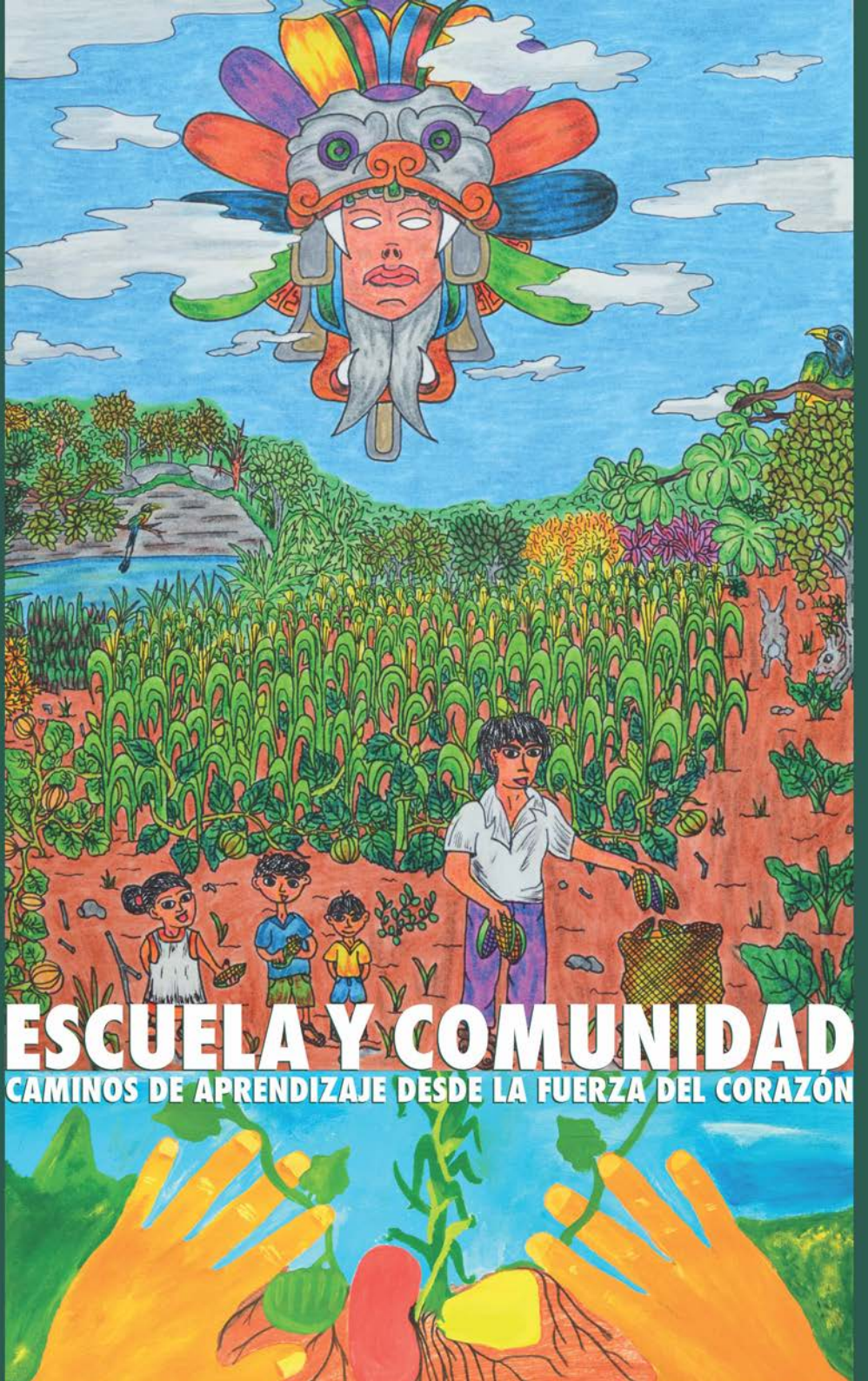


ESCUELA Y COMUNIDAD

CAMINOS DE APRENDIZAJE DESDE LA FUERZA DEL CORAZÓN

ESCUELA Y COMUNIDAD

CAMINOS DE APRENDIZAJE DESDE LA FUERZA DEL CORAZÓN

Coordinadora:
Brenda Idahena García Uriza

AUTORES:

Equipo de Chiapas:
Cecilia Díaz Gómez,
Delicia Hernández Velasco,
Antonio Jiménez Méndez,
Ana Virginia Sánchez Araiza,
Virginia Sántiz López y
Andrea Quetzalli Sotelo Schmelkes

Equipo de Yucatán:
Paloma Jesús Cituk Andueza,
Víctor Manuel Cupul Hoil,
Mariela Moo Hoil,
Hilda Pérez Chávez,
María Brenda Aracely Poot Poot,
María Ramé Gómez y
Wilberth Bernardino Tun Bonilla

Coordinadora en el Distrito Federal:
Natalia Sánchez González

Coordinadora de la sistematización:
Brenda Idahena García Uriza

Presentación:
Yengny Marisol Silva Laya

Comentario al libro:
Stefano Claudio Sartorello

Epílogo:
Sylvia Irene Schmelkes del Valle

ESCUELA Y COMUNIDAD
CAMINOS DE APRENDIZAJE DESDE LA FUERZA DEL CORAZÓN

Coordinadora:
Brenda Idahena García Uriza

Aquí están plasmados los títulos de nuestro libro en las cuatro lenguas que acompañaron nuestro camino. Todos hacen referencia al mismo sentir y fueron construidos desde las maneras de nombrar y los sentidos de cada lengua, por eso no son traducciones literales.

Español

Escuela y Comunidad. Caminos de aprendizaje desde la fuerza del corazón

Maya

k-múuk´e´ jets´el ich puksi´ ik´al tia´al kuxtal jejela´as kambalilo´ob tia´al, k-xíimbal mantats´ ti´ utsil kuxtal

Tseltal

K´alal ya xnichimaj te slekil snopojibal ta jlumaltik ay xkuxetel ko´tantik yu´un jun o´tanil

Tsotsil

Sa'el ti slekilal xchanubil yu'un stsatsumtas ti jun kontontik ta jkotoltik xchiuk stuk'il ti slekilal xkuxlejaltik

UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA
CIUDAD DE MÉXICO ®

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO.
BIBLIOTECA FRANCISO XAVIER CLAVIGERO

[LC] LC 221.3.E728.2016 [Dewey] 372.E728.2016

Escuela y comunidad. Caminos de aprendizaje desde la fuerza del corazón / Coordinadora Brenda Idahena García Uriza. – México: Universidad Iberoamericana, 2016. – 420 p; 21 cm. –
ISBN: 978-607-417-362-8

1. Comunidad y escuela – Chiapas. 2. Comunidad y escuela – Yucatán. 3. Comunidad y escuela – Guerrero. 4. Escuelas comunitarias – México. 5. Maestros – Capacitación – México. 6. Educación – Investigación – Metodología. I. García Uriza, Brenda Idahena, coordinadora. II. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación.

D.R. © Brenda Idahena García Uriza, (comp).
D.R. © Universidad Iberoamericana, A.C.
Prol. Paseo de la Reforma 880
Col. Lomas de Santa Fe
01219, Ciudad de México
publica@ibero.mx

Primera edición: enero de 2016.
ISBN: 978-607-417-362-8

Todos los derechos reservados. Cualquier reproducción hecha sin consentimiento del editor se considerará ilícita. El infractor se hará acreedor a las sanciones establecidas en las leyes sobre la materia. Si desea reproducir contenido de la presente obra escriba a: publica@ibero.mx

Impreso y hecho en México.

Impreso por: María Yazmín Araujo Rojas, Calle Bretaña 45 Local A, Col. Zacahuitzco, Deleg. Benito Juárez, Ciudad de México, C.P. 03550. Se terminó de imprimir el 2 de febrero de 2016 con un tiraje de 1,000 ejemplares.

Índice

AGRADECIMIENTOS 11
Equipo de Chiapas y Equipo Yucatán

PRESENTACIÓN 15
Yengny Marisol Silva Laya

1. PREMISAS COMPARTIDAS DEL DIPLOMADO ESCUELA Y COMUNIDAD 23
Brenda Idahena García Uriza, María Ramé Gómez,
Natalia Sánchez González y Andrea Quetzalli Sotelo Schmelkes

2. EL COMIENZO DEL DIPLOMADO ESCUELA Y COMUNIDAD 31
Brenda Idahena García Uriza, María Ramé Gómez,
Natalia Sánchez González y Andrea Quetzalli Sotelo Schmelkes

2.1 Los orígenes 33
2.2 La propuesta inicial 39

3. NUESTRO PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN 49
Brenda Idahena García Uriza

4. LA EXPERIENCIA DE CHIAPAS: SEMBRANDO JUNTOS DESDE UN SÓLO CORAZÓN 65
Cecilia Díaz Gómez, Delicia Hernández Velasco, Antonio Jiménez Méndez,
Ana Virginia Sánchez Araiza, Virginia Sántiz López y Andrea Quetzalli Sotelo Schmelkes

4.1 Unir miradas, voces y saberes para una buena cosecha 67
4.2 El territorio que caminaron las hormigas 71
4.3 La mirada del águila 88
4.4 La mirada de las hormigas 89

4.5 La mirada de los sembradores 98
4.6 Las claridades de caminar el territorio 109
4.7 Las hormigas conectan con la voz del corazón 113
4.8 Escuchar a las semillas 210
4.9 ¿Qué aprendimos de la relación escuela y comunidad? 224
4.10 Diálogo de miradas 225
4.11 ¿Qué nos dio la sistematización? 227
4.12 ¿Qué reflexiones nos deja ser un colectivo intercultural? 229
4.13 Aprender, investigar, sistematizar y compartir desde una comunidad 231

5. LA EXPERIENCIA DE YUCATÁN 243
Paloma Jesús Cituk Andueza, Víctor Manuel Cupul Hoil, Mariela Moo Hoil, Hilda Pérez Chávez, María Brenda Aracely Poot Poot, María Ramé Gómez y Wilberth Bernardino Tun Bonilla

5.1 Yucatán: Territorio de construcción, lucha y resistencia. El contexto donde se realizó el Diplomado Escuela y Comunidad. Metodología de educación por proyectos 245
5.2 El colectivo de trabajo en Yucatán: historia de los sujetos y sus actividades y sus convicciones de lucha 263
5.3 La experiencia de formación docente 276
5.4 Kanabal paalal; tu'ux múuch' k-kuxtatik u kanbalil kaajil maayab. Las vivencias de los niños, niñas y adolescentes donde se vivieron aprendizajes del pueblo maya. 342
5.5 La cosecha para seguir caminando, aprendiendo, acompañando, luchando y compartiendo 378

6. REFLEXIONES SOBRE NUESTRA DIMENSIÓN INTERESTATAL 389
Brenda Idahena García Uriza, María Ramé Gómez, Natalia Sánchez González, Andrea Quetzalli Sotelo Schmelkes

EPÍLOGOS 401

EPÍLOGO 403
Sylvia Irene Schmelkes del Valle

¿ESCUELA Y COMUNIDAD O COMUNIDAD Y ESCUELA? 409
Stefano Claudio Sartorello

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 417





Agradecimientos

Para que podamos nombrar a nuestro proyecto como una experiencia, han sido necesarios muchos esfuerzos y compromisos que no queremos dejar de reconocer y agradecer.

En primer lugar, a los maestros y maestras que participaron en el diplomado, por su entrega y valentía para atreverse a pensarse, reflexionar, compartir, resignificar, abrirse a la comunidad y cambiar su práctica. De ellos aprendimos que los cambios más valiosos suceden con el corazón abierto.

A cada una de las comunidades donde trabajaron los maestros y maestras, por recibirnos con los brazos abiertos, por su mirada atenta y ayudar con gestos y sobre todo con su conocimiento.

A los abuelos y abuelas por estar dispuestos a compartir lo que saben y guiar a los maestros con sabiduría y humildad.

A los niños, niñas y jóvenes de las comunidades indígenas por su alegría y entusiasmo. Ustedes fueron el motor principal de nuestra motivación. Se merecen aprender con los corazones puestos en su cultura y siempre desde lugares dignos.

A las muchas personas que nos han ayudado con su tiempo y desde su experiencia para nutrir y fortalecer la nuestra, gracias a ello pudimos reflexionar con más elementos y profundizar nuestros criterios para tomar decisiones en nuestro camino. Reconocemos que no existe el camino en solitario, y que nuestros pasos se hicieron más firmes con la lucidez y claridad de otras experiencias y sujetos.

Por último, queremos agradecer también a quienes han hecho posible el compartir estas líneas: W. K. Kellogg Foundation. Su apoyo continuo a lo largo de todo el proceso, su interés por comprenderlo y el respeto mostrado en cada oportunidad de intercambio, nos han hecho creer que es posible trascender la

figura fría y rígida de una financiadora, y caminar como socios comprometidos por una educación digna para los niños, niñas y jóvenes indígenas de México.

A todos ellos nuestro más sincero reconocimiento y gratitud.

Agradecimientos del equipo de Chiapas

A la sagrada Madre Tierra y todo lo que hay en tu corazón. Gracias por esos espacios en donde hemos venido descubriendo nuestro ser y nuestra alma. Gracias también por habernos cuidado en todos nuestros recorridos y lugares que visitamos. Gracias por mostrarnos tus ciclos y tus lugares sagrados y por permitirnos aprender de ellos.

A la memoria de los pueblos vivos.

Al legado de los abuelos y abuelas.

A los hombres y mujeres que sienten y hablan desde el corazón.

A los niños, niñas y jóvenes por su alegría, su entusiasmo de participar, y por compartir sus saberes durante el proceso. Por darnos fuerza, aliento y esperanza para seguir andando.

A las comunidades tseltales y tsotsiles por abrirnos sus puertas y permitirnos recorrer y aprender de su territorio.

A cada escuela por recibirnos y darnos libertad de trabajar con los niños y niñas.

A los docentes de la comunidad de aprendizaje con quienes hicimos familia y con los que reflexionamos, lloramos, reímos, bailamos y construimos juntos.

A nuestras familias, de los docentes y las nuestras que con su apoyo y su paciencia contribuyeron a que pudiéramos estar y construir juntos.

A el CCDI San Cristóbal, La Albarrada, CIESAS, Tierra Adentro e INED y a las personas que ahí laboran que siempre con gentileza y amabilidad nos abrieron sus espacios para poder hacer las sesiones con los docentes y con el equipo o colectivo de trabajo.

A Maruca, Carles y Gabi por llenar de color nuestro camino de aprendizaje desde los cantos, los juegos, el teatro y la expresión corporal y artística. A Magnolia, Fernando, Xun, Dania, Caty, Irma Yoli, Alda, Sebastián y Delfino por haber compartido con nosotros parte del camino. A Natalia y a Joan y Carlos que compartieron con los docentes sus conocimientos y estrategias. A

Silvia y Martín por acompañarnos a facilitar y mostrarnos su modo cercano de trabajo de sujetos a sujetos. A Agustín por compartirnos su forma cercana y amorosa de enseñar. A Felipe, Marcelo y Francisca por su acompañamiento desde el respeto a la Madre Tierra. A José Antonio por compartirnos su lucha por los derechos lingüísticos de sus niños y niñas. A Julio por compartirnos sus conocimientos sobre la historia de la región. A Rigel por venir a compartirnos cómo acercarnos al internet para aprender. A Elisa por su diseño de los esquemas de trayectoria docente y de la realidad de las escuelas. A Elisa y Marc por apoyar nuestra continua formación como colectivo. A Julia y Pau por su colaboración en el documental de la experiencia de la telesecundaria de Mitzitón. A Josefa, Flori y Gerardo por ayudarnos a conocernos mejor y caminar como colectivo. A Mariano, Irma y María por siempre recibirnos en su casa y compartirnos su sabiduría.

Agradecimientos del equipo de Yucatán

U CHÍINPOOLALI' K-MÚUCH' MEYAJ WAY MAAYA KAAJE'

TO'ON U MÚUCH' KANBAL KAAJE' SÍIJ K-PU'UKSIK'AL CHUNSIK JUNP'ÉEL XÍIMBAL WAY TU PET LU'UMIL MAAYAJ KAAJE'. TS'O'OK K-CH'A'AJOTIK KANBAL ICHIL JEÉJELAS KAAJO'ON YÓOSAL JUNP'ÉEL MA'ALOB WA UTSIL KUXTAL, TI' K-MEJEN PAALALO'ON KU NUKTALO'OB BEJLAE', BA'ALE' ÓOJEL XANE' LE XÍIMBAL JE'ELA' MA' SÉEBI' K'A'ABÉET MÚUCH' YAALTAMBALKUNTIK TU'UX KO'ON MÚUCH' LAK'ÍINTAKBAL TIA'AL K-XÍIBAL, TUMEN LE BA'AJ TS'Ó'OK CHUNSIKAJ MA' CHEN U SÚUTIKILI', P'A'AT K-KUXTATE'. ÓOJEL XANE' MA' CHEN TO'ON WAY PET LU'UME', YA'AB YAALTAMBALILO'OB TS'O'OK U SÍIJIL WAY YÓOK'OLKABE'.

TE'EJ YA'ALTAMBAL CHUNULA' K-CHÍIMPOLTIK YÉETEL TS'ÍIK U NIIB ÓOLALIL TIOB LE TAKPAJO'OB TIA'AL LE MÚUCH' XÍINBALA'; NOOLOB, YUUMO'OB, NA' TSÍILO'OB, TANKELMO'OB, CH'ÚUPALALO'OB, MEJENPAALAL YÉETEL J-KA'ANSAJO'OB. U CHÍIMPOLIL UCHAKU' TÁAN ÓOLTIKO'OB TU PU'UKSIK'ALO'OB U MIATSILO'OB. LE ÓOLALE' K-MUK'EJ JETS'ÉL ICHIL U KUXTAL MAAYA KAAJ, CHEN LETI'OB KU TS'AIKTO'ON JUP'ÉEL MA'ALOB KUXTAL YÉETEL TU LAKAL BA'ALO'OB YÁAN TU BAK'PACH.

LE TÚUKULO'OBA' SÍIJ YÉETEL KANBALO'OB ICH MAAYAJ KAAJ, KU YÉESIK U MÚUK'IL U KUXTALOB, LAENE' LE MÚUCH' TAMBALA' SÍIJ ICHIL U KUXTAL.

Como pueblos nos nace desde nuestros corazones el unirnos para seguir caminando juntos aquí en nuestra tierra maya o del mayab, hemos tenido distintos aprendizajes de diferentes pueblos por una vida digna y en armonía con el mundo. Desde los niños y las niñas que están creciendo, con el paso de los años y en la actualidad, sabemos que este caminar acompañados y juntos es lento o poco a poco, porque debemos continuar siempre juntos en esta lucha, acompañándonos en el camino por ser este el momento. Sabemos que no solamente somos nosotros, sino también es el planeta Tierra, quienes hemos vivido muchas luchas que terminan y en donde comienzan otros para que renazcan nuevas oportunidades en el mundo.

Los mayores siempre platican sobre cómo acompañarnos y fortalecernos, por eso debemos ser agradecidos, en ese sentido acercarnos y seguir caminando juntos abuelos, abuelas, dioses, hombres, mujeres, jóvenes, niños, niñas, maestras y maestros. Ellos nos han dejado enseñanzas desde sus corazones que fortalecen nuestros propios corazones con voluntad y fuerza, que nacen de nuestro sentir y desde lo más profundo de la vida de nuestros pueblos mayas, solamente nuestro pueblo es quien nos puede brindar una vida digna y armónica desde y con el territorio.

Lo que pensamos o sabemos del pueblo maya y lo que aprendemos de y en él, es lo que nos da o brinda la fuerza para seguir en nuestra vida y continuar siempre juntos dentro de esta forma de vida digna, en armonía y en equilibrio con el mundo.

Presentación

En México, como en otros países de América Latina, enfrentamos el enorme reto de fortalecer la formación inicial y continua de las maestras y maestros para favorecer procesos de enseñanza y de aprendizaje de calidad. El tamaño de la tarea se vuelve mayúsculo si consideramos que en el país tenemos 1,201,517 docentes en el nivel de educación básica y 273,939 en media superior (INEE, 2015)1. Es decir, la educación obligatoria es atendida por alrededor de un millón y medio de maestros que presentan necesidades diversas y constantes de capacitación y actualización.

El sistema educativo mexicano es complejo y diverso, como lo es el propio país, por lo que sus servicios, tareas y desafíos se diversifican. Un ejemplo puede observarse en el nivel de educación básica donde contamos con varios tipos de servicios educativos, en preescolar y primaria: general, indígena y comunitario; mientras que en secundaria tenemos: escuelas generales, técnicas, telesecundarias y para trabajadores. En educación primaria coexisten escuelas completas (con un maestro para cada grado) y escuelas multigrado (unidocentes y bidocentes). Una muestra más de la diversidad del nivel se halla en la modalidad comunitaria, a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), dirigida a niños y jóvenes de pequeñas comunidades rurales, mestizas e indígenas, así como de campamentos para población jornalera agrícola y migrante. Esta oferta es atendida por jóvenes instructores egresados de secundaria o bachillerato que prestan sus servicios por dos o tres años a cambio de una modesta retribución y una beca para continuar sus estudios (INEE, 2015). Estos diferentes tipos y modalidades educativas deben responder a necesidades diversas de contextos particulares y, por lo tanto, demandan de los maestros capacidades profesionales generales y

[1] Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE.

específicas para lograr un desempeño pertinente a las necesidades de la población estudiantil que atienden.

El sistema de formación docente en México es el resultado de un proceso de sucesivas transformaciones. Para dar soporte a la expansión educativa experimentada durante el siglo xx fue necesario instaurar y fortalecer dicho sistema. De 1959 a 1970, la matrícula de primaria pasó de 4.9 a 9.3 millones de alumnos y la planta docente de 104,718 a 194,001. En los años siguientes continuó el crecimiento, pero en 1983 la matrícula de primaria llegó a 15.4 millones de alumnos, cifra alrededor de la cual se mantiene estable; mientras que la planta docente siguió creciendo hasta llegar a 573,238 maestros de educación primaria para el ciclo 2013-2014 (INEE, 2015). En sus inicios la expansión del sistema se sostuvo mediante la incorporación a la docencia de un gran conjunto de personas sin la formación normalista completa, e incluso sin la educación primaria completa. Por lo que, en paralelo, fue necesario atender y compensar la formación profesional de los maestros recién incorporados a esas funciones. Sin embargo, la preparación formal recayó en las escuelas normales, donde acudían egresados de la secundaria y al cabo de dos años obtenían el título de maestros normalistas, en 1975 se extendió a tres años. Una importante transformación para la profesionalización del magisterio se introdujo en 1984 cuando los estudios de la normal se elevaron al nivel de licenciatura con una duración de cuatro años y la exigencia del nivel medio superior como requisito de ingreso. En 1997, los planes de estudio de las normales vuelven a sufrir una modificación con miras a atender las necesidades derivadas de la modernización educativa emprendida en 1992. Paralelamente, ha operado un sistema de formación continua que, mediante cursos de actualización, pretende profesionalizar la práctica docente, muchas de estas iniciativas han estado ligadas a incentivos para el desempeño y con frecuencia fueron criticadas por su baja efectividad. Así, el tema de la formación inicial y continua de las maestras y maestros mexicanos siempre ha representado un enorme reto.

A pesar de la existencia de un sistema de formación y actualización docente de larga data, las maestras y los maestros mexicanos presentan preocupantes insuficiencias que dificultan el desempeño efectivo y pertinente para los diferentes contextos educativos que les toca atender. Una muestra de ello se observa en los resultados que obtienen en los concursos de ingreso, instaurados recientemente en el país. Para el ciclo 2014-2015, de un total de 130,512 maestros aspirantes a obtener una plaza mediante un concurso de oposición sólo el 40% resultó idóneo de acuerdo con la calificación obtenida en los exámenes. Es decir, 6 de cada

10 maestros no cumplían con las competencias requeridas. Este dato nos remite a un panorama general del país. Pero también se reconocen en diferentes contextos las necesidades múltiples de formación que tienen los maestros para lograr un desempeño eficaz. Por ejemplo, no son formados para atender escuelas multigrado, de las cuales existen alrededor de 44 mil en el país; en educación indígena, muchos maestros son asignados a comunidades con una lengua distinta a la suya, por lo que no pueden impulsar la educación bilingüe que es vital para ese servicio educativo; los instructores comunitarios de Conafe carecen de capacitación pedagógica y atienden alrededor de 300 mil alumnos cada año. Estos son apenas tres casos de un abanico amplio de desequilibrios entre la oferta y la demanda educativa que requieren atención urgente en aras de mejorar la educación que se imparte a los niños y jóvenes mexicanos. Estos casos dan cuenta también de la profunda inequidad que se vive en el sistema educativo, pues consistentemente quienes reciben la educación con menores niveles de calidad e insuficiente pertinencia cultural son las poblaciones rurales e indígenas, quienes no hallan en la educación un verdadero canal hacia una vida mejor.

En este escenario, el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México reconoce la importancia estratégica de la formación docente para garantizar plenamente el derecho a la educación de calidad que tienen todos los niños y niñas de México. Como comunidad de investigadores estamos comprometidos con la misión de: "Realizar investigación educativa, formación y difusión de alto nivel y con un definido compromiso social, que se vincule con la problemática educativa nacional y que busque orientar el desarrollo de innovaciones educativas y tener algún impacto en la política educativa nacional".

Es por ello que impulsar el Diplomado Escuela y Comunidad: Metodología en Educación por Proyectos para Docentes de Primarias y Secundarias en Comunidades Indígenas ha representado la oportunidad no sólo de generar conocimiento sobre realidades socioeducativas que ameritan atención particular, sino de construir una manera de intervenir en educación en la cual se conjugan los talentos de investigadores, maestros y actores sociales y comunitarios para juntos imaginar y poner a prueba iniciativas para enriquecer la formación de los maestros contando con su participación reflexiva y crítica. Consideramos que atender las necesidades de las poblaciones vulnerables es un imperativo ético y que sólo así podremos avanzar en la construcción de una sociedad más justa. Con ello, se pretende hacer una modesta contribución para enfrentar un reto que tiene dimensiones enormes.

La problemática de la educación indígena es prioritaria para el INIDE. Tiene muchas aristas, todas asociadas con la pobreza y la marginación en la que esta población ha estado sumergida por siglos. Los principales problemas han sido reconocidos en diferentes espacios: infraestructura deficiente, insuficiencia de maestros, desubicación lingüística de los docentes, ausentismo docente, descontextualización de la enseñanza y, por supuesto, falta de coherencia cultural entre las propuestas del currículo escolar y los valores y saberes comunitarios. Una reciente consulta llevada a cabo por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) entre pueblos y comunidades indígenas revela que, en general, esta población desea tener escuelas dignas, maestros bien preparados que hablen la lengua de la comunidad, una educación que fortalezca su lengua y reproduzca su cultura, y una evaluación educativa que tome en cuenta sus características. Las demandas y aspiraciones de los pueblos indígenas en materia educativa arrojan luces para orientar los trabajos en formación docente y educación:

> Un buen maestro debe dominar los contenidos que enseña, contar con estrategias didácticas adecuadas, vincular el aprendizaje de los alumnos con la vida cotidiana, informar a los padres de familia sobre el avance de sus hijos, tener interés por la comunidad, respetar la cultura indígena, ser equitativo, tener interés por educar y hablar la lengua de la comunidad […] Una buena escuela es aquella que cuenta con directores y profesores competentes, fomenta un buen clima escolar, se vincula con la comunidad y cuenta con personal docente suficiente para brindar atención a todos los alumnos[2].

El diplomado se inició teniendo conciencia de las necesidades antes descritas. Se llevó a cabo durante tres ciclos escolares (2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014) en zonas rurales e indígenas de los estados de Chiapas, Guerrero y Yucatán. Estuvo dirigido a docentes y directivos de escuelas primarias indígenas, primarias regulares, secundarias generales, telesecundarias. Del Conafe participaron instructores de primarias y secundarias comunitarias, capacitadores-tutores, asistentes educativos y coordinadores académicos. Del sistema federalizado de primarias Indígenas asistieron docentes multigrado y unigrado, directores adscritos, directores frente a grupo, y asesores técnicos pedagógicos. Del sistema estatal de telesecundarias se incorporaron docentes y directores. Durante el primer año participaron 180 maestros, en el segundo 263, mientras que en el tercero 268. El proyecto estuvo a cargo de tres equipos de trabajo ubicados de manera permanente en cada uno de los estados, quienes fungieron como coordinadores y

[2] http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/consulta-previa-libre-a-pueblos-indigenas.

facilitadores; además del personal de coordinación ubicado en la sede de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

La experiencia formativa se fue construyendo como un espacio flexible de aprendizaje y construcción colectiva. El contacto con las realidades complejas y las necesidades de los maestros y sus comunidades en cada uno de los estados llevó a modificar las dinámicas diseñadas en un inicio. Las sesiones presenciales, planteadas con el esquema de clases (un componente teórico-reflexivo para abordar los contenidos del currículo y un componente práctico para modelar distintas actividades didácticas) se volvieron cada vez más importantes como espacios de reflexión sobre la práctica del docente y de su lugar respecto a la cultura originaria de los maestros y de las comunidades en la que trabajaban. Conforme avanzó el diplomado en cada estado se fueron creando maneras propias de llevar a cabo las sesiones, de acuerdo con las necesidades de los docentes, de los niños y de las comunidades.

Así, lo que inicialmente arrancó como un diplomado de profesionalización docente dirigido a maestros, directores y capacitadores de maestros de primarias y secundarias rurales en municipios marginados con población predominantemente indígena, se convirtió en una experiencia de investigación-acción que ha dejado valiosos frutos: más de 700 diplomas entregados; la experiencia de reflexión y análisis de la práctica y de las necesidades y potencialidades de las comunidades, la experiencia de innovación y experimentación, el establecimiento de redes maestros, pero sobre todo, la reafirmación de que ser maestro es una misión importante y de que es posible hacer las cosas mejor si promueve un diálogo intercultural que permita reconocer realidades distintas y enriquecernos en este proceso.

El presente libro recoge el resultado de un proceso de reflexión, análisis y sistematización de las experiencias vividas durante el proyecto. Como se ha dicho, pretende contribuir al diálogo sobre las necesidades y formas de canalizar la formación docente en contextos de educación indígena y poner de manifiesto las dificultades y tensiones, pero también sus potencialidades. Es el fruto del trabajo de un equipo de más de 20 coordinadoras y facilitadores y, alrededor de 200 maestras y maestros formados cada ciclo escolar, así como de los apoyos de agencias que ven este tipo de iniciativas una esperanza (de W. K. Kellogg Foundation, Fundación MetLife, Fundación Sertull A.C.y Fundación Televisa, a través de su programa Bécalos). Desde el INIDE y desde la Ibero agradecemos haber sido partes de este proyecto, aún inacabado, que siembra muchas preguntas y vislumbra algunas respuestas y que ha detonado el entusiasmo por continuar alimentando

nuevas iniciativas a favor de los docentes, en un tiempo en el que se reconoce como nunca la necesidad de dignificar su papel como un actor central para construir las sociedades que anhelamos.

Yengny Marisol Silva Laya
Directora INIDE

Escuela y Comunidad: Diplomado en Metodología de Educación por Proyectos para Docentes de Primarias y Secundarias de Comunidades Indígenas[3] ha sido, para quienes hemos colaborado en él, más que un diplomado, una experiencia de formación docente; un proceso de constante construcción lleno de aprendizajes. Por ello, tomamos la decisión de escribir este texto entre todos los que hemos construido esta experiencia: las coordinadoras estatales y los facilitadores[4] de los equipos de Chiapas y Yucatán; la coordinadora de la Ciudad de México y la coordinadora del proceso de sistematización. Es así que en los primeros tres capítulos y en el sexto encontrarán la voz de las coordinadoras. En el cuarto y quinto, la de los integrantes de los equipos de Chiapas y Yucatán, quienes durante la escritura del libro incorporaron, a través de testimonios, la voz de algunos de los profesores y profesoras que participaron en el diplomado, y la de los niños, niñas y adolescentes con los que los docentes trabajaron.

[3] En adelante Diplomado Escuela y Comunidad.

[4] Responsables de llevar a cabo el diplomado en los estados, trabajaban con los profesores a través de sesiones presenciales formativas, y daban acompañamiento y apoyo directamente a los docentes en sus escuelas.

1. PREMISAS COMPARTIDAS DEL DIPLOMADO ESCUELA Y COMUNIDAD

Brenda Idahena García Uriza, María Ramé Gómez,
Natalia Sánchez González y
Andrea Quetzalli Sotelo Schmelkes

Queremos comenzar compartiendo las premisas que le dieron sentido al proceso de la experiencia Escuela y Comunidad: Diplomado en Metodología de Educación por Proyectos para Docentes de Primarias y Secundarias de Comunidades Indígenas, ya que es a partir de ellas que entendemos nuestra experiencia. No se trata de verdades absolutas, sino de convicciones que nos han acompañado a lo largo del proceso y que se han ido construyendo como la vida misma. Algunas estuvieron presentes desde el inicio del proyecto, otras se explicitaron y fueron tomando fuerza, *en constante diálogo con el proceso de formación docente* y, sobre todo, con la realidad que se vive en Chiapas y Yucatán.

Es fundamental para nosotras plantear estas premisas antes de explicar la propuesta del diplomado y lo que sucedió en cada uno de los estados donde se realizó, pues es a partir de éstas que resignificamos la experiencia, que nos atrevimos a discernir, a proponer, a construir y *deconstruir*. Al formar parte de un proceso vivo, las premisas influyeron también en nuestras decisiones personales y colectivas. Igualmente, hablan del compromiso que asumimos reconociendo al docente como una persona con dignidad y como sujeto, y reflejan un proceso que coloca la dimensión humana como algo central.

Decimos que lo vivido fue una experiencia en cuanto significó transformaciones personales, así como la construcción y afirmación de apuestas colectivas. Se pusieron en juego vivencias, historias, creencias, prejuicios y emociones, que dieron lugar a preguntas, reflexiones y prácticas personales. Los posicionamientos personales y colectivos se transformaron y fortalecieron ante cada realidad socio-cultural, buscando ir más allá de tan sólo brindar una capacitación en estrategias o técnicas educativas. El Diplomado Escuela y Comunidad fue una experiencia que tocó y transformó a quienes la vivimos.

Nuestra experiencia partió del reconocimiento de que los pueblos originarios forman parte de la construcción de nuestro país, y que trabajar en procesos educativos con ellos requiere de una conciencia respecto al lugar asimétrico que les han dado el Estado mexicano y la escuela: marcado por la *invisibilización* y discriminación de su lengua, de su conocimiento propio y de su territorio. Para quien quiere involucrarse en un proceso de formación docente planteado desde esta premisa, tal toma de conciencia le exige un posicionamiento al respecto y explicitarlo con la finalidad de plantear propuestas relevantes, incluyentes y pertinentes.

Creemos que la escuela ha sido un lugar central para afianzar esa *invisibilización* y discriminación, y que el ser maestro o maestra implica asumir que se da un ejercicio de poder en los procesos de enseñanza-aprendizaje al determinar quién tiene el conocimiento, dónde está y cómo se construye. En este sentido, el docente que es indígena o que trabaja en realidades indígenas, necesita darse cuenta que es parte de esa *invisibilización* y discriminación y que, para aproximarse desde un lugar de valoración y reivindicación, requiere resignificar su propia identidad que también es dinámica.

La apuesta inicial que compartimos puso en el centro a los niños y niñas indígenas, considerando que era posible para ellos una educación que reivindicara su identidad, su lengua y su territorio, y que además reconociera el conocimiento vivo que existe en sus comunidades. Esta premisa funcionó como la permanente motivación para los equipos y fue desde ella que se consolidó como un espacio de formación docente que, con sus lógicas de trabajo, permitió pensar y construir una relación digna entre la escuela y la comunidad.

Sumado a ello, estamos convencidas de que, en un proceso educativo, las niñas y los niños deben ser reconocidos y asumidos como sujetos, es decir, ocupar un lugar central de dignidad en el que puedan ser y tener una voz propia en el presente, en el que sean tomados en cuenta, en el que se respete su lengua y sus conocimientos, se reconozca su diversidad, y se responda a sus distintas necesidades, intereses y maneras de aprender.

El que los niños y niñas estén al centro nos conecta con lo esencial de la dignidad humana. Su presencia es poderosa y nos interpela como personas. Hemos constatado que la convivencia con ellos cuestiona los absurdos de la forma de vida que los adultos hemos establecido, en la que parece que se ha naturalizado la injusticia; nos hacen conectar con la impotencia que sienten ante la realidad que aplasta su cultura; tocamos ese lugar que indigna y nos hace ser empáticos con ellos. Creemos que poner al centro a los niños y niñas, y tener un contac-

to profundo con ellos permite una mirada crítica que nutre, fortalece y dinamiza la construcción de nuevas relaciones sociales desde ser humano y ser sujeto en nuestra relación histórica con el mundo.

Consideramos que la experiencia del diplomado fue una manera de responder a estas inquietudes compartidas; y que lo vivido en los estados da cuenta que, desde ellas y la metodología de educación por proyectos, es posible construir un vínculo positivo entre la escuela y la comunidad donde se valore el conocimiento propio de las comunidades, su lengua y su territorio, y donde los niños y niñas sean considerados como sujetos. Valoramos los alcances de tal construcción pedagógica, pero también asumimos sus límites frente a la gran problemática de la formación docente en la educación intercultural bilingüe en México.

Es importante reconocer que nuestra experiencia fue protagonizada por los equipos de trabajo en los estados y por los maestros, como sujetos sociales e históricos. Sostenemos ello con la certeza de que tomaron un rol reflexivo y activo para buscar sentido a sus acciones mediante la comprensión y el diálogo con su contexto y realidad histórica. Consideramos al sujeto no como algo acabado, sino como un ser en proceso constante de cambio, que tiene que ver con involucrarse, con ser consciente de quién es y en dónde está. Ser sujeto implica asumir un actuar desde un rol y consciencia históricos teniendo una postura política; significa también construir en el presente, reconociendo el pasado y tomando en cuenta al sujeto colectivo. Creemos que una experiencia de formación docente exige que cada uno de los sujetos forme parte y se asuman como sujeto colectivo.

En el caso de los equipos, decimos que son sujetos porque no se posicionaron desde la pasividad o la reproducción de consignas, sino que lo hicieron desde la indignación compartida y el compromiso por transformar la realidad que vivían; por la permanente búsqueda que mostraron para dialogar y comprender su contexto, así como su relación con él. Y desde ello es que se fue construyendo una lógica de trabajo formativo para los docentes, siempre con la determinación de que hiciera sentido con la realidad. El Diplomado Escuela y Comunidad se posiciona desde la dimensión histórica de los sujetos y los contextos, lo cual implicó asumir que las experiencias estatales fueron y son diversas, que traían y construyeron historia; y que los planteamientos para la formación docente se hicieron desde la autonomía y la relación crítica con los contextos.

Con ello, reconocemos y celebramos la diferencia de los procesos estatales y el permanente dinamismo que existió para construir y fortalecer lógicas formativas situadas. Esto significó asumir, por ejemplo, que incluso las mismas palabras utilizadas por ellos no nombran lo mismo, pues cada experiencia estatal se

apropió del significado que les hizo sentido desde su comprensión y diálogo con el contexto. Esta característica ha marcado la relación interestatal de nuestra experiencia, y nos ha hecho aprender que no son necesarios los consensos para caminar juntos, en el sentido de que no es necesario que todos y todas debemos entender lo mismo, sino que la riqueza está en el diálogo que puede existir desde la aceptación y entendimiento profundo de las diferencias en los procesos.

Decimos también que nos relacionamos con los docentes como sujetos porque apostamos a trabajar con ellos no sólo desde y para su labor, sino desde su ser como personas; posicionamiento que fuimos descubriendo y afirmando en el camino. Asumir esto significó trabajar la dimensión personal o autobiográfica[5], generando reflexiones sobre la manera en cómo el docente asumía su identidad y las diferentes experiencias de discriminación que había vivido. Es decir, reconocimos al docente desde su contexto, su biografía y desde la relación que había establecido con la comunidad. Por eso fue fundamental revisar las propias visiones que tenían sobre sí mismos, para lograr superar las predisposiciones y valoraciones negativas internalizadas hacia lo indígena. También se trabajó la dimensión profesional o de carácter social e histórico[6], buscando comprometer a los maestros y maestras en la definición del porqué y el para qué de la educación, logrando problematizar y abordar la escuela como una construcción social y cultural que responde a determinadas maneras de concebir la sociedad, la persona y el conocimiento.

Así, las líneas que encontrarán a continuación se escriben desde la comprensión de que el Diplomado Escuela y Comunidad fue una experiencia protagonizada por sujetos inmersos en una realidad y contextos específicos y por ello, no busca ser replicada ni proponer actividades de formación docente para ser reproducidas. Nuestra intención es compartir las lógicas de trabajo y los aprendizajes encontrados a modo de pautas, buscando ser una invitación y provocación para que quienes las lean y tengan interés se aventuren a construir su propia experiencia, teniendo algunos elementos y pistas de reflexión para hacerlo desde su contexto y desde aquello que les haga sentido. Bienvenida entonces la lectura crítica de los sujetos que se encontrarán con las líneas siguientes, y bienvenida sea la valentía de seguir construyendo experiencias locales que apuesten por una educación digna para nuestros pueblos indígenas.

---

5 Cfr. Trapnell y Vigil 2011 y Von Groll, *et. al.* (2013).

6 *Idem*.

2. EL COMIENZO DEL DIPLOMADO ESCUELA Y COMUNIDAD

Brenda Idahena García Uriza, María Ramé Gómez,
Natalia Sánchez González y
Andrea Quetzalli Sotelo Schmelkes

Para aproximarse a cualquier experiencia es central comprender sus inicios, cómo surgió y desde qué planteamientos iniciales se fue construyendo. En este apartado hablaremos de ello, a fin de brindar un marco que permita entender los orígenes y las modificaciones de la experiencia en cada estado.

2.1 Los orígenes

El Diplomado Escuela y Comunidad fue propuesto en 2011 por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, a través de la línea de investigación Educación Intercultural, a cargo de Sylvia Schmelkes, quien fungía como directora del instituto. Con el diplomado se planteó contribuir a que los niños y niñas de zonas rurales indígenas tuvieran acceso a una educación de calidad que reconociera y diera lugar a su cultura y contexto. Se impulsó una manera de investigar a partir de la acción; de incidir en la práctica docente desde la formación y el diálogo con los maestros, reconociendo la importancia de la participación y el compromiso de éstos en la construcción de una educación pertinente y relevante.

El Diplomado Escuela y Comunidad ha sido una experiencia de formación docente construida de manera colectiva por sujetos. Es por ello que consideramos pertinente no hacer referencia a un único origen de nuestro proyecto porque, si bien la idea inicial fue impulsada por el INIDE, para nosotros resulta fundamental reconocer la existencia de los orígenes estatales que, desde sus características propias y la complejidad de cada contexto, determinaron la experiencia formativa desarrollada. En este sentido, a continuación compartimos parte de estos oríge-

nes, dando voz a las personas que coordinaron la experiencia y que participaron en ella desde sus inicios[7].

> El origen del diplomado es la constatación, a través de diversos indicadores y de estudios cualitativos, de la gran pobreza y falta de relevancia de la educación destinada a niños y niñas indígenas en México. El diplomado tenía como fin poner a prueba algunas hipótesis acerca de cómo elevar la calidad y mejorar la relevancia de la educación que reciben los niños y las niñas indígenas mediante un trabajo formativo de los maestros que los atienden. Quería poder analizar si mediante una propuesta formativa se lograban cambios en las competencias de los maestros para trabajar en la educación de niños y niñas indígenas y, en dado caso de lograrlos, si estos cambios impactaban la calidad de la educación que los niños y niñas recibían. Por el origen del diplomado fue un proyecto de investigación-acción, de intervención educativa acompañada por un proyecto de investigación. Para ello, había que trabajar con los maestros en un esquema formativo en el que participaran activamente, aplicaran transformaciones en el aula y en la escuela, y recibieran un acompañamiento en su práctica.
>
> Las ideas fundamentales del diplomado refieren a que había que construir una escuela a la que los niños y las niñas quisieran ir y en la que estuvieran contentos, como condición para que se pudieran dar los aprendizajes. Ello requiere muchas cosas. Los niños deben sentirse acogidos, respetados y seguros en la escuela. Esto significa que se debe construir un ambiente agradable en el que no se les discrimine y en el que sientan que pueden crecer a partir de quienes son. Implica que se trabaje su autoestima y que se tengan altas expectativas en lo que pueden lograr. Supone reconocer que cada niño y niña es diferente y que es necesario atenderlos, respetando sus diversos ritmos y estilos de aprendizaje, así como sus talentos e intereses para lograr que todos aprendan. Lo que implica ir desarrollando una educación inclusiva.
>
> Para que los niños estén contentos y les guste lo que aprenden, es necesario que lo que se enseñe sea relevante y pertinente. Ello comienza con enseñar en la lengua de los niños, de manera que entiendan lo que

[7] El Diplomado Escuela y Comunidad se llevó a cabo en los estados de Chiapas, Yucatán y Guerrero; sin embargo, el equipo de este último estado no pudo participar en la escritura de este documento por cuestiones de financiamiento, mismas que se explican de manera más puntual en el capítulo *Nuestro proceso de sistematización.*

se les enseña, y que se vaya introduciendo el español como segunda lengua, sin dejar nunca de valorar y trabajar en la lengua indígena. También supone que los niños sientan útiles y significativos los aprendizajes que van logrando, para lo cual es necesario que éstos partan de lo que los niños ya saben, en estrecha relación con su cultura y con su entorno, y que ellos mismos vayan descubriendo lo nuevo.

Una educación como la que se buscaba desarrollar tenía que trabajar no solamente lo cognitivo, sino también el ámbito socio-afectivo. Así, uno de los ejes de trabajo con los docentes fue el desarrollo de los valores, sobre todo en la vivencia diaria de procesos de convivencia respetuosos y de formas participativas y democráticas para tomar decisiones.

La relación de la escuela con la comunidad se consideró como uno de los elementos esenciales para el logro de los propósitos buscados. Era importante lograr que los docentes conocieran la comunidad —la cultura, las personas, las aspiraciones—, para que llegaran a valorarla y a trabajar con ella en el objetivo común de que los niños aprendan. La comunidad tenía que llegar a sentir a la escuela como propia, y tener la confianza de participar en ella activamente. Con ello los niños y las niñas sentirían a la escuela como parte de su comunidad, como una extensión de su hogar, y no la verían como algo ajeno.

Para dar vida a un proyecto de escuela, en el que prevalezca un ambiente respetuoso de la lengua y de la cultura de la comunidad; que propicie el desarrollo de los niños y de las niñas y cuyos aprendizajes sean significativos y relevantes, era importante lograr el entusiasmo de los maestros, su automotivación como artífices de esa transformación, dentro y fuera del aula, y la participación de todo el equipo escolar, con el director al frente.

Sylvia Schmelkes

Directora general del Diplomado Escuela y Comunidad (2011-2013)

La historia de mi llegada al diplomado empieza desde el momento en que se decide que se quiere implementar un proyecto de investigación-acción con docentes que trabajaran en escuelas en comunidades indígenas de Chiapas. La invitación era que, como bióloga, pudiera apoyar a desarrollar el eje de sustentabilidad y que pudiera coordinar un equipo lo-

cal en Chiapas. Yo justamente estaba en proceso de venirme a vivir a San Cristóbal de las Casas y terminar un ciclo largo como documentalista. Había vivido cinco años recorriendo comunidades indígenas del país realizando una serie educativa con niños y niñas indígenas: un material en video planteado para que estuviera disponible sin costo para los docentes de primarias y secundarias de todo el país en el intento porque pudieran ofrecer un enfoque intercultural de niño a niño. La experiencia me permitió conocer muchas escuelas en comunidades indígenas y ver como una constante la mala calidad que se ofrecía en ellas, así como la ausencia de materiales y enfoques pertinentes para lo que los niños vivían en su comunidad.

También pude constatar que, incluso cuando el material llegaba a las escuelas, con un cuadernillo pedagógico diseñado para aprovecharlo de una manera creativa, los docentes no lo hacían. Imaginaba sesiones con los docentes para poder compartirles el enfoque del proyecto y motivarlos a que utilizaran los materiales. Esta inquietud se sumó a que mientras realizaba otra serie de documentales, conociera a Don Manuel, un lacandón que vivía en Lacanjá y que estaba apoyando un proyecto de restauración de la selva con un bachillerato en Nueva Palestina, una zona de desplazados tseltales que, por iniciativa y apoyos gubernamentales, llevaban 30 años deforestando toda la selva para construir potreros. Esa experiencia me hizo ver con claridad la importancia de vincular los saberes ecológicos de pueblos originarios con la escuela. Se trataba de un bachillerato que estaba preparando jóvenes en áreas que nada tenían que ver con la realidad socioambiental que vivían cotidianamente. Me indignó darme cuenta cómo Don Manuel tenía toda la sabiduría que permitiría regenerar el potrero a selva en tiempo récord para cualquier ecólogo, y que ni la comunidad de Nueva Palestina ni el sistema educativo reconocía sus saberes. Sin embargo, por lo conflictivo de la comunidad pude darme cuenta también que la escuela podía ser este espacio potencial neutral donde se pudiera empezar una transformación profunda de toma de consciencia y cuidado del entorno.

La invitación me motivó mucho a conocer el contexto indígena de los Altos de Chiapas. Inmediatamente, me di cuenta que la propuesta inicial necesitaba varios ajustes si pretendía que fuera realmente pertinente para esta región. A pesar de no tener experiencia como formadora de

docentes, acepté participar y apoyar en la construcción del planteamiento curricular de inicio.

Reconozco que, al principio, no alcanzaba a mirar la complejidad de plantear una experiencia de formación docente que fuera coherente y pertinente para unos niños, niñas y jóvenes que el sistema educativo había discriminado e ignorado desde siempre. No dimensionaba las implicaciones estructurales que esa política había ocasionado respecto a las condiciones educativas, la formación docente y la realidad de las escuelas. Ahora lo reconozco como un reto que implicó un continuo esfuerzo por comprender y responder a lo que merecen esos niños y niñas y esos docentes que, por una u otra razón, decidieron acompañados día con día desde la escuela.

Puedo decir que es la experiencia que más me ha transformado como persona, me dio claridad sobre el sentido profundo de la educación; me cuestionó y motivó a ser más coherente. También descubrí la importancia de la colectividad y el querer continuar mi vida desde ahí.

Quetzalli Sotelo,
Coordinadora de Chiapas

En los procesos de construcción de experiencias educativas que respondan a la compleja situación que atravesamos como país en el campo del derecho a la educación, resulta imposible pensar la inexistencia de iniciativas ciudadanas, ya sea autónomas o desde alguna institución, que no estén involucradas en la comprensión de la compleja realidad educativa o en la construcción de alternativas educativas. Así fue el inicio del Diplomado Escuela y Comunidad en el estado de Yucatán. Cuando recibí la invitación a involucrarme, ya formaba parte activa del Colectivo Múuch´ Kaanbal (Aprender juntos) y laboraba en la organización Investigación y Educación Popular Autogestiva, A. C. Nuestras principales actividades y convicciones habían sido, desde el 2007, la investigación participativa sobre la situación educativa de los niños y niñas mayas; la denuncia ante los procesos sistemáticos de discriminación en el campo de la educación hacia los niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios, y la construcción de propuestas educativas con el pueblo maya.

En lo personal, acepté la invitación para involucrarme en el proceso de Escuela y Comunidad: Diplomado en Metodología de Educación por Proyectos, porque sabía que aprendería mucho y podría seguir aportando en el campo de la formación docente desde el contexto del pueblo maya en Yucatán. En un principio, no se me invitó para coordinar el diplomado a nivel estatal, sino como facilitadora, pero ante las circunstancias del vacío de quien fungiría como coordinador estatal, decidí aceptar esa responsabilidad.

Ciertamente quería aprender y aportar y, aunque el inicio del diplomado en Yucatán estuvo lleno de situaciones complejas propias de todo proceso, fue la convicción, la honestidad y un posicionamiento pedagógico, ético y político para construir desde relaciones de horizontalidad y dialógicas, lo que me ayudó a irme relacionando con las personas responsables del Diplomado Escuela y Comunidad.

En Yucatán iniciamos compartiendo nuestro conocimiento sobre la situación educativa de los niños y niñas mayas; conformando poco a poco un equipo local, sensible y comprometido con la educación de los pueblos originarios; involucrándonos activamente en la comprensión de la propuesta del Diplomado Escuela y Comunidad, organizando su implementación; y posteriormente, participando dinámica y comprometidamente en la construcción pedagógica de la experiencia de formación docente propuesta por el diplomado.

Como algunos inicios, éste no fue sencillo. Sin embargo, hoy puedo decir que han sido muchos los aprendizajes que he tenido, todos ellos los agradezco. Construir desde la horizontalidad no es fácil, pero considero que es una de las mejores alternativas para contribuir al fortalecimiento de sujetos sociales que se involucran activamente en la construcción de experiencias educativas orientadas por los principios de dignidad y justicia.

María Ramé,
Coordinadora de Yucatán

2.2 La propuesta inicial

La propuesta educativa inicial fue elaborada desde el INIDE por Sylvia Schmelkes, entonces directora del Diplomado Escuela y Comunidad. A lo largo del proceso, el proyecto se fue modificando y enriqueciendo gracias a la experiencia de las coordinadoras y los facilitadores de los equipos en los estados. En constante diálogo con el contexto ambos trabajaron directamente con los profesores y profesoras, y fueron los responsables de la construcción pedagógica.

Para entender cómo se fue construyendo y reconstruyendo el proyecto del Diplomado Escuela y Comunidad, es importante tener en cuenta que lo asumimos como un espacio flexible de aprendizaje y construcción colectiva. Casi desde sus inicios, el contacto con las realidades complejas de los estados fue marcando la propuesta educativa inicial, así como la manera en la que fuimos tomando decisiones y organizándonos.

Lugares en que se desarrolló el diplomado

El diplomado se llevó a cabo en zonas rurales e indígenas de los estados de Chiapas, Guerrero y Yucatán, durante tres ciclos escolares: 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014. En Chiapas la sede de trabajo estuvo en San Cristobal de las Casas. En Guerrero, el primer año en Xochistlahuaca y Tlapa, y el segundo y tercero, solamente en Xochistlahuaca. Finalmente en Yucatán, el primer año fue en Mérida, Tekax y Valladolid; el segundo en Tekax y Valladolid; y el tercero, en Tekax, Valladolid y Tizimin. Las sedes se elegían de acuerdo con la cantidad de docentes inscritos y los municipios a los que pertenecían con el fin de que se desplazaran lo menos posible, tratando de disminuir el tiempo y el costo de los traslados.

Cuál fue la estructura organizativa

La estructura organizativa del diplomado no fue estática, trabajamos desde una estructura dinámica. El proceso mismo de la experiencia nos exigía ir haciendo cambios y nuevas propuestas en función de lo que hacía sentido en los contextos específicos y las necesidades de los docentes.

A principios del primer ciclo escolar del proyecto (2011-2012), el equipo contaba con una directora del proyecto, una coordinadora general, y un coordinador de investigación desde el INIDE, así como con un equipo estatal en cada uno de los estados, formado por una coordinadora y dos o tres facilitadores, quienes eran responsables de llevar a cabo el diplomado con los profesores participantes.

Hacia mediados del ciclo, se sustituyó a la coordinadora general por una académica y una administrativa a fin de fortalecer la implementación del diplomado.

Durante el primer año, en el caso de Guerrero, el coordinador vivía en la Ciudad de México y viajaba a las dos sedes recorriendo grandes distancias. Pronto nos dimos cuenta que esto no podía continuar y a partir del segundo ciclo escolar (2012-2013), logramos que todos los coordinadores vivieran en los estados. Asimismo, reconocimos la necesidad de que los equipos tuvieran integrantes indígenas pertenecientes a la cultura de las comunidades en las que estaban las escuelas y que hablaran la lengua del lugar. Otro cambio relevante respecto a la propuesta inicial fue el aumento en el número de facilitadores, ya que con los que se había considerado en un inicio, no se podía dar un acompañamiento cercano a todos los maestros participantes.

Hacia finales del segundo ciclo, Sylvia Schmelkes dejó la dirección del proyecto y del INIDE, quedando únicamente como asesora de la experiencia de formación.

Para el tercer ciclo (2013-2014), se sustituyó la coordinación de investigación por la de sistematización buscando dar un nuevo sentido a la investigación, con la intención de que fuera más acorde con la experiencia formativa y permitiera recuperarla participativamente.

La manera en que se fue estructurando y reorganizando el equipo del diplomado implicó cambios también en la forma en que se tomaban las decisiones. En un inicio dependían de la directora y la coordinadora general y más tarde, de la coordinadora académica y de la coordinadora administrativa. Esto se fue transformando y las coordinadoras de los estados se involucraron poco a poco en la toma de decisiones a nivel interestatal. Sin embargo, la construcción de la lógica formativa se fue asumiendo, profundizando y enriqueciendo desde los equipos estatales, en la medida en que crecía nuestro compromiso personal con los profesores, los niños y la comunidad.

La parte administrativa del proyecto también se tuvo que ir adaptando a las necesidades. En un inicio, este aspecto estaba desfasado de la lógica formativa del proyecto, por lo que se tuvieron que generar poco a poco estrategias para que existiera un diálogo entre ambas partes. Desde el equipo que estaba en el INIDE en la Ciudad de México, se fueron dimensionando las dinámicas y necesidades para la operación del proyecto en los estados, además de las requeridas por la Ibero y las fundaciones. A su vez cada equipo fue entendiendo la lógica e importancia de la parte administrativa.

A quién estaba dirigido

Creemos en los docentes como sujetos para la construcción de una mejor educación en las comunidades rurales e indígenas. Nos parece fundamental su papel activo y protagónico en la propuesta de estrategias y soluciones que, en diálogo con el contexto, partan de las situaciones que enfrentan día a día en su práctica docente. Es por ello que se invitó de manera abierta y gratuita a todos los profesores de estudiantes indígenas que quisieran cursar el diplomado. Participaron docentes, directores y asesores técnico pedagógicos *(ATP)*, pertenecientes a distintas escuelas bajo la modalidad unigrado y multigrado: Primarias Generales, primarias indígenas, telesecundarias, secundarias técnicas y primarias y secundarias comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe[8]). Cabe aclarar que no todos los que se inscribieron estaban frente a grupo, debido al cargo que ocupaban o a la situación laboral en que se encontraban; sin embargo, su interés por aprender los hizo cursar el diplomado. Los jóvenes del Conafe no cuentan con formación docente, se les ofrece una capacitación muy corta y desfasada de las necesidades que enfrentarán al dar clase; tampoco cuentan con acompañamiento pedagógico, de ahí que el diplomado resultó un espacio muy enriquecedor para ellos.

En la siguiente tabla mostramos el número de maestros participantes por estado y por ciclo escolar. Es importante resaltar que los docentes participaron voluntariamente e incluso algunos lo cursaron por más de un ciclo escolar debido a su interés por seguir aprendiendo y encontrando maneras para ser mejores docentes, así como a que el diplomado se fue enriqueciendo y reconstruyendo año con año.

[8] Conafe es un organismo público descentralizado de la Secretaría de Educación Pública que, con el fin de llevar la educación básica a un mayor número de población de zonas marginadas, ofrece a jóvenes entre 15 y 29 años dar clases durante uno o dos años en el nivel preescolar, primaria y secundaria, a cambio de un apoyo económico para que puedan continuar sus estudios de nivel medio superior o superior.

NÚMERO DE DOCENTES PARTICIPANTES EN EL DIPLOMADO ESCUELA Y COMUNIDAD

Estado	Ciclos escolares		
	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Chiapas	44	56	51
Yucatán	65	53	80
Guerrero	71	154	137
Total	180	263	268

Fuente: Elaboración propia. Coordinadora de la Ciudad de México.

En el caso de Chiapas y Yucatán, los docentes pertenecían a distintas escuelas de varios municipios. En cambio, en Guerrero, el primer año, se trabajó sólo en los municipios de Tlapa y Xochistlahuaca; por la lejanía entre un lugar y otro, así como por la falta de un equipo sólido que pudiera implementar el diplomado en Tlapa. El segundo y tercer año, sólo se llevó a cabo en Xochistlahuaca, en donde se tuvo el privilegio de trabajar con escuelas completas pertenecientes a tres zonas escolares de un mismo sector.

Cómo se sostuvo económicamente

Para que el Diplomado Escuela y Comunidad pudiera llevarse a cabo y ofrecerse de manera gratuita a los profesores, se contó con el apoyo de distintas fundaciones a través de donativos. Desde sus inicios, el desarrollo de la experiencia formativa en Chiapas y Yucatán contó con el apoyo de W. K. Kellogg Foundation, y para su realización en Guerrero con el de Fundación Sertull, A. C. Más adelante, se sumó para los tres estados el apoyo de Fundación MetLife y Fundación Televisa, a través de su programa Bécalos.

La Universidad Iberoamericana Ciudad de México, desde el INIDE, fue responsable de brindar los marcos institucionales y certificar académicamente el diplomado, así como de garantizar la continuidad del proceso en los tres estados durante los momentos de espera financiera que se dan cuando un proyecto depende fundamentalmente de donativos.

También a través de donaciones fue posible realizar la sistematización de nuestra experiencia. En la etapa inicial contamos con el apoyo de Fundación Sertull A. C. y después con el de Fundación MetLife. W. K. Kellogg Foundation

apoyó la continuidad del proceso, y luego de financiar tres años el diplomado se comprometió con la sistematización. Este acompañamiento continuo, generó las condiciones suficientes para sostener el proceso y los productos obtenidos, como es el caso de esta publicación. Deseamos destacar su presencia siempre respetuosa, así como el interés demostrado en comprender y acompañar nuestro proceso.

Los objetivos iniciales

La apuesta se centraba en la construcción de una educación de calidad pertinente y relevante cultural y lingüísticamente que, poniendo al niño y a la niña al centro y, partiendo del diálogo con el contexto, buscara:

- Fortalecer capacidades docentes y proporcionar herramientas pedagógicas para la formación en valores, la participación infantil y juvenil en proyectos comunitarios, el rescate y revaloración de saberes ambientales y culturales, y el fortalecimiento de la identidad y el sentido de pertenencia.
- Generar pautas y elementos esenciales desde la incidencia en formación docente para una educación pertinente, significativa y de calidad para la realidad rural indígena.
- Promover que la escuela se asuma como unidad autónoma y coordinada, que fortalezca el vínculo escuela-comunidad, para así construir de manera conjunta una educación de calidad, cultural y lingüísticamente pertinente.
- Construir redes entre docentes.

La metodología de proyectos y los ejes transversales

La experiencia de formación docente buscó la vinculación de la escuela y la comunidad a partir de una metodología de "educación por proyectos", que permitiera acuerpar los cuatro ejes transversales de la propuesta inicial, a fin de que fueran guiando la práctica educativa tanto al interior de la escuela como en la relación con la comunidad. Desde un principio se planteó la importancia de que los profesores los incorporaran a la vida escolar en general y a cada una de las

asignaturas, trascendiendo las aulas y las paredes escolares, llegando a la comunidad. A continuación explicamos el planteamiento inicial de cada uno de ellos[9].

Educación intercultural

Es muy importante que la educación se trabaje de manera contextualizada, que reconozca y dé un lugar especial a la cultura y lengua de los alumnos, alumnas y comunidades; que se les motive a hablar su lengua dentro y fuera de la escuela. Esto es parte fundamental de la educación pues contribuye a que los niños y las niñas se sientan valorados, respetados y orgullosos de ser lo que son; que tengan la autoestima elevada y por lo mismo, aprendan mejor. Es desde aquí que el aprendizaje para los alumnos se vuelve relevante y significativo, que encuentran sentido y utilidad a lo que se les enseña en la escuela, que se despierta su capacidad de asombro y el gusto por aprender. Para que los padres valoren la función de la escuela, se necesita dar lugar a su cultura abriendo espacios concretos para su participación al interior de la comunidad escolar, reconociendo sus saberes y conocimientos. Es importante lograr que los alumnos y la comunidad estén orgullosos de formar parte de una cultura indígena.

Formación en valores

Actualmente, nuestra sociedad mexicana enfrenta una situación de profunda violencia acompañada de la pérdida del respeto por la vida humana. Si bien ésta no es la única razón para formar en valores, pone sobre la mesa la urgencia de hacerlo. La escuela tiene un papel fundamental en la formación en valores, no hay otra agencia de la sociedad que lo pueda hacer de manera intencionada. La familia forma en los valores iniciales, elementales y fundamentales, pero no es capaz de llevar a cabo una formación sistemática, consistente y consecuente a lo largo de la educación básica de manera que los alumnos se vayan desarrollando moral y valoralmente, eso sólo lo puede hacer la escuela. Por lo tanto, como maestros, tenemos la función social y la responsabilidad de hacer que en la escuela nuestros alumnos aprendan los valores fundamentales de la vida como la justicia, el respeto a la dignidad propia y a la del otro, la libertad con responsabilidad y la solidaridad con los demás, entre otros. Para ello, es importante que en la escuela exista un ambiente libre, de mucha reflexión, diálogo y deliberación en el que los niños

[9] La definición de los ejes que se desarrolla en este apartado, se tomó del video *Ejes transversales a trenzar;* en él, Sylvia Schmelkes explica cada uno de ellos a los profesores y profesoras que cursaron el diplomado durante el primer ciclo escolar (2011-2012).

puedan decidir por ellos mismos con el apoyo de sus maestros. La formación en valores está muy relacionada con la interculturalidad, ya que ésta es en sí misma un valor porque supone reconocer la dignidad del otro y respetarlo.

Sustentabilidad

La manera como la sociedad se ha desarrollado, la forma en la que trabaja la tierra, produce y consume está degradando nuestros recursos y poniendo en peligro la vida de los seres humanos en el planeta. Las comunidades indígenas, aun con errores, son las que mejor cuidan su medio ambiente y su diversidad cuando tienen las condiciones para ello. La humanidad está volteando a verlas para saber cómo lo hacen, qué hay detrás de sus cosmovisiones que permiten que respeten a la naturaleza y que siga existiendo la diversidad en el ambiente. Es importante que los niños crezcan y se desarrollen con esta conciencia del respeto al ambiente y del desarrollo sustentable. La sustentabilidad se vincula con la interculturalidad y con la formación en valores. Con la primera, porque tiene que ver con saberes ancestrales propios de la comunidad; y con la segunda, al estar relacionada con el hecho de reconocer que lo que hacemos hoy nos beneficia, pero también favorece a personas que no conocemos o que incluso no han nacido. Éste es un salto valoral sumamente importante: trabajar hoy por las generaciones futuras.

Participación ciudadana o cívica

Está muy vinculada con los tres ejes anteriores. La escuela es el espacio para que los alumnos aprendan a participar, es decir, a organizarse, a decidir democráticamente, a dialogar con los otros, a opinar, a tomar una decisión y comprender lo que se está haciendo. Participar nos permite tener una responsabilidad cívica más allá de lo personal o familiar, con nuestra comunidad, de tal manera que ésta mejore como consecuencia de nuestra acción en ella, de nuestra agencia humana, de nuestra capacidad de protagonismo individual y colectivo para cambiar la situación. Pensamos que los proyectos participativos son una estrategia fundamental para que los niños se formen cívicamente y aprendan a participar en la escuela.

En un principio, el diplomado se planteó como una colaboración entre el INIDE y Vía Educación, A. C. El primero estuvo encargado del diseño curricular con respecto a los ejes de interculturalidad, formación valoral y sustentabilidad; y la segunda fue responsable de implementar el eje de participación cívica a través de su metodología "aprender a participar participando".

La propuesta de Vía buscaba desarrollar capacidades ciudadanas y democráticas mediante la realización de proyectos participativos a través de los cuales los jóvenes pudieran mejorar la calidad de su entorno solucionando un problema de la comunidad. Para esto, se establecían reglas con los estudiantes, se identificaba junto con ellos el problema, se hacía un plan de trabajo, se implementaban las acciones para concretarlo y finalmente, se realizaba una evaluación (Cárdenas, et al, 2010).

Al comenzar a poner en práctica la propuesta de Vía en cada estado, nos dimos cuenta, casi desde el inicio, que en una experiencia como la nuestra, que se desarrolla en comunidades indígenas, era necesario trabajar los proyectos de manera distinta. Se requería que el diagnóstico comunitario tuviera un valor en sí mismo y no sólo en función de identificar un problema para darle solución con un proyecto; que se diera un lugar central a la identidad y a la historia de la comunidad; y que se retomara la manera que tiene la comunidad de organizarse, de aprender, de dialogar.

Es así que los equipos de cada estado, comenzamos a buscar y a construir una nueva forma de trabajar los proyectos desde una metodología propia de acuerdo con los objetivos del diplomado y con las necesidades de los profesores, de los niños y la comunidad, que permitiera hacer posible que en la práctica los niños pudieran vivenciar los cuatro ejes transversales. Esto implicó a su vez que, durante los tres ciclos escolares que duró el diplomado, los ejes se fueran enriqueciendo, profundizando o reconstruyendo en continuo diálogo con el contexto. En los capítulos por estado se profundizará al respecto explicando cómo cada equipo llevó a cabo este proceso desde su experiencia, convicción y compromiso.

Cómo funcionaba

En un inicio, el diplomado contemplaba tres espacios clave para su operación, que se mantuvieron hasta el final del proyecto; sin embargo, la manera en que los llevamos a cabo se fue modificando desde los equipos estatales, partiendo de lo que se necesitaba en cada estado.

- Sesiones presenciales con los profesores: Las realizábamos una vez al mes en una sede céntrica en relación con la ubicación de las escuelas de los profesores. Cada sesión contemplaba un componente teórico-reflexivo en el que impartíamos los contenidos del currículo y un componente práctico en el que modelábamos distintas actividades didácticas que los docentes podrían llevar a cabo con los niños, niñas y jóvenes.

Se abordaban contenidos relacionados con: educación intercultural, sustentabilidad, formación en valores, participación infantil y juvenil, bilingüismo, identidad, comunidad, diagnóstico socioambiental, proyectos participativos y vínculo escuela-comunidad, entre otros.

Conforme fue avanzando la implementación del diplomado se volvieron cada vez más importantes los espacios de reflexión sobre la práctica del docente y el lugar de éste respecto a su cultura originaria o a la de la comunidad en que trabajaba. Así mismo en cada estado fuimos creando nuestra propia manera de llevar a cabo las sesiones de acuerdo a las necesidades de los profesores, de los niños y las comunidades.

- Tiempo del profesor dedicado a poner en práctica lo aprendido con sus estudiantes: Consideramos este espacio central en la formación de los profesores, ya que los contenidos del diplomado no tienen sentido si no le ayudan a mejorar su práctica cotidiana. Es en ésta donde el docente puede relacionarse y dialogar con los niños y su contexto, y donde puede innovar, encontrar soluciones, construir una nueva manera de educar.

- Seguimiento y apoyo en las escuelas: Como facilitadores hacíamos visitas periódicas a las escuelas de los profesores con el fin de proporcionarles apoyo directo y de conocer cómo estaban llevando a la práctica lo visto durante las sesiones. Asimismo, buscábamos darnos cuenta de las dificultades a las que se enfrentaban, además de conocer las innovaciones que los propios docentes hacían. Esta actividad se fue fortaleciendo poco a poco como un espacio de apoyo pedagógico, no con el objetivo de supervisar o evaluar, sino de acompañar al profesor en función de sus necesidades específicas, lo que permitió establecer una relación personal con cada uno de los maestros.

Para finalizar este apartado, nos parece importante reiterar que el Diplomado Escuela y Comunidad ha sido para nosotros un proceso dinámico y complejo. Dinámico porque, a pesar de contar con un planteamiento y estructura iniciales, siempre estuvo abierto a la construcción colectiva desde un constante diálogo con el contexto. Fue complejo por las realidades en las que se desarrolló y por lo diverso de las personas que participan en él.

3. NUESTRO PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

Brenda Idahena García Uriza

La estrategia del proceso de sistematización de la experiencia del Diplomado Escuela y Comunidad se construyó de manera colectiva, a partir del diálogo entre todos los que participaron en dicho proceso. Si bien en un principio se realizó una revisión bibliográfica[10]; se platicó con personas con experiencia en el tema; se decidió desde qué enfoque se iba a sistematizar y se diseñó una metodología para lograrlo; en la práctica, esto no fue definitivo ni estático: se fue modificando, nutriendo y enriqueciendo a partir de las ideas de los participantes, desde lo que iba ocurriendo en la dinámica de los estados y desde lo que nos iba sucediendo a cada una de las personas que estábamos sistematizando, incluidas quienes estábamos en el INIDE, en la Ciudad de México.

Al leer "proceso" no pensemos en una serie de pasos ordenados de manera lineal que toman sentido al llevarnos a una meta predeterminada. Por el contrario, imaginemos pasos en múltiples direcciones y sentidos, que tienen la intención clara de recorrer un camino, que tienen fuerza en sí mismos y no sólo en función del lugar al que llegarán. Tan importante es el lugar al que se llega, como el camino mismo.

Este proceso fue un ir y venir, un construir y reconstruir. ¿Por qué fue de esta manera en el caso del Diplomado Escuela y Comunidad? Por dos razones fundamentales. La primera es que quienes sistematizamos decidimos asumirnos como sujetos, incluida la coordinadora de la sistematización. Esto significó para nosotros reconocernos como personas con una historia, con emociones, vulnerables, dispuestos al diálogo, a cuestionarnos, a aceptar nuestro lugar; y a reconocernos desde el otro, a aprender y construir individual y colectivamente. Desde este ser sujeto es que cada uno de los miembros de los equipos decidió libremente ser parte de la sistematización y responsabilizarse del proceso.

[10] Entre los principales autores que se revisaron están: Óscar Jara, Graciela Messina, Alfonso Torres, Lola Cendales y Alfredo Manuel Guiso.

La segunda razón tiene que ver con la complejidad de la experiencia del diplomado en sí misma y con cómo se desarrolló durante los tres años en los que se implementó. La dinámica que se presenta en el desarrollo de una experiencia, se refleja también en el proceso de sistematización. Un ejemplo de ello es que tanto la experiencia del diplomado como su sistematización se caracterizaron por ser procesos en constante construcción, con una gran apertura a replantear el camino, y en diálogo permanente con los docentes y los contextos. Por otro lado, durante el proceso de sistematización se hizo evidente la ausencia que hubo en la experiencia de una construcción colectiva interestatal sobre la lógica formativa del proyecto. Y a la vez en la sistematización, aunque se inició el proceso de manera interestatal, se profundizó desde la dinámica de cada estado, y no fue posible llegar a una conclusión colectiva interestatal desde todos los integrantes de los equipos estatales. Dicho en otras palabras, no existió un sujeto interestatal colectivo a lo largo de la experiencia y tampoco lo hubo durante el proceso de sistematización; por tanto, la profundidad de la sistematización tuvo su fuerza en el nivel estatal. Sin embargo, fue gracias al proceso de sistematización que, además de hacerlo evidente, se reflexionó sobre la importancia de que experiencias de esta naturaleza cuiden los espacios de diálogo para construir colectivamente entre los estados, así como las condiciones de presupuesto y planificación necesarias para que ello suceda.

El proceso de sistematización se llevó a cabo de agosto de 2013 a septiembre de 2015, con el objetivo de recuperar, caracterizar y reflexionar críticamente la experiencia de formación docente del Diplomado Escuela y Comunidad, para enriquecerla y compartirla desde los aprendizajes y conocimientos generados a lo largo del proceso vivido.

Cabe aclarar que el primer año se pudo trabajar muy poco en la sistematización debido a que se estaba implementando al mismo tiempo el diplomado. El ritmo de trabajo era muy intenso y esto no permitía dedicarle el tiempo y los espacios necesarios. Es en el segundo año, una vez concluido el proceso formativo con los docentes, cuando realmente los equipos estatales pudieron centrarse en la tarea de la sistematización.

En un inicio, se tenía la intención de sistematizar la experiencia en los tres estados de manera simultánea y conjunta; sin embargo, esto no fue posible ya que el equipo de Guerrero contó con financiamiento únicamente en la etapa inicial de la sistematización. A pesar de ello, gracias al interés y motivación de los profesores y profesoras, decidió seguir adelante a un ritmo y tiempo distintos. El texto de su experiencia se publicará posteriormente.

En el proceso de sistematización participaron las coordinadoras de Chiapas, Yucatán y Guerrero[11]; la coordinadora de la Ciudad de México; los facilitadores de los equipos de Chiapas y Yucatán; algunos docentes que participaron en la experiencia de formación del diplomado; dos asesores de investigación del INIDE y la coordinadora de la sistematización.

En un primer momento, en relación al tema de sistematización, se consideraron espacios puntuales de capacitación con las coordinadoras y facilitadores, quienes no habían participado nunca en un proceso de esta naturaleza. En éstos se recuperaba, a partir de sus propias reflexiones, el sentido de la sistematización y lo que implicaba su caracter participativo. Dichos espacios se enriquecieron a lo largo de todo el proceso mediante la asesoría y el acompañamiento a los equipos estatales.

Desde los referentes de Óscar Jara (1994), también se contemplaron momentos para delimitar la estrategia de sistematización; para decidir quién la realizaría; para recuperar la historia de la experiencia en cada uno de los estados; para revisar, ordenar y clasificar la información o materiales con que se contaba; para reflexionar críticamente lo sucedido y llegar a conclusiones y aprendizajes.

Y desde el planteamiento de Graciela Messina (2004), la metodología dio lugar a que los sujetos que llevaron a la práctica el diplomado, que fueron el centro del proceso de sistematización, fueran también el centro del texto de la misma, en el que se confrontaran sus múltiples voces de forma *polifónica* y en el que se pudiera combinar la descripción con la interpretación como las caras de un mismo proceso.

Fue contundente la decisión de los equipos estatales de asumir la sistematización no sólo desde la reconstrucción e interpretación de su proceso, sino desde el reto de asumir también la escritura del mismo, de no dejar esto en manos de "un especialista externo". Y decimos reto porque la escritura de la experiencia fue difícil y compleja; implicó atreverse a escribir, varios de los participantes no estaban acostumbrados a ello, y expresar de manera clara la complejidad de la experiencia les resultó complicado.

