



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*Relación escuela comunidad:
percepción de profesores de Cuetzalán y San Pablo Tecalco*

TESIS QUE PARA OPTAR AL GRADO DE

MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO

PRESENTA:

MARIA DE LOURDES BADILLO CUEVAS

Director de tesis:

Dr. José Antonio Serrano Castañeda

Ciudad de México, agosto 2020

Agradecimientos

En los ciclos de la vida aprendí que la gratitud es un acto de humildad que conecta con lo más sagrado de la existencia. Agradezco los pasos recorridos hasta este momento, los paisajes vistos. Los momentos que configuran lo que soy, estas historias que hacen que pueda llegar aquí. Lo que soy es en interrelación con las otras personas. Gracias a todas las personas que han cruzado la mirada con la mía, gracias a la gran divinidad por ayudarme a mirarme en los otros y las otras.

Gracias Lalo por tantos aprendizajes, ojalá seamos dignos de tu desesperada esperanza. Por enseñarme que los grados académicos no son la garantía de humildad y servicio. Hay mucha gente en nuestras relaciones, sin títulos universitarios que son grandes maestras y maestros.

A todas estas maestras y maestros que motivan mi ser para continuar en la docencia, a los que me ayudaron a concluir este escrito: mi asesor, mis lectores, mis amigos Jessica, Edgar, Tere por motivarme a terminar el proceso de la maestría.

Gracias a mi familia extendida, esta familia que me ayuda todos los días, mis amigas, mis amigos, mis hermanos, hermanas, a ti mamá que eres una gran maestra, una motivación para continuar mis pasos, por más difíciles que parezcan.

Gracias a la esperanza que me permite ser tan porfiada para caminar los caminos de la milpa, a pesar de las caídas, la derrota, el miedo, la nostalgia, la historia sigue, más allá de nosotras y nosotros. Cuando parece que dice adiós, en realidad es un: hasta luego.

ÍNDICE

Introducción	
Capítulo I. Presupuestos metodológicos y contextuales	10
1.1 Interés por el objeto de Estudio.....	10
1.1.2 Momentos de la infancia	11
1.1.3. Caminos y reencuentros de saberes	12
1.1.4. Mi profesión	13
1.1.5 La Maestría en Desarrollo Educativo	14
1.2. Experiencias que toman en cuenta la idea de comunidad	14
1.2.1. Propuestas elaboradas desde instituciones gubernamentales	15
1.2.2. Investigaciones desde la academia	18
1.2.3. Propuestas surgidas desde el devenir histórico y la vida comunitaria	25
1.3. Las interrogantes y el objetivo de indagación.....	29
1.4. Referentes Teóricos	30
1.4.1 Saber de la planeación	30
1.4.2. Noción de comunidad	31
1.5. La trama de la indagación. Perspectiva Metodológica	32
1.5.1. Las entrevistas de corte narrativo	33
1.5.2. Proceso de organización, sistematización y análisis la indagación	34
1.5.3. Encuentro con el campo de indagación.....	35
1.5.2.1. <i>San Pablo Tecalco, Estado de México</i>	35
1.5.2.2. <i>Cuetzalán, Puebla</i>	36
Capítulo II Contexto Sociocultural, político y educativo.....	41
2.1. El contexto del campo de indagación	41
2.1.1. San Pablo Tecalco, Tecamac, Estado de México	42
2.1.2. Cuetzalán del Progreso, Puebla	44
2.2. Políticas educativas: Relación escuela comunidad.....	52
2.3. Educación básica general y educación básica indígena.....	68
2.4. La planeación del aula: Proceso del pensamiento intersubjetivo de las y los docentes.....	80
Capítulo III. Hacer y ser narrado: lo sembrado y cosechado por las maestras y maestros.....	87
3.1. Negociación entre el programa de la SEP y las prácticas culturales locales y nacionales.....	88
3.2. La investigación como estrategia pedagógica: escuela con la comunidad	95
3.4. La comunidad en la escuela a través de las narraciones de las maestras y maestros.....	98
3.5. Participación de la familia	100
3.5. Elementos culturales en la planeación.....	102
3.5.1. Las danzas	102
3.5.2. Los bienes naturales.....	103
3.5.3. Comidas típicas	104
3.5.4. Actividades productivas.....	105
3.5.5. Ceremonias Cívicas y festividades	106
3.6. El día de muertos. Entre la nación imaginada y la diversidad cultural.....	107
3.7. Estar en y con los alumnos. Experiencias de maestras en contexto indígena	109
Reflexiones finales.....	113

Introducción

Introducción

Lo más terrible se aprende enseguida
y lo hermoso nos cuesta la vida.
(Silvio Rodríguez)

Las personas estamos mediadas por historias entrelazadas con recuerdos del pasado y el presente que permiten el reconocimiento del sí mismo y del nosotros. Cada día tiene en sí algo que contar, nuestra conciencia “retiene solamente una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas” (Berger, Luckmann, 2003, p. 89). Aquellas historias, que son contadas por nosotros y escuchadas en otros, se sedimentan en nuestra conciencia del nosotros, nos configura en lo que somos aquí y ahora.

Este escrito es fruto de esas historias sedimentadas en mí, por tanto, va más allá de dos años cursados en la Maestría en Desarrollo Educativo. Ciertamente, los estudios en estos dos años, las inter-relaciones vividas en este periodo de mi vida, los diálogos de las maestras y maestros, fueron un parte aguas para comprender mi hacer en el mundo y construir lo que presento a continuación.

La indagación es un proceso en espiral el punto de inicio es el interés por el objeto de estudio, entramado con la perspectiva narrativa. La narración —de anécdotas sedimentadas— está tejida entre mi desempeño laboral y del habitar en el pueblo: Tenango y Santa Catarina Acolman.

En el capítulo uno de este escrito, comparto desde las relaciones generadas entre la profesión y mi pueblo, permiten escribirme, narrar mis mundos, a través de mis experiencias en el mundo material y simbólico que me interpela y da respuesta a lo que soy. “Los sujetos, al describir su mundo lo interpretan. El mundo está dotado de sentido y éste surge por las relaciones con los otros” (Serrano, 2018).

Sentipensar de dónde nace esta idea, me trasladó a mis antecesores, situarme en el aquí y el ahora, mirar de frente el pasado, aquellas experiencias que me significan, lo que merece ser contado, quizá no para otros, para mí. Contarme y escucharme en mis historias, en las de otras y otros para reconocirme y autodefinirme.

Desde la entrevista de selección para entrar a la MDE (Maestría en Desarrollo Educativo) fue el primer paso para contarme en mi ser docente, ese día narré en corto

tiempo mis intereses más profundos —platicarlos en una entrevista para estudiar una maestría— era algo nuevo para mí en los años que llevó laborando en la educación, era la primera vez que en el campo profesional, se interesaban por mis anécdotas de mis mundos de vida.

La perspectiva cualitativa de la indagación se hace presente desde antes de entrar al campo de la investigación. Por tanto, esta pesquisa seguirá la concepción de que los actores sociales no son meros objetos, sino significan, hablan, son reflexivos.

De acuerdo a Eisner (2018) la investigación cualitativa el yo es un instrumento (p.5), no se trata de hablar por el otro, decir quién es, sino interpretar lo que dice a través de sus relatos. El yo investigador está implícito, está dentro de los relatos, se cruza con sus intereses y experiencias a través de la voz de los otros y otras reflexionamos nuestro ser y hacer.

Realicé una búsqueda de experiencias que toman en cuenta la comunidad y su relación con la escuela. Concreté la exploración en investigaciones efectuadas en México durante los años 2008 al 2018. Los textos encontrados abordan conceptos como: educación intercultural, diálogo de saberes, encuentros comunitarios, investigación comunitaria, educación no formal, investigación acción, procesos de aculturación, conocimiento tradicional, educación comunitaria, currículos alternativos.

Distingo al menos tres tipos de propuestas que tienen como objetivo la relación entre escuela y comunidad, los cuales dividí en:

- a) Propuestas elaboradas desde instituciones gubernamentales. Esbozo *grosso modo* propuestas surgidas desde el Sistema Educativo Nacional Mexicano (SENM) en las que encontramos la relación entre escuela y comunidad.
- b) Investigaciones realizadas desde la academia. Surgen del interés personal de diferentes profesionistas, tanto del ámbito educativo, como en otras áreas del conocimiento. Las propuestas encontradas desde estas investigaciones tienen el objetivo de relacionar la comunidad con la escuela, muchas de ellas hacen un recorrido histórico de la educación de pueblos originarios, se relacionan con las ideas de la primera categoría.

- c) Propuestas en la educación comunitaria. Nacen de movimientos en los pueblos originarios de México, buscan la libre determinación de la educación, exigir su derecho a decidir el tipo de educación para las generaciones nuevas y futuras.

Aclaro que cada una de ellas guarda entre sí relaciones, no se pueden ver de manera aisladas. Existen entrelazos que configuran la relación del cómo se piensa la relación de la comunidad con la escuela.

El interés por el objeto de estudio, las experiencias que toman en cuenta la comunidad y su relación con la escuela, la perspectiva cualitativa, me permitieron puntualizar — entre varios trasiegos— las siguientes interrogantes ¿qué motivaciones tienen los docentes, para planear actividades relacionadas con la comunidad? ¿Qué conocimientos del programa relacionan con los de la comunidad? ¿Cuáles son las experiencias de planeación de la enseñanza relacionadas con las prácticas comunitarias de docentes de educación primaria, en contextos rurales?

A partir de entrevistas, me encontré con relatos de docentes en contexto rural para dar cuenta de las experiencias de planeación de la enseñanza relacionadas con las prácticas comunitarias que dan sentido al trabajo pedagógico. Las preguntas y el objetivo de investigación son las bielas que dieron sentido a los diálogos con las maestras. El camino no es sencillo. Ir, venir, entre lo escrito, escuchado, aprendido, ignorado.

A través de entrevistas me acerqué a profundizar los significados y subjetividades de los y las docentes. Es a través de la narrativa que se transita en el camino de la comprensión de la vida humana “el hombre sólo sabe de sí al contar o contarse lo que hace y lo que le pasa” (Aguerri, 2018, p. 23), agrego a esta idea, que las mujeres y hombres saben de sí al escuchar los relatos de otros y otras, en las que las experiencias se entrelazan y comparten usanzas similares. La experiencia narrada del otro es una voz conocida.

Recalco que la narrativa no es dar voz a los otros en un sentido de subalterno, es escuchar al otro para reflexionar y dar sentido al mundo de vida. Las historias contadas se interpretan para hacer un acto reflexivo del ser y hacer en la vida. El encuentro con el campo de estudio fueron momentos ligados a mis experiencias de vida, en el andar de la vida cotidiana entre San Pablo Tecalco en el Estado de México y Cuetzalán, Puebla. En este apartado relato mis anécdotas para decidir por estos dos espacios. Los vínculos que

realicé para encontrarme de cara a los diálogos con las y los maestros de escuelas en estos espacios, geográficamente y culturalmente distintos.

Los docentes somos seres en relación, entretejidos por códigos de comunicación, ya sean culturales, sociales, políticos, laborales. Por tal motivo, el capítulo dos, inicio con un panorama general, del contexto cultural, social y educativo en dónde se realizaron las entrevistas, pueblos rurales, culturalmente diversos. Más adelante, describo las políticas educativas que permean en la educación básica, sobre la relación escuela-comunidad, con el objetivo de conocer los discursos políticos que son parte del conocer de los docentes, desde su formación inicial. La temporalidad que utilicé para hacer esta descripción fue desde la formalización de la escuela rural e indígena, a principios de los años pos-revolucionarios, discursos que se unen a la idea de una nación mexicana. Posteriormente, bosquejo las características y diferencias entre la educación general e indígena, para comprender las prácticas de planeación que tienen los y las docentes entrevistadas.

Antes de finalizar, expongo las concepciones de la planeación como un proceso del pensamiento intersubjetivo de los docentes, en donde las experiencias —que merecen ser contadas— se vuelven trama de lo que aquí y ahora se hace y se dice sobre la acción en el aula.

En el tercer capítulo abordo las experiencias contadas de los maestros que al expresarse desde el escenario de la escuela, la comunidad y la planeación, expresan sus gustos, logros, dificultades, alegrías, aprendizajes, sembradas en el espacio de la vida cotidiana dentro y fuera de la escuela. Cierro el texto con reflexiones de la voz de las maestras y maestros, como una voz narrativa, autorreflexiva e interpretativa, escuchar las experiencias narradas, permiten re-conocerme, reinterpretar mi ser docente y dar sentido al mundo de vida.

Capítulo I

Presupuestos metodológicos

Capítulo I. Presupuestos metodológicos y contextuales

Caminante, son tus huellas el camino, y nada más; caminante, no hay camino: se hace camino al andar. Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante, no hay camino, sino estelas en la mar. Antonio Machado

El capítulo es un esbozo de mi interés sobre el tema: escuela-comunidad. Sentipensar de dónde nace esta idea me trasladó a mis antecesores, situarme en el aquí y el ahora, mirar de frente el pasado, aquellas experiencias que me significan, lo que merece ser contado, quizá no para otros, para mí. Contarme y escucharme en mis historias, en las de otras y otros para reconocermé y autodefinirme.

Puntualizo el objetivo de la investigación, las preguntas, fueron las bielas que dieron sentido a los diálogos con las maestras. El camino no es sencillo. Ir, venir, entre lo escrito, escuchado, aprendido, ignorado.

Con trasiegos constantes en el camino. La urdimbre es la misma, la comunidad, los saberes de la comunidad, la escuela, la relación entre ellos, las y los profesores, el curriculum. Cuestión que me llevó a sumergirme en aquello que se dice y hace sobre los temas. Entrar a este mar de experiencias que otros navegan fueron un andamio para mis pequeños pasos.

Expongo la perspectiva metodológica como el entramado que atraviesa cada parte del escrito: la narrativa como vía que me llevará a comprender los discursos del hacer docente, sobre todo comprenderme en el relato del otro.

1.1 Interés por el objeto de Estudio

De las experiencias durante mi desempeño laboral y del habitar en el pueblo: Tenango Acolman. Surge el interés por el objeto. Mirarme de cara con las relaciones generadas entre la profesión y mi pueblo, permiten describirme, narrar mis mundos, a través de mis experiencias en el mundo material y simbólico que me interpela y da respuesta a lo que soy. “Los sujetos, al describir su mundo lo interpretan. El mundo está dotado de sentido y éste

surge por las relaciones con los otros” (Serrano, 2018). Los siguientes apartados son con la intención de dar sentido a la construcción de mi interés, se entrelaza entre el pasado, el presente, el futuro. Las relaciones con las otras personas, presentes y ausentes.

1.1.2 Momentos de la infancia

Desde el 21 de mayo de 1982, día de mi nacimiento, tuve la fortuna de llegar a casa de mis abuelos paternos, en Santa Catarina Acolman, Estado de México. Mi abuelo se llamaba Hilario Badillo Bautista —hombre sabio— utilizaba metáforas al hablar. Cuando entré a la escuela primaria, aprendí que se llamaban refranes. Sofía González Bautista (mi abuela) mujer de semblante claro, la mayor parte del tiempo hacía labores del hogar: cortar leña, hacer tortillas, una deliciosa comida, cuidar a las gallinas, patos, guajolotes. Vivir en casa de mis abuelos fue toda una aventura, cuando era pequeña me sentía como una caracola que viajaba lentamente por los recovecos de la vida.

A una cuadra de mi casa pasaba el río que nacía de los cerros en Teotihuacán. Mientras mi madre lavaba ropa, mi hermana y yo nos bañábamos ahí mismo. Poco tiempo nos duró la diversión. En el año de 1988, algunos hombres llenos de avaricia entubaron el agua y se la llevaron a la ciudad de México, afectaron parte de la convivencia y el encuentro cotidiano de la gente de mi pueblo. Mi abuelo con otros señores del pueblo y comunidades vecinas se opusieron a este proyecto, no creyeron en las falacias de progreso y desarrollo en nuestros pueblos.

Mucha gente desconoce la importancia del río. Acolman debe su nombre a este intrépido cuerpo de agua, nuestros antepasados forjaron su cauce a fuerza de sus brazos. De la voz náhuatl *Aculmaitl*, que se interpreta como “brazo que tuerce el cauce del agua”; cada vez que la pronunciamos, sin saberlo, evocamos la grandeza de este río.

A pesar de la desecación del río, mi familia vivió y convivió con los cultivos de la milpa, sus grillos y caracoles; los magueyes con sus chinicuiles; animales domésticos, vacas, borregas (*sic*), caballos, gallinas, guajolotes, gatos y perros, éstos últimos como guardianes y pastores. Entre tanto, me sentía como un caracol en calma; trepar los arboles de pirúl, de capulín, mojar mis pies con el agua de riego, subir al tractor, echar las semillas, perderme entre las hierbas y el maizal, eran de mis actividades favoritas.

Diariamente, mi abuela elaboraba tortillas, siempre tenía lista una gran cazuela de frijoles cosechados por mi abuelo. De vez en vez, cocinaba habas recolectadas por nuestras manos, las comíamos con nopales que espigaban en los pastizales. Por las tardes, mis abuelos disfrutaban mientras bebían pulque, desgranaban mazorca en el patio y sintonizaban la sinfonía en el radio.

Cada año subíamos al cerro del Tepetle a contemplar el valle de Teotihuacán — intentar llegar primero a la cima nos llenaba de emoción— visitábamos la piedra meona como la llamaban mis padres. Más tarde aprendí que es una representación de la Coatlicue —madre de Huitzilopochtli, según la leyenda nahuatl— en ella se encuentran petrograbados precuauhtémicos.

Los acontecimientos más divertidos de mi pueblo: las fiestas patronales y las posadas. Las familias echaban la casa por la ventana, el pueblo olía a barbacoa, abundaba el sabor de los tlacoyos (a las mujeres de mi pueblo y de pueblos vecinos le llamaban las tlacuileras, en tiempos de la revolución en la estación del tren ubicado en Tepexpan, las mujeres les llevaban tlacoyos a los revolucionarios).

En el pueblo de Acolman está ubicado el ex convento de los Agustinos, construido entre 1539 y 1560 por frailes Agustinos, años en los que se establece la conversión a la fe católica de los pobladores originarios de Acolman. Los frailes iniciaron las misas de aguinaldo celebradas del 16 al 24 de diciembre de cada año, fechas que coinciden con la festividad del nacimiento de Huitzilopochtli (la cronista Araceli da a conocer que en el poblado existía un adoratorio dedicado a esta deidad) los frailes aprovecharon para transformar la ceremonia en actos religiosos cristianos. Hoy en día se conoce como la fiesta más conmemorativa del municipio de Acolman, la feria de la piñata.

1.1.3. Caminos y reencuentros de saberes

En el mes de marzo del año de 2008, con amigos y amigas con intereses comunes, fuimos a buscar a las canchas de básquet de mi pueblo a más jóvenes que se unieran a nosotros para organizarnos y proponer alternativas para mejorar la situación educativa, familiar y ecológica del pueblo. Planteamos una competencia entre equipos, sí ellos ganaban, les

compraríamos unos refrescos, pero si nosotros ganábamos les pedimos que el siguiente día dedicaran tiempo para asistir a una reunión. Ganamos la reta. El día siguiente nos reunimos.

Diferentes discusiones lograron formar el *Equipo Juvenil de Cambio Comunitario*. Durante años trabajamos con diferentes actividades (cuatro festivales por el maíz y la tierra, reforestaciones, talleres de huertos, obras de teatro, cursos de verano, medicina tradicional, paseos en bici, torneos deportivos). En distintas reuniones discutimos las relaciones comunitarias que hay en nuestro pueblo. Visualizamos que para nosotros —los habitantes de los pueblos originarios— el disfrute, la palabra, la tierra, la historia, los dichos, dan sentidos a nuestra vida cotidiana: generan identidad.

El encuentro con los niños y niñas, las abuelas, los abuelos —los saberes de todos ellos y ellas— dan la oportunidad de reconocer lo significativo que es para mi brindar a las nuevas generaciones una educación que no los aleje de la historia de los pueblos, de las prácticas comunitarias que nos enseñan a tener una vida digna.

1.1.4. Mi profesión

Mi experiencia como docente surge desde el año 2000 con pueblos originarios de la sierra de Guerrero y Guanajuato. Mi estancia en esas comunidades me permitió comprender la fortaleza que tienen las comunidades en su identidad, también las desigualdades que en ellas se viven. Ahí surgió mi interés de estudiar educación especial, principalmente, por el acercamiento con niños y niñas con discapacidad en las comunidades, me percaté del poco apoyo que tenían desde la educación pública.

En el año 2002 estudié en la Escuela Normal de Especialización. Egresé en el año 2006. Desde el 2012 laboro en la SEP, en la UDEEI (Unidad de Educación Especial e Inclusiva), mi función es apoyar a las escuelas de nivel básico —preescolar, primaria y secundaria— para generar prácticas inclusivas en la escuela.

Durante los doce años de servicio en la educación pública, tengo experiencias que me dan la oportunidad de entender la diversidad como oportunidad para comprender la naturaleza humana. Mi trabajo en la escuela me enseña que las prácticas de solidaridad, reciprocidad y colaboración son vínculos seguros para salir airoso en diferentes adversidades. Las experiencias en mi propia vida, en niños y niñas con historias adversas.

1.1.5 La Maestría en Desarrollo Educativo

En el año 2018, con algunas presiones en mi vida personal y laboral, conflictos con mi estar en la ciudad de México, decidí iniciar —entre la incertidumbre y el miedo— el proceso de admisión para la Maestría de Desarrollo Educativo en la UPN. En estos años, desde la entrevista de selección hasta este momento, concibo la indagación cómo un proceso entre mis intereses más profundos, mis ignorancias formuladas por la necesidad que me caracteriza y los saberes que dan claridad de mi estar y ser en el mundo.

La primera prueba del encuentro con mis intereses más profundos fue la entrevista para el proceso de selección, en la entrevista encontré: la cooperación y la colaboración, la medicina tradicional, el campo, la tierra. Las otras y los otros se hicieron presentes. La suma de experiencias entrelazadas con mi historia, mis motivaciones más profundas las narré en un corto tiempo. Ese día me sentí muy contenta. No sabía si el resultado para entrar a la maestría sería favorable; encontrarme con mis motivaciones, me llenó de satisfacción.

El resultado fue favorable ¡fui seleccionada! No sabía si sentir alegría o miedo, ya estaba ahí. Inicié el camino lleno de sorpresas, compañías favorables, soledades en mi mente, llantos, aprendizajes anclados a mi historia, comprendo que no existe dualidad entre profesión y vida personal. Mi vida es un conjunto de yos, se entretrejen para ser aquí y ahora.

1.2. Experiencias que toman en cuenta la idea de comunidad

La indagación es un proceso en espiral, entrar en la espiral, me sitúa en cualquier punto. Cuando inicié la maestría mis pesquisas giraban entre los saberes comunitarios y el curriculum. Realicé una recopilación documental, con la verosimilitud de vislumbrar, analizar, valorar lo que se hace y se dice en torno a esta temática.

La indagación me ayudó a conocer los argumentos, relacionar las diferencias, semejanzas entre las deliberaciones efectuadas en torno al tema de mi interés. Delimité la búsqueda en investigaciones efectuadas en México durante los años 2008 al 2018. Los

textos encontrados abordan conceptos como: educación intercultural, diálogo de saberes, encuentros comunitarios, investigación comunitaria, educación no formal, investigación acción, procesos de aculturación, conocimiento tradicional, educación comunitaria, currículos alternativos.

Distingo al menos tres tipos de propuestas que tienen como objetivo incluir los saberes comunitarios en el curriculum oficial.

A pesar de que pueden ser tres categorías, cada una de ellas guarda entre sí relaciones, no se pueden ver de manera aislada. Existen entrelazos que configuran la relación del cómo se piensa la relación de la comunidad con la escuela.

1.2.1. Escuela, comunidad y gobierno

Desde hace más de un siglo, existen propuestas surgidas desde el Sistema Educativo Nacional Mexicano (SENM) en las que encontramos la relación entre escuela y comunidad. Esbozare grosso modo algunas de estas propuestas, en el capítulo dos se mencionan con mayor precisión.

Después de la revolución mexicana, las políticas educativas dirigidas a la educación indígena no tenían la intención de valorar los saberes comunitarios de los pueblos originarios. Al contrario, las políticas pretendían homogenizar y eliminar los saberes de las comunidades, lograr el mestizaje. En palabras de Stavenhagen, “los indígenas habrían desaparecer como tales, porque su existencia era considerada como un lastre para el país y un obstáculo para la modernización y el progreso” (1997, p. 24).

La idea del mestizaje, con intención de nacionalizar al país para lograr el progreso —a partir de los años 20— se difundió con José Vasconcelos, las misiones culturales y proyectos de Manuel Gamio. En el año de 1924 se crearon más de mil escuelas, con más de 1,146 maestros, para dar cobertura a más de 65,300 alumnos (Stavenhagen, 1997, p. 26).

En esos años, Moisés Sáenz propuso el proyecto de escuela transformadora, e integradora del indígena. El gobierno creó escuelas normales rurales para capacitar a los maestros que alfabetizarían los indígenas. En suma, durante los años posrevolucionarios, las políticas para la educación indígena se centraron en la aculturación, alfabetización y castellanización del indio.

El presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940) pidió apoyo al Instituto Lingüístico de Verano (ILV) para estudiar las lenguas indígenas de México, alfabetizar, promover las lenguas indígenas, sin el reconocimiento de los saberes de las propias comunidades. De estos estudios surge una política de educación bilingüe para dar respuesta a la recomendación de la UNESCO de retomar la lengua vernácula para alfabetizar a los indios.

En los años 40 y 50 se prohibió a los niños y niñas —con castigos severos— hablar en su lengua materna. Maldonado (2011) refiere la época como la de la política etnocida llegó al extremo de castigar con golpes a los niños —con multas a sus padres— por el hecho de hablar su lengua originaria en el aula. Estas acciones se sustentaban en proyectos de educación indígena de índole lingüista.

Gustavo Díaz Ordaz en el año de 1969 cerró 15 normales rurales, con el discurso de que eran nidos de comunistas. El movimiento estudiantil, la matanza del 68, el cierre de las normales, el cambio de gobierno, las propuestas en torno a la educación en el sexenio de Luis Echeverría, la crisis de los años 80, desembocaron en la reivindicación étnica de los propios pueblos indígenas, muchas veces encabezados por los propios maestros bilingües (Stavenhagen, 1997). Organizaciones indígenas y educativas empezaron a surgir.

Ante las demandas de los pueblos originarios y de maestros en los años de 60, surgió la visión de reconocer a México como un país pluriétnico, llevó a transformar desde el estado la forma en cómo se imparte educación en las comunidades originarias. En los años 70, frente al autoritarismo, muerte y represión vividos en el sexenio del presidente Gustavo Díaz Ordaz el Secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja dictaminó reformas al currículo de la educación en diferentes niveles.

La historia como asignatura se agrupó en el área de Ciencias Sociales. El libro de texto muestra un interés por unificar sentimientos nacionales con visión global de sociedad contemporánea. Todos los libros de texto gratuitos de estos años llevaban como portada la obra de arte de Jorge González Camarena: “La patria”, con la intención de representar el mestizaje, el pasado, el presente y el futuro de la nación mexicana.

En estos años se fundó la Subsecretaría de Culturas Populares y Educación extraescolar que:

Coordina a través de cuatro Direcciones Generales todos los servicios extraescolares de la SEP, incluyendo los de Procuradurías y las Brigadas de Mejoramiento Indígena, así como los servicios escolares de nivel primario, la castellanización y los internados de primera enseñanza. (Vázquez, Espinosa, Reyes, Clavel, 2011, p. 19)

Con este antecedente —en el año de 1978— la SEP, instaura la Dirección General de Educación Indígena, para crear y desarrollar proyectos específicos para las comunidades de pueblos originarios e incorporar en los libros de texto la diversidad cultural y multiétnica. Aunque, “en el fondo de lo que se trataba era de definir un modelo para incorporar a los indígenas a la nación” (Zoalla, 2004, p. 245). Su creación fue un intento, al menos en el papel, de reconocer las lenguas indígenas, se fomentó a capacitación de maestros bilingües, la elaboración de libros en diferentes lenguas originarias.

Las propuestas procuraban la castellanización y la visión de lo indígena alejada de lo que los pueblos conciben como su ser comunitario. Muchos pueblos optaron por no respetar este tipo de educación propuesta desde el Estado.

Carlos de Salinas de Gortari —en el año de 1993—planteó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), la reforma del artículo tercero Constitucional, la Ley General de Educación y el Plan Nacional de Educación. Renovó los planes y programas. En el curriculum oficial incluye la asignatura *Entidad donde vivo* como un elemento para organizar el aprendizaje de la historia, la geografía y la educación cívica, asignada para el tercer grado de educación primaria.

Para trabajar la asignatura el SENM elaboró un libro que retoma algunas tradiciones de los pueblos, de forma aislada, no hay una integración de la vida comunitaria; cada tema en donde se aborda los usos y costumbres de la entidad —donde viven los alumnos o alumnas— muestra la importancia de la conservación de las costumbres ligada a lo folklórico y turísticas, pero no una verdadera fuente de saber.

El objetivo del libro no es integrar los saberes a la educación como formas de comprender y resolver problemas del mundo cotidiano, ni darle valor a la concepción que tiene los pueblos originarios desde tiempos antiguos sobre la educación, como un proceso formativo para la vida cotidiana, en donde el medio natural en el que se vive es su principal espacio de aprendizaje.

