuntos como el lugar de lo indígena en el proyecto fue tomando el color y la esencia de cada grupo inmerso en una realidad estatal particular. El acompañamiento y retroalimentación a su trabajo tomó mucho más fuerza durante el último año del proyecto pues la reflexión trazada por el proceso de sistematización generó las condiciones ideales para un diálogo franco entre los planteamientos expuestos en este informe y la experiencia de los equipos. Así pues, la sistematización buscó recuperar, caracterizar y analizar críticamente la experiencia de formación docente, a fin de enriquecer y compartir nuestra propuesta educativa desde los aprendizajes y conocimientos generados a lo largo del proceso vivido. La propuesta de Pautas sintonizó y fortaleció dicha tarea.

Introducir el presente informe requiere hacer mención a los distintos puntos de partida que motivaron este trabajo.

A modo personal, mi postura y mirada como maestra de primaria han sido el motor principal de éste y otros esfuerzos, y considero que ese es el lugar que me ha tocado tener en la vida para reflexionar y aportar. Tal motivación se ha hecho presente en este informe desde tres inquietudes. En primer lugar, desde el reconocer que mi elección profesional estuvo marcada por la convicción de que aquello que suceda en la escuela tiene relación directa con lo que sucede en la realidad inmediata. Siempre pensando que la escuela no “prepara” a las personas para salir al mundo, sino que los niños, jóvenes y maestros ya estamos en una realidad, en tiempo presente, el cual está marcado por el pasado y se proyecta al futuro. En ese sentido, siempre he creído que si ser maestra en una escuela implica asumir la relación con la realidad, es necesario abrirse al diálogo con ella para la reflexión y construcción pedagógica.

Por otro lado, ser maestra implica permanentes reflexiones y acciones cotidianas que pretenden resolver *cómo* se construirán aprendizajes. La mirada atenta de la maestra está puesta allí, en cómo aterrizar y hacer posibles los aprendizajes de los estudiantes dentro de un espacio de formación; muchas veces esta preocupación ubica la mirada únicamente hacia las estrategias, actividades o técnicas concretas. Fue al encontrarme con experiencias educativas que consideraba valiosas y al buscar comprenderlas, que fui identificando los límites de aproximarme a ellas sólo desde esos *cómos* que simplificaban y reducían la experiencia a actividades o estrategias. Fue necesario entonces ampliar la mirada para identificar y comprender las lógicas y sentidos pedagógicos puestos en juego.

Todo ello fue particularmente importante al acercarme a experiencias interculturales donde las generalizaciones y recetas didácticas no lograban resolver la complejidad y profundidad de sus procesos formativos, lo cual me lleva a la tercera inquietud. La intención de comprender pedagógicamente y colaborar con espacios formativos interculturales me mostró con mucha claridad que para abordar esos *cómos* con justicia y pertinencia era necesario trascender la perspectiva de actividades y manuales, y tejer

líneas de comprensión desde las lógicas y sentidos construidos por cada experiencia en su contexto.

Desde esta comprensión es que fui creyendo en la relevancia de aportar a las reflexiones que buscan vincular la educación intercultural con la didáctica ya que han existido desencuentros entre ellas, debido a las concepciones tradicionales y rígidas que han predominado en el sentido común al referirse a los procesos didácticos. Desde mi vocación como maestra y desde la perspectiva crítica, creo que es necesario resignificar esta relación, y con ello plantear una aproximación crítica de la didáctica que permita dialogar y fortalecer las construcciones pedagógicas interculturales en nuestra América Latina, logrando reivindicar el contexto socio cultural, la historia de nuestros pueblos y reconociendo al maestro como sujeto, con capacidad crítica y creativa más que como reproductor de actividades y consignas.

Colaborar tres años con el proyecto "Escuela y Comunidad; Diplomado en Metodología de Educación por Proyectos para docentes de primarias y secundarias de comunidades indígenas"; me dio el marco adecuado para profundizar y aterrizar los planteamientos generados por las inquietudes mencionadas, y poder situarlas en el presente texto desde la modalidad de titulación de informe académico por intervención académica. Asimismo, acompañar la experiencia de los equipos estatales del Diplomado confirmó la importancia personal y profesional de atender de dichas inquietudes.

Tales preocupaciones cobran mayor sentido al tomar conciencia que México, en números absolutos, es el país de América con mayor población indígena, al saber que las comunidades indígenas identifican que existen contradicciones entre las formas y contenidos de la enseñanza comunitaria y el sistema escolar, y que ellos mismos perciben que en la escuela se desvalora y discrimina el conocimiento indígena existente en sus comunidades. Agrava esta situación el reconocer que si bien existe un discurso oficial que apuesta por la educación intercultural, la formación docente de aquellos maestros que se desempeñarán en la modalidad indígena del sistema educativo, no generan la oportunidad de conocer y reflexionar sobre asuntos como la interculturalidad y el bilingüismo o de relacionar su praxis educativa con una concepción y cosmovisión del

mundo, sociedad, educación o proceso educativo. Lo cual explica que en las prácticas docentes no se refleje una sensibilidad, comprensión y valoración respecto a lo indígena.

Los planteamientos de este informe académico asumen esta problemática y acogen la motivación y el compromiso del proyecto en el que colaboré, reconociendo que es necesario aportar propuestas que construyan cambios entre la relación de la escuela y la comunidad, y que ello interpela de manera directa al maestro desde sus posibilidades personales y profesionales. Para las escuelas en contextos indígenas, referirse a la realidad directa es referirse a la comunidad en la que se encuentran, considero fundamental entonces el diálogo con todo lo que existe en ella para encontrar sentido y pertinencia en la construcción pedagógica.

Este informe recoge pues las motivaciones antes descritas, y al momento de ubicarse en el marco de la obtención del grado de Maestría no pudo prescindir de ellas. Su posicionamiento y construcción es aportar a la comprensión de la posibilidad de un apoyo a la docencia desde la perspectiva crítica, que creemos no se logra desde lo planteado a través de manuales, libros de textos o softwares. Con la propuesta de Pautas, el presente informe pretende ampliar las posibilidades de apoyo a la docencia enunciadas por el Posgrado de Pedagogía de la UNAM dentro de sus modalidades de titulación para obtener el grado de Maestría. Cabe mencionar que tal posibilidad de la escritura de un informe académico permitió un diálogo abierto con la experiencia formativa del Diplomado “Escuela y Comunidad”, y generar reflexiones que acompañaron y nutrieron el proceso de sistematización ya mencionado.

Son cinco los grandes rubros en los que está dividido el presente informe académico. El primero pretende explicar el contexto institucional que sitúa la experiencia de formación docente y describe los planteamientos iniciales y los alcances de la misma a lo largo de sus tres años de desarrollo. Inmediatamente después se plantea la justificación del informe desde tres grandes énfasis: la formación docente en la educación bilingüe intercultural en México, la comprensión de por qué tomamos distancia de los manuales desde reflexiones sobre la didáctica, y la justificación desde el propio proceso que vivió la experiencia del diplomado “Escuela y Comunidad”.

En el tercer rubro se plantea nuestra comprensión de Pautas, la cual se construye desde la delimitación contextual del diplomado pero fundamentalmente desde elementos teóricos. El cuarto, busca aterrizar lo previamente planteado a la experiencia de “Escuela y Comunidad” planteando Pautas desde tres aspectos particulares referidos en ella: la formación docente en educación intercultural bilingüe, la metodología de educación por proyectos y el conocimiento de la comunidad.

Finalmente, el informe cierra con unas breves palabras finales que buscan plantear las ideas centrales que acompañaron el presente informe, así también como las reflexiones de aquello que quedó pendiente abordar y que abren el camino a futuros debates o escenarios posibles en una experiencia de formación docentes similar.

II. CONTEXTO INSTITUCIONAL

El presente informe encuentra el contexto ideal para construir una propuesta de intervención académica en "Escuela y Comunidad: Diplomado en Metodología de Educación por Proyectos para docentes de primarias y secundarias de comunidades indígenas de Chiapas, Guerrero y Yucatán". Dicho proyecto fue promovido e implementado por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Como se señala en su website institucional¹, "la Universidad Iberoamericana fue fundada en 1943 con el nombre original de Centro Cultural Universitario, y forma parte del conjunto de universidades, ubicadas en países de todos los continentes, que han sido confiadas a la Compañía de Jesús. En México, forma parte del Sistema Universitario Jesuita, con presencia en ocho regiones del país". Como parte de su filosofía educativa considera que "la realización del ser humano consiste justamente en el desarrollo de sus potencialidades o dinamismos fundamentales: la tendencia a actuar creativamente, la tendencia a conocer la realidad, la tendencia a obrar con dominio de los propios actos, la tendencia a vivir en sociedad con otras personas, realizando la justicia y ejercitando el amor y la tendencia a abrirse a lo Absoluto".

El 4 de septiembre de 2002, la Universidad Iberoamericana funda el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE). Desde entonces el objetivo del instituto ha sido analizar y contribuir a resolver los problemas educativos del país y desde ahí colaborar con la misión de la Universidad, en la construcción de una sociedad más libre, justa, productiva y democrática. La actual misión del INIDE es realizar investigación educativa, formación y difusión de alto nivel, con un definido compromiso social que se vincule con la problemática educativa nacional, oriente el desarrollo de innovaciones educativas e impacte en las políticas del sector.

¹ <http://uia.mx/>

El INIDE hace posible el logro de sus objetivos desde proyectos de investigación e implementación que corresponden a alguna de sus cinco líneas de investigación: calidad y equidad en la educación básica, calidad y equidad en la educación superior, educación intercultural, educación trabajo y pobreza, y política pública en educación.

Fue a mediados de 2011, y desde su línea de investigación de educación intercultural, que el Instituto inició la implementación del proyecto más grande de su historia: "Escuela y Comunidad: Diplomado en Metodología de Educación por Proyectos para docentes de primarias y secundarias de comunidades indígenas". Éste fue ofrecido de manera gratuita a maestros, directores y capacitadores de maestros de primarias y secundarias rurales en municipios marginados con población predominantemente indígena, de los estados de Chiapas, Guerrero y Yucatán. Fue certificado por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, y fue posible llevarlo a cabo gracias al trabajo de tres equipos ubicados de manera permanente en cada uno de los estados.

Si bien la propuesta inicial del Diplomado surgió de planteamientos desde el INIDE, se confió en los equipos estatales para asumir la implementación del mismo en cada contexto, lo que generó apropiaciones, cuestionamientos y propuestas para el proceso de formación docente emprendido en cada estado. Los equipos estaban conformados por un promedio de siete personas indígenas y no indígenas, lo cual permitió contar para la construcción y el acompañamiento pedagógicos con conocedores de la cultura y lengua originaria de cada estado. Además el proyecto contó con personas permanentes en INIDE de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, que buscaron hacer dialogar y organizar el trabajo y la operación conjunta de los tres estados.

El Diplomado tuvo una duración de tres años, desarrollando tres ciclos escolares: 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014. Durante este tiempo, los aprendizajes logrados y la experiencia enriquecedora llevaron al equipo a destinar un cuarto año de trabajo (2014-2015) para sistematizar participativamente su experiencia formativa a maestros y

directivos. Es relevante mencionar que el desarrollo de este proyecto en sus dos etapas: de operación como Diplomado y de sistematización como experiencia formativa, ha sido posible gracias a las donaciones de W.K. Kellogg Foundation, Fundación Sertull A.C., Fundación MetLife y Bécalos. La totalidad del costo del proyecto fue cubierto con ellas.

Justificación del proyecto

La justificación del proyecto se encuentra descrita en los diferentes documentos producidos² desde sus inicios. Desde ellos, se entiende que el trabajo del Diplomado busca responder a la problemática educativa existente en las escuelas rurales de alta marginación, presente de manera particular en las zonas de población indígena. Se describe dicha problemática, desde la deficiente preparación de los docentes, la falta de un enfoque intercultural que incluya una pedagogía en bilingüismo (lengua indígena-español), la falta de pertinencia de un curriculum que no considera los saberes culturales y ambientales tradicionales; y la ausencia de herramientas pedagógicas para formar en valores de convivencia y para fomentar la participación cívica.

Con el paso del tiempo, tal justificación se fue acotando a la comprensión de que el contexto educativo que se enfrentaba se caracterizaba por tres elementos centrales³: una oferta educativa invisibilizadora, un bilingüismo quebrado, y la generación de espacios de aprendizaje que no sólo no consideraban formalmente el conocimiento indígena existente en la comunidad, sino también que lo discriminaba.

El proyecto otorga relevancia a dicha problemática educativa, ya que reconoce que ella incide en la realidad social y ambiental de estas regiones. Sostiene que la pérdida de conocimientos y prácticas ecológicas tradicionales contribuye al deterioro ambiental y reduce la capacidad de las familias de obtener el sustento básico en sus comunidades.

² Proyectos e informes varios entregados a W.K. Kellogg Foundation, Fundación Sertull, y Fundación MetLife (Documentación interna).

³ Presentación del Diplomado “Escuela y Comunidad” por los 70 años de la Universidad Iberoamericana A.C. 16 de octubre del 2013 (Documentación interna)

Aunado a ello, se plantea que la desvalorización de la propia cultura y la falta de experiencias formativas en participación cívica, provocan una pérdida del sentido de identidad y pertenencia y un grave debilitamiento del tejido social; y que con estas limitantes, la capacidad de las personas de modificar su realidad es limitada, con lo que se perpetúa el ciclo de marginación y pobreza.

Asimismo, a través del tiempo se ha ido constatando entre los participantes del Diplomado, que las condiciones en las cuales los docentes y directivos conviven y se enfrentan esta realidad diariamente afectan su trabajo y sus funciones transversalmente ya que: la gran mayoría no vive en las comunidades donde trabajan, por lo que muchos de ellos tienen que realizar largos y costosos viajes para transportarse donde sus familias; un grupo importante tiene como lengua materna la lengua originaria, pero debido a una formación lingüística deficiente, la gran mayoría no tiene un bilingüismo equilibrado, es decir que no logran comunicarse eficientemente en castellano o su lengua materna, ya sea de manera escrita u oral. Además de ello, se encuentran en una mala situación económica, debido tanto a los sueldos bajos que perciben, como a los excesivos gastos que implica desarrollar la labor docente en zonas de alta marginación, las cuales no se encuentran ni equipados ni con el apoyo económico suficiente para funcionar adecuadamente.

Objetivos del Diplomado

Desde esta comprensión de la realidad donde se pretendió trabajar, se plantearon objetivos iniciales, los cuales se fueron ajustando año a año desde la guía y el valor otorgado a los aprendizajes obtenidos durante el propio proceso. En los últimos informes entregados⁴ a las fundaciones que financiaron el proyecto, se enuncian los siguientes objetivos centrales del Diplomado:

⁴ Informe entregado a Bécalos 2013-2014. Agosto, 2014. (Documentación interna)

- a) Implementar y dar seguimiento a un diplomado de formación docente dirigido a maestros, directores y capacitadores de maestros de primarias y secundarias rurales en municipios marginados con población predominantemente indígena, de los estados de Chiapas, Guerrero y Yucatán.
- b) Fortalecer capacidades docentes que estrechen el vínculo entre la escuela y la comunidad, y que permitan la construcción de una educación lingüística y culturalmente pertinente. Se proporcionarán herramientas pedagógicas para la formación en valores, la participación infantil y juvenil en proyectos comunitarios, el rescate y revalorización de saberes ambientales y culturales, y el fortalecimiento de la identidad y el sentido de pertenencia.
- c) Promover redes autogestivas de docentes y directivos a través de la consolidación de comunidades de aprendizaje, que les permitan continuar su formación y el continuo intercambio de experiencias y aprendizajes.

A estos objetivos debe agregarse el objetivo general de la sistematización⁵, que es el que convoca el trabajo del 2015, y que pretende producir conocimiento desde la experiencia vivida:

- d) Recuperar, caracterizar y analizar críticamente la experiencia de formación docente de “Escuela y Comunidad: Diplomado en Metodología de Educación por Proyectos para docentes de primarias y secundarias de comunidades indígenas”, a fin de enriquecer y compartir nuestra propuesta educativa desde los aprendizajes y conocimientos generados a lo largo del proceso vivido.

⁵ Enunciado en el proyecto enviado y aprobado por W.K. Kellogg Foundation. Abril, 2014 (Documentación interna)

Participantes

Los participantes del Diplomado fueron profesores y directivos (directores de escuela, supervisores, jefes de sector) de escuelas primarias indígenas, primarias regulares, secundarias generales, telesecundarias en comunidades hablantes de alguna lengua originaria (tseltal, tsolsil, maya, ñomdaa, tojolabal o cho'í) en los estados de Chiapas, Guerrero y Yucatán. Del sistema CONAFE⁶ participaron instructores de primarias y secundarias comunitarias, capacitadores-tutores, asistentes educativos y coordinadores académicos. Del sistema federalizado de Primarias Indígenas asistieron docentes multigrado y unigrado, directores adscritos, directores frente a grupo, y Asesores Técnicos Pedagógicos. Del sistema estatal de Telesecundarias participaron docentes y directores frente a grupo.

Sobre su participación, un elemento importante a señalar es la permanencia voluntaria de algunos docentes en más de un ciclo escolar. Es decir, que existieron docentes que cursaron el Diplomado en una, dos o tres ocasiones. Esto se puede explicar desde la conformación de Comunidades de Aprendizaje en los grupos de trabajo en los estados, lo cual generó un espacio de confianza, compañía, retroalimentación y aprendizaje para todos. También, desde la utilidad que los participantes encontraron cada año en lo ofrecido en el Diplomado, pues en los tres estados no se repitió lo trabajado el ciclo anterior, más bien se creció y profundizó año a año en los temas y procesos formativos que se trabajaron con los maestros. La permanencia voluntaria de algunos participantes, fue considerada por el proyecto como una señal positiva, y afianzó la apuesta por los docentes que están dispuestos a seguir cuestionando y reflexionando su práctica en el aula, buscando nuevas y más salidas a su quehacer cotidiano con sus alumnos.

⁶ Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Tabla 1: NÚMERO DE INSCRITOS			
	1er año (2011-2012)	2do año (2012-2013)	3er año (2013-2014)
Chiapas	44	56	51
Yucatán	65	53	80
Guerrero	71	154	137
total	180	263	268

Estrategia de trabajo

Se puede caracterizar la estrategia de trabajo del Diplomado desde los siguientes aspectos⁷:

En primer lugar, la comprensión de que *no es únicamente un Diplomado, es un proceso dinámico y complejo*. Es dinámico porque a pesar de contar con una estructura y planteamientos iniciales, se ha asumido como un proceso de aprendizaje, construcción colectiva y de recreación permanente, el Diplomado ha sido la manera en como se ha encausado ese proceso. Es complejo por las realidades donde se trabaja, y por lo diverso tanto de las personas que participan en él, como de los miembros de los equipos.

La *libertad de construcción del planteamiento educativo*. El proceso del Diplomado se construyó colectivamente apostando en la capacidad creativa de los equipos, quienes lo asumieron como algo que estaba vivo, que se tenía que ir construyendo a lo largo de los tres años de trabajo. Es por ello, que el Diplomado fue de constante aprendizaje, y no resultó ser el mismo ni el primero, ni el segundo ni el tercer año. Todos los ciclos escolares comparten esencias y riquezas, pero se buscó permanentemente fortalecerlas y profundizarlas. De esta manera, el currículum del Diplomado fue un *currículum vivo*, y

⁷ Tomados la transcripción de la presentación hecha por los equipos estatales sobre el Diplomado Escuela y Comunidad, realizada el 16 de octubre del 2013 en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (Documentación interna).

logró evolucionar de los cuatro ejes transversales: formación en valores, interculturalidad, sustentabilidad y participación cívica; a las enunciaciones que cada estado logró construir llamadas brújula, puntos, ejes o componentes según el caso.

Los *referentes* que guiaron este proceso de construcción colectiva fueron: Territorio y espacio de conocimiento propio, la relación con la madre tierra, pedagogía crítica, bilingüismo equilibrado, los niños como sujetos de derechos, aprendizajes situado y la educación por proyectos. Este último referente tuvo un rol fundamental en los procesos metodológicos que se plantearon en los tres años de trabajo.

Asimismo, la premisa de que *los participantes se involucran desde la voluntad propia, desde un compromiso personal*. Se asumió una oferta absolutamente abierta a todos los maestros y maestras, en la que estuvieron presentes los que verdaderamente querían estar.

Con la elaboración de la Figura 1, se quiso mostrar de manera general los elementos que se tomaron en cuenta para incidir desde el Diplomado en las prácticas docentes:



La estrategia apostó por la creación de un espacio de formación docente que desde cuatro componentes pudieran generar impacto en las prácticas docentes en las escuelas; todo ello desde el reconocimiento que las reflexión y recreación logradas partiera del reconocimiento y diálogo con el contexto, desde la comprensión y reivindicación del territorio, el conocimiento propio y la lengua originaria existentes en las comunidades indígenas.