Aunado a lo anterior, muchos de los integrantes de ambos equipos tienen como primera lengua el tseltal, el tsotsil o el maya y no el español, para ellos representó un desafío no sólo en la escritura sino también en la reflexión. Se enfrentaron a pensar en su propia lengua, desde su manera de entender el mundo,

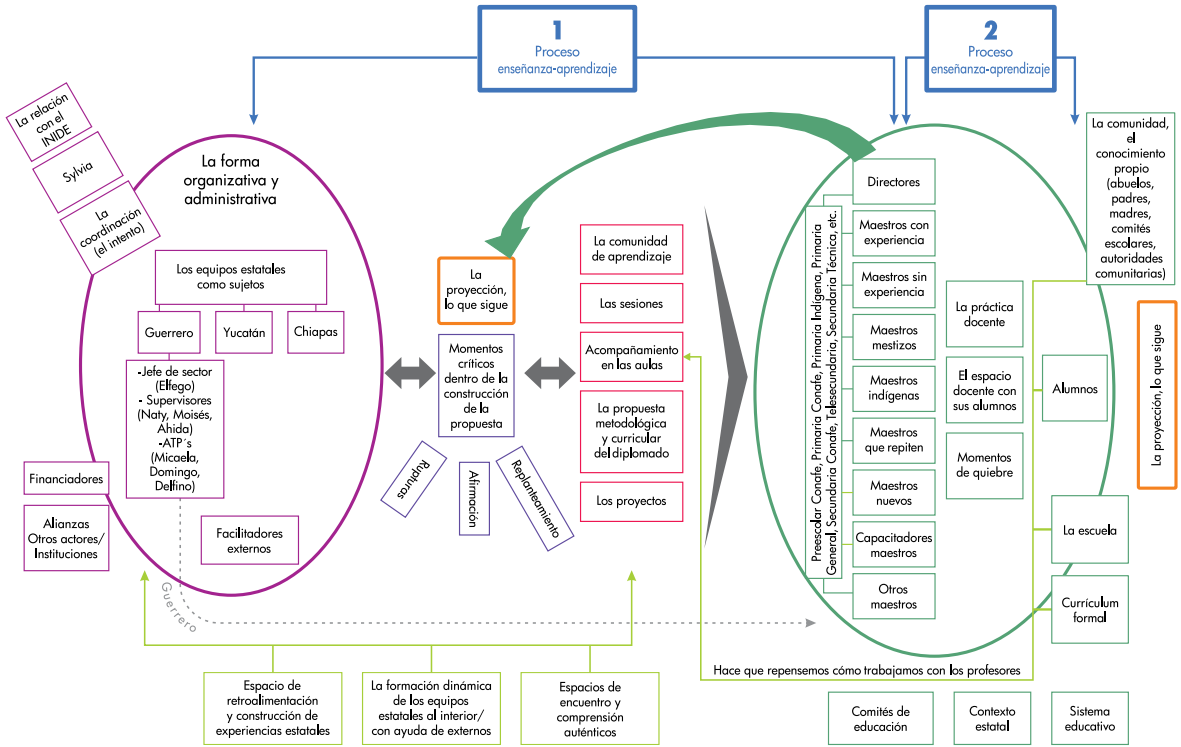
[11] La coordinadora de Guerrero participó sólo en la delimitación de la estrategia de sistematización interestatal.

y se esforzaron por hablar y escribir en español, ya que era la lengua que todos en el equipo podían entender. De igual manera, para quienes su primera lengua es el español, representó un reto la comunicación, expresarse con claridad y asertividad y lograr escuchar al otro. Los espacios de escritura y reflexión fueron *momentos vívidos de diálogo intercultural*, que no sólo pusieron en juego el hablar y el escribir, sino a la persona misma, con sus sueños, con sus emociones, sus percepciones e interpretaciones de la realidad. Pusieron también en juego al equipo mismo, al sujeto colectivo de cada estado, que se fue fortaleciendo en la experiencia del diplomado, y también en el proceso de la sistematización.

A fin de ir definiendo y enriqueciendo la estrategia de sistematización, se construyeron una serie de esquemas que posibilitaron la comprensión del proceso. En un primer momento, se trabajaban con las coordinadoras y a continuación, en cada estado, se realizaban reuniones de trabajo y reflexión sobre los esquemas. Estos espacios fueron fundamentales para que los equipos estatales comenzaran a apropiarse del proceso de sistematización; para que éste partiera de las fortalezas que las coordinadoras y los facilitadores habían desarrollado a partir de la experiencia del diplomado. Desde un principio quedó clara la importancia de que quien coordinara la sistematización debía dar lugar a la participación de todos, respetar la diversidad del proceso en cada estado y buscar comprender a cada uno en su lógica y ritmo de construcción.

De manera complementaria al trabajo con las coordinadoras y con los equipos estatales sobre qué es y qué implica una sistematización, fue importante tener una visión global de la experiencia de formación en la que se expresaran sus distintos componentes y las relaciones entre ellos. Se tomó esta decisión partiendo del reconocimiento de la complejidad de la experiencia del diplomado, al haberse desarrollado en tres estados distintos, cada uno con un proceso particular. Esta visión general, al ser representada gráficamente, permitió a las coordinadoras visualizar los elementos de la experiencia del diplomado de manera ordenada e interrelacionada. Asimismo, ayudó a que los equipos estatales pudieran ver en su conjunto la experiencia a sistematizar.

UN PRIMER ACERCAMIENTO A LOS COMPONENTES DE NUESTRA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN



Fuente: Elaboración propia. Coordinadoras estatales de Chiapas, Guerrero y Yucatán.

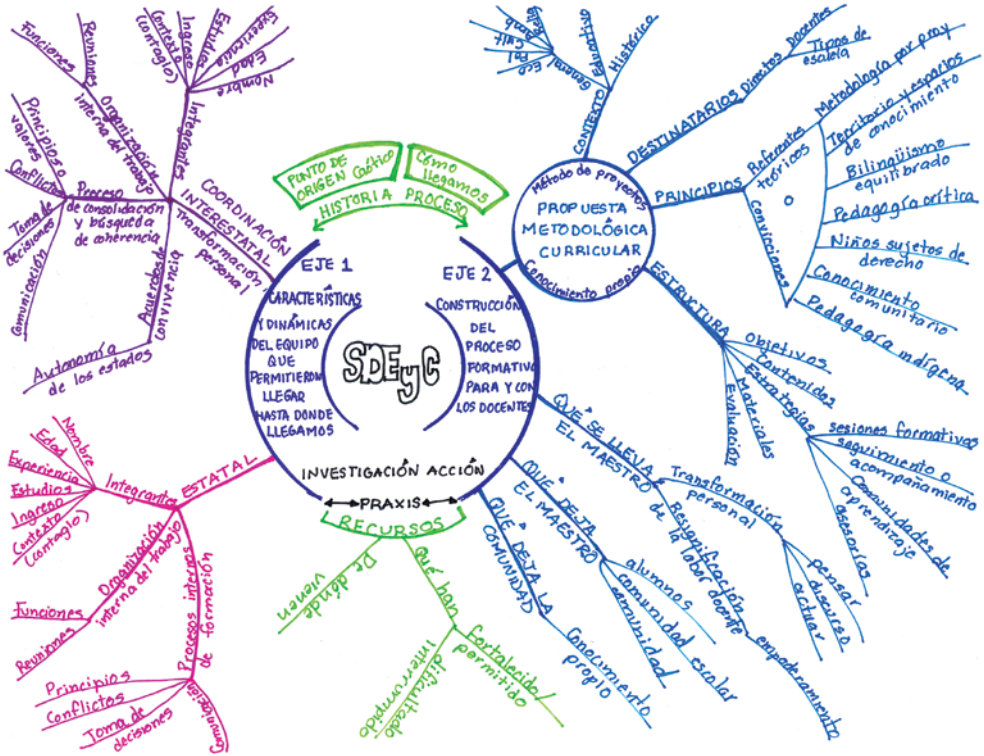
El gráfico da cuenta de la existencia de dos procesos de enseñanza-aprendizaje, cada uno importante en sí mismo. El primero, el que se daba entre los facilitadores y los profesores a través del espacio de formación docente; y el segundo, el que sucedía entre los docentes y los niños y niñas. Esto fue clave para reconocer que lo que se iba a sistematizar era el primer proceso, sin desconocer la relevancia del segundo, ya que el primero sólo tiene sentido en la medida en que hay cambios y mejoras en la práctica educativa de los profesores.

Desde esta reflexión es que se deciden los dos *ejes de la sistematización*, los cuales se fueron acotando y profundizando a lo largo del proceso:

1. Características y dinámicas del equipo que permitieron llegar hasta donde llegamos.
2. Construcción del proceso formativo para y con los docentes.

Como resultado de la reflexión del esquema anterior, en particular de los ejes de sistematización y las interrelaciones de los componentes de la experiencia, se construyó el siguiente mapa en el que profundizamos la comprensión de todos los elementos relacionados con cada uno de los ejes.

SISTEMATIZACIÓN DEL DIPLOMADO ESCUELA Y COMUNIDAD



Fuente: Elaboración propia. Coordinadora de la sistematización.

Con base en este mapa mental, cada equipo comenzó a avanzar en su proceso de sistematización. Recopiló información de los diversos registros con los que contaba: relatorías de las sesiones con los profesores, portafolios de trabajo de los docentes, reportes de visitas de acompañamiento y videos, entre otros. Si bien era una ventaja contar con registros que ayudaron a la reconstrucción de la historia y a la experiencia particular de cada estado, fue una dificultad porque en muchas ocasiones éstos estaban incompletos o no contaban con información de calidad. Los equipos se dieron cuenta de lo necesario que es realizar registros de manera adecuada, que contengan información sustancial y concreta.

Para este momento, los equipos estatales ya se habían planteado algunas preguntas de análisis que querían responder desde la sistematización; comenzaban a recuperar su historia, y se fueron dando cuenta que era un ir y venir de la descripción a la reflexión.

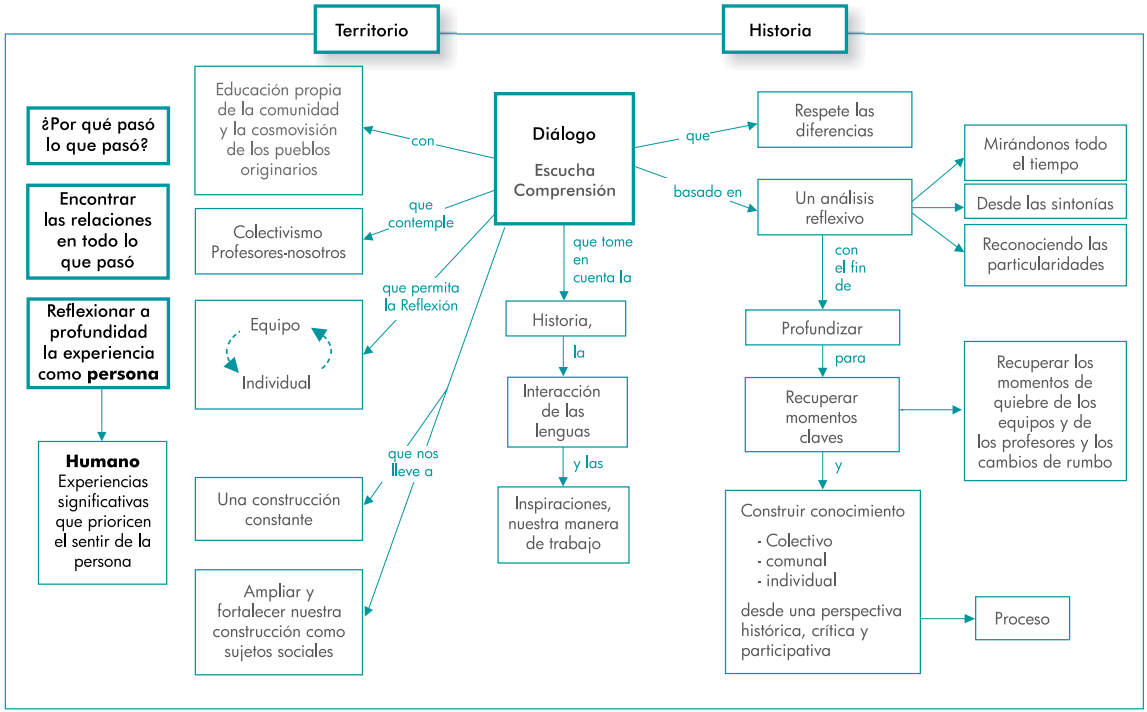
Iniciado el proceso de sistematización en cada estado, se tuvo la primera reunión en la que pudieron estar todos los integrantes de los equipos de Chiapas y Yucatán, así como la coordinación de la Ciudad de México. Aunque ya se había trabajado desde los estados qué era sistematizar, fue fundamental reflexionar y construir de manera conjunta lo que estábamos entendiendo por ello y el enfoque a partir del cual lo estábamos haciendo. Logramos hacer explícito desde qué posicionamiento y qué estaba sistematizando cada estado; a qué le estaba dando prioridad, además de cómo estaba articulando los componentes de la experiencia de formación docente.

La riqueza de este ejercicio, del esquema al que se llega, no radica en que aporte algo nuevo a lo que es sistematizar, sino que está enunciado a partir de la experiencia, el entendimiento y la postura de cada uno de los participantes.

Esta comprensión permitió continuar avanzando con pasos más firmes; sobre todo porque desde este momento comenzaron a darse las primeras muestras de que, si bien había elementos comunes en la experiencia formativa tanto de Chiapas como de Yucatán, el proceso de sistematización y la aproximación se estaban viviendo de manera distinta en cada estado, ambos procesos sumamente enriquecedores.

A continuación, se muestra el esquema elaborado por todos los integrantes de los equipos estatales:

NUESTRO ENFOQUE
¿QUÉ ENTENDEMOS POR SISTEMATIZACIÓN?



Fuente: Elaboración propia. Equipos de Chiapas y de Yucatán.

Los equipos plantearon que la sistematización tiene que ver con explicar por qué pasó lo que pasó y con encontrar las relaciones entre lo sucedido. Reconocieron la importancia de reflexionar a profundidad la experiencia como persona, dando lugar a experiencias significativas que prioricen su sentir.

Para ellos, este proceso se da en el marco de una historia y un territorio[12] e implica, por lo tanto, un diálogo en el que se escucha y se comprende la cosmovisión de los pueblos originarios.

Consideraron que el proceso de sistematización debe también contemplar espacios de aprendizaje y construcción colectiva entre los profesores y los facilitadores.

Asimismo resaltaron que el diálogo:

a. Permite la reflexión individual y de equipo, ambas en constante interacción, posibilitando así ampliar y fortalecer nuestra construcción como sujetos sociales.

b. Toma en cuenta la historia de su proceso, y la interacción de las lenguas y las inspiraciones, es decir, su manera de trabajo.

c. Está basado en un análisis reflexivo que tiene como fin profundizar partiendo de la recuperación de los momentos claves y de cambio de rumbo de los equipos y profesores, así como construir conocimiento colectivo e individual, creado durante un proceso con una perspectiva histórica, crítica y participativa.

d. Se da mirándose todo el tiempo, desde las sintonías, pero también reconociendo las particularidades de cada uno y de cada equipo.

Un logro más de esta reunión fue acotar los ejes desde lo que les interesaba profundizar o reflexionar durante el proceso de sistematización. Para ello, se plantearon dos preguntas que acompañaron el proceso hasta el final:

- ¿Qué papel o lugar tuvieron el conocimiento propio, el territorio, la lengua y la metodología de proyectos en la experiencia del diplomado?
- ¿Cuáles son los caminos que seguimos para lograr los resultados obtenidos del proceso durante los tres años de la experiencia de formación?

[12] Entendiendo territorio más allá del espacio geográfico, considerándolo como un espacio dinámico e incluyendo las relaciones que se establecen en él.

En cada estado se decidió profundizar sobre la lengua, el conocimiento propio, el territorio y la metodología de proyectos. Todo ello, desde cuatro aspectos fundamentales: la experiencia de formación, los equipos como sujetos, los profesores y el proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes.

Si bien es cierto que se logró llegar a los acuerdos anteriores, al momento de dialogar entre todos para decidir cuál de esos cuatro aspectos les interesaba profundizar, se hicieron evidentes las diferencias existentes entre los equipos sobre la manera en que cada uno entendía la lengua, el conocimiento propio, el territorio y los proyectos, entre otras cosas. Tomando esto en cuenta se decidió mantener las preguntas y los cuatro aspectos fundamentales, pero el cómo y el qué profundizar desde cada uno, se resolvería de manera independiente en cada estado. Éste fue un momento de claridad a la vez que de tensión, pues había que aceptar y dar lugar a las diferencias, sin forzar un consenso para así, en subsecuentes reuniones, poder seguir dialogando desde esa realidad, reconociendo también la riqueza de esas diferencias.

A partir de este momento, la sistematización se centró en los estados dando lugar a los estilos, tiempos y formas de cada uno. Es justo en esta etapa del proceso cuando cada equipo invita a algunos maestros y maestras a participar de distintas maneras, incluyendo su voz.

Una vez que se había avanzado en la recuperación de la historia y en la reconstrucción y reflexión de la lógica formativa desde cada estado, tuvimos una segunda reunión a la que asistieron todos los facilitadores para compartir los avances de su proceso. Ésta fue valiosa porque permitió conocer y comprender mejor la experiencia de cada equipo; mirar y entender las diferencias desde el proceso y el contexto de cada uno. Fue un momento para reconocer al otro y reconocerse desde el otro como sujeto individual y como sujeto colectivo estatal. Otro aspecto central fue también poder compartir el sentir de cada quien durante el proceso de sistematización.

En esta reunión se hizo evidente que iba creciendo la confianza entre los integrantes de los equipos y que existía un gran respeto por el esfuerzo que cada estado hacía en el proceso de sistematización. Muchas reflexiones no podían realizarse de manera profunda, pues en términos concretos eran pocos los momentos en que se habían reunido todos para reflexionar y compartir conocimientos y posicionamientos. Esto pareciera menor, sin embargo, no lo era, debido a que la construcción de condiciones para poder tener un diálogo intercultural de escucha y comprensión requiere espacios para el encuentro entre quienes participan en la experiencia de sistematización.

La tercera reunión estuvo enfocada a leer los avances de los textos de cada estado y a retroalimentarlos. Esto no fue fácil pues el ritmo de los procesos y los avances eran distintos; no se alcanzaba a entender del todo el contexto desde donde se había escrito, y aún estaban inconclusos, lo que sesgaba la comprensión de los mismos.

Sin desconocer la riqueza del compartir desde lo escrito, debemos reconocer que fue un momento en el que se puso a prueba la escucha, el respeto a las diferencias, la apertura a comprender y el no juzgar el proceso del otro. En esta reunión se tuvieron que buscar nuevas maneras para poder relacionarse como sujetos colectivos y poder así seguir dialogando, creciendo y construyendo a partir de compartir con el otro.

A pesar de no haber podido lograr del todo la comprensión entre ambos procesos a lo largo de la sistematización, reconocemos la valiosa experiencia de cada equipo estatal. Consideramos que hay un profundo respeto entre los equipos de cada estado y asumimos que fue el compromiso y la firme convicción por construir una experiencia formativa, desde los pueblos originarios, lo que estuvo nutriendo a estos procesos.

Después de que los equipos estatales concluyeron sus documentos, no se dieron las condiciones para volverse a encontrar y reflexionar colectivamente. Sin embargo, reiteramos que fue benéfico para el proceso de sistematización reconocer a cabalidad la diferencia entre ambas experiencias, dando lugar a la diversidad.

Se realizó una última reunión a la que asistieron las coordinadoras de cada estado y el equipo de la Ciudad de México. Ahí, se reflexionó acerca de la dimensión interestatal: el origen de la experiencia, sus convicciones, el sujeto colectivo y el espacio interestatal entre los profesores. Las reflexiones y aprendizajes de esta reunión se comparten en los apartados: *Premisas compartidas del Diplomado Escuela y Comunidad; El comienzo del Diplomado Escuela y comunidad, y Reflexiones sobre nuestra dimensión interestatal.*

Quisiéramos finalizar este apartado resaltando la importancia de dos momentos que dan sentido a la sistematización. El primero tiene que ver con la vivencia del proceso mismo, con los descubrimientos y los aprendizajes de cada uno de los sujetos individuales y colectivos; con los cuestionamientos, retos, sueños y motivaciones que surgen a partir de este proceso. Esta parte, por lo general no logra ser expresada en los textos que se publican de las sistematizaciones, ya sea porque es algo muy íntimo o porque es difícil poner por escrito este tipo de vivencias y lograr que se comprendan la profundidad y complejidad con que

fueron vividas. Sin embargo, que no se logren explicitar del todo no les resta el valor que tienen en sí mismas.

El segundo momento, sin el cual la sistematización pierde sentido, es el compartirla con los profesores y profesoras del diplomado, con los padres y madres de familia. Pero también con otras personas interesadas en el tema; es desde este compartir que abrimos la posibilidad de que conozcan nuestra experiencia, la cuestionen y se cuestionen, reflexionen, la relacionen con su propia práctica, se indignen, sueñen y busquen maneras de seguir construyendo procesos educativos en un marco de justicia y dignidad.

4. LA EXPERIENCIA DE CHIAPAS: SEMBRANDO JUNTOS DESDE UN SÓLO CORAZÓN

Cecilia Díaz Gómez, Delicia Hernández Velasco,
Antonio Jiménez Méndez,
Ana Virginia Sánchez Araiza, Virginia Sántiz López
y Andrea Quetzalli Sotelo Schmelkes

4.1 Unir miradas, voces y saberes para una buena cosecha



Esta historia empieza con un águila sabia y curiosa que surcaba los cielos. Llevaba muchos años recorriendo el mundo. ¡Había visto tantas realidades! Desde arriba, no divisaba fronteras, sólo al ser humano que vivía en las montañas, al que vivía en las ciudades, al que pescaba, al que sembraba. Su vuelo era alto y llegaba lejos. Veía escenarios de belleza, espacios de armonía del ser humano con la naturaleza, pero veía también olvido y maltrato a la Madre Tierra y, como conocía los ciclos de la vida, se daba cuenta que pocos los respetaban. Los sembradores se estaban olvidando de proteger las semillas que los ancestros habían cuidado tanto.

En su vuelo veía a los agricultores que estaban teniendo problemas de los que no se daban cuenta. Uno de ellos era un problema muy grande, se trataba de cómo estaban sembrando en sus milpas que no les estaban dando buenas cosechas, y muchas de las variedades de las semillas se estaban perdiendo. La mayoría de los agricultores sólo se pasaban discutiendo que la tierra ya no era fértil, que las semillas ya no servían, que era mejor utilizar fertilizantes para que pudieran crecer rápido y dar buenos frutos. Otros preferían utilizar fertilizantes para producir en grandes cantidades.

El águila empezó a volar mucho más alto para entender y saber qué hacer sobre el problema. En su vuelo observó que, en lugar de las milpas que antes veía, ahora encontraba muchos invernaderos; ya no se comunicaban las milpas, ya no se daba el maíz pinto ni otras de las variedades porque las semillas estaban creciendo aisladas de su territorio. Inmediatamente lanzó un chiflido para mostrar su mensaje. En ese momento se acercó una hormiga que escuchó la voz de auxilio. Cuando el águila vio a la hormiga le platicó sobre el asunto, le contó todo lo que alcanzó a ver desde el cielo mientras volaba, le dijo que unos agricultores no estaban sacando buenas cosechas y que necesitaban sembrar sus semillas como debe ser de acuerdo con su lugar porque si no, podrían padecer hambre. También le dijo que tenía mucha esperanza, tan sólo era cuestión de que los agricultores pudieran darse cuenta de la situación por ellos mismos.

Después del diálogo, el águila le pidió un gran favor a la hormiga: que le ayudara a ver más de cerca a los agricultores. La hormiga no sólo aceptó la invitación sino que se sumó ante esa preocupación del águila por los agricultores. La hormiga empezó a caminar hacia donde estaban. Al llegar se encontró con otras hormigas de ese lugar y también les platicó lo que había dialogado con el águila. Las hormigas tuvieron una idea muy buena; le explicaron que para poder ver y entender lo que pasaba con los agricultores se necesita un trabajo en conjunto como siempre habían hecho. Aunque las hormigas no se conocían, confiaron entre ellas, pues sabían que los agricultores son muy importantes y que sólo necesitaban comprender que pueden llegar a ser buenos sembradores porque el lugar estaba fértil para todas las variedades de semillas que había en ese territorio.

Lo primero que hicieron fue tocar la caracola para convocar a los agricultores de esa región. Al escucharla, algunos recordaron que antes cuando se tocaba la caracola era para una reunión muy importante sobre algo que pasaba en la comunidad, y que así se reunían los abuelos para construir su comunidad de manera conjunta, cuando se daba un mensaje urgente o cuando se requería la participación de todos. Así, poco a poco, empezaron a llegar los agricultores al sitio donde

estaba sonando la caracola. Cuando se presentaron, vieron que habían agricultores que apenas estaban sembrando por primera vez, otros que ya habían sembrado por muchos años y otros que no estaban sembrando.

Las hormigas presentaron el mensaje. Al escucharlo, a muchos de los agricultores les tocó el corazón. Así empezaron a recorrer su territorio, a confiar entre ellos mismos y se dieron cuenta que sus semillas eran muy buenas y que no tenía sentido sembrar semillas transgénicas que venían de las ciudades. Cuando las hormigas vieron que los agricultores tenían ganas de trabajar, decidieron unirse a ellos. Juntos empezaron a caminar y a sembrar en la milpa.

No se conformaron con ser sólo agricultores sino *sembradores de corazón.* Empezaron a valorar y reconocer las semillas. Ellos mismos se fueron dando cuenta que en el lugar donde estaban había mucho espacio para sembrar y, sobre todo, tierra fértil. Muchos preguntaron a sus abuelos para conocer más sobre la siembra y otros empezaron a descubrir otras maneras de sembrar.

Los sembradores de corazón encontraron su felicidad al estar sembrando. La milpa ya no era únicamente de maíz o de frijol, sino empezaban a crecer calabazas y muchas otras verduras. Pero lo más importante fue que reconocieron que las semillas no eran sólo para sembrar y estarlas cuidando, sino que les estaban dando fuerza para seguir trabajando, alimentando y nutriéndose todos los días. Reconocieron que las semillas les estaban ayudando para que regresaran en la milpa y aprendieran de ella. Un sembrador de corazón valora la semilla, la lleva a casa y la conserva para que pueda tener otro ciclo de crecimiento.

Los sembradores están muy contentos por estar cultivando. Regresó a su corazón el significado profundo de la milpa, y de que todo lo que ocurre en la parcela es cíclico. Saben que, para que ese ciclo se dé, es necesario que el sembrador vuelva a cultivar las semillas que guardaba después de cada cosecha. Ahora, los sembradores vuelven a sembrar, cada quien en su parcela. Además, han ido entendiendo la riqueza de intercambiar sus experiencias con otros sembradores acerca de cómo cuidar las semillas y de lo que ellas están aportando a su vida. También ven la importancia de compartir a las generaciones futuras el valor y el sentido de las semillas y de ser sembradores de corazón.

Construimos esta historia de inicio para explicar nuestra experiencia, que está ligada profundamente al territorio y a tres perspectivas de ver y entender la realidad:

La *mirada del águila* es aquella que se logra con un largo y comprometido camino de investigación educativa. Para nosotros esa mirada de preocupación es la

de Sylvia Schmelkes, quien desde su anhelo de complementar su mirar y su entender la realidad educativa inequitativa en México, particularmente de la población indígena, decide impulsar este proyecto en la región tseltal y tsotsil de Chiapas.

La *mirada de las hormigas* es la de las personas que nos comprometimos a generar y desarrollar esta experiencia de formación con docentes, directores y capacitadores de docentes indígenas y mestizos que enseñan a niños, niñas y jóvenes indígenas en comunidades rurales de la región de los Altos de Chiapas.

La mirada de los sembradores es aquella de los docentes indígenas y mestizos que acudieron al llamado de las hormigas porque tenían un interés de transformar su práctica y de aportar su trabajo para encontrar las formas más adecuadas y pertinentes para educar, desde y para el contexto en el que viven, a sus niños, niñas y jóvenes indígenas.

Las tres miradas que narra la historia comparten una misma preocupación: el cultivo, el cuidado, el crecimiento y el tiempo de cosecha de las **semillas**. Las semillas en nuestra historia son las niñas, los niños y jóvenes indígenas que asisten a la escuela. La historia cuenta también cómo las milpas se convirtieron en invernaderos, es decir, cómo los espacios de aprendizaje, que aparentemente son las escuelas, están aisladas de su territorio y no dejan que nada de afuera entre, ni que nada de adentro salga.

Los protagonistas de la historia son las hormigas y los sembradores porque lo que se quiere compartir es una experiencia de formación con docentes. Son los docentes quienes van a estar sembrando, cuidando semillas y nutriéndose de ellas toda su vida. Si se despierta verdaderamente su deseo de ser sembradores de corazón y deciden junto con otros ir construyendo las maneras, serán muchas las semillas que puedan dar buen fruto y multiplicarse. Y son los niños y niñas esas semillas que van a estar enseñando y alimentando al docente continuamente.

La historia nos da la posibilidad de establecer un diálogo entre las tres miradas, que fue lo que intentamos construir a partir de la experiencia de formación docente. Reconocemos que cada mirada tiene su manera propia de conocer el territorio y lo que ahí sucede, pero también tiene sus propios puntos ciegos. Es desde este diálogo, que complementa y confronta las distintas perspectivas, que puede fortalecerse la mirada de cada quien desde lo que es.

4.2 El territorio que caminaron las hormigas

Lo que nosotros observamos en la región de los Altos de Chiapas es un escenario de mucha complejidad. Por ello, hemos tomado la decisión de compartir de forma inductiva únicamente aquello que nosotros consideramos que es relevante y necesario para comprender esta experiencia de formación. A través de nuestras voces, vamos a ofrecer nuestro propio análisis y entendimiento del contexto, partiendo de nuestras vivencias como equipo que generó y acompañó el proyecto, y las de los docentes que participaron en él.

El estado de Chiapas es reconocido a nivel mundial como uno de los pocos centros de domesticación agrícola, es decir, en estas tierras se seleccionaron, sembraron y cuidaron alimentos tan importantes como el frijol, la calabaza y el maíz, elementos fundamentales de la milpa tradicional, construyendo lenta y persistentemente una herencia invaluable para la humanidad. Hasta el día de hoy, las familias siguen seleccionando, sembrando y cuidando estas semillas en conjunto. Muchas de estas actividades se realizan durante los horarios de la escuela, lo cual impide que el estudiante las aprenda con su padre y con su abuelo; y como la escuela no está sensibilizada hacia las prácticas y valores comunitarios, el estudiante no lo valora ni se asume heredero de ese legado.

La vida comunitaria es una vida de campo y está muy relacionada con los ciclos de la naturaleza. Los momentos importantes de la comunidad que tienen que ver con estos ciclos están desvinculados completamente del calendario escolar. Por ejemplo, uno de los días más importantes para algunas comunidades es el 3 de mayo, porque ese día se visitan los manantiales para pedir y agradecer por el agua. Los niños y las niñas al no tener permiso para faltar a la escuela, se pierden de conocer y valorar la relevancia de esos momentos comunitarios. Por el contrario, la Navidad, que para el calendario escolar es periodo de descanso, para la cultura tseltal y tsotsil no tiene significado. Además, la escuela tampoco justifica las faltas que tengan que ver con el sustento del campo.

> *"La fuerza de trabajo en el campo son los niños. Ahorita que ya va a empezar la temporada de lluvias han faltado varios porque se han ido a trabajar con sus papás en la siembra."*
>
> Delia
> *Docente de telesecundaria*

> *"Desde temprana edad, los niños tsotsiles y tseltales comienzan a colaborar con las actividades cotidianas de la familia. Desde muy temprano, antes de ir a la escuela, los niños suelen ir a cargar leña o agua y después de la jornada escolar nuevamente retoman sus actividades, cargando leña o tapiscando maíz o frijol. Las niñas suelen hacer las mismas actividades, pero agregan actividades propias de la cocina, como moler, tortear, etc. Estas actividades en las que se encuentran inmersos los niños parece no considerarlo la escuela."*
>
> Magnolia Bolom
> *Facilitadora*

Llegar a la escuela para muchos de los niños y las niñas significa recorrer grandes distancias entre montañas o cruzar ríos, que puedan estar crecidos, y mojarse y enfermarse frecuentemente.

> *"La mayoría de los alumnos caminan media hora, una hora o hasta dos horas para llegar a la escuela."*
>
> Óscar
> *Docente de primaria indígena*

Cuando llueve mucho, situación muy cotidiana, los niños y las niñas no pueden ir a la escuela y se suspenden las clases, lo cual significa que, al finalizar el ciclo escolar, hayan cursado menos horas de clase y que los docentes se angustien porque se ven obligados a cumplir en menos tiempo con los contenidos del currículo. Al ir pasando de tema en tema para cumplir, no toman en cuenta si todos los estudiantes están aprendiendo.

Comprender el contexto de cada lugar e interactuar con su historia para entender el comportamiento de las personas

No se puede comprender la realidad de las comunidades de los Altos de Chiapas si no se mira su historia. La historia milenaria de este territorio tiene que ver con lo que los abuelos y abuelas han ido heredando durante miles de años. En la escuela, a pesar de que se estudian las culturas prehispánicas, no se vinculan con la historia del niño. Los niños no se enteran de que fueron sus antepasados quienes crearon un calendario, una matemática y una escritura y que mucho de eso está vivo y presente en su vida comunitaria. Por ejemplo, hay un calendario agrí-

cola que manejan los abuelos, que se está perdiendo, que la escuela desconoce y los niños también.

> *"Cada lugar tiene su propia historia, es bueno y necesario recordarla y darla a conocer con los alumnos porque ellos muchas veces ya no lo saben."*
>
> Rosalina
> *Docente de primaria indígena*

La historia reciente es de mucho conflicto, división y expulsión. Existen conflictos religiosos, políticos y territoriales que desembocan en fragmentación comunitaria, violencia y expulsión de familias de la comunidad. Esa fragmentación llega hasta la escuela. Por ejemplo, hay niños y niñas que no pueden ir a la escuela, que está junto a su casa, porque sus padres pertenecen a otra religión o a otro partido político.

A raíz de que las familias son expulsadas de sus comunidades, se van creando nuevas comunidades atendidas por pequeñas escuelas multigrado del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Como son comunidades de reciente creación, no hay un vínculo con la historia y con el territorio al que acaban de llegar, generando falta de arraigo y sentido de pertenencia.

Recientemente han llegado a las comunidades muchas religiones y sectas distintas, dividiendo y confrontando a las familias. Esto trae como consecuencia que los niños crecen normalizando el conflicto y con poca tolerancia hacia los que creen en algo distinto. Muchas de estas religiones, no aprueban gran parte de la cosmovisión tseltal y tsotsil, generando conflictos, burlas y juicios dentro del salón de clases entre los niños de diferentes religiones, además de una ruptura de la relación entre el ser humano y la naturaleza como parte de un todo. Esto dificulta que el docente trabaje la identidad en el aula.

> *"El problema de las religiones es que creemos que la nuestra es la única que vale y no es así. Todas las religiones son importantes, pero lo más importante es compartir. Si no lo vemos como un apoyo mutuo, por eso es que chocamos."*
>
> Julián
> *Asesor técnico pedagógico de primaria indígena*

Los conflictos también pueden darse por deterioro del tejido social y por la ausencia del estado de derecho en algunos de los municipios, es decir, no se impar-

te justicia, generando situaciones de violencia desmedida y una falta de sentido comunitario. Un ejemplo muy claro de esto fue una situación de robo en una comunidad que provocó la rabia de las personas afectadas que acabaron quemando vivo al ladrón en una escuela preescolar sin que ninguna autoridad hiciera algo al respecto.

Otro suceso ocurrió en una comunidad tsotsil cercana a Pantelhó. Había un conflicto muy fuerte entre las familias y los niños: para ir a la escuela tenían que pasar por el territorio de las otras familias, quienes cotidianamente los apedreaban.

> *"Los días malos para mí fueron cuando los alumnos no llegaban a clases a causa de los problemas violentos de mi comunidad. Todos corríamos un gran peligro. Cuando llegan, llegan desmotivados, pero con la confianza que les brindé, a pesar de las problemáticas salimos adelante".*
>
> **Jorge Luis**
> *Docente de Conafe*

El riesgo escaló a tal grado que el docente, al no recibir apoyo alguno de la institución a la que pertenecía, pocos meses después de dar este comentario, abandonó la escuela y decidió salirse de Conafe.

En la escuela no podía hablar mi lengua, la lengua con la que entendía mi mundo

En los Altos de Chiapas se hablan dos lenguas, tseltal y tsotsil, cada una con sus variantes dialectales[13]. La identificación del lugar de pertenencia se da por la variante.

> *"Soy de la comunidad de San Francisco, municipio de Pantelhó. Mi municipio es reconocido como zona de los tseltales, aunque hay tsotsiles. Mi lengua es tseltal, variante de Sitalá, pero cuando voy a otra comunidad tseltal me doy cuenta que mi lengua es distinta, que son las variantes. Cuando empezamos a platicar nos reconocemos de dónde somos y también me dicen que mi lengua es de Sitalá y yo le digo al otro que es tseltal de Tenejapa o de Oxchuk."*
>
> **Antonio**
> *Facilitador*

[13] La variante dialectal es el término que se utiliza para referirse a la forma particular comunitaria en la que se habla la lengua. Por ejemplo, en tsotsil de Mitontic, la palabra "huevo" se dice *ton alak* (piedra de gallina) y en tsotsil de San Juan Chamula se dice *ton mut* (piedra de gallina-pájaro).

Muchas veces, los niños y las niñas que asisten a una misma escuela hablan distintas variantes dialectales. La mayoría de los docentes no hablan la misma variante dialectal de la lengua de sus estudiantes y algunos de ellos ni siquiera hablan la misma lengua. Esto complejiza la comunicación. Pudimos observar dos maneras en las que los docentes lo enfrentan. La primera: hablarles sólo en español.

> *"Soy maestro de telesecundaria originario de San Cristóbal, llevo diez años enseñando en comunidades tsotsiles, no sé hablar tsotsil. En mi aula se hablaba sólo el castellano."*
>
> **Ramón**
> *Docente de telesecundaria*

> *"Soy maestra de telesecundaria y cuando llegué a los Altos de Chiapas me incorporé a un centro de trabajo donde mis estudiantes hablaban tseltal y yo español. Al principio mi relación fue unilateral porque todas mis clases las daba en la lengua oficial, aunque en el territorio y región donde estaba laborando se hablaba otra lengua; el resultado fue catastrófico, mis estudiantes desplazaban su lengua y le daban más importancia a la lengua oficial porque es la lengua que hablábamos en clase, en la escuela, en sus libros de textos y en sus actividades".*
>
> **Lisber**
> *Docente de telesecundaria*

> *"Soy maestra ch'ol, llevo muchos años enseñando en una primaria bilingüe tsotsil. Como no hablo el tsotsil, he enseñado siempre en castellano."*
>
> **Yulma**
> *Docente de primaria índígena*

La segunda: esforzarse por aprender la lengua y la variante de sus estudiantes.

> *"Yo soy una docente tseltal de Chanal y doy clases a niños y niñas tseltales con variante de Tenejapa en la comunidad de San Joaquín, municipio de Pantelhó. Mis estudiantes hablan una variante distinta a la mía, yo la he aprendido y hago el esfuerzo por hablarles a su manera para comunicarnos y entablar*

una conversación y de esta manera va mejorando mi habla y con ello, se fortalece la comprensión de ambos."

Cecilia
Docente de primaria indígena

"Las variantes dialectales forman parte de una de las dimensiones de la diversidad lingüística. Sin embargo, a menudo aparece un fenómeno interesante en el contexto educativo, la mayoría de las escuelas de modalidad indígena no usan los materiales escritos en lenguas originarias producidos por la sep, por estar escritos en una variante dialectal distinta a la de los hablantes, pues consideran que este material es incomprensible para los niños y maestros que no son hablantes de este dialecto. El problema es grave, pues bien sabemos que existen pocos materiales didácticos escritos en lenguas originarias, como el tsotsil y tseltal, y agregando el rechazo que éstas sufren, la situación se agrava aún más."

Magnolia Bolom
Facilitadora

No sólo hay lenguas distintas, sino lenguajes propios de cada cultura. Son códigos de respeto que la escuela no toma en cuenta y que se han venido perdiendo. Por ejemplo, en las comunidades tseltales y tsotsiles existe un código de respeto que tiene que ver con convenciones sociales relacionadas con los saludos entre personas mayores y menores. Cuando en el campo te encuentras a una persona mayor en una vereda, hay que darle el paso, y hay un código particular para ello. El joven se hace a un lado y le dice al mayor que pase. Luego, el mayor responde y le dice que pase él primero, a lo que el joven debe responder que pase el mayor primero como muestra de respeto.

Nuestro hablar y entendimiento con el mundo está en el corazón

Existen maneras profundas de pensamiento y comprensión del mundo en la cultura tseltal y tsotsil. Hay una relación con el mundo desde el corazón.

"Para mí, el concepto de baja autoestima que nos enseñan en la escuela no tiene tanto significado como en mi lengua, porque en mi lengua se dice desde

el corazón: ***k'un ko'tan****, que significa corazón pequeño y que representa para mí un sentimiento de debilidad."*

Antonio
Facilitador

La palabra "olvidar" en tsotsil se dice *ch'ay o'ontonil* que significa que "se perdió el corazón". "recordar" se dice *jul o'ontonil* que quiere decir "llegó el corazón".

Para los tseltales y tsotsiles, lo que los rodea tiene vida y es sagrado. Un ejemplo es la Tierra, que se dice *Ch'ul Balumil* (Sagrada Tierra), porque *ch'ul* significa "sagrado". En la escuela se hace una traducción, se enseña "tierra" igual a *balumil* y se ha perdido el *ch'ul* que es lo que le da la connotación de sagrado y de respeto.

En nuestra cultura, la vida tiene sentido si se vive en comunidad, respetando y conviviendo armónicamente con la naturaleza y con los otros, lo que sería para nosotros el *lekil kuxlejal* ("buen vivir"). Sin embargo, en la escuela te enseñan que vivir bien significa encontrar un buen trabajo, ganar dinero para ser alguien en la vida, para que te vaya bien a ti, sin tomar en cuenta el sentido profundo de comunidad, es decir, sin tomar en cuenta a los otros.

"En la escuela, el maestro nos decía que teníamos que echarle ganas para ya no sufrir de trabajar en el campo y quemarnos en el sol."

Delicia
Facilitadora

"Los maestros no quieren que les digamos por su nombre, se molestan; te piden que les digas licenciado o doctor, se sienten mejor si les hablas así. Y entonces a ti te dan ganas de imitarlo, de ser como él, porque eso te hace sentir superior a otros."

Artemio
Docente de Conafe

Las comunidades indígenas tienen sus propias pedagogías, es decir, distintas formas de enseñar y aprender de las que se usan en la escuela.

En tseltal, el equivalente al maestro es *nopteswanej* pero tiene una aproximación distinta. No es el que enseña, es el que acerca al que quiere aprender, en el espacio donde se aprende y juntos van haciendo y aprendiendo.

> *"Aprendí a sembrar con mi abuelo, él iba adelante sembrando maíz y yo atrás sembrando frijol."*
>
> Delicia
> *Facilitadora*

> *"La escuela y la comunidad parecieran no compartir concepciones filosóficas y pedagógicas similares. En la comunidad se aprende desde la acción, el acompañamiento continuo está presente, el guía está al lado del aprendiz."*
>
> Magnolia Bolom
> *Facilitadora*

La escuela está dentro de la comunidad pero muy lejos de ella

> *"Por años, la comunidad y las autoridades se han apartado de la escuela; regularmente se dedican a resolver asuntos sociales, a organizar eventos de la comunidad."*
>
> Claudia
> *Docente preescolar*

Existe una relación entre la escuela y la comunidad. Sin embargo, ésta no es una relación que tenga como finalidad el proceso educativo de los niños y las niñas, sino más bien es una relación que se da en función de lo que necesita la comunidad del director de la escuela o, incluso, el director de la comunidad.

La llegada de la escuela a varias de las comunidades de Chiapas es muy reciente. Esto implicó que muchos de los padres de familia no fueron a la escuela y no aprendieron a leer ni a escribir. La escuela entonces ha tomado un rol desviado de su función. Por un lado, desde lo que pide el gobierno, aprobando a quienes reciben el apoyo económico de Oportunidades. Por otro, responde a lo que le pide la comunidad, redactando documentos y solicitudes para pedir apoyo a las autoridades gubernamentales.

"Llegan algunos padres y me piden que su hijo se ausente para ir al corte de café. Me tratan de convencer de que les firme el derecho a recibir la beca de Oportunidades, por ejemplo, me ofrecen a cambio una gallina. También se acercan para que los apoye a redactar documentos y, como soy director con grupo, nunca puedo atender a mis estudiantes."

Fernando

Docente de primaria indígena

Además, en ocasiones se piden las instalaciones de la escuela para asambleas o reuniones comunitarias y se cancelan clases.

El vínculo que se establece entre la escuela y la comunidad es a través de la figura del Comité de Educación, que está conformado siempre por hombres, muchos de ellos muy jóvenes.

"Muchas comunidades tienen muy enraizadas sus costumbres sobre los jóvenes; si no siguen estudiando les ponen cargo, que es un servicio que se da en la comunidad. Muchos de ellos no cuentan con la capacidad de resolver los problemas que se presentan. En la comunidad donde trabajo, que es Tilil, Chamula, hay este caso: uno de los integrantes del comité de educación es muy joven todavía, tiene 14 años. Si se presenta un conflicto, a fuerza tiene que esperar al presidente, ya que a veces no sabe qué hacer."

Raymundo

Docente de Conafe

Con respecto a la equidad de género, hay una resistencia de los padres de familia en la comunidad a que sus hijas estudien después de la primaria porque implica riesgos. Además es muy frecuente que las alumnas sean acosadas y abusadas en el trayecto a la escuela.

"Una alumna mía quedó embarazada. Yo le conseguí una beca de madre soltera para que regresara a continuar sus estudios porque ella quería seguir, pero la comunidad dijo que no lo aceptaba y me amenazaron con multarme si insistía."

Eduan

Maestro de telesecundaria

Sin embargo, muchas están yendo a clases porque les dan el apoyo de Oportunidades, aunque esto no significa que los padres estén de acuerdo.

> *"Las políticas gubernamentales de programas asistenciales han repercutido en la vida escolar de las comunidades. Específicamente en mi comunidad, en mi escuela y en mi grupo escolar, los estudiantes y sus familias de procedencia han tomado al programa de Oportunidades, hoy llamado Prospera, como una forma de paternalismo del gobierno. La escuela es vista como un requisito a cumplir, sobre todo en asistencia para obtener la beca; más que una motivación es una forma de control social y político de parte del Estado"*
>
> Delicia
> *Facilitadora*

En todos mis años de escuela nunca aprendí a escribir lo que sentía mi corazón

En la realidad de las escuelas se ve reflejada una política discriminatoria. La mayoría son multigrado, es decir, que hay un solo docente que atiende de dos hasta seis grados en primaria y de dos a tres grados en secundaria.

Además, todavía hay muchas escuelas que tienen condiciones muy poco dignas. Las aulas están divididas con tablas, hay cuartos hechos de tablones de madera sin ventanas, no hay baños y a veces escasean los materiales para las clases.

En algunas escuelas Conafe, las personas de la comunidad tienen que prestar su casa para la escuela, además le tienen que dar de comer al docente y ofrecerle un lugar donde alojarse. Por ejemplo, en el caso de La Piedad, la comunidad presta un cuarto muy pequeño con una mesa para preescolar y primaria, para que los dos docentes que trabajan ahí puedan dormir, comer y dar clases. Todo en el mismo lugar.

En cuanto a cómo viven los niños y niñas en su escuela, encontramos que:

- Desde muy pequeños se separan, las niñas participan poco y los niños rara vez les ponen atención. Además, en la gran mayoría de los casos, los niños no les permiten jugar en la cancha a la hora del receso.

"La relación que se da entre jóvenes, hombres y mujeres es bastante aislada, y marca una fuerte tendencia a la discriminación".

Eustreberta

Docente de telesecundaria

- La educación es de corte muy tradicional, el docente en muchas ocasiones es autoritario y es muy frecuente que a los estudiantes se les ponga a copiar páginas enteras sin que comprendan el sentido de la actividad. Pasan la mayor parte del tiempo dentro del salón de clases, no hay espacios lúdicos de creatividad, cantos y juegos y viven castigos físicos y psicológicos recurrentes. El objetivo de la educación está centrado en que aprendan a leer y a escribir, a hacer cuentas y a memorizar datos.
- Todos los contenidos del currículo los viven en una lengua que no es la suya.
- En la escuela no intervienen las madres, solamente van los padres de familia a tomar decisiones que tienen que ver con la infraestructura y las festividades de clausura, pero no con los aspectos educativos.

Algo de lo que nos hemos dado cuenta es que la escuela debilita a la comunidad y a los niños y las niñas, porque lo que se vive dentro está completamente descontextualizado de lo que se vive fuera, es decir, hay una incongruencia entre lo que el niño vive en su vida cotidiana y lo que vive en la escuela en cuanto a lengua, valores y conocimientos. No hay una valoración de los niños desde su conocimiento propio y lo que le da sentido a la comunidad no se nutre en la escuela.

"Mi educación fue confusa. Mi lengua materna la fui perdiendo, sobre todo el escrito. Gracias a mi mamá no la perdí totalmente"

Rosalina

Docente de primaria indígena

"Cuando empecé a visitar las escuelas caí en cuenta de lo absurdo que es que, en el mes de marzo, cuando en las escuelas están haciendo periódicos murales

y festivales con flores por la llegada de la primavera, en la comunidad lo que se está viviendo es el mes más seco del año."

Quetzalli
Facilitadora

La mayoría de las veces, la comunidad va en un sentido y la escuela en otro y esto provoca que no se consolide en el niño la autoconfianza ni el sentido de pertenencia.

La estructura educativa no permite poner en el centro al niño

El Sistema Educativo Nacional nunca ha querido mirar a los niños y niñas indígenas, porque sus intereses siempre han sido otros que nada tienen que ver con reconocerles y garantizarles su derecho a una educación digna. Por lo tanto, reconocemos que hay una educación discriminatoria que ha puesto sus esfuerzos en "parchar" la problemática de la inatención educativa y "disfrazar" los intereses políticos y económicos:

Parchar

Al intentar ir cubriendo los huecos de falta de atención educativa y cumplir con la obligatoriedad de la educación básica para toda la población, se han desarrollado una serie de modalidades distintas para atender a niños, niñas y jóvenes indígenas de comunidades pequeñas y medianas. Para las comunidades medianas, existen las modalidades de primaria indígena bilingüe y telesecundaria, y para las comunidades con menos de cien habitantes, existe primaria y secundaria comunitaria Conafe.

La atención educativa discriminatoria en Chiapas se vuelve evidente con la modalidad Conafe porque hay muchas comunidades muy pequeñas, y la manera de garantizarles una educación es mandando jóvenes que recién han terminado su secundaria o bachillerato como prestadores de servicio y que son contratados para darles una beca, para que después de uno o dos años de dar clase puedan completar sus estudios. Las decisiones sobre la atención caen también en manos de jóvenes en las mismas circunstancias.

"Cuando pasé a ser asistente, lo que hacíamos era mandar a los docentes que habían terminado su secundaria a atender a niños de preescolar porque con-

siderábamos que era muy fácil y no se necesitaban muchos de los conocimientos que tiene un joven de bachillerato."

Antonio
Asistente educativo de Conafe

La gran mayoría de los docentes, a excepción de los de telesecundaria, son indígenas. Hasta primaria se supone que la educación es bilingüe, lengua indígena-español, en las dos modalidades (primaria indígena y primaria comunitaria Conafe); pero en la realidad ninguna escuela enseña un bilingüismo equilibrado. Incluso a partir de secundaria, el bilingüismo se entiende como inglés-español.

Disfrazar

Los intereses económicos y políticos se disfrazan mediante los sindicatos para conseguir el apoyo de los docentes. Existen dos sindicatos y todos los docentes tienen que pertenecer a uno de ellos. Una consecuencia de esto es la continua confrontación entre ellos. A los docentes se les transmite la idea de que, al pertenecer a un sindicato, sus intereses laborales están siendo protegidos. Así como tienen privilegios como prestaciones laborales, también tienen obligaciones hacia el sindicato como asistir a las marchas o a los paros.

La posición de mayor privilegio es pertenecer a algún sindicato y contar con plaza. Sin embargo, hay algunos docentes que no tienen acceso a estos privilegios: los pertenecientes a la modalidad de Conafe y los interinos, que son temporales.

Los sindicatos son un claro ejemplo de cómo la mirada no está puesta en el niño. Son de los aspectos que más dificultan una transformación de raíz porque no hay ningún tipo de cambio que se pueda hacer en favor de niños y niñas, sin que esté filtrado y frenado por sus intereses.

"La lucha entre y al interior de los sindicatos deja muchas veces en el olvido la educación de los niños, adolescentes y jóvenes de nuestras comunidades, municipios, estados y el país entero. La situación de pugnas políticas sólo deja a su paso maestros divididos en posturas ideológicas, control político en las deci-

siones de las supervisorías y zonas escolares y, sobre todo, un gran atraso escolar, quedando siempre el alumno en la línea de fuego,"

Lisber

Docente de telesecundaria

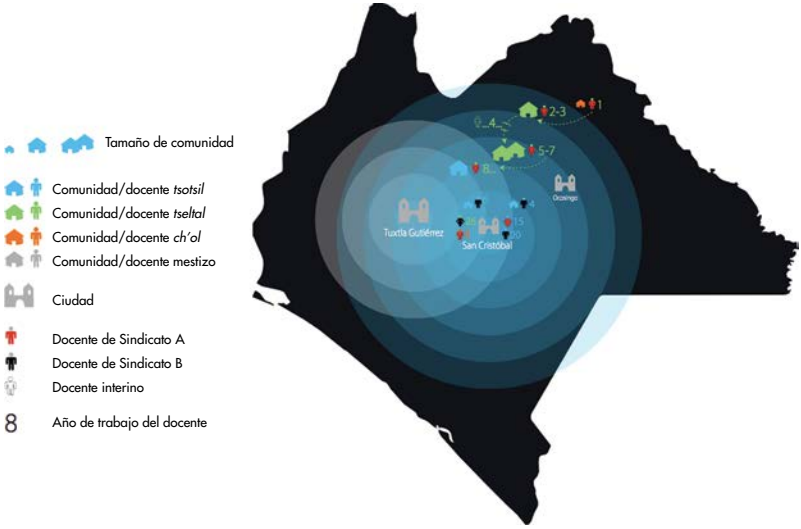
Mi recorrido como docente: un reflejo de la incoherencia de un sistema

Las trayectorias laborales de los docentes, la mayoría de las veces, tampoco tienen que ver con las necesidades de los niños y las niñas. Gran parte de los docentes de telesecundaria y primaria indígena viven en San Cristóbal de las Casas o en Tuxtla Gutiérrez. Cuando un docente comienza su servicio, en el caso de primaria indígena, la consigna de las autoridades sindicales es mandarlo a las escuelas más alejadas al sitio dónde vive, sin importar si su lengua indígena es la misma que la de sus estudiantes. La lógica sindical es que a medida que cada docente va acumulando años de servicio y va cumpliendo con sus obligaciones sindicales, puede pedir su "cambio". El cambio se avala en un sistema denominado "cadena de cambios" que se da año con año, durante el ciclo escolar, lo que implica que los docentes dejan abandonado a su grupo cuando el cambio se les otorga. La mayoría de los docentes buscan hacer méritos para poder dar clase lo más cercano al lugar dónde viven. Aquí un relato acompañado de una representación gráfica para ilustrar mejor la lógica de la trayectoria docente en las comunidades indígenas de los Altos.

Juan es un docente tseltal de primaria indígena que en su primer año de servicio es enviado a una comunidad pequeña ch´ol de la región selva. Cuando concluye su primer año, solicita su cambio, que es aprobado y se traslada por dos años a una comunidad tseltal un poco más grande, perteneciente al municipio de Chilón. En esa escuela lo asignan como director con grupo y tiene que atender a 45 alumnos, además de la dirección. Después de dos años solicita su cadena de cambios pero resulta que el supervisor de esa región pertenece al otro sindicato y decide prorrogar el trámite. Esto ocasiona que Juan deba asistir diariamente a firmar a la supervisión de zona. Mientras tanto, los alumnos de la escuela que dejó quedan sin ser atendidos por docente alguno, hasta que se apruebe la cadena de cambios, misma que tarda varios meses. Una vez que le otorgan el cambio, Juan se va a una comunidad tseltal más grande perteneciente al municipio de Tenejapa. Ahí permanece dos años hasta que vuelve a pedir su cambio a una comunidad tsotsil a pesar de que él es hablante del tseltal, pero la comunidad se encuentra más cerca de San Cristóbal de las Casas que, es donde él habita. En

el centro del mapa encontramos docentes del otro sindicato que aunque llevan pocos años de servicio, se encuentran más cerca de la ciudad y docentes tseltales y ch´oles que laboran en comunidades tsotsiles pero que también están cerca de la ciudad.

REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE UNA TRAYECTORIA DOCENTE



Fuente: Elaborado por Elisa Irene Sotelo Schmelkes.

"Después de tres meses de paro magisterial, (septiembre-noviembre del 2013), en el que me sumé por mi sindicato, regresé a mi centro de trabajo para reanudar las clases. Al mes me informan que se llevó a cabo la cadena de cambios que había tramitado antes del paro magisterial; ésta fue aprobada. En la jefatura a la que había llegado el trámite, había muchos desacuerdos, por más de un mes me hicieron esperar por la orden de comisión (enero 2014). Me asignaron la zona, luego me informaron que había muchas dificultades con la supervisora escolar. Ajenos a estos problemas, nos vimos afectados. Después de esperar dos meses más, me asignan al centro de trabajo (abril 2014); mientras tanto, estos alumnos quedaron desatendidos por casi tres meses. Si los sumamos con el paro magisterial, reconozco que se perdieron seis meses de clases."

Rosalina

Docente de primaria indígena

"Me cambiaron de una comunidad tsotsil a una comunidad tseltal; fue un gran cambio ya que son regiones muy diferentes. Eso no me gustó de Conafe porque ya te acostumbraste a un medio y luego te mandan a otro."

Raymundo
Docente de Conafe

En mis formaciones no aprendía que yo podía resignificar el sentido profundo de educar

Como consecuencia del desinterés del sistema por garantizar una educación digna y pertinente para los niños y niñas indígenas, no hay una preocupación del sistema ni de los sindicatos porque haya docentes de vocación. Por lo tanto, no existe una formación que tome en cuenta al docente como sujeto, es decir, que fomente una postura crítica, activa e innovadora. Tampoco hay espacios de formación que vinculen a docentes de distintas modalidades.

Hay formaciones "*exprés*", es decir, de corta duración e intensivas (Conafe), formaciones que posibilitan la obtención de una plaza (escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional) y formaciones continuas (cursos, diplomados, talleres) en las que se acumulan méritos que reditúan en un aumento salarial o dan la posibilidad de obtener mejores puestos.

"La primera formación que tuve no fue suficiente como para llevarla a la práctica por el tiempo".

Valentín
Docente de Conafe

"Cuando yo entré a Conafe, no hubo un apoyo. Te mandan sin arma, sin saber por dónde empezar. Estaba solito. Fue sorprendente y triste, no había materiales, no había nada. Nosotros los teníamos que llevar. Hace falta un acompañamiento para que te guíen."

César Hugo
Docente de Conafe

"Recuerdo que cuando ingresé al Servicio Docente, me asignaron un grupo de primer grado. Sufrí mucho y seguramente los niños también porque no con-

taba con los elementos mínimos para ser docente. Era recién egresada de la prepa, no tenía idea de cómo comenzar a trabajar. Lo primero que hice fue reproducir lo que viví con mis maestros en los primeros grados de primaria. Esos recuerdos los tenía muy presentes: copiar frases sin sentido, llenar planas. Lo que no fue significativo para mí como estudiante fue lo primero que llevé a mi aula. Es un verdadero problema llegar sin formación a la docencia, se cometen muchos errores y lo peor es que los niños son los que finalmente padecen de este modelo de educación."

Magnolia Bolom
Facilitadora

Sin embargo, afortunadamente por fuera del sistema educativo han surgido otras iniciativas de formación docente que sí han partido de tomar en cuenta al docente como sujeto, de desarrollar una postura crítica y de caminar hacia una educación pertinente y con sentido. Una de las que conocemos se da desde la organización civil Innovación Educativa A. C. con el diplomado "Ser docente, ser persona", y la otra es un diplomado que nace de la iniciativa de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), la cual surge a partir de indígenas ch'oles decepcionados del sinsentido que hemos expuesto anteriormente y que deciden que, en lugar de formar maestros, van a formar a miembros de la comunidad comprometidos con su territorio como maestros. Además, ellos han buscado desarrollar un currículo cultural y lingüísticamente pertinente para los niños y niñas tseltales, tsotsiles y ch'oles.

Nuestra propuesta de formación docente "Escuela y Comunidad" está planteada también desde la perspectiva de generar un espacio fuera del sistema educativo para proponer, desde los actores y el territorio tseltal y tsotsil, una alternativa para formar niños y niñas indígenas en sus propias comunidades.

4.3 La mirada del águila



El águila, mientras volaba desde muy lejos y muy alto de la tierra, vio a los agricultores que estaban teniendo problemas de los que no se daban cuenta. Con su mirada certera y panorámica observó que:

- La escuela no es un sitio agradable.
- La escuela no ofrece contenidos significativos, relevantes o culturalmente pertinentes porque el único conocimiento considerado como válido es el que propone el curriculo.
- La educación se imparte en una lengua distinta a la materna.
- Las escuelas están desvinculadas de la comunidad y del territorio.
- El docente tiene muy poca libertad para innovar o transformar de fondo su práctica.
- El docente no ha recibido una formación adecuada para el trabajo que tiene que desarrollar en comunidades indígenas.

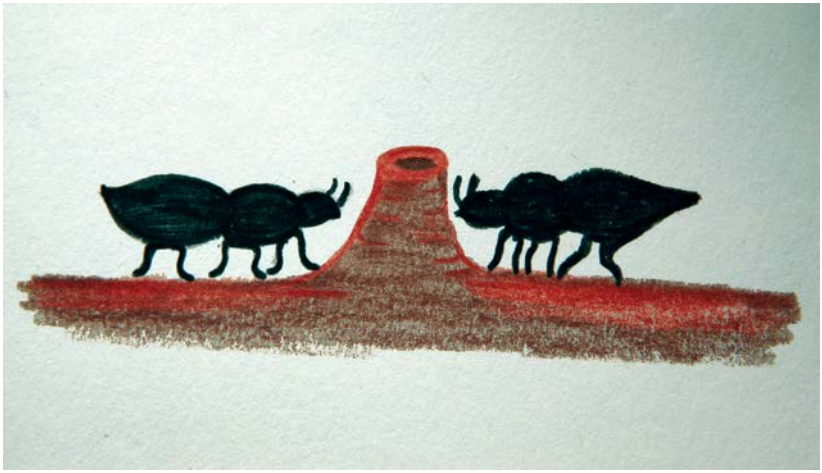
Sylvia Schmelkes, investigadora educativa, tiene una larga experiencia mirando y analizando la desigualdad educativa del país. Su motivación ha sido generar conocimiento para comprender las causas y las posibles estrategias que permitan cambiar esta realidad. Su investigación no ha sido únicamente desde el escritorio. Conoce de primera mano muchos de los lugares en donde se ejerce este trato inequitativo y tiene muy claro el valor de la perspectiva de los docentes y direc-

tores que la viven a diario. Es por ello que decidió impulsar un proyecto que pudiera establecer un diálogo entre una propuesta educativa que tomara en cuenta el contexto de los niños y niñas indígenas, y los docentes y directores que trabajaban con ellos día con día.

4.4 La mirada de las hormigas

> *"Tenemos ahora una voz propia que habla de lo que mira, siente y quiere construir y transformar, y que por ser colectiva se escucha más fuerte y clara."*
>
> *Facilitadores del equipo de Chiapas*

Retomaremos la historia inicial, para explicar cómo varias hormigas que vivían y andaban solas, se volvieron colonia.



En un primer momento se acercó una hormiga porque escuchó la voz de un auxilio. Cuando el águila vio a la hormiga, le platicó sobre el asunto, le contó todo lo que alcanzó a ver mientras volaba desde el cielo…

> *"Me vine a vivir a Chiapas con el entusiasmo de iniciar el proyecto, buscar jóvenes tseltales y tsotsiles que vivieran su cultura y que conocieran la realidad que se vive en las escuelas y en las comunidades. Con ellos y ellas comencé a construir un equipo de trabajo."*
>
> Quetzalli
> *Coordinadora*

La hormiga empezó a caminar para llegar a donde estaban los agricultores. Al llegar, se encontró con otras hormigas que eran de ese lugar…



"Yo crecí en una comunidad llamada Choc'o que pertenece al municipio de Mitontic y mi lengua materna es el tsotsil. Toda mi familia habla esta lengua y mis papás y abuelos siempre me enseñaron a valorar mi cultura y lengua y crecí creyendo en estos valores. Cuando terminé la universidad, tuve la oportunidad de integrarme al equipo que se estaba formando del Diplomado Escuela y Comunidad".

Delicia
Facilitadora

Cuando iniciamos, prácticamente ninguno del equipo teníamos experiencia en educación y mucho menos en trabajo con docentes.

"Recuerdo que cuando recién comenzaba el diplomado me sentía un poco insegura, era la primera vez que trabajaría con docentes. En ese entonces al pensar en docentes me venían a la cabeza personas que sabían más que yo y que debía respetar, y los respeto, pero siento que en ese entonces más que respeto era temor, era un respeto de miedo, miedo a que pudiera decir algo incorrecto. Me atemorizaba."

Vicky Sántiz
Facilitadora

No habíamos tenido la oportunidad de participar en un colectivo o de haber trabajado en equipo. Además, la mayoría éramos jóvenes y algunos de los que ha-

bíamos tenido experiencias laborales antes, habíamos vivido relaciones de poder muy marcadas.

> *"Yo estaba acostumbrada a tener jefes, a recibir órdenes."*
>
> Vicky Sántiz
> *Facilitadora*

Al principio éramos diez integrantes: Quetzalli, una bióloga de ciudad recién llegada, con toda la emoción de compartir con otros el mensaje del águila; Delicia, una joven tsotsil de comunidad, era la más chica, nunca había trabajado antes y le entusiasmaba la idea de trabajar con la comunidad de donde ella venía; Vicky, una joven tseltal que, al igual que Delicia, estaba recién salida de la carrera de Desarrollo Sustentable y en búsqueda de aprender algo nuevo; Caty, una mujer tseltal que entró con la esperanza de algún día convertirse en maestra; Sebastián y Delfino, que tenían experiencia laboral y habían sido recomendados por su trabajo como talleristas; Carlos, un biólogo con experiencia en diagnósticos y mapeos comunitarios, que apoyó en la planificación de las sesiones; Dania, otra joven de ciudad que estaba descubriendo su gusto por la educación y que también apoyaba con parte de su tiempo; y por último, Fernando y Magnolia, él docente tseltal y ella docente tsotsil que la división de Primaria Indígena de la Secretaría de Educación "prestó" como apoyo para que colaboraran con nosotros. Ellos desde el principio tenían horarios fijos de trabajo y necesitaban reportarse constantemente con sus autoridades educativas.

Fue difícil romper con el esquema convencional de trabajo y asumir que éste era un proceso en construcción y, como tal, se requería de la participación activa de todos los miembros del equipo. La falta de iniciativa o de autoconfianza, así como la falta de experiencia en coordinar equipos de esta naturaleza dificultó en un inicio la construcción colectiva. Éstos y otros factores fomentaron la necesidad de construir un diálogo intercultural e implicaron retos y dificultades en el trayecto.

Algunas hormigas llegan y otras se van

El proceso nos fue enseñando que para la construcción se necesita apertura y flexibilidad. De las diez hormigas que iniciamos, tres continuamos hasta ahora y otras tres se sumaron en el trayecto. Las que nos quedamos, estábamos experimentando y descubriendo nuestro camino y nuestro sentido de vida. Las que se fueron ya lo habían encontrado antes en otros espacios y decidieron retomarlo

por su lado. Las que llegamos después, nos sumamos porque resonó con nuestra propia búsqueda. Los que concluimos la experiencia y compartimos este escrito somos seis: Antonio, Cecilia, Delicia, Quetzalli, Vicky y Ana Vicky.

Los niños como semillas de vida



Las hormigas, cuando visitan las parcelas y se dan cuenta de la realidad de las semillas, se empiezan a preocupar…

Desde que inició el diplomado, como equipo, comenzamos a visitar las escuelas. Nos dimos cuenta que los niños y niñas eran semillas que guardaban muchos saberes, con un potencial muy valioso de crecer. Sin embargo, observamos con preocupación que todo eso que tenían y que guardaban se iba apagando a medida que llevaban más años en la escuela.

Desde las primeras visitas hasta ahora, cuatro años después, hemos vivido entre cada uno de los que componemos el equipo, continuos y profundos periodos de indignación y tristeza ante la realidad educativa de los niños y niñas de las comunidades tsotsiles y tseltales. A la par de este sentimiento, en cada una de las visitas se fue madurando la empatía hacia cada uno de ellos. Fue esa combinación de indignación y empatía la que nos dio la fuerza para impulsar este continuo idear posibilidades distintas en nuestro trabajo con docentes.

Desde el inicio, nuestra preocupación era aportar para transformar una realidad educativa inequitativa para los niños y niñas de comunidades indígenas, desde su contexto y con la comunidad. Sin embargo, para nosotros eso era algo sin

forma que tenía que tomar cuerpo en la experiencia. A nosotros nos tocaba hacer un planteamiento curricular y una lógica formativa que lo lograra. Teníamos claro lo que no era una educación digna, pero todavía no alcanzábamos a ver lo que necesitaríamos para construirla. Había todavía muchos puntos ciegos.

Se toca la caracola



Lo primero que hicieron fue tocar la caracola para convocar a los agricultores de esa región. Al escucharla algunos recordaron que antes, cuando se tocaba la caracola, era para una reunión muy importante sobre algo que pasaba en la comunidad, y que antes así se reunían los abuelos para construir su comunidad de manera conjunta, cuando se daba un mensaje urgente o cuando se requería la participación de todos.

Se convocó a todas aquellas personas que estuvieran interesadas en construir una educación con sentido para niños, niñas y jóvenes indígenas, a formar parte de un *espacio inclusivo.*

A la formación acudían jóvenes desde 17 años que apenas habían acabado su preparatoria y que se estaban parando por primera vez ante un grupo, hasta docentes con posgrado a punto de jubilarse. Había docentes, directores, capacitadores y formadores de docentes, desde preescolar hasta secundaria. Alrededor de la mitad de los participantes fueron siempre docentes o líderes educativos indígenas tsotsiles y tseltales de Conafe. La mitad restante estaba dividida entre docentes de la modalidad de educación indígena, casi todos de primaria, pero también algunas docentes de preescolar y por último, docentes mestizos de telesecundaria.

Nuestro reto era hacer una formación donde nadie se sintiera fuera, dónde nadie se sintiera menos capaz o sin herramientas para acceder a los contenidos

o para participar de las experiencias vivenciales. Era fundamental plantearlo así porque existe mucha desvinculación entre los docentes que trabajan en comunidades indígenas. Los escasos espacios de intercambio o de formación son entre docentes pertenecientes a una misma modalidad o nivel educativo. Nosotros pensábamos que encontrar maneras desde la práctica docente para transformar la realidad educativa sólo sería posible si integrábamos a toda la diversidad de docentes y directores que atienden esa realidad.

A lo largo de los años tuvimos tres experiencias de formación muy distintas y por ello hubo docentes que nos acompañaron este tiempo, otros sólo dos años y el resto cursó el diplomado un año. Nos juntábamos en San Cristóbal de las Casas, en diferentes sedes, y el tercer año tuvimos sesiones en una comunidad tsotsil. Nos reuníamos dos días, una o dos veces por mes y los docentes elegían qué día asistir. Fuimos aumentando el número de sesiones con cada año que pasaba, y aun así, sentíamos que siempre nos faltaba tiempo. El tercer año incluimos una semana de inmersión antes de iniciar el diplomado y encontramos que ayudó mucho a empezar con un ambiente de confianza y a que los docentes tuvieran más claro el compromiso que les demandaría iniciar una formación de esta naturaleza.

Nuestra estrategia de inicio

Si quisiéramos resumir atinadamente cómo fue el proceso de formación durante los tres años usaríamos la palabra vivencial porque representa un concepto que fuimos resignificando año con año. Sin embargo, también hubo un componente teórico que estuvo presente, sobre todo el primer año, donde se abordaban las bases de una educación transformadora y se profundizaba sobre lo que significaban los ejes de partida: sustentabilidad, interculturalidad, formación en valores y participación infantil. En un inicio, buscábamos que los ejes tuvieran una presencia transversal en toda la experiencia: en la práctica docente, en la escuela y en la relación con la comunidad. El planteamiento para trenzarlos, concretarlos y que el docente pudiera vivenciarlos en su escuela fue mediante un diagnóstico comunitario y un proyecto participativo. Se intencionaba que los proyectos fueran propuestos y desarrollados por los estudiantes, que surgieran a partir del territorio, y que incorporaran los saberes propios y a las personas de la comunidad.

El currículo del primer año partió de esa perspectiva. Sabíamos sin embargo que había que explorar cada uno de esos ejes a profundidad porque para los docentes resultaban sólo palabras huecas, y nosotros mismos no conocíamos lo que impli-

caba y lo que significaba cada uno de esos términos para los contextos tseltal y tsotsil de las montañas de Chiapas.

Las hormigas voltean a ver a los sembradores



Las hormigas ya no se preocupan sólo por las semillas, comienzan a mirar a los sembradores.

El primer año estábamos tan preocupadas por las semillas que pusimos nuestra energía en darles herramientas a los sembradores para que las cuidaran mejor y para que aprendieran a nutrirse de ellas; sin embargo, nos dio poco tiempo de mirar a los sembradores. A partir del segundo año, esto cambió, empezamos a preocuparnos por quiénes eran, por su historia y su vida y, al mismo tiempo y sin poderlo evitar, empezamos como hormigas a mirarnos a nosotras mismas.

Empezamos a darnos cuenta de que los sembradores eran los que estaban a diario cuidando y cultivando las semillas y que ellos, por estar más en contacto con su parcela, podrían entender mejor a los otros sembradores. Necesitábamos de su ayuda para seguir construyendo. Fue así como invitamos a dos sembradores a los que habíamos acompañado a sembrar, a que se integraran al equipo de las hormiguitas.

> *"Fui docente de primaria y secundaria Conafe y tomé el diplomado para aprender más, pero no conocía su propósito. Estuve el segundo año y fue una gran experiencia que me ayudó a resignificar mi identidad, valorar mi len-*

gua y sobre todo, encontrar mi vocación, que es ser docente. Al término del segundo año se me abrieron dos caminos: seguir en Conafe como maestra o ser parte del equipo del diplomado. La segunda opción me interesó más porque quería experimentar otra experiencia; recuerdo el día que me decidí a preguntar si podía participar; justo ese día como una hermosa coincidencia, se acercaron a mí para invitarme a participar. Fue otra experiencia donde pude reforzar lo que aprendí en el segundo año."

Cecilia

Facilitadora

"Cuando terminé la preparatoria, quería seguir estudiando para ser un abogado y dejar mi comunidad. Yo tomé el Diplomado Escuela y Comunidad el segundo año y cuando me dieron la oportunidad de participar en el equipo me di cuenta que lo que necesitaba era encontrar un sentido a mi vida misma."

Antonio

Facilitador

Así iniciamos el tercer año, donde hormigas y sembradores vivenciamos lo que realmente significaba ponernos en juego.

"Entramos pensando que ayudaríamos a transformar la realidad educativa y terminamos transformando nuestras vidas."

Equipo de facilitadores

"Me venían ideas para decirles a los maestros pero me daba miedo sugerirlas. Después empecé a confiar en mi palabra, me fui arriesgando poco a poco a compartirla y cuando vi que a los maestros les funcionaba, empecé a tomar más seguridad en mí misma y me animé a sugerir más ideas aun temiendo que algo no fuera a funcionar."

Vicky Sántiz

Facilitadora

"Para mí fue muy importante el día en que, en lugar de facilitar, vivencié la actividad. Fue una actividad relacionada con la identidad que me tocó mu-

cho, terminé llorando. Me permití vivirlo y compartirlo porque me sentía en confianza."

Quetzalli
Facilitadora

"Una de las sesiones con los docentes fue en la casa de mis papás y con mi abuelo. Durante la planificación me costó hablarle a mi abuelo por temor a que no aceptara compartir lo que sabía con los docentes. Sin embargo, yo creía que era importante que él compartiera lo que sabía."

Delicia
Facilitadora

"Mi miedo era estar con los docentes que ya habían trabajado mucho tiempo, pero mi cultura me fortaleció para compartir."

Antonio
Facilitador

"Pensé que le tenía que enseñar a los docentes, y que tenían que aprender de lo que les enseñaría, pero yo fui aprendiendo cosas nuevas, reforzando las que ya sabía. A cada momento, surgían en mí muchos cuestionamientos, no entendía por qué, tampoco entendía por qué no los podía responder… alguien me dijo que todo es un proceso y que las respuestas llegan a su debido tiempo."

Cecilia
Facilitadora

Las hormigas estuvieron trabajando arduamente tres años construyendo herramientas, visitando parcelas y conversando con los sembradores. Cuando terminaron, quisieron entender y juntas subieron a una colina. Un año duró la travesía en la que, a medida que subían, se iban dando cuenta y maravillándose de lo que junto con los sembradores habían construido. En el camino, nos alcanzó una última hormiguita.

"Terminé la universidad y estaba en búsqueda de lo que seguiría en mi vida. Me invitaron a participar en la sistematización del proyecto y me vine a vivir

a Chiapas sin conocer mucho. Cuando llegué, jamás imaginé que este proceso tocaría mi corazón y mi vida de una manera tan profunda. Para mí ha sido un proceso de aprendizaje constante, de maravillarme de la vida y de ir descubriendo mi propio sentido de vida".

Ana Vicky Sánchez
Facilitadora

4.5 La mirada de los sembradores



"Este encuentro ha sido maravilloso. En este espacio, empecé a vivir un diálogo diferente con mis estudiantes, la comunidad y conmigo misma."

Lisber
Docente de telesecundaria

"En esta formación he comprendido el valor, la responsabilidad, el compromiso de enseñar. También aprendí nuevas metodologías para lograr que los alumnos tengan un aprendizaje significativo."

César Hugo
Docente de Conafe

"No sabía cómo ser docente, pensaba que dar clases era trabajo fácil. Ahora que lo estoy viviendo, me doy cuenta que ser docente requiere de mucha res-

ponsabilidad, compromiso, obligaciones, pero también es algo maravilloso estar conviviendo con niños, siempre y cuando lo disfrutemos."

María Mercedes
Docente de Conafe

"Ahora sé que para formar a los niños indígenas es necesario el compromiso, la responsabilidad, el amor, la motivación, la confianza y el respeto, para que a partir de ahí se planifique de acuerdo a la necesidad del alumno, sus gustos o sus intereses, tomando en cuenta su contexto, su cultura y sobre todo, su lengua."

Cecilia
Docente de primaria indígena

Vamos a contar la historia de un grupo de agricultores que no sólo se conformaron con ser agricultores, sino decidieron convertirse en sembradores de corazón, porque empezaron a valorar y reconocer a las semillas y a reconocerse ellos mismos como sembradores. Se fueron dando cuenta que en el lugar donde estaban había mucho espacio para sembrar y sobre todo, tierra fértil.

Acudieron al llamado varios, que aunque no sabían cómo, querían aprender a sembrar pues no estaban sacando buenas cosechas.

"Yo era un agricultor que sembraba a su manera y a su forma de pensar, sin conocer la semilla ni la tierra."

César Hugo
Docente de Conafe

Se presentaron agricultores que apenas estaban sembrando por primera vez, otros que ya habían sembrado por muchos años y otros que eran agricultores pero no estaban sembrando…

- Jóvenes que tenían muchas ganas de sembrar pero que no podían trabajar mucho porque el terreno lo tenían prestado, les decían que sólo podían sembrar dos años o menos y eso los desmotivaba.

"Al principio tenía miedo, pero poco a poco empecé a disfrutar mucho trabajar con los niños; al igual, ellos se acostumbraron conmigo. Juntos habíamos

creado un ambiente agradable. Pero lamentablemente quería seguir con ellos y no me dejaron quedarme ya que la institución en la que estaba, que era Conafe, sólo te dejan trabajar por dos años."

Raymundo

Docente de Conafe

- Agricultores que se iban a sembrar muy lejos de su comunidad y que cuando llegaban a la parcela, se olvidaban de lo que sabían porque veían que era muy diferente la tierra.