En el Plan Nacional de Desarrollo de los años 2001-2006 se destaca la Educación Intercultural Bilingüe, en el capítulo cuarto indica que la educación debe fomentar la equidad social y reconoce al indígena como un sujeto político.

Ante estas reformas surgen distintos debates en torno a la práctica sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). La activista nicaragüense Myrna Cunningham, propone que la EIB, se práctica de cuatro formas:

- Paternalista o asimilacionista: reconoce a nivel formal la diversidad cultural, pero esta se concibe como una barrera para el desarrollo efectivo de programas educativos.
- Culturalista: da importancia a los aspectos lingüísticos y culturales, pero el currículo y la cultura que prevalece es la nacional, se traducen los materiales didácticos sin mediación pedagógica ni cultural.
- De convivencia: hay un interés por conocer al “distinto”; se promueve la difusión de conocimientos sobre las diversas culturas, desarrolla acciones de sensibilización entre los no indígenas.
- De empoderamiento o autonómico: se privilegia el rescate y revaloración de las culturas, el afianzamiento de la identidad colectiva y la participación plena en las decisiones para la definición, implementación y seguimiento del sistema educativo. (Cunningham, 2001, p. 16)

La EIB propuesta desde el Estado mexicano, se caracteriza por ser paternalista, culturalista y quizá un poco de convivencias. No visibiliza los entramados de desigualdad —política, social, económica— que viven los pueblos originarios y las problemáticas que enfrentan en la educación.

Existen otras propuestas que surgen desde miradas distintas a la del estado, con perspectiva crítica de la interculturalidad, en la siguiente categoría se analizarán.

1.2.2. Investigaciones desde la academia

En la indagación encontré la existencia de diferentes trabajos que abordan la relación escuela-comunidad. Surgen del interés personal de diferentes profesionistas, tanto del

ámbito educativo, como en otras áreas del conocimiento. Investigaciones que tienen respaldo de universidades públicas o privadas, por estar inscritas en instituciones como CONACYT, CIESAS, entre otras. Profesionistas originarios de comunidades indígenas o provenientes de las ciudades.

Las propuestas encontradas desde estas investigaciones tienen el objetivo de relacionar la comunidad con la escuela, muchas de ellas hacen un recorrido histórico de la educación de pueblos originarios, por lo que se relacionan con las ideas de la primera categoría.

1.2.2.1. Modelo Inductivo Intercultural (MII)

El MII se define como un proceso educativo, en él participan personas de la comunidad, comuneros y docentes. El proceso educativo inicia con la acción local de las comunidades, organizaciones o colectivos indígenas o rurales. Éste modelo implementa:

En diferentes escuelas indígenas de Chiapas y en colaboración con los integrantes de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), en otros estados de la República mexicana —Puebla, Oaxaca, Michoacán y Yucatán— y de Brasil —Roraima, Minas Gerais y Bahía— (Sartorello, 2016, p 124).

Sartorello es uno de los teóricos que más escribe sobre el modelo, analiza los principales aspectos de la educación con enfoque intercultural en América Latina. Su propuesta se inscribe en una interculturalidad crítica, se opone al sistema dominante, crea posibilidades de autodeterminación en los ámbitos educativos; considera los saberes comunitarios como conocimientos integrales, epistemologías complejas, representan la vida integral de comunidades originarias. Presenta los principios políticos, epistémicos, pedagógicos que caracterizan el método inductivo intercultural (MII). Describe la implementación en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en una escuela tseltal de Chiapas, reflexiona acerca de sus alcances y limitaciones.

El MII —según Sartorello— no es un listado de normas o pasos a seguir; es una filosofía educativa con gran flexibilidad para adaptarse a diferentes contextos socioculturales. Sirve como base para llevar a cabo otros proyectos educativos:

Han abarcado diferentes ámbitos, como la elaboración de textos y materiales educativos la formación docente, el diseño curricular, o la facilitación de procesos de enseñanza-aprendizaje en escuelas indígenas de Chiapas. (Sartorello, 2016, p. 125)

Bertely profundiza en los principios políticos y ontológicos del MII, retoma las voces de algunos colaboradores indígenas de Chiapas, como la agencia de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM). Principios que centran su hacer en enfoques postcoloniales, los postulados en torno al Buen Vivir y movimientos sociales originados desde las comunidades indígenas del sur de México.

Un componente del método indica la necesidad de colaborar con las comunidades indígenas no únicamente a partir de problemas, sino considerar sus conocimientos, valores, dilemas y capacidad de agencia; a ello alude el ejercicio activo de sus derechos individuales y colectivos. (Bertely, 2015, p.86)

1.2.2.2. Autoinvestigación Educativa

La autoinvestigación comunitaria es un proyecto de investigación para la implementación de diversificación curricular en primero, segundo y tercer ciclo de primaria de la escuela “René Barrientos Ortuño” de San Isidro Piusilla de la provincia Ayopaya del Departamento de Cochabamba (Zambrana, 2008, p.64). Es una propuesta resultado de la investigación con niños en la práctica de producción de papa.

La autoinvestigación comunitaria involucra a maestros, estudiantes, padres de familia, comuneros y autoridades sindicales de Piusilla, en un proceso reflexivo orientado hacia el reconocimiento y valoración de los conocimientos y la cultura local (Zambrana, 2008, p 201).

Los pasos a seguir en la autoinvestigación comunitaria son:

- Presentación del proyecto a la comunidad
- Conformación del equipo de coordinación y seguimiento del proyecto.
- Socialización de propuesta a los estudiantes, maestros y padres de familia de segundo y tercer ciclo de primaria.
- Socialización de la autoinvestigación.

- Diseño final de los instrumentos de la autoinvestigación.
- Diseño de la investigación
- Presentación de avances de la autoinvestigación.
- Notas de lectura
- Presentación final de los productos de las autoinvestigación. (Zambrana, 2008, p 200).

1.2.2.3. Diálogo de Saberes

El diálogo de saberes es una alternativa epistémica, pugna con la idea de comunicación jerárquica, del conocimiento lineal y positivista. Busca promover un diálogo horizontal entre personas que viven en pueblos originarios y profesionales de distintas áreas de conocimiento. Compartir —ideas, creencias, sentires, prácticas; nociones, historias— es necesario para construir conocimiento. “La imagen de los saberes puestos en diálogo es poderosamente evocadora, rompe con una perspectiva estática y asimétrica del encuentro entre maneras diferentes de definir y abordar la realidad” (Hersch, 2011, p.179).

El diálogo de saberes como propuesta epistémica surge en investigaciones de índole cualitativa, en estrategias de investigación-acción, con la idea de impulsar pluralismo epistemológico, vinculado con la investigación y con la intervención educativa.

Acosta y Garcés (2016) sugieren que existen cinco principios que se pueden observar en las diferentes experiencias e investigaciones enfocadas en el diálogo de saberes:

- Ser una opción política que aboga por la construcción de prácticas de desjerarquización, reforzando la transformación de la lógica de dominación y subordinación, en la lógica de solidaridad y colaboración;
- una postura epistémica, gnoseológica y antropológica que privilegia paradigmas transdisciplinares y reclama una racionalidad ampliada, como la ecología de saberes;
- una plataforma metodológica que le apuesta a la construcción de rutas que favorecen el trabajo colaborativo y a la recuperación de metodologías participativas y dialógicas: la investigación-acción-participación y la teoría fundada;

- una decisión ética que dispone al reconocimiento del otro (subjetividades) y de lo otro (saberes, conocimientos);
- una orientación estética que prepare para la percepción de un ethos barroco- popular en íntima conexión con la dimensión política para ofrecer la recursividad expresiva de las movilizaciones no violentas, es decir, estéticas de la resistencia, la disidencia y la resiliencia. (p. 20)

El diálogo de saberes implica emancipación de las formas coloniales de apropiación del conocimiento, si no se trabajan en la horizontalidad del conocimiento.

1.2.2.4. Materiales didácticos

En diferentes libros, revistas, investigaciones encontré materiales didácticos y curriculum con el objetivo de relacionar la comunidad con la escuela. En el catálogo de la UPN la tesis de Santíz (2005) después de elaborar entrevistas, compiló los saberes comunitarios de la comunidad de Oxchuc Chiapas para elaborar un CD como material didáctico. La perspectiva metodológica que utilizó fue cualitativa, hizo uso de: registro de información, visitas presenciales y entrevistas.

Torres (2018) recopiló la historia local del pueblo Cuentepec, Temixco, Morelos. Propuso documentar la historia local de kuentepetzin a partir de la memoria oral de personas del pueblo, realizó una propuesta en el aula de cuarto grado de primaria, con la intención de integrar el conocimiento histórico local y lograr una conciencia histórica en los alumnos. Mostró que es necesario que los maestros conozcan los conocimientos de las comunidades y asuman el rol de investigadores para crear alumnos con conciencia histórica que haga de ellos sujetos activos del presente y futuro de su comunidad (p. 142)

Existen otras propuestas de materiales educativos, con la intención de valorar los saberes comunitarios en la educación primaria, María Bertely (2008), después de una investigación colaborada con maestros de las comunidades originarias, elaboraron el cuadernillo: *Hombres y mujeres de maíz* en el año 2008:

Es un recurso educativo abierto a la creatividad social y al activismo político, que busca sembrar una cultura ética y política desde abajo, así como una democracia activa

y solidaria distinta a la democracia electoral que corrompe a los individuos que dicen representarnos. Por eso nutrimos nuestra semilla con tres tipos de alfabetización: una alfabetización ética, una alfabetización territorial y una alfabetización jurídica. (p.32)

Fue resultado de un proceso de interaprendizaje entre educadores de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México A.C. (UNEM) con alumnos de escuelas de Chiapas. Los relatos están escritos en Ch'ol, tsotsil, tseltal y traducidos al castellano. En él encontramos formas de habitar la vida, de pueblos originarios del sur de México —sus formas de organización, su cultura, la resolución de sus problemas— que apoyan el respeto de los derechos humanos e indígenas. Los relatos son una herramienta para la apropiación de la palabra y los significados de la comunidad, para integrar saberes comunitarios en las prácticas pedagógicas.

Entre los años 2001 al 2008, la UNEM, en colaboración con Gashé y Bertely, diseñó e impartió diplomados a maestros indígenas, comuneros y gente con afinidad por la educación intercultural. Uno de los resultados fue la elaboración de tarjetas de autoaprendizaje que:

Recuperan las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se practican en las comunidades indígenas para desarrollar acciones pedagógicas en las que se explicitan los conocimientos escolares indígenas implícitos en ellas. De esa forma, los niños indígenas construyen conocimientos escolares rescatando los saberes de su comunidad. (Sartorello, 2014, p. 77)

Estas tarjetas, pueden consultarse en la página de CIESAS, son ejemplo para la elaboración de distintos materiales pedagógicos en pueblos originarios de México, Brasil y Perú.

1.2.2.5. Metodología arraigada

El Modelo Curricular de la Educación Intercultural Bilingüe es una propuesta educativa intercultural para escuelas de educación primaria, elaborado por maestros de la UNEM, en los años 2006 al 2008. Plantea una metodología arraigada intercultural (MAI). Es una

metodología que retoma una perspectiva crítica. El investigador se vuelve parte y responsable de la realidad que estudia; los sujetos de investigación son parte activa para generar conocimientos “implica estar dispuestos a desarrollar un diálogo horizontal continuo sobre esta base, asume una responsabilidad moral compartida y recíprocamente constituida” (Sartorello, 2014, p. 84).

La práctica de la Metodología Arraigada es utilizada para orientar los procesos de diseño curricular. Denominada así por Sartorello en los talleres realizados con ch'oles, tsotsiles, tsotsiles, en donde el trabajo de campo se concibe “como formas paralelas de análisis, como aportes a la construcción de una teoría que se hace en el campo” (Sartorello, 2014, p. 84).

A lo largo de los talleres Sartorello junto con los participantes elaboraron categorías de análisis de narrativas que los maestros-acompañantes realizaban les permitió visualizar un proceso de co-teorización intercultural:



Figura del Proceso de co-teorización intercultural, en la que se visualizan las categorías de análisis de las narrativas de los talleres de diseño curricular intercultural (Sartorello, 2014, p. 86).

El esquema anterior nos permite ver las categorías que aprobaron la coteorización intercultural. En el centro-corazón se encuentra las pedagogías indígenas, que se relaciona con categorías de los horizontes de los participantes, por último su relación con otras teorías afines. Dicho en palabras de Sartorello (2014):

El diálogo, profundamente intercultural, entre los códigos en vivo de nuestros colaboradores indígenas, las categorías que los asesores kaxlanes y los educadores comunitarios de la UNEM generábamos por medio de la fusión de nuestros horizontes interpretativos y las categorías teóricas que retomábamos de nuestras lecturas, ha sido

lo que nos ha permitido desarrollar el proceso de co-teorización intercultural de este modelo curricular. (p. 87)

1.2.2.6. Aprendizaje situado

El libro *Aprendizaje situado. Dos experiencias en educación básica (2013)* ofrece elementos acerca de cómo dos escuelas públicas de México autogestionan el trabajo escolar tanto en el plano de la organización como en lo pedagógico. Una de las escuelas en la que se realizó trabajo de campo para identificar las prácticas innovadoras, en la escuela primaria General Heriberto Jara, del municipio de Miguel Auza, en el estado de Zacatecas. La segunda es la Telesecundaria Tetsijtsilin en el municipio de Cuetzalan, Puebla.

Después de realizar la sistematización y el análisis de campo Ynclán y Zúñiga (2013) buscaron un marco teórico que les permitiera expresar lo que se vivía en esas escuelas, concluyeron que las prácticas de colaboración, trabajo colectivo, integración de saberes de la comunidad, pueden teorizarse en lo que se ha llamado aprendizaje situado, “un aprendizaje que se genera y desarrolla dentro de una comunidad de práctica” (p. 22).

El trabajo de campo incluyó entrevistas narrativas biográficas; los docentes les contaban sus sentidos de ser maestros. Las investigadoras categorizaron los resultados en el último capítulo de su libro titulado: “La resiliencia, una manera de ser y hacer”. Las autoras concluyeron después del análisis de las narraciones, que “los docentes de ambos estudios de caso pueden caracterizarse como sujetos resilientes, dadas las características que muestran en sus biografías profesionales” (Ynclán y Zúñiga. 2013, p. 144).

Compartir con otros compañeros y compañeras en los cursos de la Maestría en Desarrollo Educativo, encontré que existen otras propuestas, surgen del acontecer histórico de los mismos pueblos originarios. Estas propuestas trataré de esbozarlas en la siguiente categoría.

1.2.3. Propuestas surgidas desde el devenir histórico y la vida comunitaria

1.2.3.1. Educación comunitaria

Los pueblos originarios de México, desde tiempos antiguos han creado formas de educar a las generaciones. En tiempos de la época prehispánica se ubican al menos tres tipos de escuelas, en dónde se aprendían diferentes aspectos de la vida cotidiana, la educación se centraba en:

El desarrollo del ser humano, su esencialidad se caracterizaba por la enseñanza a través de la práctica misma, en donde la oralidad y el diálogo, eran el elemento fundamental para la transmisión y aprendizaje de los valores y conocimientos que poseían los adultos, los cuales le serían útiles para la vida además de darle identidad colectiva e individual. (Vázquez, Espinosa, Reyes, Clavel, 2011, p. 19)

Al llegar los españoles al territorio mexicano, esas formas fueron desplazándose para ser integradas a las formas europeas. A pesar de esta situación, muchos pueblos recrean sus formas de enseñar y de adquirir conocimiento, epistemologías propias, basadas en las cosmopercepciones de la vida comunitaria en los pueblos originarios.

Una de estas propuestas es la educación comunitaria, nace en el movimiento impulsado por maestros, comuneros de los pueblos originarios de Oaxaca, “la libre determinación en el ámbito educativo fue un proceso de ejercicio que inició en los años setenta y ochenta, aunque, en materia de ley, no estaba reconocida todavía por el gobierno estatal ni federal” (Hernández, 2016, p. 36).

La educación comunitaria nace como una respuesta a políticas de homogeneización y paternalistas del sistema educativo mexicano dirigidas a los pueblos originarios. Alternativa educativa revaloriza y fortalece las epistemologías propias de los pueblos originarios. Tiene como objetivo “brindar una educación de calidad y que fortalezca la vida comunitaria (...) y pretende formar a los niños y jóvenes para que asuman responsablemente el destino de sus comunidades y pueblos” (Maldonado, 2011, p. 167). Toma las bases de la organización comunal. Es decir, la comunalidad, para analizar los contextos comunitarios, los saberes que en estos contextos se viven y mejorar la vida de las familias, desde y para su comunidad. Para lograr estos objetivos, se plantean al menos siete aspectos necesarios para la práctica de la educación comunitaria:

- La articulación de conocimientos en torno a los conocimientos locales y regionales,

- la investigación como eje pedagógico,
- la filosofía comunal como horizonte,
- la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje,
- el uso extensivo de la lengua originaria,
- un currículo adecuado a la realidad en que se trabaja,
- la colaboración de maestros que, más que enseñar, ayudan a aprender (Maldonado, 2016, p.18)

La diversidad de propuestas de educación comunitaria se extiende en diferentes partes del estado de Oaxaca y otros estados de México, surgen del análisis de una educación desde y para los pueblos, con sus bases organizativas, sus prácticas culturales y formas de vida y en contra de los programas del Estado que pretenden homogeneizar. Uno de los ejes pedagógicos de la educación comunitaria es la investigación en donde se analizan y se recogen los saberes locales para enriquecerlos con conocimientos no indígenas.

Con diferentes esfuerzos profesionistas y personas de las comunidades elaboran proyectos en el ámbito de la educación superior, desde las escuelas normales, cómo crear licenciaturas para la formación de docentes en educación comunitaria que impartan clases desde preescolar hasta bachillerato. Como ejemplo es la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC) en Oaxaca tiene como objetivo:

Ofrecer una opción de educación superior para estudiantes indígenas, basado en un modelo pertinente en contextos comunitarios, formando profesionales de la educación que trabajen en los Bachilleratos Integrales Comunitarios e incidan fuertemente en la mejora de la educación media superior dirigida a estudiantes indígenas. Para ello son formados en las áreas de ciencias sociales y humanidades y con la capacidad de usar y revitalizar las lenguas indígenas en contextos educativos. (Briseño, 2013, p. 36)

Otro ejemplo es la Escuela Normal Vanguardia fundada en 1925 ubicada en Temazolápan del Progreso, Oaxaca. La comunalidad es el eje pedagógico para favorecer los procesos de fortalecimiento identitario y potenciar el desarrollo de las habilidades intelectuales, herramientas del pensamiento y/o inteligencias (Ángeles, 2013, p. 142).

1.2.3.2. Escuelas autónomas

En el estado de Chiapas, el 01 de enero de 1994, se levantó en armas el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) constituido por personas de pueblos originarios de Chiapas que, ante la historia de represión y olvido por parte del estado mexicano, demandan —en la declaración de la selva Lacandona— por lo menos 11 puntos: educación, trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, autonomía, libertad, justicia y paz. El gobierno de México — ante el levantamiento— responde con represión, posteriormente, el EZLN y el gobierno de Salinas de Gortari, deciden dialogar.

El EZLN exige se hagan valer las formas autonómicas de los pueblos originarios y se reconozca su existencia en el pueblo mexicano. En el año de 1995 se firmaron los acuerdos de San Andrés que declaraban en reconocimiento constitucional —del gobierno federal— la libre determinación de los pueblos originarios, la autonomía, las acciones que se tomarían eran:

- 1) Reconocer a los pueblos indígenas en la Constitución general;
- 2) Ampliar participación y representaciones políticas;
- 3) Garantizar acceso pleno a la justicia;
- 4) Promover las manifestaciones culturales;
- 5) Asegurar educación y capacitación;
- 6) Garantizar la satisfacción de necesidades básicas;
- 7) Impulsar la producción y empleo
- y 8) Proteger a los indígenas migrantes. (Samano, Durand, Gómez, 2001, p. 107)

El gobierno federal no respetó los acuerdos pactados en San Andrés, las comunidades decidieron instituir municipios autónomos y caracoles en los que la libre determinación, la organización integral de la vida, se construye en forma colectiva, a través de la asamblea. Las comunidades vieron las necesidades principales, dieron prioridad a la salud y la educación. Con apoyo de la sociedad civil organizaron cooperativas, clínicas y escuelas.

Las escuelas autónomas zapatistas son espacios en dónde lo que se aprende debe ser validado por los consejos autónomos, es una propuesta educativa, totalmente autónoma de las prescripciones de la SEP y de cualquier órgano del Estado. Las comunidades zapatistas

deciden quién puede ser promotor o promotora de educación y los contenidos y métodos educativos que se van a impartir en las escuelas. En palabras de Baronet:

Como proyectos etnoeducativos generados por campesinos políticamente organizados, los sistemas municipales de escuelas autónomas son legitimados en los discursos de las familias militantes por la necesidad de beneficiarse de una “educación verdadera” que responda a sus demandas y problemas cotidianos, en términos de aprendizaje de contenidos colectivamente valorizados, verificables de manera pragmática por los padres y abuelos.

Estos últimos, muchas veces analfabetas, se muestran generalmente entusiastas en torno a los planteamientos de la educación autónoma, porque representan, a sus ojos, la posibilidad de revitalizar la lengua y la cultura popular. (Baronet, B, 2009, p. 11)

En las escuelas autónomas zapatistas no solo se integra los saberes comunitarios a la escuela, son una muestra de cómo los pueblos originarios con sus epistemologías desarrollan formas de autonombrarse y su libre determinación. Las escuelas zapatistas asumen una postura política no solo ante el gobierno de México, sino ante el sistema político económico llamado neoliberalismo.

1.3. Las interrogantes y el objetivo de indagación

El proceso de indagación es cambiante, no es posible marcar el destino de la pesquisa. Entre varios trasiegos, mi intención es contestar las siguientes interrogantes ¿qué motivaciones tienen los docentes para planear actividades relacionadas con la comunidad? ¿Qué conocimientos del programa relacionan con los de la comunidad? ¿Cuáles son las experiencias de planeación de la enseñanza relacionadas con las prácticas comunitarias de docentes de educación primaria en contextos rurales?

A partir de entrevistas, encontrarme con relatos de docentes en contexto rural para dar cuenta de las experiencias de planeación de la enseñanza relacionadas con las prácticas comunitarias que dan sentido al trabajo pedagógico.

1.4. Referentes Teóricos

El proceso de indagación se entreteje entre hilvanes diversos, existen algunos hilos fundamentales para llegar a ver el tejido. Los referentes teóricos brindan un panorama conceptual que clarifica el telar. Ideas formuladas a lo largo de indagaciones de otros y otras para comprender el mundo, las relaciones humanas y no humanas.

1.4.1 Saber de la planeación

Comenzaré con el significado de planeación de aula. La planeación cómo un saber docente. Para Serrano (2017) “El saber es producto de una relación intersubjetiva [...] Dada la amplitud de la acción humana sería imposible apostar una visión monolítica del saber”. (p.135).

Para explicar el término de saber, Serrano (2017) retoma a Ferreter e interpreta su concepción de saber en tres partes: el saber es producto de una relación intersubjetiva con la realidad; el saber se comparte en grupo, comunidades; y forma parte de tradiciones, que no requieren ser estables.

El saber es colectivo se da en un proceso de interacciones, los significados que se crean y recrean en la vida cotidiana, en torno a reflexiones cognitivas del hacer humano. El saber trastoca la realidad del sujeto, orienta sus prácticas y sus realidades, como indica Serrano: “Existen saberes que permiten la orientación del individuo en la realidad, ya para comprenderla, ora para modificarla” (2007, p. 137).

En esta indagación busco identificar los saberes relacionados con la experiencia de los docentes en torno a la planeación de aula y su relación con la comunidad. Los maestros y maestras son portadores de saber, saberes construidos, en la singularidad de las experiencias. Según Beillerot existe un saber en singular, es decir “aquello que para un sujeto es adquirido, construido y elaborado por el estudio o la experiencia. Resultado de una actividad de aprendizaje, cualquiera que sea la naturaleza éste (imitación, impregnación, identificación, efecto de la acción pedagógica)” (1998, p.89).

Al mismo tiempo las y los docentes construyen un saber en plural sobre la planeación, es decir crean “enunciados y procedimientos socialmente constituidos y

reconocidos” (Baillerot, 1998, p. 89). El saber en singular y plural se entreteje con el saber hacer, lo que cada docente hace en su práctica de planeación se da por la “disponibilidad para modificar una parte de lo real, según una intención” (p. 89).

La planeación como un saber docente se ubica en tres momentos, en el antes, durante y después de la enseñanza (Clark, Peterson, 1990). Cada momento se entrecruza con el mundo de vida de las y los docentes, sus historias, fuera y dentro del aula. De esta manera el saber docente sobre la planeación está fuertemente, vinculado al contexto. Se constituye entre las experiencias personales, las condiciones socioculturales, políticas y el conocimiento teórico obtenido durante su formación.

1.4.2. Noción de comunidad

La noción de comunidad constituye una realidad compleja con múltiples significados, corresponden a diferentes enfoques teóricos. Múltiples disciplinas de las ciencias humanas y sociales encuentran en el tema de la comunidad una herramienta de estudio para comprender el mundo contemporáneo, las ciencias de la educación no son la excepción.

Hablar de comunidad supone encontrarse con una mezcla de discursos científicos, ideológicos, culturales, económicos, históricos ¿qué? sufragan a su complejidad. Esta indagación se centra en las definiciones de comunidad que ponen acento en la relación social y la acción intersubjetiva de las personas.

La propuesta del antropólogo Benedict Anderson (1983), en su obra *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, plantea una distinción sustancial del concepto de comunidad. Relaciona la nación como:

Una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana. Es imaginada porque aún los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no lo verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión. (p. 23)

En la comunidad vista cómo Anderson trasciende el plano físico. Se sustenta en la idea de comunión que facilita la existencia de lazos de unión entre quienes son parte de ella. Construcción simbólica y cultural que es híbrida, heterogénea, multifacética.

Una comunidad es el “re-conocimiento de la forma concreta de existencia del ser humano, somos nudos de redes de relaciones concretas; somos las relaciones mismas, bajo las pellejas de mamíferos individuales que también somos” (Esteva, y Guerrero, 2018, p. 41).

1.5. La trama de la indagación. Perspectiva Metodológica

Después de ir y venir, entre un texto y otro, una entrevista y otra, comprendo que mi mundo y el mundo de las y los otros está anclado a un relato, la vida se comprende a través de la narrativa contada por sí mismo, o por otro que es similar a mí.

Esta pesquisa seguirá la concepción de que los actores sociales no son meros objetos, sino significan, hablan, son reflexivos. Es decir, ponen su mirada en los procesos interpretativos y los significan. Ideas surgidas con el nacimiento de las ciencias del espíritu —durante el siglo XIX— gestadas durante un proceso que logró comprender la acción y condición humana anclada a las relaciones intersubjetivas. Seres culturales que significan el mundo de vida.

La perspectiva cualitativa hunde sus raíces en varias corrientes teóricas, que dan un giro a la concepción cartesiana del conocimiento. La fenomenología abre la puerta para acceder al mundo de los significados, al mundo de sentido, el saber varado en las relaciones de la vida cotidiana. Lo acompaña el interaccionismo simbólico su punto de partida es “el mundo con el que se vinculan los sujetos, es el mundo mediado por los símbolos, por el conjunto de significantes a partir del cual es posible crear significado” (Serrano, Ramos, Ballesteros, Trujillo, 2015, p. 143).

Por su parte, la hermenéutica retoma las experiencias para comprender la vida del mundo social. La hermenéutica, “devuelve el concepto de experiencia hacia el mundo de vida, experiencia como una unidad en donde el ser se expresa” (Serrano, Ramos, Ballesteros, Trujillo, 2015 p. 140). Es en la experiencia donde el significante adquiere sentido, al ser narradas se interpretan, nos identificamos con las y los otros, cada experiencia está ligada al mundo de la vida de otras y otros.

Bajo estas epistemologías la indagación es cualitativa busca encontrar caminos para comprender la vida cotidiana, el ser y hacer de la vida humana a través de los saberes, actitudes, valores, las creencias, las opiniones, que guían el comportamiento de los sujetos.

De acuerdo con Eisner (2018), en la investigación cualitativa el yo es un instrumento (p.5), no se trata de hablar por el otro, decir quién es, sino interpretar lo que dice qué es a través de sus relatos. El yo investigador está implícito, está dentro de los relatos, se cruzan con sus intereses y experiencias, a través de la voz de los otros y otras reflexionamos nuestro ser y hacer.

El mundo se comprende solo en relación con los otros, como menciona Gadamer (1991):

El mundo vital es siempre al mismo tiempo comunitario que contiene la coexistencia de otros y, sobre todo, la intesubjetividad en este mundo, aunque lo así constituido, el mundo como lo que es común a muchos individuos, abarca a su vez a la subjetividad- (p.311)

Busco comprender el mundo de las y los docentes, las interacciones entre la escuela y la comunidad, los significados de los relatos de los docentes, experiencias situadas en lugares específicos, en espacios rurales y otros en proceso de urbanización. En el acontecer de las experiencias “se muestran los ritos sociales que dan sentido a la vida en comunidad, orientan la convivencia y exponen la interiorización de mundo social en los símbolos que evocan... dan efecto de cohesión; de pertenecer a un grupo social, a una cultura, de mantener una unidad subjetiva en un mundo de pertenencia común: [donde] los otros importan” (Serrano y Arciniega, 2019, p. 345).