Los cuatro *componentes* presentes en el espacio de formación docente del Diplomado fueron:

- Sesiones presenciales: Buscando la comprensión y reflexión sobre términos clave, la generación de espacios para la reflexión sobre la propia práctica y del lugar del propio docente en relación a la cultura originaria (suya o de la comunidad donde trabaja). Pensadas para dar marcos generales a los maestros y maestras, que luego puedan ser aterrizados por ellos en su contexto, con sus alumnos y en su comunidad.
- Acompañamiento en las escuelas: Más que visitas de evaluación o supervisión, se trataron de visitas de apoyo pedagógico en sus aulas (entre 3 y 1 por maestro). La idea central fue identificar en qué se necesitaba apoyo y realizar la visita en función de ello: en la realización de alguna sesión, de planearla, de platicar con sus alumnos o con los padres de familia. Este componente permitió establecer una relación personal con cada uno de los maestros.
- Investigación / Sistematización: Inicialmente se realizó un proceso de *investigación cualitativa y cuantitativa*, que pretendía identificar los cambios más significativos en las prácticas docentes a través de la aplicación de pre y post test, así como la realización de entrevistas, observaciones a los docentes y sus alumnos, y registros gráficos de lo trabajado. Luego, se optó por reemplazarla por el *proceso de sistematización participativa* de la experiencia, el cual permitirá generar un documento de utilidad y

que se compartirá con los participantes de la experiencia, pero sobretodo con otros docentes, directores y capacitadores de docentes que trabajen en las distintas modalidades de educación básica en zonas rurales con población indígena.

- Comunidades de aprendizaje: Frente a la gran soledad que los maestros sintieron al intentar hacer las cosas diferente en sus escuelas, naturalmente surgió en ellos una búsqueda de espacios donde fuera posible sentir confianza, compañía e intercambiar experiencias y dudas. Así, las sesiones presenciales tomaron ese matiz que fortaleció los logros personales y colectivos. Por ello, se planteó cultivarlas y fortalecerlas para generar un espacio donde fue posible reflexionar y construir una práctica docente con pertinencia lingüística y cultural, superando las varias resistencias externas y personales que ello implica. Las comunidades de aprendizaje estatales son enriquecidas con el intercambio interestatal que se inició en el 1er Encuentro de Docentes (1 – 4 de Agosto, en San Cristóbal de las Casas) y que continuará en el 2do Encuentro a realizarse en Yucatán. De ellos, se espera construir una Red Interestatal de Maestros, y así enriquecer sus reflexiones y prácticas.

III. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA:

La justificación para la presentación de este material de apoyo a la docencia, se plantea en tres sentidos: desde las características del contexto en la formación docente en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en México, desde el carácter académico, y finalmente desde el sentido que tal material encuentra en la propia experiencia del Diplomado “Escuela y Comunidad”.

Desde las características generales de la formación docente en la Educación Intercultural Bilingüe

Ya que el presente informe gira en torno a una apuesta que buscaba vincular la escuela con la comunidad en contextos indígenas, es preciso señalar algunos elementos que describan la realidad educativa indígena actual, señalando particularmente las características del contexto de la formación docente en educación intercultural bilingüe (EIB) en México.

Sobre ello, es relevante reconocer que la presencia de lo indígena en el país, no es menor, pues

“México es el país con mayor población indígena de América. Según el último Censo Nacional de Población y Vivienda (INEGI, 2011), 6.9 millones de mexicanos de tres años de edad y más hablan una lengua indígena, lo que significa 6.6% de la población nacional. Sin embargo, 15.7 millones (14.86%) se consideran indígenas. Si bien en otros países, como Guatemala, Bolivia, Perú y Ecuador, el porcentaje de población indígena es considerablemente mayor, en números absolutos México es el país con más indígenas” (Schmelkes, 2013: 2).

La misma autora señala que el 80% de los indígenas en México viven en condiciones de pobreza, los cuales se reflejan en todos los indicadores de desarrollo económico y social, incluyendo los educativos. Además de ello, sostiene que los indígenas son los que menos acceden a la escuela y que sus niños son los que más desertan de ella. En torno a desigualdad en materia de aprendizaje plantea que el

“rendimiento de los alumnos indígenas en sexto grado de primaria (INEE, 2006) y en tercer grado de primaria (INEE, 2007a); muestran que las escuelas indígenas se encuentran siempre por debajo, de manera notable y significativa, de todos los demás tipos de escuelas: cursos comunitarios, escuelas rurales públicas, escuelas urbanas públicas y escuelas privadas” (Schmelkes, 2013: 2).

Según el informe 2015 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación sobre los docentes de México, aquellos que trabajan en esta realidad en la modalidad indígena en preescolar y primaria, están acreditados profesionalmente y, por lo general, son egresados de escuelas normales o de licenciaturas a fines como educación y pedagogía (INEE, 2015a). El mismo documento señala que “en las áreas rurales se encuentran predominantemente los docentes que atienden las modalidades indígena y comunitaria en preescolar y primaria, así como opciones comunitarias y telesecundaria para el siguiente nivel” (INEE, 2015a:29); y que son éstos los docentes que en su gran mayoría trabajan en zonas de alta y muy alta marginación. Sobre la formación de docentes en general y en el marco de las recomendaciones, el informe asume que luego de décadas de experiencia en formación continua de docentes en el país, se debe asumir que ésta “debe descansar mucho menos en cursos y talleres masivos y centrarse más en la escuela y en los problemas reales que los maestros enfrentan para que sus alumnos aprendan” (INEE, 2015a:165).

Por otro lado, es importante comprender que el sistema de educación oficial incorpora el discurso de la interculturalidad cuando la educación pública adquiere la tarea de fortalecer las lenguas y culturas que hacen de México un país multicultural (Dietz y Mateos Cortés, 2013). Es a partir de 1992 que ello se materializa jurídicamente “y que pasa por reformas constitucionales, por la entrada en vigor en los dos últimos sexenios de nuevas leyes sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas” (Dietz y Mateos Cortés, 2013:20). Esta incorporación generó que por lo general y a diferencia de otros países latinoamericanos, las experiencias de formación docente intercultural en México “hayan sido generadas y organizadas desde el Estado, determinando contenidos y métodos de enseñanza básica (Baronnet, 2010)” (Von Groll, Keyser y Silva; 2013: 152).

Para entender la realidad docente que hace frente a la EIB, es necesario reconocer que una buena parte de los docentes que hoy están a cargo de la educación básica en México, no han tenido la oportunidad de conocer y reflexionar sobre asuntos como la interculturalidad y el bilingüismo, y que puedan hacerse cargo entonces de grupos de alumnos y desarrollar procesos de educación intercultural bilingüe (Gigante, 2007). Tal realidad, debe enfrentarse desde lo fundamental de asumir que “la formación profesional e intelectual del docente en general, y del docente bilingüe e intercultural en particular, es determinante para su praxis educativa, toda vez que de ello deriva su concepción y cosmovisión del mundo, sociedad, educación, escuela, proceso educativo, en específico el de enseñanza y aprendizaje, y de los sujetos a quienes brinda su servicio” (Von Groll, Keyser y Silva; 2013: 157).

Aunado a ello, es necesario reconocer también que:

“Mientras a nivel de discursos prevalece lo intercultural, en el aula permanecen prácticas que anteponen objetivos de integración y homogeneización nacional, como lo intentaba la educación indígena anteriormente, a la importancia de trabajar con el contexto y la propia cultura, postulados de una educación intercultural: “Vemos al profesor con una conciencia histórica cargada de ambigüedades, que muchas veces despliega un comportamiento ambivalente” (Hernández y Samaniego, 2006: 227), siendo necesario elaborar un nuevo esquema interactivo-comunicativo que tome en cuenta las condiciones sociales en las que se desarrolla la educación y, de este modo, favorecer las lenguas y culturas indígenas, considerando las concepciones, frente a asimetrías sociales en distintos contextos (Medina, 2006a)”. (Von Groll, Keyser y Silva; 2013: 169)

El último estado del conocimiento sobre Multiculturalismo y Educación 2002-2011 (2013) del Consejo Mexicano de Investigación Educativa; presenta diferentes niveles (licenciatura y posgrado) y modalidades de formación (inicial y continua) desarrollados al respecto en la década pasada. Señala también que el panorama sobre la formación docente para la educación indígena e intercultural en México en este período ha presentado varias carencias, que su desarrollo es incipiente y su contexto es complejo. En el plano de las prácticas educativas, el mismo documento revela que ha habido logros de aplicación metodológica en las planificaciones del sistema de formación para docentes, pero que se

mantienen argumentos poco propiciadores con alcances sociales, culturales y lingüísticos en contextos indígenas. Ello lleva a pensar que “existe el riesgo de que los docentes se conviertan en sólo reproductores de didácticas y métodos, desperdiciando oportunidades de contextualizar los problemas y desarrollar las características propias y particulares para formar docentes indígenas y no indígenas” (Von Groll, Keyser y Silva; 2013: 167).

Agravan esta situación lo revelado en los principales resultados de la Consulta previa, libre e informada a pueblos indígenas sobre evaluación educativa realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación el 2015, los cuales señalan que los pueblos indígenas advierten contradicciones entre las formas y contenidos de la enseñanza comunitaria y el sistema escolar, y a su vez consideran que la escuela fomenta comportamientos indeseables a la comunidad, que ni valora ni refuerza el fortalecimiento de la identidad, los valores y el aprender los saberes, oficios comunitarios o los trabajos familiares y productivos. Por otro lado, también manifiestan creer en la figura del docente para revertir esta situación identificando dentro de los rasgos que caracterizan a un buen maestro y una buena escuela el vínculo e interés por la comunidad, el integrarse a las actividades comunitarias y el respeto por su cultura (INEE, 2015b).

Desde la didáctica

Por otro lado, las ideas centrales que se pretenden desarrollar desde la justificación académica, se centran en ubicar la definición de manual en un contexto educativo dentro de la perspectiva instrumentalista y normativa; y con ello identificar una visión que hace funcionar a los procesos didácticos de manera prescriptiva, fijando reglas y procedimientos a ser aplicados, designando contenidos y pasos a ser realizados por el docente.

En el presente documento, se está planteando que la definición de *manual* como un material de apoyo a la docencia proviene de la perspectiva instrumentalista. Ello desde la comprensión de manual como:

“un documento guía, que contiene instrucciones precisas, detalladas y diversas herramientas didácticas que orientan el desarrollo de procedimientos que llevan a solucionar problemas concretos o a proponer proyectos en algún tema específico” (UVP, 2011:5).

De manera general, se sostiene que un manual para el docente brinda orientaciones metodológicas claras y precisas sobre la organización, el seguimiento y/o la evaluación de las actividades de aprendizaje a realizarse; además de presentar de manera secuenciada estrategias para cada aspecto a trabajarse, con la intención de facilitar el desempeño docente en el desarrollo de los procesos pedagógicos en las sesiones de aprendizaje (Minedu, 2008).

Consideramos que tal planteamiento de *manual* dentro del quehacer docente, corresponde a una perspectiva instrumentalista de la didáctica, que propone tal herramienta desde el carácter normativo que adopta, buscando brindar los elementos clave que el docente requiere para realizar su labor satisfactoriamente. Es decir, el manual lleva consigo los aspectos centrales que el docente debe conocer y poner en juego, y propone la secuencia y el tipo de actividades pertinentes para garantizar adecuados aprendizajes en los alumnos.

Para comprender la propuesta que hacemos de Pautas frente a la opción de un manual, es necesario reconocer algunos elementos de la perspectiva instrumentalista que discutimos. En primer lugar, es relevante señalar que tal perspectiva proviene, según Díaz Barriga (2009), principalmente de dos tradiciones:

- La *durkheimiana* que, desde principios del siglo XX, busca la reflexión sobre los procedimientos de la acción, con vista a que tomen forma de teorías y se acerquen a la ciencia (“teorías – prácticas”). Es decir, que el carácter reflexivo de la pedagogía la compromete a la implementación de orientaciones prácticas para la actividad educativa. El objeto es facilitar la actividad del educador, dando ideas que lo dirijan.

- El *paradigma alemán* que en los años 50s plantea a la didáctica como una ciencia aplicada de la pedagogía, la cual tiene como intención prescribir las formas en que puede operar un docente. Busca respuestas a partir de una serie de recomendaciones prácticas inspiradas en la experiencia de un autor. La didáctica instrumental – normativa se centra en preguntas como ¿Cómo se enseña?, ¿Cuáles son los métodos educativos más eficaces?, ¿Cómo resolver el problema de la falta de...?. Preguntas que son resueltas a partir de recomendaciones prácticas, inspiradas en la experiencia o la reflexión de un autor.

Es desde estos planteamientos que se ha ido dibujando a la didáctica como la encargada de prescribir, regir y normar los procesos de enseñanza – aprendizaje sin una perspectiva articulada a las características particulares y emergentes del contexto histórico, social y cultural que integra.

Entendemos además, que tales tradiciones de la perspectiva instrumental-normativa tienen estrecha relación con lo que Wolfgang Klafki (1986) caracteriza como *didáctica científica*⁸:

a) basada en una teoría del educación; *b)* donde el referente histórico que determina de manera central los procederes didácticos (normas, contenidos, bases filosóficas, teológicas o científicas) vienen de la edad moderna; *c)* de ahí que “las decisiones didácticas sobre la selección y estructuración de los fines y contenidos didácticos son más bien supuestos históricos” (1986: 40); *d)* reconoce que el Estado tiene el rol de ser autor y regulador de los planes de estudio (currículo y directrices) pues asume la responsabilidad de formar a los futuros ciudadanos; *e)* “Las decisiones didácticas son tomadas por los responsables de la pedagogía o de la política educativa ante la confrontación de los “poderes culturales y sociales” (iglesia, ciencia, partidos políticos, economía, etc.) en torno a los fines y contenidos de la enseñanza” (1986: 40); *f)* la investigación y las teorías

⁸ El autor plantea diez características esenciales de la didáctica científica (1986:40). De ellas, se han rescatado las ideas consideradas relevantes para el presente documento.

didácticas son elementos auxiliares ilustradores para quienes hacen los planes de estudios y directrices, y para quienes resuelven los problemas concretos: docentes; *g*) el procedimiento metodológico representa una averiguación sistemática del sentido de los documentos didácticos, con la finalidad específica de esclarecer las decisiones pedagógicas, es decir, hay que estudiar y comprender el sentido pedagógico que guardan los documentos didácticos.

En la edad moderna se instauró la pedagogía científica y con ella, una perspectiva clásica de la didáctica: centrada en la enseñanza, donde tiene primacía el contenido, que debe ser estudiado desde una secuencia lógica, y por ello necesita focalizar la visión en el método (Díaz Barriga, 2009). Tal pensamiento puede ser considerado como una visión heterónoma de la educación, o dicho de otra manera, como un planteamiento centrado en lo instrumental y normativo.

En segundo lugar, es importante reconocer que esta perspectiva es la que predomina en el sentido común de los diferentes actores de lo educativo, y es desde ella que generan las valoraciones y demandas de apoyos o herramientas que faciliten y fortalezcan la labor docente, otorgando el contenido y las formas necesarias para saber aplicar o implementar en sus aulas. Al respecto, Estela Quintar (2009) hace una interesante explicación sobre el dominio instrumental – normativo predominante actualmente y desde donde se ubican campos como la educación y la didáctica:

“No se puede negar la importancia de la modernidad europea en el desarrollo y construcción del conocimiento de la humanidad. También es innegable lo trascendente de este tiempo y sus grandes pensadores que aún hoy perviven, reactualizándolos históricamente pero intactos en su esencia y propósitos: el de configurar desde la educación un orden hegemónico social – político, económico y cultural- basado en una racionalidad positiva en lo científico y técnico, liberal en lo político y capitalista en lo económico”. (Quintar, 2009: 33)

Es así como el campo de la educación en general y el de la didáctica en particular, a lo largo de los años y desde un orden social hegemónico; se ha ido configurando desde lo instrumental - normativo estableciéndose prácticamente como un régimen de verdad, con

estructuras y formas de proceder que se han ido fijando en el tiempo, y sobre todo, naturalizando y siendo aceptadas como válidas. Si reconocemos que, en mucha medida, las nociones que hoy en día integran y son aceptadas como el proceder didáctico adecuado se encuentran arraigadas desde cierto tipo de conocimiento y hegemonía, sale a la luz que tal pensamiento además de ser el dominante, se encuentra vigente en los distintos niveles educativos, desde la educación básica hasta la formación superior en pedagogía, en los cuales forma parte del sentido común (en el discurso y en la práctica) la propuesta de manuales.

La justificación académica del presente informe entonces, busca plantear una alternativa al predominante uso de manuales contribuyendo a la producción de otro tipo de orientaciones que logren superar la tradición instrumentalista - normativa y construir desde otros puntos de partida. El aporte central se realizará desde una aproximación a la intervención académica con la elaboración de un material de apoyo a la docencia proponiendo desde Pautas que superen el sentido común existente alrededor del uso de manuales. Es decir, pensar que es posible brindar apoyo a la docencia con el planteamiento de orientaciones desde un posicionamiento capaz de proponer sin establecer parámetros cerrados y ya fijados.

Desde la experiencia del Diplomado “Escuela y Comunidad”

Finalmente, lo referido a la justificación de esta propuesta desde la experiencia del Diplomado “Escuela y Comunidad”, se ubica desde el propio proceso de formación docente en la cual se enmarca el presente informe. Luego de tres años muy enriquecedores de trabajo formativo para quienes lo integraron, el Diplomado decidió sistematizar participativamente su experiencia buscando compartir en profundidad los aprendizajes logrados a lo largo del proceso vivido. Es central señalar que fue gracias a esta etapa del proyecto (la sistematización) que generó una profunda reflexión sobre lo emprendido en los tres años pasados, que fue posible la toma de consciencia colectiva de varios aspectos que caracterizaron la experiencia interestatal de formación.

La realización de este informe coincide con tal reflexión al interior del equipo responsable de la experiencia en los estados, y pretende ser un documento sintonizado con el ya desplegado proceso de sistematización, aportando en la búsqueda de las maneras más idóneas y coherentes con lo vivido y aprendido. Se llega a ello, luego de haber constatado⁹ desde la experiencia, que la propuesta para la formación docente emprendida no podía homogeneizar el trabajo en los tres estados, y que se lograban mejores y mayores aprendizajes desde la reivindicación de cada contexto cultural, educativo y lingüístico. Esto supone poner especial atención en la manera en la cual se comunicarán y compartirán los aprendizajes y apuestas construidas, para garantizar que se realicen desde formulaciones coherentes a la experiencia.

Es decir, desde el Diplomado “Escuela y Comunidad”, se toma distancia también de la perspectiva instrumental –normativa, justamente por el valor que le ha dado al contexto a lo largo de su proceso, siendo contradictorio plasmar y compartir lo aprendido a través de documentos generalizadores, que fijen reglas y procedimientos a ser aplicados. Con ello, se plantea que la propuesta de Pautas se arraiga también en las convicciones presentes en la experiencia concreta que enmarca este informe, y que la búsqueda de perspectivas que propongan Pautas u orientaciones más que instrucciones claras y precisas tipo manuales, responde con coherencia a un posicionamiento que reivindica lo aprendido a lo largo de tres años de trabajo.

Tal convicción y sintonía se muestran recíprocamente, pues así como la experiencia del Diplomado nutre y ubica lo planteado en este informe, también lo descrito en el mismo acompañó y fortaleció la reflexión y el posicionamiento de los equipos integrantes de los estados, a quienes la propuesta de Pautas les hizo sentido con lo ya vivido, y les brindó elementos importantes al momento de organizar su experiencia formativa y de escribirla. Los textos que dan cuenta de ello forman parte del producto final del proceso de

⁹ Existen conclusiones interestatales al respecto las cuales están manifiestas tanto en las transcripciones de las diversas reuniones de coordinación de los últimos años del diplomado, como en los informes entregados a las fundaciones que lo financiaron. (Documentación interna)

sistematización, el libro “Escuela y Comunidad: Caminos de aprendizaje desde la fuerza del corazón” a publicarse en octubre del 2015.

IV. PAUTAS

La propuesta de Pautas de este informe académico, se presenta desde tres referentes centrales. El primer lugar, desde la delimitación contextual que se identifica en el proceso del Diplomado “Escuela y Comunidad”, luego desde una delimitación teórica que reflexiona y reposiciona a la didáctica desde la perspectiva crítica, ubica el sentido pedagógico, el rol docente y su relación con la educación intercultural en Latinoamérica. Por último, tomando en cuenta estas delimitaciones, este apartado propone una definición de Pautas que se explican en una descripción mostrada en cinco puntos.