"Al ingresar a los servicios educativos me envían a una región desconocida. Fue mi mayor reto porque los niños hablaban la lengua tojolabal, lengua en la que no me pude comunicar. Tuve muchas dificultades, intenté comunicarme en español, sólo uno de los alumnos entendía muy poco, ya que mi lengua materna es tsotsil y existe mucha diferencia entre ambas lenguas."

Rosalina

Docente Primaria Indígena

- Agricultores que querían sembrar y se iban a una ciudad para aprender, donde les daban un papel que les decía cómo sembrar.

"Antes planeaba mis actividades con los temas del plan y programa, sin tomar en cuenta las dificultades de mis alumnos, sus ideas y opiniones. Luego, me di cuenta que ellos saben y que tenía que planear con el conocimiento que está en la comunidad."

Israel

Docente de Conafe.

- Agricultores que vivían en una comunidad de tierra caliente y decidían ir a sembrar en tierra fría, a quienes al llegar, por más que intentaban sembrar dos veces al año, no les salía la cosecha.

"Yo nací en Mapastepec, Chiapas, y ahora trabajo cerca de San Cristóbal de las Casas. En mi trayectoria docente, he recorrido muchas comunidades de todo mi estado. Me gusta trabajar y conocer diferentes tierras y regiones. Me he compenetrado en mundos nuevos, cosmovisiones del mundo muy diferentes a

mis raíces, mi lengua y mis costumbres. Al principio fue difícil, la semilla del aprendizaje no lograba germinar."

Lisber

Docente de telesecundaria

- Llegaron otros que antes habían sido agricultores pero que ahora se dedicaban a capacitar grupos de agricultores. En la práctica, lo que acababan haciendo eran trámites de oficina sin tener tiempo para visitar a los agricultores en las parcelas.

"Lamentablemente no tengo un grupo a mi cargo de manera permanente. Aunado a ello, las cargas de trabajo en momentos clave han impedido desarrollar al 100% mis actividades, que si bien no son una justificación, me han hecho sentirme desalentado, en especial, si consideramos que para desarrollar un proyecto, se requiere de continuidad y presencia permanente desde su inicio hasta su conclusión, situación que en mi caso, no es posible."

Arnulfo

Coordinador académico Conafe

"Como asesor técnico pedagógico muchas veces se tienen las iniciativas, pero los diversos trámites administrativos nos van quitando tiempo para ponerle más prioridad a lo pedagógico, así como también la falta de interés de los docentes para construir procesos de aprendizaje."

Julián

Asesor técnico pedagógico de primaria indígena

Al estar juntos y compartir, los agricultores se dieron cuenta de cómo cada uno vivía el sembrar y que muchas de esas formas no les permitían tener buenas cosechas…

"Ahora reconozco que mi profesión, el ser docente, específicamente en mi estado chiapaneco, es una labor compleja por las diversas situaciones sociales, culturales, económicas, políticas y lingüísticas que confluyen en las diferentes regiones. Además, es aislada porque no se trabaja en colectivo; es administrativa porque se remite a una exagerada carga de procesos y no al uso racional del trabajo en el aprendizaje; es desvinculada porque no se vive la realidad

del entorno ni el conocimiento cultural; es hegemónica porque se subyace a un plan y programa de estudio que no contempla las necesidades específicas del contexto social, cultural, político e histórico de la región."

Lisber
Docente de telesecundaria

¿Cómo viven muchos docentes su práctica?

La situación compleja que hemos descrito provoca que muchos de los docentes vivan su práctica de formas que obstaculizan y dificultan su quehacer. Algunas situaciones que viven son las siguientes:

- Practican una profesión solitaria.

"Era la primera vez que enseñaba en una secundaria en una escuela Conafe y al inicio entré con miedo, inseguro, preocupado sobre cómo iba a atender a los alumnos, y yo siempre quería que un maestro me contara su experiencia sobre cómo dar clase y me aconsejara."

Raymundo
Docente de Conafe

"Al principio, a pesar de ya haber estado un año en Conafe y según teniendo experiencia, aún había cosas que no entendía y estaba desorientada."

Cristina
Docente de Conafe

- Se desempeñan desde la competencia y la jerarquía.

"En la práctica diaria uno se enfrenta a muchos obstáculos como la apatía de los compañeros, la falta de apoyo tanto de los superiores como de los propios docentes."

Delia
Docente de telesecundaria

"Me animé y decidí ir a las sesiones. Al principio me pareció algo raro y temí de mí misma, porque habían maestros académicamente superiores a mí y pues yo aún estaba en formación; sin embargo me di cuenta que eso no importaba porque cada uno de los que estábamos y pertenecíamos al diplomado éramos iguales porque íbamos en el mismo camino."

Cristina

Docente de Conafe

- No asumen la responsabilidad de formar sujetos.

"No he avanzado con mis actividades porque mis alumnos no saben y no quieren trabajar, por eso no puedo hacer nada."

Juan

Docente de Conafe

- Experimentan poco sentido de pertenencia.

"Desconocía todo lo que me rodeaba, no entendía muy bien el porqué de las cosas, no entendía de dónde vengo y hacia dónde voy."

César Hugo

Docente de Conafe

- Caen en la monotonía.

"Los planes y programas hegemónicos, los horarios determinados, las rutinas diarias y el establecimiento de recetas dadas como planeaciones provocan monotonía y sedentarismo en nuestra forma de enseñar, matando nuestra creatividad y potencial intelectual y humano."

Lisber

Docente de telesecundaria

- Creen que la mejor forma de enseñar es en español.

"Pensaba que la mejor manera de enseñar y para que los niños aprendan mejor es enseñarles a hablar el español y los padres piden que las clases sean en español."

Cecilia

Docente de Conafe

- Perciben la docencia como un trabajo, por lo tanto sólo cumplen con los horarios establecidos.

"Mi visión como docente ha cambiado: ha dejado de ser una carga diaria la responsabilidad de enseñar. Hoy día el aprendizaje es de todos y para todos."

Jorge Luis

Docente de telesecundaria

- No consideran a la comunidad como parte de la escuela.

"En la mayoría de las escuelas en las que yo había trabajado, observé que la escuela daba pocas oportunidades para que la comunidad entrara a ella, desde reconocer los saberes de la gente y apoyarse en ella para el trabajo, hasta aceptar la opinión de la comunidad."

Delia

Docente telesecundaria

- Sienten que deben saberlo todo y no se abren a aprender de sus estudiantes.

"Me di cuenta que en Conafe prácticamente no había aprovechado a aprender de los niños y que hasta cierto momento, no había dejado una enseñanza significativa."

Cristina

Docente de Conafe

- Trabajan la lengua de los niños de una manera equivocada.

"Desde los primeros años de mi experiencia docente consideré que la lengua del niño debía estar presente en el aula, así que todos los días escribíamos y leíamos en tsotsil. Sin embargo, lo hacíamos desde un orden sintáctico del español y no del tsotsil. Durante cinco años, cometí ese error y lo peor es que los niños asumieron que ése era el orden para escribir, aunque al momento de hablarlo fuera totalmente distinto."

Magnolia Bolom

Facilitadora

Estos tres años, cada uno los vivió de distinta manera, pero algo que compartieron fue que muchos de ellos se convirtieron en sembradores de corazón y aprendieron a vivir su sembrar de una manera muy distinta**…**

"….pero después entendí que para ser un buen sembrador hay que conocer la tierra y la semilla".

César Hugo

Docente de Conafe

Cada uno de los docentes que asistió a la formación tuvo la oportunidad de resignificar su práctica, hacer una autocrítica sobre las maneras de vivir la docencia que quería desechar e ir descubriendo, junto con sus compañeros, qué formas quería abrazar para encontrar su propio equilibrio.

Otra manera de vivir la docencia

En el camino, fuimos comprendiendo y estamos convencidos de que es posible vivir una docencia coherente y con sentido, que implique una actitud del docente de dar y recibir con apertura y humildad para aprender de otros docentes, de sus estudiantes y de la comunidad, y que implique también construir en colectivo. Los tres años de trabajo conjunto y el cuarto año que estamos caminando como comunidad de aprendizaje nos ha enseñado hacia dónde se puede ir transformando el vivirse docente desde:

- Estar acompañado de otros.

"Al contar con las experiencias de otros docentes de otras modalidades, y compartir nuestras necesidades y logros, he aprendido de ellos y ellas que existen

múltiples estrategias para favorecer el proceso de aprendizaje-enseñanza con mis niños".

Adelina

Docente de primaria indígena

- Una vocación que le haga sentido a su vida.

"No entré por vocación, pero con el paso del tiempo, el estar con los niños, ver que aprenden, me está gustando mucho, me ha ido muy bien porque a veces los padres me vienen a agradecer y hemos aprendido mucho tanto los niños y yo".

Cecilia

Docente de primaria indígena

"Aprendí a valorarme como persona, me di cuenta que la labor docente es noble, me di cuenta que mi vocación es ser docente".

Susana

Docente de Conafe

- Asumir su responsabilidad.

"Aprendí a decidir por mí, a hacerme cargo de la responsabilidad, ayudar a los que lo necesitan, ser libre, opinar y respetar la opinión de los demás".

Jorge Luis

Docente de Conafe

- Decidir de manera más autónoma lo que quiere enseñar y cómo enseñarlo.

"Muchas veces reflexiono y, me pregunto: ¿cómo estoy trabajando?, ¿será que estoy haciendo un esfuerzo para que mis niños aprendan? Estas preguntas que me hago me llenan de tristeza de sólo pensar que mis alumnos no están aprendiendo y, por esa razón, con las mismas preguntas que me hago me da la fuer-

za de motivarme y dejar algo en cada uno de ellos y hacer todo lo que está en mis manos para sacar buenos resultados, una buena semilla en mis alumnos."

María Mercedes

Docente de Conafe

- Creerse capaz de hacer algo diferente, perdiendo el miedo a equivocarse.

"Como instructora en un contexto comunitario rico en diversidad cultural decidí emplear la estrategia del aprendizaje cooperativo e ir involucrando a los niños paulatinamente en actividades motivantes y significantes que les permitan desenvolverse en lo que a ellos les interesa."

Cecilia

Docente de primaria indígena

"Me han quedado muy claras las necesidades para mejorar y tener una educación de calidad. Nos falta mucho por hacer y tenemos el compromiso de nosotros mismos de tener la fortaleza de transformar esa educación."

César Hugo

Docente de Conafe

- Reconocerse responsable de garantizar el derecho lingüístico de los estudiantes en la escuela.

"Pensaba que no era necesario tomar en cuenta la lengua de mis alumnos, y ahora me doy cuenta que es el medio con el que se expresan con mayor fluidez, y he aprendido a valorarlo y respetarlo, ahora uno de mis alumnos poco a poco me está enseñando a hablarlo."

Ramón

Docente de telesecundaria

- Buscar la coherencia que una su vida personal y laboral.

"Inicio un largo proceso de transformación cuando entro al Diplomado Escuela y Comunidad y empiezo a encontrar el elemento perdido, 'la humanidad' , en todo: en mi trabajo, en los amigos, en mi vida y en mi familia."

Lisber

Docente de telesecundaria

"Mi forma de pensar cambió y el interés por hacer cosas que realmente valen la pena surgió en mí."

César Hugo

Docente de Conafe

- Reconocer lo que se puede aprender de los estudiantes y la comunidad.

"Hoy reflexiono que estoy aprendiendo de mis alumnos, que es importante saber e involucrarme en su saber comunitario, su lengua y su forma de vida."

Ramón

Docente de telesecundaria

Los sembradores de corazón encontraron su felicidad en estar sembrando y la milpa ya no era solo el maíz o el frijol, sino que empezaron a crecer verduras, calabazas y muchas cosas que deberían estar en una milpa. Ahora los sembradores están muy contentos por lo que tienen, porque saben que es muy importante para sus vidas.

"Yo soy una sembradora con gran variedad de semillas que requieren mucho cuidado y dedicación para obtener una cosecha única y diferente."

Ceci

Docente de primaria indígena

"Yo era una sembradora que nunca había sembrado y hoy disfruto lo que siembro, sobre todo cuando hay buena cosecha."

Delia

Docente de telesecundaria

"Yo era una sembradora joven que ya había sembrado pero sin ningún fruto; una hormiga me ayudó y me animó para aprender junto con otros sembradores cómo poder sembrar y no maltratar las semillas."

Cristina

Docente de Conafe

"Yo era una sembradora que había sembrado en muchas tierras pero sin reconocer a las semillas. Ahora me considero una sembradora renovada y consciente de sus semillas, de su tierra y de su región."

Lisber

Docente de telesecundaria

"Yo soy un sembrador afortunado por conocer a otros agricultores. Ahora cuento con más herramientas para obtener una mejor cosecha."

Raymundo

Docente de Conafe

"Soy una sembradora que ignoraba la cosecha, pensaba que era lo mismo, pero ahora la recibo con mucha alegría; los frutos han mejorado mucho, porque las semillas las he tratado con mucho más cuidado."

Rosalina

Docente de primaria indígena

4.6 Las claridades de caminar el territorio

Cuando comenzó el diplomado, no teníamos muchas de las claridades que tenemos ahora. Se hicieron a raíz de tres años de experiencia, y un año de mirar juntos el camino y entender por qué pasó lo que pasó.

A manera de resumen podemos decir que cada uno de los años de formación fueron distintos entre sí, porque nunca dejamos de explorar nuevas maneras. A pesar de que había propuestas que habían funcionado, nosotros mantuvimos la apertura para aprender a todo lo largo del proceso y decidimos seguir explorando otras formas, año con año. Esto hizo que pudiéramos profundizar cada vez más en el significado de una educación con sentido.

El primer año, estábamos enfocados en proporcionarle al docente el mayor número de herramientas y metodologías para que pudiera acercarse a la comunidad y tomar en cuenta la voz de los niños. En nuestras sesiones vivenciábamos muchas de las actividades que buscábamos que ellos hicieran con sus estudiantes y les dábamos fichas pedagógicas para apoyarlos en su implementación. Las visitas a las escuelas eran para realizar entrevistas y dar seguimiento a la implementación de las actividades. El año escolar se dividió en dos grandes objetivos: realizar el diagnóstico comunitario y desarrollar un proyecto que resolviera alguna problemática de la comunidad.

El segundo año cambió nuestro enfoque hacia el docente para que, por medio de las actividades, conectara con su vivencia e historia personal y que, desde ahí, empatizara con sus estudiantes y con su su territorio. En el segundo semestre, dejamos de dar fichas pedagógicas y apostamos a que el docente, a partir de lo que había vivenciado durante las sesiones y en su trabajo con sus niños y niñas, pudiera implementar las actividades de acuerdo con su contexto. En el seguimiento, a pesar de que se continuó con las entrevistas hubo más tiempo para estar en contacto con los estudiantes y de trabajar con ellos en los aspectos en los que los docentes no se sentían seguros. Se realizó un diagnóstico comunitario distinto incluyendo más recorridos y tomando como guía la perspectiva del territorio compartida por los estudiantes. El proyecto ya no partía de las problemáticas sino de los anhelos de los niños y niñas.

El último año, nuestro enfoque estuvo más dirigido a resignificar el territorio como el universo en el que el niño aprende. Generamos un planteamiento pedagógico que ponía al centro los espacios de aprendizaje comunitario y a las personas que guardan los saberes de lo que ahí sucede. Una estrategia muy útil fue conectarnos con el calendario agrícola tseltal y tsotsil para que docentes y niños reconocieran ese conocimiento vivo de los abuelos y su relación con los ciclos de la naturaleza.



Jóvenes, escuchando la voz de un abuelo de la comunidad.

Durante el tercer año dejamos de hacer las entrevistas y logramos un acompañamiento mucho más cercano al docente. Al estar más sensibles a sus necesidades y dificultades, y descubrir su interés por el calendario, comprendimos que resultaba una muy buena manera de mantener un vínculo constante del niño y del docente con el territorio y las personas que lo habitan. Hubo un cambio importante en los proyectos a partir del interés que mostraban los niños y niñas sobre lo que observaban de su territorio y que después sistematizaban en el calendario. Se elegían aquellos aspectos o situaciones sobre las que querían aprender más, y se traducían en varios proyectos de aprendizaje de un mes o mes y medio de duración. En este año, se dieron las bases para construir la comunidad de aprendizaje de la que docentes y facilitadores ahora formamos parte.

A la distancia nos damos cuenta, entre otras cosas, de que algunos factores que en un inicio habíamos percibido como debilidad también tenían un componente de fortaleza que le dio sentido al proceso.

Uno de ellos fue la inexperiencia que todos compartíamos y la inseguridad que ello nos producía, porque nos permitió mantener una humildad que ahora miramos como un regalo para el proceso, porque nos mantuvo abiertos a aprender, a recibir y, desde ahí, a construir y a crear. La humildad nos dio también la oportunidad de reconocer lo que no sabíamos e invitábamos así a otros a ayudarnos. Participaron personas cercanas que desde su experiencia ayudaron a que el proceso se viviera desde lo lúdico y lo creativo. Maruca, con sus cantos y juegos en tseltal y tsotsil; Carles, con el juego como experiencia de aprendizaje; y Gaby, con el teatro y la expresión plástica. También alguien muy importante que formó parte del proceso fue Xun Betan, un poeta indígena tsotsil, que fortaleció el trabajo con los docentes mediante el análisis y la reflexión más profunda sobre la lengua y la espiritualidad tseltal y tsotsil.

Esa juventud e inexperiencia, que en un principio dificultó que tuviéramos iniciativa, favoreció la búsqueda y el fortalecimiento de nuestro sentido de vida.

> *"El diplomado fue mi primera experiencia de trabajo. Cuando me integré a este proyecto no tenía mucha claridad de lo que iba a tratar y por eso se me complicó tener iniciativa para proponer. Sin embargo, al paso del tiempo, me pude dar cuenta que ya tenía un lugar importante en mi vida porque fui descubriendo que los niños, que antes no me gustaban, ahora le estaban dando sentido a mi camino."*
>
> Delicia
> *Facilitadora*



Las hormigas todas juntas, desde arriba de la colina, voltearon a mirar su recorrido de tres años y se dieron cuenta que su trabajo, de todos esos días y meses, las había llevado a formar una pequeña y muy hermosa colonia.

A partir de mirar las diferencias, se había dado un verdadero encuentro, un entendimiento del pensamiento y del sentir del otro.

> *"Nos hemos detenido a entender y a sentir a cada corazón que hay en el equipo, y que revela los pensamientos profundos con su palabra, haciendo entre todos una sola voz."*
>
> Vicky Sántiz
> *Facilitadora*

Ahora comprendemos con mayor profundidad el sentido de construir juntos y estamos recién descubriendo el sonido de nuestra **voz colectiva.**

4.7 Las hormigas conectan con la voz del corazón



Nuestras convicciones, punto de partida para la lógica formativa

Las hormigas encontraron el valor de su mirada porque podían recorrer de cerca las parcelas, podían incluso meterse bajo la tierra y ver cómo estaban creciendo las semillas, y también observar qué tan profundas eran sus raíces. Desde su lugar podían incluso oler la lluvia antes de que cayera. Aprendieron también a mirar de cerca al agricultor, a conocer si estaba triste o contento y a observar si entraba descalzo o con zapatos a trabajar su parcela.

Después de un largo recorrido por el territorio, las hormigas en colectivo, acompañadas de los sembradores, entendieron que la tierra era fértil para esas semillas, que las milpas podían tener mucha diversidad de alimento y que los sembradores se podían enamorar de lo que significa sembrar y cosechar, siempre y cuando, como nos enseñaron los abuelos, pudieran escuchar la voz de su corazón.

Hasta que el corazón separado se vuelve uno puede sentirse vivo y latir.
Ti xchibet o'ontonil ja' to lek xmuyubaj mi spasba ta jun o'onton
Ja´ to te me xchebtel o'tanil la spaj sba ta jun ay me xkuxtel k'inal

Para las cosmovisiones tseltal y tsotsil el centro está en el corazón. El propósito de la vida es la armonía con uno mismo, con el otro, con los otros, y con el todo.

Las lenguas tseltal y tsotsil lo nombran bellamente: *jun o'ontonil*, "un solo corazón". Cuando se vive en armonía, desde un solo corazón, se está en casa, se vive la felicidad que en la lengua se nombra como *xkuxet o'ontonil* o "corazón vivo".

Estamos convencidos de que el sentido de la vida está en caminar hacia el *jun o'ontonil* y el *xkuxet o'ontonil*: hasta que el corazón separado se vuelve uno, puede estar vivo y latir. Reconocemos la herencia de esta forma de entender el mundo y la abrazamos. La recibimos como un regalo de los abuelos que encausa con una bella lógica lo que fuimos descubriendo en una búsqueda sincera por encontrar la respuesta, por encontrar en estas tierras el sentido de una educación digna.

¿Qué pasa cuando no se vive desde *jun o'ontonil*? En la cosmovisión tseltal y tsotsil cuando no se vive desde un solo corazón, la persona está indecisa, inquieta, duda, no está ni aquí ni allá. Se vive un corazón dividido o como la lengua bien lo nombra, se vive el *xchibet o'ntonil o'ontonil* o "dos corazones", o el *yaj mel ko'tan,* corazón decaído o tristeza.

"Cuando aprendí mejor el español ya no quise hablar mi lengua."

Raymundo
Docente de Conafe

"Vi cómo mi papá quemaba la casa de mi compañera Angelita. Al otro día ya no quería regresar a la escuela."

Estudiante de telesecundaria

"En la escuela no me sentía cómodo porque muchas veces me preguntaban cosas que desconozco. Al no responder, era castigado."

Antonio
Facilitador

"En mi comunidad las mamás están enojadas entre ellas porque una vez llegó un apoyo y no a todas les tocó."

Delicia
Facilitadora

> *"Yo les hablaba en tsotsil a mis alumnos, hasta que los padres llegaron a decirme que no les hablara en su lengua, que a la escuela iban a aprender español. Me entró la duda y no supe qué hacer."*
>
> María Magdalena
> *Docente de Conafe*

Nosotros ahora creemos que el recorrido de la vida implica en el día a día unificar el corazón para poder sentir su latido, que el niño o niña no viva con el corazón separado, dudando o sin entender el abismo que separa lo que vive en la escuela de lo que vive en la casa; que el docente indígena pueda conciliar su identidad con su quehacer; que el docente no indígena pueda sentirse parte del territorio y la cosmovisión que viven sus niños y niñas e incorporarlo a su quehacer; y que las personas de la comunidad puedan ver en la escuela un espacio que les pertenece y no un espacio que niegue lo que son, hablan y saben.

Reconocemos pues en *jun o´ontonil* nuestro centro, el centro de un espiral sobre el cual elegimos ir rotando o girando. Ahora concluida la experiencia, alrededor de este eje resignificamos nuestra lógica formativa.

Nuestras brújulas

En esta nueva claridad del camino, vamos a compartir algunas brújulas que fuimos encontrando. Representan el espiral que, como el frijol, se enreda alrededor del maíz y juntos se fortalecen. Son brújulas que estamos seguros pueden ayudarle a otros que quieran y crean en un recorrido que gire en torno a la armonía.

Las brújulas están presentes en todo el tallo, como un espiral de colores que gira en torno al corazón. Las llamamos brújulas porque las necesitamos cuando no tenemos claridad, cuando estamos confundidos o cuando alguien más nos quiere imponer el camino.

¿Qué son?

Filosofías, guías, síntesis de mucha sabiduría de los abuelos de estas tierras y de los antepasados tseltales y tsotsiles, y de toda la humanidad.



- *Lekil kuxlejal* (buen vivir)
- *Lekil xchanel* (buen aprender)
- *Ich'el ta muk'* (recibir al otro como grande)
- *K'uxubinel* (sentir el dolor del otro)
- Derechos humanos
- Diálogo intercultural

Fuente: Elaboración propia. Equipo de Chiapas.

¿Qué no son?

No son conceptos estáticos, no son la meta, ni son algo acabado.

No es nuestra intención describir o explicar lo que significa cada una, porque se trata de algo que cada quien va construyendo en su caminar. Más bien, vamos a compartir por qué, desde nuestro proceso, ahora las miramos como brújulas para alcanzar esa armonía. Nuestras brújulas son:

1. *Lekil kuxlejal* (buen vivir)
2. *Lekil xchanel* (buen aprender)
3. *Ich´el ta muk´* (recibir al otro como grande)
4. *K´uxubinel* (sentir el dolor del otro)
5. Derechos humanos
6. Diálogo intercultural

Las primeras cuatro son un regalo del territorio y del pensamiento tseltal y tsotsil. Se refieren a la actitud, las acciones, las maneras en las que cada uno y cada una puede lograr vivir en armonía. Tienen su fuerza en la lengua en la que fueron creadas, es muy difícil traducir todo su significado. Se van entendiendo poco a poco a medida que uno las va viviendo. Aunque son referentes todavía hoy en día de la vida comunitaria, mucho de su sentido ya no es como lo percibían los abuelos. Ninguna de ellas tiene aún su lugar dentro de la escuela. La quinta brújula, más que un regalo, es una conquista que hemos logrado como humanidad y que nos pertenece a todos y todas, y por último, la sexta brújula es un puente, abre la posibilidad de relacionarnos en armonía con los otros.

***Lekil kuxlejal* (buen vivir)**

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

> *"Si no tienes el* lekil kuxlejal*, cortas tu vida porque estás en mal camino."*
>
> **Antonio**
> *Facilitador*

El *lekil kuxlejal* es una brújula que nos fortalece y al mismo tiempo nos permite avanzar.

Hoy en día, encontramos en muchas comunidades que las nuevas generaciones le están dando otro sentido; están orientadas más hacia el tener un tipo particular de casa o ciertas condiciones económicas, y éste no es el sentido de los abuelos porque no te lleva hacia la armonía.

Lekil xchanel (*buen aprender*)

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

***Ich'el ta muk'* (recibir al otro como grande)**

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

K'uxubinel (*sentir el dolor del otro*)

Nosotros lo traducimos como empatía y cuidado, en la cosmovisión indígena es un solo término; implica una relación con el otro.

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

> *"Cuando era pequeña, jugaba a que cortaba la tierra con el machete y mi abuelo me decía que no lastimara la tierra."*
>
> Delicia
> *Facilitadora*

Cuando una mamá le dice a su hijo *k'uxub 'inoj, k'uxub'ino a muk'toj* cuida a tu abuelo, lo dice en el sentido de cuidar que esté bien, que no le falte nada, que no sea lastimado. Es asumir una responsabilidad con el abuelo, "cuidarlo con el alma".

Derechos humanos

La quinta brújula es una universal. La necesitamos para conocer, vivenciar y poder exigir aquellos derechos que hemos conquistado como fruto de un camino de la humanidad.

Son un acuerdo del gran colectivo de los que vivimos en este planeta, que nos incluye a todos por igual. Son una brújula porque es importante saber que le compete al Estado garantizarlos; a los docentes de educación pública les toca garantizar o exigir que sus alumnos tengan una educación de calidad lingüística y culturalmente pertinente.

> "Los derechos de los niños y niñas indígenas son coartados y negados con la evaluación estandarizada a nivel nacional… Por nuestra vivencia como indígenas, nos conmovió el corazón ver el sufrimiento de nuestras alumnas y alumnos cuando son examinados con la prueba Enlace, la cual no incorpora la lengua y la cultura del contexto. Por esta práctica injusta presentamos nuestro reclamo ante el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) y otras instancias en contra de la SEP. Dicho reclamo fue un proceso largo y complejo que duró 2 años, 7 meses y 14 días, y finalmente el Conapred oficialmente emitió una resolución por disposición el 22 de febrero de 2011, misma que fue aceptada por la autoridad educativa competente. Se emitieron 14 recomendaciones; consideramos que es un primer paso y que establece un precedente, pero este problema no termina ahí." (Girón, *et al*, 2011)
>
> *"Ahora reconozco que enseñar en su lengua materna a mis estudiantes no sólo es tener buena disposición; sino es parte de sus derechos culturales y lingüísticos, porque su lengua es el reconocimiento de su identidad, de su conocimiento local, de su ser y de su esencia."*
>
> Lisber
> *Docente de telesecundaria*

Si se conocen estos derechos, esta quinta brújula servirá para que el docente pueda defender y saber que tiene derecho a educar con las brújulas propias de la cosmovisión tseltal y tsotsil: *lekil kuxlejal, lekil xchanel, ich'el ta muk'* y *k'uxubinel.*

Los derechos humanos también son una brújula en el sentido de que se deben vivenciar en la escuela, aunque fuera de la escuela, en el contexto no necesariamente se vivan.

"No se puede olvidar el hecho de cuando una alumna hablaba, sus compañeros le daban la espalda y platicaban entre ellos. Gracias a las actividades recomendadas por el diplomado, la costumbre se fue olvidando de manera gradual hasta desaparecer. Por cierto, algunas de ellas actualmente se encuentran estudiando la preparatoria y pensar que hace dos años casi no hablaban…"

Arnulfo

Coordinador de Conafe

"Al llegar a la escuela, me sorprendió que durante el receso los únicos que jugaban en la cancha eran los niños. Preguntando con las niñas, me dijeron que no jugaban porque los niños se apropiaban de la cancha y no les permitían jugar. Estoy intentando cambiar esta situación de inequidad desde mi aula, practicando el trabajo en equipos de hombres y mujeres y el respeto hacia las niñas, reforzando en ellas la confianza en sí mismas y en lo que pueden aportar con sus ideas; aunque es un poco difícil cambiar estas costumbres porque desde sus hogares lo viven de manera cotidiana."

Delia

Docente de telesecundaria



Momento de reflexión en equipos mixtos.



"Muchas veces acompaño a mis padres cuando van a sembrar en la milpa y, estando ahí, me doy cuenta que hay muchas cosas que se pueden aprender sobre la vida. Pero lo que más me llama la atención es cuando siembran el maíz: hay un tipo de frijol que se siembra al lado del maíz y esto hace que cuando van creciendo se apoyen, para que ambos den frutos para seguir multiplicándose. Pero esto no quiere decir que estando juntos dejan de ser frijol o maíz, sino que seguirán siendo lo que son en la vida. Existe un gran respeto entre ellos porque saben que se necesitan y ambos quieren dar vida, nunca se regañan. Aunque el maíz se ve cansado, no le dice al frijol que se baje, los dos tienen una misión que cumplir y van creciendo juntos.

El maíz puede crecer solo y dar buen elote, pero pueden venir vientos fuertes que lo pueden acabar cuando sus raíces están sueltas y no están conectadas o sujetadas con las raíces del frijol. Igualmente, el frijol puede crecer muy bonito y hasta dar buen fruto, pero si no está enrollado en el maíz, puede llover fuertemente y muchos días, y el frijol tierno poco a poco empieza a cambiar de color hasta pudrirse porque está tirado sobre la tierra."

Antonio
Facilitador

Esta sexta brújula es para establecer puentes en lugar de barreras entre yo y el otro. Es una brújula si se vive como un anhelo de conocer y entender al otro, sin negar el conflicto inherente que surge a raíz de la relación con otro distinto. Si se tiene presente, nunca se haría algo para homogeneizar la diferencia o para tratar de disfrazarla. También implica que cualquier relación con el otro se debe dar

en un plano de equidad, nadie por arriba o por abajo. El diálogo intercultural es una relación que no deja a nadie fuera.

De los ejes a las brújulas

A lo largo de los tres años, los ejes se reagruparon, resignificaron y modificaron hasta llegar a lo que ahora son nuestras brújulas.

Los ejes de "formación valoral" y "sustentabilidad" se resignificaron desde la cosmovisión tseltal y tsotsil en las brújulas de *ich'el ta muk', k'uxubinel* y *lekil kuxlejal.*

Al inicio del diplomado, usábamos el término de sustentabilidad para reflexionar sobre la relación actual que tenemos con la naturaleza, y para reforzar el cuidado de la Madre Tierra. Eramos conscientes que a pesar de que el concepto de sustentabilidad que trabajábamos estaba muy orientado a encontrar el equilibrio entre la vida digna y el cuidado del medio ambiente, el concepto de *lekil kuxlejal* abarcaba e integraba mejor esa búsqueda. La perspectiva del análisis nos permitió encontrar en la sabiduría de la cosmovisión y de la lengua una relación muy precisa entre el *ich´el ta muk´* (respeto) *k'uxubinel* (cuidado-empatía) y *lekil kuxlejal* (buen vivir) como aquello que te lleva a vivir en *jun o'ontonil* (armonía). La mayoría de los docentes son indígenas y ellos o sus padres nacieron en comunidad, y desde niños conocieron estos conceptos, forman parte de sus vidas. Además, permitieron la reflexión más profunda de los docentes ya que reconocieron que dentro de la cultura tsotsil y tseltal existen conocimientos sagrados respecto a la armonía entre naturaleza y ser humano: que todo tiene vida y todo está relacionado.

La formación valoral sólo tiene sentido si parte de los valores de la comunidad donde el niño nace; por eso, para que se puedan vivenciar los valores, primero se tienen que resignificar desde la cosmovisión, desde el territorio. La formación valoral es algo que se construye; implica ir desarrollando y reflexionando sistemáticamente los valores que se viven cotidianamente en los espacios formativos. Es un proceso que **aspira a despertar la empatía con el otro, el poder sentirla a tal grado que puedas llegar empatizar incluso con aquel que no conoces, o que aún no ha nacido, es decir, hacer todo aquello posible para heredar un mundo más armónico con la naturaleza desde la empatía por aquellos que vienen después de nosotros.** Formar en valores desarrolla la capacidad de cuidado al lograr experimentar esta empatía, lo que desde la cosmovisión y pensamiento tseltal y tsotsil, está presente en el concepto brújula de *k'uxubinel*, que significa sentir el dolor del otro y que se interpreta como el de-

seo de cuidar del otro, de cuidar todo lo vivo, la naturaleza que nos rodea, incluyendo lo que para el mundo occidental no está vivo como los ríos, las cuevas y las montañas.

El eje que en un inicio nombramos como "interculturalidad" se transformó en una brújula fundamental que renombramos "diálogo intercultural". La interculturalidad o interculturalismo se trabajó como una aspiración, un anhelo de una relación equitativa. Percibimos que, como brújula, esta relación equitativa funcionaba mejor nombrada desde el diálogo, concebido como una interacción entre dos o más desde la humildad de cada uno, y que va más allá de lo que cada quien observa y piensa. Más bien, se trata de conocer más de cerca a la otra persona, de escuchar lo que siente y cómo lo siente, su manera de entender el mundo a través de los sentidos. Este diálogo es un encuentro de pensamientos desde los corazones de cada ser humano. Pero es importante saber que no se trata de ver quien tiene lo mejor, sino de valorar lo que cada quien tiene para compartir y recibir del otro.

Un diálogo intercultural muchas veces necesita tiempo para que suceda, y también hay momentos en los que surge el conflicto, pero depende de ambas partes que siga siendo un diálogo y que se reciba como un aprendizaje.

Resignificamos el eje de "participación ciudadana" desde un sentido mucho más profundo, a partir de ser y reconocerse como sujeto. Nos dimos cuenta que no se trata únicamente de procurar el protagonismo o participación de los niños y niñas como estuvo planteado en un inicio dentro de los proyectos participativos; se trata de vivenciar que, dentro del espacio de aprendizaje, docentes y estudiantes se asuman sujetos y vayan desarrollando, en la relación consigo mismos y con los otros, un lugar y una voz que se haga presente para construir, disentir, opinar y enseñar. Los derechos humanos figuran como una brújula clave para este aspecto porque, para que se hagan presentes esas voces con autoconfianza y libertad, sólo es posible cuando se respetan los derechos lingüísticos de todos los estudiantes, cuando se vive en lo cotidiano de la escuela la equidad entre niños y niñas, y cuando el docente es consciente de que le corresponde garantizar el derecho de sus niños y niñas a una educación digna desde lo que el niño es.

Nuestros "cómos"

El proceso de la sistematización nos ha permitido detectar cuáles fueron los "cómos" más significativos de la experiencia de formación y nombrarlos en 12 puntos. Consideramos que son *aquellas maneras* que a pesar de no tener la estructura

que ahora presentan, las vivimos y fueron cobrando un sentido para nuestra experiencia de formación. Nos da alegría pensar que ahora pueden aportar a otras iniciativas de formación docente así como a docentes que compartan las mismas preocupaciones y que estén en una búsqueda de otras maneras de educar con sentido.

- Reconocerse como sujetos, trabajar desde el respeto y buscar el diálogo intercultural.
- Trabajar desde el territorio para aprender juntos.
- Vivenciar un ambiente agradable de aprendizaje.
- Generar experiencias para que se enamoren de quienes son y donde están (lengua, cultura y territorio).
- Rescatar el conocimiento previo y darle un lugar al conocimiento propio.
- Acercar otras historias, conocimientos y maneras de ver y entender el mundo.
- Promover el pensamiento crítico, la participación reflexiva y el posicionamiento personal.
- Reconectarse con la propia historia y el sentido de vida.
- Trabajar desde la "pedagogía del cuidado".
- Vivenciar distintas formas de aprender.
- Acompañar a los docentes en sus escuelas y en la comunidad.
- Generar espacios para compartir, aprender y construir en comunidad.

Para nosotros estos puntos son como las hojas de la planta de frijol, cuyo tallo simboliza las brújulas, y que gira en torno al maíz que simboliza el *jun o'ontonil*. Las hojas surgen de ese tallo y se relacionan siempre con él. Los "cómos" necesitan de las brújulas para llegar a la armonía y las brújulas necesitan de las hojas para que puedan existir entre los docentes y entre los niños y niñas.

Todos los "cómos" de la experiencia que ahora compartimos fueron vivenciales, es decir, estuvieron orientados a que el docente los viviera como sujeto, los experimentara con todos los sentidos y que tocaran su razón, cuerpo y corazón. La intención era que a cada uno a su tiempo, con sus experiencias y su manera de ser en el mundo, le provocara una reflexión de fondo que lo impulsara hacia

una transformación en su persona y en su práctica docente. Los compartimos como 12 puntos que, aunque los vivimos con los docentes a lo largo de tres años, no se nombraron así, y ni tampoco los docentes ni todos nosotros estábamos necesariamente conscientes de todos ellos. Esto sucedió porque, por un lado, estábamos tratando de cubrir un currículo que nosotros habíamos planificado al iniciar el diplomado; y por el otro, estábamos explorando y tratando de encontrar de manera inductiva, las respuestas a tantas necesidades que íbamos descubriendo a medida que profundizábamos en el entendimiento de la realidad que vivían los docentes y los estudiantes indígenas en esta región.

Todos estos "cómos" se vivieron durante el proceso de formación con los docentes y fueron tomando más presencia y más claridad a medida que se pasaba de un año a otro. Al vivirlos, los docentes los fueron integrando e incorporando en mayor o menor medida a su vida y a su práctica cotidiana. También estuvieron presentes mientras implementaban tanto el diagnóstico comunitario como el proyecto.

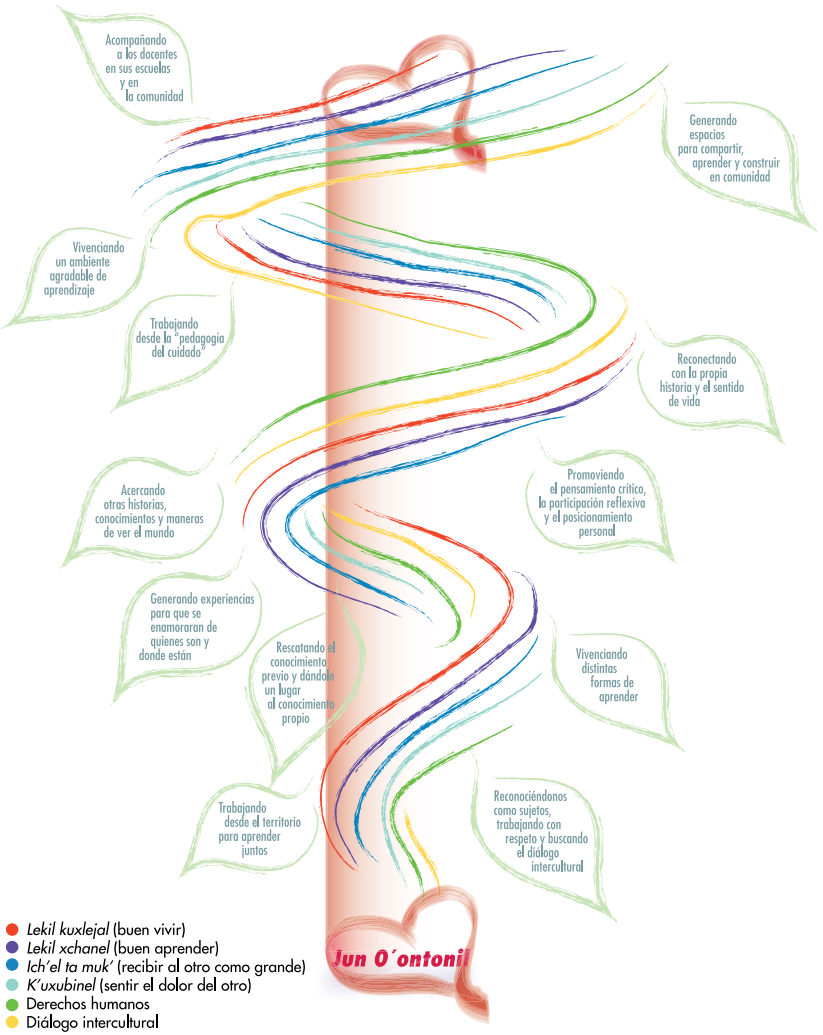
Algunos de estos puntos no se alcanzaron a explorar lo suficiente, pero creemos y confiamos que tienen mucho potencial. Y lo que pudimos observar es que el tipo de búsqueda depende de las vivencias y momentos de cada persona.

Se trata de 12 maneras que nosotros consideramos que se completan juntas. Todas ellas están interrelacionadas entre sí, no hay una separación entre una y otra, las miramos como una unidad. No hay un orden o una receta de cómo vivirlas; cada sujeto y cada experiencia de formación van a ir encontrando cuáles adopta, cómo las relaciona, y cómo las integra a su práctica y a su vida dependiendo de su contexto y sus propios procesos.

Antes de presentar los puntos, es importante compartir que:

- Suceden en un territorio y cobran sentido siempre y cuando este territorio se reconozca y se integre.
- Parten de reconocernos como sujetos, por lo tanto, van más allá de la práctica docente.
- Implican ponerse en juego, ya que te confrontan con tus propias vivencias y te invitan a mirarte a ti mismo.
- Nos involucran en un camino de búsqueda de coherencia.

NUESTROS "CÓMOS" Y NUESTRAS BRÚJULAS



Fuente: Elaboración propia. Equipo de Chiapas.

a. Reconocerse como sujetos, trabajar desde el respeto y buscar el diálogo intercultural

> *"Después de vivir estos procesos me doy cuenta que soy un sujeto activo, quizá siempre fui un sujeto pero no me daba cuenta de muchas otras cosas que hacía o que pasaban en mí."*
>
> **Ceci**
> *Facilitadora*

Reconocernos como sujetos significa que todos los que participamos del espacio formativo, docentes y facilitadores, reconocemos quiénes somos, más allá de nuestro rol. Así como el agricultor decide convertirse en sembrador, así el docente, el estudiante y el facilitador deciden volverse sujetos. Volvernos sujetos implica reconocernos a nosotros mismos, desarrollar la confianza y el autocuidado, reconocer que formamos parte de algo y asumir compromisos. Asumirnos como sujetos es asumir nuestra responsabilidad, es volvernos corresponsable de lo que está sucediendo. Cuando uno se reconoce como sujeto puede empezar a mirar a los otros también como sujetos y aunque esos otros aún no se reconozcan como tales, es un proceso que tiene el potencial de irse contagiando poco a poco.

> *"Llevaba más de 13 años de entrega y pasión por mi trabajo y siempre buscaba ser la mejor maestra, aportando mi tiempo, mi máxima dedicación y empeño; mi vida personal era siempre mi vida laboral. A través de estos últimos años he descubierto que eso no basta para enseñar con empatía y generar una educación significativa que abra el camino hacia un genuino diálogo intercultural. Empecé partiendo del hecho de reconocerme como persona en primer lugar, dejando aflorar mis sentimientos, mis emociones, mi espiritualidad, mi desarrollo humano, mi esencia y humanismo, para después entender, comprender y valorar a los demás."*
>
> **Lisber**
> *Docente de telesecundaria*

> *"Al principio me sentía como una más, trataba de no participar mucho. Poco a poco mis compañeros me hablaban de cómo era especial. Sentía como si los demás se dieran cuenta de algo mío que yo no alcanzaba a mirar en mí misma, pero ahora me he dado cuenta de que soy una persona llena de cualidades*

y que soy única y diferente a la vez y que debo valorar todo lo que me rodea. También necesito de los demás para aprender y compartir al mismo tiempo."

Cecilia

Docente de primaria indígena

"Nosotros mismos nos fuimos dando cuenta de lo que debíamos transformar, no nos decían 'tú estás bien o tú estás mal'."

Víctor

Docente de Conafe

En los espacios formativos de docentes y en las escuelas imperan las relaciones de poder y en ocasiones se establece una relación de subordinación o rebeldía. Los esquemas rígidos no dan lugar para que se pueda vivenciar una relación entre sujetos, con respeto, diálogo intercultural y cooperación. El docente se siente inseguro, la estructura educativa no cree en él y, por lo tanto, no son tomadas en cuenta sus opiniones.

"El maestro debe respetar al alumno, el alumno al maestro y a sus compañeros. Falta mucho por hacer y por comprender, tal vez de manera inconsciente lesionamos los derechos humanos de cada alumno, con ponerles etiqueta: inteligente y no inteligente, avanzado o atrasado. Además este sistema educativo mide el conocimiento de los alumnos con números. El ser humano no se puede medir con números, si de por sí el ser humano tiene valor."

Alonso

Docente de primaria indígena

En una formación docente de la naturaleza que proponemos, es fundamental partir de reconocer a los participantes como sujetos: desde llamarlos por su nombre, invitarlos a participar y escuchar lo que tienen que decir, mirarlos a los ojos, tener espacios para conversar de las vivencias y experiencias de cada quien, y que esté presente su lengua. De entrada, hay que respetar y reconocer su labor docente sin emitir juicios así como sus formas de entender e interpretar lo que les rodea; tenerles confianza y a la vez hacerles ver que son responsables de sí mismos. Implica también reconocer cuáles son las relaciones de poder que se establecen y, entre todos, ir construyendo el puente para que pueda darse un diálogo en condiciones de verdadera equidad.



Sesión del diplomado, reconocerse como sujetos.

Cuando iniciamos, no éramos conscientes del hecho de reconocer a los docentes como sujetos. No habíamos tenido contacto con esa perspectiva, fue un darnos cuenta de manera inductiva porque siempre vivimos los espacios juntos desde un trato muy humano. En el camino, también nos percatamos que formar bajo esta perspectiva implica un proceso de coherencia personal, ya que nosotros como facilitadores teníamos que estar dispuestos a ponernos en juego a partir de lo que éramos más allá de nuestro rol, de reconocernos también como sujetos.

"El primer año no mirábamos a los docentes como sujetos porque tampoco nos habíamos mirado a nosotros así. En nuestra experiencia sucedió todo al mismo tiempo. A partir del segundo año, juntos nos estábamos reconociendo más allá de nuestros roles como docentes y facilitadores."

Quetzalli
Facilitadora

"El diplomado me ha enseñado a obtener de los diversos puntos de vista una opinión personal enriquecida y sobre todo, a comprender que todos somos capaces de compartir algo y de valorar lo que sabemos. Me ha enseñado a escuchar y a apreciar cada una de las participaciones de mis compañeras y compañeros."

Nadia
Docente de telesecundaria

> *"El Diplomado Escuela y Comunidad ha fortalecido y sensibilizado quién soy en realidad, mi cultura, mis valores, mi lengua… Me ha hecho entender que antes de ser docente, uno es persona, ya sea hija, hermana, tía, mamá."*
>
> Cecilia
> *Docente de primaria indígena*

A su vez, los docentes comenzaron a reconocer a sus estudiantes como sujetos. No es algo que esté dado, sino que se construye y se vivencia día a día.

> *"Me sorprendió cuando mis alumnos me corrigieron. Es bonito escuchar eso y lo acepto, porque de esa manera veo que dicen las cosas como son y que también son críticos."*
>
> Cecilia
> *Docente de primaria indígena*

Diálogo intercultural

El anhelo de la experiencia de formación era poder establecer un diálogo de sujeto a sujeto basado en el respeto, es decir, un diálogo intercultural. Desde nuestra perspectiva, el diálogo intercultural sólo puede darse si ambas partes se mueven de su lugar para acercarse uno al otro con lo que cada quien tiene para ofrecer. Implica un dar y recibir aprendiendo a balancear la autoconfianza y la humildad. La autoconfianza es necesaria para dar, ya que implica creer en lo que uno es y sabe y, desde ahí, querer compartirlo. La humildad es necesaria para recibir, para poderse abrir a escuchar al otro y empatizar con su experiencia. El diálogo intercultural no se da por decreto, se trata de una aspiración que se construye colectivamente y sobre la que se reflexiona y se propone a lo largo del proceso.

Trabajamos así porque lo fuimos viviendo y a la distancia estamos convencidos del valor de lo que puede suceder. Al acercarte al otro te das cuenta de lo que necesita y de lo que necesitas tú también, se evidencian los puntos de desacuerdo y surge el conflicto al enfrentarte a otra mirada, a otra lógica, a otra verdad. Si uno tiene la capacidad de vivir el conflicto y reconocerlo, la relación te transforma, ya no eres el mismo y eso te va regalando la posibilidad de replantear tu vida y tu práctica continuamente. El conflicto es un componente presente en prácticamente cualquier relación intercultural y es necesario darte cuenta cuándo no estás de acuerdo con el otro y dialogarlo.

Una tarde Juan y Pedro deciden, cada quién por su lado, ir por agua al río. Ahí se encuentran: uno de un lado del río y el otro del otro y así se va dando que empiezan a platicar. Juan se sienta en la orilla y le empieza a contar a Pedro cómo es el paisaje desde su lado del río; le platica de los árboles grandes que dan flores rosas y de unas enredaderas que trepan por los árboles, que son muy hermosas. Pedro lo escucha y después le comienza a platicar de todos los animales que viven de su lado del río. Ambos se quedan pensando que el otro 'echa' mentiras. Pedro conoce bien su lado del río y sabe que ahí no crecen los árboles ni las flores que le cuenta Juan. Juan conoce bien las tierras de su lado del río y nunca ha visto los venados de cola blanca de los que le platica Pedro. Pero después de muchas veces que se encuentran, se hacen amigos y empiezan a tener curiosidad de cómo es la tierra del otro. Como ya hay confianza empiezan a pensar que tal vez sí es cierto lo que dice el otro, y cada quien invita al otro a conocer su territorio. ¿Pero cómo hacerle? El río es grande y es peligroso cruzar. Pedro le dice a Juan que él sabe cortar madera y que puede hacer las tablas para hacer un puente, y Juan le dice que su abuelo le enseñó a tejer mecate de la pita y que puede hacer una cuerda bien resistente para amarrarlos y tender un puente. Así trabajan durante días haciendo su puente y finalmente queda listo. Ahí, hacen un trato: Pedro cruzará el puente y se irá al territorio de Juan y Juan cruzará el puente y se irá a conocer las tierras del lado de Pedro. Todo el día van a caminar, buscando todo lo que se platicaron y en la tarde se van a encontrar para platicar lo que vieron. Cuando están a punto de cruzar, se dan cuenta que tienen miedo: el puente se mueve, se mece mucho y además, van a cruzar a un territorio desconocido. Entre los dos se dan valor, cruzan y cada quien se va a recorrer el lado contrario. Cada uno tarda toda la tarde en recorrer y conocer, se encuentra con los árboles, flores y animales que no conocía en vivo pero que ya conocía por los relatos de su amigo; y al final, ambos regresan felices ya sin miedo. Al atardecer se sientan en la mitad del puente, con los pies colgando, a compartir. Ya nunca van a ser los mismos después de haber visto que el mundo es más grande y diferente de lo que se imaginaban y después de haber aprendido que podían confiar en el otro y saber que era verdad lo que contaba el otro, y aunque no tuvieran la oportunidad de conocer todo en vivo, sus relatos ayudaban a completarlo[14].

[14] Texto escrito por los integrantes del equipo de Chiapas.

"Un diálogo intercultural no es algo fácil, sino que implica muchas cosas que uno va viviendo, escuchando y comprendiendo. Uno va recibiendo mientras va hablando y relacionándose con los demás. Al principio, sólo entendía que se trataba de reconocernos como personas, que tenemos una identidad y cultura. Pero no es así, si no que va más allá de lo que es cada quien. Para mí fue algo complicado porque me cuesta aceptar y escuchar a otros. Hasta me daba miedo de acercarme y entrar en el mundo del otro. Esto implicó salir y abrirme para poder recibir a otro para aprender. El diálogo implica probar un poco de todo para poder dialogar con el otro. Esto me implicó salir de mi religión, que me estaba limitando. Porque al relacionarse con el otro, uno piensa que estamos locos. Cada persona tiene su ideología y que es muy respetable, pero mayormente el diálogo nos lleva a un conflicto pero sigue siendo un diálogo si cada uno tiene la humildad de compartir y de recibir. El diálogo implica poder no estar de acuerdo con las ideas de otro sin desaprobarlo. Pero esto no quiere decir que uno pierde su identidad, sino al contrario uno se va dando cuenta que tiene mucho qué compartir y enriquecerse."

Antonio

Facilitador

"Yo tenía una idea de lo que significaba la interculturalidad. Tenía varios años tratando de entenderla mejor. Había leído y escuchado maravillada a mi madre simplificarlo y complejizarlo una y otra vez. Me emocionaba el reto de establecer relaciones personales así y también de formar parte de equipos donde pudiera vivenciar la riqueza de la interculturalidad. Así sucedió y ahora puedo compartir que me siento muy afortunada de haberlo vivido. No fue como lo había imaginado. Al ser la coordinadora y haber convocado al equipo inicial, viví, sufrí y resignifiqué la relación de poder que se estableció. En la mayoría de las sesiones de trabajo yo era la única integrante no indígena. Pasamos los primeros años en una relación cordial y amistosa pero, a pesar de que sentía mucho cariño por todos los integrantes, no lograba comprender su pensamiento ni lo que decía su corazón. Me desesperaban los silencios, que consideraba falta de iniciativa, y los ritmos, que eran muy distintos a los míos. Recuerdo, por ejemplo, que después de un año de estar juntos empezaron a surgir malentendidos. Por la relación de autoridad no explícita que se había establecido, les costaba decírmelo, y cuando juntaron fuerzas para hacerlo, coincidió con que yo estaba recuperándome de un accidente en el hospital. Por las circunstancias lo viví de una manera dolorosa. Eso me

hizo reflexionar que mucho de lo que pasaba era porque, por un lado, había un profundo desconocimiento compartido de los distintos códigos culturales y maneras de expresar los sentires y, que por el otro, las relaciones de poder se tenían que trabajar evidenciándolas y resignificándolas en colectivo. Se siguieron sucediendo momentos dolorosos y difíciles, con otros gozosos y fraternales. Nuestra relación fue transformándose, sucedía cuando estábamos sin prisas, cuando podíamos compartir los momentos de empatía con los maestros y en las visitas a tantas escuelas, viendo y tratando de entender lo que pasaba, y también cuando vivíamos situaciones de la vida: enfermedades, bodas, nacimientos, muertes. Cuando terminó el diplomado, vino la sistematización y ahí se acabó de dar el último paso para un verdadero encuentro. Pasamos muchos momentos juntos tratando de entender nuestra experiencia. Aprendimos a encontrar el modo de cada quién. Conocimos más a fondo nuestras historias personales, tuvimos momentos íntimos de llanto, y de mucha risa también. Pudimos poner delante los conflictos que nos habían lastimado y juntos, mirarlos, y pedir perdón y perdonar. La interculturalidad pasa cuando Antonio está a punto de hablar y yo ya sé por dónde viene su palabra; cuando yo digo algo y lo miro a los ojos y sé que profundamente me está entendiendo. O cuando Deli me mira de una manera en la que siento su empatía profunda o en los instantes que sabemos que Vicky está percibiendo si hay algún conflicto entre nosotros, o cuando Vicky se sonríe y podemos reír por dentro juntas. La relación intercultural sucede y es como si una luciérnaga prendiera su luz. Así nos pasó, nos fuimos encendiendo cada quien a su ritmo y por ratos, como las luciérnagas en la noche, acompasamos nuestra luz y brillamos en una misma sintonía."

Quetzalli
Facilitadora

De nuevo, reconocemos la importancia de la coherencia; así como nosotros fuimos vivenciando el diálogo intercultural como equipo, en nuestras reuniones, con puntos de encuentro y desacuerdos, así también los docentes lo fueron experimentando con otros docentes, en lo personal y en su práctica. Y a su vez, empezó a darse un diálogo con los niños y comenzaron a relacionarse con ellos desde otro lugar

"Al principio de mi formación y en el recorrer de los años, iba por los territorios imponiendo mi cosmovisión, sin escuchar y entender a los otros. Creía que sólo mi forma de pensar y actuar era la correcta. Al ingresar al diploma-

do aprendí a valorar a los demás, a entender que un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje empieza en una relación de interculturalidad abierta, en la que la cultura, la lengua, la cosmovisión e identidad del otro, son tan importantes como las mías. Partiendo de este reconocimiento, pude empezar a dialogar de manera horizontal y recíproca, valorándome y valorando a los demás, reconociendo y aprendiendo de lo valioso que cada ser humano posee y puede compartir sin prejuicios, ni estigmatizaciones, simplemente, desde el corazón con libertad y alegría."

Lisber

Docente de telesecundaria

b. *Trabajar desde el territorio para aprender juntos*
Amtel ta osilaltik yu´un xchanub´il ta moj

"Si hablamos de conocer el territorio, me ayuda pensar que es, como si yo dijera, conozco la manzana. Yo puedo creer que conozco una manzana porque he visto una fotografía o, mejor aún, creer que la conozco porque la he visto en el mercado y sé que hay manzanas rojas, verdes y amarillas. Pero en realidad no puedo decir que conozco una manzana si no la he tocado, sentido, mordido y saboreado. Con el territorio pasa igual, podemos decir que lo conocemos pero poco lo hemos caminado, tocado, sentido, y saboreado."

Virginia Sántiz

Facilitadora



Reconocer el territorio. Dibujo de Sonia Nayeli, telesecundaria de la comunidad de Yochib , Oxchuc.

El territorio es donde todo sucede. Para el niño o la niña, es su universo, su referente para relacionarse con el mundo. Sin embargo no necesariamente se da cuenta de ello. Les pasa un poco como a los peces de la siguiente historia:

"Van dos peces nadando felizmente en el río. De pronto, pasa otro pez y les pregunta: 'Hola, hola, ¿qué tal está el agua?' Los peces le contestan: 'Bien gracias', y se siguen nadando. Después de un rato, uno de los peces se voltea con el otro y le pregunta: 'Oye, ¿tú sabes qué cosa es el agua?'"

Así, como para el pez el agua significa el sustrato en el que se mueve, el lugar que le da alimento y espacio para vivir, y el lugar donde puede respirar; así, es el territorio para el niño o la niña. Tristemente, en la escuela eso no se mira y pareciera que el tiempo que pasa dentro de la escuela es como si al pez lo sacaran del agua y no pudiera respirar.

El territorio nos enseña, es importante descubrirlo y que alguien nos muestre cómo aprender de él. De igual forma que en los libros hay aprendizajes, en la naturaleza se puede dar el *snopoji 'bal*, es decir, el aprendizaje.



Aprender juntos del territorio.

> *"Los espacios comunitarios brindan muchos aprendizajes, ya que ahí se ponen en juego los sentidos como el escuchar, observar, sentir, oler y por esa razón los alumnos no sólo se quedan con teorías, sino hay una actividad real ubicada de acuerdo al contexto."*
>
> **Alonso**
> *Docente de primaria indígena*
>
> *"Que la mejor manera de aprender juntos es reconociendo lo que existe en nuestro entorno, sentir, tocar, oler, observar, experimentar y probar."*
>
> **Cecilia**
> *Docente de primaria indígena*

La experiencia de formación docente, desde un inicio, buscaba que los docentes se pudieran conectar con el territorio de sus estudiantes, recorriéndolo continuamente con distintas intenciones. Al permitir que los niños y niñas lo fueran

reconociendo y resignificando con la compañía de distintas personas de la comunidad, nuestro planteamiento era que ahí se despertaría el interés y surgirían los aspectos sobre los que quisieran aprender más o sobre los que quisieran cambiar algo. Por ello el trabajo por proyectos, que fue lo que le dio nombre a nuestro diplomado, lo presentamos con el sentido de **trabajar el territorio para aprender juntos**, y lo colocamos como una de las maneras en las que estamos convencidos que se puede ir aprendiendo en armonía.

"El aprendizaje no se obtiene sólo en cuatro paredes, sino se necesita conocer desde el entorno que nos rodea, donde vivimos, que hacemos diariamente."

Raymundo

Docente de Conafe

"He despertado la curiosidad de mis alumnos sobre la observación constante de lo que ocurre en su medio, pues antes para ellos no pasaba nada, todo estaba dentro de la normalidad. Ahora no, ya observan los cambios que ocurren… Los alumnos han cambiado su manera de ver los ciclos, la Tierra, el hogar, y he visto que han cuidado todo lo que los rodea. Ha aparecido en ellos una curiosidad de observar día tras día lo que sucede en su comunidad."

Alonso

Docente de primaria indígena



Recorren su comunidad y reconocen su territorio.

Trabajar por proyectos

> *"Realizar trabajos no como maestros, ni como alumnos, sino como personas en busca de aprendizajes en común para encontrar un solo mundo."*
>
> César Hugo
> *Docente de Conafe*

Hemos comentado que el trabajo por proyectos se dio a todo lo largo de la experiencia de formación docente, sin embargo cada año fuimos profundizando en la forma de vincular realmente el trabajo por proyectos con el territorio de las comunidades; desde dónde lo conocen y recorren los niños, niñas y jóvenes.

El primer año, creíamos que la manera más apropiada para que los docentes se acercaran al territorio de la comunidad donde trabajaban era realizar un diagnóstico comunitario con la guía de los estudiantes y las personas de la comunidad. Nuestro planteamiento es que el hacerlo así provocaría que los estudiantes fueran dándose cuenta que se trataba algo que conocían, que les daba identidad y de lo que podían enseñar y acercar a su docente y a sus compañeros y compañeras que no vivían en la comunidad. Para nosotros también era una buena oportunidad para que compartieran entre ellos sus conocimientos y que podría ser una manera muy natural de incluir y de aprender de distintas personas de la comunidad. Propusimos muchas actividades para que ese diagnóstico incluyera aspectos de la historia, de la organización comunitaria y del conocimiento de los recursos naturales. La lógica era que el diagnóstico se haría durante el primer semestre, que el mapa se compartiría con la comunidad y que a partir de lo que se hubieran dado cuenta durante el diagnóstico, los estudiantes decidirían qué problemática querían convertir en un proyecto participativo para realizar durante el segundo semestre.

Al finalizar el año, nos dimos cuenta que nuestro planteamiento y nuestras preocupaciones eran más desde la mirada de un adulto que desde la mirada de un niño o joven. También fue claro que implicaba mucho trabajo que, en múltiples ocasiones, el docente no estaba dispuesto a hacer y que si antes no se había trabajado suficiente con él sobre la importancia de este aspecto, o no había recorrido su propio territorio, era difícil que pudiera motivar a sus estudiantes. Debido a que los diagnósticos en la mayoría de los casos no se hicieron a profundidad, gran parte de los proyectos fueron planteados por los docentes y eso trajo como consecuencia poca participación e interés de los estudiantes.

El segundo año, decidimos cambiar de estrategia. Propusimos un diagnóstico más enfocado a hacer varios recorridos por la comunidad dejándonos guiar por lo que a los niños y niñas les llamara la atención. Durante las sesiones realizamos actividades para que el docente conectara con su propia relación con su territorio cuando era pequeño o pequeña, de tal manera que pudiera comprender mejor cómo percibían su territorio sus estudiantes. El planteamiento fue que se trabajaran los lugares del territorio en dónde el niño o niña le gustaba pasar su tiempo y se hicieran reflexiones para pensar en proyectos que tuvieran que ver con anhelos o situaciones que los niños, desde sus intereses, quisieran cambiar. El resultado fue bastante diverso y estuvo relacionado con la participación del docente en los recorridos con sus niños y también con la confianza que había logrado establecer con ellos para escuchar y considerar sus intereses y anhelos. Durante el segundo año, cuando trabajamos sustentabilidad, hubo la oportunidad de resignificarla desde lo que ahora se convirtió en una de nuestras brújulas, el *lekil kuxlejal* (buen vivir). En una reflexión durante la sesión, se nombró como brújula y decidieron que los proyectos tenían que estar orientados hacia el buen vivir como lo concebían los abuelos de la comunidad. Cuando terminó el ciclo, nos replanteamos una vez más cómo formular una lógica que permitiera recorrer, reconocer, aprender y resignificar el territorio, y cómo lograr identificar y revalorar los espacios de aprendizaje comunitario y a las personas o guardianes de esos saberes culturales.



Niños siembran en su jardín, como proyecto de aprendizaje relacionado con el lekil kuxlejal.

El tercer año pudimos llegar a dónde ahora estamos. El territorio es un lugar de aprendizaje con el que nunca se pierde el contacto y donde continuamente se despierta la curiosidad y las ganas de aprender. En este tercer año, exploramos una lógica pedagógica que lograra poner al centro los espacios de aprendizaje comunitario. Nuestro planteamiento era que el docente y los estudiantes, después de haber hecho recorridos y de haber preguntado e investigado en la comunidad y conversado con sus estudiantes, eligieran un espacio de la comunidad para aprender. Algunos que surgieron fueron la milpa, el cafetal, la cocina, el traspatio o aquel espacio donde alguien de ese lugar los pudiera llevar y enseñar. La visita se preparaba haciendo una serie de actividades a lo largo de varios días donde se reflexionaba sobre el territorio, se rescataban los conocimientos previos, se trabajaba con los conocimientos propios y se acercaban otras historias. El docente compartía con la motivación de generar interés en el origen de esa actividad para el ser humano (siembra de café, siembra de milpa, telar de cintura) o de cómo la realizan hoy en día en otros pueblos originarios del mundo. También se buscaba que se hicieran actividades creativas, como hacer poemas y canciones que se relacionaran con el espacio que se visitaría. Todo ello con la finalidad de crear expectativa, de generar asombro y curiosidad por visitar el lugar y por escuchar a la persona que ahí compartiría sus saberes.



Visita a la casa de unas señoras que están trabajando con el telar de cintura.

Esta lógica la vivenciamos dos veces con los docentes, una, en la comunidad de Mitontic, con la visita a la milpa de Don Mariano, y la segunda, con la visita a

una cocina tsotsil para hablar de la fecha de *pom* del calendario, que es cuando se celebra la cosecha y también cuando se conmemora el día de muertos. En esa segunda sesión, se introdujo el calendario solar y lunar maya, su lógica y su precisión, se hizo una reflexión de qué es lo que quedaba aún vivo de esos saberes. Se compartió el calendario maya *mam* y se relacionó con las ofrendas que honran el aspecto espiritual que sigue vivo en las comunidades. A partir de ahí se habló de cómo los abuelos medían el tiempo en la actualidad. Muchos docentes comentaron que sus abuelos todavía recordaban los meses de 20 días que utilizaban para saber cuándo sembrar. Ese día, con la intención de compartir cómo eran otros calendarios relacionados con la siembra, tuvimos la oportunidad de conocer, entre ellos, los calendarios socionaturales realizados por educadores comunitarios formados en los diplomados[15] realizados por la UNEM/EI y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). El conocer distintos calendarios sirvió de inspiración para los docentes porque vieron la fortaleza de poder sistematizar lo que los niños podían ir observando de su comunidad.



Plática con don Mariano en su milpa.

[15] Dichos diplomados son: "Sistematización del conocimiento indígena" y "Elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües". Se realizan entre la UNEM/IN y el CIESAS en Chiapas, Puebla, Oaxaca, Michoacán y Yucatán como parte de las actividades realizadas desde el Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco (LLCVF) del CIESAS con financiamiento de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI-SEP).

A partir de esa sesión, el interés por el calendario creció. Los docentes junto con sus estudiantes averiguaban en sus comunidades cuáles eran los meses y su significado. Ahí nos dimos cuenta del potencial que se podía generar si los niños y niñas observaban diariamente su entorno, y lo sistematizaban en algo visual. Nos pareció más natural y más orgánico que así surgieran las situaciones o aspectos para derivar sus proyectos de aprendizaje.

> *"El trabajo con el calendario ha abierto una ventana de posibilidades para trabajar con los alumnos de manera más libre, debido a que ha propiciado que los alumnos, mediante el trabajo con las diversas capas, observen y reconozcan el medio social y natural de su comunidad de una manera diferente, alimentando su natural curiosidad. De igual forma, han empezado a valorar su pasado y comprender el concepto de 'ciclo' de los fenómenos naturales, sociales e históricos de su comunidad."*
>
> **Arnulfo**
> *Coordinador académico de Conafe*

El resultado fue el más alentador de los tres años. Los esfuerzos estuvieron enfocados a proyectos de aprendizaje que pudieran ser cortos y que terminaron en muchos casos compartiéndose con la escuela y con la comunidad. Muchos de ellos no eran proyectos que se traducían en cambiar, construir o realizar algo, sino en profundizar en el aprendizaje de aquello que les había interesado. Por ejemplo, profundizar sobre por qué cae la helada, o por qué se quiebra la tierra, o sobre los rezos que se hacen en la milpa, o sobre los diferentes colores del maíz. La mayoría de los docentes y sus estudiantes pudieron experimentar hacer dos o más proyectos y aprender del proceso. Eso permitió que, esta vez, se pudiera lograr que verdaderamente los proyectos surgieran de los estudiantes y la motivación aumentó considerablemente. Los estudiantes comenzaron a pedir salir a hacer recorridos muy seguido y en muchos casos, de forma voluntaria, sistematizaban aquello que iban observando. Al trabajar directamente desde el territorio, se dio de manera muy natural la posibilidad de trabajar la lengua materna durante los recorridos, cuando iban a conversar con los abuelos para hacer sus investigaciones y también a escribir sus observaciones en la lengua materna.

"Me di cuenta que al trabajar por proyectos es muy bueno ya que cada proyecto se trabaja diferentes temas y cada tema nos deja nuevos conocimientos que sin darnos cuenta encontramos algo nuevo."

María Mercedes

Coordinadora académica de Conafe

"A mis alumnos los he visto sus cambios en la forma de trabajar con proyectos. Han despertado sus intereses en aprender temas sobre su comunidad. Aparte de eso, han desarrollado capacidades de participación, trabajo en equipo, valoración de su cultura y han aprendido a trabajar con la gente de la comunidad."

Pablo Santiago

Docente de Conafe

"El trabajo por proyectos, significa que soy un guía, nada más. Cambió mi ideología de que 'la maestra explica todo'. En mi caso, sentí que apenas estaba aprendiendo, no fue difícil, aunque para los niños no era lo mismo."

Angélica

Docente de Conafe

El trabajo por proyectos es un camino de aprendizaje que posibilita que los estudiantes y el docente se den cuenta que cualquier situación puede ofrecer una oportunidad para aprender. Permite reconocer los conocimientos que hay en la comunidad y posibilita no sólo estar dentro del aula, sino continuamente recorrer y conocer más de cerca lo que sucede en los diferentes espacios y momentos del territorio, —un territorio que, cuando se conoce con una intención de aprendizaje, abre a un espacio infinito de exploración—. Trabajar por proyectos abre la posibilidad de estar, aprender y construir juntos todos y todas**.** Niños, niñas, comunidad y docentes, unidos en un solo territorio, tomando en cuenta los conocimientos y saberes de los distintos lugares de donde viene cada quien.

El propósito de los proyectos no es que salgan bien, sino aprender juntos. La intención está en lo que sucede durante el proceso y no en el producto final. Por lo tanto, si los estudiantes se equivocan durante el proceso, no se aborda esto como un error sino como una oportunidad para aprender.

Trabajar con proyectos de aprendizaje que surjan del territorio tomando en cuenta la lengua, el conocimiento propio y las distintas maneras de entender el mundo facilita que se desarrolle una relación más honesta y continua entre las personas de la comunidad y la escuela; abre la posibilidad de que las madres y padres de familia puedan, en un contexto tan complejo como el que narramos, empezar a vincularse con lo que sucede en el espacio de la escuela del que nunca han formado parte.

Es una forma poderosa para cambiar las condiciones y los espacios tradicionales de enseñanza y resignificar los roles del docente y el estudiante; le permite al docente salirse de la estructura rígida o tradicional e incursionar en un espacio que les pertenece más a sus estudiantes. A partir del trabajo con proyectos, se puede diluir la relación de poder entre docente y estudiante y permitir que se inicie un proceso donde los estudiantes vayan desarrollando mayor autoconfianza y autonomía, ya que son ellos quienes deberán proponer y decidir los proyectos con ayuda del maestro, sabiendo que son capaces de construir, deconstruir y reconstruir lo que saben y lo que no saben. En este proceso, el docente se da cuenta de que puede aprender de sus estudiantes, y los niños a su vez aprenden a reconocer que son capaces de enseñar, que cada uno de ellos sabe algo distinto, valioso e importante; aprenden a reconocer que se necesitan acuerdos para trabajar en equipo, ejercitan el respeto por las diferentes maneras de ser y pensar, y van aprendiendo el apoyo mutuo y la organización. Por ello, es importante darnos cuenta que lo que importa no es la metodología, sino la convicción de que vale la pena que los espacios de aprendizaje partan de aspectos y situaciones reales y cercanas para el niño o niña.

> *"Los alumnos me han enseñado bastante. Recuerdo cuando hice mi hortaliza, los niños te van dando las ideas, algo que uno ya va perdiendo."*
>
> Rosalina
> *Docente de primaria indígena*



Preparan la tierra para sembrar hortaliza.

> *"Para sembrar hay que observar la luna maestra, para ver si es el tiempo, si no, nuestra planta no crecerá."*
>
> *Alumna de sexto, Tzajalchen. Chenalhó, Chiapas*



Siembran en la parcela que prepararon para hortaliza, primaria indígena en Slumká.

Ahora el sentido es para nosotros permitir que el niño o niña pueda y quiera entender lo que le rodea, que se genere sus propias preguntas y que aprenda que puede con ayuda de sus compañeros, de personas de la comunidad, de los docentes y con el conocimiento de la humanidad; y que genere nuevos cuestionamientos que lo lleven a otro ciclo de aprendizaje.

Nosotros consideramos que es necesario que el estudiante aprenda de lo que le asombra y de la curiosidad que le genera su territorio haciéndose preguntas, que podrá contestar a partir de los proyectos, buscando responderlas y comprenderlas, ya sea de manera individual o colectiva; recurriendo a la observación, a la indagación, al análisis y a la reflexión. Al mismo tiempo, el proyecto le estará permitiendo que pueda ejercitar continuamente, aprender a preguntar y darse cuenta que las respuestas se encuentran en su propio territorio, en las personas que ahí lo habitan, en la lengua que hablan y en la cultura que viven; y descubrir también que no todas las preguntas tienen respuesta, y que este camino se puede enriquecer buscando en la historia que llevamos como humanidad y en lo que han encontrado otras personas en otras partes del planeta.

En el entendido de aprender partiendo de la curiosidad de los estudiantes, el rol del docente sería desarrollar estrategias para que se mantenga el interés a lo largo del proceso, equilibrando por un lado, lo que se puede aprender desde el territorio, y por el otro, investigando y acercando aquellas historias que lo complementen y que lo motiven a conocer más. Todo esto permite tender un puente entre el universo conocido del niño y el desconocido y lejano de todo lo que está fuera de la comunidad, entre lo que sucede en el tiempo presente y lo que dio lugar a ello. Permite integrar y darle valor a lo que perciben los sentidos, y sobre todo, desarrollar sistemáticamente la capacidad de "curiosear".

Además, esta forma de trabajo se vuelve una posibilidad muy poderosa para que el docente y los estudiantes puedan experimentar **nuevas formas de pensamiento** sin olvidar o desconocer lo propio**.**

> *"La voz de los abuelos resonó en mi corazón, situando mi manera de entender el mundo y cambiando la mirada, conectándome con ellos. Los espacios recorridos, los estudiantes, las familias y las interacciones sociales, culturales y lingüísticas de esa región y territorio, que con el convivir del día a día ya no me eran ajenas, eran ahora parte de mi ser y mi lekil kuxlejal. Ahora es mi región, es mi vida y mi semilla más preciada."*
>
> Lisber
> *Docente de telesecundaria*

Para que un docente crea y le encuentre sentido a trabajar una metodología por proyectos como la que proponemos, deberá haber caminado por una formación de mucha sensibilización y reflexión.

Lo deseable es que en este espacio de formación, el docente experimente, más de una vez junto con otros docentes, trabajar con proyectos de aprendizaje, y que pueda sentir que alguien, en este caso, los facilitadores, le acerquen otras historias, otros estímulos que complementen su curiosidad, y que lo orillen a desarrollar sus capacidades para aprender sobre lo que desea saber.

La intención es que al vivenciar esto, pueda comenzar a realizar un proyecto con sus estudiantes, para después regresar al espacio de formación, retroalimentarse y coevaluarse con los otros docentes, reflexionando: ¿qué cambiaría? y ¿qué mantendría igual?, y seguir intentando, con mucha paciencia hasta que se sienta seguro para hacer modificaciones, e ir descubriendo así su propia manera para lograr despertar en sus niños y niñas el gusto por aprender.

Después de las experiencias de los tres años, nosotros creemos que para desarrollar la destreza del trabajo por proyectos, el docente necesita llevar a cabo con sus estudiantes varios proyectos cortos con intenciones claras, en lugar de uno solo. Esto da la posibilidad de practicar, equivocarse y aprender de los errores y aciertos para realizar el siguiente proyecto. La práctica es lo que le dará seguridad y autoconfianza, ejercitando la habilidad para lidiar con algo que no tenía planeado, abrirse a aprender de lo que vaya surgiendo y arriesgarse a innovar, pues no hay una única manera de realizarlos.

c. Vivenciar un ambiente agradable de aprendizaje

> *"He aprendido que la mejor brújula para comprender si mis alumnos están aprendiendo, no es ver si están atentos, sino ver si están felices."*
>
> **Arnulfo**
> *Coordinador académico de Conafe*

El ambiente agradable representó para nosotros la **tierra fértil** para que germinaran los frutos que buscábamos en el docente y en sus niños y niñas.

Para nosotros, un ambiente agradable de aprendizaje es un espacio de confianza entre personas que se construye entre todos y todas, del que se sienten par-

te y en el cual quieren estar y dedicar su tiempo; un espacio donde se sienten a gusto, seguros, y donde se puede construir el aprendizaje; donde la persona se siente respetada y no siente miedo, puede hablar su lengua, caminar su territorio y decir lo que piensa y siente. No tiene que ver con el espacio físico, sino con el ambiente de confianza, respeto y disfrute que se genera cuando hay un estado de bienestar colectivo. Un ambiente agradable de aprendizaje respeta distintos momentos de reír, de jugar, de debatir, de trabajar y de compartir. Es un espacio donde se vive en armonía. Al estar en un ambiente de confianza, uno puede decir lo que piensa y siente sin temor a equivocarse o a decir algo incorrecto. Desde esta perspectiva, uno puede vivir el error como una posibilidad de aprendizaje.



Momentos de risas y juegos durante las sesiones.

En cualquier proceso de aprendizaje debe estar presente un ambiente agradable, porque hemos visto que las ganas de aprender para la vida se despiertan cuando hay condiciones de armonía. Así, se abre la disposición para aprender lo que se desconoce y para compartir lo que se sabe. Al tener y generar un ambiente agradable de aprendizaje se favorece el aprendizaje significativo, que nosotros durante el proceso nombramos como *lekil xchanel* o buen aprender.