1.5.1. Las entrevistas de corte narrativo

A través de entrevistas me acerqué a profundizar los significados y subjetividades de los y las docentes. Es a través de la narrativa que se transita en el camino de la comprensión de la vida humana “el hombre sólo sabe de sí al contar o contarse lo que hace y lo que le pasa” (Aguerri, 2018, p. 23), agrego a esta idea, que las mujeres y hombres saben de sí al escuchar los relatos de otros y otras, las experiencias se entrelazan y comparten usanzas similares. La experiencia narrada del otro es una voz conocida.

La narrativa no es dar voz a los otros en un sentido de subalterno, es escuchar al otro, para reflexionar y dar sentido al mundo de vida. Las historias contadas se interpretan para hacer un acto reflexivo del hacer en la educación y en la vida misma. “El indagador lo

que hace es reestructurar los sentidos de ese hacer. Es una especie de ida y vuelta, interesa los sentidos que los sujetos tienen en una práctica social” (Serrano, 2018).

En este sentido, en las entrevistas narrativas se transita en el plano intersubjetivo, la comprensión del sí mismo a partir de la cultura, del cual es posible definirse, configurarse y comprenderse. En el caso de esta indagación comprender a las y los docentes desde su dimensión cultural, histórica, situados en un espacio singular que les permite su hacer cotidiano.

1.5.2. Proceso de organización, sistematización y análisis de los datos recopilados en las entrevistas

Existen diferentes referentes para elaborar una entrevista de corte narrativo, en esta indagación, traté de seguir los ocho puntos sugeridos por Serrano (2015). El primer punto requerido para hacer una entrevista narrativa es un gran reto: atención flotante, es decir, “mantener una escucha atenta y constante, empatía para comprender lo que el otro dice. Evitar la valoración de lo emitido por el sujeto” (Serrano, 2015, p. 278).

Desdoblar los significados de lo que el sujeto narra —en este caso las o los docentes— no es tarea sencilla, considero que es un trabajo como del artesano, para volverte experto en la tarea, es necesario ensayar. Por tal motivo, en el segundo punto Serrano (2015) propone el modelaje, en cada momento del proceso de sistematización, organización y análisis de las entrevistas narrativas (p. 278).

Elaboré con apoyo de mi asesor preguntas guía para dar voz a la persona a entrevistar, en el momento de la entrevista surgen preguntas particulares elaboradas a través de las respuestas de informantes (Serrano, 2015), con el propósito de ampliar el contenido y detallar los relatos.

Durante el proceso de indagación existe el encuentro con el campo, es decir, “la interacción con los otros sujetos en una dimensión espacio-temporal concreta, en un lugar y momento en particular” (Ameigeiras, 2016, p. 125). Dedico un espacio en este apartado para narrar cómo fue mi entrada al campo, relacionada con el hacer en la vida cotidiana y en las relaciones del ser docente.

1.5.3. Encuentro con el campo de indagación

El encuentro con el campo de estudio en las andanzas de mi vida cotidiana, dos escuelas de geografías distintas. La escuela José María Morelos y Pavón ubicada en el pueblo de San Pablo Tecalco, Estado de México. Pueblo asentado a las faldas del Tepetle (cerro de Chiconahutla).

1.5.3.1. San Pablo Tecalco, Estado de México

Los compañeros y compañeras del colectivo *En Defensa del Cerro de Chiconahutla*, planeamos una jornada de talleres en diferentes escuelas del pueblo. Ese fue mi primer acercamiento con la Escuela Primaria José María Morelos y Pavón.

Concluimos la jornada de talleres con un festival de hierbas y curanderas, los alumnos y alumnas de cuarto, quinto y sexto grado participaron en el cierre de las actividades, las niñas y los niños se encontraron en un espacio público para compartir conocimientos. En el piso colocamos una tlalmanalli (ofrenda). Los niños llegaron a las diez de la mañana. La ceremonia comenzó, formamos un círculo alrededor de la ofrenda; los niños tomaron flores, agua, tambor —entre el sonido del caracol y del tambor— iniciamos las actividades.

Cincuenta niños con sus familias estaban reunidos en la plaza del pueblo, algunos llegaron al espacio donde conduje el taller ¿Cómo hacer pinole? Hacer pinole, es una de las actividades gastronómicas de nuestros pueblos, los niños y niñas compartieron lo que sabían de este alimento, procesamos dos recetas distintas —de acuerdo a lo que ellos sabían— una receta tenía como ingredientes: maíz, cacao, azúcar, canela; la otra sin cacao.

En equipos, niñas y niños, con ayuda de sus familias, pesaron los ingredientes, tostaron los granos de maíz y cacao. Algunos molieron los ingredientes; otros pelaron el cacao y lo molieron en metate. Eligieron la actividad que querían. Había niños y niñas que pasaban de una actividad a otra, querían verlo todo. Cuando terminamos el pinole, lo pesaron y lo dividieron en partes iguales a cada integrante de equipo. Los niños usaron diferentes estrategias: dividir la cantidad de gramos entre el número de personas, repartir una cucharadita a cada quien.

Muy contentos todos comieron pinole. Una señora recordó algunos dichos sobre el pinole: ¡El que tenga más saliva, que coma más pinole!, ¡No se puede chiflar y comer pinole al mismo tiempo! Preguntamos a los niños qué significaba cada refrán mencionado.

Entre risas y silencios, opinaban sobre lo que pensaban. Para finalizar, representamos la leyenda del maíz, algunas niñas y niños querían participar, otros solo miraban. Los niños comentaban que esa leyenda venía en su libro de Texto.

Una de las actividades planeadas para el festival fue la observación astronómica y explicación del equinoccio de verano. Algunos estudios antropológicos mencionan que en el equinoccio de verano se alinean los petrograbados —ubicados en el cerro de San Pablo— el amanecer y la punta de la pirámide del sol de Teotihuacán.

Fue un encuentro en donde compartimos: alimentos, palabra, saberes, sentires. Mi mente y corazón se conectaron y me hicieron pensar en mis esperanzas más profundas: mirar una educación en la que los conocimientos comunitarios que permiten un buen vivir, son valorados y retomados en la vida académica de las y los alumnos.

Estas actividades fueron la puerta de entrada para realizar entrevistas en esta escuela. La subdirectora escolar me permitió la entrada. Después de una pequeña plática en las redes sociales, le pedí una cita en su escuela. Con la amabilidad que le caracteriza, nos encontramos en la dirección de la escuela, le expliqué en poco tiempo los objetivos de la investigación y le pedí me dejará realizar entrevistas a docentes frente a grupo, sin ninguna objeción me permitió hacer entrevistas los días viernes del mes de noviembre.

1.5.2.2. Cuetzalán, Puebla

En el primer semestre de la maestría, en el seminario de Diversidad Cultural e Institución Escolar, fuimos de visita al pueblo mágico de Cuetzalán. Pueblo originario ubicado en la Sierra Norte del estado de Puebla, el 08 de noviembre del 2018, después de 6 horas de camino de la ciudad de México los cerros abrieron sus veredas para envolvernos en sus mágicos saberes. Es inevitable no ser atrapada por su peculiar olor a café y tierra fresca.

En esta primera visita, me acerqué —unas horas— a la Escuela primaria Miguel Hidalgo, primaria indígena ubicada en el pueblo de Tepetipan, perteneciente al municipio de Cuetzalán. En la entrada del pueblo había algunos juegos de feria, la fiesta del pueblo

estaba cercana. La bienvenida por parte del director y de las madres de familia fue acogedora. Los niños y niñas estaban en el salón de clases, entre los compañeros que asistimos nos en los salones, con la consigna de observar la clase.

Mi observación fue en el grupo cuarto grado, el maestro me dio la bienvenida. Me pidió presentarme con las 6 niñas y 9 niños. Niños y niñas estaban sentados en equipos, elaboraban textos expositivos ¡el maestro articuló en su planeación una práctica comunitaria con el aprendizaje esperado de la SEP! Me platicó: «El próximo fin de semana será la fiesta más importante del pueblo, a los niños les gusta mucho participar en las danzas, el jaripeo, la limpieza de calles y escuela» (las instalaciones de la escuela se adaptan para hacer el jaripeo y el baile). La intención del maestro era retomar la fiesta de San Martín Caballero, para que los alumnos comprendieran las características de los textos expositivos.

Para el desarrollo del contenido cada equipo de niños y niñas investigaron en su comunidad y familia las tradiciones de la fiesta: procesiones, danza, cómputo de reinas, el castillo, baile del pueblo y jaripeo. Plasmaron de forma gráfica y escrita la información obtenida. El maestro —en algunas ocasiones— daba las instrucciones en náhuatl. Roció (alumna) veía mi cara de sorpresa cuando el maestro daba las indicaciones en náhuatl, se acercaba a mí, sin decirle nada me tradujo las consignas del maestro.

Desde la presentación me percaté de la existencia de una niña (Sara) estaba sentada en una esquina —casi no hablaba— no estaba en ningún equipo. Tomó su libreta y unos colores, empezó a plasmar rayones en su cuaderno. Me acerqué a todos los equipos, les pregunté sobre su investigación. Todos muy emocionados me contaban sobre la fiesta del domingo, muchos me invitaron a asistir, para ver las danzas y el castillo.

Cuando me dirigí a Sara ella tapó su cuaderno, le pregunté sobre la fiesta, solo me miró sin contestarme. El maestro con voz baja me dijo: «es una niña de USAER», ese término —es una niña de USAER—, lo tengo bien ubicado, porque justo es el espacio donde trabajo como docente.

Pedí al maestro me permitiera dejarle trabajo a Sara para que se incluyera al grupo. Me acerqué poco a poco a Sara, pedí a otras niñas unas fotos que llevaban. Me dirigí a ella, le pregunté qué le gustaba de la fiesta. Solo me miró, le volví a insistir y con su dedo índice me señaló la foto del cómputo de las reinas. Le pregunté si podía hacer un dibujo.

Respondió con voz muy baja: «no sé dibujar». Le respondí: «no te preocupes yo te lo dibujo y tú lo coloreas y escribes de qué se trata». Asintió con su cabeza.

Así es como Sara trabajó ese día, después se acercó a un equipo y las demás compañeras la recibieron con gusto y le ayudaron a redactar lo que ella quería expresar.

En el diálogo entre los alumnos prevalecía su lengua materna —náhuatl— muy poco hablan el español. Entre risas, compartían sus materiales, se preguntaban entre sí, veían unos a otros sus escritos y dibujos. Algunas veces salían del salón sin pedir permiso al maestro; regresaban en pocos minutos. Fue el momento del recreo, las niñas y los niños, rápidamente, tomaron los juegos de ajedrez que había en el escritorio del maestro y armaron equipos para jugar. En ese momento, el profesor me invitó a pasar a la dirección, en dónde nos esperaba un delicioso desayuno preparado por parte del consejo de padres de familia. Fue una delicia oler y degustar sabores tan diversos como la cultura misma.

Entre lo dulce y lo picoso, el calor del café y el calor del clima. En la plática con las compañeras mencionábamos sobre la relación madres-escuela, en ambientes indígenas y en la ciudad. En estos ambientes las madres de familia son parte de la escuela, su participación es activa todo el tiempo. Terminó el momento de saborear los distintos platillos, regresamos al salón de clase. Los niños y niñas jugaban ajedrez, el maestro me dijo: «son muy aficionados a éste juego».

El maestro pidió pegaran sus trabajos en un papel bond, en el centro superior como título La fiesta de San Martín Caballero. Las niñas muy concentradas en el ajedrez, se percataron de que la mayoría habían seguido las indicaciones, guardaron el ajedrez y siguieron la consigna. Una vez colocados todos los trabajos, el maestro indicó: «todos peguen sus trabajos en la cartulina, para exponerlos a los compañeros». Cada uno explicaba las diferentes actividades de la fiesta, algunos más motivados. La mayoría de ellos exponía en náhuatl, pero el maestro les pidió expusieran también en español. Al terminar las exposiciones, les preguntó: «¿cómo se llaman este tipo de textos?». Algunos de ellos respondieron: “se les llaman expositivos, tienen la finalidad de explicar y argumentar a otras personas un tema específico”.

Encontrarme con ésta experiencia y otras más en éste pueblo colmado de saberes me invitan a cuestionarme sobre la relación escuela y la comunidad, ¿qué motivaciones tienen los docentes para planear actividades contextualizadas? ¿Qué conocimientos del programa

relacionan con los de la comunidad? Para lograr el objetivo de esta indagación busqué maestros y maestras que estuvieran dispuestos a compartir sus experiencias. Al principio, fue ir horadando piedra. Por fortuna, con algunas maestras mantengo comunicación por medio de redes sociales.

Hacer entrevistas en Cuetzalán fue complicado. En algunos momentos creí que no lograría verme cara a cara con docentes de ese espacio. Confíe y pedí al universo se abrieran caminos. Encontré a la maestra Susana —la conocí en mi primer encuentro en Cuetzalán— estudiante de la Maestría de Educación Básica en la UPN, sede Cuetzalán.

La maestra Susana me abrió camino, me acompañó al encuentro, la calidez de su persona me dio la confianza de encontrar lo que buscaba. Fue el hilo principal en esta red; habló con directoras y maestras de escuelas primarias de ese Valle. Desde la distancia geográfica ella asentó fecha y hora para el diálogo con las maestras y maestros.

Como cada vez, Cuetzalán me recibió con mensajes que hacen vibrar mi corazón. Encontré a diferentes maestras, sin hacer tantas preguntas me compartían su ser docente en esos espacios. Me quedo con la frase que resonó en mi corazón: ¡Caminante no hay camino, se hace camino al andar!

La escritura de este capítulo fue la puerta que me llevó a comprender la urdimbre y la trama de la indagación. Vislumbrar los intereses conectados a mis historias de vida, contadas para comprenderme, comprender la educación desde un curriculum que abre sus bielas a la comunidad. La relación con las y los saberes de que brindan un buen vivir.

Las experiencias que toman en cuenta la comunidad me ayudó a comprender la multiplicidad de posibilidades de aprender y enseñar. Pensar en una educación no limitada a la infraestructura panóptica de la escuela.

La trama, indudablemente es la narrativa, explícita en este capítulo, implícita en todo el proceso de indagación: en la elección de las preguntas para el diálogo con las maestras y maestros de educación básica primaria, en el encuentro con el campo, en la voz de las maestras y maestros, en la reflexión de sus palabras.

Para comprender el mundo de vida de las y los maestros, en el siguiente capítulo esbozo *grosso modo* el contexto sociocultural, político, educativo en el que se inscriben las y los docentes que compartieron sus relatos, historias que les hacen sentido a su ser docentes en relación con la comunidad.

Capítulo II

Contexto Sociocultural, político y educativo

Capítulo II Contexto Sociocultural, político y educativo

Los seres humanos (los docentes) estamos atravesados por el lenguaje, caracterizado por discursos políticos, laborales, culturales, sociales, que se entretajan con las historias de vida, aspectos que se manifiestan en la vida intersubjetiva y las acciones cotidianas. En este capítulo inicio con un panorama general del contexto cultural, social y educativo en dónde se realizaron las entrevistas, pueblos rurales, culturalmente diversos.

Más adelante, describo las políticas educativas que permean en la educación básica, sobre la relación escuela-comunidad, con el objetivo de conocer los discursos políticos que son parte del conocer de los docentes, desde su formación inicial. La temporalidad que utilicé para hacer esta descripción, fue desde la formalización de la escuela rural e indígena, a principios de los años pos-revolucionarios, discursos que se unen a la idea de una nación mexicana. Posteriormente, bosquejo las características y diferencias entre la educación general e indígena, para comprender las prácticas de planeación que tienen los y las docentes entrevistadas.

Para finalizar, expongo las concepciones de la planeación como un proceso del pensamiento intersubjetivo de los docentes, en donde las experiencias —que merecen ser contadas— se vuelven trama de lo que aquí y ahora se hace y se dice sobre la acción en el aula.

2.1. El contexto del campo de indagación

Las acciones y sentidos de las y los docentes están atravesados por una serie de aspectos culturales, educativos. En este apartado brindó un panorama general, del contexto cultural, social y educativo en dónde se realizaron las entrevistas.

2.1.1. San Pablo Tecalco, Tecamac, Estado de México

San Pablo Tecalco ubicado en el sur-poniente del valle de Teotihuacán, del municipio de Tecamac. Pueblo con registros históricos anteriores a la llegada de los españoles es una de las primeras comunidades asentadas alrededor de las lagunas del lago de Texcoco y Zumpango. Zona catalogada como semirural, con una extensión de, aproximadamente, 56 hectáreas utilizadas por casas habitación, otras para la siembra y para la extracción minera.

Antes de la llegada de los españoles el pueblo era reconocido como un *Altepetl Chichimeca*¹ —llamado Tecalco— su interpretación viene del náhuatl “se compone de *Tetl*-piedra, *calli*-casa y el sufijo locativo con-en" (M. Samper, 2018, p.34). Es decir, en la casa de Piedra. Para el siglo XVI los frailes Agustinos construyeron el templo católico, como era acostumbrado la iglesia católica dedica las construcciones de sus templos a un santo, en el caso de Tecalco, debe su nombre a la construcción del Templo dedicado a San Pablo.

Está ubicado al oriente del Valle de Teotihuacán y el noreste de la cuenca de México (M. Samper, 2018); a las faldas del norte del cerro del Tepetle, mejor conocido como cerro de Chiconahutla. Colinda con los municipios de: Acolman, Ecatepec y Tecamac; por su cercanía con los municipios de Ecatepec y su fácil acceso a la ciudad de México es un pueblo perteneciente a la zona metropolitana de la ciudad de México.

El cerro es un lugar de recarga hídrica importante para todos los pueblos que se encuentran alrededor de él. Punto geográfico central en el valle de México. Sufre una fuerte devastación natural y cultural “múltiples minas, inmobiliarias, basureros y tiraderos de lodos tóxicos, asociados a la construcción del Nuevo Aeropuerto, hoy día amenaza con acelerar violentamente la destrucción del Cerro Chiconauhtla” (Comité de Apoyo Tecalco, 2018, pág. 4)

La urbanización como un proceso histórico en San Pablo Tecalco y los pueblos vecinos, data de más de 30 años; inició con corredores industriales en el municipio de Ecatepec, muchos campesinos dejaron la siembra para ir a trabajar a las fábricas más cercanas. La urbanización se extendió, concretamente, con la construcción de conjuntos habitacionales, que llevó a muchos campesinos a vender sus tierras.

¹ Para Lockhart, *altepetl* es un término utilizado por los pueblos nahuas del centro de México —antes de la llegada de los españoles— para referirse a la organización política, económica y religiosa, de un grupo de personas que viven en determinado territorio (J. Lockhart, 1999).

La labor campesina se dejó por actividades terciarias, como el comercio y otros oficios: albañilería, carpintería, entre otras. Las tierras de cultivo se han convertido en casas habitación —casas dormitorio— las familias laboran o estudian en la ciudad y llegan a dormir a su casa. Los fines de semana pasan el tiempo en las diferentes plazas comerciales.

A pesar de estos problemas de urbanización —en lo que aún existe del cerro de Chiconahutla— se reproduce el maguey, el nopal, las tunas, el maíz. El maguey produce una de las bebidas prehispánicas más conocidas: el pulque. La producción, el consumo del pulque, como una bebida tradicional, construye relaciones culturales: juegos, colores, cultos, música, poemas. Desde el periodo prehispánico existe el oficio de Tlachiquero (persona que sabe el proceso para la elaboración del pulque) el oficio se enseña en las familias, los padres instruyen, principalmente, a sus hijos varones la extracción del mucilago —aguamiel— y el proceso de fermentación para producir pulque.

En sus campos y milpas que aún se conservan nacen diversidad de plantas que son utilizadas desde tiempos prehispánicos, principalmente, por las mujeres para sanar de manera natural a sus familias y vecinos, se le reconoce desde tiempos de la colonia como un pueblo de curanderas y brujas. Llamado así debido al conocimiento que tienen muchas mujeres sobre medicina con hierbas. Había muchas mujeres parteras, los pueblos vecinos hasta la fecha recurren a algunas mujeres cuando los niños se “hempachan” (*sic*) o se asustan, o tienen mal de ojo.

A pesar de los constantes cambios de urbanización, devastación natural y social, éste conocimiento se configura como un producto cultural por la colaboración de otros y otras para mantenerlo y transmitirlo de generación en generación, a través de las familias o entre mujeres de la misma comunidad.

La alimentación a base de maíz —alimento material y espiritual— es parte de la multiplicidad de conocimientos de estos y otros pueblos originarios de México. La milpa —microsistema ecológico— se cultiva en menor medida que hace unas décadas, actualmente, una población menor del pueblo siembra milpa. Los abuelos y abuelas enseñaban que somos parte de la tierra, para sembrarla hay que pedir permiso, para cosechar es necesario agradecer. Actualmente muchos de estos saberes no se practican.

Desde tiempos de la colonia, los habitantes de San Pablo Tecalco antes del dos de noviembre —festividad de día de muertos— preparan sus casas maternas para hacer el

tradicional pan de muerto. Elaborado en hornos de leña, la familia extensa (abuelos, hijos, primos, tíos, nietos) se reúne alrededor del horno para elaborar el pan, después de unas horas está listo para poner en las ofrendas de día de muertos. En ésta actividad las familias ofrendan su trabajo en algo comunitario ¡la festividad del día de muertos! Algunas familias aún acostumbran llevar pan de muerto al panteón para ponerle a las tumbas y compartir con las personas. Estas formas de participación son acciones de aprendizaje que recrean y crean símbolos para entender el mundo.

En San Pablo Tecalco se mantienen las fiestas patronales ligadas a la religión católica, el sistema de cargos para la conmemoración de la fiesta es por medio de las mayordomías que organizan y gestionan las fiestas patronales. En el pueblo de San Pablo Tecalco existen tres centros escolares, el preescolar federal Ángel Salas Bonilla, el preescolar estatal Sor Juana Inés de la Cruz y la escuela primaria general José María Morelos y Pavón con turno matutino y vespertino.

En la escuela primaria José María Morelos y Pavón turno matutino entrevisté a maestros de diferentes ciclos escolares. Ubicada en el centro del pueblo. El turno matutino cuenta con 180 alumnos, la plantilla organizada de la siguiente manera: un Director, subdirectora comisionada, doce docentes frente a grupo, dos de educación física, un intendente. En total doce grupos, dos de cada grado. Tiene dos aulas de cómputo, una biblioteca, áreas deportivas, plaza cívica y una parcela escolar, en la que cada año las niñas y niños de sexto grado con ayuda del director escolar siembran frijol y algunas ocasiones milpa.

La mayoría de maestras y maestros apoyan en las actividades fuera de la escuela, permiten que los pobladores compartan los saberes a los y las niñas, las familias se muestran interesadas en este tipo de actividades.

2.1.2. Cuetzalán del Progreso, Puebla

Cuetzalán —municipio ubicado en las montañas de la sierra norte del estado de Puebla— su nombre proviene de los vocablos nahuatl: cuetzalli (pájaro colorado) y el tlan (lugar): lugar de pájaros colorados. Es un pueblo de origen prehispánico —del grupo Tenocha— pertenecía a la gran Tenochtitlan antes de la llegada de la colonia. Forma parte de los

pueblos indígenas nahuas, a pesar de la colonización y de los años nacionalistas, mantiene la lengua náhuatl.

Cuetzalán es un lugar entre cerros, ríos, barrancas y manantiales, con clima húmedo y lluvias todo el año. Ubicado a más de 180 kilómetros de la ciudad de Puebla. Dividido por ocho juntas auxiliares, a su vez cada junta auxiliar cuenta con al menos cuatro comunidades alejadas de entre 40 minutos y una hora entre ellas. Algunas comunidades no cuentan con transporte público, es necesario caminar para llegar a ellas.

Por ser un lugar húmedo y con una altura de 1400m sobre el nivel del mar, se produce uno de los cafés más aromáticos y reconocidos del país. Actualmente, la principal actividad económica es la agricultura, se cultiva café y milpa (maíz, frijol, calabaza, alverjón)

A finales de los años 90, el café sufrió una caída de precio, a una gran cantidad de sembradíos les cayó plaga, cuestión que hizo que las familias tuvieran problemas económicos, provocó la migración temporal o definitiva de jóvenes y padres de familia. Desde estas décadas se acrecentó la delincuencia, asaltos en el transporte público, robo a mano armada, robo de autos. Casi al mismo tiempo en el que la producción y comercialización del café sufre la caída del precio, surge el programa: “Pueblos con encanto”, Cuetzalán fue uno de los municipios que recibió recursos para promover el Turismo.

Antes de esta época, las familias de los diferentes pueblos elaboran diferentes artesanías, con el aumento del turismo apoyan sus gastos económicos con la venta de sus creaciones en la plaza dominical. Muchos artesanos venden a diferentes locales establecidos, los dueños de esos locales les pagan a muy bajo costo sus productos. Ante esta situación deciden vender de manera ambulante y caminan en toda la plaza, sábados y domingos para que la venta sea directa a precio justo.

Las danzas son elementos simbólicos muy importantes en Cuetzalán para la producción de la vida y la construcción de la cultura. Existen al menos cuatro tipos de danzas: voladores de Papantla, quetzales, migueles y negritos, actualmente, se baila para festejar a los santos patronos de las iglesias ubicadas en las comunidades. La danza de los quetzales practicada en diferentes comunidades de las ocho juntas auxiliares, se caracteriza por el uso de grandes penachos adornados con plumas de Quetzal, para los habitantes

representa: abundancia, fertilidad, vida. Estos símbolos subjetivos se interrelacionan con el mundo objetivo: la diversidad de flora y fauna que vive y recrea en ese espacio-tiempo.

La danza de los voladores de Papantla es una ceremonia que tiene muchos rasgos prehispánicos, en Cuetzalán existen diferentes ceremonias para colocar el palo en donde se llevará a cabo la danza.

En la danza participan cinco personas, cuatro de ellas representan los puntos cardinales, y el quinto danzante el centro de la tierra [...] trece vueltas da cada danzante en su viaje a tierra firme, que multiplicadas por los cuatro dan un total de 52, número que representa los años que componían el siglo en el calendario nahua prehispánico. (Vera, A. 2003, pág. 17)

El uso de plantas medicinales para sanar diferentes enfermedades es parte de los saberes que existe en Cuetzalán, existe una organización que trabaja para el rescate de los saberes de la medicina tradicional, es la “Sociedad de Solidaridad de Médicos Tradicionales Indígenas de la sierra Norte de Puebla “Masehualpajti [...] El número de médicos que tiene la sociedad actualmente es de 57 médicos tradicionales de 25 localidades” (Vera, A. 2003, pág. 3). Desde el año 2003 la sociedad logró tener un espacio en el Hospital Integral perteneciente a la Secretaría de Salud, para dar consulta y atender diferentes padecimientos.

2.1.2.1. Escuelas de educación básica del municipio de Cuetzalán

En el municipio de Cuetzalán la educación básica se encuentra administrada por la sub Coordinación de desarrollo educativo número catorce. De esta dependen las diferentes instituciones de educación básica y bachillerato del municipio de Cuetzalán. Existen 42 preescolares pertenecen al sistema de educación indígena. En los preescolares prevalece la enseñanza de la lengua náhuatl y el desarrollo de proyectos relacionados con la vida comunitaria y familiar.

Para la educación primaria, existen escuelas que pertenecen al sistema de educación indígena (SEI) y otras al sistema federal no indígena. Son llamadas “escuelas federales” a

pesar de que el sistema de educación indígena también es federal. La SEP nombra a las escuelas que no pertenecen al SEI, escuelas regulares.

Otra institución importante para brindar educación en las diferentes comunidades de Cuetzalán es el CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo), el cual brinda apoyo al menos a 28 preescolares y 16 primarias en las diferentes comunidades pertenecientes al municipio. En el municipio de Cuetzalán entrevisté a cinco maestras de dos comunidades diferentes. En la comunidad de Tepetzalan, cuatro entrevistas, en la comunidad de San Miguel Tzinacapan solo una.

En el siguiente apartado describiré el contexto de los pueblos en donde se ubican las escuelas en las que realicé las entrevistas.

2.1.2.2. Comunidad de Tepetzalan, Cuetzalán Puebla.

En náhuatl, la comunidad de Tepetzalan significa en medio de cerros; pertenece a la Junta Auxiliar de San Andrés Tzicuilan, municipio de Cuetzalán. El pueblo está ubicado a 40 kilómetros de distancia de la cabecera municipal. Existen actualmente 650 habitantes de los cuales un 80% habla náhuatl y los más jóvenes son bilingües, es decir, hablan náhuatl y español (ellos lo llaman mexicano).

En la comunidad de Tepetzalan resalta el traje típico de la región, especialmente, en personas adultas. Las mujeres usan una falda confeccionada de manta o popelina blanca, para uso diario. Para los días de fiesta o en ocasiones los domingos es de lana negra, bordada con hilo rojo en los extremos; además usan una faja roja de lana. En la parte superior usan una camisa con bordados de dibujos de pájaros, de flores y de figuras geométricas en el borde del cuello y en las pequeñas mangas. Sobre la camisa llevan un *quechquemitl* (capa) de gasa tejida.