4.1 Delimitación contextual

El objetivo del presente informe académico, es la elaboración de un material de apoyo a la docencia a modo de *Pautas*, las cuales planteen los aspectos centrales a considerar para experiencias de formación docente en contextos indígenas que pretendan vincular la metodología de educación por proyectos y el conocimiento de la comunidad. El planteamiento de ellas, ha sido inspirado por los aprendizajes logrados durante tres años de trabajo acompañando a los equipos formativos estatales proyecto "Escuela y Comunidad: Diplomado en Metodología de Educación por Proyectos para docentes de primarias y secundarias de comunidades indígenas de Chiapas, Guerrero y Yucatán" desde la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Lo señalado en este informe hará referencia únicamente a las construcciones pedagógicas y aprendizajes planteados por los equipos estatales de Chiapas y Yucatán; y desde la mirada de la coordinación del proyecto en la sede capitalina, es decir desde un marco de comprensión que buscaba elementos comunes y reconocía aquellos diferentes presentes en las experiencias de formación estatales. Las Pautas están dirigidas a experiencias o equipos formadores interesados en trabajar con docentes (indígenas o no) que trabajen en zonas y con niños, niñas y jóvenes indígenas o de pueblos originarios.

Para el Diplomado “Escuela y Comunidad” la formulación de Pautas responde coherentemente a los aprendizajes que lograron desde su experiencia, ya que durante su desarrollo y desde la reflexión que se ha realizado en la sistematización, ha quedado claro que los planteamientos o secuencias metodológicas previamente fijados y sin considerar el contexto no aportaban al proceso, sino dialogaban y se construían desde la realidad y reflexión de cada equipo estatal. En este sentido, hablar de Pautas, permite plasmar las ideas centrales comunes del trabajo formativo realizado, y al mismo tiempo admite darle un lugar central a las particularidades de cada realidad socio cultural en la que se trabajó, ello con respecto a la apropiación, enunciación y/o comprensión de elementos referidos al proceso formativo.

En este sentido, se busca compartir lo aprendido como experiencia de formación docente, brindando elementos generales de lo vivido para aportar a otras experiencias, con la clara intención de reivindicar el valor fundamental del contexto donde se trabaje, sin *parametrar* procesos o limitarlos a secuencias aplicables acríticamente. Ello ha sido corroborado por la experiencia del Diplomado Escuela y Comunidad y su trabajo simultáneo en tres estados. Es relevante mencionar que las Pautas hacen referencia a un proceso que durante tres años desarrolló una experiencia de formación con docentes, permitiéndose año a año recrearse y puntualizando, por ende sus alcances y límites deben ser valorados desde tal particularidad.

4.2 Delimitación teórica

En contraste con lo ya planteado sobre la perspectiva instrumental - normativa, la propuesta de Pautas pretende aportar desde el reto que supone salir de ella, es decir, desde la búsqueda que se interroga sobre ¿cómo generar Pautas sin pre - fijar reglas, procedimientos, contenidos y secuencias?; desde un planteamiento coherente con propuestas pedagógicas que emergen de un contexto político, social y cultural específico. La premisa inicial es la apuesta por lograr proponer sin establecer parámetros cerrados, la

pregunta que surge después de ello sería entonces: ¿qué tipo de planteamiento permite esta construcción?

Un punto importante para atender estas preguntas, es la comprensión de que un material de apoyo a la docencia presupone (en su construcción) y despliega (a modo de recomendaciones) un posicionamiento determinado sobre los procesos didácticos. De allí, que sea necesario que la delimitación teórica de esta propuesta de Pautas, esté referida o sea enunciada desde la Didáctica.

Es también central ubicar en el punto de partida, que los planteamientos que responden a las preguntas hechas toman distancia de la incorporación acrítica de modelos educativos. Ello supone reconocer la responsabilidad de los pedagogos y educadores respecto al tipo de apropiación, reproducción y uso de todo lo que se nos plantea desde la perspectiva predominante; de cómo vamos recibiendo, internalizando, reflexionando y poniendo en acto planteamientos y discursos ya formulados sobre los procesos didácticos. Esto revela una incorporación acrítica de lo que significa lo instrumental y normativo en el quehacer educativo, pues como bien apunta Gloria Edelstein *“la falta de problematización deriva en la dominancia de rutinas, (y de) viejos modelos internalizados sin criticidad”* (2002: 472).

Es por ello, que es la perspectiva crítica la que nos permite plantear los aspectos centrales para abordar lo didáctico y construir un marco adecuado para la formulación de esta propuesta. De ahí, que se planteen los siguientes aspectos para una adecuada comprensión de lo que se está considerando como Didáctica, y de elementos que dan cuenta de aquello que hay que considerar para la construcción de Pautas:

a) Una didáctica crítica

La didáctica crítica tiene lugar desde los planteamientos de la **pedagogía crítica**, la cual, según Cristina Granado (2003), logra desvelar a través de su análisis crítico y comprometido, los intereses y mecanismos velados que permiten la reproducción de las estructuras de poder, las realidades injustas y las desigualdades sostenidas, centrandose su

mirada en la educación, formal, no formal e informal, y actuando como mecanismo de ideologización mediante su contribución a la construcción de una identidad cultural – y por ende, política y social- en los ciudadanos. Citando a Freire, la autora plantea que una de las tareas principales de las pedagogías críticas “es promover la legitimidad del sueño ético – político de la superación de la realidad injusta. Es fomentar la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar” (2003: 53-54). Sueño que se teje mediante una práctica educativa indivisible de la acción política y cultural:

“Pero más allá de la contribución de la teoría social crítica en cuanto a ilustrar nuestra comprensión del modo en que se producen y reproducen las desigualdades, a forjar cierto horizonte hacia el que caminar y a alentar la esperanza (...) de construir un futuro más justo, una esperanza no ingenua y consciente de las dificultades, las pedagogías críticas sugieren herramientas de transformación, líneas de intervención, para posibilitar la realización de su proyecto político” (Granado, 2003:134).

Así, la pedagogía crítica acentúa la dimensión política y moral de la práctica educativa, el compromiso de los educadores críticos con la acción, con la responsabilidad social e

“(...) incide en el papel de los educadores como trabajadores culturales, en el sentido de su potencial contribución a la reconstrucción de identidades culturales individuales y colectivas a partir del conocimiento y la teoría convertidos en práctica. Esto supone que la tarea educativa debe plantearse como inmersión de los ciudadanos en un conjunto de experiencias y vivencias que tiene por objeto permitirles reelaborar su identidad, conformada en gran medida por pertenecer a ciertas categorías sociales y culturales (clase, género, etnia, credo, etc.), desde los argumentos y razonamientos que el conocimiento disponible nos ofrece. O lo que es lo mismo, convertir el aprendizaje, como algo que se vive y experimenta, en parte del proceso mismo de cambio social” (Granado, 2003: 134).

Pero tal cambio social que reinventará la sociedad, es en sí mismo un proyecto siempre en construcción y abierto a la contestación, que no está acabado ni conlleva contenidos dados de antemano. Lo dicho se entiende desde la concepción de la **realidad como**

movimiento señalada por Zemmelman (2005), ya que permite comprender las relaciones que configuran lo social, en un horizonte dinámico y en permanente devenir, vinculado a la necesidad de acaecer inacabadamente. Para el autor, la realidad como movimiento es la necesidad de un sentido como la base para resolver sobre lo inteligible de lo real – indeterminado, esto es lo que es susceptible de transformarse en prácticas. Debemos comprender entonces, que la configuración de relaciones y construcción de identidades en un grupo social se encuentra en permanente realización, por lo que las distintas apuestas o instituciones que pretenden trabajar en estos planos requieren pensarse y ubicarse en este devenir y reconfiguración permanente, aun teniendo apuestas y fines de intervención pedagógica establecidos. Esta concepción de realidad es totalmente contraria a la desplegada por los paradigmas de la razón clásica, que a partir del siglo XVII (y hasta nuestro días), se inserta en el discurso pedagógico – didáctico desde una perspectiva positivista, y que instaura la tendencia de concebir la realidad como ya construida, acabada, “allí”, lista para ser captada en perennidad, mediante un determinado orden del pensamiento, legítimo en tanto daba cuenta del legítimo orden de realidad (Barco, 1991).

Creemos que la apertura y cambio dinámico que se mencionan son constitutivas de los aspectos centrales que aborda la didáctica crítica: las relaciones entre las prácticas educativas y los factores socioeconómicos (Fedicaria, 2003), históricos y culturales, y la elaboración de métodos con sentido. Se trata de una didáctica que se plantea también como una forma de pensar el movimiento de la realidad, donde se va resolviendo la relación conocimiento y práctica, donde se evidencia el carácter socio histórico que proviene de una comprensión más compleja que establece relaciones fundantes y fundamentales entre la didáctica y la trama social que integra.

En este sentido, existe una relación intrínseca entre las aproximaciones históricas y el pensamiento didáctico para la comprensión del sentido y la función de las distintas propuestas didácticas en un determinado contexto social. Relación que ha caracterizado los principios de la didáctica en sus, por lo menos, tres siglos de construcciones teórico – técnicas (Díaz Barriga, 2009). Así, se trata de asumir a la didáctica como una disciplina que

además de responder a preguntas sobre la enseñanza, pone atención y reflexión sobre la formación del sujeto social y del ser humano en particular; desplegándose así lo que el autor menciona como la **dimensión histórico – política de la didáctica**, desde donde es posible encontrar respuestas a los problemas que la educación enfrenta en un momento social determinado.

Para Klafki (1986) esta manera de aproximarse a la didáctica además de crítica, es constructiva e implica

“(...) una relación de comunicación, siempre abierta, entre sujeto y objeto: como un proceso de apropiación activa en el que la realidad histórica se “abre”, se hace accesible, comprensible, criticable y modificable para el hombre, y en el que, al mismo tiempo, ese sujeto se abre también a la realidad histórica y desarrolla, por tanto, en sí posibilidades de comprensión, acción y responsabilidad; ambos son elementos de un proceso unitario. En lo que se refiere a la plenitud infinita de lo concreto e individual, tal “apertura recíproca” de sujeto y realidad sólo es posible si se consigue reducir la plenitud de lo concreto a las formas, estructuras, tipos y relaciones básicas, en pocas palabras, a un sistema de categorías, y hacer posible su activa apropiación/desarrollo en el proceso educativo con ayuda pedagógica” Klafki, 1986: 47).

La didáctica se encuentra entonces (de uno u otro modo) articulada con la realidad, y las construcciones que de ella se derivan están proyectadas hacia un determinado proyecto histórico-político. El autor es claro en este punto afirmando que

“La didáctica procedería históricamente y socialmente de modo irreflexivo si ignora el hecho de que muchos contenidos y a menudo dominios completos de contenidos (...), se le presentan ya a ella poseyendo un valor. No puede ignorar este hecho y tomar los contenidos fundamentalmente como un arsenal de “medios” igualmente neutrales cuya significación didáctica sería determinada solamente mediante planteamientos de objetivos didácticos” (Klafki, 1991: 100).

Si lo educativo tiene que ver con el acto intencional de formar y transformar a los seres humanos, la didáctica desde una perspectiva crítica, debe ayudar a comprender el proceso

histórico, económico, social, político y cultural en el que se encuentra inmersa la escuela (Klafki, 1991), y también a la coyuntura actual, el acumulado histórico de los pueblos y las nuevas realidades y contradicciones que en su conjunto den mayor sentido a los fines de la educación (Rodríguez, 2004).

De esta manera, superar la concepción normativa que algunos autores adjudican a la didáctica supone asumir la articulación entre la teoría y la técnica como elemento que aleje del instrumentalismo, y adoptar una perspectiva histórico – política que tome distancia de planteamientos y normas ya fijados, cerrados y descontextualizados, ubicando a la didáctica en el centro de los grandes objetivos sociales, y asumiéndola siempre abierta a la realidad y en transformación permanente. La dimensión histórico – política de la didáctica crítica vela entonces, por la comprensión integral de la historia pasada, para lograr comprender y configurar nuestro presente histórico y nuestro futuro.

b) El lugar del sentido pedagógico

Pensar el sentido pedagógico desde una perspectiva crítica, supone comprender que éste no se encuentra encerrado en las discusiones sobre metodologías, contenidos de la enseñanza, currículum o estrategias en sí mismas atomizadas (Quintar, 2009). Sino, significa poner especial atención a la dimensión histórico - práctica de la didáctica, abierta y configurada desde lo socio-histórico y que otorga a la propia práctica un carácter potenciador y en relación directa con la realidad, desde donde es posible entender a la didáctica como una organización y realización hacia adentro y hacia afuera, abierta al contexto socio histórico y a la cotidianidad dando cabida a su tarea fundamental:

“Elaborar (...) el sentido de las decisiones, procesos, discusiones e instituciones didácticas, y los elementos históricos, ideas de futuro e implicaciones filosóficas a menudo subyacentes en ellas, hacer posible el análisis y discusión intersubjetivos de las mismas y ayudar precisamente a los que actúan y deciden didácticamente, ya se trate de los planificadores de currículos, los profesores o los alumnos, a tomar conciencia de lo que hacen, sobre qué y en qué condiciones históricas

deciden y actúan, y qué subyace en sus decisiones, consideraciones y acciones”
(Klafki, 1986: 50).

Ello supone permitir que en la dimensión concreta o práctica de la acción educativa exista un sentido pedagógico; reivindicando lo concreto y lo cotidiano pues desde allí es que se comprende, piensa y resuelve una intención y acción educativa, logrando crear una realidad educativa con un sentido historizado en su desarrollo. Para ello, es fundamental enfatizar que “en principio, ningún estudio sobre lo cotidiano busca la normatividad. Busca en cambio sentido, explicación, comprensión acerca de esas desconocidas -en sí mismas- prácticas cotidianas en el aula, y su resignificación en contextos más amplios y de mayor grado de abstracción, a los que, a su modo, y mediándolos, expresan” (Barco, 1991: 27).

Josefina Granja (2006) nos invita a pensar y configurar lo educativo como campo de articulación, planteamiento que nos ayuda a dimensionar qué implica una didáctica abierta a la realidad. Para la autora, el punto de partida es considerar que la *articulación*¹⁰ permite un razonamiento que concibe la construcción de la realidad como *campo*: como una forma de aprehensión relacional que permite delimitar objetos y relaciones posibles; y como *configuración*: que levanta y resguarda el sentido del movimiento como condición de lo real, como campo inacabado y en devenir, que recoge articulación inacabada de elementos y permite la receptividad ante realidades emergentes. De ello, Granja

¹⁰ Una mirada que permite comprender de mejor manera el carácter socio histórico y dinámico de la didáctica que se ha ido mencionando, es aquella planteada desde la lógica de articulación. Para desplegar sus implicancias es preciso recoger los aportes de Laclau y Mouffe, quienes proponen la articulación para buscar comprender una realidad social desde el tipo de relación dada entre los elementos que la integran y la configuran. Para los autores articular supone operar elementos y “lo social es articulación en la medida en que lo social no tiene esencia – es decir en la medida en que la sociedad es imposible -.” (Laclau y Mouffe 2004: 154). La consideración de un término como articulación, involucra una aproximación a las distintas dimensiones que definen a una sociedad y supone un énfasis en la comprensión de lo social donde las identidades y determinaciones están configuradas desde el tipo de relaciones establecidas. Así, Laclau y Mouffe llaman “articulación a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica” (2004: 142 – 143); es decir, “los objetos aparecen articulados, no en tanto que se engarzan como las piezas de un mecanismo de relojería, sino en la medida en que la presencia de unos en otros hace imposible suturar la identidad de ninguno de ellos” (2004: 142).

desprende varios planteamientos sobre la articulación en relación a lo educativo, siendo algunos de ellos los siguientes:

- Debemos pensar lo educativo como una perspectiva que recupera el carácter procesual del espacio o campo educativo, definiendo lo educativo en movimiento, en constante dinamismo y desde su carácter procesual, donde la articulación alude a constantes transformaciones en la identidad de un proceso donde los objetos existen en relación con otros, asumiendo la especificidad histórica del proceso.
- La articulación nos permite abrirnos a la inclusión de niveles de realidad y a la inclusividad como lógica de razonamiento en ruptura frente a los parámetros, distanciándose de determinaciones cerradas (parametrales).
- La comprensión de lo educativo a partir del reconocimiento de la diversidad de modalidades de concreción (una misma realidad puede asumir distintas formas de concreción), ello pone énfasis en el sentido relacional e historizado de la articulación.

Así, el sentido pedagógico está determinado por las características y elementos dinámicos existentes en la realidad socio-histórica en la que se desarrolla la acción educativa. El sentido no está dado, sino que se construye entonces desde la relación con la realidad, desde el proyecto político pedagógico que sustenta la acción educativa, y sumado a ello, desde las particularidades de los actores involucrados. Ello supone asumir, que la resolución que se haga en una situación educativa no puede ser igual a otra, y que por tanto no es posible dar respuestas universales a realidades diversas.

c) Importancia del rol docente

Si el sentido pedagógico se construye, tal construcción recae en quiénes asumen la responsabilidad de la acción educativa: los docentes. Tal construcción es un proceso que será posible realizar desde una reflexión intencionada que parte de que

*“No existe un método o una estrategia que en sí mismo sea superior a cualquier otro; cualquier método, cualquier estrategia puede ser pertinente para una situación específica. La opción por una u otra forma de trabajo dependerá: de la personalidad y estilo de cada docente, de los propósitos educativos que orienten la labor; de la disciplina de estudio, del nivel escolar en que se trabaje, del número de alumnos, de la caracterización de su desempeño escolar y de las condiciones generales del trabajo. Resulta difícil aceptar que **no hay una respuesta universal, sino una opción más pertinente que otras**; resulta difícil reconocer que la docencia funciona como una metodología de ensayo y error, admitiendo las ventajas que cada estrategia pedagógica genera, pero también identificando las limitaciones y cada una de ellas;*

*resulta difícil aceptar que **cada intervención docente debe estar signada por la singularidad**: no hay asignaturas iguales, no hay maestros iguales y no hay grupos de estudiantes iguales; resulta difícil reconocer que, en este tiempo de innovaciones, la didáctica, la vieja didáctica fundada en el siglo XVII, tiene todavía mucho que decir” (Díaz Barriga, 2009: 86 – 87)*

Pero además de esa reflexión que asume la pertinencia al contexto concreto con el que se relaciona, y que también se realiza desde de la perspectiva crítica de la didáctica. En esta línea, Gloria Edelstein nos ayuda a pensar los alcances de una reflexión docente que construye sentido pedagógico:

“La reflexión (...), implica el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y políticos, el mundo social en el incorporado. En tal sentido, instancias que comprometen el diálogo consciente con uno mismo y con los demás ayudan a tomar consciencia de creencias, intereses individuales y colectivos, analizarlos y asumir frente a ellos una postura crítica”. (Edelstein, 2002:479)

Reflexión que desde esa postura logra también reinventar las prácticas de la enseñanza contribuyendo a descubrir, develar, e indagar en la biografía histórica individual (del docente y de los alumnos) y social para viabilizar aprendizajes (Quintar, 2009). Reflexión

que permite comprender que la vida cotidiana es un reflejo de la historia, y que esa historicidad de lo cotidiano, merece miradas atentas a la historicidad de las prácticas en clase (Barco, 1991). La reflexión docente entonces, es fundamental para pensar y tomar decisiones en cada realidad educativa, y desde ella la creatividad empleada en el rol docente lo hace protagonista en la transformación social. De esta manera, la articulación de la didáctica con la realidad tiene que ver con resoluciones concretas, con cómo conscientes del pasado y proyectados hacia un proyecto histórico - político, y se aleja de planteamientos o normas ya fijados, cerrados y descontextualizados.

Así, el rol docente en una perspectiva crítica, está cruzado necesariamente desde una reflexión con los bemoles expuestos, permitiendo la construcción permanente del sentido pedagógico, y que durante este ejercicio va desarrollando un criterio docente que se pone en acto en cada acción educativa realizada, ya sea intencionada o intuitiva.

d) Una definición en sentido amplio de Didáctica

Luego de todo lo dicho, se hace necesaria una definición más concreta que nos permita enmarcar al presente material de apoyo a la docencia, en un escenario coherente con las búsquedas ya mencionadas. Es decir, esta propuesta de Pautas se apoya en la didáctica crítica que, en sentido amplio, presenta como características centrales:

- ✓ *Ser propositiva*: ya que es la disciplina que se encarga de la toma de decisiones para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje. Desde ella se proponen las formas de organización y realización de la enseñanza.
- ✓ *Ser reflexiva*: porque se encuentra elaborando permanentemente el sentido pedagógico del acto educativo. De su reflexión dependen la pertinencia y/o funcionalidad que las acciones formativas tengan en relación con la realidad social, cultural y política; y en su compromiso con el proyecto histórico – político del que forma parte.