> *"El tomar en cuenta al alumno, sus intereses y necesidades, me ha ayudado a que ellos tengan más interés por la escuela."*
>
> Lisber
> *Docente de telesecundaria*

"Las dinámicas y actividades lúdicas permiten mejor interacción entre maestros y alumnos, permiten relacionarse, conocerse y entender mejor."

María de Lourdes

Docente de telesecundaria

Favorecer un ambiente agradable, implica un cuestionamiento y una disposición a modificar la relación de poder y construir condiciones de equidad.

"…Dejando la parte de docente, siendo amiga y compañera de ellos, diciéndoles que yo aprenderé de ellos, dándoles la confianza y que sepan que pueden contar conmigo."

Cristina Torres Jerónimo

Docente de Conafe

Es un proceso de deconstrucción y de reconstrucción, ya que implica romper con los esquemas de enseñanza y construir nuevos. Nos hemos dado cuenta que lo que pasa en la escuela y el concepto de ambiente agradable de aprendizaje no va de la mano. Lo que generalmente pasa en la escuela es que, en orden de importancia, primero está la disciplina y la obediencia y al último, si es que se tiene en cuenta, está generar las condiciones para que los niños puedan aprender con gusto. En muchas de las escuelas aún está permitido el castigo. La disposición de las aulas, el formato de las clases, los contenidos ajenos a la lengua, al territorio y a la cultura, la rigidez de las lecciones de dictado y copiado, y la ausencia de juego, canto y dibujo, hacen que lo que se viva sea un ambiente frío, confuso y castigador.

Después de ver esto una y otra vez en las visitas, teníamos prisa de que se partiera por cambiar el ambiente del aula para que el niño o niña quisiera ir de nuevo a la escuela. Buscamos que se le escuchara, que se le hablara en su lengua, que se tomara en cuenta lo que sabía y lo que conocía, y que se pusiera en continuo valor su identidad y su territorio.

El ambiente agradable de aprendizaje fue uno de los aspectos que estuvieron presentes desde el principio hasta el final, y para nosotros es un sello particular de esta formación. Siempre fue importante, aunque con los años fuimos comprendiendo mejor lo que significaba.

"El ambiente agradable comenzaba desde la puerta. Siempre que llegábamos nos recibían con un abrazo. Eso me sorprendía porque en otras formaciones no pasaba eso."

Antonio

Docente de Conafe

Nos dimos cuenta que necesitábamos vivir con los docentes un espacio de aprendizaje profundamente diferente y gozoso. Primero, porque creíamos que era también su derecho como personas el vivir una formación así; segundo, porque sabíamos que sólo desde ahí podríamos idear juntos cómo construirlo; y tercero, porque queríamos que eso les diera una idea de cómo generar espacios semejantes con sus estudiantes.

"Conocer el contexto, hacer el tendedero histórico trabajando con la identidad, fueron espacios agradables de aprendizaje."

Rosalina

Docente de primaria indígena

"Nosotros fuimos parte del proceso, todos éramos importantes. Al no vernos como autoridad, los docentes podían sentirse a gusto y en libertad. Se lograron muchos momentos de empatía. Por ejemplo, cuando uno de los participantes tuvo un problema personal, tuvo la confianza de compartirlo con el grupo y de recibir el apoyo de todos."

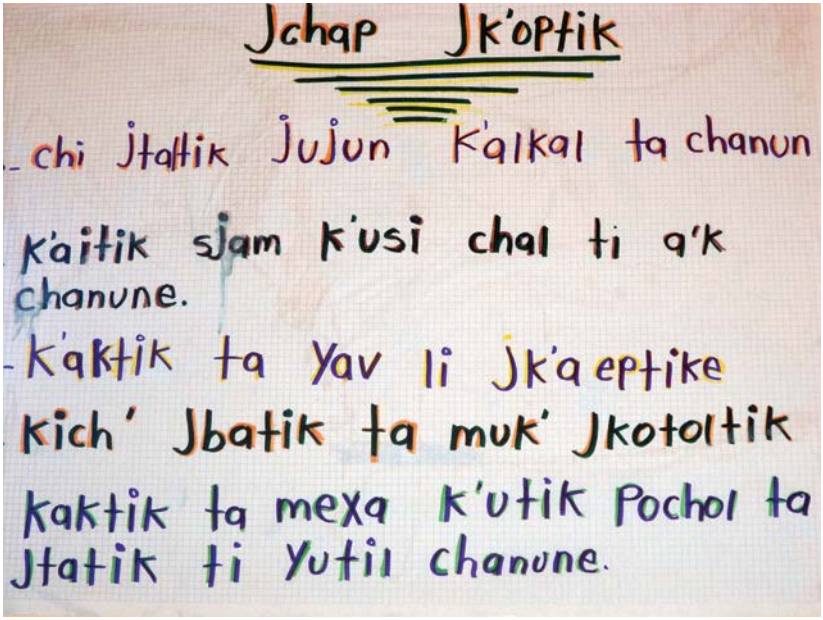
Equipo de facilitadores

El ambiente agradable se intencionó desde un principio construyendo *acuerdos de convivencia colectivos*. Cada año, se usaron diferentes estrategias para construirlos pero siempre con la intención de que se vivenciara, tanto en las sesiones de formación como en la escuela, un espacio de confianza y respeto.

"Establecer acuerdos de convivencia dentro del aula fue una oportunidad para mí. Escuchar de mis alumnos sus opiniones, sugerencias y argumentos de lo que anhelan durante el ciclo escolar y la manera de cómo quieren conducirse sobre su personalidad y sobre cómo quieren ser tratados durante su estancia dentro del aula. Retomé, como ejemplo, que dentro de la comunidad existen

acuerdos y ésta es una manera de establecer una buena armonía dentro de la misma, ya que todos seguimos un bien común. En lo personal esto fue fundamental ya que los alumnos hicieron una conexión entre la realidad y lo que pretendíamos alcanzar dentro del aula. Hubo una gran diversidad de opiniones, de las cuales puedo rescatar que hablaron de muchos valores pero sobre todo, del respeto. Respeto por su integridad física, por su personalidad, por sus opiniones y sobre todo, por su manera de aprender. Considero que este tema fue la clave para que ellos expresaran sus sentimientos. Eduardo, un niño de nueve años, propuso que el maestro fuera respetuoso con los alumnos y alumnas, ya que él al inicio del ciclo escolar acusaba a los alumnos de indisciplinados, y eso a Eduardo no le parecía porque no todos los alumnos son iguales, y que se cometían muchas injusticias dentro del aula, por lo que pidió que el maestro actuara con justicia."

Fernando Manuel Álvarez
Docente de primaria indígena



Una manera de resignificar la lengua y revalorarla en la escuela: un acuerdo de convivencia en lengua tsotsil.

A partir del segundo año, nuestro espacio de formación tuvo constantemente espacios para cantar y jugar. Se buscaba que los docentes se divirtieran, que co-

nocieran cantos y juegos en tseltal y en tsotsil y que disfrutaran su proceso de aprendizaje. La risa, el canto y el juego permitieron que nos integráramos más entre todos. Había una canción que se volvió el himno del diplomado y siempre la cantábamos:

> *"Sal de tu miedo, de tu egoísmo, sal de tu concha, sal de ti mismo, toma mi mano, somos amigos, si vamos juntos será distinto."*
>
> *Fragmento de la canción "Caracol", De Margarita Robleda*

A lo largo del diplomado se fueron buscando momentos de convivencia entre todos. Por ejemplo, la fogata de fin de año, la posada, el viaje a Toniná, las sesiones en comunidad. Algo que ayudó mucho a que empezara el tercer año con un ambiente agradable de aprendizaje fue tener una "semana de inmersión" todos juntos. Durante esa semana pudimos realizar de forma intensiva muchas actividades lúdicas y creativas, y conocernos mejor antes de comenzar el diplomado. En ella, se vivieron experiencias personales profundas con respecto a la identidad y a las experiencias educativas de los niños, lo que hizo que nos diéramos cuenta de que había muchos aspectos comunes. También se dieron momentos para reflexiones colectivas sobre el sentido de construir una comunidad de aprendizaje.



Sesión del diplomado, trabajando con la identidad.

Con el tiempo fuimos encontrando en los docentes y en los estudiantes distintas ideas de lo que para ellos era un ambiente agradable de aprendizaje, y eso fue parte de la riqueza del proceso. Entendimos que no hay una sola manera. La creatividad, sensibilidad e identidad de cada docente y sus estudiantes, así como su contexto particular, determinará cuál es el ambiente agradable de aprendizaje propicio para esa realidad.

"En un primer momento lo que hice fue generar confianza, que es la base fundamental. Como maestra debo aprender a escuchar y observar a mis estudiantes: qué sienten, qué piensan, cuáles son sus expectativas, qué ofrecen y qué necesitan, y no únicamente hacer un diagnóstico sobre qué tanto saben."

Cecilia
Docente de Conafe

"Un ambiente agradable de aprendizaje consiste en lograr llamar la atención y el interés de los alumnos en las diversas actividades que se realizan dentro o fuera del salón de clases, a través de dinámicas, juegos, cantos o bailes, dejándolos ser ellos mismos y, de esa manera, generar confianza mutuamente."

Cecilia
Docente de primaria indígena



Ambiente agradable de aprendizaje. Niños y jóvenes cantando y jugando.

En su práctica, los docentes realizaron acuerdos de convivencia, empezaron a cantar y jugar, a realizar actividades fuera del salón de clases y a visitar a los padres de familia. Se interesaron más en lo que les pasaba a sus estudiantes y les empezaron a preguntar sobre aspectos de su vida y de su comunidad. Los estu-

diantes se acercaban a contarles a los docentes sus problemas y se daba más afecto físico entre docente y estudiante. A partir de esto, se generó más confianza y los estudiantes asistían con más ganas a la escuela.

> *"En un primer momento generé confianza con los alumnos a través de ciertas actividades, permitiéndoles hacer, decir y mover a su manera. Es importante para mí tomar en cuenta la participación de ellos incluyendo sus gustos y necesidades de tal manera que se sientan contentos durante la clase, involucrar también que sean partícipes en coordinar algún juego o dinámica con sus compañeros. Y lo más importante es convivir y disfrutar."*
>
> Cecilia
>
> *Docente de primaria indígena*



Juegan *"pech´ y t´ul"*.

> *"Mejoré el ambiente agradable de aprendizaje en mis alumnos a partir de crear acuerdos de convivencia, integrar en equipos por afinidad, escuchar con respeto cuando alguien habla, salir del salón para trabajar, realizar dinámicas, jugar con ellos y permitir que hablen la lengua."*
>
> Ciro Santiago
>
> *Docente de telesecundaria*

"Mis alumnos han cambiado de actitud, porque antes no se comunicaban entre niños y niñas, porque para ellos no era normal jugar juntos o comunicarse."

Óscar

Docente de primaria indígena

"Los alumnos empezaron a tenerme más confianza. Incluso un día todos se rieron porque uno de ellos me llamó mamá."

Artemio

Docente de Conafe

d. Generar experiencias para que se enamoren de quienes son y donde están (lengua, cultura y territorio)

"Lo que me hace ser quien soy es mi historia y mis antepasados. Si no viviera donde vivo, si no hablara el idioma que hablo, si no tuviera las tradiciones que tengo, definitivamente no sería yo."

Elisa Araceli

Docente de Conafe

En el proceso de formación, nos dimos cuenta que era fundamental que los docentes se enamoraran de quienes son y de donde están, para que se reconocieran y se valoraran a sí mismos y a los demás como sujetos, y para que se sintieran parte de su territorio y de su cultura.

Nosotros desde un principio, trabajamos desde la identidad y la lengua materna, aunque nuestra aproximación se fue desarrollando y profundizando con el paso del tiempo. Nos dábamos cuenta de que el trabajo con la identidad en las escuelas únicamente se reduce a quién eres, partiendo de quién es tu familia y de dónde vienes, sin profundizar mucho más. Para nosotros resultó fundamental fortalecer la identidad, mediante el trabajo con la lengua, la cultura y el territorio.

> *"En el diplomado me despertaron, y descubrí que desde niño tengo un tesoro que vale mucho, que es mi lengua tsotsil."*
>
> **Artemio**
> *Docente de Conafe*

Durante el primer año, realizábamos actividades para que los docentes reflexionaran sobre su lengua, su cultura y su territorio. Nuestra intención era fundamentalmente que reconocieran estos aspectos de sí mismos para que lo hicieran con sus estudiantes también.

> *"Ayudar a conocer de dónde eres, tu recorrido en la vida, ayuda al niño también a valorar su lengua y su cultura."*
>
> **Rosalina**
> *Docente de primaria indígena*

Trabajamos con un cuento titulado "El oso que no lo era", en el que se narra el dilema de identidad que sufre un oso cuando su contexto se transforma y la sociedad ya no reconoce su identidad. Se detonó la reflexión partiendo de preguntas como: ¿quién soy?, ¿qué me hace ser quien soy?, ¿cómo me ven los demás?, ¿cómo influye lo que piensan los demás?, entre otras. A partir de la reflexión, el docente dibujaba un autorretrato de cuerpo completo donde iba escribiendo frases en su lengua materna que lo describieran por dentro y por fuera.

> *"Cada agricultor siembra ciertas semillas. Es importante entender o ver el motivo de por qué estoy sembrando esas semillas. Al momento de entenderlo, podré entender mejor mi persona, porque ahí está mi identidad: me estoy reflejando en mi parcela."*
>
> **Víctor**
> *Docente de Conafe*

Al finalizar las sesiones, se les entregaba una ficha pedagógica para que implementaran las actividades con sus estudiantes. A la mayoría no les funcionaron, por diversos motivos. Algunos estudiantes no querían dibujar por vergüenza, no sabían escribir en su lengua materna o copiaban el ejemplo del docente. Además, para muchos era la primera vez que hacían actividades relacionadas con su iden-

tidad. En varios casos observamos que, cuando escribían algo suyo, ponían defectos o cosas muy negativas de sí mismos.

En el segundo año, nos interesamos en que los docentes, a partir de mirar quiénes eran y de dónde venían, se valoraran a sí mismos. Una diferencia muy importante con respecto al año anterior, fue que las actividades tenían como objetivo que los docentes conectaran desde su vivencia e historia personal.

Se hizo un dibujo libre de cómo se percibían y después, a ojos abiertos, con espejo en mano, se les pidió que se dibujaran con el mayor detalle posible, sin describirse. Con actividades como ésta, la mayoría pudieron reflexionar sobre cómo su identidad se había debilitado con el transcurso de los años y ubicar los momentos en los que esto había sucedido. Además, varios reconocieron la responsabilidad que tenían como docentes de que no les sucediera lo mismo a sus estudiantes.

Varios docentes se animaron a realizar estas actividades con sus estudiantes y les sirvió de diagnóstico. Queríamos que el docente se respetara y se maravillara de quien es por su lengua, que descubriera que no tomarla en cuenta sería como otra persona tratando de interpretar lo que observa y nombrándolo en una lengua que no conoce. Era importante que entendiera que en su lengua todo tiene sentido siendo parte de su vida y de la cultura a la que pertenece. Es su lengua y su variante lo que le da identidad y le distingue de otros.

También buscamos que los docentes se dieran cuenta de que la lengua, más que un obstáculo, es la manera de favorecer el aprendizaje.

Queríamos que el docente indígena dejara de mirar su lengua materna desde su práctica como la posibilidad de dar instrucciones a sus estudiantes, y que más bien, pudiera recordar y sentir a partir de su propia vivencia como niño, que pudiera ver que, cuando el entendimiento y aprendizaje no sucede en la lengua materna, no se puede encontrar el mismo significado y sentir de vida y reconocer que él o ella y su lengua son uno. Sólo a partir de darse cuenta de ello, puede empezar a tener un lugar el español como una segunda lengua.

> *"Cuando uno habla en tseltal o alguna otra lengua, es más seguro de sí mismo; se explaya más y sin titubeos. Tal es la expresión natural, cuando salen las palabras por sí solas. Aunque hubo un momento de sentir pena porque pensaba que los otros eran mejores que yo, y por eso ya no quería hablar mi lengua, me estaban aculturando, era feo, la verdad no me gustó. Para mí el tseltal ha sido el pase a un nuevo conocimiento, a un nuevo amigo o amiga, a una bue-*

na relación con quien interactúo, nos sentimos en confianza, somos como somos. No faltan las malas palabras, son parte de nuestro crecimiento."

Ceci
Docente de primaria indígena

Además queríamos que conocieran que su lengua tiene una historia que viene caminando desde los abuelos, que guarda una gran riqueza, y que explorarla no termina nunca, pues una palabra en su lengua tiene mucho que decir, es tan profunda que cuando se traduce al español no llega a tener el mismo sentido.

"Afortunadamente mi mejor maestra ha sido mi querida madre, y mis abuelas, que a pesar de todo el tiempo y el espacio, jamás dejaron de hablar el tseltal hasta la fecha. Es muy bueno contarnos historias, sucesos en la lengua materna."

Ceci
Docente de primaria indígena

Un ejemplo es el término *lekil kuxlejal* que, si se tradujera y se trabajara en español, no significaría lo mismo, porque va más allá de ser sólo dos palabras. Es la manera de vivir de cada miembro de la comunidad. Pero además, tampoco significa lo mismo para todos los tseltales o tsotsiles. Cada comunidad, cada familia, incluso cada persona se apropia de su significado a partir de su experiencia.

"Ahora me siento muy orgulloso de lo que soy y lo que hablo. En la actualidad estoy trabajando en una comunidad de Chamula y me he dado cuenta en las variantes, hay muchas cosas que son similares y lo bonito de todo esto es que puedo aprender cómo se dicen las cosas en diferentes lugares, y además puedo decir con orgullo cómo se dice en mi pueblo. Veo que a los alumnos les gusta y se ríen y es lo que me gusta."

Raymundo
Docente de Conafe

Buscamos que el docente pudiera, con su lengua, reconectarse y resignificarla en su vida, y que el docente que no hablaba alguna lengua indígena la conociera, se acercara y la valorara.

"Estar en un territorio con tradiciones, cultura y lengua distinta a la mía, me hizo reconocerme a mí misma dentro de la diversidad, descubrir mi identidad dormida, mis raíces. A partir de ahí empecé a reconocer lo valioso de las identidades de los demás, a unir mi corazón al corazón de esa región que al principio me era muy extraña y después se convirtió en mi familia, en el alma de mi vida. La lengua materna de mis estudiantes fue un detonante importantísimo para conocerlos, pues su lengua es la esencia de su ser, no es una simple competencia lingüística, es su identidad y cultura y, como ya me han compartido a través de ella un pedacito de su ser en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aprender y valorar la lengua de mis estudiantes me ha hecho una persona abierta al diálogo y a la interculturalidad. Para mí no basta la aceptación, sino la compenetración en nuestro interior con la identidad de los otros, la interrelación basada en el respeto mutuo por lo que somos. Mi corazón ahora puede escuchar el corazón de mis estudiantes porque ya es parte de ellos."

Lisber

Docente de telesecundaria

Cristy, una docente de Conafe, al finalizar el diplomado, nos compartió una de las certezas que le había dejado la experiencia de formación: "No importa ser maestro indígena o mestizo para aprender a valorar las raíces de los demás".

"Hoy mi preocupación no es abarcar contenidos nacionales, teóricos, sino partir de quien soy, de dónde vengo y a dónde voy, reconociendo mi origen, aprender a escribir mi lengua como plataforma para adquirir nuevos conocimientos y enriquecer lo propio. Mi visión ha cambiado en relación con mi práctica docente; de igual forma en lo personal, me ha servido mucho valorar mi origen, mi cultura y las costumbres de mi familia. En esta introspección, en mi corazón hay algo distinto en relación con los demás. Uno de mis propósitos es recuperar mi lengua paterna ya que el origen de mi padre es zoque."

María del Carmen

Coordinadora académica de Conafe

Desde un inicio, se pretendía que el equipo estuviera formado por facilitadores que hablaran una lengua indígena: tsotsil o tseltal, ya que se saldría a visitar a los docentes que estaban dando clases a niños y niñas que hablaban una de las dos lenguas, y queríamos que el acompañamiento pudiera ser en su lengua, también

para que durante las sesiones con los docentes pudiéramos dividirnos por grupos con facilitadores en las distintas lenguas para apoyar al docente sobre cómo dar las actividades en la lengua.

Sin embargo, tampoco teníamos presente cómo es que cada uno de los facilitadores estaba relacionándose con su lengua. Fue hasta que sistematizamos el proceso, que nos hemos permitido descubrir esa fase de nuestra vida y darnos cuenta que cada uno de nosotros, como facilitadores, al igual que los docentes, tenemos una historia con nuestra lengua que no nos habíamos permitido escuchar.

> *"Antes del diplomado, no le tomaba importancia a todo lo relacionado a la cultura. No tenía ese respeto hacia ella, mucho menos veía lo valioso de la lengua, ni de los conocimientos que guardan. Oía a un abuelo y su plática no me parecía tan interesante, ahora ando en busca de ellos. Puede que no de todos los abuelos pero, por lo pronto, sí de los míos. No crecí con ellos pero voy hacia donde están."*
>
> Virginia Sántiz
> *Facilitadora*

Ahora vemos que en el equipo hay una gran riqueza de lenguas y sus variantes, y que ello ha significado distintas maneras de interpretar y contar cada manera de vivir lo que nos rodea.

> *"En el diplomado tuve un gran hallazgo que me hizo reflexionar mucho sobre mi lengua materna, que ya sabía hablarla y había comprendido que tenía que mejorar mi escritura, pero lo que no tenía era su esencia. En el proceso del diplomado comprendí que las palabras en tsotsil no son vacías sino que son muy profundas y que vale mucho la pena comprenderlas. Y concluyo que mi lengua materna es indispensable para mi vida y que necesito reflexionar más de ella porque comprendí que ahí están todos los conocimientos de mis antepasados."*
>
> Delicia Hernández
> *Facilitadora*
>
> *"Cuando estuve en el equipo de facilitador, entendí que yo sabía que era lo que soy. Cuando trabajamos identidad me ayudó a comprender por dónde*

empezar. Entendí que lo que había trabajado como asistente educativo con los docentes no era suficiente para las necesidades de los niños."

Antonio Jiménez

Facilitador

"Me di cuenta que he perdido muchos conocimientos que mis padres me transmitieron de niña, de tantas historias que me contaron y que en ese momento no les di importancia, me di cuenta que poco a poco fui perdiendo la conexión con mi lengua, me fui olvidando de todo lo que me enseñaron de niña, y fui cambiando mi lenguaje, haciendo mezclas en español, o a veces hablaba sólo en español cuando estaba con mis hermanos, o con amigos, porque me daba pena hablar en tsotsil, más cuando estaba en la ciudad. Luego pude darme cuenta que con la experiencia del diplomado cambió mi forma de ver mi lengua, comencé a tomarla en cuenta, pude entender que vale, que es importante".

Cecilia Díaz

Facilitadora

"Cuando pasé a la secundaria fue ahí donde cambió toda mi vida, más sobre mi lengua. Llegaron compañeros de otra comunidad que no hablaba la lengua tsotsil y yo sentí que era mejor el español, que podía comunicarme más con más personas y decidí sólo juntarme con ellos para aprender el español y mi lengua lo dejé a un lado. Al igual, a mis primos y familiares les empecé a hablar en puro español. Muchos me decían que me creía mucho. Casi la mayoría de mis familiares ya no quería juntarse conmigo porque les daba pena porque yo sólo hablaba lo que es el español. Ahora me arrepiento que casi por poco dejo olvidado uno de los tesoros más grandes que me ha dejado la vida que es la lengua, porque es la que me ha acompañado en los primeros años de mi vida, ya que me ha ayudado a comunicarme con mi familia, amigos y sobre todo, con las personas de mi comunidad, y en muchos otros lugares más. Ahora me siento muy orgulloso de lo que soy y lo que hablo. En la actualidad estoy trabajando en una comunidad de Chamula y me he dado cuenta que en las variantes hay muchas cosas que son similares y lo bonito de todo esto es que puedo aprender cómo se dicen las cosas en diferentes lugares y además puedo decir con orgullo como se dice en mi pueblo y veo que a los alumnos les gusta y se ríen. Es lo que me gusta, porque compartimos, también apren-

do de ellos. Ahora más que nunca hablo con orgullo mi lengua; le doy gracias al diplomado y a la vida por darme una oportunidad más sobre lo importante que es mi lengua."

Raymundo
Docente de Conafe

En el tercer año, sobre todo, se profundizó mucho más sobre la identidad. Ya no la concebíamos como trabajar de forma particular sino más bien como un aspecto que debía estar presente e incluirse continuamente en todas las actividades que realizábamos. A partir de conectar con sus vivencias personales, se buscó que los docentes valoraran y respetaran la cultura, descubriendo la riqueza de la lengua, ya que en ella se encuentran guardados los conocimientos ancestrales.

En algunas sesiones, Xun nos explicó que las palabras de la lengua no eran simples, sino que tienen toda una profundidad detrás pero que desgraciadamente en las escuelas, en los pocos intentos por tener una educación bilingüe, se perdía el significado más profundo de las palabras, su connotación sagrada, por ejemplo los abuelos dicen: *ch'ul te'* (sagrado árbol), en lugar de sólo *te'* (árbol), como se aprende en la escuela cuando se traduce en la estructura del español. También nos hacía reflexionar sobre la importancia del corazón en la lengua. En tsotsil se pregunta *k'ux-en a vo'on* (¿cómo está tu corazón?). Durante los tres años del diplomado, reflexionamos sobre la importancia del corazón en la lengua.

Lo que pasó con los docentes este año fue que sus reflexiones se volvieron mucho más profundas y abrazaron su identidad con más fuerza. Como consecuencia, algunos permitieron a sus estudiantes hablar más en la lengua materna y hubo quienes se interesaron por aprender la lengua de sus estudiantes. Varios docentes nos compartieron que tuvieron problemas con los padres de familia porque les decían que no querían que sus hijos fueran a la escuela a aprender tsotsil o tseltal; querían que les enseñaran español.

En este último año, con apoyo de Xun decidimos abrir dos espacios para trabajar las lenguas tseltal y tsotsil: uno para que los que no la hablaban la aprendieran, y otro para que los hablantes pudieran reflexionar sobre su lengua, su origen y la riqueza de sus variantes. Al principio, llegaban algunos pero poco a poco fueron faltando por muchas razones, entre ellas, el tiempo. Sin embargo, la reflexión que nos dejó la experiencia es que pocos docentes estaban dispuestos a comprometer parte de su tiempo a conocer más profundamente su lengua.

La identidad durante el tercer año también estuvo siempre ligada al territorio. Para ello hicimos varias actividades en comunidad que ayudaron mucho a fortalecer el sentido de identidad de los docentes indígenas y a que los docentes no indígenas valoraran de una manera más profunda la identidad de sus estudiantes.

En particular, el trabajo con el calendario tseltal y tsotsil permitió que reconocieran como suya la sabiduría de entendimiento tan profundo de los ciclos naturales y que reconocieran también que había mucho que desconocían.



Jóvenes eligen su proyecto a partir del calendario agrícola tsotsil.

Como facilitadores nos damos cuenta que es muy importante trabajar desde el principio con la identidad ya que de ello depende cómo un docente irá evolucionando en la empatía, en la revaloración y respeto con sus estudiantes y su entorno social, cultural y ambiental. También reconocemos que es dinámica, que cambia constantemente y que es un proceso de construcción de toda la vida.

e. Rescatar el conocimiento previo y darle un lugar al conocimiento propio

> *"Pude reflexionar las partes necesarias para mi formación: que el verdadero conocimiento está en nuestros saberes propios de la cultura y en nuestra tradición."*
>
> **Valentín**
> *Docente de Conafe*

> *"Todo lo vivido y construido desde el seno familiar, en las interacciones con los otros, nuestra identidad, nuestra mirada del mundo, son el punto de partida para confluir a nuevos conocimientos, revalorando y reconstruyendo."*
>
> **Lisber**
> *Docente de telesecundaria*

El conocimiento previo se refiere a todo aquello que el niño o el docente conoce y sabe en cuanto a lo que ha visto y vivido. Por ejemplo, un niño dijo: "yo sé que San Cristóbal es una ciudad muy grande donde hay mucha gente *kaxlana* [no indígena] porque he acompañado a mi mamá al mercado". Y otro más afirmó: "yo sé que en la selva vive el jaguar y los monos porque lo aprendí en la televisión".

El conocimiento propio es aquel que tanto al niño como al docente les da identidad y sentido de pertenencia, ya que se refiere a aquello que poseen en sí mismos y que nadie les puede quitar. Tiene que ver con su lengua, su cultura, su historia, sus formas de ver y entender el mundo, y los saberes comunitarios relacionados con su territorio, que son herencia viva de los abuelos y abuelas. Conocer el conocimiento propio es una tarea de vida ya que se relaciona con lo que cada uno es, con su identidad.

> *"Cuando conocí el calendario agrícola y luego le presenté a los niños, vi que les gustó mucho y que con ello se ubican bien. Ahora tomo en cuenta sus conocimientos propios, relaciono los contenidos del plan y programa con los conocimientos comunitarios, como también aprecio más mis saberes comunitarios y mi cultura."*
>
> **Aurelia**
> *Docente de primaria indígena*

"Yo sé que la chilchahua sirve para combatir la salmonela y la diarrea. Éste es un conocimiento previo que tengo sobre plantas medicinales, pero también es propio porque lo aprendí en mi comunidad con mi abuelo."

Delicia
Facilitadora

"Yo sé utilizar una computadora, es un conocimiento previo pero no propio porque no tiene que ver con mi territorio."

Delicia
Facilitadora

También hay un conocimiento propio que, no por ser propio, se sabe o se le conoce.

"Mi abuelo teje los morrales de red con la fibra de pita. Yo miro lo difícil que es y algún día me gustaría aprenderlo."

Antonio
Facilitador

"Recuerdo que una vez escuché a un abuelito preguntándole a su nieto qué era lo que tenía en la mano y cómo funcionaba y su nieto le contestó: un celular pero, ¿tú que vas a saber de esto?"

Delicia
Facilitadora

Además, en la escuela se trabajan los conocimientos que manda el currículo, que tienen muy poco que ver con el contexto y la cultura del niño, y no se toma en cuenta lo que sabe y conoce. Cuando esto sucede, se traen otros conocimientos de fuera que, si no se integran, para el niño no tienen significado.

"Yo aprendí a hablar el tseltal en mi casa y en la comunidad. Pasé por toda la primaria y no sabía escribir mi lengua porque nadie me enseñó."

Antonio
Facilitador

Para nosotros es muy importante que en la escuela se trabaje con los conocimientos previos y propios, ya que eso implica que el docente tome en cuenta al niño como sujeto y reconozca que tiene mucho que compartir.

> *"Estábamos trabajando con el tema de las mordeduras de culebras y entonces los niños me empezaron a decir de varias plantas que utilizan como antídoto para el veneno. Yo me quedé asombrado y ahora sé cómo curarme y qué plantas utilizar."*
>
> **Ciro**
> *Docente de telesecundaria*

> *"Valorar los saberes previos de los alumnos para transformarlos en pilares de pensamiento, respetando a cada uno de ellos, para así mantener y cuidar el conocimiento de las semillas."*
>
> **Víctor**
> *Docente de Conafe*

Además, reconocer los conocimientos propios permite que el niño los valide, los siga buscando, y entonces los integre a los conocimientos que va adquiriendo a lo largo de su vida. Es tarea de la escuela retomar esos conocimientos y acuerparlos en un aprendizaje más integral.

Por ejemplo, un niño en su cultura puede aprender que en la naturaleza todo tiene vida y está relacionado. Cuando en la escuela aprende sobre los volcanes y el docente rescata sus conocimientos propios, el niño podrá, aunque no conozca un volcán, decir bajo su lógica que el volcán "está enojado" cuando está haciendo erupción. El docente, en lugar de negar lo que dice el niño, puede complementar su conocimiento con la perspectiva científica y explicarle por qué, desde la geología, hace erupción un volcán, y también le puede mostrar cómo en la cultura nahua del centro del país hay personas muy especiales para la comunidad que se llaman "graniceros", que tienen el don de hablar con el volcán y llevarle ofrendas para que se "contente". El docente incluso le puede contar cómo para él las montañas de su comunidad están vivas. De esta manera, el niño conoce otras perspectivas y se reconcilia con su propia manera de entender el mundo, dándose cuenta de que ambas son válidas.

"Mis alumnos ya se dan cuenta que cada uno de ellos tienen diferentes maneras de interpretar el mundo donde pueden dar su opiniones sobre ello."

Óscar

Docente de primaria indígena

Al principio nosotros no teníamos claridad sobre la diferencia entre conocimiento previo y propio y usábamos indistintamente uno u otro, buscando referirnos más al propio. Durante las sesiones en las actividades con los docentes, partíamos de lo que conocían sobre su lengua, territorio y cultura.

Cuando se buscó una experiencia de aprendizaje sobre la milpa, se partió de una dinámica colectiva en la que se preguntaba: ¿qué sé?, ¿qué no sé? y ¿qué me gustaría aprender? Esas preguntas se retomaron a lo largo de la experiencia y, al finalizar, se hizo otra dinámica en la que se rescató el aprendizaje colectivo preguntando: ¿qué sé ahora que antes no sabía? y ¿con qué preguntas me quedo?



Rescatando los conocimientos previos y propios.

En otra sesión, se trabajó sobre el ciclo del maíz. Se construyó el ciclo entre todos los que habían tenido una experiencia de siembra y cosecha en su comunidad. Finalmente, se realizó un diálogo de saberes porque en cada comunidad se hacía distinto y se fueron complementando con lo que cada quien sabía.

Llevamos el ejemplo de cómo se realiza la siembra del maíz en Mitontic. Se trató de explicar de manera **didáctica** y se dibujó cada parte del proceso de la siembra del maíz que comprendía: la selección de la semilla, la limpia del terreno, la parte espiritual, entre otros. Se fueron explicando y colocando los dibujos en forma circular, empezando por la selección de la semilla hasta llegar nuevamente a la selección de la semilla, es decir, se quiso transmitir que el maíz criollo se cultiva en un ciclo continuo, sin inicio ni fin. La actividad fue facilitada en tsotsil. Inmediatamente, todos los jóvenes de comunidad que hablaban el tsotsil, comenzaron a arrebatarse la palabra y a decir que en su comunidad era diferente, o que en tierra caliente se hacía dos veces al año, o que la manera de pedir permiso o de hablarle al maíz era otra. Fue sorprendente ver cómo fluían todos los conocimientos de todas las diferentes formas y maneras de sembrar, cultivar y cosechar el maíz porque reconocían que existían varios componentes que lo hacían diferente como el tipo de clima, el suelo, la cultura y el tipo de semilla, entre otros.

En donde mejor pudimos ver que el docente lo llevaba a la práctica fue en el tercer año durante la realización de los proyectos.

En una telesecundaria de la comunidad El Aguaje, cuando los jóvenes decidieron el tema de su proyecto, sobre los conejos, la docente Lulú comenzó a rescatar todos los conocimientos propios y previos que tenían sus estudiantes.; para ello utilizó las siguientes preguntas: ¿qué sé?, ¿qué no sé? y ¿qué me gustaría aprender? Inmediatamente los jóvenes al oír la pregunta, comenzaron a mencionar lo que sabían: comen zanahoria, maíz, hay en colores negro, blanco, pinto, gris, etc. Al contestar el "qué no sé", surgió la duda sobre la variedad de colores del maíz pinto, y se despertó el interés por responderla.

f. Acercar otras historias, conocimientos y maneras de ver y entender el mundo

> *"Cuando hablamos de nuestro cuerpo en la cultura, decimos que venimos del maíz; ahora con lo que sé de la ciencia, me dice que venimos de polvo de estrellas. No es pelea, para mí se complementan…"*
>
> Antonio Jiménez
> *Facilitador*

Acercar historias significa aproximar al sujeto que aprende a aquello que le queda lejos en el tiempo o en el espacio; acercarle lo que le pertenece a la humanidad y otras miradas o formas de entender el mundo. Significa que conozca otros lugares y seres que habitan nuestro planeta, lo pequeño que no se ve y lo grande que nos rodea. También significa traerle aquello que le permita despertar su curiosidad, maravillarse, emocionarse, generarse preguntas e imaginar posibilidades, conocer de qué está formado y cómo funciona su cuerpo, el planeta y el cosmos, conocer las preguntas que se han generado otros seres humanos desde siglos y poder compartirlas con ellos. Este acercar historias se tiene que hacer poniéndolas en continuo diálogo con sus propias historias y formas de mirar el mundo.

> *"…Si no hubiera conocido lo que hay más allá en el espacio, entonces podría decir sólo lo que hay acá, pero si entiendo que las cosas se formaron por eso, puedo encontrar una lógica que junta eso nuevo con lo que yo ya sé, para entender."*
>
> **Antonio**
> *Facilitador*

En la escuela se vive lo contrario, desde pequeño te enseñan que sólo hay una verdad, una respuesta correcta, que es la que viene en los libros. Muchas veces lo que se estudia en los contenidos contradice profundamente lo que creen los niños desde su cultura.

> *"Los niños aprenden de sus padres y abuelos que todo ser vivo tiene espíritu, tiene vida y que se debe respetar. Pero en la escuela se enseña que hay factores abióticos, cosas como las piedras y las montañas, que no tienen vida. Mientras el niño cree desde su cultura que lugares como las cuevas en las montañas son sagradas y tienen vida, en la escuela ese creer en lo sagrado no existe, por lo tanto, no se trabaja y muchas veces hasta se desaprueba. El niño poco a poco puede comenzar a olvidar lo que había venido aprendiendo desde su niñez y a perderle el respeto."*
>
> **Vicky Sántiz**
> *Facilitadora*

Los niños crecen confundidos y poco a poco se van alejando de su forma de ver el mundo, sin entender tampoco la forma de pensamiento de la cultura domi-

nante y mucho menos de otras culturas que tanto han aportado a la historia de la humanidad.

Desde el inicio, sabíamos que compartir otras historias era una forma de enseñanza poderosa porque tenía la posibilidad de fortalecer la identidad.

> *"Yo lo había vivenciado en muchas escuelas, cuando tuve la oportunidad de hacer una serie de documentales con niños y niñas indígenas. Recuerdo que llegaba a las comunidades a preguntarles: ¿qué querían contarles a otros niños sobre su comunidad?, y siempre me decían que no tenían nada especial que contar, que lo que vivían era normal. Mi estrategia era pasarles fragmentos de otros videos que había realizado con niños indígenas de otras comunidades, fragmentos donde narraban sobre sus plantas medicinales, o sobre los juegos que hacían con plantas y troncos, sobre sus leyendas, sobre cómo bordaban o sobre cómo hacían el adobe. Después de mirar los fragmentos, muchos levantaban la mano y ahí salían todas las historias. Era hasta que se maravillaban de otros o se reconocían en los demás que se evidenciaba todo lo valioso de su identidad que tenían para compartir."*
>
> Quetzalli
> *Facilitadora*

A pesar de que teníamos la claridad de que acercar historias fortalecía la identidad, en los años de formación no dimensionamos que sería uno de los enfoques pedagógicos en los que ahora más creemos o que consideramos que tienen más potencial para educar hacia la armonía; justamente, porque despierta la empatía con otros que están lejos en el tiempo y en el espacio y porque recuerda el valor de lo que se tiene cerca, de lo que los ancestros han dejado y que la comunidad ha mantenido vivo.

A lo largo de los tres años fuimos acercando historias y maneras de entender el mundo con diferentes propósitos para conocer lo que los docentes desconocían, para reflexionar del sentido de la vida, para cuestionar el quehacer docente, para emocionar sobre el funcionamiento del planeta, para confrontar que no hay una sola manera de pensar o de entender, para comprender lo que hemos caminado como humanidad, entre otros.

"Es bueno contar y escuchar anécdotas, historias de otros lugares y de uno mismo para saber que hay diferencias y similitudes."

Cecilia
Docente de primaria indígena

"Conocer otras historias, de otras culturas, de otras personas, enriquece nuestro propio conocimiento."

Raymundo
Docente de Conafe

Al conocer otras historias, la intención era que los docentes ampliaran sus perspectivas, se dieran cuenta que no hay una sola verdad y que las diferentes maneras de ver el mundo se pueden complementar. En un espacio de formación docente como el que nosotros buscábamos desarrollar, era fundamental que esto sucediera para que se despertara la empatía, el respeto y la emoción de conocer y entender al otro, así como la humildad de reconocer que podían estar equivocados. También lo hacíamos porque buscábamos que los docentes se enamoraran de quienes son y donde están a partir de mirarse en otros como un espejo. Conocer otras historias y formas de ver el mundo implica integrar lo nuevo a lo que ya se conoce y esto demanda ir desarrollando el pensamiento crítico, refuerza los conocimientos del docente, contribuye a fortalecer su criterio, y le da la posibilidad de ser una persona más completa.

Por último, lo miramos como un espacio de encuentro porque da la posibilidad de reflexionar sobre lo que tenemos en común como humanidad.

El tercer año descubrimos un nuevo criterio para acercar historias, un criterio que creemos puede ser muy útil para compartir con cualquier tipo de sembrador:

El criterio del asombro

Queríamos visitar la milpa de Don Mariano. Nuestra intención era que los docentes la recorrieran con más conocimiento y respeto sobre lo que significaba el resultado de un proceso de miles de años de domesticación y cuidado de la milpa, y que aún estaba vivo en los saberes de cada pueblo. Para ello tuvimos que investigar primero con Don Mariano, luego en libros y en Internet. En el camino aprendimos y nos maravillamos de todo lo que no sabíamos. Profundizamos

en el entendimiento de cómo el ser humano ha podido domesticar, en distintas partes del mundo, triadas de alimentos esenciales para el desarrollo de las grandes civilizaciones compuestas por un pasto, una leguminosa y una cucurbitácea. Egipto con el trigo, el chícharo o garbanzo y el melón; Asia con el Arroz, la soya y el pepino; y Mesoamérica con el maíz el frijol y la calabaza. Con Don Mariano, entendimos cómo cada uno crece en una dirección diferente: el maíz vertical, el frijol en espiral (trepando al maíz) y la calabaza horizontal, por el suelo. Fue entender cómo los tres juntos conforman el equilibrio perfecto.

El criterio para saber qué compartirles a los docentes, era justamente lo que más nos había asombrado. Ello permitió compartírselos todavía con la energía y mirada de asombro en nuestros ojos. Esa emoción es lo que logramos contagiar y cuando terminamos y por fin subimos a la milpa, los docentes estaban maravillados por todos los saberes que Don Mariano tan generosamente nos compartió. Desde nuestra vivencia, estamos convencidos de que el facilitador o docente se tiene que maravillar o compenetrar con la historia, práctica, pensamiento o idea que quiera compartir.

> *"Para sentir la emoción de cada actividad que se hace, la mejor manera es vivenciarlo junto con los alumnos para que ellos al igual sientan la emoción y el aprendizaje."*
>
> Raymundo
> *Docente de Conafe*

Nos dimos cuenta que este enfoque vivencial que para nosotros ha sido tan importante, aunque tuvo sus frutos en los docentes como sujetos, no fue llevado a su práctica por éstos con sus estudiantes, o si lo hicieron, no lo reportaron ni lo alcanzamos a ver en las visitas de acompañamiento. Acercar otras historias no fue explícito, era algo que los docentes vivenciaban durante las sesiones y que esperábamos que los inspirara para que lo hicieran con sus estudiantes. Sin embargo, eran tantos los aspectos de su práctica que estaban transformando de forma simultánea, que es posible que por no haber sido suficientemente explícito no lo hayan retomado. Además, a muchos de los docentes, como no tenían el hábito de aprender investigando por su propia cuenta, les costaba desarrollar por sí mismos el asombro por aprender y, por lo tanto, transmitirlo. Sin embargo, recordamos algunos docentes a quienes este aspecto les resultó muy significativo y lo integraron a su práctica.

"Para trabajo con el tema de las plantas medicinales, salió una pregunta de los niños: ¿otros pueblos también usan plantas para curarse? Para responderla, les hice una presentación sobre las plantas medicinales que usaban los abuelos de otros lugares."

Aurelia

Docente de primaria indígena



Niña comparte lo que existe en su territorio y docente se deja enseñar.

Reconocemos que hay una infinidad de maneras de acercar otras historias: ya sea invitar a personas externas o mediante videos, objetos, audios, fotografías, entre muchas otras opciones. Es necesario utilizar la mayor diversidad que podamos. Es la labor del docente o facilitador convertir los recursos o experiencias educativas para que tengan la fuerza necesaria para despertar lo que buscan en sus estudiantes y, lo más importante, intencionar y promover la reflexión, ya que sin ella, el aprendizaje no logra ser integrado.



Experiencia de acercar otras historias a través de videos de niños y niñas de otros pueblos originarios.

g. Promover el pensamiento crítico, la participación reflexiva y el posicionamiento personal

"Al momento de cosechar, no se trata sólo de recoger lo bueno sino también lo malo y voltear hacia atrás a ver lo que pasó, darme cuenta si la semilla tuvo alguna dificultad en su crecimiento en el cual no lo apoyé, si no, ese problema se queda y puede afectar mis cosechas posteriormente."

Víctor
Docente de Conafe

"Considero que, a partir del diplomado, soy un agente generador de cambio en mi práctica docente y en la sociedad en la que me muevo."

Claudia
Docente de preescolar

"Permitir un acuerdo grupal y no un reglamento, es un gran espacio para el pensamiento."

Rosalina
Docente de primaria indígena

Desarrollar el pensamiento crítico y la participación reflexiva fortalece el proceso de asumirse sujeto y caminar hacia la autonomía. Permite poder manifestar un posicionamiento personal frente a alguna situación o dilema, con la posibilidad de cambiar de opinión y expresar desacuerdos, teniendo claro que estos desacuerdos son con las ideas y no con las personas. Requiere la habilidad de buscar la información para formarse criterios y así, poder tomar decisiones fundamentadas.

> *"Ser flexible en la participación con los demás y aceptar las ideas respetando desde sus puntos de vista."*
>
> **Cecilia**
> *Docente de primaria indígena*

Al desarrollar el pensamiento crítico, el docente adquiere la habilidad de discernir lo que es y lo que no es pertinente para su labor, adquiere autoconfianza, desarrolla un posicionamiento personal que defienda su práctica y construye opiniones a partir del autoanálisis y la reflexión de su quehacer.

> *"A través de la práctica, a lo largo de casi tres años en el diplomado, considero que me he reeducado, en términos de pertinencia y congruencia educativa."*
>
> **Arnulfo**
> *Docente de Conafe*

> *"El análisis, la autoevaluación de lo que no salió bien, y la propuesta de mejora de lo mismo, fueron experiencias que me permitieron mejorar mi práctica docente."*
>
> **Lourdes**
> *Docente de telesecundaria*

Para desarrollar el pensamiento crítico, participar de manera reflexiva y madurar un posicionamiento personal, se necesita antes haber desarrollado la expresión oral y escrita y también habilidades superiores como la capacidad de análisis y síntesis; habilidades que desgraciadamente no se trabajan desde la escuela. La mayoría de los docentes no lo tuvieron en su proceso educativo, ni como estudiantes ni como docentes, por lo que es natural que no cuenten con las herramientas para promover el pensamiento crítico en sus estudiantes. Si lo experimentan en un proceso de formación, pueden entender su importancia y em-

patizar con el proceso de sus estudiantes, ya que es fundamental que los niños y niñas, cuando se están formando, aprendan que no hay una sola verdad, que se pueden tener distintas opiniones frente a un tema y que también se puede cambiar de opinión o estar en desacuerdo de manera fundamentada e informada.

> *"Tomar en cuenta a los alumnos como sujetos, que ellos y ellas participen en la construcción de sus conocimientos para generar las competencias necesarias."*
>
> **Alonso**
> *Docente de primaria indígena*

Por otro lado como equipo de facilitadores también reconocemos que muchos de nosotros no tuvimos una formación que fortaleciera el ejercicio del pensamiento crítico. A lo largo de la formación, nos dimos cuenta de nuestra dificultad para favorecer el pensamiento crítico. Por ejemplo, hacíamos actividades y dinámicas que promovían la toma de postura ante un tema, pero no reflexionábamos con los docentes sobre la experiencia, ni sobre la importancia de desarrollar un criterio para adaptarlo antes de implementarlo con sus estudiantes.

En las sesiones del diplomado, buscábamos promover espacios en los que los docentes pudieran plantear sus reflexiones y sus posturas críticas personales en privado o ante los demás utilizando diferentes estrategias: orales, escritas, corporales y visuales. Por ejemplo, durante las sesiones del diplomado, se realizaban reflexiones mediante cuentos; se proyectaban videos que invitaban a la reflexión y análisis de la educación, así como del cuidado del planeta; y se reflexionaba sobre diversos aspectos mediante teatro-imagen y teatro-foro. Además, los docentes llevaban un diario metacognitivo y realizaban autoevaluaciones sobre sus proyectos, expresando lo que les funcionaba y lo que no.



Docentes escriben sus reflexiones en su diario metacognitivo.

"Cuando me autoevalué sobre el trabajo por proyectos, me di cuenta que tuve logros y dificultades. Los niños pudieron elegir un tema a trabajar, pero no todos participaron. Sé que tengo que invitarlos a participar y motivarlos. Durante la salida en el recorrido de la comunidad, no pude atender a los niños porque se dispersaron. Sé que debo de pedirles ayuda a los padres de familia para que nos acompañen."

Rosalina

Docente de primaria indígena

"Cuando me evalué sobre el trabajo del proyecto hubo dificultades y logros. Cuando realizamos una visita a las personas de la comunidad y los entrevistamos, algunos niños sólo se reían de lo que decían los entrevistados. Me di cuenta que tengo que dar espacios de reflexión acerca de los valores y el respeto."

María de Lourdes

Docente telesecundaria



Docentes reflexionan y se autoevalúan con respecto a sus proyectos.

Otra de las estrategias fue acercar a personas con un posicionamiento personal claro. Por ejemplo, acercamos a Vandana Shiva, una activista ambiental de India, quien está fuertemente en contra de los transgénicos y tiene una organización que favorece la recolección de las semillas criollas. También acercamos la historia de Malala Yousafzai, una joven pakistaní que ha defendido con su vida el derecho de las niñas a la educación. Por último, invitamos a José Antonio, un docente tseltal que ha mantenido, por casi diez años, un posicionamiento de defensa de los derechos lingüísticos y de una educación pertinente para los niños y niñas indígenas.

Los docentes implementaron un diario de pensamientos y sentimientos con sus estudiantes y algunos de ellos escribían en su lengua materna sobre lo que pensaban, sentían y aprendían respecto a las actividades que realizaban. Lo que observamos en la mayoría de las escuelas es que los niños y niñas no habían tenido una experiencia previa de escribir lo que sentían o lo que les pasaba, y que necesitaban pasar por esa etapa antes de que pudieran realmente expresar un posicionamiento o una reflexión sobre alguna situación.

> *"Los alumnos se han permitido autoevaluarse e identificar sus fortalezas y debilidades. Sabemos que aún queda mucho por hacer y existe un compromiso por mejorar cada vez más."*
>
> Nadia Roxana
> *Docente de telesecundaria*



Estudiantes escriben los aprendizajes personales del día.

El docente tiene que ir monitoreando continuamente el desarrollo del estudiante, para ver si está desarrollando su capacidad de informarse o de decir una opinión crítica, y a partir de ello reintencionar sus estrategias.

h. Reconectarse con la propia historia y sentido de vida

> *"El diplomado nos planteó el escenario. Nos dio herramientas pero cada uno de nosotros lo fuimos desarrollando conforme lo que creíamos necesario."*
>
> **Víctor**
> *Docente de Conafe*

> *"Considero que el diplomado me abrió las puertas a un mundo diferente del ser docente, al fortalecimiento de mi identidad y valoración de mis propios saberes y mi origen, reconociéndome primero a mí misma para poder reconocer y valorar a los demás. Ha sido una oportunidad para transformar mi vida académica y personal y eso se ve reflejado en mi entorno educativo y con mi propia familia. La innovación y la conformación de comunidades de aprendizaje con mis alumnos, compañeros de trabajo y los compañeros del di-*

plomado han sido de valiosa ayuda para continuar en la búsqueda y permanencia del lekil kuxlejal y el jun o´ontonil."

Lisber

Docente de telesecundaria

Las hormigas en un inicio pensaron hacer una gran parcela en un lugar donde todos los agricultores se pudieran reunir y reaprender a sembrar. Ahí, las hormigas al principio decidieron enseñarles algunos secretos de la siembra: el deshierbe y la cosecha que creían que era importante que conocieran. En la gran parcela se aprendía, todos lo hacían juntos y al finalizar se les daba un papelito con todos los pasos de lo que habían hecho. Las hormigas estaban emocionadas con la estrategia porque pensaban que cada agricultor podría ir a sus parcelas y mejorar su siembra y su cosecha. Sin embargo, la idea no funcionó con muchos de los agricultores. Varios de ellos llegaban y cuando miraban su tierra veían que estaba en terreno inclinado, que la tierra era distinta, que las semillas eran otras. Ya no sabían qué hacer y tenían dos opciones: repetían todo igual que como lo habían aprendido y no les funcionaba, o mejor no se arriesgaban y seguían sembrando como lo hacían antes. Muy pocos se dieron a la tarea de adaptar lo aprendido en la gran parcela con los otros agricultores, en su propia parcela.

Las hormigas pensaron largamente qué hacer para ayudar de verdad al agricultor. Ahí se dieron cuenta que lo que tenía que pasar con el agricultor es que se enamorara de lo que significaba su labor, recordara todo lo que su padre y su abuelo le habían enseñado, que volviera a sentir la tierra, a reconocer su olor cuando está húmeda, a recordar ofrendar antes de sembrar, a reconocer cada una de sus semillas como únicas porque daban distintos alimentos y en distintos tiempos, y a querer producir una milpa diversa que embelleciera el paisaje y nutriera a sus habitantes. Y que si lo lograba, se habría convertido en un sembrador de corazón.

Las hormigas con mucha humildad reconocieron también que la única persona que podía saber qué sembrar y cómo cuidar la siembra de cada una de las parcelas era el sembrador, puesto que la conocía y trabajaba en ella todos los días. Las hormigas confiaron en los sembradores, el sembrador de corazón confiaba en sus semillas y tenía ahora que aprender a creer que él era en verdad el mejor sembrador que podía haber para esas tierras y esas semillas.

Cuando inició el diplomado habíamos visto parte de la realidad educativa que hemos compartido. Estábamos muy preocupados por los niños y niñas que la sufrían y nuestra energía estaba enfocada en proveer al docente de estrategias que le permitieran acercarse al territorio y procurar lo más pronto posible que se garantizara una educación más pertinente al contexto que vivían sus estudiantes. Nuestra propuesta era que se comenzara con un diagnóstico comunitario con una metodología planteada por nosotros. Nuestra estrategia didáctica consistía en que las actividades que queríamos que los docentes hicieran con sus estudiantes en el aula, las realizaran primero ellos como estudiantes durante las sesiones del diplomado. De esa manera cuando decidieran implementar la metodología, ya tendrían la referencia de haberla vivido ellos mismos. En el afán de apoyarlos lo mejor posible, redactábamos fichas pedagógicas que traducíamos al tseltal y al tsotsil, con ejemplos locales y que creíamos les permitirían recordar cómo lo habían vivido y los motivarían a implementar las actividades con sus estudiantes.

Así trabajamos las actividades del diagnóstico y el proyecto participativo durante el primer año y parte del segundo.

Curiosamente, a pesar de que estábamos contentos con la estrategia, a medida que visitábamos las escuelas con más tiempo y teníamos más espacio para conversar con los docentes, nos dimos cuenta que algo no estaba funcionando. Algunos docentes cumplían con implementar todas las actividades pero muchas veces las hacían al pie de la letra sin adaptarlas a las particularidades de sus estudiantes, de su aula o de su comunidad. Otras veces, no hacían las actividades porque no podían modificar o solucionar algo que no estaba contemplado en la ficha o que no habían vivido en las sesiones.

A partir del segundo año, nos dimos cuenta que nuestra preocupación inicial por la realidad de los niños y niñas había hecho que miráramos a los docentes más desde su rol y no como la persona completa que hay detrás de cada uno de ellos.

Decidimos cambiar, tomamos la decisión de creer en el docente. Lo hicimos porque nos dimos cuenta que por más que los visitáramos y pensáramos en actividades y estrategias para que pudieran enseñar una educación con sentido, él o ella estaban todos los días junto a sus niños y niñas, conociéndolos mejor que nadie. Decidían ir a su escuela todos los días, con todo y sus problemas personales, sus inseguridades, y sus miedos. Resolvían a diario su quehacer con lo que tenían y lo que podían.

Apostamos a mirarnos todos como sujetos y nos arriesgamos para enfrentar esos miedos e inseguridades que todos compartíamos, a trabajar con ellos con distintas herramientas y, poco a poco, a encontrar en nosotros mismos, con nuestra historia y nuestro territorio, la autoconfianza que necesitábamos para tomar la responsabilidad de nuestra labor. Nos arriesgamos a innovar y a crear nuevas formas de enseñanza que cobraran sentido en nuestros estudiantes.

También a partir del segundo año, decidimos dejar de darles fichas pedagógicas a los docentes, deseando que se dieran cuenta que no las necesitaban y que podían resignificar muchas de las estrategias que habíamos hecho en función de lo que necesitaban sus estudiantes. Dejar las fichas tendría que haber sido un proceso transitorio porque, aunque no era conveniente entregar las fichas pedagógicas con pasos a seguir, les hicieron falta a muchos docentes que habían estado en el primer y segundo año. Muchos de ellos se sintieron inseguros al no tener un documento para seguir e implementaron mucho menos actividades sin ellas.

Después de tres años de haber creído en los sujetos y de haber visto qué sucedía cuando ellos se daban cuenta de que creíamos en ellos, queremos compartir una hermosa certeza que nos motiva mucho para constatar que el camino de formación docente con esta perspectiva vale la pena*: Cualquier docente indígena o mestizo, joven o adulto, con experiencia o sin ella, con estudios o sin haberse preparado en una escuela, puede llegar a ser el mejor docente que necesitan sus niños y niñas.*

Ahora también las hormigas ya se estaban volviendo sembradoras.

Desde el momento en que decidimos en las sesiones trabajar partiendo de la vivencia personal, nosotros, como facilitadores, empezamos a participar en las actividades junto con ellos. Para ello, invitamos a compañeros, amigos con mucha experiencia en herramientas que favorecieran este tipo de experiencias. No dejábamos de ser facilitadores pero nos poníamos en juego y nos involucrábamos en las experiencias de los docentes.

Por ejemplo, al iniciar el segundo año una de las primeras actividades fue una meditación en la que conectábamos con una experiencia de aprendizaje dolorosa. Después, en equipos, se hacía una representación de la experiencia con una estatua colectiva. Entre todos mirábamos la escena y decíamos palabras que nos venían a la mente sin pensar mucho. Tratábamos de saber de qué se trataba y, el equipo que la había generado, la explicaba. Se daba un espacio para reflexionar en los diarios personales en silencio sobre qué se habían dado cuenta y al final se compartía en círculo. Antonio, uno de los facilitadores, conectó con una de sus experiencias de aprendizaje más dolorosas y llorando la compartió con todo el

grupo. Muchos docentes se identificaron con su experiencia, pudieron profundizar y expresar reflexiones muy profundas.

Poco a poco, dirigíamos la sesión entera para poder provocar una reflexión más a fondo, por ejemplo, de los derechos lingüísticos, del cuidado de la Madre Tierra, de la herencia de los antepasados. Así, íbamos ligando una actividad con otra para que la experiencia vivencial cobrara fuerza, y las reflexiones fueran profundas y pudieran dar pie a un cambio en cada uno de nosotros.

Fue hasta este momento que muchos de los docentes comenzaron a compartir sus cuestionamientos y preocupaciones como seres humanos, sus conflictos de identidad. Cada uno de nosotros tuvimos claridades en distintos momentos del proceso.

> *"Yo no he implementado muchas actividades y, aunque me da pena que no he entregado mi sistematización, vengo porque a mí antes me daba vergüenza ser chamula. En la sesión del círculo de hombres y de mujeres reflexioné de lo que había aprendido de mi mamá y ahora vengo porque necesito estar con gente que me ayude a que me sienta orgullosa de lo que soy."*
>
> María Magdalena
> *Docente de Conafe*

i. Trabajar desde la "pedagogía del cuidado"

> *"Me ha permitido reflexionar y revalorar mi cultura como indígena, como el significado y el valor que tienen las cosas que nos dan vida, o sobre los alimentos, sobre todo… reflexionar sobre la Madre Tierra de la cual formamos parte."*
>
> Alonso
> *Docente de primaria indígena*

Trabajar desde la "pedagogía del cuidado" significa encontrar maneras de educar con base en el cuidado, en todo lo que implica: en el cuidado de uno mismo, de los otros, de los demás seres y del planeta.

> *"Construyendo herramientas que fortalezcan mi yo interior y mi autocuidado, para después reconocerlas y compartirlas con mi entorno, mis estudiantes, mi familia y la sociedad."*
>
> **Lisber**
> *Docente de telesecundaria*

Significa hacer consciencia de nosotros mismos con respecto a nuestra historia planetaria y preguntarnos cómo llegamos a donde estamos ahora. Conocer más de cerca lo que nos rodea y su funcionamiento.

Si se comprende profundamente el cuidado, se vuelve una forma de vida, una manera respetuosa y amorosa de relacionarnos con todo lo que nos rodea. Significa a fin de cuentas, encontrarle un sentido a la vida porque implica darnos cuenta de que, en una larga cadena de la historia humana, a nosotros nos toca recibir la herencia del cuidado y a la vez heredarla. Es decir, nos toca cuidar lo que nos fue dado para las generaciones que vienen, pero también nos toca educar en el cuidado a los que aún no han aprendido a hacerlo.

Dimensionamos la importancia de esta pedagogía porque miramos que la tierra está lastimada, porque el ser humano al desconectarse de los ciclos y del cuidado de la tierra, se desconecta de lo que significa cuidar. Hay una confusión muy grande: en la escuela se enseña a cuidar las pertenencias, no las personas o a la naturaleza.

> *"…en la escuela no se reconoce que sí podemos aprender a cuidar la naturaleza desde pequeños, sólo nos dicen que tenemos que cuidar nuestros útiles escolares."*
>
> **Antonio**
> *Facilitador*

Cuidando las pertenencias se camina en sentido contrario a lo que la cultura tseltal y tsotsil entiende por cuidado. Se camina hacia el egoísmo, lugar donde difícilmente se puede tocar el verdadero cuidado.

La manera en que nos enseñan en la escuela a cuidar el planeta es separando la basura en orgánico e inorgánico, reciclando el plástico, haciendo macetas o floreros de PET (polietileno tereftalato). No se enseña que el planeta es un sistema cerrado ni el porqué de la gravedad del impacto reciente del ser humano sobre la Tierra.



Niños juntan basura, el cuidado de la Madre Tierra.

"Nunca nos enseñan que el agua que tenemos es la que hemos tenido siempre desde que se creó el agua en nuestro planeta. No hay nueva agua, no hay de dónde pueda venir. Tampoco alcanzamos a entender lo grave del problema de la basura, en el sentido de que ésta se va a quedar en este planeta para siempre, y que cada vez hay más, y que no hay dónde tirarla. No alcanzamos a dimensionar que si tiramos una botella con fertilizante en un río, va a afectar a todos los que utilicen esa agua a todo lo largo del río".

Quetzalli
Facilitadora

> *"Desde niños nos enseñan a cuidar y a respetar la naturaleza porque nos da vida y además nos dicen que tiene dueños."*
>
> **Antonio**
> *Facilitador*

En la cultura tseltal y tsotsil todo tiene vida, tiene alma y está relacionado. Para la mayoría de las culturas de pueblos originarios que tienen una historia continua de miles de años de relación cercana con la Tierra, la Tierra está viva, es la madre y es sagrada. Se trata de *Ch´ul Balumilal*, la Sagrada Tierra.

> *"Recuerdo que, cuando yo era chico, jugaba con agua sobre la guerra de agua con mis primos. Nos decía mi abuelo que no se debía jugar con el agua. Siempre nos regañaba y nos decía que se enoja 'el dueño', que 'nos lleva nuestra alma como esclavo' o si se seca el agua, deja de salir en ese manantial."*
>
> **Artemio**
> *Docente de Conafe*

El cuidado se aprende desde muy pequeños. Un niño o niña desde los seis años ya tiene que cargar en su espalda a su hermanito y va aprendiendo lo que significa tener la responsabilidad de mirar por él, de que no le pase nada.

Actualmente en las comunidades muchas personas pertenecen a distintas religiones y sectas. En la mayoría de ellas se les dice que lo relacionado con la espiritualidad y los rituales de pedimento o agradecimiento no deben hacerse.

> *"Mi abuelo, todos los años, el día 3 de mayo, subía a hacer ofrenda al manantial; yo así recuerdo mi niñez porque me llevaba. Ahora ya no voy porque ya no está aquí mi abuelo y mi mamá y mi tío entraron a una religión en la que se les hizo cambiar la costumbre que llevaba mi abuelo y todo cambió. Siguen adorando pero ya de otra forma, conforme a la religión que están"*
>
> **Artemio**
> *Docente de Conafe*

A lo largo del diplomado, muchas veces los docentes de Conafe que enseñan en comunidades pequeñas de reciente creación, donde sus integrantes pertenecen a distintas religiones, nos comentaban que no podían implementar aspectos de la

espiritualidad de la cosmovisión tseltal y tsotsil con sus estudiantes porque se tomaba como si fuera de la religión católica. A partir de ello, nos pareció importante acercar la historia ancestral para que se dieran cuenta que la espiritualidad tseltal y tsotsil no está ligada a ninguna religión sino a la herencia cultural de los antepasados.



Docentes hacen una ceremonia de agradecimiento en cierre de un ciclo en el diplomado.

Durante la formación, fuimos descubriendo poco a poco la "pedagogía del cuidado". La pudimos nombrar hasta ahora durante la sistematización. En nuestra experiencia, la pedagogía del cuidado une dos de los ejes pedagógicos que consideramos transversales en un inicio: la formación en valores y la sustentabilidad. Ahora lo comprendemos así, pero fue sucediendo poco a poco, conectando

con los conceptos profundos de la cosmovisión como *lekil kuxlejal, k'uxubinel, y jun o'ontonil.*

> "Lekil kuxlejal *son palabras de nuestro abuelos, son consejos para que nos comportemos bien ante la sociedad y la naturaleza".*
>
> Óscar
> *Docente de primaria indígena*

En la formación, este aspecto cobró sentido enseñando el sentido de la formación valoral y resignificando el concepto de sustentabilidad. Desde el escalón más alto de educación en valores, es decir, formando para que los docentes pudieran dimensionar la importancia de cuidar el planeta, no únicamente conociendo lo que sucede, sino despertando la empatía de cuidarlo por aquellos que todavía están por nacer. Pusimos mucho énfasis en reflexionar en torno al consumismo y a la basura o los desechos que generamos. También hicimos actividades que permitían comprender el momento del ser humano en la historia del planeta.

Desenrollamos un papel de baño muy largo dónde habíamos escrito los sucesos más importantes de la historia planeta y al finalizar se veía que el ser humano apenas ocupaba una décima parte del último cuadrito del papel de baño, en proporción estábamos recién llegados y nuestra huella de destrucción ya está llegando al límite de ser irreparable para nuestra vida en el planeta.

Al final del segundo año pudimos conectar con el aspecto de la espiritualidad y eso nos dio un rumbo más firme para llegar a las afirmaciones que ahora podemos enunciar. Frecuentemente hacíamos altares mayas, reflexionábamos sobre la connotación de lo sagrado en la lengua, o hacíamos ofrendas a la Madre Tierra. Nuestro entendimiento cada vez más profundo de la cultura nos permitió integrar el cuidado como el eje central. Para nosotros era importante que los docentes tuvieran una perspectiva más profunda de a qué nos referíamos con la sabiduría de los pueblos originarios hacia su territorio y su relación con la naturaleza.

En una sesión les pusimos una cápsula documental sobre una investigación reciente de una científica canadiense que había descubierto que en el bosque los árboles se comunicaban. De acuerdo con esta autora, los árboles mantenían una comunicación con los demás árboles del bosque gracias a los hongos que viven en sus raíces. Los hongos pueden tener cuerpos muy largos, de más de un ki-

lómetro, que comunican a los árboles, por ahí se pasan nutrientes y se alertan de amenazas, como plagas. La investigadora también encontró que había árboles "abuelos o abuelas" es decir, que los árboles más viejos tenían comunicación con todos y antes de morir iban soltando sus nutrientes por sus raíces. Después les pasamos una cápsula de video de Don Manuel Castellanos, un lacandón que vive en Lacanjá y que narra cómo para él en la naturaleza todo está relacionado, cómo los árboles se comunican entre sí por sus venas que son sus raíces, y que lo árboles más grandes son los más sagrados por todo lo que saben y todo el tiempo que llevan en el planeta.

Durante otra sesión hicimos una meditación en forma de visualización: en un espacio en el bosque se acostaban bajo los árboles y hacían un viaje narrado desde su propio cuerpo hacia el cosmos, hacia lo macro y lo inmenso que no se alcanza a mirar, y luego un viaje a lo micro, dentro de su propio cuerpo, hasta lo que tampoco se podía mirar. Después se les pasó el documental "El planeta azul"donde se contaba una versión de cómo el ser humano está lastimando a la Tierra, también de la corta historia del ser humano con respecto al planeta y sobre el cambio de actitud que debe surgir a partir de comprender que somos parte de él. En el documental, nosotros insertamos fragmentos de testimonios de la visión de hombres y mujeres jóvenes tseltales, tsotsiles, lacandones y mams que narraban la visión de la cosmovisión maya en la que no se miran las partes, no se fragmenta, sino que se entiende como un todo: cuidar a la Madre Tierra es cuidarnos a nosotros mismos. Al terminar la reflexión del documental, subimos a una montaña a hacer una ofrenda de fuego a la Madre Tierra. Con tabaco cada uno dijo lo que le quería ofrendar y agradecer. Al día siguiente fuimos todos a la zona arqueológica maya de Toniná para conocer el lugar donde sus antepasados mayas habían profundizado en el conocimiento de los ciclos en el planeta y desarrollado los calendarios solar y lunar. Hicimos ejercicios de matemática maya, de lectura de glifos, de interpretación de estelas. Se reflexionó también sobre la teoría del ocaso de la civilización maya, la posibilidad de que al buscar la grandeza de sus construcciones, los mayas olvidaron el cuidado de la naturaleza y ante la sequía y falta de alimento tuvieron que abandonar sus ciudades.

Éste fue un aspecto que le tocó y conmovió a los docentes desde su ser sujeto. Empezaron a hacer conciencia de sus hábitos de consumo y alimentación, de su corresponsabilidad en el estado actual del planeta, y alcanzaron a valorar el sentido de respeto y el cuidado que sus antepasados han tenido con la Madre Tierra.

> *"He reflexionado sobre las consecuencias que ha tenido la sobreexplotación de la naturaleza, y por ello estoy en la práctica con mi familia de comprar las co-*

sas que son necesarias y que sean propias de la gente indígena. ¿Para qué estar comprando en los grandes supermercados? Cuesta dejar estos hábitos, pero estamos en transición."

Alonso

Docente de primaria indígena

No teníamos tan clara la pedagogía del cuidado, sólo los ejes de sustentabilidad y formación valoral, por ello, lo que los docentes pudieron hacer con sus estudiantes tenía más que ver con hacer conciencia sobre el consumo (profundizar un poco más sobre la basura). Al reflexionar sobre el tema de la basura, algunos estudiantes cambiaron hábitos y decidieron volver a llevar su pozol a la escuela en lugar de comprar comida chatarra en la tienda.

"Los niños han cambiado de actitud acerca de cuidar el medio ambiente, saben apreciar más lo que nos rodea, cuidan los árboles, los animales, ya no tiran basura donde sea, algunos ya no compran en la tienda como antes, y comenzaron a llevar pozol en sus botellas."

Aurelia

Docente de primaria indígena

"Hicimos un recorrido en las calles y a los niños le preocupó mucho la basura y trabajamos con este tema. Como cierre del proyecto, quisimos ir a juntar la basura dentro de la escuela y en la plaza; los niños se organizaron para esa actividad."

Claudia

Docente de preescolar

"Es construir de manera conjunta con los niños, padres de familia y la sociedad en general una educación que implique la concientización de todo lo que existe y valorarlo".

Cecilia

Docente de primaria indígena

Ahora ponemos esta pedagogía al centro porque es necesario, ya no hay tiempo, se necesita un cambio de paradigma, un cambio de raíz. Vivimos una pedagogía para el desarrollo; es necesario transformarla a una pedagogía del cuidado utilizando todos los recursos que como humanidad hemos creado a lo largo de nuestra historia. Se necesita que las nuevas generaciones comprendan y puedan idear, crear algo nuevo, algo que cambie el rumbo. El planeta necesita que se dé una conexión entre el abuelo sabio y el niño que aún está abierto para aprender y para encontrar nuevas formas de cuidar.

Creemos que es momento de que la escuela reconozca el valor de las culturas originarias como culturas sabias que tienen mucho que decir en torno al cuidado y la forma de educar para el cuidado. Una vez que la escuela lo reconozca y le dé valor, puede tender un puente con la sabiduría de otras culturas originarias y también con los conocimientos que hemos alcanzado como humanidad en torno al funcionamiento del planeta, las tecnologías y los descubrimientos para cuidarlo. Es momento de reconocer que nos necesitamos unos a otros.

j. Vivenciar distintas formas de aprender

> *"Ahora sé que mi papel como docente es guiar, promover, organizar y crear un ambiente agradable de aprendizaje, basado en tres pilares que son: enseñar para aprender, aprender a hacer y aprender a ser."*
>
> **Ramón**
> *Docente de telesecundaria*

Vivenciar formas distintas de aprender implica generar espacios para reflexionar sobre distintas pedagogías y discernir entre aquellas que son pertinentes y gozosas, y aquellas que no producen un aprendizaje significativo.

Es muy importante que los docentes experimenten distintas formas de aprender, ya que generalmente no las vivieron en su proceso formativo como estudiantes ni en su formación como docentes. Por ello, no se arriesgan a innovar en su práctica y terminan dando una educación igual de tradicional a la que recibieron.

> *"Antes de ingresar a la labor docente no tuve la oportunidad de recibir ningún curso o taller. Llegué con los niños enseñando como lo habían hecho conmigo. Al iniciar un nuevo ciclo escolar, hubo dos días de Taller General de*

Actualización antes de iniciar las clases. Durante las clases, en algunas ocasiones, se daban cursos, pero era lo mismo: leer un texto, resumirlo, presentar en una lámina, nada dinámico. Eso era costumbre cada año. Así realizaba también con los niños tareas y actividades, nada divertido. Los que dan los cursos llevan actividades teóricas, y se veían inseguros, eran docentes o asesores técnicos pedagógicos."

Rosalina

Docente de primaria indígena

En nuestro diplomado, buscábamos que se reconociera que se puede aprender haciendo: con el cuerpo, con los sentidos, mediante el proceso creativo, mediante la observación de lo que otros hacen y la imitación. Queríamos que, a partir de vivenciar distintas formas, los docentes pudieran reflexionar, ser críticos, tomar conciencia sobre sus propias maneras de enseñanza y analizar cómo se complementan con otras para decidir cuáles resultan más relevantes para construir aprendizajes significativos con sus estudiantes y atreverse a innovar.

"El aprendizaje es una gran obra de arte que, cuando llega, es como una gran plenitud. El aprendizaje se desarrolla en tu propio ser, nadie puede aprender por ti, es un proceso que día con día vas construyendo a través de los diversos elementos que te rodean. El docente debe tener en cuenta los diversos estilos de aprendizaje."

Julián

Asesor técnico pedagógico de primaria indígena

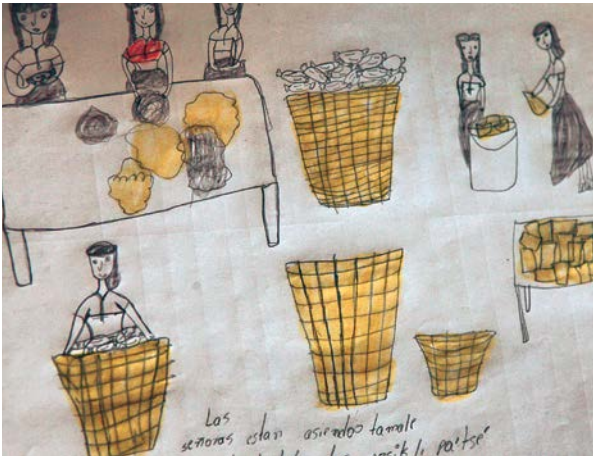
Estábamos conscientes de que lo ideal era que se vivieran estas formas de aprender desde distintos enfoques, estrategias y estilos. Como equipo, por nuestra formación, además de que no teníamos experiencia, estábamos motivados por aprender de otros enfoques creativos. Fue por eso que decidimos invitar a personas externas a que facilitaran experiencias en teatro, dibujo libre, canto y desarrollo humano en las sesiones con los docentes.

No era nuestra intención dar a los docentes un menú de opciones de formas diferentes de aprender, sino que pudieran darse cuenta, recordar y reflexionar sobre cómo aprende un niño naturalmente y que aprovecharan eso en su proceso de enseñanza. Lo primero que salta a la vista cuando se experimenta esto es

que un niño aprende en su lengua y en su lenguaje, y hasta que haya experimentado el aprendizaje en su propia lengua puede aprender en una lengua distinta.

También nos parecía fundamental que se reconocieran las pedagogías o formas de aprendizaje comunitarias que han sido invisibilizadas desde siempre por la escuela y que son parte de la vida de los niños.

> *"La sabiduría* (p´ijubteselt*) llega a través del tiempo, conforme vamos viviendo, conforme vamos haciendo las cosas y conforme nos enfrentamos a la vida diaria. Es así como poco a poco vamos aprendiendo. Nuestros padres comienzan a enseñarnos desde muy pequeños: nos llevan a la milpa, al frijolar, a las fiestas, a los rezos de los ojos de agua, nos llevan a todos lados. El aprendizaje comienza como un juego y se da desde muy temprana edad. Recuerdo que a partir de los dos o tres años, mi papá me entregó un azadón pequeño y me dijo que lo usara para quitar la mala hierba de la milpa. Un día, al llegar a la milpa, casi al momento de comenzar la limpia, mis padres me colocaron en medio de ellos. Mi mamá tomó un surco y mi papá otro. Me dijeron, que hiciera lo que ellos iban haciendo y que si algo salía mal no me preocupara. Esto que comencé a hacer le llamamos* ixtolal abtel *(trabajo-juego), todos comenzamos a trabajar jugando. Nuestros papás nunca nos dicen paso a paso lo que tenemos que hacer, es a partir de lo que observamos, conforme vamos viendo y conforme vamos haciendo. Si algo sale mal, para eso están nuestros padres, nos orientan en el momento de estar haciendo las cosas, no después. Es así como aprendemos todos los días."*
>
> Entrevista a me´katal, realizada por Magnolia Bolom, 2014
> *Facilitadora*



Haciendo tamales. Dibujo de un estudiante de la telesecundaria en Mitziton.

En su práctica cotidiana, los docentes no ven que hay espacios de aprendizaje en las comunidades que se pueden aprovechar, como por ejemplo las posibilidades de salir al campo y aprender en la parcela. Se puede aprender de ciencias naturales o matemáticas.