En día de fiesta las mujeres usan un tocado que consiste en más o menos veinte cordones de lana enrollados en el cabello y extendidos a lo largo de la cabeza, por encima de las orejas, llega a medir hasta 50 cm de alto. Alrededor del cuello llevan un collar con cuentas de colores, en el que se pueden emplear de tres a veinte collares de cuentas que se fijan atrás del cuello con listones de colores que caen en la espalda. Los días lunes en las escuelas del pueblo las niñas y los niños portan su traje típico.

La vestimenta de los hombres se compone de una camisa blanca hecha de manta, antes era elaborada por las mujeres con la técnica de telar de cintura. Actualmente, muy pocas mujeres tejen las camisas y el pantalón de manta. Se sigue tejiendo el *xochipachotl* (faja) para hombres como mujeres.

Una de las fiestas más conmemoradas en la comunidad es la fiesta del santo patrono San Isidro Labrador, conmemorada el 15 de mayo. Los niños y niñas no asisten esos días a la escuela, debido a que muchos de ellos participan en las danzas del pueblo y en actividades en torno a la fiesta.

La mayoría de personas son campesinos cultivan milpa (maíz, frijol, chilacayotes), en los campos se encuentran una múltiple variedad de quelites, árboles frutales y matas de café. La diversidad de plantas comestibles que se dan en los cerros ayuda a las familias a tener una variedad de recetas de cocina. Un ejemplo es un alimento que llaman “mafafa”. Lo preparan con ajonjolí molido en metate, le muelen chiltepín, cuando se puede lo combinan con quelites o chilacayotes. Las tortillas que se consumen son con el maíz cosechado por la familia, principalmente, por los hombres.

Las artesanías que se elaboran en la comunidad son: fajas, huipiles, servilletas, pasteles (bolsitas para calentar tortillas), canastas, huacales, mecapales, atarrayas; y manualidades, las personas van a la cabecera municipal a vender sus artesanías el día domingo que es día de tianguis.

La forma en que se organiza la comunidad es por los comités de agua potable, del centro de salud, del clero y los diferentes comités de padres de familia de las instituciones educativas que están en esta comunidad, también las autoridades civiles de la junta auxiliar.

Existen tres instituciones escolares en el pueblo, una telesecundaria, un preescolar y una primaria. Las entrevistas que realicé fue en la escuela primaria federal indígena: Santos Degollado y el preescolar Federal indígena Juan Escutia. La escuela Primaria “Santos Degollado” con C.C.T.21DPB0515F, está ubicada en el centro del pueblo, cuenta con tres salones, una biblioteca, una dirección, un patio, un baño, áreas verdes y una cancha techada. Es de organización tridocente, cada maestra atiende un ciclo. La matrícula general está conformada por 34 hombres y 30 mujeres de primero a sexto grado haciendo un total de 64 estudiantes.

El centro de preescolar Juan Escutia, pertenece al medio indígena. Institución que cuenta con dos docentes, atienden tres grupos de primero a tercer grado de preescolar. En total: 50 alumnos, 35 niñas y 15 niños.

Los dos centros escolares se encuentran adscritos a los programas federales de arraigo por laborar en comunidades de bajo desarrollo (las maestras entrevistadas, lo llaman E3). Buscan rescatar la vinculación entre la escuela y la comunidad. Las maestras y maestros de las escuelas reciben un incentivo económico, a su vez realizan diferentes talleres con temas que vinculen lo que viven en su pueblo o familia y lo relacionen con contenidos del programa de estudio.

2.1.2.3. San Miguel Tzinacapan, Puebla.

Antes de conocer, físicamente, Cuetzalán. Leí el libro *Aprendizaje situado. Dos experiencias en educación básica* escrito en el año 2013, me brindó la oportunidad de imaginar el concepto de aprendizaje situado, lo mencioné en el estado de Conocimiento. Las investigadoras relatan biografías de maestras y maestros de la Telesecundaria Tetsijtsilin, ubicada justo en el pueblo de San Miguel Tzinacapan. Su lectura me llevó a indagar más sobre lo que pasa en esta escuela. Encontré mucha documentación sobre la escuela y su novedoso programa intercultural, hacen una relación muy estrecha con la comunidad y el programa de estudios de la SEP.

San Miguel Tzinacapan tiene dos orígenes, por su significado en náhuatl Tzinacapan, significa: lugar donde hay murciélagos. El nombre de San Miguel es por el santo que se encuentra en el templo católico desde tiempos de la colonia. Es la cabecera de una de las ocho juntas auxiliares del municipio de Cuetzalán. Es uno de los pueblos con mayor número de habitantes. Se encuentra ubicado a 30 minutos de la cabecera municipal.

Desde el año 2012 en el pueblo existe una radio comunitaria —Tzinaca radio— dirigida por jóvenes de la comunidad. Participan diferentes niños, niñas y adolescentes, indagan para hacer sus programas de radio. Es fuente de empleo de algunos jóvenes y motivación para otros. Las danzas como en diferentes pueblos de Cuetzalán son muy representativas del pueblo, la fiesta más importante en donde se pueden apreciar más de diez grupos de danzas es la fiesta de San Miguel celebrada el 28 de septiembre de cada año.

Dura al menos ocho días, muchos niños y niñas que participan, activamente, en las danzas no asisten a la escuela.

Los días de fiesta celebran diferentes ceremonias para iniciar las danzas. En el centro del pueblo — frente al templo de San Miguel— se coloca cada año un palo para la danza de los voladores de Papantla. El palo es elegido entre los arboles más grandes que se encuentran en el bosque mésofilo característico de municipio de Cuetzalán. Este es colocado por mayordomos de la fiesta y por representantes de diferentes organizaciones de la comunidad.

En la organización tanto de la fiesta, como en otros cargos comunitarios, las mujeres tienen escasa participación. Actualmente, se ha permitido que participen como mayordomas. Las niñas no podían participar en las danzas, hace menos de una década se les permite su participación. La intervención de las mujeres es más representativa en las escuelas, se les delega la responsabilidad de la educación de los niños y niñas. En los consejos de participación social de las escuelas, hay una cantidad grande de madres de familia y poca participación de los padres.

La mayoría de sus familias son agricultoras, siembran milpa (frijol, calabaza y chile). Las familias enseñan a sus hijos jóvenes el cultivo de la tierra, las propiedades medicinales de las plantas silvestres, los ciclos agrícolas y su armonía con la luna, el sexo del maíz de acuerdo a su color. Para los habitantes de San Miguel el maíz es símbolo importante para la fecundación de vida y comprender la relación de lo humano con el cosmos.

Actualmente, una gran cantidad de familias cuentan con parcelas dedicadas al cultivo de café. Además del café, se comercializan la pimienta y las frutas de temporada, naranjas, mandarinas en abundancia y mamey.

En el pueblo aún se mantiene en pequeña escala el trueque como economía, la gente menciona que antes sólo compraban azúcar, los demás alimentos los intercambiaban en la plaza dominical de la cabecera municipal. A pesar de que aún se usa el trueque, ya es en menor medida.

Desde los años 90 se promovió el turismo en Cuetzalán, en Tzinacapan fueron los niños quienes iniciaron a ser guías de turistas, conocían los caminos para llegar

*Yohualichan*² Y las cascadas conocidas como las brisas. No hace más de 15 años iniciaron muchas empresas turísticas a capacitar a los jóvenes para ser guías de turistas en todo el bosque que conforma el municipio de Cuetzalán con sus múltiples cascadas y ríos.

Las familias de San Miguel también se dedican a elaborar diferentes tipos de artesanías como: servilleteros, llaveros, cinturones, pulseras, prendas tejidas en telar de cintura; animales de la región tallados en madera; blusas y camisas bordadas; fruteros y canastas de jonote, así como una gran cantidad y variedad de bisutería hecha a base de semillas que se dan en la región.

La gente de Tzinacapan considera que su lengua es *maseualtajtol* (la palabra de los indígenas), no le llama náhuatl. Entre ellos se nombran masehuales que significa (gente indígena). Desde el año de 1979 existe en el pueblo un grupo de personas que estudia la gramática *maseualtajtol* y diversas investigaciones sobre el significado de las palabras y la forma correcta de escribirlas. En el año de 1984 se elaboró el primer vocabulario para escribir y leer su lengua. Existen diversos materiales didácticos y libros escritos en *maseualtajtol*.

Existe el grupo llamado *Taller de tradición oral* se dedica a recopilar diferentes relatos de la vida cotidiana de los habitantes de San Miguel, han escrito diferentes libros que relatan sus tradiciones, los significados del origen del universo, el significado de diversas palabras, sus dichos, leyendas e historias más populares. Realizan estudios del uso de plantas medicinales utilizadas para curar diferentes enfermedades que manipulan las personas y médicos tradicionales en el hospital regional del municipio.

El pueblo de Tzinacapan cuenta con diferentes organizaciones autónomas y otras educativas que se encargan de preservar y valorar la cosmovisión del pueblo, también de demandar aquellas prácticas que discriminan y violentan a los sectores de la comunidad. La comunidad cuenta con una biblioteca pública, radio comunitaria, dos preescolares indígenas, dos escuelas primarias federales, una telesecundaria y un bachillerato público.

En éste pueblo entrevisté a una maestra de la escuela primaria Jaime Torres Bodet, turno vespertino, pertenece al sistema regular. La escuela cuenta con los seis grados de primaria, atendido cada uno por un maestro de aula, además con un director sin grupo y un maestro de apoyo. A la escuela asisten 184 alumnos. Cada grupo tiene aulas amplias, hay

² Centro prehispánico, en el que existen asentamientos prehispánicos de la cultura Totonaca

una dirección para cada turno, baños para niños y niñas, dos patios amplios para deportes y actos cívicos, una cancha de fútbol de tierra y cocina para la preparación de desayunos.

2.2. Políticas educativas: Relación escuela comunidad

En el apartado de Estado de conocimiento sugiero que existen diferentes formas en los que se ha relacionado la escuela con la comunidad y sus saberes, ligados a la historia de la educación en México. Existen al menos tres grandes enfoques sobre el tema escuela-comunidad, según lo que plantea Pereda (2003).

Aquellos que entienden la relación escuela - comunidad como situación de encuentro en el niño de su contexto sociocultural con la propuesta escolar; aquellos que atienden a las relaciones entre escuela y comunidad como una relación de interacción entre referentes educativos, por ejemplo, entre docentes y familiares; y aquellos que definen la escuela como un actor comunitario. (p. 2)

En el mismo texto aclara que estos grandes enfoques pueden relacionarse entre sí, no son excluyentes. En la historia de la educación en México podemos encontrar estos enfoques. En los primeros años pos-revolucionarios, mientras que en las comunidades rurales se hablaba de misiones culturales y dar cobertura al sistema educativo escolarizado, en algunas ciudades de México, se formaba la Unión de Padres de Familia (UPF), con el objetivo: “Defensa del derecho de los padres de familia para elegir el tipo de educación que desean para sus hijos” (García, 1996, p. 3).

Los cambios generados en la Constitución Mexicana en el año de 1917, específicamente, el artículo 3° constitucional sobre la laicidad de la educación impedía a los sacerdotes de la iglesia católica dedicarse a la docencia o bien establecer colegios donde se impartiera enseñanza elemental. Llevaron a madres y padres de familia a crear un organismo para no perder el derecho de que sus hijos e hijas recibieran educación religiosa. Antes de estas reformas, la educación básica estaba en manos de la iglesia católica, la mayoría de las escuelas estaban en los atrios de las iglesias, algunas en los conventos de las diferentes órdenes religiosas del catolicismo.

La creación de la Secretaría de Educación Pública el 25 de septiembre de 1921, fue el inicio de la institucionalización para formar docentes y unificar los planes de estudio de las escuelas de educación básica. Para dar respuesta a esta UPF, el presidente Calles forma la Asociación de Padres de Familia, con el objetivo de hacer frente a la organización de padres de familia de la iglesia católica.

La organización creada por Calles era dirigida por la SEP, para establecer la participación de las familias en las escuelas de educación elemental (así llamada en esos años a la educación básica). La participación de los padres de familia estaba limitada a cumplir con la asistencia a la escuela, pero se les prohibía la injerencia en la organización de la escuela. Estas organizaciones estaban dirigidas, principalmente, a escuelas asentadas en contextos urbanos o en proceso de urbanización. Para los pueblos rurales, las acciones estaban encaminadas al logro de una nación homogénea, la cual se lograría con la alfabetización y castellanización.

Es importante destacar que el Valle de Teotihuacán fue uno de las primeras regiones en implementar los programas de educación en los primeros años revolucionarios. Manuel Gamio realizó su primer estudio y puso en marcha su programa de progreso y nacionalización en esta zona que, desde tiempos de la Colonia, fue una de las primeras en colonizar y castellanizar.

El proyecto de José Vasconcelos —de los años veinte del siglo pasado— tenía el propósito de hacer una educación en donde “los festivales populares, las ediciones de gran tiraje y bajo precio, la multiplicación de bibliotecas, la sistematización de la alfabetización, la protección del patrimonio cultural” (Latapí, 1998 p. 3) fueran fuente de inspiración para impulsar una educación popular, con principios de una escuela activa, se logró que un aumento sorprendente de adultos y jóvenes aprendieran a leer y escribir.

Su objetivo era la construcción de una sociedad que a través de la educación lograría la creación de la raza cósmica. Encontró inspiración en la forma de colonización de la iglesia católica a través de las órdenes religiosas, retoma esta estrategia para lograr sus objetivos, a la que llamó *misiones culturales* en ellas se hacían actividades en diferentes comunidades y estados con la participación de los campesinos.

En aquel entonces se pedía que un maestro misionero —encargado de capacitar a otros maestros rurales— debiera tener conocimientos sobre las condiciones de vida de la

población, saber el idioma del pueblo a dónde se llegaría a trabajar con la misión cultural. A los maestros rurales se les inculcaba que su labor era parecida a la de los misioneros que llegaron a colonizar por medio de la cristiandad, para lograr esto, se les infundía amor a la patria y a los principios revolucionarios. Con estos principios se crearon las primeras escuelas normales rurales y las escuelas de estudiantes indígenas.

Durante estos años la mayor parte de las políticas educativas eran dirigidas a las zonas rurales, los indígenas formarían parte importante del proyecto de progreso nacional, por lo que se pensó en nuevos modelos pedagógicos que respondieran a los ideales revolucionarios, el modelo lancasteriano que caracterizó la educación en el porfiriato no era una opción. Se pensó en un modelo que alejará a los niños de los pupitres y los acercará a las huertas escolares o talleres de diferentes oficios. Crearon bibliotecas, imprimieron diversos materiales bibliográficos, principalmente, de historia de México, García (2011) refiere que entre los años de 1921 y 1924 se establecieron al menos 2,426 bibliotecas, clasificadas la mitad como públicas, otras como obreras, ambulantes, escolares.

Muchas escuelas construidas en las comunidades rurales e indígenas, eran edificadas por medio de faenas o tequios, organizados por los representantes de las comunidades. Su participación consistía en la organización y gestión para la construcción de los edificios escolares y tener un lugar para que viviera el maestro rural. Se implementaron talleres en las comunidades rurales con énfasis a nuevas tecnologías de cultivo, de pequeñas industrias y sobre todo de campañas de higiene y salubridad, debido a que se consideraba que los pueblos indígenas y rurales vivían en condiciones insalubres. Los maestros rurales tenían que enseñar a leer y escribir a niños y adultos, pero también crear espacios para el desarrollo de la comunidad.

En el plan sexenal de Lázaro Cárdenas (1936-1940) enuncia “la escuela es una institución social, las enseñanzas que en ella se impartan y las condiciones que deban llenar los maestros para cumplir la función social que les está encomendada, deben ser fijadas por el Estado” (Cárdenas, 1933, p. 2). Con esta declaración se anula la injerencia de la religión, de los padres de familia y de las comunidades indígenas en asuntos de educativos, el Estado era el único responsable directo de emitir el tipo de educación que se impartiría en todo México.

La reforma agraria y el reparto de tierras —de los años 30— fue una política económica y social que influyó en la forma de organización escolar, el maestro rural enseñaba a leer y a escribir, pero debía enseñar formas menos rudimentarias para la siembra, en algunas zonas rurales, como el valle de Teotihuacán, empiezan a desaparecer las tierras comunales, para convertirse en propiedades ejidales. Las únicas tierras comunales que se mantenían eran dónde se construía la escuela, que más tarde también se volvieron propiedades del Estado. Lo que implicó un cambio en la organización familiar y comunitaria.

Los maestros rurales como urbanos tenían una función social. Los maestros tenían que ser guías, directores y maestros, para la enseñanza del español, pero también de las clases laborales, ofreciendo cursos para mejorar la vida comunitaria. Los maestros rurales eran estudiantes de áreas urbanas que brindaban servicio a las comunidades más lejanas. Enseñarles el español les llevaba mucho tiempo. Había grupos de personas que se dedicaban a capacitar a gente de los pueblos para que ellos fueran los traductores de los maestros rurales.

Para tener mayor control y resolución de problemas de las escuelas de educación básica y normales rurales, en el año de 1936 se funda el Departamento de Educación Indígena, integrado a la SEP, que más tarde se llamaría Instituto Nacional Indigenista (INI), cuyo objetivo era coordinar las actividades en el área indígena.

En el sexenio de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) Jaime Torres Bodet fungía como Secretario de Educación Pública, impulsó la idea de elaborar un libro para todos los estudiantes de México:

Jaime Torres Bodet, autor de la reforma de 1946 al artículo 3° de la Constitución, promovió el proyecto educativo de unidad nacional que confirmó la actividad protagónica del Estado educador en la conformación del sistema escolar mexicano y ratificó como ejes centrales del mismo los principios liberales del laicismo, la gratuidad y la obligatoriedad. Los libros de texto fueron originalmente legitimados por la intencionalidad. (Torres, 2009. p.27)

El presidente López Mateos invitó a Torres Bodet a seguir como secretario de educación, el cual decreto el Plan para el Mejoramiento y Expansión de la Educación

Primaria, conocido como Plan de Once años, con el objetivo de dar cobertura y mejoramiento a la educación a niños y niñas de 6 a 14 años. El 12 de febrero del año 1959 el presidente López Mateos firma el decreto para la creación de la Comisión de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), con la encomienda de editar, imprimir y entregar los libros a toda la educación básica (Ixba, 2013, p. 1190). Libros que llegaron a todas las escuelas de área urbana y rural, a pesar de tener grandes diferencias entre una con la otra, todos los maestros debían enseñar bajo la guía de estos libros.

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura) declara que es necesario enseñar a los pueblos rurales en su idioma, para que aprendieran más, fácilmente, el español. Por lo que se capacitaron a más personas para que fueran maestros bilingües.

En el año de 1960 se revisaron los planes y programas de estudio vigentes y se modificaron para llevar a cabo en escuelas rurales y urbanas. Los planes y programas se agrupaban en cuatro grupos: la protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico y la investigación del medio, aprovechamiento de los recursos naturales, comprensión y mejoramiento de la vida social (Meneses, 1983).

El agente educativo esencial para transmitir las ideas, los valores, los conocimientos que el Estado requería que se aprendiera en la escuela, fue el maestro, por tanto, capacitar a los maestros fue una prioridad, acrecentaron las capacitaciones de docentes tanto en zonas urbanas como en zonas rurales, pero muchos maestros dirigidos por el SNTE, estaban en desacuerdo por sus bajos salarios, por la asignación de plazas. Otra protesta en estos años fueron las de la Unión Nacional de padres de familia, por el carácter obligatorio y laico de los libros de texto gratuitos.

La crisis económica de los años 60, las demandas de los diferentes sectores de la población y el autoritarismo, muerte y represión de diferentes dirigentes estudiantiles y de organizaciones sociales, hizo que surgieran diferentes movimientos indígenas y en las comunidades rurales que demandaran derecho a ser tomados en cuenta en las decisiones para sus pueblos y la educación. Para dar respuesta a las múltiples demandas el presidente Gustavo Díaz Ordaz implementó varias propuestas de ley, en diferentes aspectos organizativos a nivel nación, entre estas la educación pública, en todos sus niveles, la creación de universidades. El Secretario de Educación Pública —Víctor Bravo Ahuja—

reformó el currículo de la educación en diferentes niveles, en la educación primaria se estableció la enseñanza por siete áreas de estudio en lugar de asignaturas.

La historia se agrupó en el área de Ciencias Sociales, el libro de texto de la asignatura Ciencias sociales muestra un interés por retomar los sentimientos nacionales con una visión global de sociedad contemporánea. Todos los libros de texto gratuitos de estos años, llevaban como portada la obra de arte de Jorge González Camarena: “La patria”, con la intención de representar el mestizaje, el pasado, el presente y el futuro de la nación mexicana. En el año 1971, se crea CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) para brindar servicios educativos mediante el Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria en comunidades más alejadas en zonas rurales.

Mientras tanto los movimientos indígenas seguían organizándose de manera autónoma para exigir el respeto a su libre determinación como pueblos, en el año de 1974, se realizó el Congreso Indígena en San Cristóbal de las Casas, a partir de este momento se llevaron a cabo diversas reuniones y congresos en toda la República Mexicana.

Año en el que se realizó el I Congreso Nacional de los Pueblos Indígenas en Pátzcuaro, Michoacán, se redactó la Carta de las Comunidades Indígenas que funcionó como escenario para el trabajo organizativo de años posteriores. Uno de los puntos importantes que menciona la carta es que los maestros bilingües y promotores se pronunciaron por una educación como derecho propio (Paré y Lazos, 2003).

Ante las demandas surgidas de las diferentes organizaciones indígenas y rurales, a partir de los años 80 del siglo pasado, el discurso del Estado comenzó a cambiar, se reconoció a México como un país multicultural y pluriétnico, sin dejar de lado su sentido de unidad nacional.

En el año 1978 la SEP crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), respondió a las demandas surgidas por diversos pueblos originarios y gremios magisteriales de comunidades indígenas. Desde entonces la DGEI impulsa diversos programas y políticas para reconocer las prácticas culturales como conocimientos de los pueblos originarios.

En los primeros años se adoptó el modelo de enseñanza bilingüe y bicultural, el cual proponía “fortalecer la integración sociocultural

étnica por medio de la revitalización de la lengua nativa, favoreciendo la integración geopolítica con el dominio del castellano” (Bertely, 1998, p. 88).

En el año de 1982 la Secretaría de Educación Pública emitió el Acuerdo 96, para informar la organización y el funcionamiento de las escuelas primarias. En el capítulo II, artículo 8, se establece que las escuelas primarias se clasifican por su ubicación en: urbanas y rurales (DOF, 1982). Para el año de 1989 el convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) declara los derechos de los pueblos indígenas; describe quien puede ser un pueblo originario y cómo pueden ser reconocidos ante el Estado. Hace notar la posibilidad de los pueblos a ser consultados para decidir sobre acciones que afecten a su vida comunitaria.

En materia educativa, en el punto número dos, indica que: “los programas educativos se desarrollen en colaboración con ellos, tomando en cuenta su propia historia, conocimientos y valores” (Convenio 169, 1989). En el artículo 27 revela que los pueblos originarios pueden “crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitarse recursos apropiados con tal fin” (art. 27, OIT)

Cuestión que ha llevado a muchos pueblos a demandas y amparos por no ser respetados y ser consultados ante las decisiones del Estado. En todo el Valle de Teotihuacán no existe reconocimiento de pueblos indígenas, por tanto, el pueblo de San Pablo Tecalco (lugar donde se ubica una de las escuelas de ésta investigación), pese a ser un pueblo con historia prehispánica, no es reconocido como un pueblo indígena.

En caso del municipio de Cuetzalán y los diferentes poblados que conforman sus ocho juntas auxiliares, todos son considerados pueblos indígenas. Desde los años 70, participaron en las reuniones de pueblos indígenas y se establecieron cambios desde diferentes órganos estudiantiles de sus habitantes y profesionistas que perpetraban programas educativos y sociales, considerando sus prácticas culturales.

Tal es el caso de la Escuela Telesecundaria Tetsijtsilin impulsada por la Sociedad Agropecuaria delCEPEC (Centro de Estudios y Promoción Educativa para el Campo), constituida en 1977 por pobladores de San Miguel Tzinacapan. Dentro de sus acciones fue capacitar a la población en proyectos productivos: horticultura, cría de conejos, carpintería, tejidos en telares. Estos proyectos crearon condiciones propicias para que sus integrantes reflexionaran acerca de las posibilidades y oportunidades del mejoramiento del nivel de vida de los habitantes

En los años los años 80 la expansión de las industrias y la globalización hacen que el discurso nacional se vea fuertemente abatido. En el sexenio de Miguel de la Madrid se inician grandes cambios en torno a las políticas económicas, que serían un parte aguas a la firma del TLC (Tratado de libre comercio). Con el tratado entra México al proceso modernizador —a la era de la globalización—, los Estados Nacionales dejan de tener el control en la economía del país, se vuelven ejecutores de los mercados globales. La soberanía de los estados y su independencia empieza anularse, para quedar al servicio de grandes empresas transnacionales.

En el año de 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el acuerdo suscita cambios substanciales en el Sistema Educativo Nacional, se elaboraron reformas a los planes y programas de estudio, por tanto, cambios en los libros de texto gratuitos (LTG). A partir de éste año cambia la modalidad de la enseñanza por áreas; se retoma la enseñanza de la historia, geografía y ciencias naturales como asignaturas.

La Secretaria de Educación Pública (SEP) remite los planes y programas de educación primaria (1993), a partir de dos direcciones:

1. Fortalecer los contenidos curriculares, orientaciones a los docentes en ofrecer mayor atención a la lectura, escritura, a la solución de problemas matemáticos, a la salud y cuidado del medio ambiente y al conocimiento de la localidad y el municipio en donde viven los niños y niñas (SEP, 1993, p. 12).
2. Con el fin de elaborar el nuevo currículo, se invitó a la participación de diferentes docentes de diferentes estados de la república, cerca de 400 maestros se reunieron para la elaboración del programa y se elaboraron precisiones para los libros de texto gratuitos. (SEP, 1993, p. 12)

Posterior a algunas discusiones y protestas en diferentes sectores educativos, el secretario de educación pública: Ernesto Zedillo Ponce de León decretó el plan y programa, se presentó a los docentes en septiembre de 1993. En el Programa existían cuatro rasgos centrales, en el cuarto rasgo central señala que la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica se organizan en asignaturas, con el objetivo de “establecer continuidad y sistematización en la formación dentro de cada línea disciplinaria, evitando las rupturas en el tratamiento de los temas” (SEP, 1993, p 16).

Es decir, que la historia se abordará en la educación primaria de manera gradual: se inicia en el primer ciclo (primero, segundo año de primaria) con historia personal y familiar; en el segundo ciclo (tercero y cuarto año de primaria) la historia del estado en donde vive el alumno; en el tercer ciclo (quinto y sexto año de primaria) la historia del país y del mundo. En primero y segundo grado de primaria los contenidos de las asignaturas de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación cívica se estudian de manera conjunta, en un libro integrado, dividido en 8 bloques de trabajo:

- Los niños
- La familia y la casa
- La localidad
- Las plantas y animales
- El campo y la ciudad
- Medimos el tiempo
- México, nuestro país. (SEP, p. 113)

El ANMEB le da lugar central a la participación social; incluye un apartado completo a la participación de la comunidad en la educación; declara explícita la participación de alumnos y alumnas, familias, directivos, autoridades, con la finalidad de que todos los agentes coadyuven en el logro de los aprendizajes educativos.

Planes y programas y libros de texto gratuitos retoman temas relacionados con la vida cotidiana de los pueblos. Algunos de estos temas son: alimentos y elaboración de productos familiares, fiestas y costumbres de los mexicanos, cambio de las costumbres y

las actividades diarias de la familia a lo largo del tiempo: formas de preparar los alimentos, utensilios utilizados en la casa y en el trabajo, la vivienda y el transporte, nombre de la localidad y su historia, símbolos, derechos locales y de las comunidades. En el tercer grado de primaria se dio énfasis a lograr conocimientos de la historia a partir del contexto dónde viven los alumnos, temas que se proponen en una asignatura: *Entidad dónde vivo*. Las 31 entidades federativas y el entonces Distrito Federal, se encargaron de editar y expedir el libro para cada entidad, con la finalidad de que las niñas y niños obtengan arraigo a su entidad, que forma parte importante de la nación mexicana.

En el año de 1993 se aprueba la Ley General de Educación (LGE), todo el capítulo séptimo destinado a normar la participación social en la escuela. En la ley quedan asentados los lineamientos para conducir los Consejos Escolares de Participación Social. Los artículos del 65 al 73 se establecen las condiciones para la participación de los padres de familia.

Para el 01 de enero de 1994, día en el que se firmó el Tratado de Libre Comercio, se levantó en armas el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en Chiapas, movimiento que puso de manifiesto el claro fracaso de las políticas neoliberales y multiculturalistas surgidas desde el Estado para resolver las problemáticas indígenas.

El discurso del EZLN cambia, fundamentalmente, las discusiones sobre los pueblos indígenas. Muchos pueblos se declaran a favor de las demandas —del movimiento zapatista— de autonomía, trabajo, justicia, tierra, alimentación, techo, salud, educación, justicia y paz.

Durante todos éstos años han existido acciones de resistencia y creación de alternativas ante este sistema de control, que emanan de los mismos docentes, de grupos de maestros y maestras, padres de familia, alumnos y otros actores sociales, generadores de alternativas pedagógicas con intenciones y prácticas comunitarias, de cooperación. Intentan trabajar desde otra óptica y desde otra ética, ligada a los saberes comunitarios, desde pedagogías liberadoras, maestras y maestros que en medio del sistema de control, buscan el aprendizaje significativo de los alumnos.