Se tratará de didáctica cuando, en un proceso educativo, se otorga sentido y organización lógica a las acciones formativas que permitirán el logro de aprendizajes según los objetivos previstos (Díaz Barriga, 2006); y cuando los fines, contenidos y métodos del proceso de enseñanza - aprendizaje se encuentran articulados y planteados hacia una realidad socio histórica específica y un proyecto de futuro al que se aspira.

Siguiendo lo planteado, la didáctica va ubicándose ya no sólo en relación a lo normativo y regulador de la práctica pedagógica, sino que adquiere una capacidad crítica, propositiva y constantemente creativa para que desde lo didáctico específico se vayan articulando procesos que nutran al saber pedagógico. Así, los procesos didácticos se convierten ya no en la aplicación de una norma, sino en el motor y espacio de transformación de la propia práctica educativa. Se despliega entonces una didáctica que no es solo estructura, que fija y regula, sino que se encuentra abierta y en transformación permanente tal y como son los procesos socio - históricos y culturales.

e) Didáctica intercultural en Latinoamérica

Ya que esta propuesta de Pautas, ha sido inspirada desde lo desarrollado por el Diplomado Escuela y Comunidad, y que se encuentra dirigida a experiencias de formación docente que pretendan vincular la metodología de educación por proyectos con el conocimiento de la comunidad; es relevante resaltar algunos de los elementos mencionados previamente respecto a la didáctica, que tienen suma importancia en los procesos de educación intercultural y que requieren de la comprensión de ciertos aspectos al plantearse en el contexto Latinoamericano.

Por un lado, está el carácter socio histórico de la didáctica que la define abierta y contextualizada, en oposición a una de carácter normativo (que homogeniza y

descontextualiza). Lo cual quiere decir que para plantear y pensar los procesos de enseñanza - aprendizaje, tanto la didáctica como la educación intercultural necesitan leer, comprender y posicionarse desde los significados, las características y prioridades que se encuentran dados en un entorno particular, y proyectados hacia una apuesta colectiva concreta por el futuro. Esto supone apostar por un principio de diversidad, que admita que son posibles muchas maneras de pensar y definir un proceso de enseñanza – aprendizaje, otorgándole importancia a la singularidad tanto desde la definición de la didáctica planteada como de los procesos educativos interculturales.

Refuerza lo anterior, el reconocimiento de que la educación intercultural vuelta acción se encuentra en constante re – creación y determinada por el contexto en el que se encuentra; y que por definición no fija o norma; necesitando de la reflexión consciente y permanente para actuar con pertinencia y coherencia, aspectos centrales que promueven una didáctica que construye el sentido pedagógico de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Por otro lado, para lo que llamaremos lo “didáctico intercultural”, la reflexión tiene un rol fundamental, ya que pensar en ello supone un enfoque pedagógico que ubica en primer plano las condiciones sociales y culturales del grupo con el que se pretende trabajar y que por definición, actúa desde un profundo respeto hacia ellos. Considerando la complejidad de un proceso pedagógico que permita el encuentro entre culturas, y sumándole a ello las condiciones sociales discriminatorias que históricamente sufren las culturas no hegemónicas en Latinoamérica; procesos pedagógicos distintos o alejados de la reflexión no pueden reflejar la esencia misma de un proyecto intercultural, y mucho menos serán generadores de aprendizajes significativos para los participantes.

Dentro del planteamiento educativo bilingüe intercultural, Rappaport (2003: 264) propone que *“la única manera de preservar el equilibrio es a través del mantenimiento*

de una perspectiva crítica". El logro de esa criticidad va de la mano del desarrollo de la capacidad reflexiva y analítica, aspectos que son constitutivos de los procesos interculturales de enseñanza – aprendizaje. La motivación para recrear, para asumir con creatividad un cambio de posición (esencial en los aprendizajes interculturales) está relacionada con los procesos personales vividos en los momentos de reflexión (Trapnell, 1996). Y es que, desde sus inicios la educación intercultural *"tiene el rol de desencadenar la reflexión, expresión, participación y toma de decisiones de los pueblos indígenas"* (Trapnell, 1986?: 131). Las rutas pedagógicas de este enfoque deben, por tanto, ubicarse en este contexto metodológico. Sobre ello, afortunadamente son varias las experiencias interculturales latinoamericanas que han trabajado con niños, jóvenes y adultos desde la reflexión y el análisis.

La reflexión de la experiencia concreta de los sujetos y con ello, la construcción del conocimiento (Chinchayán, 2008); la revisión y reflexión crítica desde los indígenas sobre aspectos de la propia cultura (Varese, 1987); el uso del conflicto para la reconstrucción de sentidos y el empoderamiento de los actores sociales (Mejía y Awad, 2000); el desarrollo de una actitud problematizadora frente a la realidad, partiendo del análisis del mundo cultural indígena para luego contrastarlo con la sociedad occidental (Trapnell, 1987); la contrastación de los modelos sociales y culturales (Bertely, 2008); son una pequeña muestra de los procesos que varias experiencias educativas desarrollaron en su trabajo educativo con distintos grupos indígenas. Se citan estos autores con conciencia de que son muchas más las experiencias que podrían ingresar en esta caracterización que debe ampliarse. Lo central, es que el desarrollo de la reflexión y el análisis se encuentran en todas ellas, sea cual fuere el proceso de enseñanza – aprendizaje que desplieguen.

Consideramos que esta reflexión y análisis se manifiestan en la educación intercultural al plantearse el reinventar, resignificar, revalorar, reconstruir, elaborar, recuperar, fortalecer, recrear, reposicionarse. Todas estas *"palabras-proceso"* son la base de los

procesos de enseñanza – aprendizaje interculturales, las llamamos así porque su logro implica una serie de acciones y momentos intencionados dentro de un proceso de toma de conciencia, es decir, que son logradas luego de vivir un proceso. Poner atención a ellas es relevante especialmente para el trabajo con adultos y para el quehacer didáctico intercultural en Latinoamérica que, desde la conquista, se encuentra marcada por la dominación en la relación entre culturas. Empezar un proceso formativo de esta naturaleza, supone para la realidad latinoamericana no sólo establecer hilos comunicantes entre culturas distintas, sino sobre todo, visualizar las relaciones de discriminación, violencia simbólica y subalternidad que establece la cultura hegemónica sobre los pueblos originarios.

Pensar una educación intercultural en América Latina exige generar espacios de formación donde se pongan en la mesa y se elaboren las experiencias socioculturales de grupos y personas indígenas que, a través de la historia, han vivido e internalizado situaciones de discriminación, violencia simbólica y subalternidad¹¹. Es a través de procesos didácticos orientados a la reflexión, al análisis y buscando lo que hemos llamado “palabras –proceso” que los pueblos indígenas podrán vincular su identidad cultural con valoraciones positivas y constructivas, que les permita vivir su cultura con libertad y naturalidad, y relacionarse sin subordinación alguna con la sociedad moderna.

Considerando las enormes implicaciones de vivir en México siendo indígena en estas condiciones, no es pertinente desarrollar una propuesta educativa (que pretenda ser intercultural) sin tomar en cuenta el tipo de relación que establecen las culturas o

¹¹ La subalternidad se ubica desde un marco de análisis fundamentalmente político al estar enraizada en relaciones de poder, desde las cuales el discurso hegemónico logra invisibilizar a un otro distinto, al cual no se le escucha, no se le comprende y aún peor: no se le legitima. Así, cualquier expresión o idea planteada por el subalterno será inmediatamente traducida, leída y valorada desde el orden semántico hegemónico. Este ejercicio dado a todo nivel, representa un acto de profunda violencia epistemológica (y también simbólica) y configura subjetividades particulares. (Asensi, 2009)

grupos no hegemónicos con la sociedad moderna. Allí, se ubica el reto de la didáctica intercultural que, siguiendo lo planteado hasta aquí, sólo puede generar aprendizajes en sus alumnos ligados a las llamadas “*palabras-proceso*” a través de la reflexión y el análisis dentro de un contexto comunicativo que permita relaciones dialógicas que visualicen, expresen y pongan en acto el respeto y el reconocimiento mutuo a las formas de pensar y organizar el mundo de las culturas que se relacionan, con iguales derechos para afirmarse y realizarse.

En suma, para las aspiraciones de la educación intercultural en América Latina, la reflexión y el análisis son el recurso generador y articulador de los aprendizajes. Sin ellos, no serían posibles los procesos de reelaboración, resignificación, recuperación, restablecimiento, producción y apropiación que permiten superar (en mayor o menor medida) las condiciones históricas y contemporáneas que han sufrido los pueblos originarios en México y Latinoamérica. La recreación y asunción creativa que requiere todo cambio de posición, sólo es posible alcanzarse a través de profundos procesos reflexivos y analíticos, por ello, deben ser transversales a la línea didáctica de una propuesta educativa intercultural. Así, la función provocadora y dinamizadora de la capacidad reflexiva y analítica, para deconstruir y construir, permite a los docentes pensar la pertinencia de su práctica, y a los alumnos alcanzar conocimientos, significados, percepciones y actitudes interculturales.

Pero ¿sobre qué aspectos se debe generar esta reflexión y el análisis?, ¿desde dónde debemos aproximarnos, concebir, recrear y posicionar las experiencias educativas interculturales en nuestra región?. Sobre ello, son de gran valor los aportes de Machaca y Zambrana (2013), quienes proponen nueve características sustantivas de las metodologías interculturales para Bolivia, pero que sin duda pueden pensarse para nuestra América Latina:

i. Están orientadas a la eliminación de la colonialidad y el racismo.

- ii. Se desarrollan en la lengua y los códigos lingüísticos de los estudiantes.*
- iii. Trascienden el desarrollo de la inteligencia racional.*
- iv. Deben responder a un aprendizaje territorializado.*
- v. Organizan la enseñanza de acuerdo a los ciclos de vida (físicos, biológicos y sociales) propios del entorno cultural.*
- vi. Fortalecen el sentido colectivo de la persona y no el individualismo.*
- vii. Trascienden los ámbitos del aula.*
- viii. Promueven la participación de otros actores sociales.*
- ix. Se inserta el ciclo socio productivo comunitario.*

Tales características merecen revisarse a detalle, para dimensionar con justicia los alcances que los autores plantean. En ellos, se pueden encontrar interesantes puntos de partida para el quehacer didáctico intercultural en América Latina, considerando que los autores ubican la noción de intraculturalidad como previa a la interculturalidad. Es decir, que la recuperación, revitalización, fortalecimiento y desarrollo de una cultura por voluntad propia, sucede antes del establecimiento del diálogo, el intercambio y los consensos interétnicos e interculturales en una sociedad plural.

4.3. Definición de Pautas

Cabe ahora definir el planteamiento de Pautas considerando todo lo ya expuesto, y retomando que el presente documento busca proponer un material de apoyo a la docencia alejado de las concepciones ya planteadas sobre manual¹².

¹² Traemos las definiciones expuestas en la justificación de esta propuesta. El manual es “un documento guía, que contiene instrucciones precisas, detalladas y diversas herramientas didácticas que orientan el desarrollo de procedimientos que llevan a solucionar problemas concretos o a proponer proyectos en algún tema específico” (UVP, 2011). De manera general, se sostiene que un manual para el docente brinda orientaciones metodológicas claras y precisas sobre la organización, el seguimiento y/o la evaluación de las actividades de aprendizaje a realizarse; además de presentar de manera secuenciada estrategias para cada aspecto a trabajarse, con la intención de facilitar el desempeño docente en el desarrollo de los procesos pedagógicos en las sesiones de aprendizaje (Minedu, 2008).

Esto último, supone insistir en que la propuesta de Pautas se desarrolla desde la pedagogía y didáctica crítica, y desde un posicionamiento que pretende contribuir a la construcción de planteamientos que nutran al quehacer pedagógico siendo capaces de proponer sin establecer parámetros cerrados, de apostar por la contextualización de la educación y la problematización e incorporación crítica de los docentes y equipos de trabajo sobre las diversas formas de guiar procesos de aprendizaje.

Creemos que promover prioritariamente la reproducción y el uso de manuales, fomenta la incorporación acrítica de ciertas prácticas en los docentes, poniendo atención únicamente al desarrollo de las actividades concretas y olvidando la comprensión de la lógica y los sentidos que permitieron su construcción. Tal posicionamiento desvirtúa tanto la capacidad creativa y propositiva de los docentes, como el carácter historizado y contextualizado que necesitan las acciones educativas para tener sentido en su concreción. Respondiendo con una alternativa a tal posición, es que se plantea la propuesta de Pautas.

Una primera idea para comprender nuestra aproximación a *pauta*, surge desde lo planteado por el Diccionario de la Lengua Española (2012). Para referirnos a este término rescatamos parte de lo que otorgan al significado de: *pauta* y el verbo *orientar*. Del primero, tomamos la afirmación de que sirve para la ejecución de algo. Del segundo, lo referido a encaminar algo o alguien hacia un lugar. De ambos términos en el diccionario, nos alejamos de lo relacionado con normar, dirigir o determinar. Las Pautas que proponemos se tratan más bien de aquello *que se toma en cuenta para realizar algo*. Sostenemos que el énfasis no está en que tal consideración determina, norma o dirige el saber realizar una acción, sino en que las Pautas detonan la reflexión para que quien las lea pueda tomarlas en cuenta y construir y realizar una acción desde sus propios sentidos. Entonces para este informe es central comprender que realizar algo tiene implícito construir y conocer sentidos.

Si bien lo mencionado es una buena entrada para la definición de *Pautas*, creemos que no es suficiente una comprensión desde el significado de los términos señalados para tener

una aproximación completa. Por ello, planteamos los siguientes elementos que buscan describir a qué nos referimos con ellas desde una mirada más amplia:

1.

Las Pautas funcionan para espacios considerados por sus promotores y participantes, como una *experiencia formativa*. Ello desde el interés de poner en el centro de los procesos educativos la condición humana y la razón sensible, que no espera ser exacta, ni objetivada, ni controlada u homogeneizada.

Se entiende por experiencia formativa aquella que forma, que nos hace como somos, que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa (Larrosa, 1996). “La experiencia es lo que me pasa, y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad” (Larrosa, 1996: 7). El autor enfatiza su carácter subjetivo, contextual, finito, provisional, siendo siempre de un aquí y un ahora, sensible, mortal; asumiendo además que para ser experiencia se ha elaborado lo vivido dándole un sentido propio.

2.

Sumado a ello, es indispensable asumir que quienes viven esa experiencia, elaborando lo vivido, dándoles un sentido propio, y a partir de ello permitiendo una transformación personal, son *sujetos*. Sujetos y no objetos, porque son capaces de superar la pasividad y la condición de espectadores y reproductores, de actuar sobre lo producido, y porque para reflexionar, proponer y actuar ponen en juego sus sentimientos, deseos, razones, sus necesidades y visiones de futuro (Martínez, 2006); encontrando sentido desde sus realidades personales, históricas y culturales.

Este planteamiento es central para la propuesta de Pautas porque encontrarán valor y funcionarán para aquellos maestros y/o equipos formadores que actúan o se asumen como sujetos. Y ello sucede en dos sentidos: reconociendo que son sujetos tanto quienes las comparten y escriben, como quienes las reciben y leen.

3.

Para aproximarse a una experiencia formativa vivida y promovida por sujetos, es necesario comprender la *lógica* que impregnaron sus acciones formativas. Entendemos *lógica* como el razonamiento que construye sentidos, los cuales justifican y promueven determinadas acciones y descartan otras. “Tener una *lógica* permite nutrirse de lo vivido, para desde allí marcar el rumbo de lo que sigue”¹³.

Asimismo, es importante asumir que las *lógicas* y sentidos las construimos nosotros, como sujetos que somos, desde nuestra comprensión de la realidad, nuestro compromiso con ella, y desde las características socio históricas del contexto que tenemos y sobre el que reflexionamos. Esperar que sean otros quienes diseñen y elijan los sentidos y *lógicas* que cobijan nuestras acciones educativas concretas es no hacerse responsable como docente de la construcción del sentido pedagógico.

Creemos que es posible la comprensión de aquellas *lógicas* existentes, tomando en cuenta las premisas con las cuales previamente se definió didáctica en un sentido amplio. En esta línea, planteamos que para acceder a la *lógica* desplegada en una experiencia formativa, es necesario comprender los énfasis que permearon y fluyeron sostenida y significativamente en las acciones realizadas, logrando entender qué provocó la identificación de esos objetivos o intenciones formativas, y qué generó la propuesta de los contenidos, secuencias y actividades llevadas a cabo. Esto supone comprender cuál fue el motor que hizo caminar el quehacer formativo, que impulsó la permanente transformación de la práctica, y que nutrió y provocó las reflexiones sobre lo realizado.

4.

Se proponen Pautas para comunicar, desde una dimensión más completa, lo vivido. Creemos que con su descripción, es posible dimensionar mejor la experiencia formativa vivida y con ello, lograr comprenderla.

¹³ Frase formulada por María Ramé en la jornada de trabajo estatal en Yucatán (Febrero, 2015). Proceso de sistematización del Diplomado Escuela y Comunidad.

Se proponen Pautas, para crear un espacio más pertinente a la experiencia, y no quedarnos en la descripción y secuenciación de contenidos y actividades susceptibles de replicarse. Se proponen también, como una manera de contar cómo se vivió y se pueden crear condiciones para que otros sujetos puedan generar y vivir una experiencia similar desde su propio contexto. En este entendido, creemos que la descripción de las lógicas que dieron rumbo y sentido a las acciones formativas permite nutrir una mirada crítica, contextualizada e historizada, pues apuesta por plantear referentes provocadores de reflexión y búsqueda de sentido en la propia realidad y práctica educativa.

Todas las experiencias formativas eligen contenidos y desarrollan actividades para lograr sus objetivos, pero para haber llegado a su enunciación y desarrollo concreto fue necesario construir lógicas y sentidos que las contengan y justifiquen. Las actividades fueron planteadas y llevadas a cabo respondiendo a un criterio logrado por un maestro o equipo de trabajo. La idea de Pautas busca compartir justamente los sentidos y lógicas que conformaban ese criterio. Por tanto, lo central no es el detalle de la o las actividades, sino describir la lógica que las abriga. Allí está la fuerza de la experiencia, y la reivindicación de la construcción del sentido pedagógico desde el contexto concreto.

La figura 2 busca describir el lugar que tienen las Pautas en una acción formativa desde lo ya mencionado, ubicando también los alcances y diferencias entre ellas y los manuales.



No se trata de restarles importancia a los contenidos, secuencias o actividades concretas, pero sí es relevante dejar en claro, que tal construcción y descripción para cada contexto y realidad local no nos corresponde, pues ellas quedan en la responsabilidad y capacidad crítica, creativa y propositiva de cada maestro y/o equipo formador. Ello quiere decir, que pensar las actividades y la selección de contenidos es también asunto de los maestros desde la comprensión de los contextos locales; que tales contenidos y actividades pueden pensarse y recrearse a la luz de las Pautas; que tal ejercicio promueve las prácticas pedagógicas críticas; y que ello significa asumir el carácter socio histórico de la didáctica.

Sin embargo, es relevante señalar que para que un docente o equipo de trabajo pueda llegar a la construcción de Pautas, es indispensable haber identificado previamente y de manera organizada y clara, los procesos formativos realizados, es decir los contenidos, las secuencias y las actividades que se desarrollaron en la experiencia formativa. Todo lo que vaya en este reconocimiento respondería al ¿para qué se formó? y al ¿cómo se formó?.

Por todo ello, las Pautas no proporcionan al docente instrucciones precisas y detalladas, ni soluciones a problemas concretos, ni tratamientos temáticos específicos a través de la propuesta de actividades secuenciadas. Esta propuesta considera que lo claro y lo preciso de una orientación no pasa por facilitar el desempeño docente con instrucciones concretas. Considera más bien, que un adecuado apoyo a la docencia se da reconociéndolo como sujeto y brindando referentes que provoquen la creación, recreación y reflexión de sus prácticas docentes, fortaleciendo así su criterio¹⁴.

5.

Se sostiene que para compartir la lógica desplegada por una experiencia formativa es necesario comunicar el *criterio* ejercido por los docentes o el equipo de trabajo a cargo de ella. La apuesta por Pautas es que al hacer comprensible el criterio utilizado para el desarrollo de las acciones formativas, es posible que se fortalezca el criterio del lector, ya

¹⁴ Se entiende “criterio” como la capacidad que se posee para discernir, clasificar o relacionarse con algo. Desde el criterio se concretan y afirman las propias actitudes y acciones, así como se descartan otras.

que se han comprendido lógicas y sentidos que provocan reflexión, y que lo invitan a pensar su propio quehacer formativo.