> *"Fuimos una vez a una escuela de Conafe multigrado y la maestra quiso hacer una actividad de sembrar verduras en el huerto de la escuela. Una niña de primer grado empezó a sembrar las semillas de cilantro contando cuántas había qué meter en cada hueco y sumando las que iba sembrando, con ayuda de sus compañeros más grandes. De esta forma, ella descubrió que sabía sumar."*
>
> Delicia Hernández
> *Facilitadora*

El tercer año, durante la semana de inmersión, buscábamos que los docentes experimentaran tres maneras diferentes de aprender sobre un mismo tema: aprendieron sobre las semillas mediante cantos, juegos y esculturas corporales, también analizando la riqueza de las lenguas tseltal, tsotsil y español, y finalmente, saliendo al campo donde, en un terreno, prepararon la tierra para sembrar.

Vivenciar procesos de inmersión

Como equipo, desde el segundo año, fuimos comprendiendo que era fundamental comprender a fondo el sinsentido de la realidad que se vivía en la escuela y

que ese entendimiento fuera descubierto por la vivencia y la experiencia. Era evidente que algo que compartían la gran mayoría de los docentes era justamente haber tenido una educación con todos los componentes que, desde el planteamiento del diplomado, reprobábamos. Había que ir a la fuente y vivir el recuerdo para poder desmenuzarlo y comprenderlo. Por ello el tercer año, durante la semana intensiva al inicio del diplomado, hicimos que tuvieran una "experiencia de inmersión sostenida", totalmente vivencial de lo que pasan a diario sus estudiantes; se les dio una clase de cuarenta minutos sobre la fotosíntesis completamente en inglés donde no se les permitía hablar su lengua y donde el docente explicaba en el pizarrón, los hacía copiar, les pasaba un video y por último les hacía un examen de opción múltiple.

> *"Cuando tuve esta clase vivencial en inglés me quedé en shock porque no entendía nada lo que decía el docente. Me entró el miedo, para que no me preguntaran me escondía y me senté al final de las sillas. Sólo quería que terminara ya la clase. Al final de la clase comprendí que así se sentían mis alumnos al no entenderme mis clases, ya que sólo les hablaba en español… Para lograr una buena enseñanza, se debe de enseñar en su primera lengua que es la materna, y no en su segunda que es el español."*
>
> **Raymundo**
> *Docente de Conafe*

Una de las consecuencias de la clase de inglés fue que varios de los docentes de telesecundaria tomaran conciencia de cómo habían venido enseñando y empezaran a permitir por primera vez que se hablara la lengua materna en sus aulas.

> *"Fue muy fuerte e impactante darme cuenta que, desde que llegué a los Altos de Chiapas en comunidades indígenas, les hablaba completamente en español, sin importar si los estudiantes me entendían, sin percibir los sentimientos y emociones que producía en ellos escuchar una lengua que no era la suya dentro de su propio territorio. Vivir la clase de inglés en el diplomado me ayudó a reflexionar y entender a mis estudiantes, surgiendo mi interés por valorar y aprender su lengua."*
>
> **Lisber**
> *Docente de telesecundaria*

Durante las sesiones del tercer año, procuramos que los docentes continuaran experimentando distintas formas de aprendizaje. Algunos ejemplos fueron:

- **"Aprender haciendo"**: fuimos a una cocina en una comunidad tsotsil a aprender a hacer *pitibil* (tamales de frijol tierno). En el calendario tsotsil, en el mes de Pom se celebra la cosecha y también el día de muertos y la comida que se come en esos días es especial, tiene que ver con lo que se acaba de sacar de la milpa. Mientras estábamos en la cocina, Doña Irma fue haciendo los tamales y cada uno de nosotros tuvo que elaborar el suyo. Mientras lo hacíamos, cada uno fue contando cómo era esa festividad en su comunidad.



Cosechar la milpa. Dibujo de un estudiante de secundaria de Conafe de la comunidad Tilil Centro.

- Para trabajar la historia comunitaria utilizamos **teatro-imagen:** los docentes primero planteaban con una estatua colectiva, una situación de conflicto que había sucedido en su comunidad. Luego tenían que componer una imagen de lo que había provocado el conflicto y finalmente otra de cómo se había resuelto. Ésta es una forma muy poderosa de aprender para los que lo hacen, ya que lo viven con el cuerpo, con los sentidos y fomentan su expresión creativa; y para los que observan, ya que en lugar de memorizar un suceso histórico con una fecha, éste se queda como una imagen.



Docentes hacen una estatua colectiva para representar un conflicto.

Muchos docentes se dieron cuenta de que se podían aprovechar los espacios de aprendizaje en las comunidades y comenzaron a salir a la milpa, a conocer plantas medicinales y a visitar a los abuelos.

> *"Salir de la escuela, recorrer el territorio, conversar con las personas de la comunidad, platicar con los abuelos, conocer las costumbres y tradiciones, y escuchar el conocimiento de los estudiantes de la región ayudan a despertarnos constantemente, a innovar, a repensar a diario nuestra práctica docente."*
>
> **Lisber**
>
> *Docente de telesecundaria*

También, al visitar varias escuelas, observamos que la mayoría de los docentes comenzaron a realizar juegos y a utilizar las diferentes estrategias con sus estudiantes, tratando de adecuarlas a su contexto. Sin embargo, muchos de ellos todavía confundían *distintas formas de aprender,* con usar diferentes actividades o estrategias para que los estudiantes no se cansaran de hacer siempre lo mismo.

k. Acompañar a los docentes en sus escuelas y en la comunidad

> *"En el sembrar, yo como docente necesito que me acompañen en el camino para que en algún momento puedan decirme qué puedo hacer, que me orienten y que yo también retroalimente con lo que yo experimente."*
>
> Víctor
> *Docente de Conafe*

> *"Me motivó a seguir trabajando con los niños e involucrar a los docentes, porque sé que hay un equipo detrás de mí."*
>
> Rosalina
> *Docente de primaria indígena*

Las hormigas caminan de parcela en parcela.

Como equipo, estamos convencidos que un proceso de formación docente que implica transformaciones profundas en su práctica requiere necesariamente de un acompañamiento cercano, continuo y sin prisas. Los docentes tienen el derecho de sentir la confianza de que en el espacio de formación se está comprendiendo su contexto, los obstáculos a los que se enfrentan y las preocupaciones que los desmotivan o que no les permiten innovar o trabajar como quisieran.

En Chiapas nos hemos percatado que en los procesos de formación continua de los docentes de educación básica está siempre ausente el seguimiento del proceso en el quehacer cotidiano del docente. Lo que existe es una supervisión de implementación de contenidos, que se corrobora revisando únicamente las planeaciones de los docentes. Los docentes, por lo tanto, no han vivido la experiencia de recibir personas en su aula interesadas por su desempeño, que los apoyen y los retroalimenten.

> *"Durante un año que estuve en servicio en Conafe, el capacitador sólo llegaba a ver lo que estaba haciendo, sólo llegaba a ver los productos. Nunca llevó apoyo ni ideas nuevas ni propuestas sobre cómo mejorar o trabajar."*
>
> César Hugo
> *Docente de Conafe*

"Cuando me visitaron, era la primera vez que alguien llegaba a visitarme a mi escuela. Desde la región me habían dicho muchas veces que irían pero nunca habían llegado. Mis estudiantes estaban muy emocionados de ver que ahora era cierto."

Artemio
Docente de Conafe

Lo que ahora nos damos cuenta es que, al no tener claras la lógica formativa y las estrategias pedagógicas como ahora, desglosadas en estos puntos, no pudimos darle dirección al acompañamiento para fortalecerlas o ayudar a contextualizarlas mejor de acuerdo con la realidad de cada escuela y comunidad.

A lo largo del proceso fuimos comprendiendo la importancia de visitar a los docentes en sus escuelas: podíamos mirar de cerca y conocer su contexto y las necesidades particulares que tenían. Ahí era donde realmente podíamos percatarnos de qué estrategias estaban realizando y qué relación había entre lo que veíamos en las sesiones y lo que hacían diariamente con sus estudiantes. Nos dimos cuenta de lo útil que era para ellos conversar sus preocupaciones y lo que les pasaba con alguien más; hasta que lo hacían, miraban lo que no habían mirado.

"Al principio un docente muy joven de Conafe hablaba mal de sus estudiantes, los calificaba de indisciplinados. No sabía qué hacer con ellos. Fuimos con la intención de hablar con él, pero al pasar varias horas con sus estudiantes, pudimos vivir en carne propia su desesperación. Cuando salieron de clases decidimos quedarnos a dormir para encontrar una solución juntos. Pudimos poco a poco ir relacionando el sentido de lo que se veía en la formación con su propia realidad. A partir de ahí, él solito se fue dando cuenta de que las cosas no eran como las veía y pudo modificar su actitud con sus estudiantes y su realidad de aula cambió".

Antonio Jiménez
Facilitador

Es en el espacio íntimo que se genera en el territorio del docente donde se puede dar una construcción colectiva, y donde el docente puede recuperar la confianza de que es él o ella quien mejor puede saber cómo proporcionar una educación digna a sus niños, niñas y jóvenes, y también de cómo puede ir involucrando a la comunidad en el proceso.

Las hormigas dejan de ser observadoras y deciden ayudar al sembrador en su parcela.

A la distancia vemos con claridad que los dos primeros años, más que un acompañamiento, lo que hubo fue un seguimiento. La diferencia era que al principio no teníamos experiencia y además durante las visitas teníamos que juntar muchas entrevistas para la investigación del proyecto. No daba tiempo de observar al docente trabajar con sus alumnos, ni de trabajar directamente con sus estudiantes algunas de las estrategias, o de tener una conversación más libre con el docente sobre su práctica, sus preocupaciones y sus necesidades.



Platicando con los estudiantes en su lengua durante la visita a una primaria indígena tsotsil.

El tercer año nos replanteamos el seguimiento para que fuera un acompañamiento más cercano que de verdad le sirviera al docente. Parte del equipo decidimos quedarnos a dormir en las comunidades más lejanas de Conafe para poder tener tiempo y conversar con los docentes, conocer mejor su contexto y relacionarnos con la comunidad. Otro cambio importante fue que, como equipo, teníamos reuniones periódicas en las que se conversaba sobre cada docente que se había visitado y se le retroalimentaba al facilitador que lo había apoyado, haciéndole propuestas para su siguiente visita. Y sobre todo, todos y todas en el equipo estábamos enterados del proceso de cada uno de los docentes. Estas reuniones de evaluación nos sirvieron mucho para ir planeando las sesiones del diplomado de acuerdo a las necesidades de los docentes.

El acompañamiento se planeaba a partir de las necesidades de cada docente, es decir, antes de visitarlo en su escuela le preguntábamos en que le gustaría tener apoyo por parte de nosotros y planeábamos nuestras actividades con base en ello.

Cuando llegábamos a la escuela, siempre tratábamos de presentarnos con los estudiantes a través de juegos o dinámicas. Por ejemplo, a través de un movimiento alguien decía su nombre y todos repetíamos el nombre y el movimiento del compañero o compañera.



Facilitadores en la visita a una escuela inician con actividades lúdicas.

En las visitas a las escuelas, hablábamos con el docente y él nos comentaba sus dudas y lo que necesitaba. Entre el equipo, el docente y los estudiantes hacíamos la actividad. Junto con el docente resolvíamos las dudas, dábamos ejemplos de actividades y retroalimentábamos. También hablábamos con los estudiantes, con algunos de los padres de familia y con los comités de educación y hacíamos recorridos en algunas parcelas y casas de los estudiantes.

A la mayoría de los estudiantes les gustaba que fuéramos a conocer y a trabajar con ellos, porque casi nunca los visitaban en sus escuelas. Además, el docente se sentía acompañado en su proceso de formación en el diplomado.



Trabajando la tierra con los estudiantes durante la visita a una escuela.

Algo que representó un reto para nosotros fue que lo que planificábamos algunas veces no era lo que necesitaban los estudiantes o el docente, ya que tenían otras dudas y requerían de apoyo en otra actividad. Ante esto, lo que hacíamos nosotros era replantear lo que llevábamos. Esto al principio fue muy complicado porque nos exigíamos hacer bien nuestras actividades y era difícil. Con el paso del tiempo, ya sabíamos que nuestra planificación de actividades iba a cambiar un poco o a veces totalmente, pero nos sentíamos tranquilos porque la experiencia nos enseñó a replantear al momento.

En un proceso de formación docente es claro que el acompañamiento lo deben hacer personas que hayan convivido con él en el proceso de formación para que exista la confianza y el docente se atreva a compartirle sus dificultades y dudas reales. Reconocemos la importancia de que el acompañamiento a los procesos de formación de docentes indígenas o que trabajan en zonas indígenas debe hacerse en la lengua materna de los estudiantes y por un equipo donde haya personas que han nacido y vivido en comunidades indígenas. Son ellas las que saben cómo dirigirse a las autoridades, cómo se pide permiso, qué considerar cuando se recorre el territorio o en qué momento se visita a un abuelo o abuela. Es desde ese conocimiento que el docente puede aprovechar las sesiones de acompañamiento como oportunidades de aprendizaje del contexto donde trabaja.

> *"Me acompañaron en esta transición de mi formación y mi manera de vivir la docencia y en ese acompañar, me sentí por primera vez integrada y con per-*

tenencia a un grupo. Mi labor dejó de estar en solitario y ambas partes aprendimos y nos transformamos en el camino."

Lisber

Docente de telesecundaria

"El acompañamiento me fortaleció mucho más para darme cuenta que hay un aprendizaje de manera conjunta y que ha involucrado a toda la comunidad."

Cecilia

Docente de primaria indígena



Conociendo el territorio y escuchando la voz de las personas que lo habitan.

La experiencia también nos permitió darnos cuenta que es importante que el acompañamiento contemple espacios para acercarse y convivir no sólo con los comités de educación sino con padres, madres de familia y otros miembros de la comunidad, no a través de entrevista sino de un diálogo compartido.

"Para llegar a una meta, la mejor manera de hacerlo es llegar acompañado de las personas que te apoyen, que te comparten sus experiencias, que te orienten

en los momentos donde uno necesita como docente. Gracias por acompañarme en este andar Diplomado Escuela y Comunidad."

Raymundo
Docente de Conafe

l. Generar espacios para compartir, aprender y construir en comunidad

"Fue una nueva experiencia para mi persona y en lo laboral, ya que hubo mucha interacción, se compartieron conocimientos, problemas y necesidades del quehacer educativo, con diferentes modalidades y niveles."

Alonso
Docente de primaria indígena

"El diálogo y la comunicación permiten construir en comunidad, eso vi cuando nos reuníamos entre maestros y también con los maestros del diplomado, aprendí y sigo aprendiendo mucho."

Rosalina
Docente de primaria indígena

Un ambiente agradable, el diálogo, el respeto y reconocernos como sujetos dan la pauta para compartir, aprender y construir en comunidad. Para nosotros significa que en los espacios formativos se construyan verdaderas comunidades de aprendizaje donde todos y todas puedan opinar y se sientan con la libertad de compartir lo que saben y sienten, expresar desacuerdos, enseñar a sus compañeros lo que conocen y solicitar apoyo entre sí cuando lo necesiten.

"Nos permite darnos cuenta que todos tenemos algo valioso que aportar."

Cecilia Díaz
Facilitadora

"En el diplomado surgía la conversación, la plática, el diálogo y la reflexión. Nos íbamos dando cuenta de lo que necesitábamos con el diálogo de todos. Cada uno replanteó su cosmovisión a su manera."

Víctor
Docente de Conafe

"Mis alumnos ahora no son mis alumnos, somos una comunidad de aprendizaje, porque interactuamos, asumimos responsabilidades y llegamos a acuerdos, siento que me aceptan y me integran en su cosmovisión y su entorno."

Jorge Luis
Docente de telesecundaria

Creemos que ante una educación centrada en la superación individual, donde la competencia es la habilidad que rige el desempeño, es fundamental reconectar con el sentido comunitario característico de las comunidades tseltales y tsotsiles, que buscan la armonía de la comunidad por entero y no de unos cuántos.

Nosotros consideramos que es fundamental que se generen espacios para compartir, aprender y construir en comunidad en un espacio de formación docente. Primero que nada, porque es difícil ser docente y la mayoría vive su práctica en soledad. Además, no existen espacios en los que los docentes puedan compartir sus inquietudes y preocupaciones. Específicamente en el contexto rural indígena es importante, porque además de que no existen esos espacios, se desconocen metodologías, enfoques claros y currículos que guíen la práctica educativa de los docentes en esos contextos. Aquellos que quieren transformar su práctica, no saben cómo hacerlo y necesitan escuchar las experiencias de otros, analizar y criticar para arriesgarse a construir con personas que comparten la misma realidad. Estos espacios no se pueden imponer, tienen que surgir, aunque tenemos claro que sí es necesario intencionarlos.

Las comunidades de aprendizaje que se desprenden de estos procesos de formación son fundamentales para que los sujetos que participan se vuelvan sujetos colectivos autónomos, que no dependan de que se mantenga un espacio de formación para seguir construyendo. Perteneciendo a una comunidad de aprendizaje, se va desarrollando la capacidad de decidir, de volverse partícipe, de cuestionar, de tener iniciativa de seguir generando y construyendo los propios procesos de transformación. Permite construir algo en común a partir de la expe-

riencia propia y ajena, y entre todos ir dando fuerza. Una comunidad de aprendizaje permite que quienes la integran crezcan como personas y sean ellas mismas quienes elijan qué cambios hacen en su vida y en su práctica.

Cuando en una comunidad todos van juntos, nadie se queda atrás. En una realidad multigrado, quien haya comprendido algo le puede enseñar a aquel que todavía no lo comprenda y se pueden establecer metas colectivas.

A lo largo de los tres años de formación, se generaron diferentes espacios para compartir, aprender y construir en comunidad. En algunas sesiones, los docentes se reunían para platicar cómo les había ido con sus proyectos y se retroalimentaban entre ellos. Al finalizar la mayoría de las sesiones, se realizaban círculos de apreciación, en los que intercambiaban sus reflexiones del día.

> *"Al principio no quería decir nada sobre cómo estaba trabajando. Pensaba que los demás docentes se reirían de mi forma de trabajar y enseñar, pero fue maravilloso intercambiar experiencias."*
>
> Óscar
>
> *Docente de primaria indígena*

A partir del segundo año, el equipo de facilitadores se integraba y participaba en las actividades que se hacían con los docentes. Un fruto del compartir en comunidad fue que entre todos se construyó el concepto de *lekil xchanel,* que después pudimos reconocer como una de las brújulas para llegar a un solo corazón. El tercer año realizamos juntos un viaje a la zona arqueológica de Toniná, en el que reflexionamos sobre la herencia de nuestros abuelos y que disfrutamos como un día de convivir y compartir. Al finalizar los tres años del diplomado, tuvimos un encuentro interestatal en el que fuimos compartiendo de distintas maneras las realidades y los aprendizajes de los que participamos, y realizamos, entre otras cosas, un mural y una red de listones entre todos que simbolizaba el sentido profundo de ser comunidad.

En su práctica, algunos de los docentes comenzaron a favorecer espacios para que los estudiantes pudieran reflexionar entre ellos y dialogar en equipos, algo que la mayoría antes no hacía. Al trabajar en grupos más pequeños, los estudiantes sentían mayor confianza y participaban más. Sin embargo, nosotros seguimos pensando que aún falta mucho por caminar, ya que para construir en comunidad se necesita mucho más que trabajar en equipo; implica que los estudiantes se reconozcan entre sí más allá de ser compañeros de grado, para que puedan ir

construyendo un colectivo de aprendizaje con la posibilidad de enseñarse entre ellos, de escucharse, cuidarse, confrontarse, expresarse e ir aprendiendo a trabajar con el conflicto.

El maestro Fernando de la comunidad tsotsil de Kotolté comentaba que anteriormente no mantenía mucha cercanía con sus estudiantes, pero ahora con el apoyo del diplomado se ha acercado más a ellos a través de juegos, cuentos y de realizar caminatas fuera del salón de clases. Esto le ha ayudado a mejorar la relación con sus estudiantes y además la convivencia entre ellos es mejor porque ahora ya pueden trabajar un poco más en equipos mixtos, algo que en las escuelas tsotsiles de Chiapas es muy difícil que suceda.

Desde un inicio, se había contemplado la idea de construir juntos. Sin embargo, lo que esto significaba fue evolucionando con el paso del tiempo. Al principio, nosotros no teníamos experiencia de trabajo en colectivo; lo entendíamos, por un lado, como conformar una red de docentes y por el otro, como consolidarnos como equipo de trabajo.

> *"Cuando iniciamos, éramos sólo un equipo de trabajo que se reunía con el fin de planear las sesiones base al objetivo que se tenía para esa sesión. No reflexionábamos ni vivenciábamos esas actividades. Además, cada uno teníamos una actividad a realizar; no todos estábamos siempre presentes al planear las sesiones o realizar el seguimiento, y las actividades nos dejaban a cada uno experiencias que no se compartían".*
>
> Vicky Sántiz
> *Facilitadora*

A la mitad del camino, miramos que eso no era lo que queríamos, ni nos resultaba suficiente. El proceso de la formación, el compartir a partir de las vivencias personales, la confianza y los conflictos que surgieron en el camino, nos hicieron a cada uno de nosotros ponernos en juego y querer relacionarnos desde ahí. No hemos caminado en terreno plano, hemos encontrado pendientes difíciles porque ha implicado mucho esfuerzo, cambio de actitudes, ratos desagradables, crisis y momentos de mucha vulnerabilidad.

> *"Estar en este equipo siento que es una gran oportunidad porque me ha permitido construir como persona. Pero ha sido un caminar muy difícil, porque hubo momentos donde no entendía mucho sobre las reuniones y actividades que se realizaban, que hasta daban ganas de llorar y salir corriendo. Muchas*

veces me he preguntado porque estoy acá y esto me incomodaba muchas cosas. Nuestras reuniones de los tres estados, que son encuentros muy fuertes donde uno tiene que abrirse a recibir las críticas que yo no estaba acostumbrado, para mí es algo extraño. Hoy me siento fortalecido de formar parte de esta comunidad de aprendizaje para seguir aprendiendo en forma colectiva y sobre todo reconocer que sí se puede, siempre cuando estemos dispuestos a sacrificar nuestros tiempos, la familia, la comunidad y estar consciente que sí me voy a equivocar y aprender de ello."

Antonio Jiménez
Facilitador

Tuvimos algunos encuentros con el equipo de Yucatán en los que además de generarse espacios de mucha comunión y de aspectos profundos en común, hubo también confrontaciones, cuestionamientos y conflictos, que nos permitieron como equipo de Chiapas dialogar, analizar, reflexionar y tomar decisiones respecto a nuestro caminar, así como irnos fortaleciendo como colectivo.

Pertenecer a una comunidad de aprendizaje es una decisión, se da por voluntad propia. Nosotros pasamos de ser un equipo de trabajo a ser un colectivo porque así lo decidimos cada uno de nosotros. Ahora tenemos mayor claridad en nuestra búsqueda; cada uno de los que la integramos estamos acompañados de experiencias que nos marcan como sujetos, y que si se comparten, nos permiten seguir construyendo.

La comunidad de hormigas decidió unirse a los sembradores y juntos decidieron hacer una comunidad más grande.

Así como tenemos un colectivo o comunidad de aprendizaje como equipo, también pertenecemos a una comunidad de aprendizaje con los docentes. Esa comunidad persigue un fin común y parte de la preocupación de mejorar la educación de los niños y niñas indígenas, y quienes la integramos nos sentimos parte. En ella reflexionamos juntos, compartimos, vivenciamos y sentimos.

Al finalizar el diplomado, no sólo hemos seguido construyendo y fortaleciendo esa comunidad de aprendizaje, sino también hemos optado por compartir los frutos de lo que hemos trabajado. Por ejemplo, una vez que visitamos la escuela de la comunidad de Lindavista, municipio de San Juan Chamula, que Julián, uno de docentes que forma parte de la comunidad de aprendizaje, acompaña como asesor técnico pedagógico, fuimos y compartimos con todos los niños y do-

centes de la primaria indígena los materiales didácticos en tsotsil que habíamos construido juntos.

Ambas comunidades, tanto la de nosotros como facilitadores, como la que compartimos con los docentes, llevan un proceso de cuatro años, en los que hemos vivenciado lo que significa verdaderamente escuchar al otro, tener iniciativa, soltar el control, tener una mirada crítica y autocrítica y construir liderazgos más flexibles y empáticos. Al principio fue difícil construirlas, por lo que implicó cuidarlas y cultivarlas entre todos. En este último año con la sistematización, hemos ido entendiendo cada vez con más claridad lo que significa ser comunidad. Nos damos cuenta que ninguna de las comunidades de aprendizaje están dadas, sino que implican una construcción constante.

Como equipo, la sistematización nos ha dado la oportunidad de fortalecernos como una comunidad de aprendizaje, como un colectivo; vernos más allá de compañeros de trabajo e ir de la mano juntos. Estamos logrando estos pasos importantes, hemos podido conocernos mejor como personas y como colaboradores, así como aprender realmente a trabajar en equipo. Ha significado no soltarnos en los momentos difíciles y podernos apoyar. Lo hemos podido ir descubriendo porque hemos tenido el espacio y el tiempo para reflexionar sobre todo lo que nos pasó en el proceso del diplomado. Nos hemos dado cuenta de que no fue un camino fácil, nos enfrentamos a varias dificultades, por ejemplo algo que descubrimos que nos hizo falta en el proceso del diplomado fue la comunicación, ya que generalmente no nos expresábamos cuando lo necesitábamos. Hemos pasado por conocernos y entendernos hasta ir descubriendo la forma de integrarnos mejor y consolidarnos como un colectivo de trabajo. Hemos aprendido que no hay un lugar a donde llegar, que la comunidad se construye día con día, con la voluntad de todos y todas; que es dinámica, necesita dirección y sentido y va evolucionando; regalándonos la posibilidad de ir profundizando cada vez más. Ahora estamos en este camino, que para cada uno de nosotros es nuevo y nos llena de entusiasmo, nos regala continuamente la pregunta: ¿qué implica?

En este último año, la sistematización nos ha permitido a los docentes y a los facilitadores consolidarnos mejor también como comunidad de aprendizaje. Hemos podido mirar y reflexionar lo que pasó y lo que caminamos juntos; nos hemos acercado y hemos tenido espacios para escucharnos y conocernos más profundamente. Todo esto nos ha dado la posibilidad de desarrollar una identidad como colectivo. Para los docentes, los espacios de sistematización que se han dado en la comunidad de aprendizaje han sido para reconocerse y entender las realidades que cada uno enfrenta tanto en su persona como en el ser docente. Por

ejemplo, de manera personal reflexionaron sobre su relación con su lengua y su práctica docente y se han cuestionado sobre los cambios que han venido haciendo y lo que aún les falta por hacer.

También al sistematizar, los docentes han conocido y comprendido lo que cada uno vive respecto a la escuela en donde labora y la comunidad, reconociendo que así como ellos, otros docentes podrían estar viviendo lo mismo.

Nosotros vemos nuestra comunidad de aprendizaje como un fruto del proceso que se ha ido construyendo con el tiempo y que ahora es un espacio en el que nos sentimos a gusto, con libertad de ser y opinar y en el que nos sentimos en familia.

4.8 Escuchar a las semillas



Los sembradores de corazón encontraron su felicidad al estar sembrando y ver que la milpa ya no era sólo de maíz o de frijol, sino que empezaron a crecer verduras, calabazas y muchas cosas que deberían estar en una milpa. Pero lo más importante fue que reconocieron a las semillas no sólo para sembrar y estarlas cuidando, sino que se dieron cuenta que son las semillas las que les estaban dando fuerza para seguir trabajando, al alimentarlos y nutrirlos todos los días. Reconocieron que las semillas les estaban ayudando para que regresaran en la milpa y aprendieran de ella.

En la experiencia de formación a lo largo de tres años, hubieron dos tipos de experiencias: una la que vivieron aquellos docentes que enseñaban frente a un grupo y otra la que vivimos los formadores de docentes, directores y nosotros como facilitadores que no teníamos contacto directo con un grupo de niños, niñas y jóvenes. En este querer seguir compartiendo la experiencia, como facilitadores, nos dimos cuenta que al haber puesto nuestro esfuerzo de acompañamiento del proceso con docentes, teníamos pocas evidencias directas del proceso que vivieron sus estudiantes. Tenemos evidencias de varias actividades, pero con ellas es difícil dar cuenta de lo que realmente vivieron los niños o niñas o de si sufrieron transformaciones significativas relacionadas a lo que buscaba nuestra lógica formativa. Es por ello que decidimos compartir en el testimonio de cada uno de nosotros como facilitadores, algunos aspectos que los niños nos enseñaron o nos hicieron entender durante el proceso.



Facilitadores aprenden de los estudiantes durante una visita a una escuela.

Territorio que no deja de enseñarnos

Virginia Sántiz

Salir a visitar escuelas y vivenciar los 12 puntos en las sesiones, en particular el de **trabajar desde el territorio para aprender juntos**, me abrieron las puertas para ver que no existe una sola manera en que yo pudiera relacionarme y aprender

del territorio, pues al recorrerlo y acercarme con mucha disposición a escuchar, sentir y percibir, me sentía parte de ese espacio que me enseñaba y mostraba saberes de los niños, de los comités, de los abuelos, de los papas, de los profes, de mi equipo y del mismo territorio.

Durante el acompañamiento me di cuenta de que los niños y niñas, al salir a recorrer el territorio, enseñaban y aprendían de él y que, aunque para ellos ya es algo familiar, siempre podrán darse esos momentos en los que la duda los invada, el asombro aparezca, y las ganas por explorar ese territorio vivo surjan para relacionarse más con él. Esto es posible siempre y cuando puedan darse esos espacios de acompañar desde el territorio, abriéndose a recibir, a compartir y a sentir de corazón.

En una de las visitas de acompañamiento que realicé en una comunidad tsotsil, salimos junto con los estudiantes a caminar con toda la disposición de observar qué era lo que estaba sucediendo en ese mes de su calendario agrícola. Se les pidió que sólo llevaran una hoja blanca, y cuando se les dijo que dibujaran, inmediatamente todos iban a ir corriendo al salón por sus colores, pero les dijimos que alrededor había muchos materiales que podían utilizar para pintar. Se preguntaron y nos preguntaron que cuáles serían, así que se agarró una hoja de árbol y junto con el docente les enseñamos cómo la hoja servía para pintar de color verde. Todos quedaron asombrados y fueron en busca de más cosas de la naturaleza que les pudieran servir, claro, teniendo en cuenta que sólo tomarían lo necesario para no dañar a la naturaleza, de tal manera que ellos fortalecieran esa actitud de cuidado (*k´uxubinel*) a la Madre Tierra. Estaban muy emocionados, pues encontraron la mayoría de los colores. Cuando no lo hallaban y veían que otro de sus compañeros lo tenía en su dibujo se preguntaban, se prestaban y se enseñaban.



Niños dibujan y pintan con flores.

Era emocionante cada vez que salía a visitar alguna escuela, pues sabía que algo nuevo aprendería de los niños acerca de su territorio, ya sea recorriéndolo junto a ellos o estando en su escuela. Otro ejemplo fue cuando se abrió un espacio de encuentro entre estudiantes y docente al reflexionar juntos sobre el ciclo del maíz. Recuerdo cuando vi esta actividad realizarse, se escuchaban todas las voces de los niños mencionar las distintas formas de sembrar y explicar paso a paso lo que tenían que hacer para llegar a la cosecha. Mientras uno explica, los demás estaban atentos escuchando y cuando había algo diferente, pedían la palabra para preguntar y compartir cómo él o ella lo hacía en su milpa. De esta manera los estudiantes, al compartir, fueron enseñándose y aprendiendo al mismo tiempo.

Con estos ejemplos sobre el territorio, puedo compartirles que uno siempre puede aprender de él. Por eso veo la importancia de trabajar los proyectos de aprendizaje a partir y en contacto con el territorio. Con ello, se estaría logrando que los estudiantes puedan relacionarse más estrechamente con él, acercándose y notando los cambios que le van sucediendo. Otro ejemplo sucedió en una escuela de San Juan Cancuc donde, para elegir el tema del proyecto, los niños durante un mes del calendario agrícola, observaron lo que ocurría día a día con el territorio, y pudieron reconocer que lo que sucedía en ese momento en particular no se repetía en otros momentos del año. Los niños dibujaban y lo pegaban en un rotafolio en la pared cada día que observaban algo distinto. Entre ellos construyeron una clasificación y en ella iban colocando el dibujo que habían realizado.

Yo llegué de visita un día en el que habían planeado salir a observar. Fue maravilloso, los niños comenzaron a compartirme con mucha emoción todo lo que observaban; me regalaban flores y frutas, me decían que ese era el mes en el que maduraban y que tenía que aprovechar. Entre ellos, de repente los oía conversar sobre algunos frutales que se encontraban y que algunos no sabían qué eran o en qué meses daban, pero quienes sí sabían respondían a esas dudas.



Facilitadores juegan con los niños durante el acompañamiento.

Los juegos como caminos de armonía

Virginia Sántiz

En un principio, jugar y cantar con los niños no era fácil para mí. Tenía temor de que los juegos que en ocasiones proponía no fueran de agrado de los niños. Me daba vergüenza de que me vieran jugando o bailando. Sin embargo, que se dieran espacios para jugar y reflexionar sobre la importancia de los juegos durante las sesiones y visitar constantemente las escuelas me permitió darme cuenta que ese miedo y esa vergüenza no me estaban dando la libertad de divertirme, brincar, correr, gritar y reírme junto a los niños, como si el tiempo no hubiera pasado y fuera una niña más. Además, durante el acompañamiento, ver a los maestros y niños en esos juegos, tan involucrados y riéndose, me daba fortaleza, pues con ello sabía que el juego que se estaba realizando nos permitía olvidarnos de los momentos desagradables vividos horas antes en nuestra casa o en algún otro lu-

gar, y hacía que en esos espacios se respirara armonía. Esa fortaleza que estaba creciendo en mí, me iba permitiendo reconocerme como sujeto, y como tal, anhelaba disfrutar de los juegos, pues aunque ya no fuera niña, tenía muchas ganas de divertirme. Además, comencé a ponerme en juego, confiando en mis capacidades de poder proponer dinámicas, aun sabiendo de que alguno podría no ser del agrado de los niños o del docente.

Los niños adoptan actitudes a partir de lo que observan y escuchan de sus docentes

Delicia Hernández

Como facilitadora me incorporé desde el inicio de la experiencia, tuve la oportunidad de visitar muchas escuelas, en las que conviví con muchos estudiantes y docentes.

Lo que me llamaba la atención en estos recorridos en las escuelas era cómo los niños actuaban con sus docentes y con sus compañeros. El primer año no lograba comprender por qué los estudiantes en cada escuela se comportaban diferente. Había grupos tímidos, grupos muy juguetones, y grupos donde los niños y niñas confiaban en su docente. Eran muy diversas las actitudes de los grupos de los estudiantes. Parte de la explicación que ahora encuentro es lo importante que resulta que el docente actúe conforme a lo que les dice. Observé que en los casos en los que el docente dice algo y hace otra cosa, simplemente los estudiantes se dan cuenta y adoptan esa forma de actuar.

Yo noté, también en relación con las sesiones de formación con los docentes, que había a muchos que se les facilitaba proponer y reflexionar sobre su quehacer. Sin embargo, en la práctica nos dábamos cuenta que lo que ya tenían integrado en el discurso no necesariamente lo realizaban con sus estudiantes. Tal vez por la falta de experiencia, o porque sentían inseguridad por hacer algo nuevo. Encontré también varios docentes que, por el contrario, durante las sesiones parecía que no se les facilitaba proponer, o no compartían sus reflexiones con el resto del grupo. En varios de ellos pude constatar que su habilidad estaba en la práctica, es decir, todo lo que aprendían lo realizaban con sus estudiantes.

En una ocasión que visité una escuela primaria de una comunidad, un maestro habló en su clase sobre los riesgos y daños que provocaba comer comidas chatarra, sin embargo durante el receso fue a la tienda y se compró unas Sabritas y un refresco. Los niños hicieron lo mismo que el docente, compraron sus comi-

das chatarras. Ahí quedó claro para mí que se perdió todo lo que pudieron haber aprendido de los riesgos y daños que provoca consumir este tipo de alimentos. Éste es un ejemplo de cómo una actitud puede influir en los niños y niñas mucho más que un discurso. Recordando las reflexiones que salieron de los docentes a lo largo de la experiencia, hay una en particular relevante que tiene que ver con otras maneras de vivir la docencia, que habla sobre buscar la coherencia de una su vida personal y laboral. Un ejemplo positivo en este sentido fue el de la maestra Aurelia, de una primaria indígena que, a partir de las reflexiones durante las sesiones del diplomado, hizo consciencia de la gravedad de generar basura de plástico en las comunidades, y la importancia de empezar a comer lo que la comunidad producía. Cambió sus hábitos y empezó a llevar su propia comida y bebida de pozol a la escuela en lugar de comprar en la tiendita. A sus alumnos los motivó a llevar su pozol igual que ella y poco a poco empezaron a hacerlo. Lo que sucedió fue que, como ya no tenían tanta hambre porque quedaban satisfechos con el pozol, disminuyeron la compra de chicharrones y otras comidas chatarras.

Los docentes que experimentaban con sus estudiantes la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace estaban comprendiendo la importancia de construir, innovar nuevas formas de aprendizaje junto con los estudiantes. El abrirse a aprender de nosotros y de otros docentes con diferentes miradas y experiencias les permitía reconocer la coherencia o la falta de coherencia en las distintas actitudes y tener un referente para su propia práctica. Esto fue lo que facilitó el diplomado: que el docente siempre tuviera la libertad de evaluar en su contexto y en su persona cuál era la propia coherencia que le tocaba construir consigo mismo y con su práctica.

Los formadores de docentes necesitan estar en contacto directo con los niños y con los docentes en sus escuelas.

Antonio Jiménez

Como facilitador, el acompañamiento me ayudó a comprender las necesidades de los niños.

Cuando tomé el diplomado, era asistente educativo de Conafe (formador de docentes), trabajaba con 24 docentes y con alrededor de 300 alumnos y alumnas. Para mí la formación era muy necesaria e importante para poder trabajar mejor con los docentes y con los niños. Durante mi trabajo como asistente muchas veces sentí que me faltaban herramientas para emplearlas con los docentes y sobre

todo con los niños. La mayoría de los docentes llegan con una preocupación de que no están teniendo logros con sus alumnos, que no saben leer ni escribir, que la mayoría no participan y que son bien tímidos. Yo tenía muchas ganas de estar con los niños para comprender qué era lo que realmente necesitaban, pero en realidad no había espacio ni tiempo debido a los trabajos administrativos que me asignaban. Aunque salía a visitar algunas escuelas de los docentes que formaba, no tenía claridades sobre qué hacer con los niños, llegaba sólo para ver si estaba el instructor, para pedir el sello para un documento y regresaba.

Cuando me invitaron al equipo del diplomado como facilitador, pude darme cuenta que el trabajo que tenía un formador era una gran responsabilidad. Entendí que no era suficiente leer sus sistematizaciones, sino que debíamos darnos el tiempo de estar directamente con los niños, las niñas y con los docentes en su lugar de trabajo.



Facilitador que trabaja directamente con los niños junto con el docente.

Mi aprendizaje me ha hecho entender que acompañar a un docente es igual que cuando una madre lleva a su niño enfermo con el *Ilol o Ilvanej* (médico curandero).Ahora para mí acompañar a un docente es igual que un niño enfermo. En las comunidades cuando una madre tiene un hijo con fiebre, llega con el *Ilol* o *Ilvanej* y no sólo le dice que tiene fiebre sino todos los síntomas que presenta. El *Ilol* se acerca con el niño, le toma el pulso y le pregunta algunas cosas, como si se asustó o si se cayó, y la madre va completando su relato. El *Ilol* a partir de eso hace un diagnóstico y le da hierbas. También es frecuente que sugiera, por ejemplo, ir a hacer una ceremonia al lugar donde el niño se cayó o se asustó para tomar en cuenta también a La Madre Tierra y a los guardianes del lugar.

Así es en la educación de los niños. Es muy importante como docentes compartir, como lo hace la madre en la historia, las dificultades que tenemos con nuestros niños y niñas, porque muchas veces lo escondemos y nos da pena decir lo que no sabemos o no entendemos.

El docente tiene que abrirse para aprender y darse cuenta que nadie sabe todo. Debe generar la confianza para poder decírselo a sus estudiantes. Un formador es como el *llol* o curandero, debe estar dispuesto a mirar al docente, a acompañarlo, a escucharlo en sus dificultades. Sin embargo, esto no es suficiente, es necesario que también esté en contacto directo con los niños: jugar con ellos, platicar, conocer su comunidad, aprender de lo que saben y más. Para construir el aprendizaje de los niños es necesario hacerlo entre todos, es un diálogo de compartir y recibir.

Recuerdo muy bien cuando llegué a una comunidad de San José Tepeyac, en el municipio de Chenalhó para acompañar a la docente que trabajaba ahí. Ella me decía que sus alumnos no participaban y que les daba mucha pena hablar. Pero cuando entré al salón, estaban sentados en un círculo esperando lo que les iba a decir. Cuando me vieron que empecé a hablar en su lengua, poco a poco fueron cambiando su mirada. En ese momento estaban trabajando sobre la siembra de café, así que empecé a preguntarles en tsotsil lo que ellos conocían: ¿cómo se siembra el café?, ¿cuándo se limpia? y ¿quiénes trabajan? Ellos iban respondiendo de manera natural de acuerdo a lo que conocían. Decían que habían aprendido de sus padres, algunos decían que el café se siembra cuando es temporada de lluvia y otros decían que, en la cosecha de café, todos y todas trabajan. Cuanto más iba preguntando, con más seguridad me iban contando de lo que ellos conocen desde su comunidad. En ese momento, junto con la maestra, pudimos ver que nadie se quedó sin participar, todos dijeron con la tranquilidad de su corazón sus conocimientos y no se les complicaba.

Después de la actividad con los niños, buscamos un lugar para platicar con la maestra. Me empezó a contar las dificultades que tenía. Decía que no podía trabajar muy bien porque había cosas que la comunidad le prohibía, así como no dar clase en la lengua de sus niños y que su asesor pedagógico itinerante (API), no le permitía salir a jugar o a recorrer la comunidad de sus niños. Yo como facilitador no hubiera podido apoyar si la maestra no estuviera llegando en la formación, porque hay cosas que no son fáciles de creer o comprender si uno no ha vivido esa experiencia. Lo que sentí de la maestra es que tenía presente muchas cosas y empezó a recordar lo que había vivido en el diplomado, y yo le dije que

sus alumnos son muy lindos, que hablan muy bien y no son tímidos, que es ella junto con sus alumnos quienes deciden cuando salir fuera del salón.

La maestra quedó sorprendida porque no pensaba que podían participar así. Esa participación nace cuando uno no siente el miedo, cuando les hablamos en su lengua y cuando sonríes con ellos. Les preguntaba cómo se sentían, ellos decían; *xkuxet ko´ntonkutik* (tenemos un corazón vivo), otro decía *xkuxet ko´nton yu´un ep ik´* (mi corazón está vivo porque siento el aire). El escuchar lo que ellos decían, nos contagió lo que sentían, porque ese sentimiento era el *jun o´ontonil* (un solo corazón) esa armonía que nos hace estar bien con otros, con la naturaleza y con todo.

Construyendo nuestra autonomía

Cecilia Díaz

Soy Cecilia, ahora facilitadora del diplomado, fui docente de Conafe por dos ciclos escolares, donde logré reflexionar que como docentes, aprendemos de nuestra experiencia día con día, y vamos reflexionando qué hacemos bien y en qué fallamos. Desde ahí vamos cambiando nuestro trato con los niños o jóvenes, cambiamos nuestra forma de ser y de acompañar. En mi experiencia, pude ver que no sólo había una manera de enseñar y aprender, sino que había otra manera de estar contentos en la escuela, donde el ser docente no es un trabajo, sino algo que nos da alegría, pero esa alegría la transmiten los niños.

Ya venía cambiando mi práctica docente a partir del segundo año de servicio, pero me faltaban muchas herramientas para lograrlo. El diplomado me apoyó mucho para seguir fortaleciendo mi práctica docente. Para mí, los 12 puntos fueron herramientas de apoyo vivenciales muy importantes para reflexionar sobre la gran responsabilidad de ser docente, la importancia de educar desde la identidad, la lengua y el territorio. En mi experiencia, trabajamos mucho con los jóvenes la autonomía y la confianza, que me hace mucho sentido con los "cómos" de *vivenciar un ambiente agradable de aprendizaje, promover el pensamiento crítico, la participación reflexiva y el posicionamiento personal y reconocer como sujetos, trabajando desde el respeto y buscar el diálogo intercultural*.

En mi primer año de experiencia como docente con niños de primaria aprendí que, cuando más autoritaria era ante ellos, más rebeldes se volvían y más desobedientes. Más tarde entendí que esa rebeldía que yo percibía en ellos tenía que

ver con que estaban muy inquietos por descubrir cosas nuevas, y por querer ser libres en sus decisiones, opinar y salir de esas cuatro paredes del aula. En el segundo año, me tocó trabajar con jóvenes de secundaria y me motivé a ser más flexible y menos autoritaria. Yo quería que los jóvenes se sintieran felices, acompañados, aceptados, libres en decidir y opinar.

No fue fácil cambiar esta manera de trabajar, porque los jóvenes ya estaban muy acostumbrados a que el docente decidiera qué se hacía y qué no, y para ellos era la autoridad, la persona que sabía todo, y muchas veces la figura ideal. Quise que fueran autónomos, pero esto me llevó a que muchas veces dijeran: "¿por qué nosotros vamos a decidir lo que queremos hacer, si tú eres la maestra y tú debes de decir qué tenemos que hacer?" o me decían "¿por qué nosotros tenemos que opinar?, eso quiere decir que no sabes".

Muchas veces me sentí insegura por los comentarios, porque a veces pensaba que como docente debía de saberlo todo y responder a todas sus dudas, aunque yo sintiera que mis respuestas no siempre eran correctas. Pensaba que ningún alumno me podía decir que yo no sabía. Pero decidí que no quería volver nunca más a ser autoritaria y aparentar que tenía todos los conocimientos. Tardó mucho para que los jóvenes pudieran aceptar mi forma de acompañarlos en su proceso de aprendizaje. Hacia el final del ciclo escolar hubo momentos donde ellos comenzaron a organizarse, opinaban, decían lo que querían hacer y comentaban cómo se sentían con mi manera de trabajar. Después de mucha inseguridad que viví y que vivieron los alumnos al final nos sentimos satisfechos. Satisfechos porque me dejaron de cuestionar, aceptaron que no lo sé todo y tuve la confianza de compartirles que no sabía cómo explicarles ciertas actividades y problemas e incluso ellos me ayudaban a resolverlos y dejaron de pedirme permiso por lo que querían hacer. Cuando yo no me encontraba en el aula se tomaban la libertad de salir o conversar cuando terminaban sus actividades y, si no querían hacer cierta actividad, lo decían y explicaban por qué. Y como docente fue agradable ver ese cambio en ellos, aunque apenas era el principio de nuestro camino hacia la autonomía.

Cecilia Díaz

Esteban es un joven de 13 años, tímido, aparentemente lento en su aprendizaje. Rechazado por sus compañeros, porque según ellos, no sabía hacer nada y no aprendía, era muy solitario, y se veía una gran tristeza en su rostro. Su madre muchas veces me comentó que de niño sufría mucho maltrato por su padre, por eso siempre había vivido con miedo y demasiado tímido. Desde un principio, la madre me decía que no quería que sus hijos jugaran con los demás niños, porque anteriormente a Esteban y su hermano les habían echado la culpa de pegarle a una niña que se fracturó una pierna, así que la madre les prohibió a sus hijos jugar y tener amigos en la escuela.

Como docente también me daba mucha tristeza verlo así. Cuando sus compañeros hacían comentarios de que Esteban no entiendía y no aprendía, les comentaba que cada persona aprende de diferentes maneras y que eso no es malo. Al principio, no tomaron en cuenta mi opinión.

Después de entender las razones y los sentimientos de la madre, pude saber un poco cómo ayudarlo. Primero le dije a la madre que no debía de prohibir a sus hijos divertirse y tener amigos, porque la soledad les provocaba tristeza, así que me prometió que iba a hablar con sus hijos. Después de esa plática, Esteban comenzó a socializar. Lo apoyé haciendo actividades donde todos tenían que hablar, con juegos de integración, con trabajos por equipo. Lo motivé diciéndole que sabe mucho, que era muy valioso como todos los demás. A sus compañeros les decía que lo escucharan, que dentro del grupo deben de respetarse, cuidarse y apoyarse.

Desde que conocí a Esteban confié en él, así como en cada uno de los demás. Tenía la esperanza de que esa tristeza en su rostro algún día se convirtiera en una sonrisa. Lo acompañé todos los días en su aprendizaje, me acerqué a él de manera humilde. Esteban tenía muchas ganas de aprender y enseñar, porque siempre hacía todas sus actividades, llegaba muy temprano, nunca faltó en todo el año, a pesar de que vivía lejos, llegaba aunque estuviera lloviendo. Le gustaba enseñar, porque una ocasión fui a su casa y recuerdo que en el camino me contaba que le gustaban mucho los borregos y los cuidaba cuando salía de la escuela, que cuando fuera grande haría mucha milpa.

La confianza no se construye de la noche a la mañana, sino implica mucho tiempo, mucha disposición, delicadeza y paciencia. Pero vivir esta experiencia a pesar de lo complicado que fue construir la confianza, me ha dejado satisfecha con lo que logramos con los jóvenes, pudimos tejer lazos. Después de dos años de no estar diario con ellos, seguimos en comunicación y nos hemos reunido para platicar o simplemente para estar unos momentos juntos.

Entendí que los jóvenes necesitan de los mayores para que los acompañen y los guíen, así que la docente tiene que convertirse en una amiga, en una hermana, hasta en una madre. Los jóvenes son muy delicados de cuidar y como docentes debemos de saberlo; a un joven como Esteban hay que tratarlo con delicadeza para que se sienta seguro y que confíe en sí mismo, que sepa que es una persona valiosa e importante en cualquier lugar donde esté y que los demás lo acepten tal y como es.

Los proyectos de aprendizaje como un caminar para fortalecer la identidad y acercarse a la armonía

Quetzalli Sotelo

Tuve la oportunidad de salir a menos escuelas que mis compañeros y compañeras. Una de las razones es que, como no hablaba tsotsil ni tseltal, era de poca ayuda en un acompañamiento del docente puesto que se buscaba fomentar el uso de la lengua materna. Sin embargo, pude visitar una buena diversidad de escuelas a lo largo de tres años, y me pude dar cuenta que el trabajo por proyectos tuvo en algunos casos la posibilidad de hacer cambios sustantivos en los jóvenes y en la relación entre ellos y la comunidad. Recuerdo dos experiencias que tienen que ver con jóvenes de telesecundaria que tenían maestros mestizos. El primer caso se dio el primer ciclo del diplomado en la comunidad tseltal de Majosik. Durante la etapa de diagnóstico comunitario, los jóvenes estaban emocionados de hacer un mapa de la comunidad y se organizaron para hacerlo lo más detallado posible. Lo mostraron a las autoridades, a quienes les gustó tanto que les pidieron que se los regalaran porque en la comunidad carecían de un mapa detallado y se dieron cuenta de lo importante que era contar con uno para la que todos conocieran cómo estaba conformada. Después del éxito del mapa, los jóvenes completaron el diagnóstico comunitario y se dieron cuenta que las jóvenes vivían condiciones de riesgo de acoso y abuso. Una de las razones que ellos descubrieron es que no había espacios públicos para convivir. También hablaron de que el alcoholismo en los jóvenes era un problema y que la razón era la misma: no había lugar

para jugar sanamente, ni para convivir o platicar con tranquilidad. A partir de ello, decidieron que querían hacer un parque y, como habían mapeado la comunidad previamente, pudieron proponer el mejor lugar que cumpliera con requisitos para resolver lo que les preocupaba. Propusieron un lugar entre la primaria y la secundaria muy pequeño. El comité de educación los invitó a la asamblea y por primera vez asistieron a una reunión para plantear su petición. La asamblea decidió darles un terreno muy cerca pero de mayor tamaño, y el proyecto siguió su camino hasta convertirse en un parque comunitario.

Otra experiencia que a mí personalmente me conmovió mucho sucedió en una telesecundaria de la comunidad tsotsil de Mitzitón. Fue una escuela que tuve oportunidad de visitar varias veces. La primera vez todo parecía muy alegre, nos invitaron a una fiesta tradicional de la comunidad, y yo noté que muchos de los alumnos no estaban presentes. Ahí, con la explicación de los docentes, empecé a entender que se trataba de una comunidad con conflictos religiosos y territoriales muy profundos que resultaban en una división que afectaba a todos los habitantes. Me di cuenta del papel tan importante que la escuela podía jugar en una realidad como ésta. La telesecundaria era el único lugar donde los jóvenes podían convivir. Los docentes, durante diez años habían trabajado para que la escuela fuera un espacio inclusivo al que pudieran y quisieran asistir jóvenes de toda la comunidad. Sin embargo eso no necesariamente se traducía en que hubiera armonía entre ellos. Ciro, uno de los docentes, un día llegó sorprendido a una sesión del diplomado comentando que estudiantes de su grupo que no se hablaban y que se sentaban en extremos opuestos del salón, sin darse cuenta, estaban ya trabajando juntos porque estaban interesados en el mismo proyecto de aprendizaje, y que para él había sido muy hermoso ver cómo no tuvo que forzarlos para que sucediera. Fuimos a visitarlo algunas veces más y pudimos ver que trabajar por proyectos había logrado cambiar la dinámica del grupo.

En los dos ejemplos, fue fundamental que tanto el docente de la telesecundaria tseltal como el director y los dos docentes de la telesecundaria tsotsil que participaron en el diplomado, tomaron la decisión de aprender la lengua de sus estudiantes y se interesaron genuinamente por aprender de lo que sus estudiantes sabían de su territorio y su cultura. Los jóvenes respondieron rápida y muy favorablemente al cambio de actitud de sus maestros. El reconocimiento de lo propio empezaba a despertar en ellos y los proyectos de aprendizaje encausaron que continuara y se fortaleciera. Los jóvenes hicieron dos o más proyectos de aprendizaje juntos, incluso lo compartieron con otros estudiantes más jóvenes. Mientras esto sucedía, la comunidad tuvo un conflicto muy fuerte y muchos estudiantes

se salieron. Algunos de los que siguieron yendo, empezaron a empatizar con sus compañeros desplazados y a cuestionarse el comportamiento de los adultos. La escuela ha tenido y sigue teniendo ahora un rol muy activo y un potencial muy grande para poder trabajar con este tipo de situaciones, siempre que mantenga claro que el propósito de fondo es restablecer la armonía, que los dos corazones de esa comunidad se vuelvan uno.

4.9 ¿Qué aprendimos de la relación escuela y comunidad?

Así como el maíz y el frijol necesitan el apoyo uno del otro para desarrollarse mejor y sostenerse fuertemente, así nosotros creemos que la escuela necesita de la comunidad y la comunidad de la escuela. Ambas son espacios potenciales para despertar el gusto por aprender y por ello necesitan vincularse, dialogar y aprender a nutrirse uno del otro.

Creemos en el potencial de transformación de la escuela, no porque así lo dice el Estado o las instituciones educativas, sino porque creemos en el potencial de cada uno de los sujetos que la conforman.

Nuestro aprendizaje nos mostró que es necesario abrir espacios fuera del sistema educativo que hagan que los sujetos que estén dentro del sistema lo puedan transformar. Por eso es fundamental fortalecer la confianza de los docentes en sí mismos: necesaria para hacer de su práctica y de la escuela un verdadero espacio donde niños y niñas desarrollen un amor por lo que son, un sentimiento de cuidado por lo que les rodea y un gusto de por vida por seguir aprendiendo.

Creemos en la escuela porque es donde se le puede abrir al niño o niña un portal hacia el mundo. Porque puede ser un espacio de encuentro de muchas voces e ideas; un lugar en el que los niños puedan reflexionar sobre lo que pasa en su comunidad y donde se abra la posibilidad de conocer otras culturas, otras formas de ver el mundo, ponerlas a dialogar con sus propias formas y a partir de ahí fortalecer su identidad y cultivar su curiosidad. Creemos en el potencial de la escuela para ser ese espacio en donde los niños puedan sentirse acogidos, cobijados, seguros, motivados y felices.

Tanto la escuela como la comunidad son espacios para aprender y compartir, necesitan ir de la mano, dialogar, complementarse. Por un lado, la comunidad puede ofrecer sus conocimientos y sus formas de *aprender haciendo* desde su cultura, su lengua, y su manera de entender y relacionarse con la naturaleza, con el otro y con el todo. Por el otro lado, en la escuela se puede sistematizar es-

te conocimiento. La escuela necesita convertirse en el espacio para, como nos lo compartió nuestra amiga Luz María Chapela, particularizar lo universal y para universalizar lo particular. Es decir, un espacio donde se puedan relacionar, por ejemplo, los diferentes planos geométricos con el crecimiento del maíz, el frijol o la calabaza en la milpa; o de cómo el concepto tseltal y tsotsil de *kuxubinel* puede enseñar a otros relacionar empatía con cuidado.

También creemos que la escuela es un espacio para vivenciar los valores propios de la cultura que muchas veces no se viven en todos los hogares o que la comunidad y ha venido perdiendo. En muchas comunidades, es el único espacio donde los hijos o hijas de personas en conflicto o de grupos divididos pueden convivir. Es desde ahí dónde se puede, de manera continua e intencionada, trabajar las brújulas y una educación del cuidado.

4.10 Diálogo de miradas

Las hormigas se tomaron muy en serio la preocupación del águila. Recorrieron el territorio para entender junto con los sembradores por qué no se daban buenas cosechas, y sus recorridos los acercaron a la sabiduría del territorio. De él y de la voz de los abuelos que lo habían habitado por miles de años, encontraron el camino y unas brújulas. Junto con los sembradores, encontraron los "cómos": las diferentes maneras de sembrar, cultivar, cuidar y cosechar una milpa de semillas diversas. Juntos aprendieron a valorar y a nutrirse de las semillas.



La metáfora que hemos utilizado a lo largo del texto para ilustrar nuestra experiencia nos da la posibilidad de identificar y comprender mejor las distintas perspectivas de la realidad educativa que viven los niños, niñas y jóvenes tseltales y tsotsiles: la perspectiva de los teóricos e investigadores, la de nosotros como colectivo de formadores de docentes, y la de los docentes. Reconocemos que cada mirada y cada experiencia tienen su manera propia de conocer el territorio y las semillas, pero también tienen sus propios puntos ciegos. Es por ello que es indispensable que se genere un diálogo constante que complemente y confronte las distintas perspectivas, porque sólo así puede fortalecerse la mirada de cada quien.

Es en esta búsqueda de diálogo que nosotros como colectivo queremos aportar desde nuestra mirada las convicciones que la experiencia logró delinear. Tenemos claro que nuestra experiencia fue única en el sentido de que estuvo situada en un territorio, en un tiempo y con personas particulares, y que muchos de nuestros aprendizajes son relevantes y pertinentes para este contexto; sin embargo, reconocemos la importancia de universalizar las experiencias locales. Es por ello que dialogamos con las preocupaciones planteadas en el inicio del proyecto desde la mirada del águila, y compartimos a continuación lo que afirmamos pertinente para la educación de niños, niñas y jóvenes de pueblos originarios de cualquier parte del mundo.

1. Los niños tienen derecho a ser felices en la escuela desde quienes son y donde están.

2. Una educación con sentido sucede cuando se reconoce y se vive de sujeto a sujeto.

3. Cada cosmovisión y su territorio tienen guardadas sus propias filosofías que le dan sentido a su vida comunitaria y a su búsqueda de la felicidad. Es ahí donde se encuentra el corazón, el camino y las brújulas propias que tienen la posibilidad de guiar y orientar una educación con sentido para los niños y niñas indígenas pertenecientes a esa cosmovisión.

4. Los conocimientos, lenguajes, pedagogías y formas de entender el mundo de las culturas originarias y su territorio deben ocupar un lugar central en los procesos de formación de niños y niñas indígenas pertenecientes a esa cultura.

5. En la escuela, se necesita vivir una pedagogía del cuidado.

6. La escuela tiene que ser parte de la comunidad y la comunidad parte de la escuela, ambas en una actitud permanente de dar y recibir.

7. A la escuela le corresponde involucrar a los padres y a los abuelos e incorporar sus saberes y pedagogías al proceso formativo de los niños y niñas.

8. A la escuela le toca ser el espacio de encuentro de lo propio con lo universal desde el conocimiento, la valoración y el diálogo equitativo.

9. Los docentes tienen derecho a vivir un proceso gozoso de formación donde se les tome en cuenta y se confíe en ellos. Los docentes tienen derecho a disfrutar su quehacer docente en libertad y autonomía valorando quiénes son y lo que han vivido.

10. Es necesario que en todo proceso de formación se viva la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, entre la vida personal y la vida de formador.

11. A los docentes les toca ejercer su responsabilidad de que se garantice y se cumpla el derecho de sus niños y niñas a una educación digna, lingüística y culturalmente pertinente.

4.11 ¿Qué nos dio la sistematización?

Nuestra sistematización nació de un querer compartir de corazón nuestra experiencia. Nos fuimos dando cuenta que para hacerlo necesitábamos recordar, organizar, reflexionar, cuestionar y analizar lo que habíamos vivido. Descubrimos que teníamos que tomar una postura de humildad para reconocer los fallos y también una postura de autoconfianza para abrazar los logros. Lo hermoso y lo inesperado fue que al hacerlo así, recibimos muchos regalos del proceso, entendimientos y descubrimientos que no habríamos tenido si no hubiéramos decidido compartir lo vivido.

Uno de los aportes más significativos que nos dio la sistematización fue el encontrar y nombrar la lógica formativa de nuestro proceso. En ese análisis se develó el centro o corazón de nuestra búsqueda, el *jun o'ontonil*, así como las seis brújulas y los 12 "cómos" o maneras que vivimos a lo largo de la experiencia con los docentes.

Ahora reconocemos que el haber encontrado la lógica formativa hasta la sistematización tuvo como consecuencia negativa que, muchas veces, tanto nosotros como los docentes tuviéramos falta de claridad en el camino. Si hubiéramos tenido claro y explícito que el centro era la armonía, sobre la que giraban las brújulas, y que venían de la cosmovisión tseltal y tsotsil, hubiéramos podido dirigir

mucho mejor la lógica pedagógica. Sin embargo, aprendimos que es fundamental que los objetivos que se quieren lograr y la lógica de formación sean claros para todos desde el principio.

La sistematización nos permitió descubrir nuestras fallas, las omisiones o las contradicciones en las que caímos. Pudimos detectar el enorme vacío que hubo al no haber tenido una práctica cotidiana del colectivo de repasar, evaluar, reflexionar e integrar lo que iba sucediendo, es decir, de ir sistematizando sobre la marcha. Ahora reconocemos que es necesario parar a lo largo del camino: hacer pausas para reflexionar y evaluar el recorrido y, en función de ello, planificar y reajustar lo que sigue. Nos queda claro que esa práctica de repasar lo vivido, reflexionar, evaluar e integrar el aprendizaje, se tiene que vivir en todo proceso de formación, tanto entre el colectivo o equipo de formadores o facilitadores, como en las sesiones con los docentes. Y desde nuestra lógica de coherencia, es un proceso que el docente tiene que vivir también con sus estudiantes. Nos damos cuenta que si lo hubiéramos vivido así, nos habríamos fortalecido más como sujetos, habríamos sido más autocríticos y habríamos tenido mayor claridad de nuestros aprendizajes.

Durante el tercer año, teníamos claro que era importante que los docentes sistematizaran su experiencia, para que se dieran cuenta de sus dificultades y sus hallazgos, y para que pudieran dialogar con otras experiencias de sus compañeros. Sin embargo, nosotros, al estar comenzando nuestro propio proceso de sistematización, no teníamos muy claro cómo orientarlos y muchos docentes no alcanzaron a comprender su importancia.

Al sistematizar, observamos también que teníamos muy pocas evidencias directas de los niños y niñas. Eso nos hizo darnos cuenta de que nos había hecho falta dar seguimiento directo a los procesos de los niños para saber si la lógica formativa que habíamos trabajado con los docentes estaba realmente transformándolos.

La sistematización, no obstante, también propició que pudiéramos reconocer lo que sí logramos realizar. Fortaleció nuestra autoconfianza al darnos cuenta de que a pesar de que no teníamos experiencia en formación docente, pudimos hacer un planteamiento innovador que tuviera sentido para los niños y niñas tseltales y tsotsiles. Nos dio la oportunidad de regresar al territorio, a la comunidad de cada quién, a nuestro pensamiento y nuestro corazón, y fue ahí donde encontramos la base desde donde pudimos reconocer lo que habíamos construido.

El que nuestra sistematización se haya realizado de manera simultánea a la de Yucatán, y el que hayamos encontrado espacios para confrontarnos y compartir, nos obligó a mirarnos y a encontrar la identidad de nuestra propia experiencia.

También, gracias a la sistematización, la comunidad de aprendizaje que construimos junto con los docentes fue cobrando su propio sentido. Al sistematizar juntos, los docentes pudieron reflexionar y compartir con mayor profundidad su historia, la realidad de sus escuelas, su identidad, y lo que decidieron incorporar y conservar de la experiencia de formación en su práctica docente.

A nosotros, la sistematización nos permitió descubrir la esencia, la voz y el lugar desde donde mejor puede aportar cada quién, nos permitió descubrirnos e integrarnos como colectivo.

4.12 ¿Qué reflexiones nos deja ser un colectivo intercultural?

Nos da alegría poder, en este texto, compartir partiendo de reconocernos como colectivo. Lo decimos porque a pesar de haber trabajado juntos por varios años, hasta hace muy poco, nos reconocemos así. Es fruto, en nuestro caso, de un largo proceso que implicó una decisión y un compromiso de todos y todas. En nuestra historia, como ya relatamos, algunos estamos desde el inicio, otros nos incorporamos a la mitad, y otros más, cerca del final de la experiencia. Lo mencionamos porque nos damos cuenta de que así sucede en muchos casos. Hay que tener paciencia y no frustrarse, si algunos se van y otros llegan. En nuestra vivencia, la dinámica de nuestro colectivo tardó en comenzar y aún ahora que nos sentimos bien juntos, estamos conscientes de que no es un proceso estático y que tenemos que replantearnos, ahora que termina la experiencia, si queremos seguir juntos.

La mayoría de las personas que no tenemos experiencia en trabajo con colectivos podemos estar conscientes de algunas de nuestras fortalezas y talentos para el trabajo. Para nosotros fue claro que el aporte de cada uno para el grupo sólo se descubre viviéndolo en el grupo. La mayor parte de la experiencia de formación desgraciadamente la vivimos más como un equipo de trabajo y desde una perspectiva que ahora nos parece negativa. Por ejemplo, nos dividíamos las responsabilidades dependiendo de lo que cada quién tenía seguridad de hacer, y de aquello que no sabíamos hacer en el estilo de roles tradicionales. Es decir, la que era organizada, se encargaba de las cuentas; la que no sabía planear, arreglaba los materiales; quien era tímida, sacaba copias. Estos roles artificiales tuvieron consecuencias negativas con los docentes, porque muy rápido se estableció una je-

rarquía, y a los docentes les costó mucho trabajo respetar y confiar en la asesoría de todos los facilitadores. Compartimos nuestro inicio porque es muy fácil que la rutina y las prisas lleven a establecer roles así para resolver los problemas laborales urgentes.

En los momentos que hemos tenido de reflexión nos damos cuenta que esto sucedía por distintas razones. Una de ellas era el miedo a mostrar inconformidad ante la autoridad. Mucho viene por una carga histórica, pero también por la falta de seguridad o autoconfianza. Ahora creemos que al iniciar un equipo de trabajo es fundamental abrir espacios para conocerse como sujetos y decidir que se quiere caminar juntos. También es importante generar y fortalecer la comunicación de todos los integrantes procurando momentos explícitos para conversar sobre cómo se sienten, sobre qué expectativas tienen y sobre qué compromisos están dispuestos a hacer.

Para nosotros, un colectivo existe como tal si cada quien comparte y aporta lo que tiene. Por ejemplo, una de nosotras es muy perceptiva y puede identificar las tensiones entre las personas de una manera especial. Eso lo descubrió justamente en el colectivo y decidió ponerlo al servicio. Otra persona ha viajado, ha vivido experiencias y formas distintas de entender el mundo y también decidió ponerlas al servicio del colectivo. Alguien más es poético o metafórico y decide enriquecer el colectivo con su lenguaje. A esa esencia de cada uno, si se le da espacio, va emergiendo con muchas caras, enriqueciendo al colectivo continuamente. Sólo así es posible generar ideas, propuestas y reflexiones nuevas que ninguno de los integrantes por separado hubiera podido soñar o lograr.

Otro aspecto fundamental para tener presente siempre es la coherencia entre lo que pretende comunicar o compartir; en este caso, la formación y lo que se vive al interior del colectivo. Eso se logra cuando mantenemos una actitud autocrítica, cuando nos cuidamos y estamos pendientes los unos de los otros. Muchos de los conflictos que se dieron durante el acompañamiento en las escuelas tenían que ver con una condición fuerte de machismo dentro del equipo, situación que no miramos y que se fue agravando por falta de confianza para compartirlo y por las prisas. No abrimos espacios para compartir como personas cómo estábamos viviendo el proceso.

Tejer un colectivo intercultural ha sido muy bonito pero también sumamente difícil porque lo primero que pasa es que se dificulta mucho la comunicación. A nosotros nos costó tiempo entender que cuando se trata de construir o colaborar en colectivo, cada persona y cada cultura tiene sus tiempos para hablar y sus tiempos para callar. Tiene sus maneras de participar y sus formas y ritmos de

articular su pensamiento y su palabra. Nosotros nos comunicábamos de manera oral y escrita en la lengua de la minoría, es decir, en español. En nuestro colectivo era la única manera de entendernos todos pero daba lugar a muchos malentendidos. Habrá muchas ocasiones en que se planteen grupos de trabajo de esta naturaleza y es importante no minimizar las consecuencias que esto puede traer. Para nosotros un aspecto muy importante fue generar la confianza para que se diera un cambio de actitud para entender realmente lo que el otro quería decir cuando hablaba y desde dónde lo decía. En nuestro caso particular, algunos de nosotros compartíamos la lengua pero no la variante y cuando eso no se tomaba en cuenta, se daba la confrontación o la competencia por la manera verdadera o correcta de decir algo. La transformación tuvo que ver con aceptar que no hay una sola manera de decir las cosas. Nos abrimos a la oportunidad de entender mejor nuestra lengua y de enriquecernos de las distintas maneras de hablarla, y por último, reconocimos que si queríamos que eso sucediera en la educación, teníamos que empezar por nosotros mismos.

Los procesos de trabajo colectivo tienen su tiempo de maduración. Nosotros nos encontramos en un momento en el que estamos juntos porque nos sentimos convencidos de la búsqueda que compartimos, pero también estamos conscientes de que estamos en construcción de nuestra autonomía porque aún dependemos económicamente de un proyecto gestionado por la Universidad Iberoamericana de la cual sólo somos colaboradores para este proyecto. El siguiente paso en nuestro proceso de maduración implica decidir si seguimos como colectivo una vez terminada esta experiencia, y en caso de que decidamos seguir, tener claro quiénes continuamos y quiénes no. Habrá entonces que redefinir nuestra búsqueda a partir de lo vivido y de los nuevos anhelos, y proponer y diseñar otro proyecto para concretar eso que buscamos en la acción. También implicará generar las estrategias necesarias para ser sustentables como colectivo.

4.13 Aprender, investigar, sistematizar y compartir desde una comunidad

El proceso de sistematización de la experiencia nos permitió detectar, a partir de lo que funcionó y de lo que no, cómo podríamos planificar un proceso de formación desde nuestras convicciones y que le diera continuidad a la búsqueda por encontrar formas de educar con sentido a los niños y niñas indígenas basándonos en quiénes son y dónde están. Como colectivo, nos motiva mucho imaginar una experiencia de formación con la comunidad de aprendizaje que se generó a partir del último año con los docentes del diplomado.

Nuestra lógica formativa nombrada durante la sistematización plantea, como cierre de un ciclo e inicio de otro, **generar espacios para compartir, aprender y construir en comunidad.** Una experiencia de formación docente que le dé una continuidad coherente a nuestro proceso necesita partir de los intereses y búsquedas de la comunidad de aprendizaje actual, integrando a los docentes y facilitadores que ya formamos parte de ella y queremos continuar, con nuevos docentes motivados e interesados en las búsquedas que compartimos.

La experiencia de formación tendría como primer propósito generar una comunidad de aprendizaje cuyos integrantes quieran construir y aprender colectivamente. Uno de los aprendizajes profundos que nos ha dejado nuestro colectivo y pertenecer a la comunidad de aprendizaje es el gran potencial de construir cuando se participa en una actitud de dar y recibir dentro un espacio de confianza. Cada uno o una da lo que es gracias a su experiencia día a día en su aula; y también cada uno recibe y se nutre de la comunidad de aprendizaje y de sus compañeros y compañeras.

El planteamiento que hacemos es que la comunidad de aprendizaje se vaya fortaleciendo a medida que se va compartiendo y experimentando la lógica formativa presentada en este texto. Los y las que ya vivimos el proceso del diplomado estaríamos diseñando estrategias para poder vivenciar con los nuevos integrantes los 12 puntos, es decir las maneras que nosotros encontramos que permiten vivir una educación con sentido, articulándolo con las brújulas y con el propósito de crecer en torno a la armonía. Además de experimentarlo, estaríamos dándole sentido y favoreciendo constantemente la reflexión para que cada quien pudiera ir decidiendo las maneras en las que podría ir integrando la experiencia a su práctica y a su vida.

Una comunidad de aprendizaje de construcción colectiva intencionada desde el inicio permitiría varias cosas. Entre ellas, que se pudiera dar un acompañamiento del proceso, no sólo de los facilitadores a los docentes, sino entre los mismos docentes. También daría oportunidad a que los docentes pudieran vivir la realización de proyectos de aprendizaje con intereses comunes. Facilitaría poder reflexionar y evaluar los aprendizajes para que, a partir de ahí, se pudiera diseñar en colectivo una manera de trabajar por proyectos con los estudiantes, que fuera retroalimentada constantemente desde la comunidad de aprendizaje.

En la experiencia, aprendimos que ser docente se vive solo, y por ello reconocemos la importancia de que una buena parte de la energía se destine a fortalecer la comunidad. Nos gustaría formar parte de una experiencia de formación más libre y autónoma en la que el docente vaya explorando esos "cómos" o ma-

neras distintas de plantear su práctica y retroalimentándolas en la comunidad. Es necesario aprender juntos a sistematizar las experiencias a medida que van sucediendo para que los docentes compartan sus textos y sus vivencias. La idea es que una vez que hayan experimentado la lógica formativa, y hayan realizado sus propios proyectos participativos, puedan ir diseñando su propia lógica en función de las necesidades y los contextos particulares de sus estudiantes. Cada miembro de la comunidad se convertiría entonces en un investigador que pone en práctica aquello que quiere explorar o aquello de lo que está convencido.

Este nuevo planteamiento, a nosotros como colectivo nos ha hecho cuestionarnos respecto a nuestra mejor manera de participar de algo distinto pero que le dé continuidad a lo que hemos caminado. A partir de la sistematización, cada uno de nosotros reflexionó sobre su interés de trabajar directamente con niños y jóvenes. También nos dimos cuenta que, a partir de lo vivido, cada quien tiene inquietudes particulares que le gustaría seguir explorando. En un inicio, visualizamos nuestro rol apoyando para que se pueda integrar una comunidad y fomentando el diseño de estrategias y actividades que permitan reflexionar sobre la lógica formativa con los docentes. A partir de ahí, nos gustaría tener un espacio también de investigación o exploración para que cada quien, basándose en sus propias necesidades, profundice, sistematice y comparta con la comunidad de aprendizaje.

> "A lo largo de la experiencia, yo viví mucha preocupación y mucha prisa por compartir herramientas y estrategias pertinentes, así como por estimular la reflexión y la toma de consciencia sobre un aspecto que la sistematización me ayudó a nombrar: ¿cómo educar en el cuidado? Conocer un poco más cómo se concibe la relación con el todo desde la cosmovisión tsotsil y tseltal, me ayudó a comprender que la pedagogía del cuidado es milenaria y que la compartimos con muchos pueblos originarios del planeta. Tengo mucha ilusión de explorar en las comunidades, con los niños y las niñas y los abuelos para poder diseñar estrategias y formas de vivir el cuidado con uno mismo, con el otro, con los otros y con la naturaleza, y de integrarlo en una formación de sujetos a sujetos. Me gustaría trabajarlo directamente con niños indígenas de comunidad y descubrir cuál es la mejor manera de compartir las experiencias y de buscar retroalimentación en la comunidad de aprendizaje."
>
> *Quetzalli Sotelo*

"Yo me integré al colectivo hasta la sistematización. No viví el proceso de formación con los docentes sino que mi contacto con ellos fue en las sesiones de comunidad de aprendizaje. Mis inquietudes sobre lo que me gustaría explorar en adelante vienen entonces de las reflexiones que han surgido tanto en las sesiones de sistematización con el colectivo, como con la comunidad de aprendizaje con los docentes. Tengo muchas ganas de llevar lo que hemos descubierto a la acción, de estar en contacto directo con niños, niñas, jóvenes y docentes. Uno de los aprendizajes más significativos que me ha dejado sistematizar la experiencia ha sido la importancia de las palabras, de lo que se dice y cómo se dice, de reflexionar sobre las experiencias e ir encontrando las maneras de compartirlas. Escribir sobre lo que uno o en este caso, otros han vivido, implica mucha reflexión, autoanálisis, autocrítica, y todo esto va ampliando la conciencia de lo que sucede. Yo encuentro en ello una gran posibilidad de transformación, por la importancia del desarrollo del pensamiento crítico y la participación reflexiva en los niños, niñas y jóvenes indígenas, así como en los mismos docentes al ir sistematizando, compartiendo vivencias y proponiendo alternativas a partir de ello. A mí me interesaría entonces poder tener espacios de expresión y creación con los niños, niñas, jóvenes, docentes, en los que puedan expresarse, reflexionar juntos, dialogar, crear y proponer desde su cosmovisión. Que cada quien pueda expresar sus sentires y sus reflexiones desde quien es, y desde mi facilitación, ir favoreciendo espacios que inviten a la creatividad, la expresión, la reflexión y la toma de conciencia."

Ana Vicky Sánchez

"Cuando me integré al diplomado, no tenía idea de cómo hacerle para convivir y trabajar con docentes y estudiantes. Pero a lo largo de la experiencia fui aprendiendo con la práctica y gracias a mis compañeros (equipo, docentes y estudiantes). Pero lo cierto es que no compartía lo que realmente me hubiera gustado y tampoco lo tenía identificado claramente. Durante la sistematización me di cuenta de cosas importantes que habían pasado en mí, que había compartido un poco mi experiencia de vida. También me di cuenta de lo que realmente quiero compartir en las escuelas. Identifiqué junto con los estudiantes y los docentes que en la comunidad se encuentra toda la riqueza de trabajar en armonía y

de cuidar a la Madre Tierra. Para ello, me gustaría realizar talleres con los estudiantes y docentes sobre los temas del cuidado de la tierra, de cómo aprovechar sanamente la tierra. Quisiera llevar a cabo pláticas con abuelos, dentro y fuera de la escuela."

Delicia Hernández

"Vivir las sesiones del diplomado y visitar varias escuelas, me permitió recorrer el territorio y verlo como ese espacio que enseña identificando las maneras para poder relacionarme con él, con los otros y con el todo que habitan. Esto me motiva a explorarlo, a conocerlo y caminarlo más profundamente con los niños, con la comunidad y con los docentes. Lo que me gustaría hacer, es: con apoyo de los docentes de la comunidad de aprendizaje y sus estudiantes, trabajar actividades que permitieran que todos nos pudiéramos relacionar con el territorio, recorriéndolo y conectándonos con él, desde lo sagrado y viéndolo como un espacio que enseña, así como platicar con los abuelos y con la comunidad en general, pues son quienes están más en contacto con el territorio."