Propuestas curriculares autónomas, elaboradas desde maestros de los pueblos originarios, cómo las escuelas secundarias autónomas de Oaxaca, las escuelas de Cherán en Michoacán y las escuelas autónomas de Chiapas. Curriculum, basadas en pedagogías que buscan el aprendizaje más que la eficiencia, la cooperación más que la competencia, la ética

del cuidado en lugar de la ética del mercado, que son capaces de enfrentarse creando formas de esperanza en sus prácticas cotidianas. Ante la sujeción y los procesos de subjetivación marcados con el rigor, la coerción y la fuerza del sistema educativo, generan procesos de subjetivación que crean posibilidades de construir una educación liberadora, una conciencia de sí mismo y conciencia de un nosotros, para construir alternativas educativas.

Este contexto llevó a DGEI hacer cambios en los modelos de educación indígena, inicia el Modelo Intercultural Bilingüe, que cómo lo mencionó en el estado de conocimiento, según algunas investigaciones pueden ser propuestas paternalistas, culturalista, de convivencia o que propicia la libre determinación y participación de los pueblos. Para el año de 1999 se publican los Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y niños indígenas, en la que señala que:

Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística, promueva el respeto a las diferencias, procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional, nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que atiendan a la búsqueda de la libertad y la justicia para todos” (Secretaría de Educación Pública. 1999, p. 11)

La DGEI replantea sus objetivos y empiezan a crear diferentes materiales para la atención a la diversidad, el aprendizaje situado, el diálogo de saberes cobra fuerte importancia en la educación de maestros indígenas y universidades interculturales. Aumentan las investigaciones sobre la apropiación del conocimiento en pueblos indígenas, por diferentes profesionistas tanto del área pedagógica como antropólogos, sociólogos, y de diferentes áreas del conocimiento.

En los últimos años de la década de los 90, se planteó el Programa de Desarrollo Educativo de 1995-2000, de dónde nace el Programa de Escuelas de Calidad, que propone dar continuidad a la dinámica de transformación de la gestión de las escuelas y promueve la implementación del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), se sustenta en la participación y la mejora de la escuela, bajo las premisas de decisión y liderazgo, que traen

rasgos de rendición de cuentas, evaluación educativa tanto a alumnos y alumnas, como a docentes, en todas las escuelas de educación básica de México.

La participación social en todas las escuelas se reaviva en estos años, el documento Alianza por la Calidad, emitido en el 2008, puntualiza la participación social en las escuelas. El Acuerdo 717 emitido por la SEP —en el capítulo segundo— establece el fortalecimiento de la participación social en corresponsabilidad con los Consejos Escolares de Participación Social, que está integrado por diferentes personas de la comunidad. Se enmarca las formas de participación y en qué tipo de acciones se deben involucrar, no aclara las estrategias para el acercamiento a la comunidad dónde se ubica la escuela. Sobre todo, si la escuela está en zonas urbanas, que no tiene otro tipo de lineamientos que brinde orientación para su participación.

Desde el año 2004 hasta el 2013, la Secretaría de Educación Pública emite diferentes reformas —desde preescolar hasta secundaria— en su conjunto se le llamó Reforma integral de Educación Básica (RIEB), con cambios en los enfoques curriculares. Los niveles de educación básica se articulan con algunos elementos como: perfil de egreso, estándares curriculares, competencias para la vida, principios pedagógicos, enfoques didácticos correspondientes a campos formativos, estos a su vez en asignaturas que se desglosan en los grados impartidos en la educación básica.

Las asignaturas de Historia, Ciencias Naturales y Geografía se integran al campo formativo: Exploración y comprensión del mundo natural y social. La asignatura de Civismo en el campo de formación: Desarrollo personal y para la convivencia. En tercer grado de primaria se sigue integrando la asignatura: Entidad dónde vivo en el campo de formación: Exploración y comprensión del mundo natural y social, el enfoque para la educación básica de este campo de formación está articulado como se muestra en la figura 1(ver más abajo)

El esquema nos propone retomar —en la educación primaria— las experiencias cotidianas del alumno y alumna de contexto dónde viven, como un saber previo del alumno, con los propósitos de:

- Identificar temporal y espacialmente características del territorio y de la vida cotidiana de los habitantes de la entidad a lo largo del tiempo.

- Emplear fuentes para conocer las características, los cambios y las relaciones de los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos de la entidad.
- Participar en el cuidado y la conservación del ambiente, así como respetar y valorar el patrimonio natural y cultural de la entidad. (SEP, 2011, p. 111)



Figura 1. Esquema del enfoque para el campo de formación: Exploración y comprensión del mundo natural y social, de la educación básica. SEP (2011), *Programas de estudio 2011, Educación Primaria, tercer grado*. SEP: México. 1-484

El esquema nos propone retomar —en la educación primaria— las experiencias cotidianas del alumno y alumna de contexto dónde viven, como un saber previo del alumno, con los propósitos de:

- Identificar temporal y espacialmente características del territorio y de la vida cotidiana de los habitantes de la entidad a lo largo del tiempo.
- Emplear fuentes para conocer las características, los cambios y las relaciones de los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos de la entidad.
- Participar en el cuidado y la conservación del ambiente, así como respetar y valorar el patrimonio natural y cultural de la entidad. (SEP, 2011, p. 111)

Los propósitos del campo formativo proponen ir de lo particular a lo general. Es decir, que los niños y niñas conozcan el espacio donde viven para que reconozcan el estado que comprende su lugar de origen. En las diferentes asignaturas proponen que los alumnos y alumnas conozcan el espacio geográfico e histórico en el que viven, plantean los contenidos de manera aislada, sin hacer una integración de los aprendizajes y la importancia de aprenderlos en la vida comunitaria. Es decir, *contenidos étnicos* que pueden ser separados del contexto de práctica donde se originan, manejados de la misma forma que el conocimiento enciclopédico convencional (Gasché, 2008).

Cada tema en donde se aborda las prácticas comunitarias de la entidad donde vive los alumnos o alumnas, muestra la importancia de su conservación ligada a una permanencia folklórica y hasta turística, pero no una verdadera fuente de saber. El Programa Escuelas de Calidad en el 2010, al respecto de la participación la define como “asumir la responsabilidad compartida por el desarrollo de las acciones convenidas y por los resultados educativos obtenidos” (SEP, 2010, p. 66). En los Consejos de Participación Social invita a que haya un acercamiento a la comunidad en dónde se encuentra la escuela. A pesar de esto, en muchas escuelas la participación se reduce a sumarse a la tarea de trabajos que la institución escolar propone, acciones definidas y delimitadas en los Consejos Técnicos Escolares, asentadas en la Ruta de Mejora.

Para implementar la RIEB, en la educación básica, se efectuaron diferentes diplomados a maestras y maestros frente a grupo, en el módulo uno, del diplomado se establece que la reforma se basa en tres elementos primordiales:

- a) La diversidad y la interculturalidad, busca reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, así como el considerar las distintas expresiones de la diversidad que tiene el país y otras regiones del mundo.
- b) El énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados, busca que los alumnos apliquen lo aprendido en situaciones cotidianas, y en la solución exitosa de los retos que se presenten en los contextos personales, sociales, educativos y ambientales.
- c) La incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura, busca favorecer en los alumnos la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las distintas asignaturas. (SEP, 2009, 83)

En la capacitación a los maestros se aborda el término interculturalidad, sin definir las acciones en las escuelas regulares en contextos urbanos, para hacer realidad la interculturalidad. Se refuerza el sentido de identidad y diversidad en el país. La RIEB proyecta la importancia de la transversalidad con pertinencia cultural en los contenidos a través de la planeación por proyectos. Los libros de texto, específicamente, de los campos de formación: Lengua y Comunicación, Exploración y conocimiento del medio, formulan algunos proyectos para abordar contenidos de historia, de cívica y ética, de artísticas y algunas veces de geografía.

El 08 de agosto del 2012 el presidente Vicente Fox crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), con el objetivo de “evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior” (INEE, 2016). A partir de febrero del siguiente año, por la misma vía se dota de autonomía. A partir de decretarse su autonomía propusieron diferentes proyectos de evaluación para todos los niveles de educación, la denominada Política Nacional de Evaluación Educativa (PNEE), uno de sus objetivos es:

Desarrollar un sistema de evaluación educativa que considere el contexto demográfico, social y económico de los agentes involucrados; los recursos humanos, materiales y financieros destinados, y las otras condiciones que intervengan en la mejora de la calidad y la equidad educativas. (INEE, 2015)

Bajo estos objetivos, aplicaron diferentes programas y evaluaciones, entre ellas el programa de Consulta Previa, Libre e Informada diseñada para comunidades indígenas con el fin de observar el proceso de la enseñanza en estas comunidades, para comprender y evaluar la forma de trabajo de los docentes y su definición de la buena educación.

Otra evaluación a escuelas indígenas fue el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME), dirigido por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), su objetivo es “identificar y proponer intervenciones de mejora educativa en escuelas multigrado para incidir en problemas identificados por las autoridades educativas locales por medio de proyectos encaminados a

coadyuvar en el cumplimiento del artículo tercero constitucional” (Aragón, Guerrero, 2019, p. 20).

En ese mismo año —después de tomar el poder federal Enrique Peña Nieto— firma el acuerdo *El pacto por México*; traza un paquete de reformas para su gobierno, en el que señala entre ellas la Reforma Educativa, a la que muchos maestros se opusieron, principalmente, pertenecientes a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Cuestión que llevó diferentes confrontaciones entre el SENM y diferentes gremios de maestros, que pugnaban por la revocación de la reforma educativa. Muchos docentes cuestionan la reforma por ser una reforma que responde a empresas transnacionales y al mercado neoliberal (González, Rivera y Guerra, 2017)

La CNTE en el año 2014 impulsa un plan nacional de educación alternativa en el marco de la lucha contra la reforma educativa. Su horizonte fue crear un modelo alfabetizador para resolver el rezago, lo cual se logrará a través de un modelo educativo holístico y humanista. Su principal característica, en oposición al modelo educativo oficial, es que recupera los saberes de la comunidad y la múltiple experiencia pedagógica de los docentes. Propuesta creada años atrás por profesores de la sección 22 del Estado de Oaxaca, después de una serie de investigaciones y proyectos con la intención de proponer una alternativa de educación comunitaria. Los maestros y maestras lograron que el Estado les respetará su modelo de educación, con muchas dificultades hasta la fecha lo mantienen en práctica.

Por su parte del SNM y el INEE, desarrollaron un Nuevo Modelo Educativo, organizado en cinco grandes ejes (SEP, 2017):

1. Planteamiento Curricular: Propone que las escuelas tengan mayor autonomía curricular para adaptar los contenidos educativos a la necesidades y contextos específicos de sus estudiantes y su medio. El currículo nacional obligatorio representa un 80% de las asignaturas y del tiempo, mientras el restante es definido por la escuela según sus necesidades.
2. La Escuela al Centro del Sistema Educativo: Los maestros y directivos tendrán menor carga administrativa, mejor infraestructura y acceso a las TIC, asistencia

técnico-pedagógica para lograr una educación de calidad, dar mayor participación a los padres y madres de familia.

3. Formación y desarrollo de los docentes: El Servicio Profesional Docente estará basado en el mérito, los profesores deberán ser evaluados constantemente. El docente también deberá generar un ambiente de aprendizaje incluyente y usar estrategias para que aprendan de forma distinta junto con sus compañeros.
4. Inclusión y equidad: El sistema educativo atenderá a toda la población para eliminar barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de los estudiantes.
5. La gobernanza del sistema educativo: Se refiere a la participación de diversos actores sociales: el gobierno federal, las autoridades educativas locales, el INEE, el sindicato, las escuelas, los docentes, los padres y madres de familia, la sociedad civil y el Poder Legislativo.

En el modelo educativo se da una fuerte importancia a la relación de la escuela con la comunidad en dónde viven los alumnos, en los cuatro ejes menciona que los docentes tienen autonomía curricular, y se debe contemplar la construcción de talleres o actividades lúdicas; con pertinencia al contexto y sin olvidar la participación activa de los padres de familia.

Bajo el análisis de la información proporcionada en este apartado, encuentro que en las políticas educativas. En las escuelas no indígenas, la relación es, principalmente, con la participación de padres y madres de familia. Esta participación puede ser en diferentes que van desde informar sobre asuntos de la escuela y el aprendizaje de sus hijas e hijos; involucrarlos en actividades de apoyo al aprendizaje y de la organización escolar; hasta son miembros activos y participan en la toma de decisiones de la vida institucional.

2.3. Educación básica general y educación básica indígena

Las entrevistas de la indagación las realicé a tres docentes de escuelas indígenas y tres de escuelas de educación regular. Considero necesario presentar algunas de las diferencias entre la educación general e

indígena, para comprender las prácticas de planeación que tienen los y las docentes entrevistadas. Como vimos en el apartado anterior, antes de los años veinte del siglo pasado la escolarización en regiones indígenas no existía de manera sistemática, fue a inicios de los años veinte cuando se formalizó esta educación.

Con los ideales de integración de los pueblos indígenas a una comunidad imaginada, moderna y mestiza, José Vasconcelos la llamaba: la raza cósmica. Crearon Escuelas Especiales, Escuelas Normales Rurales y las Misiones Culturales, que apoyaría a lograr un espíritu moderno. El ideal de la raza mestiza y moderna, es un constructo socio-ideológico varado en el horizonte colonial de larga duración (Rivera, 2012), en el que se asienta el currículum de la educación en México desde los primeros años revolucionarios, en él se negocia, paradójicamente, la exaltación de raíces del pasado mesoamericano, para decir lo que fuimos y a la vez se niega los saberes prácticos de las comunidades indígenas originarias que se resisten a dejar de ser. Las escuelas de la urbe ofrecían a los estudiantes desde secundaria, hacer servicio social cómo docentes en las escuelas rurales e indígenas, con el supuesto que ellos sabían escribir y leer español; básicamente, era lo necesario para ser maestro de una escuela rural, se les pedía que hicieran proyectos comunitarios, para enseñar normas de higiene y mejoramiento de técnicas para el campo.

El Valle de Teotihuacán, fue pionero para los proyectos educativos de los primeros años revolucionarios, la mayoría de personas ya no hablaba una lengua indígena, porque fueron las primeras comunidades en ser colonizadas. Motivo por el cual las escuelas de este valle, no se consideraron escuelas indígenas. A diferencia de las escuelas de Cuetzalán que, por su ubicación geográfica, por mantener la lengua

náhuatl, se reconocen cómo comunidades indígenas y la mayoría de escuelas se crearon bajo el sistema de escuelas indígenas.

Durante décadas prevaleció este modelo, que no respondía a las necesidades pedagógicas de los pueblos originarios, fue hasta el despertar étnico (Dietz y Mateos 2011). Que los pueblos exigieron el reconocimiento de sus derechos como pueblos. El levantamiento del EZLN y los acuerdos de San Andrés, apoyaron a que los pueblos demandaran autonomía comunitaria, lo que llevó a los gobiernos a crear debates para la transformación legal y educativa de los pueblos indígenas y campesinos

A partir de los años 70 después de las solicitudes del magisterio, de estudiantes y de pueblos originarios, surge una educación desde la organización comunitaria de los pueblos y otra educación que el estado prescribe. En la educación desde la colaboración comunitaria, el currículo se elabora a partir del contexto sociocultural, entre comuneros, campesinos, mujeres, niños, profesionistas de la comunidad y fuera de ella. Algunas de estas propuestas son reconocidas por el estado, otras, completamente, autónomas. Parte de que:

Los contextos se caracterizan por la presencia de actividades, situaciones y problemas que se derivan de la integridad Sociedad-Naturaleza; asimismo, constituyen las principales fuentes del conocimiento cultural, y hacen del dominio del lenguaje territorial –y no únicamente de las grafías— un recurso para que la milpa, el bosque o la laguna, entre muchos otros espacios, se conviertan en oportunidades alfabetizadoras que –en términos ontológicos, sociales, productivos y para el Buen Vivir— resultan mucho más relevantes que ‘la capacidad de leer o escribir un recado (Bertely, 2014, p.26).

La DGEI responde a estas propuestas, modifica el modelo educativo para escuelas que imparten educación indígena: Educación Bilingüe Intercultural, según Abarca (2015):

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es un modelo educativo que ha intentado dar respuesta a la formación de niños y niñas indígenas y/o migrantes, que sustentan diversidad cultural, étnica y lingüística, con el fin de favorecer la identidad individual, como también contribuir a la conformación de identidades nacionales en las cuales conviven ciudadanos de origen diverso. (pág. 3)

La DGEI, ha elaborado más de 500 títulos bibliográficos monolingües, bilingües y plurilingües, así como, el desarrollo de la Asignatura Lengua Indígena para todo el Sistema Educativo Nacional. Para abordar esta asignatura, se creó un programa de diferentes lenguas, entre ellas el náhuatl. El cual contiene prácticas sociales del lenguaje más significativas de la cultura (DGEI, 2018, p. 9). A pesar de que exista este tipo de asignaturas el “de atención educativa a la población indígena reduce las prácticas y conocimientos comunitarios a conjuntos de contenidos inventariables y almacenables, sin tampoco ofrecer mayor claridad conceptual y metodológica a las y los maestros para acercarse a ellos” (Apocada, Corneleo, Aragón, 2012, p. 86).

En cambio, para las escuelas denominadas regulares se rigen por políticas emitidas de la SEP y de la Subsecretaría de Educación básica. Cuando son estatales, de la Dirección de educación básica del estado en donde se ubique la escuela. Las escuelas primarias: José María Morelos y Pavón y Torres Bodet son escuelas primarias federales. Por tanto, su

sostenimiento, control técnico y administrativo están a cargo de la Secretaría de Educación Pública.

Como normatividad en las escuelas primarias federales (también para las escuelas indígenas), existe la Ley General de Educación, todo un capítulo tiene dedicado a la participación social en la educación, establece las disposiciones respecto a la participación de los padres de familia y la sociedad civil en los llamados Consejo Escolar de Participación Social (CEPS). El objetivo principal de los CEPS, es que exista trabajo colegiado dentro y fuera de la escuela, es decir que las acciones que se consuman dentro de la escuela sean consensuadas entre los docentes, directores, supervisores, padres de familia representantes comunitarios, autoridades municipales y miembros de la sociedad civil que quieran aportar ideas y conocimientos para la mejora de la escuela y la educación de las y los alumnos.

En las comunidades indígenas existe aún un fuerte arraigo a sus formas organizativas autónomas, en donde los cargos comunitarios, se eligen por medio de asamblea comunitaria, con una participación casi total de las poblaciones. Los cargos comunitarios, se asignan según la experiencia en los trabajos comunitarios, para tomar un cargo importante en la comunidad, es de suma importancia la participación, la colaboración, la reciprocidad y donar tiempo y bienes materiales.

La participación y la distribución de cargos, hace que las personas se conviertan en agentes que se involucran en la solución de problemas comunitarios. Estos aprendizajes se enseñan en las diferentes formas de participación, desde los niños y niñas hasta que eres adulto. Las madres de familia de las escuelas tienen arraigado el sentido de la participación, la colaboración y la reciprocidad. Práctica que se refleja en la escuela, la participación de las madres de familia es muy

constante, desde el inicio de la jornada, se observan a madres de familia transitar por la escuela.

En una escuela indígena que visité en Cuetzalán las madres de familia, entraban a los salones de sus hijos, sin pedir permiso a los maestros. Para el consenso de actividades las mamás apoyan a las maestras en diferentes actividades, existen asambleas constantes del Consejo, elaboran un plan anual.

En el caso de las escuelas primarias regulares, existe menos participación del consejo, hacen un plan anual, muchas de las acciones se quedan en el papel, las madres de familia, tienen que tener permiso de la directora o subdirectora para acceder a la escuela y escribir en un cuaderno cual es el motivo de su visita. El trabajo colaborativo de las escuelas en contexto indígena, se refleja en las acciones entre maestros y maestras. El INEE informa que las maestras y maestros de educación indígena y multigrado, los maestros y maestras encuentran menores obstáculos para el trabajo en equipo en la escuela, que escuelas nacionales (INEE, 2019, p. 66). La actividad educativa tanto en escuelas de educación indígena y general, fundamentalmente, es dentro de la escuela, en horario de clases. Algunos casos actividades fuera de la escuela.

En las escuelas generales las actividades fuera de la escuela son de tipo cívico y por petición de autoridades locales, como: participación en la celebración de las fiestas patrias, el día de muertos, fiestas patronales. En la entrevista al profesor Rodolfo Núñez de la escuela primaria José María Morelos y Pavón, en San Pablo Tecalco, Estado de México, comentó que hace años podía sacar a los niños al mercado, para comprar y hacer contextual contenidos de matemáticas, pero los cambios que surgen en el sistema educativo, coartan su libertad y liderazgo, afectando a sus derechos laborales, “el mismo sistema nos ha coartado esa

libertad de poder tener ese liderazgo, donde a nosotros no se nos afecte con nuestros derechos laborales” (E2, pág. 15).

En las escuelas en contexto indígena las maestras cuando planean un proyecto, planean salir a la casa de una persona de la comunidad, hacer una visita a algún espacio de la comunidad. Por ejemplo, la maestra Alma Delia docente de la escuela primaria Santos Degollados, en el pueblo de Tepetzalan, Cuetzalán Puebla. En su relato del proyecto plantas medicinales, exterioriza que “los alumnos fueron a una casa de una señora para que ella les enseñará sobre ¿cómo se cura el susto?” (E3, pág. 11).

Con respecto a la plantilla docente, el INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) en sus últimas estadísticas expone que la mayor parte de las escuelas indígenas son multigrado, 49.6% de los preescolares indígenas se registró como unitario, mientras que 65.9% de las primarias indígenas fue atendido por uno o hasta tresdocentes (INEE, 2018).

La mayoría de escuelas indígenas, no tienen un director o directora sin grupo, una docente de la planilla debe cubrir los requerimientos administrativos de la escuela. La maestra encargada de la dirección se ve obligada a presentar la documentación que exigen las instancias educativas. Para entregar los requerimientos administrativos se retiran de la escuela antes de concluir en horario de trabajo. Cuando esto pasa los alumnos igual se retiran o no asisten a la escuela.

En la escuela primaria Santos Degollado de la comunidad de Tepetzalán, la directora de la primaria es docente del primero y segundo grado. Motivo por el cual fue difícil concluir la entrevista, tenía que atender a sus dos grupos y a las madres de familia del comité de participación social.

En las escuelas de educación primaria regular, con plantilla de hasta nueve docentes, uno por grado y una ayudante del director o directora. La mayoría con docente de educación física, algunas con docente de música y otras con maestros de segunda lengua (inglés). Las

escuelas primarias generales federales: Jaime Torres Bodet y la escuela primaria José María Morelos y Pavón, goza de planilla completa y un subdirector académico. El subdirector académico ayuda a los requerimientos administrativos y resolver las problemáticas surgidas con la comunidad escolar.

Pese a todas las modificaciones y cambios en los modelos educativos, propuestas para la enseñanza en escuelas indígenas, todas las escuelas que se rigen por la SEP, deben seguir el mismo plan de estudio, el nuevo modelo educativo del 2019, menciona, reiteradamente, la importancia de una educación situada, pertinente al contexto sociocultural, no obstante:

Subyace la noción de una escuela en la que cada grado es atendido por un docente y los grupos tienen un tamaño que permite un mayor involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje; en términos de práctica docente, se encuentra la noción de un docente con una sólida formación didáctica, pedagógica y disciplinar, además de una correcta ubicación lingüística, en el caso de los docentes de escuelas indígenas. (Manzano, 2019, p.115)

Frente a esto las maestras trabajan en pequeños equipos, para diversificar la enseñanza, no dirigen su atención a todo el grupo. Sí trabajan por proyectos el tema es el mismo, las maestras eligen los equipos para el trabajo, de acuerdo a los aprendizajes que enseñará a los alumnos de cada grado. Al tener alumnos y alumnas de diferentes edades hacen uso de su experiencia para resolver los problemas que implica empatar un programa de estudio elaborado para escuelas regulares, con un maestro por cada grado.

Las escuelas indígenas están más alejadas de las cabeceras municipales, por lo regular con menores accesos para llegar a ellas, las maestras y maestros viajan por tiempos prolongados para llegar a la institución. Algunas veces las escuelas primarias indígenas más alejadas de las cabeceras municipales o de la junta auxiliar, son consideradas por los maestros y maestras como lugares de sanción. Cuando las madres o padres de familia presentan una queja en contra de un maestro o maestra, las autoridades los cambian a esos lugares más alejados.

Para ser docente de una escuela primaria indígena, es requisito que los docentes, tengan un buen dominio de la lengua indígena de la comunidad donde laboran (a pesar de que no siempre se cumple) para establecer comunicación con los alumnos y logren los aprendizajes, como un elemento fundamental del enfoque intercultural y bilingüe propuesto para las primarias indígenas.

Los datos de la ECEA reflejan que sólo la mitad de los profesores de las escuelas de educación indígena cumple con la condición establecida, es decir, habla totalmente la lengua de la comunidad donde labora; una tercera parte lo hace de manera suficiente, sin embargo, alrededor de una cuarta parte no tiene dominio de la lengua, y en consecuencia tiene desventaja para comunicarse con sus estudiantes y promover la lengua (INEE, 2019, P. 36)

En la escuela primaria Santos Degollado dos maestras solo entienden lo que dicen las y los alumnos (la lengua que dominan es el Totonacu). La maestra encargada de primer grado es la directora –habla y escribe el náhuatl– en este grado es fundamental ese requisito para la docente encargada, porque la mayoría de las niñas y niños entran a la primaria

monolingües. Se les enseña en su lengua y en español para que aprendan los contenidos que propone el programa oficial con mayor facilidad.

La enseñanza de la escritura y la lectura es en su lengua, en español. Desde el plan de estudios del 2011, es obligatoria la enseñanza de una lengua extranjera, por lo que algunas maestras enseñan palabras en inglés. En la figura 1 se muestra cómo una maestra refuerza las palabras con material didáctico expuesto dentro del salón de clases.



Imagen 1. Fotografía de material didáctico La imagen anterior fue tomada en una escuela primaria indígena de Cuetzalán, la maestra en su material didáctico, escribe y motiva a los y las alumnos a aprender la escritura del náhuatl, el español y el inglés.

La escuela primaria Jaime Torres Bodet es una escuela ubicada en un contexto indígena, pero es una escuela considerada general no indígena, en todas las escuelas generales antes de la reforma del 2019, se consideraba el español como la lengua materna. La mayor parte de las clases debe de enseñarse en español, a pesar de que un porcentaje mayor de alumnos y alumnas hable náhuatl. Esta situación la revela la maestra Maribel en la entrevista, cuando menciona que el director le prohibía

hablar a los niños en náhuatl a pesar de no entendieran bien las instrucciones en español (E3, pág. 2). La mayoría de maestros y maestras no hablan ni entienden la lengua indígena, todo el proceso de enseñanza de esta escuela es en español.

En el caso de la Escuela primaria José María Morelos I. Pavón, no hay esta dificultad, San Pablo Tecalco es un pueblo originario nahua, desde los primeros años revolucionarios la población dejó de hablar en náhuatl, solo existen nahualismos que son usuales en los pueblos del centro de México.

De acuerdo con las evaluaciones elaboradas por el INEE a las escuelas primarias de educación básica, señala que las primarias en contexto indígena tienen un mayor rezago en el aprendizaje observados en los últimos años los resultados de los exámenes de logro educativo y calidad educativa. En la imagen 2, tomada de Sánchez (2019), indica los resultados del examen PLANEA del año 2015, en escuelas regulares, indígenas y comunitarias, en la que se observan el rezago educativo con respecto a los aprendizajes esperados prescritos por la SEP.

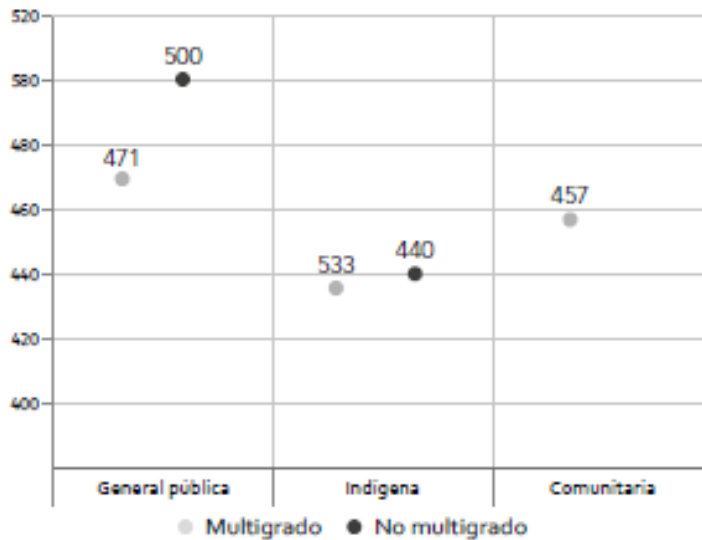


Imagen 2. Resultados del examen PLANEA

La gráfica es elaboración de Sánchez (2018) en la que expone el promedio en PLANEA, matemáticas 2015, de sexto grado de primaria en estudiantes de escuelas públicas, indígenas y comunitarias, en condiciones multigrado y no multigrado (p. 184).