Consideramos que tal lógica, sentido y criterio es posible comunicarlo a través del planteamiento de Pautas, y que su planteamiento considera al menos dos niveles de descripción:

- La descripción de aquello que estuvo muy presente durante la construcción de la experiencia formativa. Lo planteado en este nivel explica cuáles fueron los referentes centrales que se consideraron, que hacían sentido y permearon para ir construyendo la lógica de formación planteada. Es importante no confundir esta descripción con la referida a los principios pedagógicos, pues más que ello se trata de los aspectos centrales que aparecieron desde la práctica, y que permitieron a un docente o a un equipo de trabajo plantear y replantear las intenciones y acciones formativas, y construir y consolidar su criterio. Esta descripción también puede estar presente como un estilo de narración de una experiencia pedagógica, que sabe describir la lógica trazada desde los sentidos y criterios encontrados y las condiciones centrales desarrolladas.
- La descripción de los tipos de momentos o espacios que se generaron en la experiencia formativa. Ello no supone una descripción detallada de cada una de las actividades, sino se trata de compartir los sentidos que guardaban en su realización. Es necesario entonces, pensar en las actividades realizadas para agruparlas según la intención u objetivo que tenían; y comunicar el sentido compartido. Tales agrupaciones se realizan para hacer comprensible el alcance de lo vivido en la experiencia formativa, pero desde la certeza que el poder de lo logrado reside en la realización conjunta de los tipos de momentos o espacios generados.

De esta manera, las Pautas están pensadas para invitar a que sean los otros quienes piensen cómo y desde qué criterio plantear su acción formativa. La insistencia de no

mostrar contenidos y actividades concretas, responde a la apuesta en que el quehacer docente debe estar abierto al contexto y a la realidad, y al asumir que está en sus manos la construcción del sentido pedagógico para cada realidad local.

V. PAUTAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL DIPLOMADO “ESCUELA Y COMUNIDAD”

5.1 Descripción general de la experiencia pedagógica del Diplomado “Escuela y Comunidad”:

Consideramos que el proceso desarrollado por el Diplomado Escuela y Comunidad fue el proceso de una *experiencia formativa*. Ello se hizo evidente a lo largo del camino, y se manifestó desde diversas y repetidas impresiones tanto de los equipos de trabajo estatales como de los maestros participantes.

Esta manera de vivir un proceso de formación encontró que para transformar las prácticas docentes y lograr que sean cultural y lingüísticamente pertinentes, además de pensar en los espacios donde el maestro acompaña a sus alumnos, había que pensar también en las ideas, percepciones y prácticas que acompañan la vida del maestro.

Tal idea fue posible desde un proceso en donde las personas que se involucraron en él fueron tocadas por la experiencia, permitiendo abrir su mundo subjetivo, y logrando ponerse en juego desde las propias vivencias, emociones, inseguridades y certezas. Ello, además de ser un pilar central para construir y fortalecer la experiencia, permitió transformaciones personales, que si bien se podrían traducir en las prácticas docentes, las trascendió, pues abarcaron reflexiones, búsquedas de sentido y posicionamientos referidos a la vida, entendiéndola desde la realidad de la que formaban parte.

Creemos que construir un espacio con tales alcances, fue posible desde un posicionamiento de los equipos como *sujetos*, que aceptaron el reto de desarrollar el Diplomado en sus estados, pero asumiéndolo no pasivamente ni para efectos de aplicar una propuesta; sino desde la reflexión, la propuesta y la búsqueda de sentido de lo planteado en sus realidades locales, personales, históricas y culturales. Desde esta

comprensión, se logra dimensionar con justicia lo planteado en este informe en el contexto institucional¹⁵: la libertad de construcción del planteamiento educativo, la apuesta por la capacidad creativa de los equipos, y el que ellos hayan asumido al Diplomado como algo que estaba vivo, que se tenía que ir construyendo a lo largo de los tres años de trabajo. Se entiende entonces que no se trata únicamente de un Diplomado, sino de un proceso dinámico y complejo que se abrió y dialogó con el contexto, y que fue asumido como un proceso de aprendizaje, construcción colectiva y de recreación permanente.

Si bien identificamos la complejidad de la experiencia planteada, no pretendemos describir todas las dimensiones que la componen en su desarrollo. Para efectos de este informe, se han elegido únicamente tres aspectos que nos permitirán plantear luego las Pautas para la formación docente EIB desde Escuela y Comunidad.

5.2 Aspectos centrales a considerarse para aproximarse a la experiencia

Como se señala en el Contexto Institucional, son varios los referentes¹⁶ que guiaron y permearon el proceso formativo del Diplomado. En este apartado, se abordarán dos de ellos: la metodología de educación por proyectos y el que hemos llamado como conocimiento de la comunidad; ambos, aspectos fuertemente presentes en las reflexiones y construcciones de los equipos estatales. Sin embargo, primero se desarrollará el aspecto de *formación docente en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)*, descripción que incluimos pues la consideramos indispensable para entender los alcances de un material

¹⁵ Aspectos señalados en el Contexto Institucional, en lo referido a la estrategia de trabajo. Tomados de la transcripción de la presentación hecha por los equipos estatales sobre el Diplomado Escuela y Comunidad, realizada el 16 de octubre del 2013 en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (Documentación interna).

¹⁶ Los referentes que guiaron este proceso de construcción colectiva fueron: Territorio y espacio de conocimiento propio, la relación con la madre tierra, pedagogía crítica, bilingüismo equilibrado, los niños como sujetos de derechos, aprendizajes situado y la educación por proyectos.

de apoyo a la docencia que pretende aportar a formadores de maestros considerando los dos aspectos previos.

En este sentido, los planteamientos que aquí se describen pretenden aclarar algunos aspectos centrales presentes en la experiencia del Diplomado Escuela y Comunidad, que requieren su comprensión para los fines de este informe académico. La formación docente en EIB y la metodología de educación por proyectos, serán sustentados desde diversos autores y abordados desde los puntos de vista de la autora, los cuales fueron enriquecidos con su participación en dicha experiencia formativa. Es claro entonces, que no se trata de afirmaciones construidas por el Diplomado, pero sí reafirmadas desde su posicionamiento y proceso vivido. Sin embargo, ello sí sucederá en el aspecto sobre el conocimiento de la comunidad, donde se presentarán las voces y posicionamientos de los equipos estatales para su formulación.

Consideramos que los tres aspectos aquí propuestos fueron relevantes para construir la experiencia, y que su descripción permitirá contar con elementos suficientes para comprender y dimensionar tres focos centrales que se pusieron en juego para la construcción pedagógica emprendida.

a) Formación docente en la EIB

Lo presentado en esta sección, plantea referentes importantes que consideramos son necesarios tomar en cuenta para aproximarse a un proceso de formación docente en educación bilingüe intercultural (EIB).

Concebir la formación docente dentro del enfoque de educación intercultural bilingüe (EIB) requiere comprender el potencial liberador en el que nació la EIB, y los fundamentos de una educación descolonizadora en la que se justifica y desde donde plantea alternativas al modelo educativo excluyente y hegemónico. Se trata de superar la visión de una EIB funcional al sistema adoptando una visión crítica, y asumiendo que la escuela no es una institución neutral (Trapnell y Vigil, 2011). Para lograr tales fines, la formación en EIB despliega elementos muchas veces poco trabajados, y que deben ser

dimensionados y comprendidos desde la complejidad que implican el trabajo de la interculturalidad, lo indígena, la lengua, la propia identidad, entre otros.

Todo ello, requiere plantear una formación de maestros sustentada en una comprensión crítico reflexiva de la docencia, apostando además, a no limitarse ni a la dimensión técnico pedagógica, ni "... al desarrollo de capacidades para diversificar el currículo, [sino] más bien debe ofrecerle elementos de análisis y reflexión que le permitan entender la relación entre educación y poder y desarrollar un conjunto de disposiciones y habilidades para la implementación de una educación liberadora (...)" (Trapnell y Vigil, 2011: 4-5).

Ofrecer tales elementos de análisis y reflexión permitirán una revaloración en el docente en la mente y los afectos; superando el riesgo de limitar la función docente a la reproducción de didácticas y métodos (Von Groll, Keyser y Silva; 2013) sin una comprensión crítica del contexto personal y socio histórico de los procesos escolares y su relación con la cultura y la lengua indígena. Para que esta revaloración sea posible, es necesario asumir al docente como sujeto desde dos dimensiones: la personal y la profesional.

La *dimensión personal* o autobiográfica, abarca la reflexión sobre la manera en cómo el docente asume su identidad y las diferentes experiencias de discriminación que ha vivido. El maestro como ser humano, debe ser comprendido desde su contexto, su biografía y del impacto que ha tenido sobre él la desvalorización de su profesión. Los procesos de formación deben entonces procurar que se acepte como persona y que revise las visiones que tiene sobre sí mismo; y así, supere las predisposiciones y valoraciones negativas internalizadas hacia lo indígena. De esta manera, en la medida que el docente acepte quién es y logre superar la visión de su herencia cultural como símbolo de atraso y primitivismo, podrá apoyar a los niños y jóvenes en la afirmación positiva de su identidad y autoestima (Trapnell y Vigil, 2011). La dimensión personal a tomar en cuenta en la formación docente en EIB supone entonces un acto profundo de coherencia en la apuesta educativa, pues "para que los estudiantes puedan poner en juego su identidad, es

condición necesaria que los docentes pongan en juego la suya. No es posible la voz del otro sin ofrecer la propia voz" (Bachillerato Popular Roca Negra, 2008).

La *dimensión profesional* o de carácter social e histórico, desarrolla una tarea que compromete al maestro en la definición del por qué y el para qué de la educación, logrando problematizar y abordar la escuela como una construcción social y cultural que responde a determinadas maneras de concebir la sociedad, la persona y el conocimiento. Trabajar con el docente en EIB desde esta dimensión supone poner en juego las herramientas necesarias para que pueda ubicar su labor desde una comprensión tanto política como pedagógica. En este sentido, algunos aspectos que la formación docente no debe perder de vista para esta dimensión son: a) ayudar a valorar el legado cultural y a entender los procesos históricos a partir de los cuáles se instaura la diferencia colonial, es decir la construcción de una diferencia jerarquizada, que asume la existencia de culturas, lenguas y sistemas de creencias superiores e inferiores (Trapnell y Vigil, 2011). b) Lograr que el maestro utilice con sus alumnos el conocimiento indígena que lleva consigo, procurando que lo explicita verbalmente, lo sistematice e interprete en cuanto a sus funciones formativas. "Sólo transformado en un conocimiento explícito y objetivado el conocimiento indígena del maestro puede ser utilizado conscientemente en la realización de un estrategia y metodología pedagógica, formativa" (Gasché, 2008: 295). c) Superar la visión dicotómica entre lo indígena y lo occidental y afrontar el reto de asumir una perspectiva más amplia que permita que los estudiantes reconozcan la diversidad cultural y lingüística, y profundicen su comprensión acerca de los conocimientos y prácticas de los "otros" (Trapnell y Vigil, 2011). Y finalmente, c) ayudar a identificar las capacidades lectoras, de producción escrita, de matemáticas, y específicas para la EIB, que los maestros necesitan desarrollar para poder asumir su trabajo en la escuela en mejores condiciones (Trapnell y Vigil, 2011).

Los planteamientos hasta aquí señalados toman abierta distancia de una mirada oficial del docente en la EIB, donde generalmente no se considera la dimensión del sujeto. Lo central es la función docente en relación a la escuela, al sistema educativo y a la comprensión de conceptos, habilidades y estrategias que el propio sistema le ofrece. Si bien llegan a

considerarse dimensiones como la personal o la social (CGEIB, 2008), las reflexiones y objetivos que se abordan en ellas están mediados por el quehacer docente restringido a una profesión en y para la escuela, olvidando la comprensión del docente como sujeto histórico social y con capacidad crítica.

Una completa mirada de la formación docente en EIB en México, nos la brinda el último estado del conocimiento del COMIE “Multiculturalismo y educación 2002-2011” en su cuarto capítulo “Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural” (2013). En él, se sostiene que la educación indígena e intercultural en el país es incipiente y su contexto complejo, y que, a diferencia de otros países latinoamericanos, las experiencias de formación en México han sido generadas en su mayoría por el Estado. Sin embargo, manifiestan también que el docente puede actualizar o complementar su formación participando en diplomados, haciendo referencia a aquellos que ofrecieron herramientas para analizar principios filosóficos y pedagógicos de educación intercultural a fin de apoyar la reflexión y elaboración de propuestas educativas, susceptibles de ser llevadas a la práctica, a nivel escolar o comunitario. Por otro lado, alertan que siguen detectándose argumentos poco propiciadores con alcances sociales, culturales y lingüísticos en contextos indígenas; que existe el riesgo de que los docentes se conviertan en sólo reproductores de didácticas y métodos, desperdiciando oportunidades de contextualizar los problemas y desarrollar las características propias y particulares para formar docentes indígenas y no indígenas.

En el mismo capítulo, se pone en evidencia que lo intercultural prevalece a nivel discursivo, y que en las aulas se priorizan los objetivos de integración y homogeneización nacional; así como la importancia de escribir sobre experiencias que hayan trabajado este aspecto, pues si bien son varias las prácticas identificadas con abordajes distintos, siguen siendo escasos los textos publicados en todo el país.

b) Metodología de Educación por Proyectos

Las ideas planteadas a continuación surgen de las afirmaciones realizadas por los autores que se citan en esta sección, las cuales fueron retomadas desde la propia experiencia de

quien esto escribe, en metodología por proyectos; tanto desde la formación como alumna durante la educación básica, como desde el trabajo como maestra en la educación primaria y como coordinadora del Diplomado “Escuela y Comunidad”. Es decir, la información presentada ha sido seleccionada, citada, parafraseada, sintetizada y complementada desde el criterio personal que fue construido por varios años de experiencia directa en la metodología de educación por proyectos.

El método de proyectos, es una metodología que surge dentro del Movimiento de Escuela Nueva, cuestionador de la formación ciudadana en las escuelas desde un enfoque de trabajo tradicional luego de las guerras mundiales, el auge industrial y la expansión del capitalismo. Las propuestas de este movimiento nacen como reacción a la enseñanza tradicional: autoritaria, exenta de conocimientos de la psicología del desarrollo, centrada en el docente, que abusaba del verbalismo y la memorización, rígida en la disciplina, entre otros aspectos (Chávez, 2003).

Es la contraposición a estos aspectos que motivan la búsqueda de otras maneras de concebir y llevar a cabo los procesos de enseñanza – aprendizaje, pretendiendo que estén más apegados a la realidad y que consideren al niño como persona, como un ser volitivo, afectivo, cognitivo y social. Habiendo entonces la necesidad de crear métodos centrados en los alumnos, surgen los métodos activos para dar prioridad a la actividad práctica de los niños. Una de las propuestas creadas en este contexto es la del método de proyectos, impulsada desde 1918 principalmente por el norteamericano y discípulo de John Dewey, William Heard Kilpatrick (Gómez, 2011).

El método de proyectos, proyectos de trabajo o proyectos integradores, concibe el proceso de enseñar y aprender como una situación dinámica, que en su resolución hace realidad las aspiraciones que surgen de intereses, necesidades o problemas que están presentes en la vida de los alumnos. El proyecto tiene un propósito colectivo definido que puede materializarse obteniendo un resultado o logrando un producto final (tangible o no).

Ya que durante el proyecto se va respondiendo a un problema o inquietud vinculada directamente con intereses y necesidades presentes en la realidad inmediata de los estudiantes; el desarrollo de las actividades que requiera otorgará satisfacción a quien lo realiza, pues con ello se estará cumpliendo una meta personal y colectiva (CIDE, 2001). En este sentido, tal satisfacción tiene relación con un compromiso voluntario surgido al haber partido genuinamente del propio interés.

En la medida que los niños y las niñas sepan y comprendan por qué y para qué realizan el proyecto se construye el sentido del mismo para ellos, desde lo que aporta a su vida personal y a la vida del grupo. Es decir, “una condición necesaria para que todo proyecto pueda realizarse con éxito es sentirlo necesario en nuestra vida, creer que a través de él es posible transformar nuestro entorno para mejorarlo; de lo contrario cuando un proyecto no está vinculado a lo que ocurre en nuestra vida cotidiana, puede convertirse en un conjunto de nuevas intenciones sin mayor compromiso personal o social” (CIDE, 2001: 4). En este sentido, los aprendizajes que se construyen en los proyectos provienen de situaciones con sentido, funcionalidad y significatividad, ya que se trabajan contenidos relacionados a los problemas o necesidades que afectan directamente a los alumnos y en los que asumen un rol protagónico.

Otra característica central de los proyectos en la escuela, es que tienen como base el desarrollo de aprendizajes globalizados y relacionales. En su desarrollo “los conocimientos no se articulan para su comprensión de una forma rígida, en función de unas referencias disciplinares pre establecidas, y de una homogeneización de los individuos y de la didáctica de las disciplinas” (Hernández, 1986 en ITE y Orientación Educativa). En vez de ello, se trata de una organización globalizada de los conocimientos donde se hace posible relacionar las distintas áreas del conocimiento, dándoles unidad y pasando de un abordaje fragmentado de las ciencias, a uno integrado, tal y como son percibidos los hechos de la realidad.

Para ubicar las implicaciones del trabajo educativo a través de proyectos, es de gran ayuda la caracterización de los rasgos de las metodologías alternativas¹⁷ planteada por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE, ¿?). Se tomaron algunos de ellos, rescatando la denominación de la mayoría de los ítems; y resumiendo el contenido de los mismos, dándonos la licencia de enriquecerlos con aportes de otros autores que consideramos a lugar, como también con contribuciones propias. Si bien no son aspectos exclusivos al método de proyectos, los siguientes puntos representan elementos fundamentales para su comprensión:

- **La democracia:** Se expresa en la metodología. Las habilidades y las actitudes de la democracia se aprenden en la práctica diaria en la escuela: la participación, los acuerdos, la tolerancia, el diálogo, el pluralismo, el sentido de equidad y de justicia, la opción por soluciones colectivas, la organización. Compartir el poder en la escuela implica replantear la organización y las relaciones en su interior. La distribución del poder, sin embargo, no puede ser en partes iguales sino en partes proporcionales a los niveles de responsabilidad de cada uno. Es importante que las prácticas democráticas sean eficientes, que los alumnos comprueben cotidianamente que los canales y los mecanismos democráticos sirven para que sus intereses sean acogidos y para que los problemas sean resueltos. En el desarrollo de los proyectos es necesaria la horizontalidad en su proceso y en la toma de decisiones, ya que se democratizan las formas de acceso al conocimiento: el docente comparte el poder con los alumnos al planificar, desarrollar y evaluar las actividades; reconociendo así que los alumnos son capaces de proponer y aportar.
- **Partir de la realidad:** la realidad concreta, vivencial, actual, es el contenido por excelencia. El alumno aprende en situaciones reales, en la medida que investiga la

¹⁷ No es de interés del presente documento problematizar o plantear al debate la categoría de la educación alternativa. Sin embargo, reconocemos que es un tema que tiene relación estrecha con el método de proyectos, y que aproximarse a ella requiere de un análisis desde la amplia literatura sobre experiencias educativas alternativas.

realidad, propone, y lleva a cabo acciones de cambio y acciones de compromiso. Esto supone recoger las experiencias vivenciales, realizar observaciones directas, conocer los hechos en su globalidad y en su complejidad. El estudiante se apropia de una manera de aprehender la realidad, de investigarla, comprenderla y actuar en ella, por lo que lo que la acción educativa no está separada de la vida real. Se trata de combatir la resignación, manteniendo viva la capacidad de reacción individual y colectiva; esto implica ir más allá del enjuiciamiento crítico y encontrar siempre modos de pasar a la acción concreta.

- **El protagonismo del alumno:** el alumno aprende poniendo en juego sus propios procesos intelectuales, afectivos, creativos y/o motores en la actividad. El pensamiento del alumno surge de sus propias experiencias (Chávez, 2003), de su propio actuar en la vida con ciertos propósitos, aprende desde experiencias reales, desde lo que ya conoce, sospecha y despierta interés en él. El rol del maestro es organizar y orientar ese proceso de aprendizaje, permitiendo que sean ellos mismos quienes desarrollen el trabajo y las actividades; para esto tiene que conocer al alumno, sus intereses, posibilidades y su realidad; además de adecuar el trabajo a sus niveles de desarrollo. El alumno guiado por el maestro, sistematiza y recrea sus conocimientos.
- **Tener en cuenta los intereses, posibilidades y necesidades de los alumnos:** la programación de la actividad educativa se realiza tomando en cuenta el conocimiento de las características psicológicas de los alumnos, que responden a sus edades y a condiciones del contexto socio-cultural. Cuando una actividad es pertinente y adecuada a las posibilidades y características de los alumnos siempre es posible despertar su interés, desde el cual se inicia el proceso de aprendizaje.
- **La socialización del aprendizaje:** En la escuela la tarea de aprender y de educarse se asume un desafío colectivo. Las actividades educativas buscan poner a los

alumnos en una franca y permanente interpelación. La socialización del aprendizaje conviene a la escuela en una experiencia humana enriquecedora, al poner en contacto a personas que aprenden a convivir y trabajar en una pequeña comunidad que se caracteriza por el trabajo común o cooperativo.