Vicky Sántiz

"El proceso que tuve como docente por dos años y del diplomado por tres años, conocí otras alternativas para educar y ser educados desde el respeto y el amor. Me di cuenta de la importancia de que cada docente tenga una formación para educar con sentido, y que los niños tengan ese derecho de recibir este tipo de educación. En esta experiencia pude notar que generar un ambiente agradable de aprendizaje y construir la confianza entre los niños, los docentes y los padres de familia nos permite construir juntos, proponer, decidir y solucionar conflictos que surgen dentro de la escuela o la comunidad. Ahora me gustaría volver a trabajar con los niños, y estar más en contacto con la comunidad para construir una nueva sociedad, basada en la confianza, el respeto y donde se genere un ambiente agradable de aprendizaje y que todo lo que se llegue a aprender y enseñar sea con sentido".

Cecilia Díaz

> "Mi experiencia de trabajar con los docentes, con los niños y con la comunidad me ha despertado las ganas de estar con ellos. La experiencia de formación y la comunidad de aprendizaje me permitieron reconocer que la lengua le da fuerza al aprendizaje de los niños, les permite desde el corazón poder expresarse con los otros, generar confianza, comprender mejor su mundo permitiendo así el *lekil xchanel* (buen aprender), para que el niño tenga un solo corazón en su aprendizaje. Ahora veo que la lengua se debe trabajar constantemente para el aprendizaje de ellos. La lengua tsotsil y la tseltal, entre otras lenguas son sabidurías de los antepasados y son conocimientos. Ahora mi camino de vida es fortalecer y profundizar junto con ellos encontrando un sentido y valor a la lengua. Para mí es muy importante seguir reflexionando, trabajando y construyendo directamente con los niños su manera de comprender el mundo desde la lengua."
>
> *Antonio Jiménez*

Nuestra voz colectiva

Nuestra vivencia como hormigas, es decir, como facilitadores de la experiencia, nos enriqueció, nos motivó y nos permitió tener un trato cotidiano con los docentes. Con los niños, las niñas y las comunidades, a pesar de que se visitaban periódicamente, siempre eran distintas las escuelas, por lo que era difícil darle continuidad a la relación. A partir de este contacto y de conectar con nuestras vivencias personales, se despertó el anhelo de también nosotros convertirnos en sembradores de corazón y seguir caminando en comunidad, aprendiendo todos de todos. Nos damos cuenta con la experiencia de que los niños, como las semillas, realmente nos enseñan y nos nutren con su alegría, su espontaneidad, su creatividad, su inocencia y su frescura; y ahora reconocemos nuestro deseo de aprender de ellos buscando espacios que nos permitan estar en contacto continuo, cotidiano y directo.

Los niños nos recuerdan el afecto, la importancia de darlo y de recibirlo, y nos dan la confianza y la motivación para atrevernos a innovar, sin temor a ser criticados o juzgados. Nos demuestran la capacidad de asombro y apertura para experimentar, y su disponibilidad y receptividad para probar cosas nuevas y participar.

A lo largo de los tres años de formación, se vivieron situaciones difíciles y de mucho conflicto, relacionadas sobre todo con la estructura educativa. Sin embargo, algo muy hermoso que nos dio la experiencia fue darnos cuenta que el con-

tacto directo con los niños y las niñas puede mantener viva la esperanza en una educación con sentido. Tienen esa capacidad para recordarnos el gozo del presente, de la risa y el juego, y de compartirnos su comprensión de la vida. Miramos la importancia de celebrarlo y reflexionarlo con ellos para que no lo pierdan en su paso por la escuela.

Estar en contacto con niños, niñas y jóvenes indígenas nos tocó como sujetos, nos confrontó con nuestras carencias y nos hizo reconectar con lo que nos hizo falta en nuestro propio proceso de formación. Fue la indignación y empatía que sentíamos lo que nos hizo movernos y, sumado a todo lo que relatamos, anhelar trabajar directamente con ellos para que eso que nos hizo falta a nosotros, no les haga falta a ellos.

"Durante los tres años de visitar comunidades rurales y conocer a distintos niños y niñas, pude conectar con mi niñez en mi pueblo y con mi amor a la naturaleza. Conecté con lo que se siente ser parte de un territorio y reconocerlo como casa y cómo eso se perdió totalmente cuando me fui a la ciudad. Al visitar escuelas donde hay niños y niñas de distintas comunidades y lenguas indígenas, conecté también con el rechazo de los docentes y los estudiantes en la ciudad hacia mi manera distinta de ser y de hablar. Por esa soledad y aislamiento que viví de niña me vino una motivación muy grande para trabajar en las escuelas y con los niños, las niñas y los jóvenes con una pedagogía del cuidado: aprender a cuidarse y a cuidar a los otros, y también a cuidar del territorio y de todos los seres vivos que ahí lo habitan."

Quetzalli Sotelo

"Aunque yo no estuve en contacto directo con los niños, mi propuesta viene de lo que yo carecí en mi propio proceso de formación y de lo que he entendido de la experiencia en la sistematización. Yo crecí bajo un esquema muy tradicional de educación, siendo una niña muy obediente, cumplida, acatando las reglas sin cuestionarlas, con miedo a proponer y a crear algo nuevo. Siento que se le dio poca cabida a mi imaginación en mi proceso formativo, fui una niña tímida y con poca confianza en mí misma. A partir de lo que he vivido en este año y de lo significativo que ha sido para mí ir redescubriendo la importancia de cuestionar y reflexionar sobre lo vivido y de expresarlo es que siento un anhelo muy grande

de trabajar con niños, niñas y jóvenes indígenas, invitándolos a expresarse desde quienes son, fortaleciendo su autoconfianza y desarrollando su potencial creativo desde el *lekil xchanel*, gozando y disfrutando el aprendizaje."

Ana Vicky Sánchez

"Cuando estaba chica aprendí de mis abuelos y padres varias cosas sobre el cuidado de la Madre Tierra. Sin embargo, en la escuela lo iba olvidando porque cada vez estaba más tiempo en la escuela y no retomaba lo que aprendía de mis padres y abuelos. Ahora tuve la oportunidad de reencontrarme con este conocimiento y siento que es importante que los estudiantes lo tengan siempre presente en las escuelas para no olvidar el valor a la Madre Tierra."

Delicia Hernández

"Desde niña he vivido en la ciudad. Cada vez que iba a visitar a mis abuelos a la comunidad, caminaba por ese territorio y observaba. Me sentía confundida, pues para mí tanto la ciudad como la comunidad eran como dos caminos diferentes, caminaba por los dos pero en ninguno exploraba y con ninguno me conectaba. Al visitar a los niños, ellos me mostraron lo que es estar conectado con el territorio, vivirlo y sentirlo. Por eso considero importante trabajar con el territorio para valorar esa sensación de pertenencia."

Vicky Sántiz

"Recuerdo que antes de entrar a la primaria era una niña muy divertida y me la pasaba sonriéndole al mundo. Pero mi proceso en la escuela fue muy doloroso, tuve mucho miedo, y nunca tuve confianza de compartir mis sufrimientos con mis docentes porque ellos no me prestaban atención. Hubo muchos momentos en que no quería volver a la escuela porque los niños me molestaban todos los días, me perseguían, me empujaban, me acosaban y siempre los enfrentaba sola. Ninguno de los

docentes se dio cuenta de esto porque nadie se acercó a mí para preguntarme cómo me sentía. Fue una etapa difícil, que no he logrado sanar. Ahora me doy cuenta que no me gustaría que le pasara lo mismo a las niñas y niños de ahora. Mi interés es trabajar directamente con los niños para escuchar a cada uno de ellos y procurar que nunca dejen de sonreírle al mundo; que la escuela sea un espacio donde se sientan en confianza, vivan en armonía y sean felices; que haya un relación cercana entre docente y alumno. Por eso me identifique con Esteban, porque veían en sus ojos tristeza y sentía que necesitaba ayuda, como cuando era niña. No quería ser igual a mis docentes, yo quería escuchar a cada uno de mis alumnos y ayudar al que gritaba por ser escuchado."

Cecilia Díaz

"Cuando me fui a estudiar a un internado indígena para terminar mi primaria, me sentí muy limitado todo el tiempo. Estaba con miedo y no podía hablar mi lengua tseltal dentro del salón de clases. La maestra siempre hablaba en español y me decía que sólo llegaba a 'calentar la silla' porque no participaba. Durante los horarios de mis clases quería que se terminara luego porque me daba mucho miedo de que me preguntaran algo. Poco a poco me fui callando por no entender y comprender, hasta llegue a odiar mi cultura, pensaba que mi lengua no tenía valor y que el español era el mejor. Ahora no quiero repetir la misma historia que viví, sino que regreso nuevamente con mi comunidad con mucho amor y cariño para compartir con los niños y jóvenes lo que he aprendido sobre la importancia de la lengua."

Antonio Jiménez

Esta parte final del texto nos lleva invariablemente a evidenciar los procesos de coherencia entre la propia experiencia de vida, las convicciones, las acciones y los planteamientos futuros; y nos demuestra que, en un proceso comprometido de transformación, es imposible no ponerse en juego. En nuestra experiencia en este proceso, habernos puesto en juego nos confrontó profundamente con nuestras creencias, posturas y formas de actuar y nos dio la posibilidad de sanar y transformar muchos aspectos de nuestro ser. También nos sentimos muy opti-

mistas en el sentido de pensar en un proyecto futuro que pueda construir en colectivo sobre lo andado.



Colectivo de Chiapas. De izquierda a derecha:
Cecilia Díaz, Ana Vicky Sánchez, Vicky Sántiz, Quetzalli Sotelo, Delicia Hernández, Antonio Jiménez.

Ahora los sembradores están muy contentos de estar cultivando. Regresó a su corazón el significado profundo de la milpa y de que todo lo que ocurre en la parcela es cíclico. Para que un ciclo se dé, es necesario que el sembrador tenga que volver a cultivar las semillas que guarda después de cada cosecha. Es a partir de ahí que los sembradores decidieron volver a sembrar, cada quien en su parcela. Entendieron la riqueza de poder intercambiar sus experiencias con otros sembradores acerca de cómo cuidar la semilla y de lo que ellas estaban aportando a su vida. Ahora ven la importancia de compartir a las generaciones futuras el valor y el sentido de las semillas y el de ser sembrador de corazón.

5. LA EXPERIENCIA DE YUCATÁN

Paloma Jesús Cituk Andueza, Víctor Manuel Cupul Hoil,
Mariela Moo Hoil, Hilda Pérez Chávez,
María Brenda Aracely Poot Poot, María Ramé Gómez
y Wilberth Bernardino Tun Bonilla

5.1 Yucatán, Territorio de construcción, lucha y resistencia: El contexto donde se realizó el Diplomado Escuela y Comunidad

La experiencia de formación docente construida y vivida con el Diplomado Escuela y Comunidad: Metodología de educación por proyectos tuvo la característica de reconocer y partir de algunos de los procesos construidos en el pueblo maya y la sociedad civil organizada en Yucatán, en torno a la lucha por el derecho a la educación cultural y lingüísticamente pertinente. Esta lucha ha tenido como principio la vida comunal en relación con la Madre Tierra. Como pueblo maya nos reconocemos como hombres y mujeres de *chóokoj k'íik wíiniko'on* (sangre caliente) y nuestras luchas históricas siguen dando muestra de ello.

Honrar la memoria histórica de lucha y resistencia de todas las personas que se han esforzado por construir experiencias de trabajo comunitario en el ámbito educativo formó parte de las convicciones del colectivo de trabajo del Diplomado Escuela y Comunidad, integrado por siete personas. En este sentido queremos compartir cómo interactuamos, reflexionamos y asumimos críticamente el contexto donde se desarrolló la experiencia del diplomado.

Todo contexto social es dinámico y complejo. Durante los tres años de trabajo (primero 2011-2012, segundo 2012-2013 y tercero 2013-2014) éste siempre nos planteó retos; sin embargo supimos mantener una actitud crítica frente a las manifestaciones de discriminación institucional que el sistema educativo en el estado de Yucatán ha ejercido hacia el pueblo maya.

Vamos a compartir no sólo características y situaciones relacionadas al ámbito de la educación formal en el estado, sino también los movimientos, sinergias

y luchas por una educación pertinente gestadas desde la sociedad civil organizada y de las comunidades.

Compartiendo sobre la realidad estatal que nos hacía reflexionar

Las características del contexto donde se desarrolló el Diplomado Escuela y Comunidad son:

a. Movimientos de colectivos de trabajo relacionados con la educación de los pueblos originarios.

b. Oferta educativa discriminatoria.

c. Alta movilidad docente.

d. Docentes que no están preparados para trabajar en una realidad de diversidad cultural y su negación a reconocerse como personas mayas/indígenas.

e. Ausencia de mecanismos de participación social en la educación.

f. Ausencia de propuestas curriculares con pertinencia cultural.

g. La escuela como un factor que debilita la vida comunitaria.

A continuación abordaremos cada una de estas características del contexto y la incidencia que tuvieron en relación a contenidos, estrategias didácticas y la postura pedagógica del propio diplomado.

a. Movimientos de colectivos de trabajo relacionados con la educación de los pueblos originarios

Uno de los esfuerzos principales que dieron antecedentes a nuestra comprensión respecto al contexto fue el trabajo realizado por el Colectivo Múuch´ Kaanbal (aprender juntos)[16], cuyos ejes fundamentales han sido visibilizar la discrimina-

[16] El Colectivo Múuch´ Kaanbal (aprender juntos) nace en el año 2007, está integrado por sujetos comprometidos con la construcción de propuestas educativas desde los pueblos originarios. Muchos de sus integrantes trabajan de manera independiente, otros en universidades públicas del estado de Yucatán y otros más en organizaciones de la sociedad civil. Su trabajo se centra en la construcción de conocimiento y lucha por el derecho a la educación cultural y lingüísticamente pertinente con el pueblo maya. En sus primeros años, se concentraron en el conocimiento más profundo de la situación educativa del pueblo maya y en la construcción de indicadores para evaluar el grado de cumplimiento del derecho a la educación. En el año 2011 publicaron: *La situación edu-*

ción y la *invisibilización* del pueblo maya en el ámbito educativo y la construcción de una educación maya con el pueblo maya. En el diagnóstico participativo que realizaron y que llevó como título: "La situación educativa de los niños, niñas y adolescentes mayas. *Invisibilización* y discriminación en la escuela pública" (2011), retomaron la palabra de los abuelos, abuelas, niños, niñas, madres y padres, para reflexionar el sentido de la educación, la percepción de la vida comunitaria así como de la vida escolar. En este trabajo se identificaron siete ámbitos para la construcción de una educación del pueblo maya: el trabajo en la milpa y el cuidado del monte; la enseñanza de las lenguas; la dignidad al igual que el respeto; las matemáticas así como la tecnología; la expresión estética: danza, música y pintura, los juegos; la historia; el territorio y la cosmovisión (Múuch´ Kaanbal: 2011, 36). Esta demanda, para nosotros como colectivo de trabajo, ya estaba fundamentada desde la voz de la comunidad y por eso tuvo mucha relevancia en nuestro trabajo.

Otra experiencia que han realizado y que retomamos para comprender cómo abordar el aprendizaje de la lengua maya fue "Nidos de lenguas[17]", cuyo proceso inició en el año 2008, cuando el Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural convocó a integrantes del Colectivo Múuch´ Kaanbal para capacitarse en los talleres para la implementación de esta propuesta en el estado de Yucatán. El nido de lenguas básicamente consiste en aprender la lengua maya realizando actividades propias de la cultura maya. Esto se hace junto con las guías, que son personas de la comunidad, mientras se conversa todo el tiempo en su lengua. Como ejemplo de estas actividades tenemos: tortear, hacer empa-

cativa de los niños y niñas mayas de Yucatán. Invisibilidad y discriminación en la escuela pública. En 2012 elaboraron el capítulo 4 relativo a la educación indígena en el estado de Yucatán, en el estudio realizado por UNICEF: *La situación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes*. En 2014, en colaboración con la red nacional Incidencia Civil en Educación (ICE), elaboraron el capítulo 3 relativo a indicadores del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes mayas. El libro lleva como título: *Desenmascarando la discriminación*.

[17] La experiencia de los "Nidos de lenguas" se inspira en el pueblo maorí, quienes lograron revitalizar no sólo su lengua sino su cultura mediante el trabajo que hicieron las abuelas con los bebés. La experiencia la compartieron personas del pueblo maorí durante talleres donde asistieron pueblos originarios de los estados de Yucatán, Michoacán y Oaxaca. Integrantes del Colectivo Múuch´ Kaanbal y de IEPA, A. C. participaron en los talleres de formación para implementar los "Nidos de lenguas" en el estado de Yucatán, apoyados por Lois Meyer y el Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. Es una experiencia que hasta la fecha sigue vigente y dando muy buenos frutos. Para conocer más sobre los "Nidos de lenguas", consultar en: http://jaf.lenguasindigenas.mx/docs/el-nido-de-lengua.pdf

nadas, desgranar maíz, entre otras actividades que resulten de interés para los niños y niñas que participan.

Todo este esfuerzo marcó la movilización pedagógica y social para la construcción de una educación maya con y para el pueblo. Este proceso puso al Colectivo Múuch´ Kaanbal en contacto con la experiencia de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes (UNEM/EI). En 2010, una compañera y un compañero del Colectivo Múuch´ Kaanbal, aceptaron la invitación de María Bertely del CIESAS para integrarse en el equipo estatal de Yucatán y acompañar el proceso de los diplomados *Sistematización del Conocimiento Indígena y Elaboración de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües*, coordinados fundamentalmente por la UNEM/EI del estado de Chiapas y el CIESAS. Este proceso fortaleció nuestras convicciones y posición ética y política, nos marcó a todos y todas los que formamos parte del Colectivo Múuch´ Kaanbal y a los maestros y maestras que cursaron el diplomado, con quienes hemos mantenido el contacto durante mucho tiempo, alimentando nuestra lucha, convicción y esperanza.

Otro movimiento fue el del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural que acompañó el proceso de un maestro tsotsil de Chiapas contra la Secretaría de Educación Pública, por discriminación hacia los niños y niñas tsotsiles de su comunidad al aplicarles la prueba ENLACE. La demanda se ganó y en Yucatán, la organización civil Investigación y Educación Popular Autogestiva A. C. (IEPA), organizó foros para discutir el tema de la exigibilidad y justiciabilidad del derecho a la educación.

En este mismo sentido la red nacional ICE (Incidencia Civil en Educación) colaboró junto con IEPA, A. C. y el Colectivo Múuch´ Kaanbal en el diseño de indicadores para el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes mayas. Se ha escrito un último libro relacionado con la discriminación en la educación hacia los pueblos originarios y un capítulo hace referencia a estos indicadores.

Todos estos movimientos, iniciativas y luchas incidieron en el Diplomado Escuela y Comunidad, porque durante el proceso de ir conformando y consolidando al equipo de trabajo y durante la implementación del mismo, muchas de las iniciativas, reflexiones y acciones se retomaron y enmarcaron en el contexto más amplio de los sujetos sociales que han luchado por el derecho a la educación. Esto es importante para nosotros porque somos conscientes que es necesaria la suma de muchos esfuerzos para poder construir una educación que responda a la diversidad cultural de México.

b. Oferta educativa discriminatoria

En Yucatán, la oferta educativa no corresponde a un pueblo maya que es mayoría en el estado. Los datos analizados por una de las investigaciones[18] realizadas por el Colectivo Múuch´ Kaanbal muestran que la mayoría de las niñas y niños mayas en edad preescolar y primaria y la totalidad de secundaria están siendo atendidos por una modalidad que no los respeta en su identidad indígena y que no les permite ejercer su derecho a una educación lingüística y culturalmente pertinente. En un estado donde, según datos del Censo de Población y Vivienda del INEGI (2010), el 62% de la población se autoadscribe como indígena, únicamente el 24% de los preescolares y 5.5% de las primarias son de la modalidad indígena (véase anexo 1). Por ejemplo, muchos maestros y maestras de primaria que participaron en el diplomado trabajaban en escuelas generales[19], ubicadas en municipios o comunidades donde arriba del 70% de la población es indígena maya. Para el caso de los maestros y maestras que trabajaban en secundaria, la situación es mucho más grave, pues en Yucatán no existe una modalidad de educación indígena e intercultural para este nivel educativo.

Ante este elemento del contexto asumimos que teníamos que hacer una convocatoria a todas las escuelas indistintamente de su modalidad, y después de tres años de experiencia con el diplomado, podemos asegurar que fue la mejor decisión. En el capítulo sobre la experiencia de formación docente ampliaremos la información sobre los docentes que cursaron el diplomado; basta con decir que en su gran mayoría, los maestros y maestras de primaria y la totalidad de los maestros y maestras de secundaria que cursaron el diplomado no trabajaban en la modalidad de educación indígena, sin embargo sus niños y niñas en su gran mayoría son mayas. Esta situación trajo consigo otro reto: incluir dentro del trabajo pedagógico datos estadísticos lingüísticos y de autoadscripción, así como marcos legales, que permitieron visibilizar una demanda de atención hacia los pueblos originarios y mostrar la situación real de vida de la comunidad donde la educación escolar es impertinente en términos lingüísticos y culturales, de dis-

[18] *La situación educativa de los niños y niñas mayas de Yucatán. Invisibilidad y discriminación en la escuela pública* (2011), Capítulo 4. *La educación indígena en la situación de los derechos de las niñas, niños y adolescentes* (2013), Capítulo 3. *Indicadores del derecho a la educación en Desenmascarar la discriminación* (2014).

[19] Se le conoce como primarias generales a las escuelas donde, supuestamente, no hay niños y niñas indígenas y por lo tanto, los maestros y maestras no están obligados a trabajar en lengua maya, y mucho menos a implementar los parámetros curriculares o marcos curriculares que plantea la RIEB. Además no dependen de la Dirección de Educación indígena del estado de Yucatán.

criminación e *invisibilización* de la población maya, así como del incumplimiento sistemático de su derecho a la educación.

c. Alta movilidad docente

En el contexto del estado de Yucatán reconocemos dos manifestaciones de esta movilidad docente: la que se origina porque los maestros y maestras no viven en la comunidad donde trabajan y diario viajan al lugar donde viven. La experiencia que tuvimos en el estado, principalmente en la región sur, fue que muchos maestros viven en la ciudad de Mérida y a diario viajan aproximadamente entre tres y cuatro horas para llegar a su escuela. El otro tipo de movilidad es cuando el maestro o maestra, año con año, cambia de escuela, ya sea por razones institucionales o por decisión personal; esto, siempre aspirando a acercarse a la comunidad o ciudad donde viven. Evidentemente esta movilidad está asociada también al ausentismo en las escuelas. Hay comunidades donde es común que los maestros y maestras se presenten a trabajar tarde, que se retiren temprano, o que no asistan por varios días. Esto consideramos, ha traído consecuencias graves en el aprovechamiento que los niños y niñas tienen.

A nivel primaria, la movilidad se da más con los docentes que tienen contrato, como los anuales, puesto que difícilmente un docente que trabaja por contrato continuará en la misma comunidad. En ocasiones, los cambian antes de terminar el ciclo escolar. También los maestros y maestras de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) tienen esta situación: "nosotros sólo nos podemos quedar dos años máximo en la misma escuela, a veces sólo un año y nos cambian".

Los instructores comunitarios del Conafe tienen una movilidad altísima y las causas son muchas: ya sea por ser jóvenes que hacen sus servicios para obtener una beca para continuar sus estudios y su interés no está en la educación, o por razones institucionales ya que la mayoría de los instructores comunitarios tienen que cambiar de comunidad año con año. En caso de que un instructor comunitario pase a ser capacitador tutor, es común que no termine su trabajo con el grupo de niños y niñas con quienes empezó. Ante esta situación, como Diplomado Escuela y Comunidad, tuvimos que estar animando mucho a los docentes que ya habían empezado su trabajo en una comunidad y tenían que suspenderlo porque les habían solicitado irse a otra o capacitarse para que el siguiente ciclo escolar asumieran otro cargo dentro de la modalidad donde trabajaban.

d. Docentes que no están preparados para trabajar en una realidad de diversidad cultural y su negación a reconocerse como personas mayas/indígenas

La formación docente en el estado de Yucatán es atendida por las escuelas normales, por la Universidad Pedagógica Nacional y por la Universidad Autónoma de Yucatán. Como Diplomado Escuela y Comunidad, no analizamos los planes de estudios de las escuelas que forman a los maestros y maestras, y tampoco conocíamos si se han hecho investigaciones al respecto. Lo que retomamos fueron los testimonios dados por los propios docentes sobre su formación profesional, y un elemento coincidente era que manifiestan no estar capacitados para trabajar con la población maya. Muchos de ellos no dominan la lengua maya y los que los hacen carecen de una metodología de trabajo para desarrollar en sus estudiantes un bilingüismo coordinado. En este sentido es notoria la ausencia del uso de la lengua maya en los salones de clases, y en los casos donde se usa, tiene un sentido instrumental, pues sólo sirve para facilitar la transmisión de los contenidos "nacionales" y no hay una incorporación de los elementos culturales como contenido educativo sustancial (Múuch´ Kaanbal: 2011, 37). Asumimos como diplomado que la formación docente no está encaminada a fortalecer y amar a nuestro pueblo y tierra, con su forma de vida; al contrario, en el magisterio persisten actitudes de discriminación. Decidimos dejar clara nuestra postura de que el diplomado debía estar en un marco legal del ejercicio del derecho a la educación. Con esto no queremos decir que con tal contundencia se afirmara en un inicio del proceso de tres años, sino que se fue fortaleciendo con el paso de los años.

Aunado a lo anterior, en muchos de los testimonios de niños, niñas, maestros y maestras, hemos identificado que estos últimos viven una ambivalencia, término que ha desarrollado Jorge Gasché en sus diversos textos y que a nosotros como diplomado nos ha ayudado para comprender la situación que viven los maestros y maestras. No queremos hacer generalizaciones, pues sabemos que éstas no existen, lo que queremos compartir son expresiones que han tenido los maestros y maestras respecto a la valoración que hacen de los niños y niñas mayas. Hay quienes consideran que fortalecer la identidad maya en sus alumnos sería un obstáculo para su desarrollo. Todavía es común escuchar frases como: "mi maestra me dice que si hablo maya se me enreda la lengua y por eso no aprendo español" o expresiones como "es un retraso que los niños aprendan maya, deben aprender desde el principio español" (Múuch´ Kaanbal: 2011, 37). Por muy sorprendente que parezca, todavía existen los castigos físicos hacia quienes hablan la lengua maya. Entre quienes valoran la cultura maya, hay dos posiciones: la pri-

mera, es verse como ajenos a ellos, es decir, son otras personas de la comunidad quienes son mayas, ellos como maestros o maestras no lo son. Aquí, un testimonio de ello: "los grupos indígenas, tienen muchos conocimientos, saben cuándo sembrar y saben cuándo no sembrar. Eso no se rescata en la educación, eso no puede ser un contenido valioso. Los indígenas lo saben pero no se dan cuenta del gran conocimiento y nosotros como maestros qué hacemos, no lo valoramos y no hacemos nada. Contribuimos a que no lo valoren y se les siga diciendo que son ignorantes" (Múuch' Kaanbal: 2011, 28). Hay maestros que se asumen como indígenas y lo expresan así: "la herencia cultural que tenemos es una riqueza cultural determinante en nuestra formación, en nuestros valores, pero no la tomamos en cuenta muchas veces. Debemos aprovechar nuestra riqueza para formarnos y valorarnos, quizá no lo hacemos como consecuencia de la discriminación social que hemos vivido y no hemos podido ser uno mismo", "el tipo de educación y la forma en que entiendo la cultura, influye en el aprendizaje." (Múuch´ Kaanbal: 2011, 28).

Reconocer al sujeto y su ambivalencia (Gasché, 2008 a), su historia de discriminación y negación fue fundamental y fue cobrando fuerza como parte del proceso del Diplomado Escuela y Comunidad. Las estrategias de trabajo y la propia metodología fue dando espacio para que el sujeto compartiera. Éste es uno de los testimonios dado por un maestro que cursó el diplomado: "lo negativo es que nos comportamos como indígenas en la escuela, pero si vamos a otro municipio nos comportamos de manera distinta".

Por ahora no vamos a seguir profundizando en este aspecto pues lo haremos en el apartado de la experiencia de formación docente, baste con estos ejemplos por el momento.

e. Ausencia de mecanismos de participación social en la educación

Las comunidades mayas y la sociedad en general no hemos logrado tener incidencia en la modificación de los planes y programas, tampoco en la organización institucional y administrativa del sistema educativo. Sabemos que hay un solo plan de estudios que se trabaja a nivel nacional. No se ha retomado la palabra de las madres y padres mayas, ni la de muchas organizaciones que han construido propuestas educativas alternativas. Hablar de la ausencia de mecanismos de participación es complejo, pues también se nutre de la poca participación social en la educación, responsabilidad que es de todos.

Hablar de esta característica del contexto es relevante porque el Diplomado Escuela y Comunidad tiene como objetivo el fortalecimiento de la participación protagónica de los niños y niñas y esto es una capacidad que debe desarrollarse. Además cuando hablamos de comunidad, también se desea ampliar la concepción que tenemos de ella y para nosotros como diplomado fue relevante tener muy presente la palabra que muchas madres, padres, abuelas y abuelos han externado respecto a la educación que quieren para sus hijos e hijas.

Queremos compartir los testimonios que nos ayudaron a dimensionar que el pueblo maya de Yucatán ha externado lo que piensa de la educación y cómo imagina que sea. Éstos son algunos de ellos: "entonces lo que pensamos ahora es que tenemos que enseñárselo [el trabajo con la tierra] a los niños, niñas y jóvenes que van a la escuela, para que así exista otra persona que lo tenga, lo aprenda y se los enseñe a otras mamás y autoridades". Como se aprecia, asumen que ellos podrían enseñar lo que saben de su cultura y su trabajo pero reconocen que las autoridades educativas no los escucharán (Múuch´ Kaanbal: 2011, 36), "…ahora, cuando vamos a la escuela por las reuniones, no nos dejan hablar de esto [de la cultura], que porque están tomando acuerdos internos y nos hacen a un lado". Esto también se señala cuando mencionan que "antes cuando tenía hijos en la escuela fungíamos como autoridades en la escuela, visitábamos al maestro, si no hacía algo bueno, le comentábamos cómo sería mejor que lo hiciera, cómo organizar su enseñanza, pero eso fue hace 18 años, y de acá a la fecha ya todo cambió, ahora los maestros enseñan como ellos quieren y no hacen caso a consejos", "…también nosotros estamos dispuestos de compartir con los niños, jóvenes, padres y madres todo lo que sabemos y conocemos en lo relacionado al respeto y obediencia hacia los padres y con Dios. Claro habiendo espacios en la misma escuela, o en cualquier lugar". Otro registro que manifiesta la responsabilidad que las autoridades consideran tener en los procesos educativos y la relevancia de la relación con la escuela es el siguiente: "no hablan a las personas si no hay problemas, pero yo, cuando puedo, voy a verlo, porque a veces se pelean los chavos, y como padres es nuestra obligación ir a ver que les enseñan a nuestros hijos", (Múuch´ Kaanbal: 2011, 32).

Todo lo anterior, lo han compartido personas que han imaginado cómo les gustaría que fuera la educación que reciben sus hijos e hijas. Ahora queremos retomar justamente la ausencia de los mecanismos de participación en la educación; esto es, para nosotros, un incumplimiento al derecho a la educación que tienen los pueblos originarios. Para mostrarlo, decidimos compartir lo que enuncia el artículo 27 del convenio de la Organización Internacional del Trabajo, en su primer inciso: "Los programas y los servicios de educación destinados a los

pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales". Y en su segundo inciso dice que "la autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar". (Artículo 27 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo).

En Yucatán, no se han construido propuestas de educación indígena que nazcan y pongan al centro el derecho que tienen los pueblos originarios a una educación pertinente en el marco de los fundamentos legales, principalmente los enunciados en el Convenio 169 de la OIT. Aunque existe la modalidad de educación indígena, en el fondo no lo es, pues no es un currículo construido desde el pueblo y con el pueblo. Esta denuncia la han hecho varias organizaciones civiles y varios pueblos originarios. Entonces, para el Diplomado Escuela y Comunidad fue un reto comprometerse con la formación docente. Era evidente que nuestra aportación no resolvería los grandes problemas de la educación de los pueblos originarios, pero sí tendría que construir un ambiente de trabajo para fortalecer el pensamiento crítico de todos los docentes que decidieran participar de esta experiencia. La convicción de seguir siendo mayas es una expresión que sale del corazón y amor hacia la vida comunitaria, que se ha construido desde hace muchas generaciones. Esta realidad la asumimos también en el Diplomado Escuela y Comunidad, reconociendo que somos parte de la vida comunitaria, pues aunque hablemos español, tengamos otra forma de vestir y vivir, eso no nos aleja de ser mayas. Reconocimos desde hace mucho tiempo que la vida comunal está todavía muy fuerte y es una manera de resistencia a la aculturación.

f. Ausencia de propuestas curriculares con pertinencia cultural

No existen propuestas curriculares que recuperen y desarrollen los conocimientos y prácticas socioculturales de las comunidades, mucho menos un currículo construido por el pueblo maya. Existe una imposición de un modelo educativo y de desarrollo dominante que excluye la cosmovisión y la historia del pueblo maya, promoviendo un desplazamiento de las prácticas productivas tradicionales; de esta manera, se recrea el imaginario de que son las profesiones liberales y los trabajos urbanos aquellos que permitirán a las niñas, niños y adolescentes tener una mejor vida.

Asimismo, la escuela ha jugado un papel determinante en el abandono por parte de los niños, niñas y adolescentes del trabajo en la milpa, desplazando todo el potencial educativo y de fortalecimiento de su cultura como pueblo maya implícito en ella. La escuela ha sido el lugar de validación de todo conocimiento útil y funcional; el espacio privilegiado donde se legitima el conocimiento dominante, desplazando el valor de los conocimientos que provienen de la experiencia sociocultural propia de las niñas, niños y adolescentes, pues los contenidos escolares siguen anclados en la tradición eurocéntrica (Múuch´ Kaanbal: 2013, 59).

Sabíamos que hay propuestas educativas alternativas, unas más complejas que otras. En Yucatán incluso no hay un currículo basado en el conocimiento indígena. Pero esa lucha la están dando otros colectivos, como el Múuch´ Kaanbal.

Nosotros, como Diplomado Escuela y Comunidad, asumimos que nuestro alcance estaría limitado a un proceso de formación docente que pretendía transformar al docente como sujeto para mejorar su práctica a partir del trabajo con la metodología de educación por proyectos, donde a pesar de no contar con un currículo indígena, no sería un impedimento para que los niños, niñas y adolescentes se involucraran en una experiencia educativa en la que sus conocimientos tuvieran un lugar central. Con esto, hicimos frente al pensamiento dominante que con mucha fuerza nos orilla a una forma de vida más consumista, materialista y egoísta.

Sin embargo, ya que conocíamos otras experiencias alternativas, tales como las secundarias comunitarias de Oaxaca y la experiencia de los maestros independientes de la UNEM/EI[20], consideramos pertinente que los maestros y maestras que cursaron el diplomado las conocieran también. De esto se hablará en el apartado de experiencia de formación docente.

[20] Es la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México e Independientes, quienes han construido un currículo indígena trabajando el Método Inductivo Intercultural y acompañan procesos de formación docente en los estados de Puebla, Michoacán, Oaxaca, Chiapas y Yucatán mediante los diplomados: Investigación y sistematización del conocimiento indígena y Diseño de materiales interculturales y bilingües. El proceso de la UNEM/EI se ha construido, como ellos mismos dicen, *desde abajo y desde adentro*. La UNEM/EI surge de la lucha y búsqueda de una educación con pertinencia para los pueblos del estado de Chiapas, donde 12 educadores comunitarios mayas tseltales, tsotsiles y ch'oles de los Altos, Selva y Norte de Chiapas, fundaron la UNEM/EI en 1995 dentro de la coyuntura sociopolítica generada por el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de 1994. Los educadores independientes de la UNEM/EI fueron nombrados como educadores por las asambleas de las comunidades donde viven, para sustituir a los maestros oficiales que habían sido expulsados. (UNEM: 2009, 19,20)

g. La escuela como un factor que debilita la vida comunitaria

La vida comunitaria es muy distinta a la vida de las zonas urbanas, ya que dentro de cada comunidad se promueve el aprendizaje y el desarrollo de distintos conocimientos y valores a través de la práctica. Durante la realización de distintas actividades sociales, culturales, espirituales, de caza, económicas, productivas y políticas, entre otras, se hacen visibles las relaciones que se establecen tanto entre las personas como con la naturaleza y la tierra para mantener el equilibrio en la vida que existe en el planeta, siendo responsables de su cuidado y el de cada ser vivo en ella, lo que permite estar en un contacto constante y directo sobre todo lo que sucede en nuestro territorio.

Sin embargo, para el mundo global y moderno que se ha establecido, esta forma de vida comunitaria que tienen nuestros pueblos no es factible o benéfica, ya que obstaculiza a la forma de vida que se pretende imponer por quienes están en el poder y a quienes que solamente les interesa el capitalismo, por lo tanto, mediante diversas maneras se ha buscado como discriminar, desvalorizar, desplazar y desprivilegiar la forma de vida de los pueblos originarios.

Esto se va dando mediante las instituciones gubernamentales, como los hospitales; también con los partidos políticos, los programas compensatorios (Sedesol, Oportunidades, 70 y más, entre otras), las instituciones legales o jurídicas y por parte de las instituciones educativas, que solamente discriminan y hacen que la gente de comunidad adopte las nuevas formas de vida. A través de esos programas e instituciones, para ya no ser discriminados y ser aceptados ante este mundo global, se inculca una forma de vida occidental que consideran mucho mejor que la de los ancestros.

Visto lo anterior, solamente nos enfocaremos en el papel que ha tenido la escuela para ir debilitando y tratando de eliminar la forma de vida comunitaria que aún prevalece en las comunidades mayas del estado, quebrantando la lengua maya, los conocimientos que existen en la comunidad, la medicina maya, el respeto y la valoración de los abuelos, abuelas, padres y madres, pero sobre todo a una cultura que ha podido prevalecer a lo largo del tiempo.

La escuela ha intentado homogenizar e *invisibilizar* a la gente de los pueblos mayas, que tienen una forma de vida comunitaria que, para muchos, es compleja y distinta a la occidental. La forma de vida occidental se encuentra en la mayoría de las zonas urbanas, y esta homogenización busca negar la identidad y cultura que define a estas comunidades como pueblos originarios mayas.

Consideramos que a raíz de ello, los padres y madres, en muchas ocasiones, van aceptando que la mejor calidad de vida no es la suya, sino la occidental. Estos testimonios hablan sobre ello: "la escuela significa la posibilidad de aprender a escribir y leer, saber poner nuestro nombre, comunicarnos en español con otras personas". También: "la escuela da la posibilidad de aprender todo lo que se necesita para que 'no nos humillen', y para 'ser alguien en la vida'". Derivado de esto, se piensa que la escuela sirve para que los sujetos puedan, en su momento, trabajar fuera de la comunidad para poder ganar dinero. Para los niños, niñas, padres y madres de familia, la escuela es donde se "aprende todo" y lo vemos en enunciados como: "si no fuera a la escuela no aprendería nada" o también "quiero que mi hijo vaya a la escuela para que sea alguien en la vida". (Múuch´Kaanbal: 2011, 24).

Esto provoca que los conocimientos que la comunidad tiene y pone en práctica día a día se vayan desvalorizando y desplazando cada vez más por los niños, niñas y adolescentes. Esta negación no solamente se da por la forma de pensar, sino también por el horario de las clases que tienen, ya que es un factor que impide que el niño, niña y adolescente aprenda los conocimientos comunitarios y los desarrolle en la práctica. Las horas de clases son muy variadas de acuerdo a los niveles existentes (preescolar, primaria, secundaria, bachiller, etc.), y a las modalidades (indígenas, generales, estatales, Conafe, tiempo completo, etc.) que hay dentro del sistema o institución educativa, sin olvidar los turnos que se establecen dentro de ellas (matutino, vespertino, nocturno y completo).

Por ejemplo, si en una escuela primaria se asiste de 7:00 de la mañana a 12:00 del mediodía, los niños y niñas dejan de participar en varias actividades en la milpa, en el monte, en el solar o en la cocina, acompañados de sus padres, madres, abuelos y abuelas, donde ponen en práctica los valores y conocimientos comunitarios. No solamente el horario es lo que impide ese contacto, sino también las tareas escolares que se dejan a los niños, niñas y jóvenes, ya que son las que realizan en sus casas durante la tarde que es también cuando se hacen otras actividades como trabajar en la milpa y en el solar, espiar en el monte, leñar, criar animales y cocinar. Por este motivo, los niños y niñas dejan de lado estas actividades que son importantes para su vida futura y, en muchos casos, ya no las aprenden.

A pesar de lo mencionado, existen otros factores que hacen más visible esta discriminación y desplazamiento que se le da a la cultura y a la forma de vida comunitaria. Por ejemplo, cuando los profesores y profesoras hablan de las actividades que realizan los padres y madres de los niños, niñas y adolescentes, como ir a la milpa, a leñar, etc., lo hacen de manera negativa, haciéndolos menos, aver-

gonzándolos y discriminándolos fuertemente ante sus hijos e hijas. En muchas ocasiones, el profesor o profesora le dice a sus alumnos que estudien para superarse y tener un buen empleo para ganar mucho o lo suficiente, para que sean mejores que sus padres, teniendo una mejor vida (comodidades, materialismo). Otro ejemplo claro es cuando el profesor les dice a sus alumnos que miren cómo sufren sus padres y madres con el sol y cargando cosas pesadas, estando sucios y sudados, preguntando así a los niños si eso es lo que quieren para ellos, y reforzando la idea de que es mejor que estén en una oficina con aire acondicionado. Esto es lo que con frecuencia se da en las escuelas por medio de los profesores y profesoras, que sólo logran hacer que los niños, niñas y adolescentes no quieran ser o hacer lo que sus familias realizan en la comunidad.

Una escuela que respeta el derecho a la educación de la infancia perteneciente a un pueblo originario debería hacer todo lo contrario, es decir, reforzar las actividades o prácticas que la comunidad realiza para subsistir, para que los niños, niñas y adolescentes valoren, aprecien y quieran ser parte de lo que se hace por sus padres, abuelos, abuelas y madres; en pocas palabras: fortalecer la vida comunal.

En este sentido, nos damos cuenta de cómo la escuela hace que tanto los niños, niñas y adolescentes, como los padres y madres cambien su forma de pensar y adopten la concepción de que la escuela les dará mejores condiciones de vida. Ello se nota en frases como: "el trabajo en la milpa ya no deja". La posibilidad de tener un trabajo es vista por los adultos como la manera en que sus hijos mejoraran sus condiciones de vida: "quiero que vayan a la escuela para que no sufran lo que yo sufrí". De igual modo, para algunos adultos la escuela significa la posibilidad de que "mis hijos me enseñen cosas que no sé" (Múuch´ Kaanbal: 2011, 25).

Lo anterior es un claro ejemplo de las grandes tensiones que se viven desde la escuela, en donde se da un choque entre dos formas de vida y de percibir al mundo que son totalmente diferentes, pero que podrían complementarse y mantener un cierto equilibrio en la forma de vida actual, cosa que no sucede ya que se impone la forma de vida occidental por encima de la forma de vida comunitaria.

Esta situación está provocando que se pierdan o entren en contraste los valores que la comunidad enseña a partir de las actividades que realizan en la vida como el compañerismo, el colectivismo, el amor, el verdadero respeto, entre otras, que son sustituidos por el egoísmo, el individualismo, la ambición, el divisionismo y la envidia, ocasionando una ruptura completa en los niños, niñas y adolescentes, que hace que dejen de ver a sus abuelos, abuelas, padres y madres como personas que poseen conocimientos y sabiduría.

También muchos adolescentes y jóvenes comparten que no bastan los conocimientos que obtienen en las escuelas, porque la realidad a la que se enfrentan al salir de ellas es muy diferente: no siempre llegan a utilizar lo que aprendieron en la educación básica para su vida laboral y cotidiana en general.

Algunas autoridades comunitarias consideran que el trabajo en la milpa tiene un potencial educativo que no está siendo impulsado desde la escuela, esto se ve reflejado en frases como: "debería aprender a sembrar y de ahí aprender a leer", "deberíamos tomar en cuenta la cultura del niño para motivar su aprendizaje" (Múuch´ Kaanbal: 2011, 27). Lo que está sucediendo en muchas comunidades es que los niños y adolescentes asisten a la milpa sólo cuando no hay clases. Consideramos que esto no es lo deseable, notamos que en muchos casos, este contacto con el trabajo comunitario sigue siendo de gran relevancia para el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Es común en varias comunidades que, cuando ya son jóvenes, tengan conocimientos básicos para participar de actividades como la cosecha de miel, el trabajo en la milpa, la ganadería, la elaboración de artesanías, el urdido de hamacas, el bordado, entre otras actividades relevantes para la vida comunitaria, lo que fortalece mucho su identidad y cultura.

De manera complementaria, las autoridades comunitarias con las que se dialogó ven con preocupación que la escuela haya desplazado el trabajo en la milpa, pues ellos afirman que ha perjudicado el desarrollo de los niños y niñas, y manifiestan que se han vuelto flojos. Eso lo vemos en enunciados como el siguiente: "son cada día más flojos y ya no quieren trabajar para tener lo esencial como es la producción agrícola". Muchos adultos, especialmente los ancianos, expresaron que el trabajo en el campo es muy valioso, y significa mucho más que la producción para mejorar su economía, comentan que: "es mejor tener algo que comer que tener dinero y no haber algo que comprar para comer", "el trabajo en la milpa nos permite estar bien con el *Junab K´u*", (Múuch´ Kaanbal: 2011, 27).

El siguiente testimonio es relevante pues hace explícita la importancia de la vida espiritual y su forma de organizarse. Hemos decidido compartirlo en lengua maya por la profundidad que tiene: *"Junab K´uje´ to´one´ máasewal winkone´ kaktuklik xaan leti´ u nojochil te ka´analo´ tumen leti´ béet túulakal ba´ax yaan yóok´ol kab beyxan túulakal le ba´ax yaan ka´anal yéetel túulakal ba´aj mak iliko´on. Kek áalik xaan leti´ ilik yéetel ku ya´alik ti´ yuum tsilo´ob je´en bix yuum chaak, yuum k´aax, yuum baalam, yuum íik´, yéetel kun k´uj ka u siob ja´, iik´ yéetel ba´alo´ob jantbil; túulakal ba´ax le k´a´abéet ti´máasewal winike´ la´ene´, máasewal wíinke´ ku chinpooltik, ku yáabiltik yéetel du k´atik ti´ Junab K´uj le ba´ax k´abetiob beyxan ku ts´aiku nib óolal ti´".* El sentido que tiene lo anterior

en español es: todo lo que vemos, lo que no vemos, los cielos y la tierra, nosotros como hombres y mujeres máasewales pensamos y creemos que *Junab K´uj* es el todo poderoso. Él está al pendiente de que todo suceda por medio de los *Yuum tsilo´ob*, como *Yuum chaak*, *Yuum k´aa*, *Yuum Baalam*, *Yuum Ík´* y el *Kun k´uj* para que haya lluvia, viento y nuestras cosechas del campo, todo lo que necesitamos los máasewales. Y por tal razón, los reverenciamos y con amor le pedimos a *Junab K'* uj lo que necesitamos y por eso damos gracias".

Asumir que hay un debilitamiento de la vida comunitaria, nos planteó retos durante la experiencia del diplomado, que nos llevaron a generar respuesta a las exigencias que las comunidades estaban pidiendo, respecto a la educación de sus hijos e hijas en las escuelas, para hacerla más pertinente, es decir, para que se trabaje desde lo que realiza y sabe la comunidad y de ese modo, ir reforzando los valores, conocimientos e identidad que tienen como pueblos originarios mayas.

En líneas anteriores, compartimos testimonialmente esta relación con la vida espiritual del pueblo maya. En el diplomado, fortalecer la vida comunitaria implicó alimentar la armonía desde lo espiritual que se establece en la relación recíproca entre las personas y *Ki'ilich Yúumo'ob*[21]. Se da con los animales, en la interacción con el monte que te conecta con *Yúum Balam*, asimismo, en el proceso de la milpa se vive una relación permanente con *Yúum k'aax, Yúum Cháak* y *Yúum Íik*' a través de ceremonias como el *Ensaj síis, Ch'a'acháak, Wáajil kool, Jo'ol besaj* y el *Jóosaj Sakab* que se realiza en el momento preciso para mantener la relación con *Junab K'uj*. De igual manera en el proceso del solar también se establecen estas relaciones.

Para nosotros lo explicado anteriormente tiene un valor fundamental y quien lo ha mantenido vivo es la comunidad. El diplomado hizo explícita la existencia de esta vida espiritual y su importancia en la vida comunitaria, sin embargo, asumimos que no es nuestra responsabilidad enseñarla sino reconocer que es en la vida comunitaria donde se vive y aprende. El docente es quien queremos que asuma la responsabilidad de mantener la vivencia en las relaciones cotidianas con las personas y la vida comunitaria. Esto se ampliará en el apartado de la experiencia de formación docente.

[21] *Ki'ilich Yúumo'ob* hace referencia a esta manera de entender la espiritualidad maya.

Jejeláas lu'umilo'ob tu'ux tik pak'o'on kaanbalilo'ob.
Los aprendizajes se sembraron en diferentes territorios

Ahora vamos a compartir cómo son las tres regiones donde trabajamos. No pretendemos hacer una monografía, sino dar la información que para nosotros fue importante pues determinó el trabajo que haríamos en ellas. Se trabajó en la región oriente en Valladolid, la región noreste en Tizimín y la región sur en Tekax, que son tres municipios grandes del estado de Yucatán, que están a distancias largas y en donde la vida comunitaria se vive de manera distinta, ya que cada región tiene su particularidad.

En la región de Valladolid y sus alrededores, el trabajo con los profesores y profesoras fue un poco más factible o fácil. El sitio es conocido como el lugar en donde se habla *jach maaya* (la verdadera lengua maya), y conserva fuertemente su esencia y sentido en ciertas comunidades que se han estado resistiendo a dejar de hablar, transmitir y compartir su lengua materna, a dejar de hacer sus actividades cotidianas y a dejar de llamarse o nombrarse como personas mayas, a pesar de toda la opresión que tienen encima.

Esta región es muy conocida por ser una zona "milpera", por el trabajo de la milpa, del monte y de los solares, que se consideran espacios sagrados en donde se convive con otros seres vivos y deidades. Es también zona de los *cruso´ob*, porque se tienen muchas cruces en las entradas de los pueblos. De la milpa, se producen los alimentos básicos que se necesitan para subsistir, lo que se complementa con la crianza de animales como gallinas, patos, pavos, cerdos, ganados, abejas, entre otros, que se cuidan en la casa o en el monte para la vida familiar. Cuenta con una gran extensión de monte bajo y medio, en donde existe una gran diversidad de plantas, animales y deidades, además de contener varios tipos de cenotes que abastecen con agua dulce. El tipo de monte hace posible que la gente se dedique también a la apicultura y a la elaboración de artesanías (figuras de madera tallada a mano, bordados, tejidos, entre otras).

En la región noreste de Tizimín y sus alrededores, fue complicado o difícil trabajar con los profesores y profesoras en las actividades propuestas en el diplomado, ya que este lugar es conocido por ser una de las zonas ganaderas del estado, en donde la gente se dedica al trabajo de sus ranchos. Por tal motivo, muchas de las personas son de una posición estable o alta económicamente, lo que ha ocasionado que las personas que aspiran a ser licenciados o tienen un empleo de oficina discriminen a las personas que son de comunidad, trabajan en los ranchos y que no tienen una fuente de ingresos. Por ello, se vive un gran racismo hacia las

personas y pueblos mayas, que son catalogados, estereotipados y discriminados cruelmente. No obstante, en esta región muchas de las personas hablan la lengua maya, han vivido y salido de sus comunidades para estar en el municipio de Tizimín y tienen familiares que se han dedicado al trabajo del campo aunque exista una negación al respecto.

Esta región también tiene una extensión considerable de monte medio y bajo, que solamente se puede observar a pocos kilómetros del municipio de Tizimín hacia sus comisarías y en algunas zonas, pues en la mayor parte de su territorio, el monte esta talado y convertido en ranchos o pequeñas partes de parcelas de monocultivo. No se ve una gran variedad de plantas silvestres. En algunas de sus comisarias se dedican al trabajo de la milpa y de la apicultura, que corren un gran riesgo pues las plantas, el suelo y los cenotes están contaminados fuertemente por las heces de los ganados y químicos que utilizan los ranchos.

En la región sur, en el municipio de Tekax y sus alrededores, fue difícil trabajar con los profesores y profesoras, no porque no se pudieran aplicar las actividades del diplomado, sino más bien porque no había suficiente interés por cursar y asistir al mismo. Siempre que se convocaba y se les invitaba a participar, pocos se acercaban. Algunos profesores y profesoras que participaron en el diplomado, como Martín, Margarita y Luis Alberto, mencionaron que en el sur es muy difícil que los maestros participen en los diplomados que se convocan, ya que entre ellos existe mucha apatía y siempre son así, pues ellos son producto de la discriminación que tuvieron desde sus lugares de origen, y que son profesores que niegan sus raíces pues al sentirse avergonzados de ser indígenas mayas.

En la región de Tekax, la gente aún conserva su lengua y cultura maya. En esta zona hay muchas parcelas de cítricos como limón, lima, toronjas, chinas, naranjas, entre otras. También se realizan algunas milpas y mucho trabajo de apicultura, ya que también es conocida como la región donde se da la mejor miel; igualmente, se realiza el trabajo de artesanías de barro y textiles (bordados, tejidos, entre otros).

En las tres regiones donde se realizó el Diplomado Escuela y Comunidad se da de manera distinta una gran tensión y discriminación. Se mantiene una relación de poder muy fuertemente visible que cada vez busca desplazar a la forma de vida maya y comunitaria que sigue en resistencia a pesar de todo lo que la tiene en opresión.

Una característica similar que tienen las tres regiones donde trabajamos es la migración de las personas adultas, jóvenes y familias, quienes salen de sus co-

munidades buscando una "mejor vida" (comodidades, lujos, materialismo y modernidad) que se piensa les traerá ciertos beneficios como ser aceptados por la sociedad dominante, cuando en realidad no es así. En otros casos, ocurre que se salen de la comunidad para que los hijos/as puedan estudiar la escuela secundaria, bachiller y alguna carrera, dejando de ese modo atrás lo que era su forma de vida comunitaria, por lo que caen en negar o mencionar de dónde son y quiénes eran, pero que además se arriesgan a otras formas de ser discriminados ante esa nueva sociedad.

Asimismo, en las tres regiones se ha estado dando la pérdida del territorio, ya que muchas empresas y personas extranjeras se han apoderado de los ejidos, cenotes, montes y ranchos que existen en nuestros pueblos, que son explotados, privatizados o reclamados como centros turísticos. Estos sitios son vistos como fuente de ingresos económicos sin considerar la importancia que tienen para nuestra cultura y forma de vida. Y esto no se da sólo por personas o empresas extranjeras, sino también por funcionarios y empresarios políticos que trabajan con el gobierno, quienes son los que ponen en venta y despojan a la gente de sus tierras, pues desgraciadamente vivimos en un país y Estado corrupto. Asimismo, la gente menciona que tiene un gran conocimiento sobre el narcotráfico y la trata de personas que existen en estas regiones, y ha ido aprendiendo a ser cuidadosa.

El contexto de las tres regiones influyó en las características que tuvieron los grupos de docentes que participaron en el diplomado y por supuesto que permeó en la toma de decisiones que, como colectivo de trabajo, fuimos tomando para profundizar en el proceso de formación docente. En el apartado de experiencia de formación docente, compartiremos cómo fue influyendo el contexto de las regiones en la dinámica que se estableció.

5.2. El colectivo de trabajo en Yucatán: historia de los sujetos y sus convicciones de lucha

Este apartado tiene la finalidad de compartir un aspecto del que pocas veces consideramos su importancia y su valor dentro de las diversas experiencias de formación docente. Asimismo, queremos hablar de los sujetos que acompañaron este proceso de construcción y lucha. Este apartado da a conocer la integración de un equipo de trabajo comprometido con la construcción e implementación del Diplomado Escuela y Comunidad. Es un proceso que tuvimos que ir aprendiendo en el camino, resolviendo tensiones, conflictos, y también disfrutando los momentos en que logramos sinergia en nuestra lucha por ofrecer una experiencia de

formación docente que abonara al fortalecimiento del docente y de los niños, niñas y adolescentes como sujetos.

Como sujetos, también nos fuimos transformando al vivir el proceso. Lo que en un inicio fue un equipo de trabajo se fue integrando y asumiéndo como una comunidad de aprendizaje para llegar a ser hoy un colectivo. Quienes conformamos el colectivo de trabajo del Diplomado Escuela y Comunidad, tenemos nuestra propia historia de lucha y búsquedas tanto colectivas como individuales en nuestro caminar por la vida. En este apartado compartimos lo que nos parece relevante considerando que participamos en el diplomado posicionados como sujetos que desean contribuir en la construcción de un país con dignidad y justicia.

La historia se construye caminando y en comunalidad

Todos los procesos y vivencias que vamos a compartir es porque, en nuestro caminar en la lucha y convicción como colectivo, nos une nuestro sentir desde el corazón, y nuestra conexión con "todo" desde la tierra. Todos y todas tenemos experiencias distintas y eso lo vemos como una gran fortaleza. Nuestros caminos han sido desde la fuerza del corazón y en territorios fértiles como el territorio maya. Nuestra compresión de la comunalidad se nutre de diversas experiencias de vida, pero algunos la hemos tenido con nuestras familias o con el pueblo donde nacimos. Nuestra convivencia en las comunidades nos ha hecho vivir una comunalidad de sujetos en las formas de vida de los pueblos originarios, esto sucede cuando realizamos actividades propias de la comunidad: caminando como sujeto.

Cabe recalcar que este colectivo utiliza la palabra "comunalidad" con un significado propio, porque desde los pueblos ha surgido esta forma de vida. Asumimos que en varios pueblos originarios, específicamente en Oaxaca, han tenido un fuerte posicionamiento desde la comunalidad y así lo nombran. Nosotros también nos asumimos desde la comunalidad porque muchos de nosotros así crecimos, no desde la teoría sino desde nuestra forma de vida.

La comunalidad la hemos entendido conviviendo con el pueblo maya. Explicarlo es complejo como la misma vida del ser humano, por lo que hablaremos desde una forma de organización de manera colectiva, mediante la ayuda mutua, los consejos a través del *tsikbal*, ver por el bien de todos, escuchar para poder apoyarnos unos a otros; en esta forma de vida todos tenemos un rol y una responsabilidad que nos tocan a cada uno. Las sociedades comunitarias tienen sus propias maneras de llamar a sus valores y conocimientos. Hablar de la comunalidad es

incluir esta vida comunitaria que te pone en contacto con la tierra y las historias, es decir, si no lo vives internamente no hay la posibilidad de construir la comunalidad. Los consejos de vida vienen de los abuelos y abuelas y de las conexiones establecidas de nuestros ancestros mediante la naturaleza y la vida espiritual. Compartir es algo importante y primordial en nuestra forma de vida comunitaria ya que fortalece, amplía, complementa y reconstruye los conocimientos al vivir una situación real o al realizar una actividad día a día, que tiene que ver con su significado profundo. El contacto con la naturaleza y con lo espiritual permite establecer esa armonía con la tierra entendiendo así desde un modo de vida comunal que construye desde un territorio vivo.

El siguiente apartado da a conocer quiénes integramos el colectivo de trabajo del Diplomado Escuela y Comunidad. Para esto fue necesario expresar brevemente un poco de la historia de los procesos que nos anteceden ya que somos sujetos que construimos historia y esto ha sido complejo y lleno de tensiones, emociones, así como de aprendizajes permanentes.

El colectivo de trabajo del Diplomado Escuela y Comunidad

Desde sus inicios, este proceso fue de construcción, tensión y de aprendizaje de los sujetos que lo conformaron. Durante el primer año y medio del diplomado, varios integrantes del equipo cambiaron. La propuesta de integración del equipo era de un coordinador y dos facilitadores. Pero la realidad mostró que era insuficiente y en Yucatán propusimos tener un coordinador y tres facilitadoras. Esta integración también resultó insuficiente y durante el último año y medio el colectivo de trabajo estuvo integrado por siete personas.

Queremos compartir algunos de los cambios que fuimos viviendo. El primer cambio sustancial que decidimos hacer fue la reconfiguración del equipo de trabajo de Yucatán. Fue la decisión más trascendente del proceso pues permitió verdaderamente empezar a construir una experiencia de diálogo intercultural[22] para comprender lo que cada uno de nosotros quería y podía aportar para enriquecer la propuesta educativa del Diplomado Escuela y Comunidad para lograr acompañar en la construcción de sujetos a partir de una experiencia de formación docente. En el siguiente capítulo, vamos a detallar las aportaciones que se hicieron a la metodología de educación por proyectos propuesta en el diplomado. En este apartado queremos compartir cómo, a partir de nuestras propias historias y con-

[22] Interculturalidad entendida desde los conflictos, diferencias, complejidad y posibilidades de construir entre sujetos desde un escenario de diferentes y donde no negamos las relaciones asimétricas de poder existentes entre culturas y personas.

vicciones, fuimos entretejiendo conjuntamente nuestra postura pedagógica, ética y política, ya que poco a poco nos fuimos configurando como un colectivo de trabajo. Es decir, asumirnos como sujetos fue un proceso.

Nuestras historias y realidades como sujetos fueron determinantes para aceptar participar en el proceso del Diplomado Escuela y Comunidad, pero además fuimos construyendo nuestra participación activa y esto ha formado parte del camino que decidimos recorrer para encontrar alternativas y búsquedas. Esta integración nos permite continuar con luchas dadas desde la indignación de lo que se vive, se observa y se realiza en la educación del estado y a nivel nacional. Siendo sensibles y conscientes que la educación no sólo es lo que sucede dentro de las aulas sino también fuera de ellas, pensar en la educación como algo fragmentado a la vida era para este colectivo de trabajo imposible e incluso injusto para los niños, niñas y adolescentes del estado. Con esta forma y manera de pensar se venía caminando desde donde luchaba cada uno, pero también por momentos nos sentíamos solos. Continuábamos con la esperanza de unir fuerzas con personas que tenían la misma lucha en común.

Nuestras apuestas por la autonomía y una vida digna, nos han mantenido en un dinamismo desde que nos posicionamos frente a procesos cuyo potencial está en el diálogo y la construcción con la comunidad. En este sentido el Diplomado Escuela y Comunidad ha sido un espacio, no el único, de discusión para que la formación docente se vea permeada por la interacción con y en la comunidad.

En este siguiente apartado testimonialmente expresamos nuestros caminos ya recorridos en los diferentes procesos en que cada uno se encontraba antes de estar en este diplomado. Juntos colocamos nuestras coincidencias de búsquedas y luchas con y para nuestros pueblos por una vida digna.

a. Todos y todas veníamos ya en nuestro camino, no importa la intensidad de la lucha, el proceso de resignificar nuestra propia historia de negación y discriminación ya había empezado

Hilda expresa en su testimonio: “Regresaba de Bolivia, donde se vive mucho el asunto de la identidad indígena y yo regresé también pensando en que algo tenía que hacer aquí en mi país que tuviera que ver con eso, con conocer más sobre mi país, de quién soy, haciéndome muchas preguntas sobre lo que pasaba en el país y la identidad de quienes vivimos en él”.

Mariela dice en su testimonio: "…Con esta nueva mirada de ver y sentir las cosas ya no era fácil para mi someterme bajo las órdenes de un capacitador tutor de Conafe y en algunos casos, cuando sus indicaciones eran contradictorias ante la realidad que se vive en la comunidad, me rebelaba. Como esto no fue bien visto y ellos tenían la autoridad, les fue fácil correrme en ese momento. Al cerrarme las puertas me entró un gran temor, me pregunté qué iba a hacer y cómo lo voy a hacer. Tiempo después vino la propuesta de María para entrar al diplomado. Ya con esa convicción, con ese empoderamiento, con ese reencuentro conmigo misma, con todo ese cambio que hubo en mí, en lo personal me permitió decir 'sí' a esa invitación porque al menos eso me daría la oportunidad de compartir lo que había descubierto y no quedármelo, sino empapar a los demás un poquito para que seamos más".

Wilberth nos dice: "Nosotros como gente de pueblo somos discriminados, prejuiciados, etiquetados y maltratados. Saber que en otros estados como Chiapas, Oaxaca y Guerrero tienen luchas y movimientos para el reconocimiento y respeto de sus derechos como personas y como pueblos y de una educación propia, me hizo cuestionarme sobre lo que pasa y despertó mis ganas de luchar por el reconocimiento de los conocimientos propios mayas que tenemos. No fue fácil reconocerme como persona o docente que ha discriminado y agredido de manera verbal a sus alumnos, aunque de manera inconsciente, lo que al darse cuenta te provoca un shock y lo que quieres es remediar esos errores".

Brenda expresa: "Recuerdo que mi visión era que sí tenía que formar un futuro. Y ese futuro lo veía en la manera en que nos hacen ver en la escuela: que tengas tu casa bonita, comprar mi comida, trabajar como empleada. En fin, tenía esa mentalidad tan vana, entonces con esa mirada, me hacía muchas preguntas que me llevaron en una búsqueda de una manera de vivir digna. Entonces decido entrar en Conafe y al estar ahí, vivir las experiencias con la gente, viviendo con los niños y con la comunidad me hizo ver el sentido que tenía la vida y por esa razón decidí ser maestra".

Víctor expresa: "Yo ya había empezado desde hace tiempo a leer textos sobre la interculturalidad, me cuestionaba. Me salían muchas dudas. Sentía necesidad de conocer más sobre mi cultura y las demás culturas. Por tal razón cuando llega la oportunidad del diplomado de la UNEM/EI, al escucharlo sin dudar dije: 'sí a este proceso'. Me cuestioné desde mi persona quién soy. Se me sacudió todo lo que yo había creído sobre quien era, dejando por el suelo lo que me había apropiado en la licenciatura llegando a decir: '¿por que había creído esto?'. Este proceso

me hizo valorar mi origen desde mi pueblo, mis padres y ver la sumisión/dominación en que estaba y mi pueblo".

b. Compartíamos la indignación causada por la discriminación e invisibilización hacia los niños, niñas y jóvenes mayas en las escuelas

Mariela expresa: "En esta nueva experiencia adquirida en caminar como en muchas otras más, pude encontrarme con otros compañeros que compartían esta misma búsqueda de brindar algo mejor a nuestros niños y niñas teniendo como punto de partida la comunidad que nos puede enseñar compartiendo y viviendo las actividades que realizan cotidianamente".

Paloma expresa: "No me llamaba la atención la educación pero cuando conocí la situación de las escuelas que hablaban maya y sus maestros y ellos no hablaban maya, que los niños son maltratados físicamente y psicológicamente, me hicieron preguntarme qué busca la escuela y cuál es su propósito para esas comunidades. Me preguntaba qué tendría que hacer la escuela o la comunidad para que la escuela responda esas necesidades. Cuando era tutora, no hacía nada de eso que debía realizar, ya que me parecía muy mecánico lo que realizaba, y que respondía a intereses sin ver las necesidades de los niños. Y me cuestionaba para qué les sirve las matemáticas y el español. Me parecía muy mecánico, y para los niños no tenía sentido. Pero yo realicé cambios como fue el realizar reflexiones respecto al texto. El plan tenía un enfoque más en los personajes, pero yo cuestionaba si era real o no la historia [de la revolución], mas yo les preguntaba ¿te gustó el texto?, ¿Por qué no te gusto? Es decir mis preguntas eran más al sujeto que al texto leído".

Brenda dice en su testimonio: "Yo ya venía haciéndome preguntas, hablando de la discriminación, denunciando, luchando ante UNICEF, ante la SEP", complementariamente comparte que "luego de mi proceso en el Colectivo Múuch´ Kaanbal y en el proceso de la UNEM/EI me surgieron varios aciertos de una educación digna, en donde debe ser para la vida y desde la vida. Entonces, todo en ese proceso de inconformidad que tenía sobre la educación y de una lucha que venían caminando se hacía más cimentado y claro. De esas certezas algo que me queda claro ahora: no debemos estar quietos y sólo decir, pensar y reflexionar, si no que debemos llevarla a la acción, que es la vida".

Víctor expresa: "Durante la construcción de la propuesta educativa de la UPN, (Universidad Pedagógica Nacional), me preguntaba cuál sería mi problemática para la propuesta, ya que todos mis compañeros y compañeras la tenían. En-

tonces en un grupo de tercer grado de primaria que facilitaba, poniendo más atención en escuchar a los niños, me di cuenta que la mayoría no entendían su lectura en español, y no sabían escribir maya, por lo que decidí desarrollar mi propuesta sobre ello. La titulé 'Producción textual en lengua maya', aunque al momento de exponerlo al grupo, mi propio facilitador de la licenciatura me dijo: '¿por qué te complicas la vida?, construye algo que ya tiene teorización [referencias]'. El escuchar esto me impactó mucho y me pregunté: ¿por qué estoy aquí entonces? Desde aquel entonces no estaba conforme con la formación, por lo que me decía en la mente: ¡hay que construir algo diferente!. Desde este momento, pienso en hacer algo diferente a lo que los demás realizan".

c. Compartíamos la convicción y la lucha por la construcción de una educación desde los pueblos

María expresa: "Todo lo que habíamos escuchado e interiorizado en el proceso del diálogo con las comunidades mayas del oriente del estado, la convicción con la que habían hablado los abuelos y abuelas, la denuncia tan clara ante la forma en que la escuela nos ha ido despojando de lo que somos, marcó todavía más fuerte la convicción de que necesitábamos construir una propuesta educativa desde los pueblos, asumiéndonos como sujetos que construimos nuestra propia historia y no de manera individual sino colectiva. Me hacía muchas preguntas: ¿de qué manera uno puede darle su lugar a los conocimientos mayas dentro y fuera de las escuelas?, ¿cuál es la estrategia que hay que tener para que se reconozca el conocimiento maya y el territorio? Pero no sabía cómo comenzar esas luchas y seguir las convicciones que tenía".

Wilberth expresa: "Pensar que merecemos una vida digna y una educación más pertinente para nosotros (mayas), me hizo quedarme sin compañeros y amigos ya que pensaban muy diferente, así mismo me quedé desempleado por defender mis opiniones".

Víctor expresa: "El proceso vivido con la UNEM/EI, me cuestionó como persona de un pueblo originario, y cuestionándome de mi práctica, haciéndome entender y ver la discriminación que hacía desde la forma y manera de dar clases tanto consciente o inconscientemente. Esto me permitió una perspectiva diferente de ser docente, mostrándome una realidad educativa discriminatoria, dañando mi propio pueblo. Este momento me dio tristeza y me cuestionó desde lo más profundo de mi ser creyendo que se puede cambiar esta forma y manera de hacer educación si se construye desde el corazón y desde el mismo pueblo maya. Esto

me permite creerle y tomar decisiones con la convicción de luchar desde y para mi pueblo desde una educación que responda para la vida y desde la vida comunitaria. Desde un currículo que se construye 'desde abajo y desde adentro' como lo dice María Bertely, es decir, del pueblo maya para una vida digna desde el hacer y no en una teoría".

d. Compartíamos en nuestra historia el haber trabajado con niños, niñas y jóvenes desde la convicción de que son sujetos

Hilda expresa: "Trabajar con jóvenes es una convicción y una gran oportunidad. Para muchos, los jóvenes resultan 'un caso perdido', 'ya no tienen remedio'. Para mí es distinto; son personas con muchas ganas de vivir, con fuerza para transformar, talento y capacidad, entre otras cosas. Yo ya venía con una búsqueda que diera alternativa a un proceso de construcción personal y que aportara para transformar la educación de los jóvenes en el estado, que los vinculara de una forma real con la vida, que no los alejara de la vida en armonía siendo lo que son: jóvenes. Había terminado un proyecto que se llamó Constrúyete, un programa del gobierno. Era un trabajo con profesores y en las escuelas donde lo último que importaba era la opinión de ellos, lo 'importante' eran los lineamientos. Me retiré; no estuve conforme con la forma impositiva de llevarlo a cabo".

e. Compartíamos la lucha por el buen vivir (la vida colectiva con dignidad). Lucha que implica enfrentarnos con nuestras propias contradicciones

Mariela dice en su testimonio: "Me encontraba buscando el camino para encontrar el vivir bien, guiándome con la razón, ya que negaba la voz de mi corazón creyendo que lo mejor lo puedo encontrar en las cosas materiales que la sociedad nos ofrece para ser aceptados, más como un miembro que ha sabido superarse y lograr con esfuerzo el sueño de ser profesional en esta vida. Persiguiendo sólo los beneficios económicos, satisfacciones materiales para tener una vivienda cómoda, como bien se dice. En lo más profundo de mi corazón me decía que ése no era el camino correcto a seguir. No comprendía con claridad por qué, pero me inquietaba mucho, me daba cuenta que, estando dentro de un contexto diferente como es la ciudad, me sentía muy temerosa pero cuando me encontraba dentro de mi familia y mi comunidad me sentía feliz, porque con ellos realizaba actividades que me encanta hacer, como es tener una relación muy cercana

con nuestra Madre Tierra conviviendo en todo momento con mi familia, aprendiendo junto con mis hermanos".

María expresa: "Abrir los ojos y reconocer mi propia historia, reconocer los anhelos que había tenido desde hace mucho tiempo y encontrar la posibilidad real de construirme como sujeto que lucha por una vida digna, que se abre al otro, que está dispuesta a reflexionar sus propias inequidades y relaciones asimétricas con los otros. Abrirme a ese proceso, reconocer mis propias inconsistencias ya había empezado en mí y era consciente que en la lucha por la construcción de una educación para la vida y en la vida, tenía que ponerme en juego. Todos los procesos que he vivido han sido muy gratificantes, como cuando inicié mi trabajo en Xocen, una comunidad maya, un abuelo me dijo: en la escuela, les están enseñando a los niños a ganar dinero, pero el dinero no se come, lo que se come es el maíz y ellos se están olvidando de trabajar la tierra. Sus palabras estuvieron presentes fuertemente y han nutrido mi posición ante la vida y ante mis luchas".

Estos testimonios muestran que son una expresión desde un mismo sentir del corazón de todos y todas. Estamos en la misma búsqueda, es decir, visibilizar el conocimiento propio, el territorio, la lengua y otros elementos en los que hay procesos complejos de aprendizaje para la vida.

f. Compartíamos haber vivido en distintos momentos, de manera diversas pero cercana, los procesos impulsados por el colectivo Múuch´ Kaanbal (aprender juntos) y la participación en el diplomado Sistematización del conocimiento indígena y diseño de materiales educativos interculturales y bilingües a cargo de la UNEM/EI

Mariela expresa: "Viviendo en una lucha personal, buscando qué es lo que se hace para tener ese buen vivir, llega una luz en el camino: fue tomar el diplomado de la UNEM/EI que me permitió mirar con claridad la realidad con que vivimos, donde la sociedad misma nos va aprisionando en las garras del poder, logrando con su sistema que cada persona se forme como simple empleado que reciba órdenes de un jefe sin tener ni voz ni voto en la toma de decisiones, para no ser autónomos. Fue ahí donde primeramente me permitió empoderarme de mi identidad, de los conocimientos y a observar con más atención lo que pasa en la vida cotidiana sensibilizando todos mis sentidos al poner en práctica la vivencia real de determinadas actividades".

Wilberth expresa: "Antes de entrar en este proceso, me encontraba trabajando como docente en una institución y al igual, me encontraba cursando un diplomado de la UNEM/EI en donde las reflexiones y cuestionamientos sobre nuestra práctica docente y situaciones de vida eran muy fuertes e impactantes; me llevó a darme cuenta de los errores que cometí con los niños y niñas que atendía y con la comunidad misma en la cual me encontraba trabajando".

Hilda dice en su testimonio: "Participé en unas sesiones del diplomado de la UNEM/EI; desde el principio fue muy confrontante, las cosas tenían que pasar por ti, escuché historias de discriminación, uno a lo mejor las vivió pero no por la lengua o por ser maya sino por otra razón. Me hizo pensar en muchas cosas, me abrió los ojos a cosas que no había mirado, o no había mirado así, además unas lecturas que yo decía ¿de qué estamos hablando? Y luego ellos hablaban, lo que escuchaba en la sesión y lo que yo vivía era algo que nunca me he planteado: ¿dónde he estado yo?, ¿esto pasó?, y ¿por qué lo he dejado de ver? Fueron momentos clave para mí."

Brenda expresa: "Entré a estudiar a la UPN, durante mi proceso de estudio, formé parte del Colectivo Múuch' Kaanbal con quien venía caminando en mi proceso de luchas; estando ahí, entré a cursar el diplomado de la UNEM/EI; todo en ese proceso me vino a voltear la tortilla, porque me hizo cambiar la manera de pensar la vida y la educación. El proceso de la UNEM/EI, vino a abrir una reflexión muy profunda en nuestra existencia, en mi toma de conciencia como un ser interconectado con el todo, con la Madre Tierra, con mis ancestros, con la memoria colectiva que ha luchado y no se rinde".

María dice en su testimonio: "Asumir que muchos de nosotros veníamos ya de una lucha, que todos tenemos historia y que además reconocemos la lucha que han hecho otros colectivos y compañeros como es el caso de la UNEM/EI y, los niños y niñas trabajadores del MNNATSOP (Movimiento Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores Organizados del Perú), para mí era respetar todo lo que había aprendido de ellos y vivir en constante tensión pues sabía que entrar al proceso del Diplomado Escuela y Comunidad me pondría en constantes tensiones, pues cuando tienes una convicción y una postura social y política no puedes negarla, no puedes cerrarte, no puedes no decir, no puedes callar. Entonces para mí, el proceso del diplomado estuvo marcado siempre por saber diferenciar los alcances y limitaciones que teníamos y una brújula clave fue nuestra lucha en el colectivo Múuch´ Kaanbal al construir un currículum propio, desde y con el pueblo maya. En el Diplomado Escuela y Comunidad voy a aportar a una metodología de educación por proyectos para que ésta retome como eje fundamental

el conocimiento que existe en las comunidades y que sistemáticamente es discriminado y negado por el maestro y el currículum oficial"

g. Compartíamos que la experiencia de participar en el Diplomado Escuela y Comunidad, nutría nuestra construcción como sujetos en la lucha de una sociedad con más justicia y dignidad.

María expresa: "Para mí, el Diplomado Escuela y Comunidad nunca fue visto como una chamba cualquiera, donde yo sólo tenía que hacer lo que me pidieran desde la coordinación general, para mí seguía nutriendo mis convicciones."

Hilda dice: "Decidí aceptar involucrarme al proceso a hacer algo que aunque no lo conocía me interesaba estar ya que se trataba de trabajar con jóvenes y con la comunidad."

Will dice: "Tiempo después María me hace la propuesta, una oportunidad que cambiaría mi vida mucho más y para poder continuar con las luchas que había comenzado."

Brenda expresa: "Ya de ahí me invitaron a entrar en este diplomado lo cual acepté como una nueva oportunidad de hacer cosas con esta lucha que venía caminando."

Víctor dice en su testimonio: "Al tener la invitación de estar en el diplomado, la acepté porque es una oportunidad de fortalecer y unir fuerzas para la lucha a una vida digna de nuestros pueblos mayas."