Rockwell y Rebolledo (como se citó en Sánchez 2018), mencionan que para lograr mejorar los resultados y aprovechar las ventajas de una escuela indígena y multigrado, es necesario “se cumplan una serie de condiciones, entre lascuales destacan: que los docentes tengan una formación específica para utilizar unmodelo pedagógico multigrado, y que el currículo y los materiales de clase estén diseñados para dicho modelo” (p. 184).

El modelo educativo tanto para las escuelas indígenas, sean multigrado o no, como lo menciono en el apartado de política educativa, es el Modelo Intercultural Bilingüe, establece algunas pautas para trabajar en comunidades indígenas; en el nuevo modelo educativo del 2019, el manual de aprendizajes clave, señala que todas las escuelas deben

brindar una educación intercultural, con respeto a la diversidad. Si señalar estrategias para lograrlo.

La evaluación del INEE en el 2015, a maestros de educación primaria de cuarto, quinto y sexto de primaria, refleja que los docentes de educación indígena y multigrado reciben mayor capacitación sobre el tema Atención a la diversidad (inclusión educativa, interculturalidad) (INEE, 2019, p. 62).

2.4. La planeación del aula: Proceso del pensamiento intersubjetivo de las y los docentes

Los apartados anteriores nos dan un panorama de cómo el SENM adoptó —durante más de 50 años— reformas educativas con intención de dar mayor cobertura, de calidad, con eficiencia en todos los niveles educativos, con lineamientos establecidos por instituciones de la economía global. Las reformas neoliberales que permean en la educación durante los últimos años son un proceso de larga duración, se toman acciones de poco a poco hasta lograr horadar la piedra y se institucionalizan en las acciones de la vida escolar y social.

Existe una contradicción entre las leyes, por un lado, las y los docentes tienen un papel decisivo para el logro de estos objetivos, al mismo tiempo quedan al margen de las decisiones de ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? y ¿Para qué enseñar? Prescripciones dictadas por especialistas y por acuerdos nacionales e internacionales:

Parece admitirse que el gobierno, los expertos, los directivos, etcétera, tienen la facultad de decidir la orientación de la acción de los otros (los profesores), quienes adquieren la responsabilidad de cumplir la ley, de desarrollar la innovación, de concretar las prescripciones. (Jiménez, 2003, p 609)

Es así que las y los docentes se debaten ante un sin número de exigencias de diferente orden, naturaleza y magnitud. Múltiples discursos integrados por concepciones surgidas en disposiciones normativas los sitúan en un mundo intersubjetivo cuya consecuencia implica la determinación de sus acciones en el aula y la escuela. Labor que se

establece por procesos inherentes a su función: aprendizaje, enseñanza, evaluación, gestión, programas y planeación.

Cada uno de estos procesos son parte del hacer diario de las maestras y maestros, en este apartado me detendré en la planeación. El eje rector de las preguntas realizadas a las maestras y maestros de esta indagación fueron sus experiencias de planeación en dónde relacionaron la escuela con las prácticas comunitarias.

Desde los estudios normalistas o universitarios a las y los docentes nos enseñan que una labor indispensable en la práctica profesional es planear las clases, aprendemos que planear es un acto fundamental para el acto de enseñar, la planeación se convierte en una actividad de primer orden en la práctica docente.

Aunque pareciera que la planeación es un acto propio al mundo de vida de los docentes, considero que es un acto humano, que nos ayuda a aproximarnos a las capacidades que tenemos de pensar, crear abstracciones e imaginar; nos brindan la posibilidad anticiparse de los problemas por venir. Gracias a esta podemos prevenirnos y tomar decisiones, adoptar posiciones previas a las situaciones. Desde que somos pequeños planeamos, imaginamos escenarios de lo que deseamos, pensamos en lo que necesitamos para hacerlo. Por tanto, la planeación al ser inseparable a la condición humana, es un acto en el que nuestros mundos de vida se ven involucrados. Las y los docentes han aprendido a lo largo de su vida formas de planear, de imaginar escenarios.

Durante la formación inicial, las y los docentes llevamos al menos tres asignaturas con el principal objetivo de aprender a planear actividades para llevarlas a cabo dentro del aula, aprendemos que la planeación es un elemento indispensable para el trabajo del aula. Es ahí donde entra en juego los formatos y las prescripciones del sistema educativo, la planeación educativa “debe organizarse en función de las prioridades educativas nacionales, centradas siempre en el aprendizaje de los alumnos, y hacer del contenido pedagógico su prioridad” (SEP, 2016, p. 25).

Recuerdo que, en mi experiencia de docente de primaria, deseaba que mis alumnos y alumnas experimentaran y aprendieran lo que es un temazcal, mis experiencias dentro del temazcal me ayudan a aprender sobre la naturaleza, los ciclos, el respeto, la comunicación. Visualizaba un escenario dentro del temazcal con mis alumnas y alumnos de quinto grado

de primaria. La puesta en escena la vi en mi pensamiento, tenía certeza de que sería un gran aprendizaje para las niñas y niños.

Como maestra o maestro de educación básica regular necesitas pasar por algunas reglamentaciones para lograr que los alumnos y alumnas salgan del espacio institucional, lograr que el escenario imaginado empate con algunos contenidos prescritos en el programa de estudio, buscar los aprendizajes esperados que se pueden lograr. Cuando hay un objetivo claro, empatado con los aprendizajes esperados del programa, que den respuesta a los estándares curriculares, en ese momento es cuando se puede proponer a tu jefe inmediato que te brinde el apoyo para que los alumnos y alumnas, puedan salir de la infraestructura escolar.

Entonces, si el director, subdirector académico o administrativo se convencen de la *pertinencia* de tu planeación fuera de la institución escolar, inician el trámite en la supervisión y con los padres y madres de familia, para lograrlo. Como lo mencioné en el apartado anterior, esto no es así para todas las escuelas, en las escuelas en contexto indígena, los protocolos para salir de la institución no son tan rigurosos.

Es así que, la planeación docente no solo es imaginar, crear, prevenir y tomar decisiones, es también pasar por las prescripciones, leyes dictadas desde el sistema educativo mexicano. Encontramos a maestros que pasan muchas horas —fuera de sus horarios de trabajo— para planear, entre los formatos, los planes y programas, la ruta de mejora, los estándares curriculares, las leyes educativas, las prioridades en el sistema educativo, las características e intereses de sus alumnos y alumnas, el contexto interno y externo, todo debe estar claro en la planeación.

Este saber docente se aprende desde la formación inicial y se reconstruye a lo largo de la práctica, en la relación con los alumnos, con los colegas y los cambios repentinos — desde los años 90— de los planes y programas. Las y los docentes saben que los significantes de aquello que el estado quiere que se aprenda, trasiega de un sexenio a otro: competencias, indicadores, aprendizajes esperados, estándares curriculares, aprendizajes clave.

La planeación muchas veces se vuelve un estado de pesadez para las y los docentes. Como respuesta a esta atmósfera, compran por internet las planeaciones, con empresas que se dedican a dosificar las actividades y proponen al docente actividades que los llevaran a

cumplir con los aprendizajes esperados, sin conocer el contexto y los intereses de las y los alumnos; estandarizan las actividades. La planeación vista de esta forma responde a obedecer la burocracia y prescripciones del SENM.

Abordar las experiencias de escuela y comunidad, me llevó a comprender que la planeación es más que un instrumento, es un proceso del pensamiento intersubjetivo de los docentes, en dónde la regla de cumplir el deber se institucionaliza, a la vez que encuentra líneas de fuga en el pensamiento y la acción docente.

Entonces, la planeación se vuelve un proceso en el ser docente, dónde las experiencias —que merecen ser contadas— se vuelven trama de lo que aquí y ahora se hace y se dice sobre la acción en el aula. Como menciona Clark y Peterson (1997), lo que las y los maestros hacen es producto de lo que piensan. El hacer de las y los maestros esta mediado por sus mundos de vida, sentires, historias de su pasado y presente se entrelazan y configuran su hacer y su ser cómo docentes. En palabras de Pérez y Gimeno (1988):

El pensamiento pedagógico del profesor se nutre no sólo del conocimiento técnico pedagógico, estrictamente relacionado con temas de índole profesional, sino con un bagaje de ideas y posiciones, actitudes y sensibilidades de carácter más básico, el sustrato ideológico sobre la concepción del hombre y la sociedad (p. 59)

La planeación en los relatos de los maestros y maestras entrevistadas quedó en segundo plano, sus narrativas se acentúan en los sucesos concretos que les brindan sentido y que empatan con los planes y programas del grado que imparten, así como los libros de texto gratuitos. El maestro o maestra configura un discurso sobre sí mismo a través de la planeación, en ella cobra sentido en el ejercicio de su lenguaje, su acción cotidiana.

La mayor parte de las narrativas se asientan en lo que han hecho para lograr aprendizajes. Esos recuerdos son más que un instrumento o un formato, son una autointerpretación de sus acciones como docentes. Narrar sus experiencias de planeación traslada al docente a mirar aquello que les significó un éxito en su trabajo docente, contar estas historias lo sitúa en un vaivén de escenarios imaginados, reconstruidos por ellas y ellos.

Las acciones de planeación en una escuela de contexto indígena no es igual que en una escuela regular, las maestras de Cuetzalán, mencionan en sus diálogos la relación con la comunidad, cómo algo indispensable en su hacer cotidiano. El saber docente sobre la planeación, de un tipo de escuela y otra está dado por las construcciones sociales de la realidad de lo que es un contexto indígena y el que no lo es. Las leyes, los discursos de lo que debe hacer un tipo de escuela y otra, permean en las acciones cotidianas de las y los maestros.

No es solo una mera repetición del discurso, de algunos se apropian y otros los anulan. Por ejemplo, cuando la maestra Maribel narra sus experiencias — a pesar de estar en una escuela regular— menciona la necesidad de contextualizar la enseñanza para que las y los alumnos aprendan desde el lugar dónde viven.

La maestra Maribel narra sobre la necesidad de hablar la lengua materna de los niños para que comprendan lo que se les quiere enseñar. El director de la primaria le dice que la lengua materna de los mexicanos es el español. Le prohíbe enseñar en lengua náhuatl, (E3. pág. 2). Ante esta restricción existe una tensión entre lo que ella cree que es correcto y lo prescrito. La forma de resolver la tensión es no escribir en su planeación que enseña en español y en náhuatl (E4. pág. 4).

Vemos en el dialogo de la maestra Maribel, dos formas de ver la planeación. La planeación como respuesta a su deber docente. Es decir, obedecer con las exigencias de la burocracia del SENM, cumplimiento que se fortalece con la entrega de un formato de planeación que separa el pensamiento de la maestra de su acción en el aula. A la vez el sentido pedagógico de la planeación, es decir, sus acciones y escenarios, contruidos no se agotan a los limites de las prescripciones y la cuantificación de los deberes cumplidos, ni los contenidos vistos en clase.

La maestra Maribel y otras maestras entrevistadas describen una planeación flexible, con sentido pedagógico: “en el salón platicaba con los alumnos sobre las culturas prehispánicas, en ese momento se escucharon sonidos de cohetes que indicaban la llegada del palo de los voladores de Papantla” (E3. pág. 2), los niños al escuchar el ruido en la calle, le pidieron a la maestra les dejará salir a ver la ceremonia en la plaza del pueblo. La maestra sabe que existe un protocolo para que las y los niños salgan de la infraestructura

escolar, pero su hacer no se limita en la burocracia, agota sus ideas para lograr convencer al director para salir a la ceremonia (E3. pág. 5).

Algo parecido sucedió en la escuela primaria José María Morelos y Pavón de San Pablo Tecalco, en el *Festival de Hierbas y curanderas*, las maestras de cuarto y quinto grado, modificaron sus planeaciones de acuerdo a lo visto en el festival, a pesar de los protocolos necesarios para salir de la escuela, el director permitió la salida. El festival alargó el horario de clases, los alumnos no habían concluido los talleres, pese a la prescripción de cumplir un horario escolar, las maestras y el director permitieron que las y los alumnos se quedarán a concluir las actividades en la plaza del pueblo.

Para concluir este capítulo señalo que el hacer del docente sobre la planeación “es una mezcla singular de teorías formales y conocimientos extraídos de la experiencia vital y profesional o asimilados de la tradición y la cultura profesional y extra profesional” (Pérez, Gimeno, 1988, p.60).

En las acciones de las y los docentes el contexto sociocultural y político juega un papel decisivo en su labor, de ahí que en este capítulo haya abordado las temáticas sobre el contexto sociocultural dónde se ubica la escuela, las políticas educativas con relación a la escuela y la comunidad, las diferencias entre una escuela primaria general y una indígena.

En el siguiente capítulo abordaré las narrativas compartidas por las y los docentes, relatos que son resultado de la acción que llevan a cabo en su mundo de vida, en lo escolar, laboral, familiar, comunitario. Experiencias de lo sembrado dentro del aula entrelazado con sus formas de vida, deseos y expectativas del sistema de símbolos del que forman parte.

Capítulo III

**Lo sembrado y cosechado por maestras
y maestros. Hacer y ser narrado**

Capítulo III. Hacer y ser narrado: lo sembrado y cosechado por las maestras y maestros

Los hombres (y mujeres) no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. El diálogo es este encuentro de los hombres (y mujeres), mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú” (El paréntesis es mío) (Freire, p.71)

En este capítulo analizó los relatos de seis maestras y maestros de escuelas primarias de contexto de educación indígena y educación regular. Las narrativas de las y los maestros son experiencias situadas en la vida de su ser docente en relación con la comunidad dónde se ubican las escuelas: José María Morelos y Pavón en San Pablo Tecalco, Estado de México, Torres Bodet y Santos Degollado en Cuetzalán, Puebla.

Las experiencias contadas por los docentes son discursos que se entretajan en el hacer del pasado y presente de la vida docente. Como hilo conductor: experiencias de planeación. Son historias que se entrecruzan con discursos de la política educativa, planes y programas, alumnos, prácticas comunitarias, padres y madres de familia. Todo esto da sentido a las anécdotas contadas por las y los docentes.

Abordo las experiencias contadas de los maestros que al expresarse desde el escenario de la escuela, la comunidad y la planeación, expresan sus gustos, logros, dificultades, alegrías, aprendizajes, sembradas en el espacio de la vida cotidiana dentro y fuera de la escuela. La voz de las maestras y maestros, es una voz narrativa, autorreflexiva

e interpretativa, escuchar las experiencias narradas, permiten re-conocerme, reinterpretar mi ser docente y dar sentido al mundo de vida.

3.1. Negociación entre el programa de la SEP y las prácticas culturales locales y nacionales

Las maestras y maestros entrevistados narran entramados de negociaciones entre lo que viven los alumnos y alumnas en su comunidad y familia, el programa oficial y aquello que el mundo ofrece para aprender. Estas negociaciones se dan bajo el presupuesto de que el sistema educativo tiene un solo plan y programa para toda la educación básica. Las maestras y maestros adaptan el plan y programa al contexto sociocultural en el que viven los alumnos; “toman de las prácticas sociales de la comunidad y las relacionan con los contenidos del programa de estudios” (E3, pág.5).

En el caso de las escuelas de Tepetzalán, por ser escuelas del sistema indígena, se rigen por lineamientos de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), ésta subsidia algunos programas como el programa E3, con el objetivo de que los maestros y maestras desarrollen actividades extraescolares a partir de un diagnóstico de las necesidades concretas de la comunidad.

El programa E3, enviado por la DGEI –respaldado por la circular 2539, con fecha 27 de septiembre de 1990–, desglosa un temario de diferentes aspectos como base para hacer un diagnóstico de necesidades de la comunidad y a partir de ahí realizar las actividades extraescolares en forma de proyectos. Los temas que incluye son:

A) En el aspecto social:

- Organización familiar con educación formativa del niño y del adolescente
- Forma de abastecimiento de agua potable y artículos de primera necesidad
- Atención médica en la comunidad, planeación familiar

- Tipo y uso de la vivienda familiar
- Centros educativos y de capacitación acordes a los niveles de escolaridad
- Formas de recreación de niños, jóvenes y adultos
- Organización de la sociedad comunal
- Conservación de la cultura y tradiciones propias
- Características de la alimentación

B). En el aspecto económico

- Régimen de propiedad de la tierra y sus características (riesgo temporal)
- Formas de explotación de la tierra
- Formas de crédito y financiamiento disponibles
- Recursos con que cuenta la localidad y que puedan ser aprovechados: animales, vegetales, minerales, turísticos
- Organización para la producción, comercio, transporte y consumo, como cooperativas, uniones y sociedades
- Industrias rurales agropecuarias: cuales existen y cuales podrían establecerse
- Artesanías que se elaboran en la comunidad. Acrecentamiento, recuperación
- Abasto. CONASUPO, IMPECASA, etc.
- Acciones para la conservación de los recursos naturales y la ecología

C). En el aspecto político:

- Organizaciones existentes: civiles, políticas, educativas, de desarrollo, agrarias, consejo de ancianos, comunitarios, etc.
- Prácticas del Derecho Consuetudinario, Procuradurías Indígenas, Derecho Agrario y del Trabajo.

D) En el aspecto de infraestructura:

- Forma de abastecimiento del agua, para uso doméstico, industrial o agrícola
- Caminos existentes, su tipo y los que pudieran existir
- Teléfonos, telégrafo, correo
- Electricidad

·Centros de salud y recreación. (DGEI, 1990, p.2)

Considero importante enlistar los cuatro aspectos. En los subtemas se observa una gran cantidad de rubros en los que la escuela puede incluir a la comunidad para elaborar proyectos educativos. Mirar las necesidades y los espacios en los que se puede aprender –fuera del aula–, espacios educativos que generan conocimientos y alejan la visión folklórica de la cultura de los pueblos originarios. Elementos de apoyo para las maestras y maestros, sin embargo, no ofrece claridad conceptual y metodológica para que las maestras y maestros lo hagan práctico en su hacer pedagógico.

Las maestras de Tepetzalan –en sus narraciones– hacen alusión del programa E3. La maestra Alma manifiesta que este programa le pide que contextualicen la enseñanza. Cuando planea, primero investiga hace un diagnóstico de las necesidades, después decide la práctica social a desarrollar en un proyecto, toma en cuenta los aprendizajes esperados de la SEP (E1, p. 6).

La maestra Zenaida relata cómo planea un proyecto: primero investiga sobre lo que va a trabajar, lo enlaza con los propósitos del programa oficial de primaria. Ve los aprendizajes que se quieren lograr, divide por sesiones las actividades para alcanzar los objetivos (E6, p.6).

Otro documento que fundamenta la articulación de los saberes locales en los contenidos escolares en escuelas indígenas son: los *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas* –elaborados por la DGEI–, los cuales indican que “los contenidos escolares deben considerar la educación básica nacional, como los que emerjan de la cultura comunitaria indígena, garantizando la articulación y complementariedad entre saberes locales,

regionales, nacionales y mundiales” (SEP, 1999 p. 15). Las maestras – cuando relatan sus actividades–refieren los lineamientos, pero en el diálogo comunican que integran aspectos de la cultura en la que viven los alumnos y alumnas.

La maestra Alma analiza el programa y los libros de texto; si en ellos existen propuestas que no contextualizan la vida de los alumnos, piensa en cómo sustituirlo con algo que haya en su comunidad. Rememora la experiencia del proyecto plantas medicinales. El libro de texto proponía ir a un cine (los niños no conocen el cine). La maestra planeó un proyecto sobre las plantas medicinales, ir de visita con una señora del pueblo que sabe sobre cómo curar el susto con plantas (E4, pág. 13).

La maestra Susana relata la experiencia de una planeación que ganó el segundo lugar en experiencias innovadoras en la zona escolar. Trabajó con la siembra del chilacayote y hortalizas, los niños aprendieron a sembrar diferentes alimentos que consumen en su vida cotidiana. El objetivo era que los niños aprendieran contenidos del programa, también que valoren las actividades a las que quizá se dediquen cuando sean grandes y “pueden llegar a ser grandes productores, que tengan su parcela, donde genere mucha, muchos vegetales, mucha alimentación” (E5, pág. 7).

En el caso de la maestra Maribel, el maestro José y el maestro Rodolfo, por estar en escuelas generales, no se rigen bajo los lineamientos; tampoco cuentan con el apoyo del programa E3. La maestra Maribel narra que en su escuela no se planea por proyectos, sino por asignaturas, lo cual dificulta tomar una práctica cultural en su planeación, no obstante trata de entrelazar con lo que viven los niños. Al respecto, narra que hace un año —cuando trabajaba contenidos de matemáticas— el libro de texto traía frutas que no crecen en la región. Lo que ella hacía era sustituir esas

frutas con frutas que nacen en las casas de las niños y niñas: “manzanas, naranjas, maracuyá” para resolver los problemas que plantea el libro, ella piensa que contextualizar “hace que el niño relacione lo que vive en su casa y con lo que estamos aprendiendo” (E3, pág. 6).

En la escuela de San Pablo Tecalco, el maestro José —al planear— ubica los aprendizajes esperados y lo que dice el libro de texto; después, piensa en qué contenidos se vinculan entre asignaturas para trabajar una actividad. Algunos contenidos los fusiona con lo que viven los niños o lo que hay en la comunidad (E2, pág.4).

El maestro Rodolfo refiere el valor pedagógico de conocer a la comunidad para incluirla en los aprendizajes que marca la SEP; los maestros cuando no son de la comunidad necesitan hacer investigación de campo (E2, pág. 12). Implica tiempo, muchos maestros por tener dos plazas no pueden dedicar tiempo para conocer la comunidad. Reflexiona que conocer a la comunidad e incluirla en la planeación se necesita interés “Si hay un interés vamos a hacer lo posible por investigar, si no hay el interés lo vamos a ir dejando a un lado” (E2, pág. 11).

Cuando el maestro Rodolfo relata cómo viven la conmemoración de la independencia, salen a las calles del pueblo, involucra contenidos de historia y geografía; habla de los héroes nacionales, de espacios geográficos (dónde sucedió la independencia) (E2, p. 17), pero no considera lo que sucedió en el pueblo de San Pablo Tecalco en este periodo histórico, mucho menos hay un acercamiento a personas del pueblo que puedan compartir sus conocimientos.

Algunas personas mayores de San Pablo Tecalco, enseñan a sus hijos e hijas que somos parte de la tierra, para sembrarla hay que pedir permiso, para cosechar agradecer, es importante cuidar la tierra, del campo, del cerro. Todo tiene vínculo con el buen vivir, con el buen saber, para habitar la tierra necesitamos conocimiento —de cómo habitar— saber que está arraigado en algunos pueblos, en la memoria oral e histórica. Muchos de estos conocimientos se están perdiendo, son olvidados por las nuevas generaciones.

Existen maestras que a pesar de estar en escuelas generales no indígenas valoran el conocimiento de las personas adultas que viven en la comunidad y les enseñan a los alumnos a investigar fuera de los libros de texto. En las entrevistas, la maestra Maribel relata una actividad en la que veía el tema *culturas prehispánicas*. En ese momento en el

pueblo de San Miguel Tzinacapan se conmemoraba la ceremonia del palo de la danza de los voladores de Papantla. Pidió a los alumnos buscar dónde surgió la danza para comprender su significado actual.

Los alumnos y alumnas preguntaron con gente del pueblo para conocer la historia de la danza y su significado. La maestra retoma un contenido de la SEP —parte de lo local— para después realizar una monografía de las diferentes culturas existentes en México (E3, p. 5).

En otro relato, la maestra Maribel comparte que va a trabajar en un club, el son tradicional del pueblo, para ella es importante que los alumnos valoren su pueblo y la cultura en la que viven; alude que existe desinterés por algunos alumnos y alumnas para bailar el son tradicional, a los niños y niñas no les gusta bailarlo, prefieren otros bailes. La maestra va a mezclar algunas características de otros bailes para que les llame la atención y les interese conocer más sobre el significado (E4, pág. 14).

El relato de la maestra Maribel, revela la heterogeneidad de la cultura de la comunidad de San Miguel Tzinacapan, la cultura no es homogénea, es un vaivén entre los saberes intergeneracionales configurados con otras culturas.

La maestra Maribel dice que la combinación del son tradicional con otros elementos de otras culturas, les motivará a los alumnos a valorar lo que hay en el pueblo. Existen elementos de otras culturas que se complementan con la cultura local.

Para las maestras los elementos culturales que rescatan de la comunidad son aquellos que motivan el respeto a la vida y a los seres vivos de la comunidad. Muchos de los saberes son compartidos a los niños por sus abuelos, por gente que no fue a la escuela, pero también por personas profesionistas de la comunidad que generan propuestas alternativas vinculadas a una vida más justa en el momento histórico actual, personas que reflexionan el pasado con miras a lograr un presente digno para todos los seres vivos que cohabitan en la misma comunidad (E4, pág. 14).

La maestra Maribel reflexiona sobre la necesidad de hablar la lengua materna de los niños para que comprendan lo que se les quiere enseñar. El director de la primaria le dice que la lengua materna de los niños y niñas es el español. Le prohíbe enseñar en lengua náhuatl (E4, pág. 2). Ante esta restricción existe una tensión entre lo que ella cree que es

correcto y lo que le dicen sus autoridades. La forma de resolver la tensión es no escribir en su planeación que enseña en español y en náhuatl (E4, pág. 4).

Para la maestra Maribel contextualizar la enseñanza hace que los alumnos aprendan. Contextualizar requiere hacer planeaciones largas, llevan tiempo, algunas veces eso impide la conclusión de los contenidos del programa (E4, pág. 11). Situación que genera tensiones con sus compañeros, expresa que prefiere calidad que cantidad. Las experiencias significativas motivan su trabajo. Su actuación está movida por una ética profesional guiada por sus experiencias a pesar de lo prescrito.

El maestro Rodolfo expresa que las políticas educativas recientes han restringido el liderazgo de los docentes. Las decisiones de ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿dónde enseñar? están prescritas por la SEP. Aunado a esto son las condiciones laborales, los maestros tienen más de dos plazas, lo que complica el trabajo y no dar tiempo para conocer a la comunidad (E1, pág. 14 y 15).

Todas las maestras y maestros entrevistados, sean de contexto indígena o no, su punto de partida para sus planeaciones es el vínculo entre los programas oficiales de la SEP y lo que viven los alumnos en su vida cotidiana. Cada maestro y maestra entrevistada tienen una singular forma de involucrar a la comunidad con la escuela pese a que “la normatividad y el control estatal están siempre presentes” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p 4).

En las escuelas de Cuetzalán existe un vínculo de la comunidad con la escuela, las maestras —cuando planean— piensan en cómo hacer prácticas de aprendizaje significativo a través de escenarios reales y contextualizados. Espacios que servirán para resolver problemas de la vida cotidiana. A pesar de que las maestras toman punto de partida los aprendizajes esperados que marcan los planes, no expresan preocupación por terminar los contenidos prescritos. Los compañeros docentes y la exigencia de las autoridades es la que presionan a concluirlos, “es mejor calidad, que cantidad” (E.3 pág. 13).

Los maestros y maestras entrevistadas hilvanan negociaciones entre los requerimientos del estado, lo que viven los alumnos, generan saberes determinados para resolver las problemáticas que se presentan entre lo establecido y las demandas de la comunidad en dónde se ubica la escuela.

3.2. La investigación como estrategia pedagógica: escuela con la comunidad

El plan y programa de Educación Básica distribuido en el año 2017 por la SEP — *Aprendizajes Clave para una Enseñanza Integral*— expone que “el aprendizaje no tiene lugar en las mentes aisladas de los individuos, sino que es el resultado de una relación activa entre el individuo y una situación, por eso el conocimiento tiene, además, la característica de ser situado” (SEP, 2017, p. 29). Resalta la investigación como estrategias de aprendizaje para lograr situar el aprendizaje. En todo el texto, no existe una definición de lo que es investigación. Marca algunas pautas de qué investigar y cómo presentar lo investigado. Expone hacer uso de la investigación “a partir del análisis de fuentes históricas, comodocumentos escritos, imágenes, vestigios de la cultura material, testimonios orales, huellas en los edificios y en el paisaje, entre otros” (SEP, 2017, p. 383); como medio para que las y los estudiantes mediante un proceso de exploración y reflexión se apropien del conocimiento.

Las maestras y maestros entrevistados mencionan en diferentes experiencias el uso de la investigación como herramienta para relacionar la escuela con la comunidad. La maestra Alma narra el uso de la investigación en el proyecto *plantas medicinales*, pidió a los alumnos y alumnas formularan preguntas para conocer los pasos para curar “el susto”. Salieron todos juntos a la casa de la señora, externaron sus preguntas, escribían notas sobre sus respuestas, hacían observación para conocer las plantas que utiliza para curar la enfermedad. Al llegar al salón de clase dibujaron y escribieron en un instructivo los pasos que utiliza la curandera del pueblo. Para finalizar elaboraron —sin ayuda de la curandera su propia masa— para curar la enfermedad (E3. pág. 11).

En esta experiencia el término investigación no se refiere a una consulta en internet o recopilación de datos en un libro, la maestra teje los contenidos del currículum oficial con la vida comunitaria, a partir del saber de personas adultas de la comunidad. Las niñas y los niños participan, observan y escuchan, habilidades necesarias para la investigación.