- **El lugar del profesor:** El docente es sensible a la vida emocional, social e intelectual de sus alumnos; es un investigador que observa, explora, registra y actúa sobre la realidad de sus alumnos; en consecuencia tiene que estar dispuesto a replantear lo programado. Es necesario que el profesor conozca la estructura lógica de los conocimientos, su secuenciación, su interrelación durante las actividades; todo ello favorecerá el aprendizaje de los alumnos. Además de experiencia es necesaria una actitud abierta y flexible hacia los alumnos; el profesor sería más el director de orquesta que el instructor del grupo. Si bien, el docente es responsable del proceso educativo del niño y tiene que dirigirlo en función de los objetivos previstos, se tienen que prever mecanismos para transferir progresivamente el alumno la responsabilidad y la conducción de su propio proceso: esto supone una participación cada vez mayor en la selección de objetivos, contenidos y en la evaluación.
- **Integralidad, globalidad, interdisciplinariedad¹⁸:** Se trata de concebir el aprendizaje como unidades significativas que involucran contenidos de las diferentes ciencias interrelacionadas, tal como se presentan en los fenómenos de la realidad. Las acciones educativas apuntan al desarrollo del ser humano como una totalidad integrada en sus dimensiones volitiva, afectiva, cognitiva y social. A partir de ello, las metodologías buscan involucrar a la vez actitudes, valores, habilidades cognitivas, y destrezas motoras. Se trata de una organización globalizada de los conocimientos donde se hace posible relacionar las distintas

¹⁸ Globalización (interdisciplinariedad) e integralidad eran ítems que fueron separados en el texto original. Para este documento preferimos juntarlos por considerar que a pesar de tener entradas distintas, aluden al mismo sentido pedagógico que plantea el trabajo por proyectos en las aulas.

áreas del conocimiento, dándoles unidad y pasando de un abordaje fragmentado de las ciencias, a uno integrado, tal y como son percibidos los hechos de la realidad. Existen diferentes estrategias de globalización: los temas generadores, los ejes temáticos, los problemas, los proyectos, etc.

En el caso de los proyectos se establecen relaciones entre hechos, conceptos y procedimientos, no habiendo disciplinas aisladas, ya que “la globalización implica hacer uso de las disciplinas necesarias para resolverlos, sin tratar de recurrir a aparentes relaciones entre ellas con el fin de cubrir o tratar un objetivo programático que aunque se relaciona no lo hace de una manera significativa dentro de la temática planteada” (Chávez, 2003: 40). Tal relacionalidad, se manifiesta también en los aprendizajes, los cuales se logran desde el vínculo de los intereses del niño, con el entorno cultural y los contenidos programáticos.

Los proyectos están organizados en ciertos pasos, que si bien están indicados para marcar su proceso, su función no es rígida, por lo que se puede iniciar o regresar a ellos cuando los alumnos lo vean conveniente. No es única la descripción que hacen los autores de tales pasos ni los énfasis desde donde la enuncian (en función de la práctica docente, de la secuencia de las actividades, etc.). Sin embargo, sirve tener una secuencia para la comprensión del desarrollo de un proyecto educativo. Para su planteamiento, se revisaron los pasos seleccionados por los autores ya citados, y se sintetizaron y complementaron sus aportes en la siguiente propuesta de las etapas formales de la metodología por proyectos:

- a) Elegir la situación problemática o temática a tratar claramente.
- b) Poner en común las experiencias previas relacionadas con el tema.
- c) Plantear los propósitos y las actividades a realizar.
- d) Desarrollar el proyecto: Recoger datos o hechos, observar, investigar. Buscar posibles soluciones. Analizar los datos aclarando la cuestión planteada.
- e) Concluir el proyecto: Resolución de las cuestiones planteadas. Plasmar lo realizado en algo concreto ya sea tangible o no (mural, maqueta, trabajo monográfico, conferencia, etc.)

f) Evaluar el proyecto.

Desde la propia experiencia, es importante señalar que si bien se pueden reconocer características básicas y etapas formales generales que definen al método de proyectos, no existe una manera única de realizarlos, pues al partir de la realidad son fundamentales las particularidades del contexto social, cultural y educativo de cada grupo de aprendizaje, escuela y comunidad; así como también no son necesariamente repetibles las problemáticas que se enfrentan, ni los intereses, inquietudes y necesidades de los alumnos. Esto supone afirmar que cada vez que se realice un proyecto se está poniendo en acto la capacidad creativa del docente y sus alumnos, y construyendo una manera nueva para aprender a partir de su realidad, y una manera única de relacionarse con ella para aprender y resolver una inquietud colectiva.

Por otro lado, desarrollar en un aula las ideas presentadas, representan un reto para cualquier maestro en cualquier contexto educativo, y requieren de una práctica docente con determinadas destrezas adquiridas y comprendidas, así como el ejercicio de una reflexión permanente sobre el sentido pedagógico de las actividades del proyecto. Es relevante asumir que un trabajo de este tipo exige a los profesores la puesta en práctica de habilidades distintas a las requeridas en un enfoque tradicional y, entre otros, supone la comprensión práctica de las diferencias entre construir los aprendizajes y transmitir conocimientos (Gómez, 2011).

Lograr un perfil docente que sea capaz de llevar a cabo lo señalado, requiere de un proceso de formación no sólo destinado a poner en evidencia y tomar consciencia de las concepciones y prácticas tradicionales, sino sobre todo destinado al continuo fortalecimiento de un criterio y una práctica docente coherentes con el proceso que requiere un proyecto educativo. En este entendido, creemos que la comprensión y apropiación de los puntos de partida y las destrezas docentes idóneas necesitan de un proceso sostenido de formación, donde son importantes y dialogantes tanto la toma de consciencia como la propia práctica. Abrirse a esta metodología y lograr cambios de

actitud, de disposición, de ubicación frente al poder, y de práctica docente no puede darse de otra forma. Sin embargo, es relevante mencionar que no creemos en un perfil acabado, pues si bien las certezas apropiadas son difíciles de olvidar, sabemos que con cada contexto, grupo de aprendizaje y proyecto realizado la práctica docente seguirá enriqueciéndose.

Aproximándonos de manera general, a la experiencia de formación docente, podemos decir que para fijar los procesos en la práctica docente que pone al alumno en el centro de los procesos de enseñanza – aprendizaje, el Diplomado “Escuela y Comunidad” apostó por la metodología de educación por proyectos, a modo de plantearles a los docentes un proceso secuenciado que permita integrar de manera concreta su quehacer educativo cotidiano, con las reflexiones y planteamientos que surgieron en las sesiones presenciales. La intención de trabajar esta metodología, fue que a través de la construcción de un proyecto escolar basado en principios pedagógicos que promuevan una educación en y para la autonomía de los niños y jóvenes, planteara en su desarrollo pasos y actividades que desde su relación directa con el conocimiento de la comunidad creen y/o estrechen los vínculos entre la escuela y la comunidad. Desde tal relación es que los equipos estatales fueron recreando la manera de plantear y vivir la metodología de educación por proyectos.

En mayor o menor medida, los proyectos que se trabajaron con los niños y jóvenes en los tres años transcurridos del Diplomado, han surgido luego de realizar recorridos en la comunidad, han logrado problematizar hechos reales del contexto inmediato de la escuela, organizar esta problematización, pensar en soluciones y plantear una intervención concreta e intencionada de los estudiantes para responder a ella. En suma, pensar la intervención de los docentes del Diplomado desde los proyectos ha significado plantear una secuencia de actividades que ha exigido a los profesores:

- ✓ Salir del aula, de los contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje de siempre.
- ✓ Realizar actividades que:

- recogen los saberes previos, intereses, motivaciones y preocupaciones de los estudiantes,
 - b) permiten la participación activa y toma de decisiones de los estudiantes respecto al proceso de su aprendizaje.
- ✓ Plantear procesos de aprendizaje con sus alumnos:
- Incorporando miembros y saberes de la comunidad al proceso de construcción de aprendizajes,
 - Reconociendo, comprendiendo y reflexionando sobre los elementos de su comunidad que caracterizan la realidad cultural, lingüística, territorial, natural y como pueblo indígena.
 - Estableciendo una relación docente–alumno más horizontal y cercana tanto en las relaciones interpersonales como en el desarrollo de las actividades.

c) El conocimiento de la comunidad

Para “Escuela y Comunidad: Diplomado en Metodología de Educación por Proyectos para docentes de primarias y secundarias de comunidades indígenas”; ha sido pieza fundamental el permanente diálogo con el contexto que cada equipo estatal desplegó a la largo de la experiencia. Consideramos que los equipos se asumieron como sujetos, en el entendido que supieron elaborar el proceso emprendido, darle un sentido propio, y a partir de ello se permitieron transformaciones personales, colectivas que se plasmaron en la propuesta de la lógica formativa del Diplomado. Actuaron sobre el contexto en el que se encontraban, buscando comprenderlo y reflexionar sobre él para proponer y actuar desde la formación a docentes, poniendo en juego sus propias vivencias, emociones y apuestas, logrando así crear situaciones formativas situadas y con sentido.

Así, el trabajo formativo realizado estuvo todo el tiempo permeado por la manera y el momento de comprensión que cada equipo iba teniendo respecto al contexto en el que trabajan. Ya que consideramos que en tal proceso se manifestó su actuar como sujetos,

que fue altamente significativo y que representó un esfuerzo (colectivo e individual) permanente e intencionado de comprensión, resignificación y propuesta; es que creemos pertinente enunciar lo referido al conocimiento de la comunidad desde los frutos obtenidos por los equipos de Chiapas y Yucatán.

Es por ello, que las ideas planteadas en esta parte del texto, harán referencia a las motivaciones e intenciones trazadas por los equipos para el trabajo sobre lo referido a la comunidad, y al conocimiento vivo que reconocen existe en ella. Es decir, se abordará lo relativo al conocimiento de la comunidad tal y como los equipos se aproximaron a él, no desde definiciones teóricas, sino desde la comprensión y el posicionamiento que lograron desarrollar los equipos estatales de esta experiencia. Por tanto, todo lo expuesto a continuación, son afirmaciones hechas por los equipos del diplomado tanto en la presentación de su experiencia en la Universidad Iberoamericana el 16 de octubre del 2013¹⁹, como en los textos estatales preliminares elaborados como parte del proceso de sistematización del proyecto.

El Diplomado fue una experiencia formativa que buscó estrechar el vínculo entre la escuela y la comunidad. Para ello, fue necesario entender cómo era esa relación ya existente desde cada uno de los contextos de trabajo. Los equipos estatales la describen y se posicionan frente a ella en las siguientes afirmaciones.

Para ellos, el contexto actual muestra una clara oferta educativa invisibilizadora, donde los espacios de aprendizaje no consideran formalmente el conocimiento indígena y continuamente lo discriminan. Donde no se profundiza en conocer en profundidad su lengua y se desarrolla un bilingüismo quebrado, y en donde los espacios de aprendizaje no toman en cuenta ni valoran a la comunidad dentro del proceso de aprendizaje (Presentación Diplomado Escuela y Comunidad, 2013).

¹⁹ En el marco de los 70 años de la Universidad Iberoamericana se realizaron múltiples actividades académicas durante el año 2013. La que estuvo a cargo del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) fue la presentación del Diplomado "Escuela y Comunidad".

“Algo que nos hemos dado cuenta es que la escuela debilita a la comunidad y a los niños, porque lo que se vive dentro está completamente descontextualizado de lo que se vive fuera, es decir hay una incongruencia entre lo que el niño vive en su vida cotidiana y lo que vive en la escuela en cuanto a lengua, valores y conocimientos. No hay valoración de los niños desde su conocimiento propio y lo que le da sentido a la comunidad no se nutre en la escuela”. (Equipo Chiapas – Texto preliminar Proceso de Sistematización, Mayo 2015)

“En las escuelas no se trabaja desde el conocimiento propio maya, es decir, cuando se llega a usar la lengua maya es para explicar a los niños y niñas conceptos y temas del curriculum nacional, todo esto para nosotros es una violación al derecho a la educación con pertinencia lingüística y cultural. Esta es una de las razones fundamentales por las que el diplomado dio lugar central a la lengua y sus relaciones con otras lenguas”. (Equipo Yucatán– Texto preliminar Proceso de Sistematización, Abril 2015)

De manera compartida, la apuesta de los equipos estatales para proponer una alternativa a esta realidad desde la formación con los maestros, se situó en los siguientes puntos (Presentación Diplomado Escuela y Comunidad, 2013):

- Una educación que pone al centro a los niños, niñas y a los sabios de la comunidad, dignificando su ser y su saber.
- Una construcción de ambientes de aprendizajes en la escuela y en la comunidad desde las pedagogías indígenas.
- Hay que partir del conocimiento propio, darle un lugar central y desde ahí construir nuevos aprendizajes
- La lengua es una manera de ver el mundo y encierra todos los significados. Es un objeto de estudio en sí misma.
- El maestro tiene la responsabilidad y la capacidad de poner a dialogar los distintos saberes en términos de equidad

Si bien estos puntos reflejan intenciones compartidas, durante las reflexiones del proceso de sistematización se hizo evidente que la manera de acercarse al conocimiento de la comunidad se trabajó de manera distinta por cada equipo.

El equipo de Chiapas se aproximó al conocimiento de la comunidad desde la premisa de que para *“la cosmovisión Tseltal y Tsotsil el centro está en el corazón. El propósito de la vida es la armonía, con uno mismo, con el otro, con los otros, con el todo **jun o’ntonil** (un solo corazón). Cuando hay armonía se vive la felicidad **xkuxet o’ntonil** (corazón vivo). Pero no siempre se vive desde ahí. Lo que hemos observado es que muchas veces se vive más el **xchibet o’ntonil** (dos corazones) que se traduce como duda, que no estás ni aquí ni allá. Y el **yaj mel ko’tan** (corazón decaído) que se traduce como tristeza”* (Texto preliminar Proceso de Sistematización, Mayo 2015).

Para ellos, *“el sentido de la vida está en caminar hacia el Jun o’ntonil y el xkuxet o’ntonil: hasta que el corazón separado se vuelve uno, puede estar vivo y latir. Reconocemos la herencia de esta forma de entender el mundo y la abrazamos. La recibimos como un regalo de los abuelos que encausa con una bella lógica lo que fuimos descubriendo en una búsqueda sincera por encontrar la respuesta, por encontrar en estas tierras el sentido de una educación digna”* (Texto preliminar Proceso de Sistematización, Mayo 2015).

Es desde esta sensibilidad y comprensión sobre el conocimiento existente y vivo en las comunidades indígenas, que el equipo de Chiapas logra identificar cuatro brújulas que guiaron su experiencia de formación desde el conocimiento de la comunidad. Su origen se encuentra en el pensamiento Tseltal y Tsotsil, y *“se refieren a la actitud, las acciones, las maneras en las que cada uno y cada una puede lograr vivir en armonía. Tienen su fuerza en la lengua en la que fueron creadas, es muy difícil traducir todo su significado. Se van entendiendo poco a poco a medida que uno va viviendo. Aunque son referentes todavía hoy en día de la vida comunitaria, mucho de su sentido ya no es como lo percibían los abuelos. Ninguna de ellas tiene aún su lugar dentro de la escuela”* (Texto preliminar Proceso de Sistematización, Mayo 2015).

Las cuatro brújulas enunciadas por el equipo de Chiapas (Texto preliminar Proceso de Sistematización, Mayo 2015) son:

Lekil Kuxlejal (Buen Vivir)

Compartir lo que tenemos nos ayuda a vivir mejor en comunidad. Si uno lo tiene presente actuará según considere que lo llevará a un buen vivir.

“Si no tienes el Lekil Kuxlejal cortas tu vida porque estás en mal camino” (Antonio, facilitador)

El Lekil Kuxlejal es una brújula que nos fortalece y al mismo tiempo nos permite avanzar.

Hoy en día, encontramos que en muchas comunidades las nuevas generaciones le están dando otro sentido, orientados más hacia el tener una casa de material o estar mejor económicamente y éste no es el sentido de los abuelos porque no te lleva hacia la armonía.

Lekil Xchanel (Buen Aprender)

El buen aprender tiene que ver con aprender lo que me da curiosidad y disfrutar de los aprendizajes que me acercan. Es un proceso gozoso que se da desde el aprendizaje con otros, desde el compartir. Es también aprender para la vida, aprender desde lo que se sabe, desde el conocimiento propio.

Ich'el ta muk (Recibir al otro como grande)

Ese otro al que miramos o recibimos como grande, para nosotros integra a los seres humanos, a las plantas, a los animales y la Madre Tierra. Tiene relación con el respeto a la vida y a los sitios sagrados. También tiene que ver con recordar cómo estamos relacionados entre nosotros, nuestra relación con el todo, con la espiritualidad.

K'uxubinel (Sentir el dolor del otro)

Nosotros lo traducimos como empatía y cuidado que para la cosmovisión indígena van juntos; implica una relación con el otro.

Si tú educas en cuidado, evitas que las personas se lastimen entre ellas o que lastimen a la naturaleza.

“Cuando era pequeña yo jugaba que cortaba la tierra con el machete y mi abuelo me decía que no lastimara la tierra” (Delicia, facilitadora)

Cuando le dice una mamá a su hijo *k’uxubinoj a muk’ tot*, cuida a tu abuelo. Es un sentido de cuidar que esté bien, que no le falte nada, no lastimarlo. Es asumir una responsabilidad con el abuelo, “cuidarlo con el alma”.

A partir de identificar estas brújulas, y de ir profundizando en la experiencia formativa y en la sistematización, el equipo de Chiapas logra reconocer que “el conocimiento propio es aquel que tanto el niño como al docente les da identidad y sentido de pertenencia, ya que se refiere a aquello que poseen en sí mismos y que nadie les puede quitar. Tiene que ver con su lengua, su cultura, su historia, sus formas de ver y entender el mundo, y los saberes comunitarios relacionados con su territorio, que son herencia viva de los abuelos y abuelas” (Texto preliminar Proceso de Sistematización, Mayo 2015).

Por otro lado, el equipo de Yucatán aborda lo referido al conocimiento de la comunidad, desde un posicionamiento que reconoce a la milpa, a la comunidad, a la casa también como espacios educativos. Hacerlos visibles es central para ellos, por lo cual decidieron *“fortalecer (sus) nuestras intenciones pedagógicas, y orientarlas más hacia el reconocimiento del territorio, el conocimiento maya propio y la lengua maya como puntos de partida para articular la metodología de educación por proyectos”* (Texto preliminar Proceso de Sistematización, Abril 2015).

Es por ello, que entre sus intenciones pedagógicas el equipo de Yucatán propone:

- Reconocer su identidad y el conocimiento de la comunidad, reencontrándose colectivamente con el conocimiento de los abuelos y abuelas.

- Vivir el tsikbal para el reencuentro colectivo a una vida digna.
- Resignificar la vida comunitaria desde el corazón con un territorio y cultura viva.
- Visibilizar que la lengua maya tiene un sentido en la manera de vida comunitaria.
- Fortalecer y seguir construyendo conocimiento maya en dinamismo con la vida del territorio.

La apuesta de hacer visible la identidad del alumno, de la persona, en el contexto educativo que es la comunidad; los llevó a identificar cuatro ejes que para ellos son el corazón de la experiencia; y que consideramos tiene mucho que ver con el conocimiento que está presente en la comunidad.

Los cuatro ejes propuestos por Yucatán (Texto preliminar Proceso de Sistematización, Abril 2015) son:

El eje del **sentido de ser máasewal**, se construyó a partir de reflexiones que el equipo como colectivo inició sobre cómo se nombraba a la gente de Yucatán. Dicha reflexión fue llevada a las sesiones del diplomado y junto con los profes se fue construyendo el significado en una dimensión más profunda. Se concluyó que al nombrar a una persona máasewal o lu'um kaab, se comprende una forma de vida, con mayor fuerza que la palabra identidad, ya que estas dos palabras también conllevan a una comprensión muy amplia de la historia personal, ancestral y comunitaria que parte del territorio en el cual nos encontrábamos, teniendo el sentido de quiénes somos y del por qué hacemos lo que se hace en la vida comunitaria, lo cual demuestra que estamos en una estrecha relación con nuestro territorio.

El eje de **las historias del territorio**, se originó a través de reflexionar que su territorio se encontraba vivo, teniendo espacios y momentos específicos para contarnos las historias que habían y aún hay en ella, lo cual es narrada por medio de los abuelos, las abuelas, los espacios, los animales, las plantas y fenómenos naturales que le dan origen a lo que el ser humano realiza en su comunidad. También se dieron cuenta de que el territorio era importante y sagrado para la cultura y pueblo maya, porque proporciona los recursos necesarios para subsistir, mediante las actividades de producción como la milpa y de ritual

como un ch'a' cháak ²⁰ que se hacen por nosotros y por un meen²¹, de este modo el territorio busca mantener el equilibrio en la vida de manera armoniosa entre y para todo ser vivo. Es por ello que consideremos muy importante tener a territorio como eje, porque comprendimos que en él parte la vida y lo que sucede en esa vida.