Paloma comparte: "No estaba a gusto con la educación y sé que tenía que hacer algo, desde una intuición de que tiene que partir del sujeto, en ese momento pensaba que sería con los valores, por lo que con esto que me preocupaba y me indignaba en el contexto educativo, decidí entrar en este proceso del diplomado".

Aj Tsiiktik k-múuch' meyaj yéetel puksik'al.
Tejiendo nuestro colectivo de trabajo con el corazón

Como colectivo de trabajo, en este proceso de sistematización, hemos logrado identificar y queremos compartir características de esta forma tan particular en la que le hemos dado sentido y significado desde nuestro sentir del corazón, como pueblo maya comunal autónomo.

Estos espacios fueron generados por una sinergia basada en un sentido profundo de respetarnos como personas, que además de compartir caminos y luchas, cuidamos la integridad personal, física y emocional, ya que confiamos en el potencial de cada quien y en la capacidad de poner en juego su ser completo para construir en colectivo. Estos momentos como colectivo no fueron teorizados desde el principio; sin embargo, fueron vividos y podemos nombrarlos ahora después de mirar la experiencia del diplomado, porque creemos que pueden ser útiles para otras personas que quieran construir conjuntamente alguna experiencia similar. Queremos compartir el tipo de espacios que vivimos en todo este proceso de construcción:

- **Espacios para comprendernos.** Escucharnos y construir desde el pueblo originario; reconstruir sentidos desde la cosmovisión del pueblo maya y poner al centro quienes somos requirió de nosotros tener un agudo sentido de comprensión sin perder de vista quiénes somos y de dónde venimos; entendiendo nuestras historias y procesos que per mean nuestras acciones. Compartíamos significados desde la esencia de la lengua maya y el español. Este diálogo intercultural dio la posibilidad de construir desde la cosmovisión maya. Lo esencial de estos espacios fue escuchar atentamente como colectivo; estábamos dispuestos a debatir, argumentar y aprender reconociendo que todos sabemos.

- **Espacios de profundización.** En nuestra manera de profundizar, la pregunta tuvo un lugar importante, ya que fue un detonante para ir más allá de lo que a simple vista se ve o se tiene. Fue el impulso para no quedarnos en la comodidad de pensamiento y acción, de no conformarnos, sino estar en continua búsqueda para darle sentido a lo que hacíamos en el diplomado. Compartir nuestras vivencias personales y las que teníamos en comunidad dio condiciones para hacernos cuestionamientos que nos hicieron reflejarnos entre nosotros e ir más allá de lo personal.

- **Espacios para compartir nuestras vivencias dentro del proceso del diplomado.** Entre nosotros, como colectivo, fue necesario decirnos lo que fuimos aprendiendo y reflexionando luego de vivir muchas de las actividades propuestas para los maestros y maestras. Compartíamos nuestras propias inseguridades al momento de acompañar a los profesores y la forma en que las habíamos resuelto, así como las dudas, reflexiones y cuestionamientos después de las sesiones. Esto además de dar un sentido de construcción y aprendizaje conjunto, nos fortaleció para mirar a los profesores también como parte de esa construcción conjunta y,

por nuestra parte, fue reforzando el compromiso de no dar pasos ni acciones mediocres en el proceso.

- **Espacios de construcción y reconstrucción para la praxis educativa**. Este momento se nutre gracias a los espacios de profundización pero también en función del proceso de los profesores durante las sesiones. Así, de manera individual en el acompañamiento y también según el contexto de la región donde trabajamos (sur, oriente y noreste), la exigencia hacia nosotros fue estar atentos a ver cómo está el grupo, poner atención a sus ritmos, necesidades, complejidades y cuestionamientos. En estos espacios fue donde articulábamos la parte pedagógica, el currículo, el acompañamiento, la administración; escribir lo que estábamos haciendo, formalizar, anotar el proceso que estábamos construyendo, la lógica de la metodología de educación por proyecto y también la búsqueda de otras luchas para compartir y señalar que no es una lucha aislada lo que estábamos haciendo.

Fue muy importante tener e identificar estos espacios, pues nos permitieron poner atención a todo lo que sucedía durante el proceso del diplomado, además de reflexionar y cuestionarnos profundamente en lo que queríamos realizar de manera consciente y detonante con y para los profesores y profesoras en comunidad.

A manera de conclusión, queremos compartir por qué consideramos importante hablar de este colectivo de trabajo. Lo hacemos porque no fue fácil conformar un equipo que además, paulatinamente, se fuera considerando como un colectivo de trabajo. Todos y todas los que participamos en esta experiencia fuimos aprendiendo a compartir desde nuestras convicciones, pero también a aceptar respetuosamente nuestras diferencias en un marco de responsabilidad y compromiso con el proceso educativo que fuimos realizando con los profesores, con los niños y con las niñas con quienes tuvimos contacto. Consideramos que una gran fortaleza del proceso fue que logramos posicionarnos como *sujetos* y desde ahí construir responsablemente durante la experiencia del Diplomado Escuela y Comunidad y dar voz a las personas, como nosotros, involucradas en los procesos, pues consideramos que los enriquece sobremanera.

Asumimos este proceso como sujetos y así nuestro corazón se fue nutriendo y fue enfrentando tensiones y dificultades, pero estamos convencidos de que, para lograr construir "otros mundos", como lo han soñado los movimientos de los pueblos originarios y pueblos del mundo, hay que trabajar con el corazón para seguir construyendo una vida comunal.

5.3 La experiencia de formación docente

Compartiendo sobre los maestros y maestras que decidieron participar en el Diplomado Escuela y Comunidad.

En Yucatán, trabajamos con una gran diversidad de maestras y maestros. El diplomado fue pensado para fortalecer a los docentes que trabajan en comunidades indígenas de la zona oriente y sur del estado. Esto, como ya se mencionó, implicó que la convocatoria se realizara a todos los docentes indistintamente de la modalidad educativa donde laboraban. Como ha quedado demostrado, una gran parte de la población maya en el estado de Yucatán está siendo atendida en escuelas que no respetan sus características socioculturales. A la convocatoria respondieron docentes, capacitadores y promotores educativos de preescolares generales e indígenas, primarias generales, primarias indígenas y primarias del Conafe, así como telesecundarias, secundarias técnicas, secundarias generales y secundarias del Conafe. También participaron, docentes de la USAER y personas que trabajan como capacitadores tutores y coordinadores regionales del Conafe.

El diplomado en su primer año trabajó simultáneamente en tres sedes: Tekax (ubicado al sur del estado), Valladolid (ubicado al oriente) y Mérida, esta última sede se abrió porque los docentes interesados trabajaban en el sur del estado, pero vivían en Mérida. El segundo año sólo se trabajó en dos sedes Tekax y Valladolid; y el tercer año, en Tekax, Valladolid y Tizimín. Esta última sede se abrió ante la gran demanda de docentes interesados en cursar el diplomado.

A lo largo de las tres generaciones del diplomado, participaron 198 docentes; de los cuales 65 son de la primera generación, 53 de la segunda y 80 de la tercera. Cabe señalar que durante estos tres años tuvimos un profesor que participó en las tres generaciones y siete profesores participaron dos años consecutivos (en el segundo y tercero).

Del total de participantes, el 44% trabajaban en el sistema Conafe, ya fuera como instructores o instructoras comunitarios de primaria o secundaria, como capacitadores tutores y una minoría como coordinador regional. Los de primaria general representaron el 23%, de éstos el 2% eran multigrado. La participación de las primarias indígenas fue mucho menor, apenas un 5%. Nosotros como colectivo de trabajo hicimos mucha difusión para contar con mayor participación de quienes estaban adscritos a esta modalidad, pero no lo logramos. Respecto al nivel secundaria, el 9% trabajaba en telesecundarias, el otro 9% en secundarias

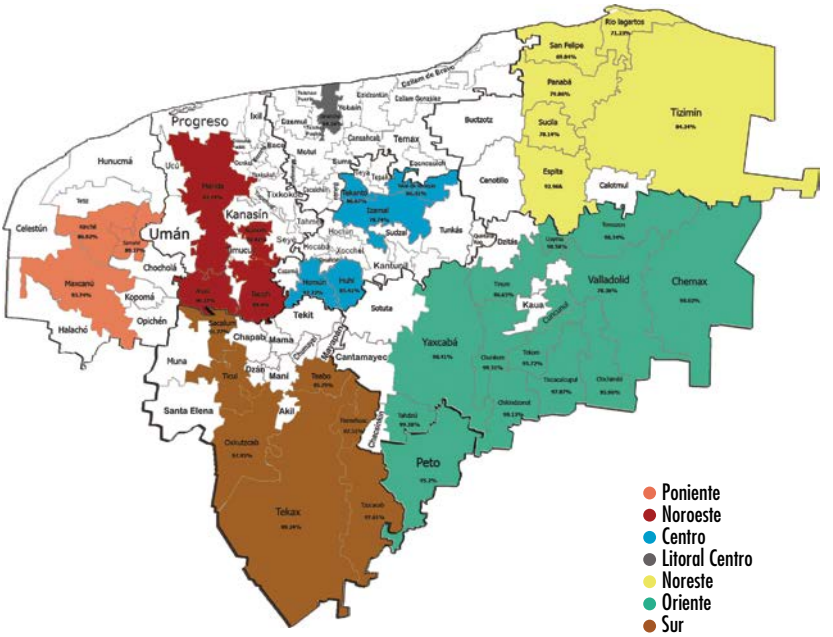
generales y el 2% en secundarias técnicas. En el último año participaron dos docentes de la USAER.

En los 3 años se trabajó con docentes de 40 municipios: Abalá, Acanceh, Chankom, Chemax, Chichimilá, Chikindzonot, Cuncunul, Espita, Izamal, Homún, Huhí, Kinchil, Maxcanú, Mérida, Oxkutzcab, Panabá, Peto, Río Lagartos, Sacalum, Samahil, San Felipe, Sucilá, Sinanché, Tahdziú, Teabo, Tecoh, Tekantó, Tekal de Venegas, Tekax, Tekom, Temozón, Ticul, Tinum, Tixcacalcupul, Tixmehuac, Tizimín, Tzucacab, Uayma, Valladolid y Yaxcabá.

En el siguiente mapa se muestran los municipios de las regiones donde estuvieron los maestros y maestras participantes del diplomado. Se indica también el porcentaje de autoadscripción a un pueblo originario. Esta información para nosotros es muy relevante por la importancia que tiene para visibilizar el alto porcentaje de población maya ante las todavía existentes discriminación e *invisibilización*. Como se mostrará más adelante, cuando compartamos en qué consistió la experiencia de formación docente, daremos cuenta de que muchos docentes ignoraban que en su municipio la mayoría de las personas se autoadscriben como pueblo originario y peor aún, no habían analizado que la ausencia de una educación en la que se retomen y fortalezcan el sistema de conocimiento y la lengua maya es un incumplimiento al derecho a la educación.

Como se puede observar en el mapa, a excepción del municipio de Mérida, el porcentaje de autoadscripción en la mayoría de los municipios está entre el 82% y 99%; sin embargo, que Mérida cuente con un 42% del total de su población es muy significativo ya que es el municipio con mayor población del estado con un total de 830,732 habitantes, así pues su porcentaje de autoadscripción corresponde a un total de 348,907 personas según datos del Censo Población y Vivienda del 2010 realizado por el INEGI.

MAPA DE LOS MUNICIPIOS DONDE TRABAJARON LOS DOCENTES QUE CURSARON EL DIPLOMADO ESCUELA Y COMUNIDAD



Fuente: Elaboración propia.
Colectivo de trabajo, con base en datos obtenidos del Censo de población y vivienda 2010 del INEGI.

En el primer apartado nos referimos a las características del contexto, ahora queremos compartir que ese contexto tuvo sus manifestaciones características en las tres regiones donde trabajamos y por lo tanto, los tres grupos de docentes fueron diversos y siempre nos representaron un reto enorme para lograr que el diplomado acompañara el proceso que iban viviendo cada maestro y maestra. Con ello en mente, como colectivo de trabajo del diplomado, al finalizar la sesión de cada sede, teníamos reuniones de reflexión para analizar lo que había sucedido y así poder ir decidiendo por dónde seguir caminando junto con los profesores. Esto significó, que aunque el planteamiento general del diplomado se mantenía, en cada sede se hacían énfasis distintos y actividades complementarias que respondieron a la situación del grupo.

Vamos a compartir un poco sobre cada región. La de Valladolid en los tres años se caracterizó por la participación de maestros y maestras mucho más sensibles a la realidad sociocultural del pueblo maya. Percibimos que todavía es muy

vital la fuerza del conocimiento maya. En la región de Tekax, donde asistieron maestras y maestros que trabajaban en municipios del sur, todos los años tuvimos muy poca participación, pese a ser la región donde se hicieron mucho más esfuerzos de convocatoria. Los docentes que participaron en el diplomado nos compartían que esa situación era normal en esta región, describiendo que hay mucha apatía por parte de los docentes para seguir formándose. En esta zona es donde se hacían muy evidentes los efectos de largos procesos de discriminación hacia el pueblo maya. Sin embargo en los tres años, el grupo de maestros y maestras fue sumamente comprometido y sesión tras sesión teníamos muchos aprendizajes y reflexiones profundas. Incluso el tercer año, ya no íbamos a continuar con esta sede pues nuevamente habían respondido pocos a la convocatoria. Pero el grupo aceptó un planteamiento hecho por nosotros: querían vivir la experiencia del Diplomado Escuela y Comunidad en la modalidad "comunidad de aprendizaje". Esto implicó que tendríamos menos sesiones que en las demás sedes, la duración de la sesión sería mayor y ellos tendrían que acompañarse en el proceso para ir articulando el trabajo a realizar con sus estudiantes. El grupo tenía una gran fortaleza: dos de los maestros estaban cursando el diplomado por segunda vez y uno por tercera ocasión. Esto dio un dinamismo muy interesante a este grupo. Por último, en la región de Tizimín, se abrió sólo el tercer año, esto, como ya se ha dicho, ante la insistencia de los docentes de hacerlo. Tuvimos una gran respuesta a la convocatoria, la primera sesión llegaron poco más de 100 docentes. Sin embargo, fue la región donde los procesos de discriminación hacia el pueblo maya se hicieron muy evidentes. Vimos actitudes discriminatorias incluso entre los mismos maestros y maestras, frases como "yo con esa población no voy a trabajar", refiriéndose a los niños y niñas mayas. Reconocemos que fue la región que más trabajo nos costó, hubo mucha deserción, pero también nos dio sorpresas muy alentadoras. Se logró consolidar un grupo de maestros y maestras que hicieron reflexiones muy profundas sobre ellos y ellas como personas y también como maestras y maestros.

Otra realidad fue que entre docentes de distintas modalidades existió discriminación; en varias ocasiones, los maestros y maestras mencionaron que son "mal vistos" por sus compañeros por ser de la modalidad indígena dentro del sistema, que son considerados menos, que reciben burlas por su vestimenta y que no participan ni reciben las mismas oportunidades de proyectos y recursos que la Secretaría de Educación tiene para el sistema general. Estos apoyos inequitativos se hacen todavía más visibles cuando en la misma comunidad hay dos escuelas primarias, una de la modalidad indígena y otra general, hecho que repercute no sólo en la infraestructura y mobiliario, sino también en las condiciones laborales de ambas escuelas, así como en divisiones y estereotipos discriminatorios en-

tre los niños y niñas que asisten a esas escuelas y sus familiares. Como menciona la maestra Flor, de la región del sur (tercer año): "Hay una discriminación a los maestros indígenas, se hace la diferencia entre las escuelas generales e indígenas. Entre los mismos maestros practican esta discriminación". Otro ejemplo de esto es cuando el maestro Martín, de la región del sur menciona: "Cuando estamos con personas que no conocemos decimos: sí, somos indígenas. Pero cuando estamos con personas que nos conocen decimos: no. Lo negamos por completo".

Esto también se hizo evidente entre los maestros y maestras que ya habían terminado su licenciatura, incluso muchos de ellos tenían la maestría, así como los maestros de Conafe, quienes recién están cursando sus estudios en la Universidad Pedagógica Nacional o acaban de terminar la preparatoria. Sin embargo, lo alentador del proceso es que siempre estuvimos atentos a esta situación y en las actividades se articulaban grupos heterogéneos. Podemos afirmar que todos los años, al finalizar el proceso, se fortalecieron los lazos, principalmente el reconocimiento al esfuerzo que cada docente hacía y al conocimiento propio, profundo y comunitario que tenían los compañeros de Conafe y que paulatinamente se fue visibilizando y recibiendo un lugar central. Nosotros como colectivo de trabajo consideramos que tener todas las modalidades educativas abrió posibilidades de construcción en la diversidad.

La diversidad de los grupos también se manifestó entre quienes tenían grupo y los que no, es decir, hubo maestros que no tenían grupo de niñas, niños o adolescentes, porque eran directores de escuela, capacitadores regionales del Conafe o maestras de USAER. Sin embargo, asumieron la responsabilidad de trabajar con algún grupo de niños y niñas. Fueron sorprendentes las alternativas que encontraron, algunos armaron sus grupos en sus comunidades de origen, otros en comunidades cercanas, otros aprovecharon su grupo del catecismo o armaron un grupo con sus vecinos y amigos. Los capacitadores tutores del Conafe estuvieron muy cercanos a uno de sus instructores comunitarios y con ellos vivieron el proceso junto con los niños y niñas; también lograron trabajar con todo el grupo de instructores comunitarios que estaban bajo su responsabilidad. Todo ese esfuerzo motivado fue porque cada uno de los participantes consideraba necesario hacer algo diferente en sus comunidades. Por ejemplo, la maestra Gloria, participante de la región sur, lo expresa de manera clara: "Yo no soy maestra pero aun así puedo ayudar a fortalecer a que se mire y se reconozca el conocimiento de la comunidad. Puedo trabajar con la gente de mi pueblo porque a mí me interesa todo lo que sucede aquí".

Ahora queremos compartir las características que tenían los grupos de maestros y maestras respecto al pueblo maya, su conocimiento y lengua. Con las actividades que se hacían al principio del diplomado se hizo notorio, en todas las sedes, que la mayoría de los maestros y maestras no tenían en cuenta la importancia de la lengua maya en las niñas y los niños, ni los conocimientos de la comunidad o los aspectos histórico-políticos que influyeron en la vida comunitaria para tener el presente que tienen. Mencionan que "cumplían con su labor de maestros", otros comentaban que enfrentaban el problema de que sus alumnos y alumnas hablaban maya. Por ejemplo Claudia, maestra de primaria de sexto grado de la región sur, compartió que todos los niños y niñas lo hablaban y para ella fue muy difícil dar clases porque no sabía ni hablar ni entender maya. Otra maestra, Reina, de la región sur, dijo: "Nosotros como maestros no somos capaces de enseñar a nuestros alumnos en su propia lengua". Además compartieron que una realidad es que muchos maestros y maestras consideran que la lengua maya ya no es útil para nadie, que a los niños y niñas les dificultaría su vida laboral y que es mejor aprender otro idioma como el inglés. Este tipo de comentarios se daban no solamente entre los docentes que no dominaban la maya, también los escuchamos de quienes sabían la lengua maya, pero no la usaban en sus clases. Sin embargo, también hubo profesores que defendieron su lengua y su cultura y constantemente compartieron el valor que le daban. Mostramos un testimonio del maestro Miguel, de la región sur: "Hay niños que no hablan bien el español, lo que obliga a que el maestro domine la lengua maya para poder ayudar a los niños con esas dificultades de comunicación. Hablar maya, para un docente, es una extensión más de sus conocimientos ya que el alumno manifiesta sus inquietudes, dudas o ideas en su lengua materna cuando no sabe perfectamente el español".

Aunado a lo anterior, en los tres años del diplomado, también vivimos que muchos maestros y maestras no reconocían hablar la lengua maya, sin embargo en el transcurrir del diplomado fueron aceptando que lo hacen y que por vergüenza no lo reconocían. Según los datos proporcionados por los docentes, un 30% de los docentes la hablaban. Sin embargo, ellos mismos dijeron que, aunque eventualmente usan la lengua maya con sus alumnos y alumnas, no tienen una metodología para que los niños y niñas sean bilingües coordinados, es decir, que sepan hablar, escribir, leer y entender tanto en español como en maya. Así mismo, tampoco en las escuelas se trabaja en el conocimiento propio maya cuando se llega a usar la lengua maya es para explicar a los niños y niñas conceptos y temas del currículo nacional. Todo esto para nosotros es una violación al derecho a la educación con pertinencia lingüística y cultural.

Aunado a lo anterior está presente la movilidad docente. Hubo docentes que aunque tenían la firme intención de iniciar y concluir el proceso con sus alumnos y alumnas, no les fue posible porque los cambiaban de comunidad antes de terminar el ciclo escolar. Esto sucedía con docentes que tienen contratos anuales para ser maestros o maestras de primaria o secundaria. Lo mismo sucedió con los instructores comunitarios del Conafe. Cuando uno de ellos iba a asumir otra responsabilidad, por ejemplo capacitador o tutor, no concluía el ciclo escolar con su grupo porque iniciaba su periodo de capacitación, dejando sin docente al grupo de niños y niñas mínimo una semana antes de terminar el ciclo escolar. Esto complicó el proceso del diplomado, porque los maestros que ya habían iniciado el trabajo con los niños y niñas tenían que suspenderlo y evidentemente no lograban grandes avances en la nueva escuela donde los habían cambiado.

Otra manifestación de la movilidad es que la gran mayoría de los docentes no vivían en la comunidad donde trabajaban. Generalmente sólo estaban en la comunidad en horario escolar, principalmente los de Conafe. Se quedaban de lunes a viernes. Sin embargo, el estar o no en la comunidad fuera del horario escolar, no necesariamente implicaba un mayor conocimiento de la vida comunitaria. Pudimos constatar que acercarse a la vida comunitaria depende de la convicción que tenga el docente y del valor que le dé a las personas y cultura de la comunidad. La maestra Ángeles, de la región oriente compartió: "llevo más de un año trabajando en esta comunidad y nunca había caminado por ella". Reconocía que se sorprendía del gran conocimiento que tenían sus alumnos de secundaria respecto a su comunidad. Los docentes que más limitantes pusieron para vivir la propuesta del diplomado con los niños y niñas fueron quienes no vivían en la comunidad. Ésta fue una de las principales disposiciones que tuvieron cuando se atrevieron a vivir las actividades propuestas por el diplomado. Todos expresaron su sorpresa ante todo lo que desconocían de la comunidad donde llevan trabajando, algunos más de dos años.

Siendo así, el vínculo que los docentes establecían con la comunidad fue muy diverso. Esto lo fuimos identificando durante el proceso de trabajar con ellos. Los niveles de involucramiento se hicieron visibles desde las primeras sesiones y eso para nosotros fue un indicador clave para la organización de todas las sesiones de trabajo. De manera general, los maestros y maestras dejaron en claro que la escuela no se vincula con la vida comunitaria. La relación que se ha establecido tiene que ver con que los padres y madres de familia estén pendientes del proceso de formación de los niños y niñas. Es una vinculación donde el centro es la escuela y lo que ahí sucede. Para nosotros como colectivo de trabajo, fue necesa-

rio saber que los docentes tenían esa concepción de la relación que se establece entre la escuela y la vida comunitaria, porque de ello dependió mucho el énfasis que se tuvo que ir dando durante todo el proceso del diplomado.

Por último, queremos retomar la palabra de los maestros y maestros que compartieron sus motivos e intenciones al entrar al diplomado, puesto que es también reflejo de su pensamiento y acción dentro de sus escuelas y su relación con la comunidad. La decisión de cada uno de ellos y ellas fue personal puesto que el diplomado no era obligatorio ni tenía valor para carrera magisterial. Para nosotros fue necesario que fuera así para que los maestros y maestras que decidieran participar, lo hicieran basados en una intención genuina de aprender y construir juntos la educación que queremos con las comunidades. Así pues, algunos maestros y maestras decidieron estar en un principio por curiosidad, para saber de qué se trataba y para aprender cosas nuevas, o por el hecho de querer estudiar algo más dentro del área de educación; otros lo tomaron para "seguir preparándose" y mejorar su labor docente; para unos cuantos la motivación fue tener el diploma al final del ciclo; otros fueron porque un amigo o amiga los había invitado.

Para otros maestros y maestras, fue su búsqueda por entender la relación que la escuela debiera tener con la comunidad, o mejorar la educación de las niñas y niños de las comunidades mayas; también buscaban entender la metodología de trabajo por proyectos. Tuvo mucho peso entre los docentes el conocer y mejorar su práctica docente de manera conjunta con las madres, padres y personas en general de la comunidad así como con sus niñas, niños y jóvenes.

Así, por ejemplo lo mencionó la maestra Diana: "quería saber qué es eso de escuela y comunidad, qué relación tiene". El maestro René dice: "lo que más me llamó la atención es lo de interculturalidad y hablar de la experiencia de la gente adulta, me llamaron la atención las palabras escuela y comunidad, pensé en que iba a trabajar más con la gente adulta". Y para la maestra Minelia, lo interesante fue: "conocer cosas nuevas y aterrizarlo a la práctica como docentes, mejorar la educación de los niños de las comunidades, independientemente que sean comunidades que hablen maya o no".

También está la experiencia de la maestra Selene, quien dice que ya conocía las palabras "interculturalidad" y "proyectos" y por eso se interesó. Ella es maestra de ciencias y lo que trabaja son proyectos en relación con la tierra, proyectos científicos, tecnológicos y comunitarios. Buscaba seguir aprendiendo sobre proyectos y quería saber cómo vincularlos con la comunidad. Esa fue su principal motivación puesto que en los planes y programas así se plantea el trabajo con los

jóvenes. Sin embargo en el desarrollo del diplomado, la maestra le encontró otro sentido a trabajar con proyectos. Expresa que este proceso le abrió los ojos a otra forma de educar desde la comunidad.

Otro motivo interesante fue el de la maestra Doris, quien comparte que ella ya estaba desanimada en tomar diplomados, pues le había ido mal en experiencias anteriores. Un criterio que la hizo permanecer fue que no era impartido por la Secretaría de Educación, además de su interés personal de seguir aprendiendo cosas nuevas; y a pesar de que sus compañeros que iniciaron junto con ella el diplomado le decían que no tenía nada que ver con lo que ellos hacían, pues es del programa USAER, ella decidió permanecer; en sus palabras expresa: "mis compañeras me dicen 'nada que ver con lo que hacemos' (USAER), sin embargo me llamó la atención desde la primera sesión, en la segunda me interesó más… me interesó de manera personal y me quedé. Me llama el interés, y me pregunté sobre el porqué me llama la atención, desde la primera sesión. Yo vine a ciegas. No me habían dicho, el título del diplomado no me decía nada, voy a averiguar qué es. Después de que fueron avanzando las sesiones fui entendiendo el título que tenía. Nadie me explicó, nadie me dijo". Ella se mantuvo pese a la presión de otras compañeras de trabajo que le decían que "iba a sacrificar los sábados por nada".

Con los maestros y maestras de Conafe también hubo intereses y motivos diversos para participar, como ya se mencionó anteriormente. Sin embargo lo interesante es que el diplomado tuvo un aporte importante en ellos pues la mayoría no consideraba seguir estudiando en el área de educación ni alguna carrera afín. Los que decidieron continuar en el área de educación se sintieron más seguros y con más herramientas para fortalecer su labor docente y los que no decidieron seguir mencionaron que también los fortaleció el proceso de manera personal, que los acercó a sus familias, historia y comunidades de manera distinta. Al finalizar, vieron que el diplomado les dejó elementos para pararse de manera diferente ante la vida.

En síntesis diremos que todos los años y el trabajo con los maestros y maestras de todas las sedes fue para nosotros como colectivo de trabajo, una gran oportunidad de aprendizaje. Nos comprometimos y disfrutamos mucho el proceso. Para nosotros, todos los maestros y maestras son sujetos en el más amplio sentido de la palabra. Y por eso siempre respetamos su capacidad de cuestionarse no sólo sobre lo educativo, sino también sobre el sentido que tiene asumirse como sujetos en nuestro país.

La experiencia del diplomado es una praxis

Tres años de trabajo significan tres años de vivir una praxis educativa en la construcción, implementación y reconstrucción de una experiencia de formación docente. La praxis es para nosotros, tal como lo afirma Paulo Freire en su libro *La educación como práctica de la libertad*, la acción y la reflexión del ser humano en el mundo para transformarlo. Esta última palabra ya marca un posicionamiento claro. No estamos conformes con las injusticias que seguimos viviendo en nuestro país. Se ha requerido tener, también como lo ha escrito Freire, una "actitud de gran tensión creadora, de poderoso despliegue de la imaginación". (Freire, 1969: 9)

Lo que ha dinamizado la praxis son nuestros principios éticos-políticos respecto al derecho del pueblo maya a participar de una educación cultural y lingüísticamente pertinente. Tener el corazón puesto ahí, implicó la sensibilidad y el compromiso hacia nuestra comprensión del contexto político, social, cultural y educativo en Yucatán, que está lleno de contradicciones, sueños y retos. Además, tenemos la convicción, como ya se dijo anteriormente, de que los maestros y maestras son sujetos y como tales, pueden irse construyendo. Por lo tanto, siempre estuvimos atentos a su proceso de toma de consciencia sobre la urgencia de transformar la educación en el contexto de un país diverso que atraviesa problemáticas muy severas en términos sociales, económicos, ecológicos y educativos, y que requiere que como sociedad nos involucremos con mayor compromiso en la lucha por una vida con dignidad y justicia.

En términos prácticos y cotidianos, vivir una praxis significó para nosotros como colectivo de trabajo estar permanentemente revisando desde diversos ángulos nuestra labor. Se hicieron una práctica común y altamente enriquecedora nuestras reflexiones después de las sesiones de trabajo con los maestros y maestras, después de las visitas que hacíamos a sus comunidades donde trabajaban y durante las reuniones de planificación. Estos espacios de reflexión alimentaron nuestra capacidad creativa y también crítica, y también se fueron fortaleciendo las convicciones que teníamos como colectivo y también las personales.

Asimismo desde la praxis esperamos que otras personas y colectivos nos lean. La experiencia formativa que vamos a compartir no es una receta, no son una serie de pasos a seguir para obtener un producto. Por lo tanto, esta experiencia no puede replicarse, más bien esperamos tenga un efecto provocador pues son avances que nutren las experiencias de formación docente en contextos de diversidad cultural. Son nuestros aprendizajes y conocimientos construidos durante cuatro

años de trabajo y tenemos el ánimo de que nuestras reflexiones y vivencias nutran otras construcciones de procesos formativos. Para ello es fundamental que quienes nos lean lo hagan críticamente y sobre todo partan de sus propios principios éticos, políticos y pedagógicos anclados en el contexto sociohistórico que estén viviendo, asumiendo que todavía hay muchas situaciones de injusticia que transformar porque los niños, niñas y adolescentes son sujetos y es urgente que todos asumamos que somos sujetos que construimos nuestra propia historia colectiva.

Esta praxis alimentó la identificación de los hilos para articular la experiencia de formación docente

Antes de pasar a la explicación de la experiencia de formación docente queremos compartir cómo, a partir de la praxis, se fue articulando la propuesta del diplomado tomando como base el planteamiento original para luego lograr que tuviera mayor pertinencia lingüística y cultural.

Desde un principio, el diplomado tuvo una característica fundamental: era vivencial, esto significa que durante las sesiones los docentes realizaban una serie de actividades ligadas todas entre sí. Al experimentarlas y reflexionarlas, buscábamos que él mismo fuera realizando un proceso formativo con sus alumnos y alumnas relacionado con la propuesta del diplomado. No se les pedía replicar, sino articular un proceso paulatino de actividades para involucrar a sus alumnos en el conocimiento de su comunidad y la realización de un proyecto participativo a partir de sus intereses. En el segundo año vimos que era muy necesario incrementar las actividades dirigidas exclusivamente al docente, con miras a fortalecerlo como sujeto capaz de tomar sus propias decisiones respecto al compromiso social de construir una práctica educativa cultural y lingüísticamente pertinente. Siendo así, la comprensión de lo vivencial se profundizó. Buscamos fortalecer el vínculo entre el docente y la vida comunitaria, es decir, ante la realidad que nos estaban mostrando los docentes respecto a la *invisibilización* y en muchos casos discriminación y menosprecio de la vida comunitaria del pueblo maya. Fue necesario profundizar, desde el marco del derecho a la educación, en la reflexión sobre su propia historia vinculada con su pertenencia y relación con los pueblos originarios, aunada a la paulatina comprensión de todo el sistema de conocimientos profundos que tiene el pueblo maya.

Es decir, si queríamos aportar a la construcción de un docente que es sujeto, entonces era necesario dar mucho más tiempo al trabajo de reflexión e introspección crítica sobre él mismo, y a la postura que toma ante una realidad que está

marcada por la discriminación, la exclusión y las situaciones de injusticia social. Es decir, no bastaba con solamente transformar la práctica docente, intentamos que el docente reflexionara sobre la realidad y tomara postura.

Siendo así, la experiencia de formación docente se consolidó con dos procesos simultáneos e interconectados: el que el profesor vivía durante las sesiones construyendo su propia comunidad de aprendizaje con sus demás compañeros y compañeras y el proceso donde acompañaba a sus niños, niñas y adolescentes. La relación entre ambos procesos tuvo excelentes resultados pero más adelante hablaremos de ello.

Ahora queremos compartirles también brevemente y de manera general cómo fuimos articulando una cierta lógica en la experiencia de formación docente. Realizábamos actividades vivenciales con la intención de que el docente experimentara las actividades. Como colectivo de trabajo, cuidábamos mucho que todas las actividades tuvieran, una lógica. Durante las sesiones básicamente habían dos tipos de actividades: las que buscaron que la maestra y el maestro se apropiaran de la metodología para que los niños, niñas y adolescentes pudieran llevar a cabo un proyecto participativo, mientras que el otro grupo de actividades eran únicamente para lograr que el docente reflexionara sobre lo que implicaba fundamentalmente la interculturalidad crítica, el derecho a la educación, la participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes, el conocimiento propio, el territorio, el uso de la lengua maya y la relación que han establecido los pueblos originarios con la Madre Tierra.

Para cuidar que se comprendiera la lógica que íbamos siguiendo, mínimo dos veces durante el proceso del diplomado se hicieron ejercicios que llamamos "recuperación metodológica" donde reflexionábamos el sentido que habían tenido todas las actividades que habían vivido, recuperando básicamente el porqué y para qué se habían hecho. Estos ejercicios siempre fueron bien recibidos por los docentes, y fue común escuchar que agradecían la reflexión porque les iba quedando claro lo que pretendía el diplomado. Nosotros como colectivo de trabajo insistíamos en que estos ejercicios de análisis tenían el objetivo de que ellos como maestras y maestros pudieran reflexionar para ampliar su comprensión del proceso que estaban viviendo, es decir, que vivieran una praxis y así enriquecieran sus criterios para ir acompañando el proceso de los niños, niñas y adolescentes.

La importancia de estos momentos de reflexión sobre la acción radica en lo común que es, al menos en Yucatán, que los docentes se limiten a realizar las actividades que se les solicita porque tienen que hacerlo, porque de ello depende su acreditación. Hay una tendencia a cumplir por cumplir y no asumir la res-

ponsabilidad de reconstruir los procesos poniendo al centro a los niños, niñas y adolescentes de su comunidad y mucho menos contextualizarse en la situación histórica que estamos viviendo; asimismo los profesores y profesoras están mucho tiempo oprimidos por el sistema y no le dedican tiempo a reflexionar sobre su propia vida y práctica docente.

Para debilitar esta fuerte tendencia de cumplir por cumplir, durante los tres módulos del primer año, los textos de análisis que proporcionábamos siempre iban acompañados de espacios para construir o reflexionar sobre preguntas para vincular lo que el texto proponía con la práctica que estaban realizando con sus alumnos. Un ejemplo fue la reflexión sobre el niño, niña y adolescente como sujeto de derechos que iba acompañado de una serie de preguntas para que el maestro y la maestra reflexionaran sobre su práctica. Además, también sirvieron para hacer ejercicios de autoevaluación y coevaluación.

Durante este primer año y parte del segundo, no nos sentíamos satisfechos con los logros que íbamos obteniendo. Las evaluaciones que hacíamos de nuestro trabajo impregnaron nuestra labor de una actitud de praxis educativa que fue permeando en la propia estructura del diplomado, de tal forma que, al cierre del primer año, el ejercicio de evaluación interna que hicimos, nutrido con nuestras propias convicciones y principios éticos y políticos ocasionó un posicionamiento diferente ante la estructura del diplomado. Decidimos que teníamos que fortalecer nuestras intenciones pedagógicas y orientarlas más hacia el reconocimiento del territorio, el conocimiento maya propio y la lengua maya como puntos de partida para articular la metodología de educación por proyectos.

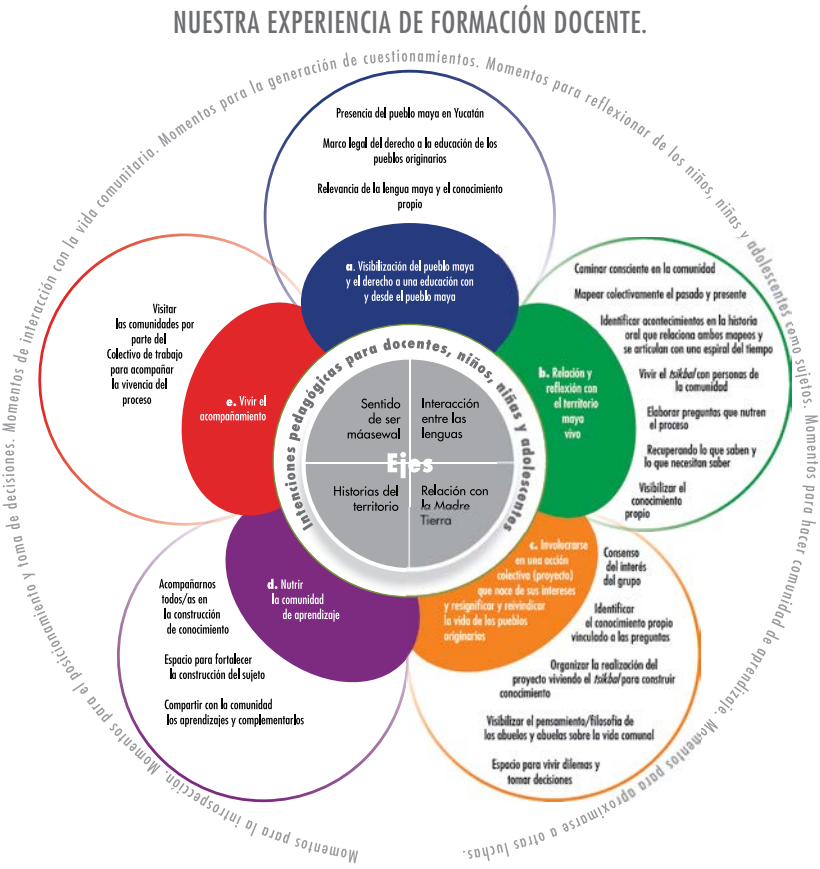
El segundo y tercer año del diplomado fueron muy intensos. Como colectivo íbamos madurando, habíamos decidido, como ya se ha mencionado, ampliar el equipo. Nos concebíamos paulatinamente más como un colectivo de trabajo que se había fortalecido como sujeto social, decidiendo ser partícipe de la reconstrucción del diplomado en su tercer año, evidentemente cosechando los aprendizajes que ya habíamos tenido durante los dos primeros años. Continuamos pues con la lógica de la metodología de educación por proyectos, con cuatro ejes transversales, que para nosotros fueron y son el corazón de esta experiencia de formación docente: el sentido de ser *máasewal*[23], la relación con la Madre Tierra, las historias del territorio y la interacción entre las lenguas. Sobre esto profundizaremos un poco más adelante.

[23] *Máasewal* es aquel que tiene contacto, relación directa y armónica con la Madre Tierra, con todos los seres que la integran.

Adentrándonos a compartir la construcción de la experiencia de formación docente

El Diplomado Escuela y Comunidad puso al centro al maestro y maestra en un contexto sociocultural diverso, donde los niños, niñas y adolescentes mayas son sujetos de derechos. Resultado del proceso de sistematización podemos compartir una idea articulada de todos los factores que tuvimos que tomar en cuenta. El corazón de la propuesta de formación docente lo componen cuatro ejes, estos son: el sentido de ser *máasewal*, las historias del territorio, la relación con la Madre Tierra y la interacción entre las lenguas. Con estos ejes se trabajó para avanzar en el logro de las intenciones pedagógicas tanto con los docentes como con las niñas, niños y adolescentes. Asimismo, estos ejes estuvieron presentes en el proceso formativo que se siguió con los docentes, esta experiencia formativa articula cinco componentes, que como se explicará más adelante, incluyen las actividades que realizamos con los docentes. Hemos logrado identificar que dichas actividades fueron de diversa naturaleza y por lo tanto, logramos construir una diversidad de momentos complementarios para el aprendizaje. Respecto a la experiencia de los niños, niñas y adolescentes también compartiremos cómo se articuló con ellos la metodología de educación por proyectos desde la integración de los cuatro ejes.

Hemos diseñado este esquema donde podemos mostrar articuladamente lo que integra la experiencia de formación docente:



Fuente: Elaboración propia. Colectivo de trabajo.

Al centro está el corazón de la experiencia: los ejes del diplomado, éstos se conectan con las intenciones pedagógicas para el trabajo con los docentes, los niños, las niñas y los adolescentes. La articulación de la lógica de formación docentes está representada por los pétalos internos que contienen los componentes de la experiencia. Para mostrar un poco qué se trabajó con los docentes en cada componente, cada uno tiene un segundo pétalo. Por último, cerrando todo el esquema, están los momentos o espacios que se fueron construyendo para que la formación docente partiera de la recuperación del sujeto.

Antes de entrar al detalle de toda la experiencia de formación docente, es muy importante compartir que, para que todo esto fuera posible, no pensamos que el espacio formativo se daba únicamente durante las sesiones de trabajo, estuvimos aprendiendo en al menos cinco espacios:

a. El espacio de trabajo entre maestros y maestras durante las 12 sesiones del diplomado, con una duración de ocho horas cada una. Cada sesión se realizaba en intervalos de tres semanas (en promedio). Este espacio paulatinamente se fue construyendo como una comunidad de aprendizaje.

b. El espacio de trabajo de los maestros y maestras con el equipo del diplomado durante el acompañamiento que se daba en sus escuelas, intercambiando ideas con los niños y niñas de la comunidad. Se realizaron en promedio dos visitas a cada docente durante el ciclo escolar.

c. El espacio que el docente construyó con sus alumnos y alumnas para trabajar lo propuesto por el diplomado.

d. El espacio que el docente construyó para convivir y aprender de las personas de la comunidad.

e. El espacio que se fortaleció entre los niños, niñas y adolescentes con su comunidad.

A continuación, iremos compartiendo todo lo que articula esta experiencia de formación docente:

El corazón de la experiencia: los ejes del Diplomado Escuela y Comunidad

Ahora compartiremos cuáles son, cómo se construyeron y cuál es la importancia de los ejes del Diplomado Escuela y Comunidad. El diplomado, desde sus inicios tuvo cuatro ejes básicos como sus bases, que durante los primeros dos años en el ciclo escolar 2011-2012 y 2012-2013, fueron: la sustentabilidad, la interculturalidad, la formación en valores y la participación ciudadana. Para el tercer año en el ciclo 2013-2014, los ejes anteriores se transformaron en las historias del territorio, la relación con la Madre Tierra, la interacción entre las lenguas y el sentido de ser *máasewal*.

La decisión de transformar los ejes fue también resultado de la reflexión autónoma como colectivo de trabajo respecto a la experiencia que íbamos viviendo con los docentes y con las niñas, niños y adolescentes sobre la metodología de

educación por proyectos. Seguíamos percibiendo que continuaban teniendo una fuerte discriminación, no sólo hacia el pueblo maya, sino hacia todo su sistema de conocimientos; notábamos el debilitamiento de la vida comunitaria, el vínculo débil que se establecía entre la escuela y la comunidad, la "folklorización" de la cultura maya, por lo tanto fue fundamental que le diéramos un lugar central a la vida comunitaria, a su sistema de conocimientos, a sus anhelos como pueblo originario que piensa no sólo en esta generación sino en todas las que siguen, es decir, quisimos darle su lugar a toda esa fuerza que nace de su relación con el territorio que está vivo. La importancia de esto es que: *wamina'an a lu'ume' mina'an a kuxtal*[24]. No podíamos seguir hablando de una educación desvinculada del territorio y esto significó hablar de la Madre Tierra donde hay muchas vidas y seres de la naturaleza que interactúan. En estas maneras de vivir está inmersa la vida comunitaria, donde la comprensión de la Madre Tierra ha podido generar conocimientos propios para su subsistencia. Esta manera de vida se ha construido a través de generaciones con base en la observación, reflexión, interpretación, interacción, prueba y error.

El replanteamiento de los cuatro ejes fue también una construcción colectiva, que fue nutriéndose por nuestra propia experiencia, y también de las reflexiones de los docentes de las tres regiones, que fueron confirmando que ejes de esta naturaleza son un referente importante, no sólo para repensar la educación en las escuelas, sino para el tipo de sociedad que queremos construir, donde realmente vivamos desde nuestras diversidades.

Queremos compartir este dibujo que, para nosotros, representa los cuatro ejes del Diplomado Escuela y Comunidad. Primero pedimos que se observe, luego comentaremos lo que representa.

[24] Si no hay territorio, no hay vida.



Fuente: Elaboración propia. Wilberth Tun Bonilla, integrante del equipo de trabajo del diplomado.

En el dibujo se puede observar el eje de la relación con la Madre Tierra; en la parte inferior izquierda se representa la ceremonia del *ch'a' cháak* que se realiza en el monte o cerca de las milpas, considerados lugares sagrados para los mayas; con esta ceremonia se alimenta la conexión con el *Yúumtsil* o *Yúum*. Donde se ve a la niña criando a sus gallinas en su solar, que es también un lugar sagrado e importante en la vida maya, se representa la relación de reciprocidad que se establece a partir de actividades de esta índole. Donde se ve al señor sembrando su milpa, se explicita la conexión con todos los elementos de la naturaleza: los animales, los insectos, las plantas, los vientos, las nubes, el sol, la luna y las estrellas.

Asimismo, el dibujo representa en su interior el eje de las historias del territorio. Esto se refleja en donde están los señores realizando su ceremonia, el señor que está sembrando en su milpa, la niña que está criando a las gallinas en su solar y a la señora que está con su hija en el fogón torteando, es decir, en todo el dibujo se muestra cómo se entretejen las vivencias de las personas y de todo el pueblo a partir del *tsikbal.* Las historias se han mantenido vivas ancestralmente y en continua construcción.

El eje de la interacción entre las lenguas se puede apreciar en todo el dibujo donde se muestran las diversas maneras en que un diálogo o *tsikbal* puede darse en la lengua maya o en español porque se busca una interacción mutua donde ninguna subordine a la otra. En la actualidad, las madres, los padres y algunos abuelos o abuelas hablan ambas lenguas al igual que sus hijos o nietos, en otros casos ambas lenguas se encuentran mezcladas pero sin perder su sentido y significado. También es importante mencionar que en todo el dibujo se manifiestan varios tipos de lenguajes mediante los cuales nos relacionamos con la Madre Tierra y que, también con el paso del tiempo, se convierten en historias que suceden y se cuentan en el territorio.

Por último, el eje del sentido de ser *máasewal* se representa en todo el dibujo de manera general y también en lo particular. Es un ejemplo de lo que se vive desde hace muchos años hasta la actualidad en las comunidades, donde se comparte la forma de vida que se tiene como pueblo maya, y que le da sentido de todo lo que se realiza día a día y que representa la gran cultura maya. Esto se denomina como *máasewal* o *lu'umkaab*, dependiendo de la región del estado de Yucatán. Entender que el sentido de ser *máasewal* es lo que nos identifica como personas que tenemos conexión con la naturaleza, donde hay una vida activa directamente con la tierra y emana en nuestro corazón humildad y sencillez, y que también permite la convivencia comunal desde el bien común.

Los cuatro ejes representan la vida comunal que tiene el pueblo maya, en donde se vive fuertemente la forma de nombrarse e identificarse desde la gran cultura que los compone y donde ponen en práctica conocimientos y aprendizajes en los distintos espacios sagrados y no sagrados del territorio. Por lo tanto, estos ejes se interrelacionan y fortalecen entre sí.

El *kilich yúum* abraza la relación recíproca, permanente y natural de los ejes, por eso no se pueden entender por separado; además, esa dimensión espiritual los mantiene en un constante dinamismo de amor, generosidad y humildad con el territorio y sus cuidadores.

Ahora queremos compartir cómo se fueron entretejiendo dinámicamente. El eje del **sentido de ser *máasewal***, se originó por medio de las reflexiones que nosotros como colectivo estábamos teniendo sobre cómo se nombraba la gente del estado, llegando a la conclusión de que las personas de algunos lugares se nombraban *máasewalo'ob.* El profesor José Alejandro Aguilar Novelo, de primaria de Conafe San Juan del Río, dijo: "la palabra *máasewal* la he escuchado en varias comunidades, la gente se denomina de esa forma porque hacen el trabajo del campo, como las milpas y las parcelas". Esta idea la amplió el profesor Nor-

berto May Pat, de la primaria indígena en Chichimilá: "mi abuelo decía que era un *máasewal* por saber trabajar su tierra, haciendo su milpa, por ser valiente y por defender su tierra". Sin embargo otros profesores, al escuchar a sus compañeros, dijeron que también se sabe que llamar a alguien *máasewal* era una forma de nombrar a las personas pobres e ignorantes. La profesora Leydi Ligia Cen Un, que trabajó en Cuncunul dijo: "la palabra *máasewal* tiene varios significados por las personas, pero depende desde dónde lo digan, porque en mi pueblo la gente dice ser *máasewal* por las labores que hacen en el monte y en sus solares, porque en ellas se establecen relaciones con la tierra". Luego otros profesores mencionaron que también algunas personas se nombran como *lu'umkaab*[25], pero que esta forma de nombrarse es más por el oriente y centro de nuestro estado, ya que la otra palabra era más común por el sur, noreste y parte del oriente, pero que ambas definían toda una concepción de la cosmovisión maya.

Esta experiencia hizo que reflexionáramos más a profundidad sobre el significado de ser *máasewal* o *lu'umkaab*, pues implica una forma de vida. Sentimos que tenía mayor fuerza que la palabra "identidad", ya que las dos palabras mayas conllevan una comprensión muy amplia de la historia personal, ancestral y comunitaria que parte del territorio en el cual nos encontrábamos, conteniendo el sentido de quiénes somos y del porqué hacemos lo que se hace en la vida comunitaria, lo cual demuestra que estamos en una estrecha relación con nuestro territorio.

El **eje de las historias del territorio** surgió al reflexionar que está vivo; abrimos momentos específicos para conocer sus historias y descubrimientos que éstas las narran tanto los abuelos y las abuelas, como los espacios vivos, los animales, las plantas y los vientos, que dan origen a lo que el ser humano realiza en su comunidad.

También reafirmamos que el territorio era importante y sagrado para la cultura y pueblo maya, porque proporciona los recursos necesarios para subsistir, mediante las actividades de producción como la milpa y de ritual como un *ch'a' cháak*[26] que se hacen por nosotros y por un *meen*[27]. De este modo, el territorio busca mantener el equilibrio en la vida de manera armoniosa entre y para todo ser vivo. Es por ello que consideramos muy importante tener al territorio como eje, porque comprendimos que de él parte la vida y lo que sucede en la vida.

[25] Forma de nombrarse en el centro, en el poniente y parte del oriente del estado de Yucatán.

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

[27] Persona quien nace con dones, por ejemplo, para curar y comunicarse con los señores o dueños (*yuumts'ilo'ob*) del monte y con los dioses mayas (*yuumo'ob*).

El tercer eje es la **relación con la Madre Tierra**, ya que teníamos la certeza de que complementaba y reforzaba al eje de las historias del territorio. Esto fue evidente a través de las reflexiones que teníamos como colectivo de trabajo, en donde comprendíamos que todos nosotros como seres humanos y todos los seres vivos estamos en una interrelación constante con la tierra por medio de distintas maneras y en momentos y espacios específicos dentro del territorio.

Nuestra relación con ella se da de manera consciente por medio de prácticas como el *ch'a' cháak*, el *wáaji' kool*[28] o el *kool*[29], ceremonias que se realizan en el monte, así como de manera inconsciente mediante actividades como la siembra de cualquier planta, el riego, la crianza de animales. Ambas maneras de relacionarse con la tierra son importantes, porque permiten ese contacto con ella, estableciendo una comunicación y relación constante tanto con el mundo en la Tierra como con el mundo espiritual.

El eje de la **interacción entre las lenguas** hace énfasis en la reflexión sobre los espacios donde se privilegia el uso de la lengua maya o el uso del español y si esto está en el marco de relaciones equitativas o no. Desde un principio, el diplomado impulsó el uso de la lengua maya en las sesiones, pero también que los docentes fomentaran su aprendizaje y uso tanto de manera oral como escrita con sus alumnos y alumnas. Esto es fundamental porque la lengua maya contiene en su interior el conocimiento profundo, la esencia y el significado de muchos elementos de la cultura maya. Mediante ella se aprende y se construye el conocimiento propio. Por lo tanto, este eje retomó no sólo el uso de una o ambas lenguas, sino su interacción, esto porque a muchas personas se les ha discriminado por hablar la lengua maya, violando evidentemente sus derechos humanos. Esta situación ha ocasionado que muchas personas pertenecientes a un pueblo originario sientan vergüenza por hablar su lengua, aunada a una imposición del español. En el marco del Diplomado Escuela y Comunidad, tanto el español como el maya son importantes cuando se usan en un marco de equidad. Muchas personas mayas han dejado de hablar esta lengua, sin que ello signifique que han dejado de ser mayas. Consideramos importante el aprendizaje de ambas lenguas para que así los niños, niñas y adolescentes logren un bilingüismo coordinado.

Ahora vamos a compartir cuáles fueron las intenciones pedagógicas y cómo se articulan con la experiencia de formación docente en la metodología de edu-

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

[29] Nombre de la milpa en la lengua maya.

cación por proyectos que trabajamos con los docentes y posteriormente cómo se trabajó con los niños, niñas y adolescentes.

Las intenciones pedagógicas

Las intenciones pedagógicas del diplomado son el porqué y el para qué de toda la experiencia formativa, lo que le dio fuerza y sentido a cada una de las actividades realizadas. Nuestras intenciones están interrelacionadas y se nutren entre sí.

Estas intenciones pedagógicas lograron que cada componente que se trabajó en las actividades durante el diplomado, se cumpliera de manera significativa, dinámica y sobre todo vivencial, permitiendo atender las necesidades, inquietudes, intereses y dudas que se presentaban durante la realización de actividades. Sobre todo, se buscó cuidar que los profesores, profesoras y la comunidad fueran los guías de los niños, niñas y adolescentes al vivir estas experiencias.

También nos ayudaron a tomar decisiones sobre qué tan pertinentes eran las actividades y cómo propiciar que las demás ocurrieran, viviéndolas desde su organización con las comunidades, permitiendo que los profesores y profesoras tuvieran un encuentro directo con el mundo de conocimientos mayas que la escuela se ha encargado de *invisibilizar*, para que se fueran cuestionando de manera reflexiva, crítica y profunda cómo están relacionando su práctica como docentes dentro de la comunidad donde trabajan.

Estas intenciones pedagógicas articulan y explicitan el posicionamiento político del Diplomado Escuela y Comunidad, asumiendo que las niñas, los niños y los adolescentes son sujetos de derecho, a quienes se necesita fortalecer en su autonomía para que sus conocimientos se hagan visibles y se fortalezcan, poniéndolos en primer lugar para que se den cuenta de que los conocimientos que la escuela considera que son los únicos que deben de adquirirse, no son del todo significativos como se cree, sino más bien, se deben reforzar ambos (maya y occidental) ya que los dos son conocimientos que se requieren dentro de la vida social.

A continuación, se presentan nuestras intenciones pedagógicas en la siguiente tabla. Están diferenciadas para los profesores y para los niños, niñas y adolescentes. Algunas de ellas las comparten ambos sujetos y no existe en todas una correlación, es decir hay intenciones que son solamente del docente o de los niños, niñas y adolescentes.

INTENCIONES PEDAGÓGICAS

Profesores	Niños, niñas y adolescentes
Insistir a los profesores a ser sujetos de derecho siendo libres en la toma de sus decisiones.	Que los niños, niñas y adolescentes ejerzan su derecho como sujetos de derecho.
Descubrir juntos sus búsquedas y transformar poco a poco su práctica como docente.	Propiciar la confianza para ser escuchados y respetados en relación a lo que les interesa saber y lo que saben.
Asumir la responsabilidad de construirse permanentemente como sujeto y como colectivo. Expresar sus dudas, inquietudes e intereses, desarrollando la capacidad crítica.	Fortalecer su autonomía colectiva para el aprendizaje en la vida y para la vida comunitaria.
Reconocer su identidad y el conocimiento de la comunidad, reencontrándose colectivamente con el conocimiento de los abuelos y abuelas.	
Alimentar la lucha por fortalecer ese modo de vida digno y justo a partir del reencuentro con nuestra propia historia e identidad.	
Vivir el *tsikbal* para el reencuentro colectivo del sujeto a una vida digna.	
Resignificar la vida comunitaria desde el corazón con un territorio y cultura viva.	
Acercarse a las historias del territorio que saben los abuelos y abuelas y que en su mayoría están *invisibilizadas* por las narraciones de la escuela.	Apropiarse de las historias del territorio que saben los abuelos y abuelas y que en su mayoría están visibilizadas por las narraciones de la escuela.
Respetar, valorar y reconocer la vida espiritual y territorial.	Construir conocimiento propio y su significado en lengua materna.
Vivenciar la lengua y el lenguaje que permite la comunicación y la interrelación en el territorio vivo.	Comprender que la lengua tiene un sentido profundo para la vida.
Visibilizar a los pueblos originarios de Yucatán, de México y de Latinoamérica, como todos aquellos que siguen viviendo y luchando y que sistemáticamente son discriminados por las instituciones.	Comprender nuestras relaciones con la Madre Tierra.
Visibilizar que la lengua maya tiene un sentido en la manera de vida comunitaria.	Apropiarse de su aprendizaje para la vida y en la vida y desde su comunidad y territorio.

Visibilizar y asumir que como seres humanos vivimos relacionados con la Madre Tierra.	
Restablecer la conexión y alimentar la capacidad de asombro a partir de la vivencia con el territorio vivo.	
Fortalecer su capacidad de seguir construyendo conocimiento maya en dinamismo con la vida del territorio.	
Lograr decisiones colectivas desde un principio de vida digna y comunal.	

Fuente: Elaboración propia. Colectivo de trabajo del diplomado.

Algo importante es recalcar que estas intenciones pedagógicas estuvieron presentes durante todo el proceso de la experiencia de formación docente, y del proceso con los niños, niñas y adolescentes. El proceso de sistematización contribuyó a enriquecerlas y hacer explícitas muchas de ellas. En este sentido, no pretendemos que se consideren como una lista de objetivos a lograr de manera ordenada, sino que sirvan, como nos sirvieron a nosotros, a manera de un horizonte que fue nutriendo nuestra praxis.

Componentes del proceso vivido con los maestros y las maestras

Para compartir la experiencia de formación docente, la hemos organizado por componentes, mismos que están íntimamente ligados entre sí y además se cruzan transversalmente por nuestros cuatro ejes. Estos componentes van integrando el tipo de actividades que se fueron realizando con una lógica formativa y con intenciones pedagógicas. No hay que considerarlos como una receta, ni como un listado de actividades inamovibles; más bien son, como su nombre lo indica, componentes de una experiencia de formación docente que buscó que las maestras y maestros lograran vincularse profundamente con lo que significa la cultura viva de los pueblos originarios, reflexionar lo que esto significa para ellos como sujetos y resignificar su práctica docente.

También vamos a compartir los cambios que se fueron dando durante los tres años del Diplomado Escuela y Comunidad, las razones de esos cambios y los aprendizajes que tuvimos. Explicaremos, cuando sea relevante hacerlo, las diferencias entre las tres sedes donde trabajamos con los maestros y las maestras.

Primer componente: visibilización del pueblo maya y el derecho a una educación con y desde el pueblo maya

Este componente se fue fortaleciendo en el segundo y principalmente en el tercer año. El último año fue el punto de partida para comenzar el proceso del diplomado. Esto significó realizar actividades con los maestros y maestras para mostrar que el pueblo maya en Yucatán es mayoritario (anexo 1); que México tiene una gran diversidad cultural y que existe un marco legal nacional e internacional para garantizar el derecho a la educación de los pueblos originarios. En algunas sesiones de trabajo se analizaron datos estadísticos organizados para ir dando evidencia sobre la forma en que el estado, a través de sus instituciones, como la Secretaría de Educación Pública y la Dirección General de Educación Indígena, sigue ejerciendo discriminación institucional hacia el pueblo maya. Durante las sesiones de trabajo se evidenció que la mayoría de los docentes pensaban que el pueblo maya era minoritario. Al hablar de porcentajes, consideraban que eran menos del 40% de la población. Al mostrar que en Yucatán el 62% se define como perteneciente a un pueblo originario, muchos maestras y maestros mostraron incredulidad y, peor aún, indiferencia. Complementamos la información general del estado con los datos por municipio, principalmente donde los profesores laboraban el porcentaje era superior al 80%. Durante los tres años, el trabajo con el pueblo maya estuvo acompañado de historias de discriminación hacia los docentes. También se fueron compartiendo experiencias donde reconocían la discriminación que han hecho hacia las niñas, niños y adolescentes. Fuimos notando cambios en el transcurrir de la experiencia del diplomado. Un ejemplo de ello fue cuando la maestra Leydy, de la comunidad Ek Pedz, compartía que ella consideraba un gran problema que sus alumnos y alumnas hablaran maya, después logró reconocer que hablar maya no es un problema.

De manera complementaria a hacer notoria la presencia del pueblo maya y reflexionar sobre las formas en que el estado y los mismos maestros y maestras han incurrido en prácticas de discriminación, se realizó un análisis del derecho a la educación y la interculturalidad crítica. Los espacios que se fueron construyendo como parte del diplomado para dar condiciones de análisis, confrontación y reflexión, fueron muy profundos y provechosos. Nos fue de gran utilidad analizar textos elaborados por nosotros mismos. En ellos, retomamos la perspectiva de diversos autores tales como Caterine Walsh, Katalina Tomasevsky, Jorge Gasché, María Bertely y Sylvia Schmelkes, entre otros. Así mismo, revisamos los referentes legales más relevantes, como el convenio 169 de la OIT, la ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y los artículos 1º y 2º constitucio-

nal, esto para mostrar que México tiene un marco jurídico internacional y nacional para la defensa del derecho a la educación. Los referentes utilizados ayudaron a ampliar la discusión respecto a la interculturalidad, que entre los maestros y maestras se entendía sólo como el respeto a la diversidad. En el proceso del diplomado fue fundamental ampliar esa perspectiva, pues consideramos que hay relaciones asimétricas entre la cultura dominante y las culturas de los pueblos originarios, por tal motivo no podemos simplemente partir del respeto a las diferencias. La perspectiva de Catherine Walsh (2009) fue de gran ayuda para abrir el debate con los maestros y maestras, pues ella plantea la urgencia de tomar en cuenta que la educación nunca ha sido pensada para toda la población desde la pluralidad de sus realidades, lógicas y cosmovisiones, sino por el contrario, ha sido un mecanismo de dominación y de imposición de una sola forma de pensar y de concebir el conocimiento y las aspiraciones de desarrollo.

Los espacios de reflexión que construimos para analizar la realidad educativa desde esta perspectiva fueron muy intensos. No fue fácil aceptar y hacer evidentes las muchas maneras en las que los docentes se han mantenido acríticos ante una realidad marcada por la discriminación, la desigualdad y la injusticia. No fue fácil cuestionar las relaciones de poder. Algunos maestros y maestras se daban cuenta de que el sistema educativo los ha utilizado como parte de esta dominación hacia los pueblos originarios, y compartían que el miedo los domina, ya que la principal forma de control que tiene el sistema educativo ha sido quitarles el empleo. Fueron momentos muy interesantes; nosotros consideramos que fueron necesarios para ir tomando conciencia y para irnos construyendo como sujetos sociales que toman la responsabilidad de construir nuestra propia historia.

Esos espacios de trabajo de lectura, análisis e introspección fueron siempre acompañados por la elaboración de preguntas de reflexión hechas por los propios maestros de la tercera generación. Aquí algunas de ellas:

> "¿Seguiremos manteniendo un plan de educación sin reconocer nuestra cultura?" (Nidia del Rocío Tuz Tun, Valladolid).
>
> "¿Qué acciones debe hacer el docente, los padres de familia y las autoridades inmediatas de la comunidad para exigir una atención pertinente de todas las instituciones?" (Norberto May Pat, Valladolid).
>
> "¿Por qué se ha impuesto una lengua ajena de la comunidad para prestar servicios de salud, educación y atención?" (Leidy Cen, Valladolid)

> "Si el gobierno nos dice que somos indígenas, ¿por qué no habla nuestra lengua, por qué no nos manda maestros indígenas para dar las clases?" (Angélica Puc Cocom, Valladolid).
>
> "¿Por qué razón los programas de formación intercultural bilingüe no consideran como contenidos curriculares el análisis del funcionamiento social de los pueblos indígenas y su problemática política actual?, ¿la corrupción en el sistema educativo tiene que ver con la formación de currículo y elegir a los encargados de hacer la llamada 'educación'?" (Mariana Kumul Hoil, Valladolid).
>
> "Como maestros, ¿qué debemos hacer para que esos conocimientos culturales que tienen las comunidades los valoren y les interesen aún más?" (Maestra Marisol Febles).

El tratamiento que le dimos a las preguntas fue para fortalecer la capacidad crítica de los docentes. Nosotros, como colectivo de trabajo no las respondimos, sino que procuramos que con la ayuda de todas y todos se fuera reflexionando al respecto.

Además de ejercicios de esta naturaleza, también hicimos actividades para que los maestros experimentaran la sensación de no comprender nada cuando el idioma que se está utilizando no es el materno. Realizamos con ellos una actividad propia de la metodología de los "Nidos de lenguas". Realizamos una comida tradicional de la temporada en que estábamos en ese momento. Se le conoce como *xéek´*, que es un platillo fresco elaborado con jícama, mandarina y naranja. Durante la actividad todos y todas se involucraron preparándola, mientras eso sucedía, absolutamente todo se hablaba en lengua maya. La guía iba ayudando a los participantes a entender lo que se estaba diciendo sin usar el español. Las reacciones de los docentes a este tipo de actividades fueron muy reveladoras, pues notamos actitudes de mucha disponibilidad a aprender no sólo a hacer el *xéek´*, sino a aprender maya. Quienes sabían maya, estuvieron ayudando a sus compañeros de manera natural. Pero también se notaron, principalmente en la región de Tizimín, actitudes de rechazo a involucrarse en la actividad y a aprender la lengua maya. Posteriormente también hicimos otra actividad que consistió en dar una clase de geografía en inglés. La metodología era completamente expositiva. Las reflexiones grupales de ambas vivencias fueron muy interesantes porque todos los docentes hicieron referencia al estado anímico que les provocó la actividad. Muchos de ellos expresaron sentimientos de frustración, angustia y hasta enojo por no entender lo que se estaba explicando. Estos sentimientos fueron todavía más fuertes con la experiencia de la clase de geografía en inglés, pues

además de no dominar el idioma, abordarlo de manera expositiva los dejaba lejos de la comprensión de la profundidad de lo que estaba trabajando la maestra. Por otra parte, aunque quienes no hablan maya también expresaron su frustración, dijeron que se sintieron muy bien con la metodología empleada ya que los involucraba activamente en la actividad y en el idioma maya, y permitió ayudar a quienes no lo dominan. En otro tipo de reflexiones expresaron lo que deben sentir sus alumnos y alumnas, cuando ellos les hablan solamente en español y con métodos expositivos.

Ahora que miramos reflexivamente la experiencia del diplomado, consideramos que el tipo de actividades que hicimos como punto de partida para visibilizar al pueblo maya y su derecho a la educación fueron fundamentales para construir argumentos no sólo éticos sino también legales y políticos para evidenciar la urgencia y exigencia de transformar la educación para que ésta responda a la diversidad cultural del estado de Yucatán.



Docentes de la sede de Tekax viviendo la experiencia del "Nido de lenguas".

Segundo componente: relación y reflexión con el territorio vivo

En este componente se articulan muchas intenciones pedagógicas para trabajar el territorio, el conocimiento y la lengua maya. También el componente se fue consolidando conforme la experiencia de formación docente fue desarrollándose en los tres años. En el marco de la lógica formativa que fuimos construyendo des-

de un proceso de reflexión-acción-reflexión (praxis), se realizaron acciones para irnos adentrando a visibilizar, reflexionar y resignificar la relación con el territorio maya vivo. Para ello, las acciones que realizaban los maestros y maestras como parte de su formación transcurrieron a partir de una interacción dinámica y reflexiva, entre lo que vivía el docente como parte de su experiencia y lo que vivía en el proceso de acompañamiento con sus alumnos y alumnas.

El primer año la vinculación entre el territorio, el conocimiento y la lengua maya se intentó hacer a partir de actividades para reflexionar sobre la identidad personal y comunitaria, así como con ejercicios para elaborar un diagnóstico comunitario. Durante las sesiones, hicimos recorridos por los alrededores de los lugares donde realizábamos el diplomado, conversábamos con las personas que estaban ahí para recuperar la historia del lugar; se elaboraban ejercicios de mapeo para identificar tres momentos: el pasado, el presente y futuro. Para vincular el mapa del pasado con el presente, se hizo una espiral del tiempo donde pedíamos que, a partir de la información que les dieran las personas, identificaran los acontecimientos más relevantes que explicaran de alguna forma los cambios que se habían dado. Estos acontecimientos debían ser locales, estatales, nacionales e internacionales. Esta forma de trabajo dio buenos resultados, sin embargo mostró rápidamente sus limitantes: los docentes no alcanzaban a vincularse profundamente con la comunidad, sus aprendizajes los vivían en función de lo que hacían sus alumnas y alumnos; y lo que nosotros como colectivo de trabajo pretendíamos es que los viviera cada uno en su proceso y en su vida, que fuera la comunidad y el territorio quien les mostrara que estaban vivos.

Fue a partir de la primera mitad del segundo año, luego de ejercicios de reflexión interna en el colectivo de trabajo y de la reestructuración y ampliación del mismo, cuando superamos la división entre las actividades de identidad y las del diagnóstico comunitario. Esto lo logramos porque decidimos poner al centro la cultura del pueblo maya. Nuestras reflexiones giraron en torno a cómo fortalecer la relación entre la vida escolar y el territorio y cómo dejar de *invisibilizar* la relación existente entre la educación y el territorio. Así, nuestro posicionamiento fue establecer fuertemente la relación entre la educación, el territorio, el conocimiento y lengua maya.

Esto significa que la metodología de educación por proyectos partió del conocimiento y reconocimiento del territorio maya, comprendiéndolo como un espacio vivo, donde el conocimiento y la lengua maya se construyen en relación con los procesos históricos del mismo.

Lo primero que se reformuló fue la idea de diagnóstico. Comenzamos a trabajar desde la concepción de "caminar consciente" en la comunidad, es decir, un andar acompañado por personas de la comunidad que conocen su territorio y que nos pueden hablar de él, de las plantas, de los vientos y de los lugares sagrados, entre otras cosas. En este caminar que hacían el maestro y la maestra, se tenían que dejar acompañar por sus demás compañeros primero y luego por los niños y niñas de su comunidad. Trabajar de esta manera pronto dejó ver su impacto en la concepción que tenían los docentes respecto al conocimiento de las personas de la comunidad. La expresión constante fue que estaban sorprendidos de la cantidad de conocimiento que tenían sus alumnos y alumnas. El ejercicio de dibujar a la comunidad fue tomando mucho más relevancia, pues los maestros y maestras cuando llegaban a la sesión compartían con asombro lo que habían descubierto respecto a la comunidad donde trabajaban. Las reflexiones en la sesión trascendieron la reflexión técnica. Nos íbamos al fondo de la experiencia, para compartir las razones por las que se excluye a la comunidad, encerrándose en las escuelas, pretendiendo que sólo ahí se educa. Desde ese momento, muchos maestros y maestras comenzaron a mostrar apertura a seguir aprendiendo de la comunidad y muchos otros mostraban rechazo a aceptar que la comunidad tuviera conocimientos.



Caminata consciente de los docentes de Tekax en una cueva.

Estos ejercicios se realizaron primero con los maestros y maestras en lugares cercanos al sitio donde realizábamos las sesiones del diplomado. Estos sitios fueron elegidos por su potencial para hacer visible el conocimiento que hay en el terri-

torio. Por ejemplo, fuimos a los mercados y senderos, nosotros como colectivo de trabajo "provocábamos" a los docentes en el sentido de que hacíamos preguntas sobre lo que veíamos en el entorno: ¿qué saben de ésta planta?, ¿sienten la temperatura del viento?, ¿conocen la historia de esa piedra? Esta provocación tenía la finalidad de ir despertando en ellos la curiosidad y que abrieran sus sentidos.



Caminata consciente en el mercado de Tizimín.
Un señor muestra la foto de cómo era el mercado anteriormente.

El testimonio de Doris explica un poco estas ideas: "El primer contacto fue el recorrido, fue un detonante en mí. Desde muy pequeña crecí en el rancho con mi papá; crecí entre las plantas, sentí cómo despiden ese olor, me gustaba, lo había vivido y era algo cotidiano para mí el observar, ver. A raíz de que hago un recorrido, escucho a Adolfo (un maestro) cómo describía las hojas, veo las diferencias entre una planta y otra, siento el sol diferente, la temperatura, empiezan a despertar en mí otros intereses, ¿qué es?, no lo sé, pero hay algo más; fue un detonante […]. Cuando se da con mi sobrino el recorrido, mi sobrino me dijo: 'yo no sabía que esto existía en el rancho, ese caracol ¿quiero saber por qué sale? quiero saber'. Yo me reflejé en mi sobrino, las mismas preguntas me hice yo en ese recorrido que yo había hecho." Esta vivencia que la docente iba teniendo se fue complementando con el proceso que comenzó a realizar con sus niños, niñas y adolescentes en la comunidad donde trabajó. En el siguiente apartado profundizaremos lo que fueron viviendo ellos y ellas.

También, con los docentes se reflexionó sobre la importancia de caminar conscientemente en la comunidad, de hacer ejercicios de mapeo y superar la idea rígida de los croquis. Fue necesario vincular este caminar con sus planes y programas de estudio. Marcar la diferencia de perspectiva que tenía este proceso con el oficial. En las sesiones, fuimos reflexionando mucho sobre los ejercicios del mapeo, sobre el análisis entre el pasado y el presente mediante el uso del espiral del tiempo. Incorporamos en las sesiones a personas conocedoras de la historia del pueblo maya y de la región donde trabajamos. La historia que compartían era la historia viva, no la que ha quedado atrapada en los libros; era esa historia que el pueblo cuenta por haberla vivido, porque se ha logrado comunicar entre generaciones. Se reflexionó sobre la historia oral y su importancia. También en estos momentos se vivieron tensiones con los maestros y maestras, pues muchos de ellos consideraban que lo que contaba la gente no era certero. Recordamos que unos decían que la historia verdadera era la que venía en los libros de texto.



Maestros y maestras de la región de Tizimín mapeando después de su caminar consciente por un sendero.

Nosotros, como colectivo de trabajo, aprovechábamos estas afirmaciones para abrir el debate entre los docentes. Nos parecía fundamental analizar los motivos por los que un maestro o maestra discrimina de esa manera la historia que no es la oficial. Siempre fueron momentos muy intensos y consideramos que fueron necesarios.

Los ejercicios de los mapeos comunitarios del pasado y el presente, asociados a la historia oral y al análisis de los cambios que ha tenido la comunidad, tuvieron como resultado una gran diversidad de formas de aproximarse al territorio, diversas formas de dibujarlo y de dialogar con él. La idea original de la realización de los mapeos vinculada con el caminar consciente, se complementó con la elaboración de mapeos colectivos desde una perspectiva crítica del territorio desarrollada por los iconoclastas[30]. Conocer esta experiencia nuevamente fue de gran ayuda para compartir con los docentes que hay muchos esfuerzos en distintas partes del mundo para construir relaciones y realidades equitativas, justas y dignas.



En la imagen: en la parte de abajo, el mapa del pasado; arriba el mapa del presente. La espiral representa todos los acontecimientos relevantes que han ocurrido en la comunidad y han modificado la forma de vida comunitaria. Por ejemplo, la foto muestra que se reconoció como un acontecimiento determinante el que Chan Yodzonot pierde gran parte de su territorio dejando de ser ejidal y abandonando sus actividades productivas. En el mapa del presente, se ve reflejada la explotación que han hecho las constructoras debilitando la vida comunitaria al dividir el territorio en dos comunidades.

[30] Rister, Julia y Ares, Pablo, *Manual de mapeo colectivo: cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*, 2013, Buenos Aires: Tinta Limón.

Queremos compartir tres testimonios de estos momentos de aproximación a las historias del territorio, al conocimiento y la lengua maya:

"Una de las actividades significativas fue el recorrido: hubieron muchas cosas, una de las principales es que aprendimos a llevarnos bien con las personas. La primera vez lo hicimos mal, descuidamos muchas cosas, aprendimos los detalles de la comunicación, aprendimos a mirar, a observar…aprendí que debo conocer y no sólo mirar lo que se ve a simple vista."

Diana

Docente de la región sur

"Para mí el mapeo fue significativo porque empiezas a reflexionar en qué territorio estás. Vi cosas que en mi propia comunidad se siguen perdiendo… me di cuenta de que los conocimientos también están en los niños… y cuando hicimos un recorrido, los niños empezaron a conocer más la comunidad, y también explorar a su alrededor. Te sorprende lo que ellos van diciendo, es aprender a conocer cosas propias. Estar palpando y estar viviendo las cosas es muy diferente a escucharlo desde el salón de clases… Hasta ahora, hay niños que me preguntan si vamos a seguir haciendo los recorridos… Me di cuenta de que con sólo dar un paso fuera de la escuela nos topamos con personas que nos hablaron de los orígenes de la comunidad, nos topamos con conocimientos de la comunidad… Muchas veces pensamos que el conocimiento está en los libros y con el recorrido nos damos cuenta de que el conocimiento está en cada rincón de donde estamos."

Mine

Docente de la región sur

"Fueron muchas actividades importantes para mí: primero el recorrido, el mapeo, el intercambio de experiencia entre adultos y niños, y la concientización de la participación de los padres de familia. Me llamó la atención la interacción con los padres de familia. Los compañeros maestros me decían que la educación se da en la escuela y yo les decía que no, porque hasta debajo de un árbol se aprende; y fuera de la escuela también se aprende. Darles a conocer a los padres de familia sobre lo que trabajamos del territorio con los alumnos nos hizo ver su conocimiento y su participación en la escuela. Algunas mamás se daban cuenta de que el

dibujo del mapa era importante. Con estas actividades me di cuenta que los padres sí participan si se les explica ampliamente las cosas. Logré la cooperación, solidaridad, el respeto entre ellos, veía el diálogo. Juntos, el mapeo y el recorrido nos hicieron reflexionar muchas cosas, entre ellas, la tala de árboles, pero también relacionarlo con hechos históricos como la guerra de castas."

René

Docente de la región sur

En el tercer año, asumimos la importancia de involucrarnos como grupo de docentes en actividades concretas que fueran incrementando la confianza entre todos, mediante la convivencia que se da en el vínculo con la vida comunitaria. Ponernos en contacto concreto se consiguió en cuatro comunidades; dos, para los docentes de la sede de Valladolid y dos, para los de Tizimín. En Tekax, no fue posible trabajar todo el grupo en una comunidad por razones propias del proceso y se emplearon otras estrategias para el acercamiento al territorio maya vivo.