La maestra Maribel menciona en diferentes momentos el uso de la investigación como estrategia de aprendizaje, expresa que una pesquisa puede ser de campo cuando van a preguntar, directamente, a personas de la comunidad sobre los conocimientos locales y

presentes en la vida de los alumnos. Cuando abordó el tema de las culturas prehispánicas, incluyó el saber presente de la comunidad en la ceremonia del palo de la danza de los voladores de Papantla. Pidió a los alumnos y alumnas que preguntaran a personas de la comunidad el significado actual de la danza que tiene orígenes antes de la llegada de los españoles (E4 pág. 6).

La danza de los voladores de Papantla tiene sus orígenes en tiempos prehispánicos, a la llegada de los españoles los atuendos y algunos rasgos de la ceremonia cambiaron. Por tanto, los saberes locales se investigan para comprender la vida cultural del presente. Las personas mayores son portadoras de saber por las experiencias de su vida a lo largo de los años, llevan en su hacer, el saber de generaciones pasadas y si no se comparten a las nuevas generaciones se pierden o se olvidan. La maestra Alma expresa que a ella le motiva que los niños y niñas aprendan del contexto de la cultura de su pueblo para que no se pierda y ellos puedan enseñarlo a sus hijos e hijas (E3, pág. 18).

El mundo de la vida cotidiana en la escuela —de las maestras y maestros— está lleno de experiencias pasadas, algunas contadas por sus predecesores y otras vividas en la comunidad y en su ser docente. Experiencias que se enseñan a los alumnos y alumnas, con la intención de qué estos los puedan enseñar a sus sucesores.

El universo simbólico de las maestras y sus acciones están conectados, con el pasado, presente y el futuro. La maestra Susana en el proyecto *Juegos tradicionales*, menciona:

Antes los practicaban nuestros abuelos, todas esas experiencias nos las dejaron ellos, yo siempre he recordado, es necesario que los niños aprendan porque, actualmente, ya solo quieren jugar con celulares, con tablets. No, antes era de irse a las carretitas y vamos a jugar con los trompos, con las canicas. (E6, p.8)

Para finalizar con éste proyecto la maestra Susana invitó a las familias a jugar con las niñas y los niños, para motivar a los niños y niñas a pasar el tiempo libre de esta manera. Las investigaciones de los alumnos y alumnas son a través de preguntas —a personas adultas de la comunidad— algunas elaboradas por las maestras otras por ellos mismos. Con las preguntas los alumnos y alumnas elaboran: instructivos, monografías, exposiciones, carteles, narraciones.

La maestra Maribel cuando habla del turismo en Cuetzalán enuncia que pidió a los alumnos y alumnas buscar en la monografía de Cuetzalán y en otros textos sobre la historia de los lugares más visitados en el municipio. Los alumnos —al finalizar su indagación— escribieron una monografía y una exposición de lo encontrado. Este proyecto les ayudó a reconocer la historia pasada y presente del municipio.

En el primer capítulo mencioné mi participación en una escuela de Cuetzalán, un maestro de esa escuela utilizó como estrategia la investigación para abordar el contenido de textos expositivos y la fiesta del pueblo. A través de un guión de entrevista los alumnos y alumnas preguntaron a personas del pueblo o familiares sobre la fiesta del pueblo, en el salón de clase obtuvieron un texto sobre lo encontrado y después lo expusieron en forma de monografía.

Cuando me compartían sus producciones escritas me hacían notar el gusto por diferentes actividades en la fiesta y con mucha familiaridad explicaban lo que las personas les compartieron. Retomar las vivencias comunitarias hace que las alumnas y alumnos se motiven a aprender desde su mundo de vida que deviene de conocimientos diversos presentes y pasados, trastocados por la hibridación cultural emanada por la migración, los medios masivos de comunicación, la acelerada urbanización.

La investigación como estrategia de aprendizaje supone superar el rol de un estudiante pasivo y el docente como único portador de saber; rebasar las fronteras de la escuela y pensar en una educación comunitaria; reconocer las formas de aprendizaje en la familia y pueblo dónde viven las niñas y los niños. De esa manera los alumnos desarrollan y fortalecen conocimientos a partir de los saberes que la familia aporta y los que se viven en la comunidad.

El maestro Rodolfo comparte sobre la importancia de investigar de la comunidad, revela que el maestro o maestra debe ir a la comunidad para hacer una investigación de la comunidad dónde trabaja, salir de las aulas para comprender la cultura de los alumnos y qué enseñar a los alumnos sobre estas.

La maestra Zenaida —en las diferentes actividades narradas— hace uso de la investigación, ella investiga y pide que los alumnos y alumnas indaguen del tema a tratar. Con las alumnas y alumnos, planeó una actividad con recetas de la comunidad. Investigaron con las familias las comidas típicas, describieron los tipos de alimentos.

Escribieron un recetario con las comidas investigadas. Para abordar matemáticas contaron “cuántas porciones se da por cada alimento, también la cantidad de hojas, digamos, si tengo 10 hojitas de quintonil, pues qué tanto de comida vamos a tener, medio cuarto, y así, todo íbamos relacionando” (E.7, pág. 9). Al finalizar el proyecto obtuvieron un libro cartonero, en dónde recopilaron todas las recetas investigadas.

La maestra Maribel narra una actividad que motivó aprender a leer y a escribir al alumno Juan Bonifacio —no quería trabajar en los libros—, aprovechó el gusto de su alumno por la agricultura. Le solicitó hacer una búsqueda con personas de la comunidad sobre plantas medicinales de la comunidad. El alumno ya conocía sobre plantas medicinales, su búsqueda le ayudó a complementar su saber. La conclusión de su trabajo fue un huerto en la escuela y les enseñó a otros a niños sobre lo que investigó (E. 4, pág. 21).

Las y los maestros utilizan la investigación como estrategia pedagógica para vincular los saberes comunitarios con los del curriculum oficial, en las narraciones las investigaciones ayudan al logro de aprendizajes que marca el curriculum y valorar los saberes locales, sin mencionar la resolución de problemas de la vida familiar y comunitaria. Cuando las maestras y maestros mencionan la investigación, no aluden a una perspectiva metodológica para trabajar la investigación, hacen uso de preguntas de indagación, las maestras y maestros eligen el tema generador en relación al plan y programas oficial.

Es sus narraciones no hablan de identificar algún acontecimiento comunitario o familiar que represente alguna problemática social o de la naturaleza, que les afecte a ellos y al desarrollo de la vida comunitaria o escolar. En algunas narraciones, como es el caso de la maestra Zenaida y la maestra Susana mencionan que a lo largo de un proyecto planeado se cambia la planeación por los intereses de las y los alumnos, que surgen en sus investigación (E6, pág. 4, E5 pág. 4).

3.4. La comunidad en la escuela a través de las narraciones de las maestras y maestros

Cuando pensé en cómo iniciar una entrevista narrativa en la que las maestras y maestros me compartieran cómo entrelazan la comunidad en sus planeaciones escolares, pensé en la importancia de conocer los significados que las maestras tienen cuando escuchan la palabra

comunidad. Hice dos pruebas de entrevista con dos amigas maestras de una primaria cerca de mi pueblo. Al preguntarles si se sienten parte de una comunidad, ellas me dijeron ¿comunidad? ¿Cómo el lugar dónde vivo? ¿Mi familia? ¿Escuela? Preguntas a las que respondí: lo que tú creas qué es comunidad.

Comunidad es un concepto no unívoco, denota muchos significados, todos ellos muestran interrelaciones. La comunidad constituye una realidad compleja. Por un lado, remite a un grupo o unidad social de dimensiones diversas, integrado alrededor de alguna característica común que se comparte; por otra parte, el término comunidad designa una localidad o área geográfica. El significado de comunidad distingue la estructura social de un grupo, es decir, un conjunto de conexiones sociales. En sentido genérico, parece que la palabra denota lo que hay en común en las personas, cuestión que vuelve confuso el significado. La intención de este apartado, es hacer notar lo que las maestras y maestros dicen sobre sentirse pertenecientes a una comunidad y cómo lo hacen práctica en su trabajo docente.

En las entrevistas las maestras y maestros relatan que pertenecen a una comunidad por diferentes razones, por ejemplo, el maestro José indica “con los vecinos nos organizamos para hacer actividades con la intención de mejorar el lugar donde habita” (E1, pág. 2). Las palabras: organización y participación son características mencionadas por la mayoría de las personas entrevistadas para expresar las actividades en su comunidad. Se organizan para: “preparar alimentos” (E3, pág. 2), para “la fiesta del pueblo” (E6, pág. 2), “elaboración de vinos regionales” (E5, pág.2), “agricultura orgánica” (E2, pág. 2).

Participan con diferentes personas de la comunidad, principalmente, en familia, para elaborar platillos típicos se obtienen en el ámbito familiar: niños, adultos y jóvenes ayudan a preparar los platillos. Las abuelas son elemento central en el aprendizaje (E3, pág. 4). Los vinos regionales se elaboran en familia (E5, pág. 2). La maestra Zenaida trabaja con sus vecinos en la organización de las fiestas del pueblo (E6, pág. 2). El maestro José se organiza a través de faenas para mejorar el lugar donde vive (E1, pág. 2).

En la configuración de los aprendizajes y la transmisión de prácticas culturales participan niños y niñas, jóvenes y adultos, a través de la oralidad, la observación, la colaboración, formas de aprendizaje transmitidas de generación en generación. La comunidad es espacio de aprendizaje.

La participación en la pedagogía comunitaria es indispensable, es un andamio para el logro del aprendizaje y la enseñanza, ya que el aprendizaje “se da en el plano de la actividad comunitaria que supone la presencia de individuos activos que participan en una actividad culturalmente organizada” (Rogoff, 1997, p.113).

El maestro Rodolfo al finalizar su entrevista expresa: “si no involucramos a la comunidad, es como un balde de agua, que tiene hoyos y que el conocimiento se sale y se va” (E2, pág. 19).

Los relatos de los maestros cuando hablan de la comunidad en la que viven verifican la idea de la cultura heterogénea, con prácticas entre su ser docente y ser parte de una comunidad. Además de ser docentes, complementan su trabajo con actividades que les permitirán cubrir sus gastos económicos; son campesinos, artesanas o artesanos, participan en los cargos religiosos de su pueblo, en las formas organizativas de las fiestas, como mayordomos, dirigentes de un grupo de turismo.

En cada uno de ellos y de ellas, se observa un abanico de experiencias que se ven “en su trabajo cotidiano con interrelaciones y rupturas muy distintas a las que suponen las definiciones abstractas de funciones y normas docentes” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 12). Las actividades planeadas por las maestras y maestros son motivadas por una historia personal y múltiples dimensiones de lo comunitario, de lo que se vive en el día a día en sus familias y con las de los alumnos y alumnas, además de los entramados escolares vividos en el presente y a lo largo de su formación educativa.

3.5. Participación de la familia

Las y los entrevistados a lo largo de sus relatos comparten que la contribución de la familia es una forma de incluir a la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el trabajo de la docencia es “tripartito, involucra a papá, maestro y alumno. Los tres actores están involucrados en este proceso de enseñanza y aprendizaje” (E2, pág. 5). La familia es fundamental en el logro de los aprendizajes para los entrevistados. La familia es un elemento central en la educación; es el punto de partida del aprendizaje —de interacción— en ella se forman guías, caminos, formas de vivir con los otros.

Cuando hablan de la participación de la familia, los entrevistados narran, específicamente, la participación activa de las madres en la que recae —de manera informal— la mayor responsabilidad de la crianza de los hijos e hijas. A pesar de que en las casas, principalmente indígenas, el padre es el que toma la mayor parte de las decisiones. En los diferentes relatos, solo dos maestras hablan de la participación de hombres en las actividades, la maestra Maribel refiere a don Juanito, para enseñar a los niños sobre la historia de la danza de los voladores de Papantla y la maestra Susana cuando los padres ayudaron con el diseño de material didáctico y realizaron juegos tradicionales con sus hijos.

El maestro José indica que es favorable el apoyo de las familias en la educación, para él: docente, alumno y maestro hacen equipo. “Se trata de que hagamos un equipo, papá, maestro y niño, para que en ese conjunto sea favorable para él” (E2, pág. 4).

Cuando los maestros planean las actividades piensan en ¿cómo involucrar a las familias? Las familias participan dentro de la escuela en la realización del material (E1 y 6, pág. 2 y 7), conviven con sus hijos en diferentes momentos: en la presentación de obras de teatro, (E1 pág. 8), juegos tradicionales (E6, pág. 7), investigaciones en casa o la comunidad (E1, pág. 5), en festividades como el día de muertos (E1, 2, 5, pág. 17, 7, 8). Otras festividades como clausura, día del padre, día del niño (E 6, pág. 8). En eventos cívicos, como 16 de septiembre (E1, pág. 10)

El maestro Rodolfo sugiere que la participación de los padres de familia en la escuela se ve, fuertemente influenciada por el liderazgo del director: “dependiendo cómo sean ellos (directores) es la relación que se tiene con la comunidad y las familias” (E2, pág. 3). Al respecto narra su experiencia en una escuela en donde el director restringía la entrada a toda persona ajena a la escuela; situación que le complicaba a las familias asistir y participar (E1, pág. 3).

El maestro José cuenta la experiencia en donde participó la familia y niños, el tema de leyendas. Los mamás y papás ayudaron a la escenificación y escenografía, las presentaron con otros niños de la escuela, cuando abordó el tema retoma de lo general a lo particular, les pide que indaguen leyendas del país, después de la comunidad (E3, pág. 10).

La participación de las familias es variable de acuerdo a la escuela de las maestras y maestros entrevistados. En el caso de San Pablo Tecalco, las familias tienen una

participación limitada a resolver problemas que afectan, directamente, al aprendizaje de sus hijos e hijas, a ejecutar acciones planeadas por los maestros. En las escuelas de Cuetzalán se observa una participación activa de parte de las madres y otros miembros de la familia; para el diseño de actividades y para compartir conocimientos locales.

3.5. Elementos culturales en la planeación

Cuándo las maestras y maestros narran cómo relacionan la comunidad en su planeación, mencionan diferentes nombres para referirse a los aspectos que retoman de la comunidad para incluirlo en la enseñanza. En San Pablo Tecalco, dos docentes les llaman saberes previos. En Cuetzalán, prácticas sociales, prácticas culturales, saberes de la comunidad.

Con la intención de encontrar un punto de encuentro entre las formas de nombrar, les llamo elementos culturales, asumo la postura de que la cultura es un sistema de interacciones intersubjetivas. Las mujeres y los hombres no viven en un mundo, meramente, físico, sino en un universo simbólico. “El lenguaje, el mito, el arte, la religión constituyen partes de este universo, forman los diversos hilos que tejen la red simbólica, la urdimbre complicada de la experiencia humana” (Cassirer, 1997, p. 47).

3.5.1. Las danzas

Dos maestras expresan que la danza es una “práctica social” (E2, pág. 5) fundamental en los pueblos de Cuetzalán, esta se efectúa en diferentes festividades de la comunidad y se integran por tradición familiar, los niños y niñas participan, motivados por sus padres, hermanos o parientes.

La maestra Maribel menciona que este ciclo escolar 2019-2020 le tocó planear el *club* de danza. Planea un proyecto en el que va “a meter un poquito de lo que es el son de la comunidad, el xochipitzahuatl” (E3, pág. 14). Innovará movimientos en la coreografía y en la vestimenta para motivar a los alumnos, ve que a los niños y niñas ya no les gusta vestirse con el traje tradicional, tampoco les gusta el son de la comunidad, cree fundamental incluir algunas otras cosas para que les llame la atención (E4, pág. 14).

La maestra Maribel narra que hace tiempo el Instituto Nacional Indígena pidió a la escuela primaria Jaime Torres Bodet un baile de la comunidad, esta actividad “fue una oportunidad” (E3, pág.15) para trabajar la danza tradicional del pueblo (Xochipitzahuatl). Todos los maestros colaboraron en las actividades, pero la maestra escribió el proyecto. En palabras de la maestra:

Empezamos rápido, rápido a planear, rápido un xochipitzahuatl, de pronto, les digo: «oigan, pero aquí en la comunidad el xochipitzahuatl se baila por algo, no sería conveniente, o ustedes cómo ven, que representáramos ese baile, pero alusivo a algo» –bueno usted que es de aquí díganos como a qué«pues... les digo, la boda» – no pues sí, adelante. Me gustó mucho ese trabajo, lo relacionamos con la clase de artística, con la clase de español, los chicos de grados superiores elaboraron su reportaje de la comunidad, porque eran los contenidos. (E4, pág. 15)

3.5.2. Los bienes naturales

La naturaleza es parte de los significados de los pueblos originarios. La tierra —como madre— representa un símbolo de protección, pero también proveedora de bienes materiales y espirituales. El mundo subjetivo se entrelaza con lo el mundo objetivo a través de las relaciones simbólicas. “La cultura es la continuación de la naturaleza física” (García, 2016, p. 82). La diversidad de vegetación que existe en la naturaleza, promueve la creatividad para elaborar diversas formas de expresión artística, como los textiles, grabados en madera, creaciones con símbolos y colores de la naturaleza.

Las maestras y maestros entrevistados relatan experiencias de planeación contextualizada, en las que aprovechan los bienes naturales que existen en el lugar dónde viven los alumnos y alumnas. En los relatos de los maestros y maestras no mencionan análisis de las causas y consecuencias de la devastación natural y pérdida de biodiversidad. Relatan actividades en las que abordan los bienes naturales.

El maestro José relata la experiencia sobre la producción de alimentos en la escuela —en pequeña escala— abordó el tema de *cosecha de frijol*, por ser un alimento que se da fácilmente en San Pablo Tecalco (E2, pág. 3).

La maestra Susana expresa que los bienes naturales de la comunidad son una oportunidad para abordar contenidos y no contaminar narra algunas actividades en las que toman algunos bienes naturales de la comunidad para trabajar con contenidos de artísticas, como hojas de los árboles, semillas, frutas secas, para ella “es algo a su favor, porque hay diferentes elementos que se pueden utilizar” (E6 pág.10). También retoma “los animales del cerro, cómo viven, sus características. También pensamiento matemático: cuántos “patas” (sic) tiene, de qué color son, qué es lo que les gusta comer” (E5, pág. 11)

A pesar de que los libros de texto no integran los bienes naturales locales como fuentes de saber; las maestras, principalmente, de Cuetzalán, narran actividades en donde retoman la naturaleza como parte de la vida comunitaria de los niños y niñas, los reconocen cómo fuentes de saber, las maestras conciben el medio natural como un espacio fundamental para lograr el aprendizaje.

3.5.3. Comidas típicas

Los procesos de elaboración de un alimento se construyen alrededor de diferentes símbolos de las personas. Son formas simbólicas que se reconstruyen en un espacio determinado, al momento de elaborarse generan aprendizajes por medio de la palabra compartida, la observación y la escucha. La maestra Alma se reconoce de una comunidad, gracias a la participación en la elaboración de platillos típicos de su región (E4, pág. 2).

La elaboración de la comida es un ejemplo de la hibridación y heterogeneidad de las culturas. En Cuetzalán existe una lista enorme de comidas típicas, todas ellas elaboradas con alimentos de origen de la región y otras traídas de diferentes partes del mundo. Pero que confluyen en un espacio determinado para lograr que la cultura sea lo que es ahora.

La maestra Zenaida describe la experiencia de trabajo con adultos, con ellos aprendió que los adultos aprenden mejor si se les enseña desde su contexto. Les enseñó a contar, dividir, con problemas de su vida cotidiana. Con ellos trabajó recetas de alimentos típicos, las señoras que iban a la escuela le enseñaron a hacer esas recetas, llevaban todos los materiales para prepararlos en la clase, hacían descripciones, escribían y diseñaban problemas matemáticos. La maestra narra que ella también aprendió de ellos. Para la

maestra es más fácil enseñar si se contextualiza lo que se enseña: “es necesario siempre partir de lo que hay en el contexto para que aprendan” (E6, pág. 8).

Cuando trabajó con alumnas y alumnos de primaria la maestra Zenaida, planeó una actividad con recetas de la comunidad, los niños y niñas preguntaron con las familias las comidas típicas, encontraron que los quelites y quintoniles son alimentos típicos de la comunidad, describieron los alimentos. Escribieron un recetario con las comidas investigadas. Para abordar matemáticas contaron “cuántas porciones se da por cada alimento, también la cantidad de hojas, digamos, si tengo 10 hojitas de quintonil, pues qué tanto de comida vamos a tener, $\frac{1}{4}$, medio cuarto, y así, todo íbamos relacionando” (E6, pág. 9).

Al finalizar el proyecto elaboraron un libro cartonero, en dónde recopilaron todas las recetas escritas durante el proyecto. Al finalizar la entrevista, la maestra narra que este proyecto ganó un concurso de narraciones a nivel zona, uno de sus alumnos llevó su libro y narró las actividades (E6, pág. 10).

Las maestras abordan los procesos de producción de un alimento como procesos que generan aprendizajes por medio de la palabra compartida en colectivo en el momento de elaborarse, pero también en la observación y la escucha.

3.5.4. Actividades productivas

El maestro José dice qué para abordar problemas de matemáticas, retoma algunas actividades productivas de la comunidad, como los comercios. Para resolver problemas matemáticos les pregunta a las alumnas y alumnos de las actividades productivas de su comunidad, con sus respuestas les plantea problemas (E2, pág. 8).

La maestra Maribel narra una experiencia en la que cuenta que un día fue al centro del pueblo de Cuetzalán, vio a dos alumnos que trabajan como guías deturistas. Pensó que era una oportunidad de enseñar a los alumnos más sobre la historia de Cuetzalán. Hicieron investigación de campo y escribieron una monografía. Motivó a los alumnos a ser guías con conocimiento de la historia del pueblo y sus sitios más concurridos por los visitantes (E4, pág. 12).

La maestra Maribel sintió conmoción, algunos de estos alumnos aún se dedican a ser guías de turistas, después de este acontecimiento puso un negocio de turismo en Cuetzalán. Desde ese acontecimiento es guía de turistas. Da trabajo a otras personas jóvenes, enseña cómo ser guías con conocimiento de la historia de cada lugar que visitan. Ve este negocio como una oportunidad de enseñar a los niños la historia, conozcan el lugar dónde viven y lo den a conocer a los demás (E4, pág. 12).

El maestro Rodolfo al inicio del ciclo escolar elabora un cuestionario a los padres de familia, para conocer el pueblo. Este cuestionario le sirve para ubicar algunas actividades productivas de la comunidad y enlazarlas con contenidos del programa. Narra que retomó la actividad productiva —la mina— para abordar el tema de los minerales y la contaminación, los alumnos investigaron y describieron el proceso para fabricar el “bronce y el cobre” (E2, pág. 7).

La maestra Zenaida describe su experiencia cuando estuvo como “directora y maestra de grupo desde primero a sexto grado, para que los niños no estuvieran nada más con los números de la libreta al pizarrón, del pizarrón a la libreta”. Pensó una forma más dinámica de trabajo, averiguó con las madres de familia “¿qué les gustaba hacer, en esa comunidad?”.

Una madre de familia expresó el gusto en la comunidad para hacer huipiles. La maestra planeó un proyecto y le pidió a la señora les enseñara a los niños a tejer huipiles, “los niños más pequeños de primer, segundo y tercer grado hicieron pulseras. Los de cuarto, quinto y sexto grado huipiles” (E7 pág. 5).

En este proyecto los alumnos “que no sabían contar y sumar, empezaron a sumar”. Para tejer el huipil los alumnos contaban “hasta 140, 140 veces de poner los hilos alrededor de unos palos, después de eso dividían de cinco en cinco”. Trabajaron suma y división con los alumnos de cuarto a sexto grados (E7 pág. 6).

3.5.5. Ceremonias Cívicas y festividades

Los maestros narran diferentes actividades planeadas con apoyo de la comunidad y de las familias, el maestro José ha participado en el pueblo en eventos cívicos y en festividades del día de muertos, los delegados, les invitan a participar. El año pasado (2018) un grupo

puso una ofrenda en la plaza del pueblo, las mamás y maestros apoyaron. Estas actividades se planean de acuerdo a lo que pida la comunidad (E2. pág. 7).

El maestro Rodolfo explica que en San Pablo Tecalco los delegados invitan a la escuela José María Morelos y Pavón a desfilan por las calles del pueblo en la conmemoración de la independencia de México —16 de septiembre—, aprovecha la participación para enseñar contenidos de historia, matemáticas y español.

Para la maestra Susana, la cooperación de las mamás en diferentes actividades es trascendental, participan el día del padre, en la clausura, el día del niño y en la primavera; apoyan a las maestras, adornar la escuela, son muy participativas y creativas para elaborar adornos con los bienes naturales que hay en la comunidad (E5, pág. 11). En la actividad del día del padre, apoyaron a la preparación de un “regalo bordado para los papás” y los niños realizaron el de las mamás (E5, pág. 9).

3.6. El día de muertos. Entre la nación imaginada y la diversidad cultural

En las seis entrevistas los maestros y maestras narraron experiencias con el tema: *día de muertos*, cada uno con matices diferentes. El día de muertos es una festividad significativa en la comunidad imaginada, llamada nación. Es imaginada según Anderson (2006) porque “aun los miembros de la nación no conocerán jamás a la mayoría de suscompatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar deellos, pero en la mente de cada uno de ellos vivela imagen desucomunión” (pág. 23).

La nación es una comunidad en proceso de construcción, surge en la imaginación de unos cuantos, se imagina y se materializa en las acciones cotidianas de un gran número de personas; “una construcción moderna que ocurre desde “arriba” y desde “abajo”, tanto como estrategia del Estado como *apropiación* y reconstrucción desde “abajo”, relectura y resignificación del discurso oficial” (Millán, 2014, p. 90)

El día de muertos es solo uno de los ejemplos en los que se materializa la imaginación de los mestizos de los años cuarenta del siglo pasado. Aunque en su génesis se vislumbró como homogénea, desde lo local y comunitario se muestra heterogénea. Se configura entre urdimbres diversas del pasado y del presente, sentimientos de amor y odio, de aceptación y negación. Como lo indica Millán (2014) se disputa entre los discursos y las

prácticas hegemónicas. Desde la cotidianidad de los pueblos y comunidades se usan los ritos y símbolos que proponen, trastocándolos, invirtiéndolos y apropiándose de una nación que en su origen quiere ser una, en la práctica es multifacética.

Los colores, los olores, los sabores que nacen de la festividad del día de muertos, se notan en los últimos días de octubre y los primeros días de noviembre, tanto en Cuetzalán como en San Pablo Tecalco. En las casas, en la iglesia, en las calles, en las oficinas, en las cooperativas, en las escuelas, en los panteones.

Cada lugar, de acuerdo al mundo físico y social en donde se ubica, crea y recrea lo material para dar sentido a la festividad, en San Miguel Tzinacapan no tienen panteón, la gente va al pueblo vecino a visitar a sus difuntos (E4, pág. 6). Las ofrendas las colocan en la escuela y en sus casas con alimentos que se consumen en la vida cotidiana: chilpozonte, aguardiente (E6, pág. 4).

En San Miguel Tzinacapan, la maestra les pide que traigan los tamales tradicionales de 7 picos, toda la ofrenda la colocan adornan con hojas que se dan en la naturaleza, es tradición poner sólo siete cosas de cada alimento (E3, pág. 9).

En San Pablo Tecalco desde las últimas semanas del mes de octubre, las familias se preparan para elaborar el tradicional pan de muerto. El horno de piedra queda limpio para usarlo, algunas personas utilizan aguamiel para fermentar la masa.

El día de muertos está presente en casi todos los rincones de México, en cada escuela encontramos una representación, un encuentro con la festividad que mantiene viva la heterogeneidad de la cultura, pero a su vez disputando con el control del curriculum oficial. En el discurso oficial no se declara que un día debe estar dedicado a la celebración del día de muertos, las maestras, los maestros, los alumnos hacen estallar los límites del curriculum oficial para vivir un curriculum local, trastocado por la comunidad imaginada que llamamos nación.

La maestra Alma les pide a sus alumnos y alumnas que busquen los significados que tienen para la gente de Tepetzalán la ofrenda y todo con lo que adornan sus casas. También pide que investiguen como se hace en otros lugares de México. El encuentro con otras realidades en México y en otros países ya no es sólo por medio de los libros, ahora entra en juego el internet. Los niños y las niñas pueden navegar en google, en facebook, en youtube para encontrar las diversas formas de disfrutar de esta fiesta.

El México imaginado desde sus inicios se entrelaza por culturas diversas, la imprenta, la colonización, la migración, el internet, son movimientos que han permitido que cada pueblo tenga un poco de cada rincón del mundo. La cultura es híbrida, heterogénea, multifacética. Dentro de esta propensión a la hibridación existe una tendencia a la hegemonía de lo urbano que de a poco extingue la diversidad cultural y natural de los pueblos.

En muchos pueblos aquello que genera buen vivir se considera como lo propio, lo que es de aquí. Esos lazos que sostienen a las familias en cada pueblo, muchos y muchas, —maestros o no— queremos que los niños y niñas aprendan, que existen elementos culturales locales para aprender, conservar y defender que son un puente seguro para lograr una vida buena, un buen vivir.

3.7. Estar en y con los alumnos. Experiencias de maestras en contexto indígena

Ser maestra rural no se cierra a las paredes de una escuela, trasciende el espacio panóptico de lo que, comúnmente, pensamos cómo institución escolar. En la labor docente es fundamental el encuentro con los alumnos y alumnas, a través de este vínculo será posible la enseñanza y el aprendizaje.