El tercer eje es **la relación con la madre tierra**, desde la certeza de que complementaba y reforzaba al eje de las historias del territorio. Desde las reflexiones como colectivo, el equipo comprendió que todos nosotros como seres humanos y todos los seres vivos estamos en una interrelación constante con la tierra por medio de distintas maneras en momentos y espacios específicos dentro del territorio. Tal relación con ella se da de manera consciente por medio de prácticas como; el ch'a' cháak, el wáaji' kool ²² o el kool²³, en cual se realiza en el monte, pues en el pueblo o en los hogares existen otros tipos de rituales o ceremonias en el que participa toda la gente de la comunidad, y de manera inconsciente mediante actividades como la siembra de cualquier planta, al regar, al tirar nuestra basura orgánica o semillas en la tierra, entre otras, pero que ambas maneras de relacionarse con la tierra son importantes, por permitir ese contacto con ella, estableciendo una comunicación y relación constante tanto con el mundo en la tierra como con el mundo espiritual (cosmovisión maya). La reflexión sobre este eje permitió la comprensión del por qué y el para qué en la comunidad se hace lo que se hace, lo cual fue mostrando la identidad como pueblo originario maya de Yucatán, lo que da sentido y fuerza para decir quiénes somos y por qué defendemos nuestras tierras, nuestros pueblos, nuestra cultura y a nuestra gente.

El eje de **la interacción entre las lenguas**. La lengua maya contiene en su interior el conocimiento profundo, la esencia y el significado con mayor peso, ya que mediante ella se aprende y se construye el conocimiento propio. Quienes son mayas y hablan la lengua

²⁰ Actividad de ritual maya que se hace para pedir al dios de la lluvia que haga caer la lluvia para la siembra de las milpas.

²¹ Persona quien nace con dones, por ejemplo; para curar y comunicarse con los señores o dueños (yuum ts'ilo'ob) del monte y con los dioses mayas (yuumo'ob).

²² Ceremonia de primicia de la milpa que se hace por la persona encargada de la milpa, en su mayoría abuelos. O que lo hace un meen.

²³ Nombre de la milpa en la lengua maya.

mayas la lengua maya tienen historias fuertemente marcadas por la discriminación y por lo tanto no se respetan sus derechos como pueblos, personas y sobre todo como niñas, niños y adolescentes, reflejando de ese modo las relaciones de poder en las cuales estamos inmersos como sujetos y pueblos, que son oprimidos o sometidos bajo la dominación de los poderosos que quieren homogeneizar a todos bajo una sola lengua, que es la nacional (español). Así mismo se afirma que tanto la lengua maya como el español, tienen sus momentos y espacios específicos en donde se expresan en toda su extensión y sentido, en el que ambas lenguas respetan esos espacios específicos en las cuales son expresadas por medio de las personas, pero que existen ciertos espacios y momentos en que existe un diálogo en donde ambas lenguas están en contacto y presentes en la vida comunitaria.

Creemos que en los dos equipos hay una clara intención de revalorar, reivindicar todo aquello que aún está presente en la comunidad que es legado y conocimiento de los pueblos originarios. Es desde esta premisa que se acercaron y reflexionaron con los docentes sobre sus predisposiciones personales, la comunidad, su relación con ella, y el conocimiento vivo que existe y se manifiesta en ella. Además de ello, los equipos estatales lograron estas enunciaciones del conocimiento de la comunidad desde una mirada arraigada en su contexto cultural, y desde una búsqueda por comprender los significados culturales vigentes en las comunidades. Cabe mencionar que la manera en que se comprendió y enunció el conocimiento de la comunidad en cada equipo, permeó de manera directa los planteamientos de sus procesos de formación docente relacionado a la metodología de educación por proyectos; ello significó que las certezas logradas sobre este punto nutrieron la recreación pedagógica de la forma en que se llevaron a cabo los proyectos en cada uno de los estados.

5.3 Pautas para la formación docente EIB desde el Diplomado “Escuela y

Comunidad”

Como se señaló previamente, el objetivo de este informe es la elaboración de un material de apoyo a la docencia a modo de Pautas, las cuales buscan plantear los aspectos centrales a considerar para experiencias de formación docente que pretendan vincular la metodología de educación por proyectos y el conocimiento de la comunidad. El planteamiento de ellas, ha sido inspirado por los aprendizajes logrados durante tres años de trabajo acompañando a los equipos formativos estatales del Diplomado Escuela y Comunidad desde la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Es por ello, que están dirigidas, a experiencias o equipos formadores interesados en trabajar con docentes (indígenas o no) que trabajen en zonas y con niños, niñas y/o jóvenes indígenas o de pueblos originarios.

Es preciso hacer notar que la delimitación contextual de este informe académico no está planteada desde una realidad arraigada a un contexto específico, sino más bien desde una iniciativa institucional de formación docente que a través de un diplomado asumió el reto de promover experiencias formativas simultáneas en tres contextos estatales. Es decir, que las Pautas que se plantearán son enunciadas desde un lugar que acompañó el proceso formativo a docentes en dos de esas realidades estatales, tomando en cuenta los puntos compartidos que encontramos en lo referido a la relación de la metodología de educación por proyectos y el conocimiento de la comunidad. Sostenemos que aún desde este lugar, es posible situarse desde la apuesta por la dimensión histórica política de la didáctica y la reivindicación de la contextualización de los procesos educativos, y que ello se hizo evidente en el tipo de relación que se sostuvo desde el INIDE de la Universidad iberoamericana Ciudad de México con los equipos locales. Sin embargo, también reconocemos que la mayor riqueza de las lógicas, sentidos y criterios formativos logrados

se dan desde el posicionamiento que exige la comprensión y diálogo abierto con un contexto específico. Tales logros se explicitaron durante el proceso de sistematización, desde las reflexiones sostenidas y los textos escritos, los cuales se nutrieron del planteamiento de Pautas señalado en el presente informe. Así pues, los equipos estatales describieron su experiencia pedagógica tomando en cuenta los planteamientos teóricos que recoge este documento, y fortalecieron su reflexión y escritura para compartir su proceso formativo desde el lugar propio que le dieron a la propuesta de Pautas. Los textos de ambos equipos se encuentran en el libro “Escuela y Comunidad: Caminos de aprendizaje desde la fuerza del corazón” a publicarse como producto final de la sistematización en octubre del 2015.

Esto quiere decir que las Pautas señaladas a continuación provienen de una mirada general de la experiencia que observó y acompañó las búsquedas estatales, y que desde este punto de referencia comunicará aspectos identificados como compartidos en un proceso de formación docente sobre la relación de la metodología de educación por proyectos y el conocimiento de la comunidad; pero con la consciencia de que la profundidad y pertinencia de tales afirmaciones están marcadas por la realidad de cada estado y la construcción de cada equipo formativo.

Llegamos a esta formulación de Pautas luego de acompañar dos ciclos escolares del Diplomado “Escuela y Comunidad” y el proceso de sistematización durante el último año (2015). Tal acompañamiento se dio a través de reflexiones continuas, jornadas de trabajo con los equipos estatales y en reuniones interestatales, y desde la lectura y retroalimentación a los textos estatales sobre su experiencia formativa que se fueron produciendo a lo largo de la sistematización. La mirada general desde donde nos planteamos, viene de la comprensión lograda a través de esta interacción con las experiencias locales marcada por el respeto a los contextos, la confianza en los equipos para proponer, la escucha y diálogo sostenido con ellos y el apoyo a la consolidación de sus propias lógicas, sentidos y criterios formativos. Sin embargo, creemos valioso plantear Pautas desde una mirada general, que acompañó y dio el soporte necesario para que fueran posibles a nivel estatal. Ellas surgen de un esfuerzo por proponer desde un lugar

que estando en un marco institucional, fue capaz de admitir aquello que emergía de cada realidad, de reconocer las diferencias en los procesos sin buscar homogenizar pero también de identificar aspectos compartidos por las experiencias locales.

Las Pautas son afirmadas desde la experiencia de formación docente “Escuela y Comunidad” en los estados Chiapas y Yucatán²⁴, están dirigidas a equipos de formación docente, y funcionan como referentes para orientar la construcción de lógicas, sentidos y criterios formativos referidas al vínculo de la escuela y la comunidad particularmente situado desde la relación establecida entre la metodología de educación por proyectos y el conocimiento de la comunidad. Estas orientaciones pretenden detonar reflexiones y provocar un posicionamiento en quien las lea, y con ello aportar en la construcción de su propia lógica formativa.

Creemos que la construcción de la lógica y los sentidos que consolidaron los criterios formativos en los equipos estatales para establecer la relación entre la metodología de educación por proyectos y el conocimiento de la comunidad, se pueden comprender desde las siguientes Pautas:

- Es fundamental **estar abiertos y anclados en el contexto y la realidad en la que se ubica la acción educativa**. Abiertos al constante cambio y configuración de la realidad, a los elementos que definen el contexto social, económico, político y cultural, al acumulado histórico del territorio, y a las nuevas condiciones y contradicciones de la actualidad. El anclaje se sitúa en todo ello también, desde el reconocimiento de que tales elementos son centrales para que las acciones educativas cobren sentido.

Para caracterizar esta apertura, tomamos nuevamente lo planteado por Josefina Granja (2006), y sostenemos que estar abiertos a la realidad supone **desplegar un razonamiento** que concibe y vincula la acción pedagógica con una lectura de la realidad como un campo relacional, pudiendo delimitar objetos y relaciones

²⁴ No se incluyó la experiencia formativa del equipo de Guerrero por las condiciones de trabajo dadas por falta de financiamiento para el acompañamiento durante el proceso de sistematización.

posibles. Razonamiento que recoge la permanente reconfiguración y movimiento de la realidad, y permite la receptividad ante realidades emergentes. Los elementos que describen con más detalle este razonamiento los plantea la misma autora. Lo central es comprender que ello supone el reconocimiento de que un proyecto educativo vive constantes transformaciones en la identidad de su proceso, supone abrirnos a la inclusión de distintos niveles de la realidad y a adoptar la inclusividad como lógica de razonamiento. Asimismo, pensar, crear y recrear acciones educativas desde esta perspectiva implica el reconocimiento de la diversidad de modalidades de concreción, comprendiendo que una misma realidad puede asumir distintas formas de concreción.

Si somos capaces de estar abiertos y anclados en el contexto y la realidad, y reconocemos además la importancia de desplegar un razonamiento como el expuesto; encontrarle el sentido pedagógico e historizado a nuestras acciones educativas no tendría que ser un problema. Ello es particularmente relevante en un contexto educativo intercultural, que apuesta por la diversidad, y valora las particularidades de cada contexto y cada equipo formativo.

- Un razonamiento de esta naturaleza que además apuesta por establecer la relación entre la metodología de educación por proyectos y el conocimiento de la comunidad, se posiciona **construyendo una relación que visibiliza, reivindica y valora el conocimiento que existe en la comunidad en los procesos que promueve la escuela**. Se trata de resignificar esa relación desde una perspectiva crítica, desde el reconocimiento que la lengua, el conocimiento propio y el territorio de los pueblos originarios han sido históricamente negados, invisibilizados y discriminados, siendo reconocidos en la escuela únicamente como creencias o mitos, pues se cree que el verdadero conocimiento “no está ni lo tiene la comunidad”.

Para construir una lógica formativa desde esta premisa, es necesario reconocer que el conocimiento de la comunidad existe y está vivo, pues está presente de

diversas maneras en las comunidades indígenas. Tal posicionamiento permite establecer una relación desde la vida misma, dinámica e historizada, donde es posible seguir construyendo dicho conocimiento y aprender de él desde lo que se vive en la comunidad y está abrazado por el legado y la cosmovisión de los pueblos originarios. Asumir este planteamiento derivó en los equipos estatales la formulación de aspectos centrales que daban sentido a sus acciones formativas dentro de sus contextos indígenas; en el caso de Chiapas fue a través de la enunciación de brújulas, y en el de Yucatán por medio de ejes (ambos descritos en el apartado anterior). Sostenemos que un espacio de formación docente que quiere visibilizar y reivindicar los pueblos originarios, requiere de **intencionar la formulación de aspectos que enuncien el conocimiento de la comunidad indígena en la que se encuentra**, ello desde una profunda vinculación con lo que significa una cultura viva, desde una reflexión abierta y desde la búsqueda permanente por comprender.

- Si el conocimiento de la comunidad existe y está vivo, nuestro imaginario de lo vigente debe incluirlo. Si sumamos a ello nuestra apuesta por visibilizar, reivindicar y valorar el conocimiento de la comunidad, no sólo se trata de incluir sino de ponerlo en el centro de nuestra lógica de formación. Entonces, **al trabajar con la metodología de educación por proyectos se acoge este conocimiento, y cuando se parte de la realidad, de aquello que enuncia el conocimiento indígena, y del reconocimiento del territorio**, del aprender haciendo lo que está en la vida comunitaria, se construye conocimiento desde el hacer práctico existente en la comunidad pues ese es el lugar donde los niños pueden despertar sus intereses, interrogantes y construir pensamiento autónomo a partir de situaciones reales y cercanas. Se aprende desde el asombro y desde la curiosidad que genera el reconocimiento de su territorio, pues el conocimiento se construye en relación con los procesos históricos del contexto inmediato. Así se puede articular un proceso

para partir de lo que los niños saben y desean saber para reconocer la historia, el territorio y el conocimiento de su comunidad.

Se trata de **recrear y apropiarse de la metodología de educación por proyectos** desde este posicionamiento, lo cual no supone trasladar el conocimiento indígena a procesos de construcción del conocimiento científico por ejemplo, sino de **plantearla desde sus propios sentidos, procesos y espacios de aprendizaje**. Por ello, es central su comprensión previa.

- Tomando en cuenta lo ya planteado, para la construcción de la lógica de formación docente de “Escuela y Comunidad” fue inminente **trabajar con los maestros reconociéndolos como sujetos**. Tal y como se señaló en el apartado de formación docente en la EIB, ello supone trascender el ver únicamente lo referido a su práctica como maestro y asumir tanto la dimensión personal como la profesional en el proceso de formación. Son varios los aspectos que de ello se desprenden, de manera compartida el trabajo de los equipos estatales enfatizó su acciones formativas hacia:
 - a) La toma de conciencia de que el profesor indígena o que trabaja en zonas indígenas forma parte de la cadena de invisibilización, negación y discriminación del conocimiento de la comunidad. Esto desde el reconocimiento que se vive un ejercicio de poder en los procesos de enseñanza – aprendizaje ya que existe una carga histórica sobre quién tiene y dónde está el “verdadero” conocimiento.
 - b) Desde tal conciencia se hace necesaria la resignificación de la propia identidad como persona y maestro, haciendo evidente la historia de vida cargada de hechos de discriminación y desvalorización hacia lo indígena.

- c) Tomar conciencia y resignificar son procesos que se lograron desde sostenidos espacios de reflexión y sensibilización, en donde fue importante tanto trabajar temas desde la visión histórica, política y académica, como el generar momentos para recordar, reconocer y compartir los hechos de la propia historia personal y su relación con lo indígena. Ello supone asumir que para que los docentes lograran conectar con el conocimiento de la comunidad desde un lugar digno, era necesario trabajar desde su mundo subjetivo, logrando ponerse en juego desde las propias vivencias, predisposiciones y creencias personales. Además de pensar en los espacios donde el maestro acompaña a sus alumnos, había que pensar también en las ideas, percepciones y prácticas que acompañan la vida del maestro.
- d) Ser consciente que antes de proponer el trabajo con los proyectos era necesario generar las condiciones adecuadas para que el docente pueda lograr una reflexión profunda y crítica sobre la relación entre escuela y el conocimiento indígena y a su vez, aproximarse a éste desde la metodología de educación por proyectos. Es decir, antes de iniciar el trabajo por proyectos era imprescindible despertar una sensibilidad que lograra conectar sus intereses y emociones con el conocimiento de la comunidad.
- e) Considerar la importancia de que los maestros vivan su propio proyecto y desarrollen con sus compañeros docentes las acciones que permitirán aproximarse al conocimiento de la comunidad desde la metodología de educación por proyectos que cada equipo formativo haya recreado. Plantear una metodología de proyectos que se recrea desde el conocimiento de la comunidad, implica para los docentes una ruptura con todo lo aprendido como maestro y como persona, pues se rompen creencias y paradigmas. Por tanto, no es suficiente la toma de conciencia a través de la reflexión ni tampoco la resignificación de la

propia identidad; creemos que para que el maestro pueda trabajar con sus alumnos, es central que viva y experimente por él o ella misma proyectos o actividades con el énfasis antes planteado. Experimentar la metodología recreada por cada equipo, permite al maestro despertar y vivir otro tipo de convivencia para aprender.

- f) El fomento de momentos continuos e intencionados para la reflexión, los cuales a través de aquello que llamamos “palabras – proceso”²⁵, garanticen una comprensión y apropiación crítica en el docente de la lógica de trabajo que abriga el proceso de formación: tanto de las condiciones previas como los pasos y acciones que ya forman parte del proyecto. Se trata de que puedan comprender los sentidos que hay en las acciones educativas planteadas en el proceso de formación docente que viven, para que ellos puedan tener un referente desde dónde construir y realizar las propias con sus alumnos. Ello puede suponer por ejemplo, espacios para organizar lógicamente las acciones del proyecto vinculando el conocimiento de la comunidad con las preguntas que se hicieron en su proyecto. Además, es central que los maestros tengan espacios para compartir con otros docentes cómo les fue con sus alumnos y retroalimentar su trabajo desde preguntas como ¿qué cambiaría? o ¿qué mantendría igual?.

Todas estas Pautas son posibles solamente contando de un equipo de formación que se asuma como sujeto, ello en la medida que vivan su realidad críticamente y desde un posicionamiento historizado, arraigado y buscando permanentemente comprender su contexto sociocultural. Es indispensable durante el proceso formativo crear y cuidar las

²⁵ En lo referido a la didáctica intercultural en América Latina se relacionó a la reflexión y análisis vividos en la educación intercultural con lo que llamamos “palabras – proceso”: reinventar, resignificar, revalorar, reconstruir, elaborar, recuperar, fortalecer, recrear, reposicionarse. Se mencionó también que su logro implica una serie de acciones y momentos intencionados dentro de un proceso de toma de conciencia, es decir, que son logradas luego de vivir un proceso.

condiciones para ello, para así lograr la construcción de los sentidos pedagógicos de una propuesta formativa contextualizada, abierta y anclada a la realidad.

VI. PALABRAS FINALES

A modo de palabras finales queremos compartir las siguientes afirmaciones, con miras a ubicar las ideas centrales que han acompañado este informe académico, así como los aspectos que quedan pendientes de atender y profundizar.

En primer lugar, queremos reafirmar que la importancia de este tipo de aportes y reflexiones encuentran una gran motivación en las características de la realidad de las escuelas mexicanas en contextos indígenas. Es decir, que encontramos demasiados hechos que nos interpelan a reaccionar y hacer algo por revertirlos. Así, si México es el país de América con mayor población indígena, si ella vive marcada por una marginación histórica; si existen contradicciones entre las formas y contenidos de la enseñanza comunitaria y el sistema escolar; si en la escuela se desvalora y discrimina el conocimiento indígena existente en las comunidades; si los docentes que trabajan en ellas no han tenido en su formación la oportunidad de conocer y reflexionar sobre asuntos como la interculturalidad y el bilingüismo o de relacionar su praxis educativa con una concepción y cosmovisión del mundo, sociedad, educación o proceso educativo; si se apuesta en el discurso oficial por la educación intercultural pero ello no se manifiesta en las prácticas docentes, y si es claro que los docentes de pre escolar y primaria de la modalidad indígena del sistema educativo nacional han sido ya formados por las escuelas normales y licenciaturas en pedagogía o educación; si todo ello no nos interpela a buscar nuevas maneras de pensar y lograr una nueva relación entre la escuela y las comunidades indígenas, no será posible construir una realidad digna para todos y todas las mexicanos.

Todo esto jugó un papel fundamental al momento de posicionar el presente informe académico, y lograrlo hacer desde la elaboración de un material de apoyo a la docencia. Ello supuso asumir que pensar en dicho material que apuesta por orientaciones abiertas al contexto implicaba no sólo producir manuales como la única opción que fortalece las prácticas docentes. Lo cual tiene particular importancia para aquel maestro o aquellos equipos formadores que trabajarán en contextos indígenas, donde las orientaciones que

creemos permiten la construcción del sentido pedagógico son aquellas que reivindican el contexto y establecen un diálogo abierto y dinámico con él. Este planteamiento implica asumir experiencias formativas, sujetos historizados y lógicas y criterios formativos que emergen de su articulación con la realidad sociocultural.