Existen diferentes formas de interrelacionarnos con los otros, para G. Amilburu “cada sujeto no solo está al lado de otros —beieinader—, y con los otros —meitainander— sino en los otros —ineidander—” (Amilburu, 2018). Las formas de concebir lo humano y la relación con lo humano, dará la pauta de vincularse con las alumnas y alumnos.

Maribel concibe a sus alumnos como personas que tienen conocimientos y de los cuales puede aprender muchas cosas, comunica que no “no hay alumno con problemas” (E3, pág. 24). Los problemas no están en el niño o niña, sino en las formas de enseñar. Por tanto, se requiere adaptar la enseñanza de acuerdo a las características de los alumnos. En su relato dice que todo alumno tiene conocimientos “sabe de herbolaria, sabe artesanías, sabe alguna danza, sabe sembrar el maíz, el café, no hay alumno que no sepa, todos saben (E4, pág. 24)

En la narración de la maestra Maribel encontramos la concepción que tiene de lo humano, todos tienen la capacidad de aprender, tienen conocimientos que pueden

compartir, hace alusión que los niños tienen talentos que los hacen ser valiosos. Por tanto, su relación con ellos es a partir de lo que ella concibe del ser humano. Se acerca a ellos y ellas como portadores de saber.

Las maestras saben que las niñas y los niños —cuando entran— a la escuela tienen un bagaje de saberes, aprenden a participar en las actividades que hace la familia. Retoman esos saberes para lograr una preparación para la vida y puedan resolver problemas de la vida cotidiana. En sus relatos hace notar que es indispensable aceptar a los alumnos y alumnas para lograr mejores resultados en su aprendizaje. Es decir, “a mayor acogida, más plenitud de vivencia; más capacidad no solo de supervivencia, sino también de dignidad” (Amilburu, 2018).

Para la maestra Maribel el contacto con las familias y la gente de la comunidad, permite comprender los saberes de los alumnos y sus condiciones de vida. Siente empatía con los alumnos porque reconoce que ella nació en esa comunidad, en una familia con rasgos parecidos a la que los niños pertenecen. Por tanto, valora los saberes de la gente adulta del pueblo y el esfuerzo que hacen las madres de familia para lograr que sus hijos estén en la escuela.

El acercamiento de la maestra Susana con los alumnos es “respetando sus decisiones” (E5, pág. 13). En las actividades que planea piensa en las necesidades de los alumnos, en sus intereses, si a ellos les motiva algo, modifica su planeación, a pesar de que le lleve más tiempo en su aplicación (E5, pág. 7). Estar con los alumnos no se circunscribe en el espacio de las paredes de la institución escolar, planear actividades la lleva a pensar en sus gustos, anhelos, saberes, pensarles en otros momentos para lograr aprendizajes para la vida.

Para García Amilburu la participación y la comunión son formas de crear vínculos saludables con los otros (Amilburu, 2018). La participación es un aprendizaje que se obtiene en el hacer cotidiano. La familia y la comunidad son espacios en los que se aprende a convivir y a participar. Como menciona Amilburu: “La primera educación para la amistad y la convivencia social y política se lleva a cabo en el seno de la familia” (Amilburu, 2018)

La participación de las familias en escuelas rurales es creativa. Las maestras están con los alumnos a partir de sus vínculos familiares y comunitarios. Las maestras aprendieron la importancia de la cooperación con su propia experiencia, cada una de ellas

colabora con su familia. Ayudan con diferentes personas de la comunidad, para elaborar platillos típicos se obtienen en el ámbito familiar: niños, adultos y jóvenes ayudan a preparar los platillos. Las abuelas son elemento central en el aprendizaje (E3, pág. 4).

Para las maestras la observación, la colaboración y la participación son formas de aprendizaje transmitidas de generación en generación por las familias de contextos rurales. Las familias y la comunidad son espacios de aprendizaje en los cuales se apoyan para el aprendizaje dentro de la escuela. La maestra Zenaida describe su experiencia cuando estuvo como “directora y maestra de grupo, desde primero a sexto grado, para que los niños no estuvieran nada más con los números de la libreta al pizarrón, del pizarrón a la libreta”. Pensó una forma más dinámica de trabajo, investigó con las madres de familia “¿qué es lo que les gustaba hacer, en esa comunidad?”.

El relato de la elaboración de huipiles de la maestra Zenaida hace notar que la participación de las madres de familia de forma horizontal. Es decir, el saber del tejido del huipil es valioso por contener dentro de su hacer otros saberes que le pueden ayudar a los alumnos y alumnas los algoritmos matemáticos que le servirán para resolver otros problemas de la vida cotidiana.

La maestra Alma relata la experiencia del proyecto plantas medicinales. En este proyecto la maestra motivó la participación de una señora curandera del pueblo, para que los alumnos aprendieran sobre este saber. La señora preparó su casa para recibir a los niños y niñas. En su casa les explicó y les mostró cómo se hacen unas pelotitas de tierra con plantas medicinales para curar la enfermedad que le llaman “el susto”. El saber de la curandera del pueblo fue elemental para la maestra, su ser docente no está en tener el conocimiento completo, se apoya en el saber de las personas de la comunidad.

Para las maestras estar con los alumnos supone promover un diálogo entre personas que viven en pueblos y su ser profesional. La participación, compartir ideas, creencias, sentires, prácticas; nociones e historias, es ineludible para construir conocimiento. Su autoridad supone una guía, se reconoce como uno más entre los otros y otras, por tanto “aprecia la igualdad de todos” (Amilburu, 2018).

Las maestras sienten pertenencia a la comunidad dónde se ubica la escuela, configuran lazos afectivos, comparten sentimientos de solidaridad con las familias, trabajan

junto con las madres de familia para el logro de los aprendizajes y el bienestar de los alumnos y alumnas.

Las maestras hacen vivir prácticas de una educación que va más allá de un salón de clases, un pizarrón y un libro de texto. Una educación que enseña habitar y participar en el mundo en el que se vive. El contexto como un espacio de generación de conocimiento, el saber no solo es con los libros, con los maestros y los expertos, se da con aquello que comparte con nosotros la existencia humana.

El aprendizaje no es solo con los cinco sentidos; es un acto de cosmopercepción, se aprende a través de un cúmulo de experiencias que entran a través de más de cinco sentidos y se vinculan con los significados de la vida cotidiana.

Reflexiones finales

De nuestros miedos nacen nuestros corajes y en nuestras dudas viven nuestras certezas. Los sueños anuncian otra realidad posible y los delirios otra razón. En los extravíos nos esperan los hallazgos porque es preciso perderse para volver a encontrarse.

Eduardo Galeano

Concibo la indagación como un proceso en espiral. El punto de inicio se ancla a mi historia de vida, a los relatos que me configuran, entre el miedo, la prisa, la esperanza, la desesperanza, la alegría, la angustia, las dudas y las certezas, la ignorancia, el saber. No existen párrafos concluidos, hay un sinfín de cosas que decir, criticar, reflexionar, aprender, el camino para continuar está abierto. Quiero hacerlo práctico en mi hacer diario y mi hacer educativo.

Cuando zarpé en este viaje, mis intereses giraban en torno a la comunidad y su relación con la escuela, los trasiegos fueron más de forma que de fondo, ir de la resiliencia comunitaria a los saberes comunitarios, de los saberes a las prácticas culturales, de las prácticas culturales a la planeación. El interés por el objeto de estudio no cambia. Éste se enlaza con mis propias narraciones, que configuran lo que soy, esta que soy ahora es producto de mis recuerdos, de mis relatos pasados “la identidad personal se asienta en el autorrelato de lo que alguien ha hecho con su vida o de lo que en ella le ha pasado” (Arregui, 2008, p.23).

Debó confesar que jamás pensé que, en el transcurso de estos dos años de la Maestría en Desarrollo Educativo, mi estudio girara en torno a mis intereses más profundos. La experiencia de formación docente antes de la maestría se ubicaba en el plano profesional, como si aquello que se vive en el aula fuera dicotómico, por un lado, lo profesional, por otro, la vida personal. Con este estudio comprendo que el mundo de vida de las y los docentes se mira solo en una unidad narrativa. Es decir, que los mundos de vida se entrelazan para configurar lo que somos y lo que hacemos.

El interés por el objeto de estudio encuentra cadenas que conectan con el interés de otros estudios, porque las anécdotas de las personas a pesar de ser singulares no son únicas,

nuestras anécdotas pueden ser escuchadas o leídas por otras y otros que encuentran el reflejo de lo que son y han sido. Somos seres intersubjetivos, configurados por contextos similares.

El encuentro con esas voces que caminaron por senderos entre la escuela y la comunidad, fueron un impulso para pensarme, interpretarme y encontrar el objetivo de esta indagación. En un principio pensaba que era —completamente— ignorante del tema, mis dudas crecían, el miedo abundaba mi ser.

No obstante, las propuestas que toman en cuenta la idea de comunidad entramadas con el interés por el objeto de estudio, me dieron certeza de la ignorancia y los saberes que poseía sobre el tema. Más aún de aquello que no contaba como parte esencial de mi vida como docente. Las motivaciones que encuentro en mi hacer son la narración de mi vida cómo una totalidad.

De esta forma, cada docente cuenta sus historias, aquellas que le implican la totalidad de la vida, la interpretación de lo que son. Por eso, el objeto de estudio fue dar cuenta de las experiencias de planeación de la enseñanza relacionadas con las prácticas comunitarias que dan sentido al trabajo pedagógico. En un mundo en el que “casi nadie escucha sino la reverberación de sus propias palabras, casi nadie encarna el eco y la huella que dejan otros sonidos, otros gestos, otros rostros” (Skiliar, 2007, p.3). Dar cuenta de las experiencias de alguien más es un reto difícil en la indagación. Desdoblar los significados, es una tarea de “atención flotante” (Serrano, 2015), de empatía, ética y compromiso.

Asumir la perspectiva narrativa cómo trama para lograr el objetivo y responder a las preguntas de la indagación. Es un camino parecido a llegar a unas cascadas de aguas relucientes, en el que otros han transitado y dejaron huellas para llegar a ellas. En esos caminos no todos ven lo mismo, los hallazgos son diversos. No obstante, encontramos que la totalidad de la vida no es dicotómica, mirar la vida narrativamente, es alejarnos de la idea cartesiana *pienso luego existo*. La existencia humana es un juego de relatos intersubjetivos que nos configuran en el aquí y el ahora.

Para desdoblar los significados de las anécdotas contadas por las cuatro maestras y dos maestros entrevistados, fue necesario (como lo mencioné en el capítulo I), seguir los puntos propuestos por el Dr. Serrano (2015). Primero atención flotante, para lograrlo fue necesario escribir en un cuaderno las expresiones del otro, porque no solo se dicen cosas a

partir de la palabra, también de los gestos, de su lenguaje corporal. “Abordar al Otro en el discurso, es recibir su expresión desbordada en todo momento” (Levinas 1987, p.75). Realizar preguntas base, me llevó mucho tiempo. Lograr hacer las preguntas que guiaran las entrevistas de corte narrativo, debe haber claridades de lo que se quiere saber, el primer y segundo semestre fue de mucha confusión para mí. Iba y venía en muchas ideas. Con trasiegos que me costaron comprender, logré —con ayuda de mi asesor— plasmar un esquema para las preguntas de las entrevistas.

En cada paso que damos es necesario el ensayo y el error. No se trata de que desde un inicio y para siempre las cosas sean cómo las imaginamos. Ensayar es necesario para aprender. Los pasos dados por otros fueron en camino que ayuda a llegar al destino.

En todo el proceso: en la elaboración de las preguntas base, en la escucha flotante, en la confección de preguntas particulares, en la transcripción de la entrevista, en el proceso de análisis y en la elaboración del primer ensayo, al que denominamos microensayo. (Serrano, 2015, p. 278)

En el encuentro cara a cara con el entrevistado o entrevistada trabajamos lo que para la psicología le llaman el *rapport*, generar un grado de empatía y confianza entre entrevistador y entrevistado, las frases para generar cordialidad pueden ser “usted puede hablar libremente, y yo estaré atento a lo que diga” (Serrano, 2015, p. 278). Preguntas particulares, son realizadas al momento de escuchar a las entrevistadas, fue complicado para mí realizar este tipo de preguntas, con las maestras de Cuetzalan fue más sencillo el diálogo, cuando contaban sus anécdotas fluía el diálogo, una pregunta las llevaba a contar muchas cosas en torno a la pregunta base.

La transcripción y el análisis fueron momentos cruciales para el logro de este escrito. El modelaje fue de gran ayuda. Utilicé el formato sugerido por mi asesor. Consta de cuatro partes, en su conjunto es un cuadro de mucha utilidad para lograr el análisis de las entrevistas, organizar y reorganizar la información. Las preguntas centrales que propone Serrano (2018) para la construcción de categorías de análisis son sustanciales “¿De qué habla? ¿Qué dice de lo que habla?”.

Busqué comprender el mundo de las y los docentes, las interacciones entre la escuela y la comunidad, los significados de los relatos de los docentes, experiencias

significantes de las y los docentes (historias que merecen ser contadas). A través de sus narraciones comprendo que las y los maestros somos sujetos sociales, en interacción diaria con familias, compañeros de trabajo, comunidad, historias pasadas y presentes, prescripciones dictadas por el Estado; interacciones que permiten construir y reconstruir saberes que definen y resignifican la vida misma.

Los maestros al ser sujetos intersubjetivos, sus acciones están atravesadas por el lenguaje, caracterizado por discursos políticos, laborales, culturales, sociales, entretejidos con historias de vida, creencias, deseos, que son singulares. Experiencias que aún con su singularidad, son productos de una vida comunitaria realizada en contextos determinados. Cada maestra y maestro en sus diálogos impregnan las interrelaciones con los discursos de la comunidad a la que se sienten pertenecientes.

En San Pablo Tecalco la relación de la escuela y la comunidad esta permeada por la interacción entre referentes educativos, entre docentes-familiares, director-autoridades locales. Existe cooperación con algunas de las autoridades locales en una serie de acciones ligadas a la comunidad imagina llamada nación (día de muertos, día de la independencia, veinte de noviembre). Para los maestros entrevistados —de este pueblo— la familia es un referente educativo fundamental en el logro de los aprendizajes. Por tanto, involucran a las familias en diferentes momentos de su acción educativa.

Las maestras de las escuelas entrevistadas en Cuetzalán —sean escuelas indígenas o no—, en relación con el tema de la relación con la comunidad, se da en el supuesto que el aprendizaje entraña un proceso por el cual las alumnas y alumnos en interacción con el medio incorporan de mejor manera los aprendizajes que el sistema educativo plantea. Es así que, las maestras entrevistadas planean actividades que sean pertinentes al contexto sociocultural de las y los alumnos. Si los materiales educativos no son adecuados hacen modificaciones.

Las actividades planeadas en los diferentes contextos están atravesadas por el contexto sociocultural, político, por los proyectos institucionales, planes de enseñanza sistemáticos; además por los mundos de vida, sentires, historias de su pasado y presente de las y los docentes. El saber docente sobre la planeación, de un tipo de escuela y otra está dado por las construcciones sociales de la realidad de lo que es un contexto indígena y el que no lo es.

En el diálogo de las maestras y maestros existen dos formas de ver la planeación. La planeación como respuesta a su deber docente. Es decir, obedecer con las exigencias de la burocracia del SENM, cumplimiento que se fortalece con la entrega de un formato de planeación que separa de su acción en el aula. A la vez, el sentido pedagógico de la planeación, sus acciones y escenarios, construidos no se agotan a los límites de las prescripciones y la cuantificación de los deberes cumplidos, ni los contenidos vistos en clase.

En las maestras de Cuetzalán los elementos culturales que rescatan de la comunidad son aquellos que motivan el respeto a la vida y a los seres vivos de la comunidad. Muchos de los saberes son compartidos a los niños por sus abuelos y abuelas, por gente que no fue a la escuela, pero también por personas profesionistas de la comunidad que generar propuestas alternativas vinculadas a una vida más justa en el momento histórico actual, personas que reflexionan el pasado con miras a lograr un presente digno para todos los seres vivos que cohabitan en la misma comunidad.

Las maestras y maestros entretienen los elementos culturales de la comunidad donde viven los y las alumnas, que se caracteriza por ser una cultura heterogénea, que desde tiempos de la colonia se ha relacionado con otras culturas en el mundo, por medio de la imprenta, la migración y desde hace unas décadas con el internet. Existe en los docentes “un espacio de diálogo entre lo local y lo global” (Hansen, 2014 p. 82).

Desde la colonización en México las comunidades rurales e indígenas viven una fuerte lucha en la jerarquización de los saberes de lo global y lo local. Las maestras y maestros disputan entre un sistema educativo que privilegia el saber universal, desvaloriza los sistemas de aprendizaje y enseñanza locales, percibiéndolos de segunda mano, ligados más a lo doméstico.

Las motivaciones de las maestras de Cuetzalán giran en hacer una escuela en dónde se valore el contexto sociocultural, los saberes de los antecesores, de las y los abuelos, para que no se abandone y pierdan los conocimientos comunitarios que hacen de la vida un lugar más apto para habitar. Por tal motivo abren sus relaciones pedagógicas a los espacios comunitarios, comprenden y reconocen que existen diversos escenarios donde los niños y las niñas aprenden conocimientos.

Cómo mencioné al principio de este apartado, la reflexión sigue abierta, este escrito es una puerta para continuar el hacer, el pensar, el sentir de mi labor docente. Me parece interesante seguir el trabajo de la metodología narrativa con docentes en servicio, para que, mediante la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, las y los maestros indaguemos en nuestras experiencias cotidianas saberes que comuniquen nuestros sentidos del educar.

La narrativa cómo trama de esta investigación me permitió capturar las experiencias de docentes que expresan significados del mundo de vida, que se narran en la totalidad de la vida, contextualizados en un espacio y tiempo. En definitiva, la narrativa me permitió reflexionar sobre mi práctica en el mundo con ello enriquecerla, porque las personas estamos hechas de historias que al ser narradas constituyen lo que somos aquí y ahora.

Y los días se echaron a caminar.
Y ellos, los días, nos hicieron.
Y así fuimos nacidos nosotros,
los hijos de los días,
los averiguadores,
los buscadores de la vida.
(El Génesis, según los mayas)

Referencias bibliográficas

- Abarca, G. (2015). Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad. *Apuntes*. 09, 1-18.
- Acosta, G; Garcés, A. (2016, julio-diciembre). El diálogo de saberes en comunicación: reconfiguraciones de la formación y de la investigación. *Anagramas rumbos sentido común*. 15(29). Recuperado de <https://revistas.udem.edu.co/index.php/anagramas/article/view/1904/1895>.
- Amilburu, M. (1996). *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Madrid: EUNSA
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En: Vasilachis, I. (Ed.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Anderson, B. (2006). *Comunidades imaginadas*. Cd. de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ángeles, I. (2013) *La comunalidad, práctica social del pueblo iñ bakuu. Dimensiones pedagógicas*. México: UPN.
- Anderson, B. (2006). *Comunidades imaginadas*. Cd. de México: FCE
- Apocada, E., Cornelio, M., Aragón, S. (Julio-diciembre 2012). La problemática en las escuelas indígenas de Oaxaca en la experiencia de sus maestras y maestros. *Cuadernos Sur*. 17(33), 65-100.
- Aragón, A. G. (2019). Construcción del Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado. En Schmelkes, S.; Aguilar, G. (Ed.). *La educación multigrado en México*. Cd. de México: INEE
- Argueta, A. (2011). El diálogo de saberes, una utopía realista. En Argueta, A.; Corona, E.; Hersh P. (Ed.). *Saberes colectivos y diálogos de saberes en México*. Cd. de México: UNAM
- Arreguá, J.V. (2008). Sobre la autodefinición del maestro. Una perspectiva hermenéutica. En Díaz, M.G. (Ed). *Hermenéutica, antropología y multiculturalismo en la educación*. Cd. de México: UPN
- Baca, F. (2015, septiembre-febrero). Trabajo comunal. Puntos de encuentro entre la teoría crítica y la comunidad en la construcción de "otro mundo posible". *Bajo el Volcán*. 15(23), 131-144.
- Baronet, B. (2009). Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas México. (*Tesis doctoral*). Cd. de México: Colegio de México.
- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores. Serie los documentos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bertely M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En Latapí, P. (Ed.) *Un siglo de educación en México, tomo II*. Cd. México: FCE.
- Bertely, M. (enero-julio 2014). Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas. México. *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*. 9(17), 23-39.
- Bertely, M. (2008). *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. Cd. México: CIESAS, /SEP.
- Bertely, M. (2015, diciembre-marzo). Enfoques postcoloniales y movimiento político y pedagógico intercultural en y desde Chiapas, *Relaciones. Estudios históricos y Sociales*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-39292015000100075&script=sci_abstract
- Briseño, J. (2013). La formación de Educadores Comunales. *Cuadernos del Sur. Revista de ciencias sociales*. 18(34), 29-37
- Cassirer, E. (1997). *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cárdenas, L. (1933). Plan sexenal. México: PNR. Recuperado de <http://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1933PSE.html>
- Clark, C. y Peterson, P. (1986). Procesos de de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza vol. III*. Barcelona: Paidós.
- Cunningham, M. (2001), *Educación Intercultural Bilingüe en los contextos multiculturales*, Ponencia en Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena, Guatemala.

- Comité de Apoyo a Tecalco y Curanderos de Tecalco (2018). *Hierbas y memorias de Tecalco que se resisten a morir*. Estado de México: Casa de Piedra.
- Del Amo, S; Paradowska, K. y Tauro, A. (2011). Los procesos de Aprendizaje de los saberes tradicionales entre totonacas; una propuesta de educación no formal. En Argueta, A.; Corona, E. Hersh P. (Ed.) *Saberes colectivos y diálogos de saberes en México*. Cd. México: UNAM
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Cd. México: CGEIB.
- Dirección General de Educación Indígena (2018). *Programa de lengua Náhuatl*. Cd. México: SEP.
- DOF. Diario Oficial de la Federación (1982, 12 de julio). Acuerdo 96 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. México. Recuperado de https://www2.aefcm.gob.mx/convivencia/conoce_marco/archivos/acuerdo96.pdf
- Esteva, G. y Guerrero, A. (2008). Usos, ideas y perspectivas de la comunalidad. En: Gutiérrez, R. (Coord.) *Comunalidad, tramas comunitarias y producción de lo común. Debates contemporáneos desde América Latina*. Oaxaca: Casa de las Preguntas.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Rio de Janeiro: Paz y Terra.
- Gadamer, H. G (1991). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme
- Gasché, J. 2008a. La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Gasché, J. Bertely M. y Podestá R. (coords). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Lima: Abya Yala.
- García, M. A. y Aguilar, J. (2018). *Tecalco un Altepetl Chichimecca Pame Presencia y Fundación siglo IX al XVI*. Cd. México: Centro de Estudios Mesoamericanos. A.C.
- García, M. G. (julio-diciembre 1996) El Centro Jalisco de la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) 1917-1965. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 1(2), 439-460
- González, R, Rivera, L. y Guerra, M. (2017). *Anatomía política de la Reforma Educativa*. Cd. México: UPN.
- Gutiérrez, R. (2018) Producir lo común: entramados comunitarios y formas de lo político. En Gutiérrez, (Ed.). *Comunalidad, tramas comunitarias y producción de lo común*. Debates contemporáneos desde América Latina. Oaxaca: Casa de las Preguntas.
- Hansen, D. T. (2014). *El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido*. Madrid: Narcea de Ediciones
- Hernández, M. (2016). La gestión comunal en materia educativa, como ejercicio de Libre Determinación, en el pueblo de Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca: UPN.
- Hersch, P. (2011). Diálogo de saberes: ¿para qué? ¿Para quién? Algunas experiencias desde el programa de investigación Actores Sociales de la Flora Medicinal en México, del Instituto Nacional de Antropología e Historia. En Argueta, A. Corona, E. Hersh P. (Ed.). *Saberes colectivos y diálogos de saberes en México*. Cd. México: UNAM.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). ¿Qué es el INEE? Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/>.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo*. Cd. México: INEE.
- Ixba, E. (Diciembre 2013). La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo. *Revista mexicana de investigación educativa*. 18 (59). 1189-1211. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n59/u.pdf>
- Jaramillo, P. (2012). *La institucionalización de la pedagogía en la FES Aragón* (Tesis doctoral). Cd. México: UNAM.
- Jiménez, L. (2003) La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8 (019). México, 603-630.

- Káiser, R. (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación. *Instituto de Colaboración Científica*. 49(50), 80-88.
- Latapí, P. (1998). Un siglo de educación nacional: una sistematización. En Latapí, P. (Ed), *Un siglo de educación en México*. Cd. México: FCE-CONACULTA.
- Maldonado, B (2011). *Comunidad, Comunalidad y Colonialismo en Oaxaca*. Oaxaca; CSEIIO.
- Martínez, J. (2003). *Comunalidad y desarrollo*. Cd. México: CONACULTA.
- Meneses, E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821- 1911*. Cd. México: Porrúa.
- Millán, M. (2014). *Des-ordenando el género/¿Des-centrando la nación?* El zapatismo de las mujeres indígenas y sus consecuencias. Cd. México: Del Lirio.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1989). *Convenio (N. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/50ab8efa2.html>
- Paré, L. y Lazos, E. (2003) *Escuela rural y organización comunitaria. Instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental*. Cd. de México: UNAM.
- Pereda, C. (2003). Escuela y comunidad. Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*. 1(1). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Pereda.pdf>
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42,37-64.
- Rivera, S. (2012). *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. Santander: Otramérica.
- Rockwell, E; Ezpeleta, J. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, (37), pp. 70-80.
- Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch; P. del Río & A. Álvarez. (Ed.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sánchez, A. (2019). El aprendizaje en escuelas multigrado. En Schmelges, Aguilar, G. (Ed). *La educación multigrado en México*. Cd. de México: INEE.
- Santiz, A. (2005). La recopilación y Sistematización de Saberes comunitarios, en la comunidad de Oxchuc, Chiapas, para una propuesta de material didáctico y su uso en educación primaria (Tesis de licenciatura). Cd. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sámano, M. A., Durand, C. y Gómez, G., (2011) *Los acuerdos de San Andrés Larraínzar en el contexto de la declaración de los derechos de los pueblos Americanos*. Cd. México: UNAM
- Sartorello, S. (2014, enero-marzo). La Co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 19(60), 73-101.
- Sartorello, S. (2016, enero-junio). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas. *LiminaR. Estudios Sociales y humanísticos*.14 (1), 121-143.
- Secretaría de Educación Pública (1999) *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para indígenas*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Educación Indígena, México. Recuperado en: <https://es.slideshare.net/miguelenxe/lineamientos-generales-para-la-educacin-intercultural-bilinge-para-26603262>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. Cd. de México.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programa de Estudio de la escuela primaria*, Cd. de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para niños y niñas*. Cd. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Educación.
- Secretaría de Educación Pública (2009) *Diplomado para maestros de primaria 4° y 5° de primaria. Reforma Integral para Educación Básica*. México

- Secretaría de Educación Pública (2010). Programa escuelas de calidad. Módulo IV. México.
- Secretaría de Educación Pública (2011), *Programas de estudio 2011, Educación Primaria, tercer grado*. Cd. México: SEP.
- Serrano, J. A. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. Cd. de México: UPN.
- Serrano, J. A., Ramos, J. M. (2018). Estudios biográficos en instituciones educativas en México. *Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*. 03(08), 374-396.
- Serrano, J. A., (2015, 05 de noviembre). La entrevista: entre zozobras y salir victorioso en la indagación. En Souza E. (Ed.). *(Auto) biografías e documentação narrativa. Redes de pesquisa e formação*.
- Serrano, J. A. (2017). Sobre escribir casos. Tradiciones y sugerencias. En B. F. Trujillo, J. M. Ramos y J. A. Serrano (Ed.) *Encuentro de saberes. Formas de problematizar en educación*. Cd. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Serrano, J. A. (2018). Curso: Teoría Educativa. Apuntes de clase, 2018. Cd. México: UPN.
- Serrano, J.A; Arciniega, A.J. (2019). Lesbomaternidad y escuela: nuevas familias, nuevas relaciones escolares. *Cuadernos de Pesquisa*, 26 (3), 341-364. doi: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p341-364>
- Stavenhagen, R (1997, agosto) Las organizaciones indígenas, actores emergentes, en América Latina, *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, 62, 61-73.
- Skliar, C. (2009) De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- Vázquez, B., Espinoza, F., Reyes, H., Clavel, F., (2011). *Documento base de la Educación de pueblos originarios*. Oaxaca: Dirección Indígena de Oaxaca.
- Ynclán, M. Zúñiga, E. (2013). *Aprendizaje Situado. Dos experiencias en educación básica*. Puebla: Editoriales Mexicanas Independientes.
- Zambrana, A. (2008). *Socialización de los niños queñuas en torno a la producción de la papa*. La Paz: Plural Editores.
- Zúñiga, Z. (2011). Trayectorias profesionales de los maestros de danza popular mexicana. Análisis de un caso (*Tesis de maestría*). Cd. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Torres, A. (2009). Los libros de texto gratuito de historia de México. *Multidisciplina: Revista de la Facultad de estudios Acatlán*. (2), 25-46. Recuperado de <http://www.journals.unam.mx/index.php/multidisciplina/article/view/27687>
- Zolla, C y Zolla, E (2004) *Los pueblos indígenas de México. 100 Preguntas*. Cd. México: UNAM.