Asumimos los límites de las Pautas presentadas, y los atribuimos a que son enunciadas desde una mirada general. No hemos hecho mención a la apropiación y formulación de Pautas que los equipos de Chiapas y Yucatán lograron, pues a pesar de haber nutrido su proceso con la propuesta que se presenta en este informe, las formulaciones a las que llegaron son de su autoría y se encuentran descritas en el libro “Escuela y Comunidad. Caminos de aprendizaje desde la fuerza del corazón” producto final de la sistematización emprendida que será publicado en octubre del 2015. Reconocemos entonces que la mayor riqueza y profundidad para hablar de una experiencia formativa, de los sujetos que la viven y describir la lógica, los sentidos y criterios formativos logrados, provienen de la comprensión y arraigo a un contexto específico.

Sin embargo, creemos también que es central plantearnos desde aquella mirada general que apuesta por la reivindicación de las experiencias desde un marco institucional, promoviendo, acompañando y cobijando los procesos de formación docente desarrollados simultáneamente en los contextos locales. En este sentido, creemos que las Pautas desde ambas miradas se complementan y aportan a quienes pretenden desarrollar una experiencia similar.

Asumimos también que la propuesta hecha de Pautas no es una definición acabada ni perfecta. Su formulación se situó desde una postura opuesta a la perspectiva hegemónica de la didáctica: la normativa e instrumental. Plantearnos desde la perspectiva crítica exige que reconozcamos que construir alternativas admite distintas maneras de concebir y proponer, por lo tanto, la definición y aproximación hecha de Pautas queda abierta y entregada al debate, pero sobre todo, a las discusiones y a la funcionalidad que encuentren en ellas las distintas experiencias formativas y los sujetos que las vivan.

Tener coincidencias fundamentales ha hecho posible que los elementos señalados en este informe puedan fluir y articularse (con sus alcances y límites) en la experiencia de formación docente del Diplomado “Escuela y Comunidad”. Entre las coincidencias centrales encontramos:

- Que en las aproximaciones hechas a didáctica crítica, a la formación docente en educación intercultural bilingüe, al conocimiento de la comunidad y a la metodología de educación por proyectos; existe una profunda coincidencia en la convicción de estar permanentemente abiertos al contexto socio histórico y a la cotidianeidad, para desde allí construir el sentido pedagógico. Ello enfatiza el reconocimiento de la diversidad de modalidades de concreción, y el posicionamiento que afirma que no es posible dar respuestas universales a realidades diversas.
- En este sentido, el Diplomado “Escuela y Comunidad” asumió la metodología de educación por proyectos como un lugar de creación, pues no significó cerrarse a procedimientos rígidos o secuencias determinadas e inmodificables, lo cual iría en contra de su propio espíritu contextualizador que gesta abrir la escuela a la realidad social, cultural y política que integraba y con ello, superar posturas educativas tradicionales y que otorgaban a los estudiantes un rol pasivo y desvinculado de su realidad. Optar por esta metodología significó comprender que no se trataba de una propuesta acabada, y que la libertad, el pensamiento crítico y el buscar ubicarse desde la realidad no sólo son los planteamientos fundantes que la inspiran, sino que ellos mismos significan estar abiertos y alertas al propio quehacer pedagógico, y así poder estar en permanente creación para plantear resoluciones educativas pertinentes a la realidad.
- Tal apertura y construcción exige procesos de reflexión constante que permita mantener una mirada sociohistorizada, y una relación dinámica entre la experiencia formativa y el movimiento de la realidad con la que se articula. Es

decir, que todas las aproximaciones hechas en este informe conllevan la reflexión como el proceso que permite un posicionamiento pedagógico crítico y en diálogo abierto con el contexto.

- Sumando a ello, y de manera más específica, podemos decir que el trabajo de una didáctica crítica dentro de una experiencia de formación docente en realidades indígenas, ubica en un lugar central la reflexión para el logro de lo que llamamos “palabras-proceso”: reinventar, resignificar, revalorar, reconstruir, elaborar, recuperar, fortalecer, recrear, reposicionarse. Ello es particularmente importante al pretender una reivindicación y revaloración del conocimiento de la comunidad asumiendo que está vivo y que para que lo trabajado por los profes en las escuelas sea pertinente cultural y lingüísticamente, debe incluirse en su quehacer pedagógico luego de haber tomado conciencia las relaciones de discriminación, violencia simbólica y subalternidad que establece la cultura hegemónica sobre los pueblos originarios. Es decir, que para lograr que los maestros incluyan el conocimiento de la comunidad dentro de su vida y labor docente, es necesario vincular su identidad cultural con valoraciones positivas y constructivas, que les permita vivir su cultura con libertad y naturalidad, y relacionarse sin subordinación alguna con la sociedad moderna. Cabe resaltar que para el Diplomado “Escuela y Comunidad” tales procesos reflexivos solo fueron posibles desde asumir al maestro como sujeto, abordando la dimensión personal o autobiográfica, y la profesional o de carácter social e histórico. Ello permitió una real toma de conciencia desde una comprensión crítica del contexto personal y socio histórico de los procesos escolares así como su relación con la cultura y la lengua indígena.
- Otro punto compartido es la mirada holística e integradora de la realidad con la que conciben el mundo los pueblos originarios y desde donde se plantea la metodología de educación por proyectos para construir aprendizajes y relacionarse con el contexto inmediato. En este sentido, fue posible recrear una metodología de educación por proyectos articulada y enrumada por la manera y

la profundidad en que cada equipo de trabajo estatal fue enunciando el conocimiento de la comunidad. Así pues, lograr su articulación tuvo que ver también con la claridad que se fue ganando sobre el conocimiento de la comunidad en cada estado y durante el proceso.

Como parte de estas palabras finales, es necesario también mencionar aquellos aspectos que faltaron profundizar y que trazan posibles escenarios para seguir trabajando. En primer lugar, y como ya se mencionó, es claro que el planteamiento hecho sobre Pautas en la experiencia del Diplomado “Escuela y Comunidad” corresponde a una mirada general desde la coordinación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. La propuesta de Pautas fue acogida y estudiada por los equipos estatales el último año de trabajo y durante el proceso de sistematización, buscando maneras coherentes con la experiencia para contar lo vivido. A nivel personal, creo que como parte de los retos que siguen se encuentra el aportar a un proceso de formación similar arraigado a un contexto concreto de manera más cercana para pensar un quehacer pedagógico desde el planteamiento de Pautas, y poder mirar y construir un proceso de formación desde un posicionamiento por la didáctica crítica claro y consciente. Es decir, aquel escenario que permitiría profundizar lo planteado en este informe aparece desde el construir con otros en una realidad específica una propuesta de formación docente que desde sus inicios apuesta por la didáctica crítica como postura pedagógica y política, que a su vez piensa los procesos educativos desde la propuesta de Pautas con el fin de plantearlas, discutir las o ampliarlas según sus propios sentidos pedagógicos.

Tal escenario logrado, podría generar las condiciones necesarias para el segundo aspecto a profundizarse: lograr hacer un trabajo pedagógico que desde la didáctica crítica, el planteamiento de Pautas y el conocimiento de la comunidad pueda articularse con la metodología de educación por proyectos. Ello desde la consciencia de lo logrado por la experiencia del Diplomado “Escuela y Comunidad” que al respecto pusieron en práctica procesos que simultáneamente permitieron a los docentes:

- ✓ la comprensión de los fundamentos del proyecto, es decir, la búsqueda de una educación que forme niños y jóvenes como sujetos libres, con pensamiento crítico y capaces de asumir su realidad; y desde ello, la importancia de la participación de los estudiantes, el fomento de la autonomía en las aulas y las implicancias de concebirse como facilitadores.
- ✓ dimensionar lo significativo de abrir la escuela a la comunidad, comprendiendo, resignificando y posicionándose frente al conocimiento de la comunidad, incorporándolo de manera intencionada desde sus saberes culturales, su relación con la naturaleza, la vida en comunidad y las maneras en como explican y conciben la realidad.

Ubicándonos en una construcción pedagógica situada, el reto sería desde la perspectiva de la didáctica crítica y Pautas hacer un ejercicio similar al hecho por los equipos de Chiapas y Yucatán por explicitar el conocimiento de la comunidad (que se encuentra y vive en las comunidades indígenas) y ubicarlo en una lógica, sentidos, criterios pedagógicos y una secuencia de trabajo que se articule y recree lo planteado por la metodología de educación por proyectos. Pero todo ello desde inquietudes que permitan profundizar el trabajo, como pueden ser las siguientes: ¿Qué significa explicitar y ubicar en una lógica, sentidos, criterios y secuencia pedagógica el conocimiento de la comunidad articulado con la metodología de educación por proyectos?, ¿cómo se ha hecho en otras experiencias educativas interculturales?, ¿cómo queremos y podemos hacerlo en la experiencia de formación de la que participemos?, ¿cuál es la relación que se puede establecer entre esta manera de trabajar con el conocimiento de la comunidad, la didáctica crítica y el propuesta de Pautas?, ¿cuáles son sus alcances y límites?, ¿qué despliega ello en el proceso formativo?, ¿es posible que el maestro produzca en algún momento del proyecto “aprendizajes esperados”, “objetivos” o algún registro escrito que nombre el conocimiento de la comunidad?, ¿esta acción desvirtúa el conocimiento de la comunidad al que se hace referencia?, ¿es posible que el profe produzca textos o instrumentos de

planificación o sistematización docente que hagan referencia a lo trabajado sobre el conocimiento de la comunidad desde la metodología de educación por proyectos?.

Finalmente, es relevante hacer mención de las bondades que salieron a flote al optar la modalidad de titulación a través de un informe académico por intervención académica desde la elaboración de un material de apoyo a la docencia. Su realización dialogó gratamente con mi formación como maestra de primaria, que encontró un formato más amigable para plantear las reflexiones que una experiencia pedagógica concreta iba planteando en su desarrollo. Al estar inmersa en la experiencia desde la coordinación en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, tales reflexiones interpelaban cotidianamente mi profesión y mi rol en el Diplomado. Este informe abrió la posibilidad de escribir directamente desde tal interpelación y por fortuna coincidió con el proceso de reflexión que disparó la sistematización del proyecto. Ello permitió un planteamiento muy acorde con la experiencia formativa de “Escuela y Comunidad” al mismo tiempo que con mis posicionamientos personales. Es decir, que esta modalidad de titulación facilitó la escritura de un texto que dialogue con una experiencia concreta y con el proceso que en ese momento vivía; logrando una articulación con el mismo por la forma de presentación planteada la cual permitió incluso la retroalimentación a la propia experiencia de “Escuela y Comunidad”.

VII. BIBLIOGRAFÍA

Asensi, Manuel (2009). “La subalternidad borrosa. Un poco más de debate en torno a los subalternos” http://www.macba.cat/PDFs/spivak_manuel_asensi_cas.pdf (Consultado el 22 de noviembre de 2014).

Bachillerato Popular Roca Negra (2008) “Sistematización del primer taller de equipo. Hacia la construcción de nuestro proyecto pedagógico político”. Argentina <http://educacion-fpds.blogspot.mx/2009/03/bachillerato-popular-roca-negra.html> (Consultado el 10 de junio del 2014)

Barco de Surghi, Susana (1991) “Racionalidad, cotidianidad y didáctica” En Revista Perspectivas Docentes N°5 Mayo-Agosto. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.

Bertely, María (2008) “Modelo pedagógico para una ciudadanía intercultural activa y solidaria” En: Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina. Fondo Editorial PUCP – RIDEI. Lima

Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación CIDE (1998) “Promoviendo aprendizajes significativos a través de Proyectos Integradores” Lima, Perú.

Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación CIDE (2001) “Participando en la comunidad a través de Proyectos Integradores” Lima, Perú.

Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación CIDE (¿?) “Rasgos de una Metodología Alternativa” Lima, Perú.

Chávez, Cázares Andrea (2003) Tesis de maestría: “El método de proyectos: una opción metodológica de enseñanza en primer grado de educación primaria” UPN Sinaloa, México

http://www2.sepdf.gob.mx/proesa/archivos/proyectos/guia_general/metodo_proyectos_upn.pdf (Consultado el 10 de junio del 2014)

Chinchayán, Pilar (2008) “Educación ciudadana intercultural como práctica pedagógica” En: Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina. Editores: Alfaro, Ansión y Tubino. Fondo Editorial PUCP – RIDEI. Lima

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe CGEIB. Secretaría de Educación Pública (2008). “El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria” México.

Díaz Barriga, Ángel (2006) “Didáctica: caracterización, pasado, presente y futuro”. <http://educacion.idoneos.com/index.php/118466> (Consultado el 12 de julio de 2011).

Díaz Barriga, Ángel (2009) “Pensar la didáctica” Colección Agenda Educativa. Amorrortu Editores. Buenos Aires – Madrid.

Dietz G. y Mateos Cortés L.S. (2013). “Una década de educación intercultural en México: Debates entre empoderamiento indígena y transversalización de la diversidad”, en Sergio Enrique Hernández Loeza, María Isabel Ramírez Duque, Yunuen Manjarrez Martínez, Aarón Flores Rosas (coords.) (2013). Educación intercultural a nivel superior: Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas. 1era Ed. - México: UIEP / UCIREN / UPEL, pp.11-34.

"Escuela y Comunidad: Diplomado en Metodología de Educación por Proyectos para docentes de primarias y secundarias de comunidades indígenas de Chiapas, Guerrero y Yucatán” Transcripción de la Presentación del Diplomado en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. 16 de octubre del 2013. (Documentación Interna)

Edelstein, Gloria (2002) "Problematizar las prácticas de enseñanza" En: Revista Perspectiva "Educación, Política y Espacio Público" v.20, n.02 pp. 467-481 Centro de Ciencias de la Educación. Universidad Federal de Santa Catarina. Florianopolis, Brasil.

"Escuela y Comunidad: Diplomado en Metodología de Educación por Proyectos para docentes de primarias y secundarias de comunidades indígenas de Chiapas, Guerrero y Yucatán" Textos estatales preliminares del proceso de Sistematización en Chiapas y Yucatán. Abril, Mayo y Junio 2015. (Documentación Interna)

FEDICARIA (2003) "Pensar otra escuela: la agenda de una didáctica crítica", en Editorial: Pensar otra escuela desde la didáctica crítica. Revista Conciencia Social Nº7 pp. 7-13

Gasché, Jorge (2008) "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 (coord. María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá). Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador.

Gigante, Elba (2007) "La diversidad sociocultural y formación docente en México", en Cuenca Ricardo, Nicole Nucinkis, Virginia Zavala (comps.) *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata, Colección Pedagógica, Educación, Cultura y Lenguas en América Latina, pp. 190-226

Gómez Fernández, Teresita (2011) "Dime qué resuelves y te diré qué aprendes" UIA. México D.F.

Granado, Cristina (2003) "Aportaciones de la pedagogía crítica a la reflexión y práctica en educación" En: Pensar otra escuela desde la didáctica crítica. nº7 pp. 131-136 Conciencia social - Fedicaria. Sevilla.

Granja, Castro, Josefina (2006). "Configurar lo educativo como campo de articulación. Un punto de anudamiento, un punto de partida". En Gómez Sollano, Marcela y Hugo Zemelman (coords.) La labor del maestro: formar y formarse. México, PaxMéxico, pp. 32-47. (Pedagogía Dinámica).

Instituto de Tecnologías Educativas y Orientación Educativa "Método de proyectos" http://didac.unizar.es/jlbernal/enlaces/pdf/04_MetodoProyectos.pdf (Consultado el 15 de junio del 2014)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015a) "Los docentes en México. Informe 2015" http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico_Informe_2015_1.pdf (Consultado el 17 de agosto del 2015)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015b) "Principales resultados de la consulta previa, libre e informada a Pueblos Indígenas sobre Evaluación Educativa" <http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/category/558-consulta-a-pueblos-y-comunidades-indigenas> (Consultado el 16 de agosto del 2015)

Klafki, Wolfgang (1986) "Los fundamentos de una didáctica crítico – constructiva". En: Revista de Educación. Teoría crítica y educación. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación. CIDE. Madrid, Mayo – Agosto 1986, pp. 37- 79

Klafki, Wolfgang (1991) "Sobre la relación entre didáctica y metódica". En: Revista Educación y Pedagogía Vol. 2 Nº 1 Facultad de Educación. Universidad de Antioquía. Medellín, Octubre - Enero 1991, pp. 85-108.

Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (2004) "Hegemonía" en Hegemonía y estrategia socialista. Hacia la radicalización de la democracia. Argentina, Fondo de Cultura Económica. Pp. 177 – 189

Larrosa, Jorge (1996) "Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes" en la conferencia: "La experiencia y sus lenguajes" Serie Encuentros y Seminarios.

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf (Consultado el 19 de febrero de 2015)

Machaca, Guido C. y Zambrana, Amílcar (2013) "La construcción de metodologías interculturales: Un desafío actual del sistema educativo plurinacional en Bolivia" En: Hacia una educación intracultural, intercultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y aprendizaje. Editores: Guido C. Machaca y Amílcar Zambrana. PROEIB ANDES, ASIH, CNC. Cochabamba

Martínez, María Cristina (2006) "La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento". En Educere versión impresa ISSN 1316-4910. V.10 n.33 Merenidad jun. 2006

http://www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000200005&script=sci_arttext

(Consultado el 21 de febrero de 2015)

Mejía y Awad (2000) "Pedagogías y metodologías en educación popular. La negociación cultural: una búsqueda" Centro Boliviano de investigación y acciones educativas. La Paz

Ministerio de Educación del Perú. Dirección General de Educación Básica Regular (2008) "Catálogo: Recursos y materiales educativos de Educación Secundaria" Tomado de: http://www.oei.es/pdf2/catalogo_recursos_secundaria_peru.pdf

Quintar, Estela (2009) "La enseñanza como puente a la vida" Colección Conversaciones Didácticas. Instituto Politécnico Nacional – Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. México D.F.

Rappaport, Joanne (2003) "El espacio del diálogo pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca" En: Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización. Coord. Daniel Matto. FACES, UCV. Caracas

Rodríguez Rueda, Alvaro (2004) "Lecciones de una didáctica comunitaria e intercultural de la enseñanza de las ciencias naturales y sociales en las escuelas indígenas del Cauca y Amazonas" Colombia. Fundación Caminos de Identidad
<http://programa.proeibandes.org/investigacion/concursos/rodriguezrueda.pdf> (Consultado el 14 de junio de 2011)

Schmelkes, Sylvia (2013). "Educación para un México intercultural". Revista Electrónica Sinéctica, núm.40, enero-junio 2013, pp-1-12, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de México, Jalisco, México.

Trapnell, Lucy A. (1996) "Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía" En: Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Comp. Godenzzi. CBC. Cuzco

Trapnell, Lucy A. (1986?) "Veinte años de educación bilingüe en la Amazonía peruana" En: Balances amazónicos. Enfoques antropológicos. Comp. Gasche y Arroyo. Universidad Nacional de la Amazonía. Iquitos

Trapnell, Lucy A. (1987) "Contradicciones entre la educación formal y el mundo cultural amazónico" En: Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina. Edit. Zúñiga, Ansión y Cueva. UNESCO – OREALC. Santiago de Chile

Trapnell, Lucy y Vigil, Nila (2011) "Apuntes críticos para la Formación de Docentes en EIB" Construyendo nuestra interculturalidad N°6/7 Año 7. Vol.6: 1-21

http://www.interculturalidad.org/attachments/article/96/Vigil-Nila-y-Trapnell-Lucy_Apuntes%20criticos%20para%20la%20Formacion.pdf (Consultado el 15 de mayo de 2014)

Universidad del Valle de Puebla (2011) “Manual del Docente para la producción de Material Didáctico 2011-2013” Tomado de: http://intranet.uvp.edu.mx/aspaa/Portal/reglamentospdf/Prod_Material_Didactico.pdf

Varese, Stefano (1987) “La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco de un desarrollo nacional autónomo” En: Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina. Edit. Zúñiga, Ansión y Cueva. UNESCO – OREALC. Santiago de Chile

Von Groll, Maren; Keyser Ohrt, Ulrike y Silva Castellón, Elías (2013) “Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural”. En “Multiculturalismo y educación 2002-2011” (coord. María Bertely, Gunther Dietz, María Guadalupe Díaz) ANUIES – COMIE México D.F.

Zemelman, Hugo (2005). “Conocimiento, necesidad de pensar y desafíos éticos”, en Gómez Sollano, Marcela y Hugo Zemelman (coords.). Conocimiento social. El desafío de las Ciencias Sociales para la formación de profesores en América Latina. México, PaxMéxico, pp. 1-20. (Pedagogía Dinámica).