Madre de familia en Tohopku dando la bienvenida a docentes.
Les explica la importancia de preparar el *chachakwáaj* en la temporada del *Janal Pixan*.

En ese momento estábamos en la temporada del *Janal Pixan* (conjunto de celebraciones que se hace en el mes de noviembre relacionadas con los difuntos) y específicamente en un momento donde se prepara comunitariamente un tamal

conocido como *chachakwáaj*. Para preparar a los docentes para la visita a las comunidades, se dialogó primero con las personas que los recibirían, se grabó un pequeño video en el que se explicaba la importancia de esas fechas y el significado que tiene para ellos como comunidad la celebración del *Janal Pixan*. Con el grupo de maestros y maestras, se tuvieron reflexiones muy importantes al respecto. Este momento sirvió para continuar fortaleciendo el acercamiento hacia la vida comunitaria y todo el conocimiento y cosmovisión que esto implica; también, para continuar adentrándolos a la metodología de educación por proyectos.



Docentes de Tizimín en la comunidad de Sucopo preparando *chachakwáaj*.

En este momento se trabajó con dos preguntas: ¿qué quieres saber sobre el *chachakwáaj*? y ¿qué sabes sobre el *chachakwáaj*? Todos escribieron sus opiniones y con base en toda esa información, se organizaron equipos de trabajo integrados por alguien que tuviera conocimiento de la actividad a realizar, otros que quisieran aprender y personas de la comunidad. Para mostrar de manera testimonial lo que se hizo, compartimos las palabras de la maestra Elvira Asunción de la región de Tizimín.

> "Me tocó realizar la experiencia en la comunidad de Tixcancal, a pocos minutos de la ciudad de Tizimín. Llegamos a la casa que nos apoyaría con nuestra actividad. Muy amablemente nos recibió doña Cebita, acompañó a una parte de los compañeros a cortar leña, no sin antes dejar instrucciones a las encargadas de la cocina. Llevamos el nixtamal, lo llevamos a

moler, se arreglaron o 'beneficiaron' los pollos, se preparó el fuego con la leña, se nos explicó cómo se hace el recado rojo, cortamos cebolla y tomate, nos guiaron en la cocción del pollo, observamos la preparación del col, apoyamos en la elaboración del *chachakwáaj*, también tuvimos la oportunidad de ver cómo se prepara el horno: escavar, elegir la leña, las ramas, las piedras, etc. Participamos en un rezo para pedir por el buen descanso de nuestros difuntos, para finalmente compartir los deliciosos tamales. Nada sabe mejor que lo que uno cocina con satisfacción y esfuerzo. Para mí esto fue una gran experiencia. Yo soy de la ciudad de Mérida, donde cocinamos *mucbipollo* en lata y en horno convencional y colocamos un altar sencillo a mis familiares que se adelantaron. Vivir esta actividad en la comunidad de Tixcancal fue un gran aprendizaje que me permitió disfrutar de mi cultura, costumbres y tradiciones. En las hojas que nos dieron para escribir qué queríamos aprender, en un principio, anoté: el entierro del *pib*, la cocción del alimento; pero escuchando las preguntas y comentarios de los compañeros, me di cuenta que, aunque me gusta cocinar y me considero buena cocinera, no sabía en realidad hacer un *mucbipollo* o *chachakwáaj*, que cada quien tiene su estilo al cocinar y que yo no había vivido el de las comunidades. Me sorprendió la sencillez del trato de nuestros anfitriones, la disponibilidad al trabajo de los compañeros, el buen clima de las relaciones que tuvimos, el arte de realizar el *pib*, la destreza de algunas compañeras. También en esta actividad tuvimos nuestra anécdota, la gran mayoría de los tamales no se cocieron. Previo al viaje, en nuestra sesión de diplomado anterior nos preguntaron quiénes saben si son de 'mano fría', ya que eso podía provocar que la comida no se cociera, y también otro compañero nos dijo que se puede hacer un ritual para revertir el efecto. Ya ese día, yo advertí que, aunque no sabía de la preparación del entierro, me parecía que el hoyo no era muy profundo y que la tierra estaba mojada. A la hora de meter los tamales, no realizamos el ritual de tirar cierto tipo de piedras al entierro, para cerciorarnos que se cociera. En realidad no podemos, hasta ahora, saber cuál fue la causa, pero lo que es seguro es que debimos prevenir y tomar en serio este ritual-tradición. Éste fue mi gran aprendizaje".



Docentes en la comunidad de Tixcancal, sacando el chachakwáaj.

Este testimonio muestra cómo fuimos dando condiciones para que el docente se fuera apropiando de la metodología de educación por proyectos. El espacio que tiene el potencial de detonar los intereses de los niños, niñas y adolescentes es el territorio, la relación que hemos establecido desde el pasado con él y la concepción que tenemos del tipo de interacción que queremos construir. Por eso fue importante acompañar al profesor en la reflexión que se consiguió gracias a convivir en una comunidad con todos sus demás compañeros a partir de un interés concreto que fueron los aprendizajes que quería tener sobre la elaboración del *chachakwáaj*. Con este proceso vivido, el docente pudo experimentar que trabajar desde esta metodología permite despertar otro tipo de reacción entre los involucrados. Todos aprenden de todo, los equipos que se forman son muy dinámicos y pueden ir cambiando conforme a sus necesidades. Se hace un flujo nutrido entre las preguntas que ya cada maestro y maestra se había hecho y se comparten muchos conocimientos entre todos los que participamos. También hay momentos de confrontación con las propias creencias y sucede un diálogo entre las distintas maneras de vivir la relación, en este caso, con la muerte. Por último, el vínculo con las personas adultas es clave porque los maestros y maestras se conectan con su propia historia; al recordar cómo aprendían de sus abuelas y abuelos valoran de ellos la manera en la que concebían la vida y su relación con la Madre Tierra. Lo que les lleva a resignificar su propia historia.

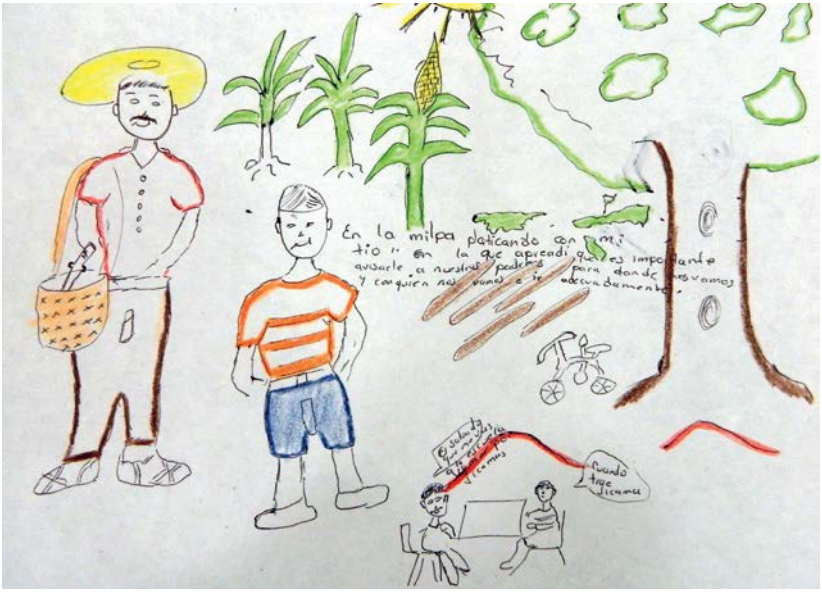
Esos momentos de trabajo ayudaron a ir retomando la reflexión sobre el vínculo que se busca reconstruir entre la escuela y la comunidad, donde el punto central es la reflexión sobre la concepción que tenemos de la vida comunitaria. Si logramos reconocer la complejidad de ella, así como su gran riqueza, el vínculo

construido abrirá posibilidades de formar sujetos que tienen la convicción de vivir dignamente desde la diversidad cultural.

Las actividades y los momentos que se construyeron para que el docente se fuera reencontrando críticamente con el territorio maya vivo, incluyeron momentos para la reflexión respecto al sistema de conocimientos propios que el pueblo maya ha construido de forma dinámica y desde tiempos ancestrales. Durante los tres años del diplomado, esto se fue haciendo cada vez más necesario ante el peso que ejerce el currículo oficial en la vinculación de la escuela y la comunidad. Es decir, ya hemos hablado de que la escuela ha impuesto un conocimiento que ha discriminado y excluido al conocimiento indígena. Pero además, la experiencia en el diplomado fue haciendo más evidente que la perspectiva para construir relaciones entre la escuela y la comunidad sigue estando fuertemente dominada por lo que la escuela considera que es lo importante no sólo para aprender, sino para la vida. Costó mucho trabajo hacer la reflexión sobre la apertura que tenemos como escuelas y docentes para que sea también la comunidad quien plantee lo que es relevante para la vida. Esta relación entre la escuela y la comunidad es sumamente compleja y tiene que deconstruirse y reconstruirse.

En este sentido, la experiencia de formación docente debe tener una reflexión profunda y crítica sobre la relación entre la escuela y el conocimiento indígena y a su vez, éste con la metodología de educación por proyectos. En esta relación con el territorio maya vivo, y en el contexto del asombro que estaban experimentando los docentes ante la vivencia del "caminar consciente", abordamos el *tsikbal*[31]. En todo este proceso, algo fundamental fue visibilizarlo, es decir, reconocer el territorio llevando un caminar consciente. Cuando nos involucramos con la comunidad experimentamos el *tsikbal*, mismo que sucede en los momentos precisos porque es un espacio donde se comparten conocimientos y consejos con personas que son importantes para nosotros. Esto se hizo primero recuperando sus propias experiencias del *tsikbal* y después viviéndolo en las comunidades donde trabajaban.

[31] El *tsikbal* es un término maya, cuyo significado tiene que ver con desmenuzar una conversación, atender profundamente al otro para comprender lo que nos quiere comunicar, se asemeja al término en español del diálogo o conversación, donde nuestra intención no es sólo escuchar al otro, sino comprendernos mutuamente y aprender.



Dibujo de un docente de Tekax sobre la experiencia de haber tenido un *tsikbal* con su tío que lo llevó a la milpa cuando era pequeño.

El recuperar una experiencia de *tsikbal* se hizo a través del recuerdo, usando el dibujo y la narración como una estrategia. Al involucrar a los demás compañeros, se fortaleció la confianza puesto que se compartieron momentos importantes de sus vidas explicitando los aprendizajes que los han hecho ser quienes son. También se identificó con quiénes se daba el *tsikbal*, los lugares específicos en los que sucedía, y la importancia de los abuelos y abuelas. El *tsikbal* se hace en el momento adecuado. Éste fue un espacio intenso que se dio compartiendo con los demás compañeros y compañeras, en el que se identificaron características de la forma de vida y la cosmovisión de las personas mayores.

Esta experiencia de recuperar la vivencia del *tsikbal* se hizo recordando algo de su infancia. Lo hicimos así porque nos pareció relevante que los maestros y maestras reflexionaran sobre la construcción del conocimiento que se hace desde muy pequeños, acompañados por las personas mayores. Mostramos dos testimonios del momento en que se dialogó sobre el *tsikbal*:

> "Yo tenía la edad de nueve años. Yo recuerdo que a las seis de la mañana me iba a la escuela y recuerdo que estaba en cuarto grado, me retiraban a las 11:30 y llegaba a mi casa a las 12. Yo vivo frente a casa de mi abuelo, entonces todo empezó en base a que mi papá decidió irse a Estados Uni-

dos. Entonces, como mi abuelo es muy defensor de su cultura me dijo: 'si tu papá ya se fue yo no quiero que en un futuro tú hagas lo mismo, así que vas a venir conmigo y vas a aprender a hacer las alpargatas. Yo te voy a dar trabajo'. Yo no le estaba pidiendo trabajo pero él me dijo: 'yo te voy a dar trabajo porque no quiero que te vayas a otro país a buscar trabajo'. Entonces cuando yo regresaba de la escuela, sólo me daba tiempo de almorzar y llegaba a la 1:00 allá con él; él me enseñaba y me decía cómo hacer las alpargatas hasta que aprendí a hacerlas con él. Entonces hubo una ocasión en la que salimos ya como a las 5 o 6 de la tarde y me dijo: 'vamos a platicar'. Empezó a platicar por qué él quería que yo lo aprendiera. Me dijo: 'tú te estás dando cuenta de mi edad, yo ya tengo unos más de 50 años y cuando yo sea más grande va a llegar el día en el que yo me voy a ir y acá en Ticul sólo somos tres o cuatro personas que hacemos estas alpargatas. Te voy a contar lo que hizo el papá de tu abuela, el papá de ella hacia las alpargatas en los tiempos antiguos'. Entonces mi abuelo trabajaba en la milpa pero la milpa era prestada y llegó un tiempo en que le dijeron que ya no podía seguir usándola porque la iban a usar otras personas, entonces pasó el tiempo y mi abuelo se empezó a desesperar porque necesitaba trabajo y su suegro, o sea el papá de mi abuela le dijo que le iba a enseñar a hacer alpargatas porque eso iba a dar mucho dinero; entonces mi abuelo lo aprendió y puso su propio taller. El papá de mi abuela tenía otros tres hijos pero a diferencia de ellos, mi abuelo lo hacía con gusto, con amor y él así lo aprendió a hacer, con cariño. Y entonces mis otros tíos lo hacen a la carrera y al paso de dos o tres meses se rompe o se descostura la alpargata y tienen que ir con mi abuelo para repararlo. Entonces me dice: 'yo quiero que cuando yo no esté y que tus tíos por más que les diga que su papá me enseñó no quieren aprenderlo, pues quiero que en un futuro que yo ya no esté y alguien necesite alpargatas, aunque tú no pongas tu propio taller pero que lo ayudes para que esta tradición no se pierda'. Y ya hasta ahorita a veces cuando mi abuelo no puede y alguien necesita alguna alpargata, yo como lo sé hacer le digo: 'pues yo te ayudo' y me pongo a ayudar a mi abuelo, porque también llega un tiempo en el que las alpargatas las piden de a montón y yo voy con mi abuelo y le ayudo. Ahora él sabe que yo estoy en una comunidad y le platico sobre la milpa y muchas cosas y él me dice cómo se hace y cómo se da en la comunidad. Ahora yo me paso muchas horas en el taller con él ayu-

dándolo y siempre me dice que cuando él no esté que yo siga haciendo las alpargatas o enseñe a mis primos para que esta cultura no se pierda".

Francisco Puc Peralta

Maestro de la región del sur

"Yo recuerdo cuando éramos pequeños, éramos seis hermanos: cuatro hombres y dos mujeres. Una de las cosas que más me gustaban cuando éramos niños es cuando mi mamá se ponía a tortear, mi papá estaba con nosotros y al momento de comer siempre nos enseñaba algo. Le gustaba salir a comer al patio, ponía nuestras banquetitas y ahí estábamos, así amontonaditos desayunábamos. En esos momentos, siempre nos enseñó cosas de humildad, siempre nos decía que no importaba lo que se iba a comer siempre y cuando esté toda la familia, se podía comer sólo frijol, frijol *kabax* como se dice, o sólo tortilla, pero terminas satisfecho, terminas contento; a veces te pueden servir un pavo completo, pero si estás molesto o no estás a gusto pues no disfrutas de él, y siempre así nos enseñaba muchas cosas. De hecho a él le gustaba cocinar pero también le gustaba ir al monte y algunas veces también íbamos a su milpa y pues ahí él tenía diferentes cosas y él siempre tenía la chispa y la creatividad de hacer algo, nos decía: '¿quieren comer algo?' y agarraba un pepino, lo partía a la mitad, le exprimía limón y un poquito de sal y nos decía: 'ahí está, cómanlo', sin la necesidad de preparar algo grande siempre nos sorprendía con algo. Nos decía: '¿quieren sandía?' o lo que tenía ahí en la milpa nos llevaba. Siempre nos decía o nos mostraba algo nuevo. A él le gustaba cocinar ahí en el monte, en una sombrita convivir. Hasta ahora extraño esas cosas pero por eso que me enseñó sobre la humildad es que puedo decir que valoro más las cosas y las llevo a cabo ahora que tengo familia y trato de transmitirlo".

Miguel Canto

Docente de la región del sur

Complementariamente a recordar un *tsikbal*, empezamos a motivar al maestro y maestra a que su vínculo con la comunidad fuera a través de experimentar el *tsikbal*. Ellos también buscaron tener espacios de *tsikbal* para nutrirse y aprender de los abuelos y abuelas de la comunidad. Lograron empezar a vivirlo, aprendiendo la diferencia entre un *tsikbal* y una entrevista. Y lograron identificar que un *tsi-*

kbal es mucho más profundo y así lograron visibilizar los momentos en que los niños y niñas lo viven y los que no, debido a la separación entre las generaciones jóvenes con la de los abuelos y abuelas.

El *tsikbal* es la conexión fundamental con ellos y ellas. Los ejercicios para lograr que el profesor se conectara con experiencias en *tsikbal*; animó a muchos a involucrarse con la vida comunitaria, con lo que hemos llamado "la vida comunal", que trae implícito una filosofía vital digna gracias a la fuerza de la comunidad.

La vivencia del *tsikbal* ayudó a que los maestros y maestras comprendieran que el conocimiento del territorio es vía el *tsikbal*; así la comunidad es su gran maestra, el territorio le dialoga y sus compañeros son los integrantes de la comunidad, aquellos que guardan mucho conocimiento e historia del pueblo.

Todo lo anterior trajo consigo la importancia de la lengua maya. Absolutamente en todas las comunidades mayas, el *tsikbal* es en lengua maya. Cuando los docentes intentaban imponer (quizás inconscientemente) el español, simplemente el *tsikbal* con los abuelos y abuelas no sucedía, terminaba siendo una especie de entrevista con un cuestionario tipo pregunta y respuesta que, en palabras de algunos maestros y maestras, llegaba a incomodar a los abuelos.

Un resultado al trabajar desde el *tsikbal* con los docentes y la comunidad fue que a muchos de ellos les despertó la necesidad de vivirlo acercándose a sus propias familias. Uno de los testimonios que muestra esto es el de la maestra Doris: "Yo fui con mi papá al sitio donde se siembra y lo hice. Fue abrir un libro de muchas interrogantes, la necesidad de interrogar, quizá en un principio hice una entrevista, luego entendí la diferencia con el *tsikbal*".

En el siguiente apartado, compartiremos cómo se dio el proceso de los niños, niñas y adolescentes. Es relevante decir que la experiencia que el docente iba teniendo empezaba a estar relacionada con acompañar el proceso de sus alumnos y alumnas. Es decir, caminar conscientemente, vivir un *tsikbal*, dejarse sorprender por la vida comunal, el docente lo experimentaba también con los niños cuando construían sus mapas del pasado y del presente, cuando dialogaban con los abuelos y abuelas sobre los acontecimientos relevantes de la comunidad y establecían la relación entre el pasado y el presente. La experiencia de formación docente propuesta por el Diplomado Escuela y Comunidad requiere necesariamente que el docente viva paralelamente su proceso en compañía de sus compañeros y compañeras docentes, y también el proceso con sus alumnos y alumnas.

En varios momentos hemos hecho mención del conocimiento indígena que existe y que se ha construido, pues durante las sesiones de trabajo con los docentes, se hicieron reflexiones al respecto. El segundo y tercer año, incluimos para trabajar con los docentes textos y testimonios relacionados con el conocimiento indígena. La perspectiva que nutrió mucho la reflexión sobre comprender que el conocimiento propio está vivo y que constituye un universo de interpretaciones y significados, fue la proporcionada por Jorge Gasché[32] y Catherine Walsh[33]. Esto lo consideramos fundamental porque nutrió una discusión muy fructífera con los docentes que permitió mostrar con mayor contundencia que ellos no miraban el conocimiento maya como conocimiento, por más absurdo que suene. Era común escuchar comentarios de los docentes expresando que lo que la gente maya sabe es una creencia o superstición que carece de fundamento científico para asegurar que algo sucede por las razones que los abuelos dicen. El texto de Catherine Walsh abrió un debate fuerte pues cuestiona profundamente los supuestos que subyacen en lo que los docentes llamaban "conocimiento científico". El texto fue provocador, lo mismo que el de Jorge Gasché, este último ayudó a evidenciar que el conocimiento indígena está presente en las actividades que el pueblo maya realiza. La reflexión provocada por los textos detonó varias preguntas de los docentes respecto a aquello que habían creído como incuestionable. Consideramos que estos momentos de reflexión significaron para muchos una ruptura fuerte. La maestra Ángeles lo externó usando las siguientes palabras: "esto es como un terremoto en mí, me ha hecho derrumbar muchas cosas que yo había creído y desde ahí trataba a mis alumnos".

En el mismo sentido de reflexión crítica sobre la relación con el territorio, vimos necesario incluir, desde la realidad yucateca, los problemas que estamos enfrentando respecto al territorio: el despojo de tierras, la venta de los cenotes, los conflictos, etc. Empezamos a invitar a personas que tienen un amplio conocimiento del tema y que además son luchadores sociales, así que las intervenciones que tuvieron con los profesores fueron de gran impacto porque mostraron, por un lado, la vitalidad que tiene el pueblo maya en cuanto a conocimiento sobre su territorio y, por otra parte, compartieron la historia que conocen respec-

[32] El texto completo de Jorge Gasché lleva como título "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de la cultura", escrito en el 2008. Para la lectura de los profesores, sólo leímos el apartado referente a las fuentes del conocimiento indígena.

[33] Leímos el texto de Catherine Walsh titulado "Interculturalidad, colonialidad y educación". Se puede encontrar en internet: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6652/6095

to a sus territorios. Este vínculo que se iniciaba en las sesiones debía fortalecerse en sus comunidades. Fue necesario analizar las problemáticas que están enfrentando los territorios de los pueblos originarios, entre ellos el maya. Siendo así, logramos que los maestros y maestras se vincularan con sus alumnos y alumnas en las caminadas conscientes por la comunidad, logramos en gran medida que los docentes se entusiasmaran, y fue gracias a que tocamos en muchos de ellos la emoción de sentir que estaban aprendiendo, descubriendo, admirándose, que empezaron a tener una real interacción, no sólo con los niños y niñas, sino también con los abuelos y abuelas. Fue algo que nos costó mucho trabajo, pero fue gracias al acompañamiento cercano que le dimos a los maestros y maestras que lo logramos en la mayoría de los casos.

Aunado a lo anterior, nosotros como colectivo de trabajo también lo estábamos viviendo, ya que las comunidades donde muchos de están siendo asediadas por los intereses privados de unas cuantas empresas. Evidenciamos que la tierra se ve como una mercancía y por lo tanto se está vendiendo. Lo grave es que eso no se está reflexionando en las escuelas.

Esta realidad que vivimos, fortaleció el vínculo que fuimos construyendo con los maestros. Estos son algunos testimonios sobre las reflexiones que se tuvieron sobre las problemáticas complejas que se están viviendo en las comunidades respecto al territorio. El maestro Adolfo Poot compartió en uno de sus trabajos:

> "Nuevamente me gustarían relatar las brevedades de las dos comunidades donde he trabajado y hacer mis inoportunos comentarios además de los contrastes entre ellos, dejando claro que estas son solamente para fines meramente académicos sin intentar poner a juicio la forma de vida muy respetada de cada comunidad […] un tiempo fui odioso y chocante en la comunidad donde trabajaba y me gané a pulso el odio de algunas familias, esto se debió a que, conociendo que ellos en un principio no tenían un territorio legal con plano y documento y con el paso del tiempo 'se les hizo justicia' con la constitución del ejido, tiempos más acá, es decir cuando ya estaba entre ellos, en aquel entonces se les vendió una magnífica mentira que estaba bien planeada por los ricos, porque recordemos que el gobierno es el órgano sólo para legitimar caprichos. El asunto es que era el del mal agüero que insistía que no aceptaran la propuesta de convertir el ejido en parcelas y propiedades individuales, porque sólo era para despojarlos de sus tierras uno por uno, ya que como ejido todos son dueños, pero qué bueno o qué malo que en aquel entonces el maestro tenía poca credibilidad, bueno hasta ahora o un poco menos que aquel en-

> tonces. La cosa es que lo que les dije es lo que paso, los engañaron con un *ts'apito* [varios] de billetes y cayeron pues cómo no, si los cómplices eran sus propias autoridades comunales. En fin, antes de cambiarme a otra comunidad vi a familias completas sin tierra y sin dinero, lo peor trabajando como jornaleros eventuales para aquel que les compró su tierra, a sabiendas que difícilmente lo recuperarían y que desgració a sus hijos, nietos y de más generaciones. En cambio, en la otra comunidad no vi cómo fue que los despojaron de sus tierras pero igual y ya eran trabajadores del que les compró y toda la tierra eran potreros para la cría de reses, pero lo lamentable es que rapiñaron el terreno que le correspondía a la escuela. Creo que le paramos aquí: ya entendimos cómo va este asunto, aunque en realidad el asunto es que nuestra historia es la misma sólo que con nombres diferentes; antes de que Colón viniera a América, ¿quién tenía la tierra, luego a quién se le quedó?, y luego una revolución y ahora, ¿quiénes están apropiándose otra vez? Creo que el problema real y único es nuestra falta de memoria como pueblo".

Con este proceso, se había dinamizado la conexión que todos los docentes tenían en las comunidades donde trabajaban, participando con las niñas, niños, adolescentes y con las personas de la comunidad. Lo más sorprendente fue que muchos de los maestros y maestras empezaron a restablecer relaciones con sus propias familias. En las sesiones del diplomado, iban compartiendo el proceso que estaban viviendo y experimentando. Para nosotros como colectivo de trabajo fue retador pues significó que nuestras sesiones debían ir respondiendo a lo que íbamos viviendo con los maestros y maestras.

El docente había comenzado a vivir el proceso con sus alumnos y alumnas. Más adelante compartiremos cómo se fue viviendo el proceso de la metodología de educación por proyectos con ellos. Lo relevante es que, durante las sesiones de trabajo con los docentes, teníamos momentos para dialogar sobre cómo iban con el proceso de sus alumnos. La retroalimentación se iba dando entre todos y eran momentos para ir visibilizando la forma en la que estaban presentes los cuatro ejes del diplomado. En las tres regiones, estos espacios para compartir cómo iban en su proceso con las niñas, niños y adolescentes fueron de gran ayuda para ir comprendiendo colectivamente la propuesta de la metodología de trabajo. En el caso de Tekax, que como ya se dijo, trabajamos en el tercer año de manera diferente, los espacios para compartir sus avances tomaban más tiempo, pues no sólo se trató de compartir, sino de ir aprendiendo a partir de todo lo que habían trabajado los maestros y maestras en sus comunidades.

Las actividades del caminar consciente, los ejercicios de mapear comunitariamente el pasado y el presente, la reflexión sobre los acontecimientos relevantes que explican los cambios que ha tenido la comunidad, positivos y negativos, plasmados en la espiral del tiempo, la recuperación de la historia a partir de vivenciar el *tsikbal* con personas de la comunidad, conforman un cúmulo de experiencias vividas por el profesor y profesora de manera personal, pero también en acompañamiento a sus alumnos y alumnas. Todo esto forma parte de la metodología de educación por proyectos, misma que para nosotros como colectivo de trabajo parte del territorio maya vivo.

Tercer componente: involucrarse en una acción colectiva (proyecto) que nazca de sus intereses y resignificar y reivindicar la vida de los pueblos originarios

La relación establecida con el territorio a partir de las actividades descritas generó condiciones para que los intereses que se despertaran en los docentes se vincularan con el territorio maya vivo y las formas en las que la comunidad se relaciona con la Madre Tierra. Uno de los procesos que vivió el docente fue el *tsikbal,* que estrechó sus vínculos con sus estudiantes y otras personas de la comunidad, y le permitió aprender de todos ellos, y hacerse cada vez más sensible a reconocer el conocimiento propio del pueblo maya.

Los docentes ya estaban recibiendo nuestras visitas de acompañamiento, que siempre eran de mucho aprendizaje, aunque en un principio costaba trabajo que no nos miraran como supervisores. Poco a poco, la confianza se fue construyendo y podemos asegurar que visitarlos en momentos claves fue muy importante para ir consolidando los aprendizajes del docente en el marco de la construcción de un sujeto que toma decisiones de manera autónoma, crítica y creativa.

Cabe destacar que durante los dos primeros años, en las sesiones de trabajo con los docentes compartimos ejemplos y herramientas para identificar los conocimientos propios de los niños, niñas y adolescentes, sus intereses, sus preguntas, la organización de las actividades y los momentos para compartir los avances con la comunidad.

En esos primeros años, al evaluar el trabajo identificamos que el docente aprendía a acompañar el proceso de los niños, niñas y adolescentes de manera indirecta y no profundizaba en el conocimiento que tienen respecto a su comunidad; en los espacios que nos dimos para construir conocimiento propio, se imponía el conocimiento escolar privilegiando con ello la idea de que es el único válido.

Por tal motivo, en el tercer año, para continuar con el proceso de apropiación crítica de la metodología de educación por proyectos, propiciamos que los docentes identificaran un interés personal a partir de la vivencia que estaban teniendo en relación al territorio maya vivo, así como de las experiencias del *tsikbal* que recordaban o vivían con la comunidad, en especial con los niños, las niñas y los adolescentes y de los intereses que surgieran. Lo anterior se desarrolló gracias al diálogo en torno a los conocimientos sobre la cosecha de la milpa.

A partir de ello identificaron que más querían aprender; esto nació de la experiencia del *tsikbal* que lograron establecer entre ellos y ellas, despertando su interés y emoción puesto que muchos de ellos se habían vinculado de manera genuina y estaban reconociéndose y reposicionándose en la comunidad. Los maestros y maestras eligieron lo que querían profundizar y se plantearon cuatro proyectos de siembra: de sandía, del *makal*, de una milpa y de camote.

Estos proyectos fueron el meollo de las nacientes comunidades de aprendizaje. A partir de este momento, los grupos de docentes participantes en ellos, fueron fortaleciéndose, apoyándose y creciendo.



El compañero Víctor comparte lo que sabe sobre los diferentes tipos de maíz que hay en Yucatán.

Luego de elegir por consenso su propio proyecto, iniciamos con un diálogo entre maestros. Cabe señalar que, para este momento, ya teníamos muchas reflexiones

inspiradas en el territorio, en la lengua maya y el conocimiento, así que cuando fueron escribiendo de manera individual: ¿qué sé? y ¿qué quiero saber?, compartían genuinamente sus conocimientos y sus inquietudes. Las preguntas fueron la base para un primer diálogo dentro de su comunidad de aprendizaje, básicamente porque fue la oportunidad para visibilizar que ellos, como docentes, también tienen conocimiento sobre la naturaleza, sobre la vida. El conocimiento que ha construido el pueblo maya los ha tocado, muchas veces porque ellos pertenecen al pueblo maya, pero lo han negado.

A partir de este primer diálogo, se cimentaron las bases para nuevamente relacionarse con los abuelos, abuelas, niñas, niños, madres y padres en la comunidad donde trabajaban. También empezaron a relacionarse de otras formas con sus familias, es decir, fueron dándose cuenta que mucho conocimiento sobre la vida estaba en sus familias y su propia historia. Compartimos el testimonio de la maestra Doris que participó del proyecto de la siembra del *makal*:

> "Mi papá tenía ganas de sembrar. Yo quise hacer ese *tsikbal* con él, que él me explicara, valorar ese conocimiento propio de la comunidad. Yo le di mucho valor al conocimiento propio que hay ahí arraigado y que muchas veces no se toma en cuenta. Dicen: '¿qué va saber un campesino?'. Aprendí a valorarme, a reconocerme como parte de esta cultura. Sembrar me ha enseñado muchas cosas. Si no estás en contacto con la tierra, no aprendes a valorarla. Cuando yo sembré sentí que estaba haciendo algo por mi comunidad, que es mi familia. Cuando mi papá me dice: 'hay que cosechar la calabaza porque se la están comiendo', fuimos y sacamos semilla: el *makal* y el camote, sí los logramos, sí sacamos algo. Costó mucho trabajo pero sí lo logramos. Me ha gustado mucho y me ha dejado muchas enseñanzas. Estuve en contacto con lo que ustedes insistían tanto. Las [actividades] que más me marcan son las que yo pude hacer y vivirlas con la tierra, las que hacen que de verdad resurja y ame lo que soy, ame mis raíces. Tenía que hacer un autoanálisis, revisar cómo había sido mi vida."

> En este momento del proceso, los profesores estaban involucrados en un proyecto, pero además, estaban acompañando el proceso de sus alumnos y alumnas. En esta relación se dio, en la mayoría de los casos, un intercambio interesante entre los niños, niñas y adolescentes y el maestro, pues según los testimonios, establecieron una relación donde el docente

se abría para aprender de la comunidad. El *tsikbal* continuó haciéndose presente, el conocimiento y la lengua maya tomaron un lugar fundamental. Consideramos que se estuvo viviendo un proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento.

En estos espacios de aprendizaje logramos resignificar el "aprender haciendo". Para nosotros, se puso en evidencia que en una educación en la vida comunitaria, con la vida y para la vida, hacer no involucra únicamente la habilidad práctica, la experimentación, sino el impulso a restablecer la relación con la Madre Tierra, con los seres del monte, con los múltiples ciclos que existen en la naturaleza y con las personas que nos rodean. Para la experiencia de formación docente, fue este hacer profundo el que despertó una fuerza muy humilde en muchos de los maestros y maestras. Se notó en las comunidades de aprendizaje, no todos se dejaron tocar por la vida comunitaria, pero era fuertemente notorio quiénes sí.



Ejemplo de la organización del proyecto sobre "el camote" de la región de Valladolid.

El aprender haciendo implica también un acompañamiento permanente entre los que están involucrados y además en relación con todo lo que está alrededor— personas, plantas, animales, cielo, la vida espiritual— ya que este acompañamiento no se hace sólo para adquirir conocimientos sino también para profundizar y ampliar nuestro pensamiento, entendimiento y reflexión. Estas reflexiones y cuestionamientos sirven para seguir construyendo, de manera comu-

nal, lo que implica la toma de decisiones para el bien común pensando siempre en el beneficio colectivo y de las siguientes generaciones, fortaleciéndonos como sujetos comunales.

Como parte de la experiencia de la metodología de educación por proyectos, se pudieron reformular las preguntas y su vinculación con la organización de las actividades a realizar con la finalidad de lograr el objetivo en común que cada proyecto había planteado.

Involucrar el *hacer* y no sólo el *conocer* fue clave en este momento; se articulaban. Porque si se quiere sembrar camote, se necesita preparar la tierra. Aquí visibilizábamos el conocimiento previo, las preguntas que se vinculan a la actividad de preparar la tierra y la acción que tendrán que hacer los maestros. Las preguntas que un sujeto es capaz de hacerse cuando comienza a impregnarse del conocimiento maya resultaron ser muy interesantes, así como la experiencia de vivir cómo el conocimiento maya se continúa construyendo, dando espacios además para la construcción de conocimiento en lengua materna.

Los proyectos de los maestros y maestras requerían *hacer*, no sólo *conocer*; entonces cuando empezaron a diseñar su propio "camino del proyecto" ordenaban lógicamente las acciones a realizar vinculando el conocimiento propio que se pondría en juego y las interrogantes que debían resolver, ya fuera antes o durante la acción. Lo relevante en esto es que habíamos logrado despertar una sensibilidad para que los intereses de los docentes estuvieran conectados con el conocimiento comunitario y el conocimiento que ellos fueron construyendo se hizo de manera colectiva a la luz de las preguntas originales que inspiraron al proyecto.

Conforme cada maestro y maestra avanzaba en las responsabilidades que había adquirido al momento de diseñar "el camino del proyecto", iban aprendiendo mucho en sus comunidades; así, cuando llegaban a la sesión y se juntaban con su comunidad de aprendizaje, compartían lo que habían aprendido en sus comunidades, con sus familias y con sus alumnos y, luego de un tiempo, lograron construir un primer texto donde pudieron articular muchos de los aprendizajes obtenidos.

En este punto de la metodología, es decir, cuando los niños, niñas y adolescentes han identificado un interés, se han hecho las preguntas, se han organizado para llevar a cabo su proceso, se han vinculado con las personas de la comunidad, es cuando el docente tenía que hacer el esfuerzo por vincular lo que los niños, niñas y adolescentes estaban haciendo con los aprendizajes esperados que les marcan sus planes y programas de estudios. Los resultados que tuvimos fueron

diversos, los docentes de primaria y de secundaria siempre lograron vincularlos. Sin embargo, a quienes más se les facilitó fue a los que impartían todas las materias porque justamente trabajar por proyectos permite mirar el conocimiento sin fragmentarlo por asignaturas. Para quienes eran docentes de una materia en específico lo vinculaban desde ese lugar del conocimiento, por ejemplo, quien era docente de ciencias, lo vinculaba con el tipo de proyectos que propone el plan curricular; si era un docente de formación cívica y ética, lo vinculaba sólo en esa asignatura. A los docentes por asignatura se les complicó también el manejo del tiempo dado que el tiempo de trabajo que tenían con sus alumnos y alumnas era de 45 minutos a una hora y en ese tiempo, ellos tenían que trabajar lo que marcaba su asignatura e intentar articularlo con el proceso del diplomado. Esto fue una limitante real para varios docentes, por lo que decidieron en muchos casos realizar el proceso en otro horario, incluso hay quienes lo hacían los fines de semana. Para quienes trabajaban multigrado se les facilitaba asignar tiempo y también articular el proceso del diplomado con los contenidos que debían abordar. Un ejemplo de lo que solían compartir era cuando tenían que abordar el tema de cultura regional, entonces decidían realizar el recorrido por la comunidad y dialogar con los abuelos para hablar de la cultura maya.

Quienes hacían estas actividades tuvieron el reto de no desarticular el proceso que el diplomado proponía. Algo que fue notorio al momento de vincular con los contenidos escolares, fue que el conocimiento indígena quedaba desplazado y lo que el docente buscaba fortalecer era lo que marcaban sus planes y programas. Ante esta situación, en el tercer año dejamos de hacer énfasis en la vinculación con los aprendizajes esperados y así logramos que, en todo momento, el centro de nuestras reflexiones fuera lo que se estaba aprendiendo en el marco del conocimiento que el pueblo maya ha construido. Consideramos que esto fue fundamental para que los docentes profundizaran su vínculo con la comunidad.

En este proceso de su proyecto, con el uso de las preguntas para ir comprendiendo lo que iban viviendo, se lograba la construcción de conocimiento; pero antes de mostrar un ejemplo de texto construido colectivamente, es importante decir que este conocimiento se recuperaba a partir de si habían vivido un *tsikbal* con las personas de la comunidad. Se hizo un ejercicio para identificar las cosas que dificultan y las que facilitan tener un *tsikbal*. Las reflexiones de los profesores siempre fueron más profundas y se notaba en la forma en que compartían los conocimientos que iban construyendo. Aquí mostramos un texto del grupo del proyecto "sembrar una milpa":

"Con las pláticas que hemos tenido con los abuelos y otras personas sobre la milpa en esta temporada hemos aprendido que se pueden sembrar dos cultivos en la misma parcela (maíz *taiwan*), no se puede atender abejas en el mismo terreno de la siembra o junto a los animales (ganado) porque pueden matar al ganado y estropear el cultivo (no daría fruto). En lugares donde ha habido ganadería hay que mover la tierra debido a que el ganado deja dura la tierra. Ya no son muy confiables las cabañuelas por los cambios climáticos que se han dado, hay que esperar la primera lluvia para la quema; cuando se quema, se hace chiflándole al viento, para que éste pueda levantar el fuego e ir viendo el viento en dirección norte. La milpa se puede hacer dos veces en el mismo lugar, es decir, en la misma parcela (volver a utilizarla). Se revuelven las semillas del maíz, frijol y calabaza cuando la persona en el agujero toma aproximadamente seis semillas y las deposita en el agujero que hace en el suelo. La distancia para sembrar es de un paso. Hay plantas en las que se toma en cuenta la luna (su posición), depende de lo que se desee obtener de la planta (semillas, hojas). Antes de empezar a quemar, se tiene que hacer una guardarraya para que el fuego no se propague en otra milpa. Los abuelos toman en cuenta la posición de los vientos para quemar y queman a partir del mediodía en que se asientan los vientos. Hay momentos en los que todos participaran en la milpa pero hay acciones particulares como el ritual de la primicia (*jo'oce', c'ha' chàak, sako*) en la que sólo participarán los hombres adultos con o sin niños varones. El entrar en la milpa tiene que ver con los tiempos en los que se realiza la actividad. Es decir, que es dependiendo del tiempo y actividad que entran hombres y mujeres, todos pueden entrar a la milpa. Las mujeres pueden entrar a la milpa, sí; los niños pueden entrar a la milpa, sí. En el proceso de la milpa todos pueden entrar cuando el dueño de la milpa pide permiso a los dueños del monte, cuando se tumba pueden ir las mujeres. Cuando no pueden ir mujeres ni niños es cuando hacen rituales porque dicen que les hace daño o les enferma".

Otro texto lo construyó un equipo de maestras y maestros, que trabajaron usando su lengua materna, el maya:

"*Yéetel le tsikbal ti -beetaj, yéetel le nolo'obbeyxanyéetel u jeejmáako'obyóolal le pak'al te' kiino'oba' tikna'atal. K-kanajba'axo'ob jun paajtal u paak'alichnal, jèebix: k'um, bu'ul, xperayèeteliib, iis, le isskikana'antalexaanichil le koolo, kuyiik'ajamjaanta'a meen ba'alche'ob bey ts'ub, baj, yéetel u jeele'ob bey xan*

u ‘p’uuk le ts’ubkits’aba tu ka’ le mejen xibipalalo’ob bey chichantakoobe’, letio’obkunilikba’axkin u ka’atka’ ts’eelek tu ka’. Le luumtial u p’aakaliska’abet bey tu’uxyanchajesayobotumensusulki u luumi. Ku panal tu kinilo’obke’i yola ti le kinoya’an u wi yete ku pana chumukkintumenchika’antuux u xikimaluumchen ti le lokjosa’al u semilla chentsoki’lekelilo le itsakupaana tan u shinilkintunmenbeyo a kaapelol tano men tan bin u cehntsikbalo’, yéetel e lu’umok’abet in wilkon u jejela’aslu’umob u tial u beytal in pakko’onkuya’aik e nojochwinkoobo e lumilboxolachuts u tialjejelaspak’al. Ba’ale’ k’abet in kanankobeba’axwinalikupàk’alxi’imtumenju’up’eelba’aljacktajkànanutial u yanyal le paak’alo’obo? Uti’al le meyajo’o’obakuyookolxan le koljujum’eeliltumenunajti’añyuumtsilo’ob. Le k’aankabo’o’moutsimenchenti’ike’ kusniki. K’aabetxanikwooytikyoole’ xookk’iin. Ba’axo’obbin te ts’iibo. Ti’al u meyajtal le ko’olo’ yan u tiaxtallu’umilyeetel u jets´ óolta´alba›axtiaxtal ken a pak’el. U wina’ali. Inch “mayo” yéetel “abril”: jaych’aataj, ch’a’ak che’, mis pach, kutoota’al. Tu laakalpak’alo’obokupaak’alinch “julio” yéetel “agosto”. Ba’ale’ yanpak’alo’obkaananti’ob u kanantal. U kinil y jo’ochmáake’ kuluubulich septiembre. (Tumben nal, yéetelcajsa’). U tial u kinilwats tan uikanik e winkoobo u tial u utsbetalmenma u betal le je u put’s le k’akomen tu nek’abet a huatt’sikich le colo u tial ken tokabemunput’suutial le no’ pacho’ wa tumben cole k’abet u t’saba. Som u coch u tialmunput’s’ek’ak¡omentunetunben col kunojochta le ich e k’ak’o”.

Esta es la traducción al español:

“En las pláticas que hicimos con los abuelos y con otras personas sobre la siembra de esta temporada aprendimos qué cosas se pueden sembrar en la milpa. Como la calabaza, frijol, *x-peronibes*, y el camote. También la milpa es comida por animales como cereque, tuza, etc. Otra cosa que aprendimos es sobre el hueso del cachete del cereque, se le amarra en la mano a los bebés para que jueguen y para protegerlos del ojo; ellos deciden, los niños, qué día quieren que se lo quiten. Para sembrar el camote es bueno donde hayan vivido las hormigas arrieras, ya que la tierra es suave. El camote se escarba de la tierra al mediodía ya que a esa hora se ve dónde está la tierra abultada y abierta, también se dice que cuando los camotes hacen que la tierra sobresalga de la superficie normal, están platicando (*tun k’ucho’ob*). Dicen los abuelos que debemos conocer diferentes tipos de tierra, la tierra negra es buena para el camote y para cualquier sembrado. Debemos tener cuidado del mes en que se siembra el maíz porque

> es muy importante para que se den los sembrados. La milpa es un todo ya que además de las cosas que da para el sustento de la familia, también existen los cuidadores y sus deidades, también debemos conocer sobre las cabañuelas. Para la elaboración de la milpa es necesario que se tumbe, cortar las maderas, hacer la guarda raya y quemar. Todos los sembrados se siembran en el mes de julio y agosto, sin embargo hay sembrados que se tienen que sembrar antes como en abril-mayo. El mes de septiembre es buen mes para cosechar elote. Hay elote nuevo y atole agrio. Cuando ya está el maíz se dobla, ya que es una manera de cuidarlo del agua y de que sazone bien, y eso ayuda también a que los animales y las aves no lo coman o lo echen a perder. Otro proceso muy importante es la guardaraya para cuando se queme nuevamente no se escape el fuego; para eso se realiza la guardaraya, no importa si es nuevo el espacio donde se quemará la milpa, además siempre serán iguales de anchas las guardarayas."

Compartimos estos textos, porque nos parecen muy reveladores en el sentido de que las preguntas que los maestros y maestras lograron hacer siempre fueron superadas por el conocimiento que construyeron cuando vivían un *tsikbal*. Así, consideramos que las preguntas que se hacen, deben ser tratadas porque no buscamos que sean la guía de un cuestionario a responder, sino que en un principio orienten las intenciones hacia el conocimiento. En nuestra experiencia se dio un vínculo a partir de ciertas interrogantes; éstas fueron suficientes para que los docentes dialogaran con las personas de la comunidad y construyeran conocimiento fundamentado en un saber ancestral.

En el caso de la sede de Tekax, los proyectos no se decidieron de la misma manera, nos apoyamos en dos docentes que habían tenido la experiencia con sus alumnos y alumnas. Ellos explicaron su experiencia de haber sembrado una milpa y como proyecto realizamos un vivero con árboles de *chakaj*. Nos apoyamos en un documento sintético elaborado por el colectivo de trabajo, que explicaba el proceso que se seguía para identificar los intereses de los niños, niñas y adolescentes y para explicitar las preguntas que tienen sus alumnas y alumnos respecto a lo que desean aprender y lo que ya conocen del proyecto que ha despertado su interés. Esta comunidad de aprendizaje decidió conformar grupos para apoyarse en la realización del trabajo con los niños, niñas y adolescentes. Esto para nosotros, como colectivo de trabajo, fue una experiencia nueva que implicó retos.

Así, decidieron en qué comunidad trabajar; dos lo hicieron en la escuela donde ya trabajaban, ésta era distinta a la del año anterior, por lo que vivieron otro tipo de conflictos, dificultades y tensiones que representaron retos en su proceso.

En cuanto a los compañeros de Conafe, cabe señalar que una maestra, que estaba cursando el diplomado por segunda vez, convocó y motivó a sus compañeros; la comunidad que eligieron fue donde ella había trabajado el ciclo anterior.

Durante este proceso los docentes estaban muy involucrados compartiendo, sesión tras sesión, sus avances colectivos y en su comunidad de aprendizaje. También externaban el trabajo que iban realizando con sus alumnos y alumnas. Una metodología de esta naturaleza pone en juego la capacidad del sujeto de tomar decisiones en todo momento.

Como colectivo de trabajo construíamos las condiciones para que se vivieran dilemas que tenían que ver con la toma de decisiones que apelaban al posicionamiento ético, pedagógico y político de los docentes. Los dilemas que se vivieron en el proceso tenían que ver con poner al centro la vida comunal, entendida como filosofía de vida del pueblo maya y la tensión existente entre el "mundo moderno" y el conocimiento escolar. A continuación compartiremos algunos de ellos, no sin antes aclarar que se construían sobre la situación real que se estaba viviendo con los proyectos, ya fuera de los alumnos y alumnas o de los docentes.

Uno de los dilemas fue la identificación de quiénes podrían ayudar para compartir su conocimiento sobre las plantas que hay en un solar. La reflexión que nos interesó provocar fue cómo valoran el conocimiento de las abuelas; esto porque se estaba haciendo evidente la exclusión de las mujeres adultas para compartir todo el conocimiento que tienen y se estaba privilegiando el de los hombres. Entonces, la forma que decidimos para hacer visible que las mujeres tienen un conocimiento indígena muy profundo fue invitando a una mujer maya a caminar con los docentes en el patio del lugar donde teníamos las sesiones de trabajo. Los docentes estaban maravillados del conocimiento que tenía la señora Ambrosia que, con toda serenidad y hablando en lengua maya, fue compartiendo a partir de los intereses y la conexión que los docentes decidieron establecer con ella. En los testimonios que después los docentes nos compartieron, reconocen que la visita de doña Ambrosia a la sesión de trabajo les fue muy significativa puesto que reconocieron que es tan valioso y complementario el conocimiento que tienen las mujeres como el de los hombres.

Otro dilema lo provocamos para los proyectos que tenían que ver con la siembra, y la semilla criolla o mejorada de maíz. El dilema que enfrentaron los docentes dinamizó su capacidad de argumentar por qué elegirían una semilla criolla o la mejorada, también hizo notorio el desconocimiento que muchos tenían sobre los debates y luchas de los pueblos originarios por la defensa de sus semillas. También desconocían que en Yucatán hay una tradición de mínimo 13

años de realizar las ferias de las semillas criollas. Asimismo mostraron su asombro ante el caso del amparo ganado por una comunidad maya de Campeche, que impidió que se siguiera sembrando soya transgénica en los terrenos aledaños a sus comunidades y es una lucha que continúa hasta la actualidad porque no ha sido fácil defenderse ante la presión que hacen las instancias gubernamentales. Lo que podemos asegurar es que provocar estos dilemas, despertó en los docentes el interés en conocer otro tipo de movimientos o reflexiones que salieran de lo exclusivamente pedagógico. Empezaron a discutir sobre las situaciones complejas que viven en sus comunidades donde laboran respecto a la producción para la vida digna.

Un tercer dilema fue sumamente interesante y trató sobre los dueños del monte. Con ello, no nos referimos a personas, sino a los *aluxes* y otras deidades que son cuidadores del monte con quienes, como pueblo maya, se ha establecido una relación de cuidado mutuo. La reflexión puso en evidencia nuevamente que la racionalidad occidental es muy dominante y es muy común negar o menospreciar las actividades y la relación que el pueblo maya establece con los seres del monte. Hubo un caso sumamente interesante que puso en evidencia que es un aspecto que tiene que considerarse y que para los niños, niñas y adolescentes es muy importante para conservar la armonía con su territorio. En una comunidad, los adolescentes habían decidido construir un espacio recreativo dentro de la escuela. Comenzaron a trabajar en nivelar el terreno que habían elegido. Encontraron piezas de cerámica antigua e identificaron que ese lugar estaba protegido por los *aluxes*, mismo que habían transgredido al estar escarbando. Comenzaron a suceder cosas extrañas en la escuela, los niños y las niñas afirmaron que eran los *aluxes*; les aventaban piedras a las ventanas y se perdían cosas, entre otros acontecimientos. La forma tradicional era ofrecer *skab* (bebida ceremonial a base de maíz) al *alux*. Los adolescentes decidieron hacerlo, y sólo así el *alux* se quedó tranquilo. Los estudiantes decidieron no continuar con el proyecto.

A lo largo del proceso que los maestros y maestras iban experimentando, como colectivo de trabajo estuvimos siempre atentos a los momentos en que considerábamos necesaria la reflexión amplia y profunda sobre lo que significa pertenecer a un pueblo originario y las luchas que éstos han dado por una vida digna. Es decir, los pueblos originarios, han sido sujetos sociales activos que han defendido y defienden su derecho a ser y estar en un mundo pluricultural. Compartimos varios niveles y ámbitos de su lucha. Queremos mencionar algunas: la educativa, para ello se compartieron para su posterior análisis experiencias de educación construida con una fuerte participación de los pueblos origina-

rios. Cuando los maestros y maestras lo reflexionaban constantemente salía un factor que, desde nuestra perspectiva, ha sido el mecanismo predilecto del poder para lograr la inmovilización: el miedo. Muchos docentes expresaron que el sistema educativo los tiene "amarrados" porque necesitan el trabajo, temen perderlo y han aprendido a callar cuando se sienten inconformes, dejándose manipular. Una maestra compartió lo siguiente: "Tenemos miedo a luchar por lo que queremos, hay temor de enfrentarnos con el sistema, no nos atrevemos a decir lo que sentimos porque nos afecta al salario. Hay que atreverse, renunciar a eso que nos ata".

Otra lucha que se compartió fue la defensa de las semillas criollas. Esto estuvo ligado con el proyecto que en el tercer año realizaron de manera grupal. En años anteriores se había vinculado con los proyectos que estaban realizando sus alumnas y alumnos. Se compartió la experiencia de la feria de las semillas criollas, actividad organizada por comunidades indígenas mayas de toda la península donde intercambian y defienden sus propias semillas.



Maestros y maestras de la región de Tizimín comparten el conocimiento propio respecto a su proyecto sobre la siembra de sandía.

Un momento clave fue cuando abordábamos las reflexiones desde la filosofía del "buen vivir" que se ha defendido en los pueblos originarios de Latinoamérica. Para ello leímos textos hechos en Bolivia y Ecuador, mismos que detonaron

reflexiones interesantes entre los profesores. Nuevamente, los docentes daban muestra de que la experiencia que estaban viviendo con el diplomado y con sus comunidades les estaba haciendo cuestionar sobre la afirmación: "la escuela te prepara para ser alguien en la vida". Surgieron muchos cuestionamientos: ¿cuál vida?, ¿hay un sólo modo de vida? Éste es uno de los testimonios dados por ellos:

> "[Tenemos] el error de que lo que quería para que mis alumnos fueran alguien en la vida, es enseñarles a trabajar con la tecnología. Nosotros estamos confundiendo el desarrollo con eso. El desarrollo es trabajar con la naturaleza con cuidado, el desarrollo no es una buena economía sino saber trabajar la tierra apropiadamente. Nosotros estamos mendigando sobre el oro. Tenemos nuestra riqueza que es la naturaleza y la estamos utilizando inadecuadamente".
>
> Martín
> *Sede de Tekax*

Estas reflexiones las hacíamos constantemente. Todas las actividades a lo largo del proceso formativo en algún momento daban para reflexionar sobre la lucha en la que están muchos pueblos originarios en la defensa de su dignidad, del territorio, de la vida.

Cuarto componente: comunidad de aprendizaje

La "comunidad de aprendizaje" se fue dando todas las veces que las maestras y maestros se reunían durante las sesiones a compartir sus avances. Hubo un cambio cada año. En los dos primeros, las comunidades de aprendizaje tenían como motor principal compartir la experiencia que estaban desarrollando con sus alumnos y alumnas, y se lograban reflexiones interesantes. Lograban construir aprendizajes porque se retroalimentaban, se daban ideas y ánimos. Además, durante estos espacios nosotros como colectivo de trabajo compartíamos nuestras aportaciones nutridas por las visitas que habíamos hecho a muchos maestros y maestras. Lográbamos un diálogo profundo sobre la forma en que estaban trabajando en sus comunidades.

El tercer año, agregamos un componente fundamental: las comunidades de aprendizaje fueron para compartir los aprendizajes de vida que estaban teniendo los docentes. La razón principal es que todos tenían en común un proyecto que estaban realizando. Se reunían a compartir lo que habían conversado con los

abuelos, con sus alumnos, quienes habían notado que ellos como maestros también estaban llevando a cabo un proyecto vinculado con el territorio vivo. Este hecho, es decir, que los docentes realmente estuvieran involucrados con un proyecto, rápidamente empezó a permear, en muchos casos, en sus vidas personales. En una de las reuniones de las comunidades de aprendizaje tuvieron una de las reflexiones más profundas respecto al conocimiento maya y su relación con la vida escolar. En los espacios, ya como comunidad de aprendizaje, podían compartir las transformaciones que sentían. La maestra Luli compartió: "me cambió mi vida, me cambió la visión de las cosas. Olvidé mis raíces por el trabajo, lo olvidé por completo. Aunque tenía corazón en el trabajo, me faltaba poner amor en mi tierra, en la naturaleza. Lo encontré aquí a través de los compañeros. Ese encuentro con la naturaleza, con ella misma… el diplomado me cambió mi vida, nos falta pero no nos queremos perder".

La maestra Selene compartió que ha entendido que: "soy una maestra de comunidad. No soy esa maestra de ciudad con esa mentalidad con la que antes iba con los muchachos. Yo entendí que trabajo en una comunidad y que tengo mucho por hacer. En el entorno tengo muchas herramientas. Nuestro laboratorio es esto: todo lo que nos rodea"

Un recurso que siempre utilizábamos fue la pregunta, sobre todo porque la consideramos un motor para la reflexión y para la construcción de pensamiento. Preparábamos las preguntas como parte de las sesiones de trabajo. A veces tenían la finalidad de profundizar en la comprensión, por ejemplo, de las relaciones de poder, de la forma en la que el conocimiento propio no es considerado conocimiento sino creencias, así como de la discriminación institucional. Otro tipo de preguntas tenían la finalidad de reflexionar acerca de los cuatro ejes del diplomado y cómo estaban presentes en las actividades y vivencias que tenían fuera de manera personal, con sus niños, niñas y adolescentes, con sus familias y con la comunidad en general. También se nutrió de ejercicios de autoevaluación. Algunas preguntas que solíamos utilizar fueron:

- ¿Qué has aprendido en tu relación con la comunidad?
- ¿Qué vivencias has tenido con la comunidad, con los niños y niñas con quienes trabajas que han hecho que te cuestiones profundamente sobre ti?
- Describe los momentos en los que has aprendido algo profundo que te ha hecho detenerte a pensar sobre ti y lo que haces (qué ha pasado con eso que te mueve).

- ¿Cómo has vivido la relación con la Madre Tierra?
- ¿De qué manera te han hecho reflexionar las historias del territorio?
- ¿Cómo se ha dado la interacción entre el español y el maya?
- Como producto de los ejercicios de reflexión generalmente se construían textos diversos. La maestra Angélica, de la región de Tizimín, compartía que respecto a la interacción entre las lenguas sentía: "tristeza cuando pregunto a mis niños quiénes hablan maya y ninguno de ellos dice 'yo', no porque no sepan, sino por la pena que les da, por culpa de la discriminación. Por lo que en mi grupo trabajo con ellos en español, pero trato de decirles cada vez que se puede las pocas palabras que me sé en maya y ellos se ríen, pero no los culpo ni regaño porque me doy cuenta que son nerviosos y se impactan por lo que escuchan".

Anteriormente hemos compartido de manera paulatina cómo se trabajó el tercer año en la sede de Tekax, hemos dicho que se conformó como una comunidad de aprendizaje.

Queremos compartir más en detalle lo que sucedió ese último año. La convocatoria se había hecho nuevamente en el sur y en el oriente del estado, sin embargo la respuesta en el oriente fue muchísimo más amplia que en los años anteriores, dando pie a abrir dos sedes. En el sur la convocatoria tuvo una respuesta de asistencia menor y esta situación puso al colectivo de trabajo frente a un fuerte dilema: trabajar sólo en el oriente con el número de profesores que habían respondido a la convocatoria y no trabajar el sur o trabajar las tres sedes. Fue un dilema porque para el colectivo de trabajo era importante estar presente en los diferentes contextos de este territorio maya, entendiendo que cada uno tiene sus propias particularidades y era necesario no renunciar en presencia y trabajo en el sur precisamente por la poca respuesta de los profesores a una propuesta como la del Diplomado Escuela y Comunidad.

Frente a este dilema, el colectivo de trabajo entró en sesión para analizar, discutir, argumentar y reflexionar la situación. Decidimos atender las tres sedes con todo lo que eso implicaba: la movilización, un gran esfuerzo para viajar y preparar las sesiones, el acompañamiento y más.

Decidimos plantear la situación a los docentes y pedirles que tomaran una decisión. Si querían que la sede continuara, la única manera era como comunidad de aprendizaje, donde ellos tendrían que traer los insumos para trabajar, es decir, sus propias vivencias. Los dejamos conversar y el grupo de docentes di-

jo que aceptaba trabajar así. En honor a la verdad, debemos decir que nos sorprendió su respuesta, no la esperábamos. Nos entusiasmó su seguridad e interés, entonces decidimos que triplicaríamos esfuerzos y atenderíamos Tekax. Efectivamente implicó mucho esfuerzo del colectivo, fue agotador; pero cuando el corazón se tiene en la lucha y la convicción es clara y fuerte, renunciar no es una opción.

En esta comunidad de aprendizaje vivimos entonces dos situaciones: la de los profesores y la del colectivo de trabajo frente al reto de acompañar a una comunidad de aprendizaje.

Respecto al proceso de los profesores concluiríamos lo siguiente:

- *Fue posible porque ellos y ellas dijeron que sí.* Que los profesores tomaran la decisión de continuar fue fundamental, pues al tomar la decisión sobre su propio proceso se posicionaron en un lugar distinto para trabajar, aprender y avanzar juntos. Fue el interés colectivo de los maestros el que les dio fuerza para decidir lo que querían y éste se mantuvo durante todo el proceso.

- *Hacían cosas y de ahí partían para la reflexión y el análisis.* Durante todo el diplomado, las y los profesores llegaban a compartir lo que habían estado realizando. Siempre se mostraron activos, su dinamismo dio la posibilidad de que se pudiera llevar a cabo la sesión basándonos en sus propias vivencias.

- *Partían desde el interés de lo que pasa con sus alumnos y alumnas a diferencia de los profes de Tizimín y Valladolid que lo hacen desde su proyecto personal.* Los docentes basaron muchas de sus reflexiones y análisis en lo que sucedía con sus niñas, niños y adolescentes, hecho que los confrontó muchas veces a nivel personal y en su práctica docente.

- *Llegaban a resolver.* Al tener menos sesiones que en las otras sedes, los profesores llegaban con la prioridad de resolverlas. Fue interesante que la mayor parte del proceso buscaron la opinión de los otros profesores escuchando y dialogando, y no tanto la de nosotros.

- *Mostraban un interés genuino por conocer sobre lo que estaba sucediendo en otro lado.* Les interesó conocer sobre la otra persona, más allá de escuchar como una receta lo que se hacía. Se escuchaban para conocer y entender lo que pasaba en otro lugar.

- *Se armó un pequeño grupo para trabajar en una comunidad.* La maestra Diana, quien ya había cursado un año del diplomado, tuvo la iniciativa de motivar a sus compañeros y compañeras de Conafe, que estaban tomando por primera vez el diplomado, para trabajar en una comunidad. Se animó organizando y acompañando ese proceso y por supuesto aprendiendo junto con ellos y ellas. Esto definitivamente la mantuvo activa y siempre con un pie adelante pues asumió esa responsabilidad de acompañar.

- *"Estamos aprendiendo juntos", eso fue hasta donde alcanzaron a mirar.* Para los profesores, la comunidad de aprendizaje les permitió seguir aprendiendo de ellos y entre ellos mismos. No alcanzaron a mirar ese gran esfuerzo colectivo que realizaron y a darse cuenta y entender que, si eran capaces de aprender juntos, también podían ser capaces de transformar juntos una educación y una manera de enseñar.

Respecto al colectivo de trabajo frente al reto de ser acompañantes de una comunidad de aprendizaje podemos concluir lo siguiente:

- Fue algo nuevo para el colectivo. Esta experiencia de acompañar a una comunidad de aprendizaje fue nueva, sabíamos poco sobre lo que implicaba ser comunidad de aprendizaje, sin embargo aprendimos mucho de este proceso. Las visitas de acompañamiento siempre fueron de mucho más impacto y aprovechadas por los docentes, en comparación a las regiones de Valladolid y Tizimín. Nos dio la oportunidad de asumir nuestra parte de acompañantes con dudas, desconciertos, pero también intereses y la seguridad de estar frente a la posibilidad de trabajar el fortalecimiento de la autonomía.

- Se fue construyendo la comunidad de aprendizaje de acuerdo con lo que fueron requiriendo desde sus inquietudes. Esto implicó un gran reto para nosotros pues, aunque llevamos lecturas para la reflexión o bien preguntas para provocar análisis y discusión, los profesores dieron prioridad a sus propios intereses para comprender la metodología de educación por proyectos con la ayuda de todos y todas. Para nosotros fue aprender respetando su ritmo.

Otra dimensión de las comunidades de aprendizaje es la relacionada con el espacio interestatal entre Yucatán, Chiapas y Guerrero. Durante los tres años, se tenía el objetivo de crear una red de docentes que intercambiaran sus experiencias. Se hicieron intentos por diseñar y nutrir dicha red entre todos los docentes de los

tres estados y, pese a todos los esfuerzos que hicimos, fue sumamente complicado. Incluso para el caso de Yucatán, no logramos que se estableciera una red entre las tres regiones donde trabajábamos. Muchos fueron los factores, pero consideramos que el principal fue que si no hay una relación interpersonal, no se logra despertar el interés genuino por compartir con el otro.

En agosto del 2014, se realizó el encuentro interestatal en la ciudad de San Cristóbal. Ahí, convivimos y nos encontramos "desde quienes somos", no sólo para transformar nuestra práctica docente, sino también para transformarnos. La experiencia de convivencia, contacto, diálogo y encuentro entre sujetos de los tres estados fue altamente gratificante para todos y todas. El encuentro logró que los docentes se contactaran en un lugar, nosotros lo llamaríamos más trascendental, donde no importaba haber hecho las cosas perfectas durante el diplomado sino que, quienes estábamos ahí, éramos personas que soñamos con construir un mundo diferente. Y eso fue, creemos, lo que ha influido para que hasta la fecha sigan en contacto varios docentes.

El encuentro también tejió los lazos entre las regiones donde trabajamos. La maestra Selene lo dice de la siguiente manera: "Yo necesito todavía estar en contacto con gente como ustedes, todavía no me siento fuerte y preparada para hacerlo solita, porque los medios masivos, los que hay en el contexto de Mérida, en fin, la globalización, es muy fuerte". Doris compartió: "me siento fuerte y siento que tengo las herramientas, quiero seguir en contacto con ustedes, siento que en cualquier momento puedo contar con ustedes, como la reunión de hoy, tengo ese conocimiento y esas herramientas y que me están sirviendo con los niños y niñas. Volver a leer lo que nos daban para tener más bases, recordar algunas que se nos han olvidado para fundamentar más lo que seguiré proponiendo, tengo las ganas y el compromiso y la convicción".

Todos ellos y ellas están muy emocionados porque próximamente volverán a verse en un segundo encuentro interestatal, que ahora se realizará en Yucatán.

Quinto componente. El acompañamiento

Este componente pone algo fundamental: una convicción que permeó la forma de estar con los docentes. Lo hicimos convencidos de que todos aprendemos de todos y todas. En el primer y segundo año, cuando visitábamos a los maestros y maestras en sus comunidades, los entrevistabamos, también a algunos niños, niñas y adolescentes y padres y madres de familia, con la finalidad de nutrir el proceso de investigación que se estaba realizando en el INIDE. Como colecti-

vo de trabajo siempre buscábamos que las entrevistas no fueran lo que dominara y abarcara todo el tiempo de nuestra visita a la comunidad, pero pocas veces lo lográbamos. En el segundo año, decidimos darle más peso a conversar con el maestro y maestra, a realizar actividades relacionadas con el proceso del diplomado en sus comunidades, y también a estar cerca de las niñas, los niños y los adolescentes.

Acompañar a los profesores en el proceso significó, entender la complejidad del contexto donde trabajan, además de estrechar la relación de compañeros y compañeras que tienen una preocupación genuina por transformar la educación. También significó aceptar que hay docentes que simplemente no tuvieron la intención de atreverse a transformar su práctica docente.

Al principio, siempre llegábamos a la comunidad, previo acuerdo con el docente, y nos involucrábamos en la actividad que él necesitara, pues la finalidad de este acompañamiento era fortalecerlo a él como sujeto. Esto también resultó novedoso para los docentes quienes nos compartieron que nunca habían vivido un diplomado de esta naturaleza, donde no se les supervisaba, sino que se les acompañaba.

Es ahí, en sus comunidades donde notábamos la dificultad que tenía el maestro de vincular la escuela con la comunidad. Fue en este espacio donde teníamos la oportunidad de entender la complejidad de transformar la práctica docente y sobre todo de lograr que fuera la comunidad quien tuviera un lugar fundamental en la resignificación de esta relación.

Como colectivo de trabajo, la reflexión sobre lo que vivíamos durante este acompañamiento siempre nutrió el proceso que decidíamos seguir durante las sesiones del diplomado. Este acompañamiento se hizo siempre con la convicción de que el docente es persona y es sujeto capaz.

Momentos de aprendizaje en la experiencia de formación docente

Esto que ahora compartimos lo hacemos como un resultado del proceso de sistematización. Nos pareció interesante hacer un esfuerzo por explicitar el tipo de momentos que se vivieron y que, si los entendemos de manera articulada, permitieron la construcción de un ambiente de trabajo propicio para que los docentes se apropiaran críticamente de la experiencia de formación docente, y la vivieran con gusto, asumiendo la responsabilidad que del proceso se derivó. Estos momentos hablan de una pedagogía basada en el sujeto y la vida comunal,

distinta de las que se enmarcan en los planes curriculares que se manejan dentro de las escuelas.

- **Momentos para la introspección:** Fueron sirviendo para la resignificación de su historia personal vinculada con los procesos relacionados con la tierra. Fueron las veces que evocaron momentos importantes de su historia relacionada con la discriminación, con su infancia, con sus vínculos con la vida, sobre un *tsikbal*, entre otros. Son momentos que van ayudando a la resignificación de su propia historia, y que ayudaron a que se dieran cuenta de dónde estaban, qué significado tiene vivir en un territorio maya, entre otras reflexiones personales.

- **Momentos para el posicionamiento y toma de decisiones**: Hubo cuestionamientos y confrontaciones con la realidad donde se vive, se buscó visibilizar los mecanismos de discriminación y negación hacia los pueblos originarios y a partir de ahí, impulsar la toma de decisiones frente a situaciones que fueran en contra de mantener una educación y una vida digna de los pueblos originarios, como por ejemplo pensar y actuar frente a situaciones discriminación, de abuso de poder, manipulación del sistema educativo, etcétera.

- **Momentos de interacción con la vida comunitaria**. Fueron vínculos con otros niños y niñas, los adultos, la naturaleza, que ayudaron al reaprendizaje. Fueron momentos para visibilizar y resignificar el territorio y la forma de vida comunitaria. Permitieron la entrada a esa vida comunitaria para conocerla, entenderla, reflejarse y convivir con ella.

- **Momento para la generación de cuestionamientos.** La pregunta formó parte sustancial de la experiencia, y es un ejercicio que debe hacerse constantemente porque es necesario ir pasando de preguntas sencillas o simples, a preguntas más complejas que evidentemente van cargadas de análisis previo, de conocimiento propio y de un posicionamiento ético-político cada vez más consolidado. Las preguntas fueron el motor para la construcción de nuevos aprendizajes de manera colectiva y para cuestionar su práctica docente.

- **Momentos para reflexionar de los niños, niñas y adolescentes como sujetos.** A través de diversas maneras, se buscó visibilizar no sólo el lugar que se le daba a los niños, niñas y adolescentes dentro del proceso educativo y vida comunitaria, sino también darle su lugar a los conocimientos que ellos tienen, al derecho de ser escuchado y decidir sobre su

educación y comunidad, así como evidenciar su modo de vida comunitaria que se ha construido en un continuo dinamismo de un pueblo ancestral que tiene su propio sistema de construcción del conocimiento, y que también tiene una gran conexión espiritual con la naturaleza y la tierra, que muchas veces ha sido invisibilizado, discriminado y menospreciado por el modo de vida occidental, la escuela y el sistema político dominante.

- **Momentos para hacer comunidad de aprendizaje.** Forman parte del sentirse identificado con otro compañero/a que también quiere transformar su práctica docente, que está viviendo un proceso de resignificar su propia historia, que está tomando decisiones importantes. Entonces, son estos momentos para compartir los avances, las dudas, las preguntas o cuestionamientos propios que nos vamos haciendo en el proceso. Ayudan a comprendernos entre nosotros, a encontrarnos, a salir al encuentro del otro y dejar que otros vayan a mi encuentro, es decir, ir acompañados.

- **Momentos para aproximarse a otras luchas**. Conocer y reflexionar sobre otras organizaciones, procesos y sujetos que también han decidido comprometerse a transformar las situaciones de injusticia y discriminación que se viven, a veces en el ámbito educativo pero también en el de la participación ciudadana y la defensa del territorio. Estos momentos han sido clave para tomar conciencia de que no estamos solos, que son muchas las personas que han decidido luchar.

Ahora vamos a compartir cómo se vivió el proceso con los niños, niñas y adolescentes que hacen de esta experiencia formativa algo complejo, pero altamente enriquecedor para todos y todas los que participamos.

5.4 *Kanbal paalal; tu'ux múuch' k-kuxtatik u kanbalil kaajil maayab*. Las experiencias de los niños, niñas y adolescentes donde se vivieron aprendizajes del pueblo maya

Como ya se ha explicado en el apartado anterior, la experiencia de formación docente consideró, como parte de su propuesta, el espacio para el aprendizaje con los niños, niñas y adolescentes de la escuela donde laboraban los profesores. Al respecto, lo que queremos compartir es que también muchos docentes,

al estar ejerciendo el cargo de capacitadores tutores, o directores no tenían grupo, sin embargo lograron trabajar con niños y niñas ya fuera de sus propias comunidades o del grupo de algún otro docente. Durante el diplomado, fueron registrando el proceso que iban desarrollando y lo integraron en narraciones acompañadas de fotografías y de sus propias reflexiones sobre el aprendizaje que estaban teniendo. Durante los tres años hicimos un trabajo intenso con los docentes pues asumimos que trabajar con ellos y ellas era una manera de llegar a que los niños, las niñas y los adolescentes estuvieran al centro de lo educativo.

Para el proceso de la sistematización decidimos como colectivo de trabajo que íbamos a recuperar de manera general cómo fue el proceso con los niños, niñas y adolescentes recordando las vivencias que nosotros y nosotras tuvimos durante el acompañamiento que dimos en las comunidades. Decidimos hacerlo así porque es una manera de reflexionar y aprender también de nuestra convicción y apuesta personal y colectiva respecto a lo fundamental que es en nuestras vidas trabajar comprometidamente con los niños, niñas y adolescentes. Fue donde pudimos vivir durante los tres años intensamente, pero mucho más durante el segundo y tercer año cuando dedicamos más tiempo al acompañamiento, a estar directamente en contacto con ellos y ellas.

Nuestras convicciones, por todos los procesos de lucha que hemos descrito y hemos compartido, han sido que los niños, niñas y adolescentes son sujetos, son capaces de tomar sus propias decisiones, tienen mucho conocimiento propio que han aprendido de sus abuelos, abuelas, papás, mamás y de lo que ellos observan; se preguntan e interpretan de manera autónoma, además siempre tienen el deseo de compartir lo que saben.

La metodología de educación por proyectos impregnada por los ejes —del sentido de ser *máasewal*, la relación con la Madre Tierra, las historias del territorio y la interacción entre las lenguas— es una forma de trabajar educativamente con los niños, niñas y adolescentes de manera intencionada para que puedan ir desarrollando todavía más sus capacidades de toma de decisiones autónoma, pero también interdependiente entre sus compañeros y compañeras, de tal forma que sea armónica con el sentido comunal. Al tiempo que fortalece el pensamiento crítico a partir del proceso que se vive del caminar consciente por el territorio, las reflexiones y, sobre todo, las preguntas que se hace el sujeto respecto a los intereses de aprendizaje que va reconociendo. Estos aprendizajes ponen en juego las habilidades para hacerse sus propias interpretaciones sobre por qué suceden determinadas cosas, sobre la aplicación en la acción de los conocimientos que el

sujeto ha aprendido en la relación con su familia, con su comunidad y también con todos los seres de la naturaleza.

Esta metodología buscó ser congruente con la pedagogía indígena que, reconocemos, tiene el pueblo maya. Así los niños, niñas y adolescentes logran involucrarse activamente en un proyecto o acción colectiva donde aprenden lo que parte de su interés, construyen conocimiento y también desde este conocimiento comunitario logran integrar, articular, confrontar y situar el conocimiento escolar. El trabajo que fuimos construyendo contribuyó al desarrollo de pedagogías congruentes con el sistema de conocimiento propio del pueblo maya y para nutrir la vida misma de los pueblos originarios. Con esto no queremos decir que nos sintamos satisfechos con los logros alcanzados, asumimos que todavía hay mucho por hacer. Lo que hicimos fue fortalecer, entre otras cosas ya antes reflexionadas, una metodología educativa que trabaja por proyectos y que da un lugar central a los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a los pueblos originarios. El camino estuvo lleno de retos, contradicciones, tensiones y conflictos propios de un proceso de construcción y reconstrucción y también de muchos aprendizajes que queremos compartir.

Cuidar y favorecer este espacio, fue para nosotros, como Colectivo de trabajo, fomentar la autonomía y comunalidad que se nutre de la conciencia de saber y ser parte del pueblo maya; de levantar la voz a favor de él, de fortalecer su existencia a través de conocimientos valiosos y útiles para la vida, que se han pasado de generación en generación; de conocer y escuchar la historia que cuentan los y las abuelas siendo ésta una forma de resistencia ante una cultura dominante que insiste en invisibilizar, desacreditar y olvidar formas milenarias de vida, organización y convivencia, prohibiendo la participación de niñas, niños y adolescentes bajo la creencia lamentable de que no tienen nada que decir porque nada saben y nada conocen, y con ello violentando el derecho a ser las y los protagonistas de su propio proceso de vida.

Ahora vamos a compartir, desde la propuesta de trabajo con ellos, las vivencias que se tuvieron dentro o fuera de los espacios escolares. Cuando nuestro acercamiento era afuera de los espacios escolares nosotros no decidíamos a dónde ir, eran ellos quienes tomaban la decisión; y cuando era adentro, lo que propiciamos era un espacio para dialogar y compartir lo que ellos quisieran, en la lengua que ellos decidieran.

Partir del supuesto de que las niñas, niños y adolescentes no conocen su territorio resulta una falsedad y un punto de inicio que descalifica a toda una cultura que ha basado su conocimiento e identidad en la observación, la reflexión, la

interpretación y la comprensión del mundo a través de sus vivencias, que se dan de manera comunal, marcada por una gran conexión con la tierra y su historia.

Conocer el territorio, aprender de lo que sucede en él, escuchar lo que se cuenta, tomar acción en actividades propias de la comunidad es parte fundamental para la vida cotidiana que tiene cada comunidad para el aprendizaje y la construcción del conocimiento y los valores que se establecen y aplican en la comunidad y el territorio.

Un principio es el territorio y por eso caminamos conscientemente por él

Durante el caminar consciente, sin importar su edad, las niñas, niños y adolescentes manifestaban su orgullo de vivir en ese territorio y con generosidad y entusiasmo compartían sus conocimientos sobre los caminos, la historia de la comunidad, los primeros habitantes. Sobre las plantas medicinales, por ejemplo, hablaban de los nombres y para qué sirven, qué curan y quién de sus familias las ocupa, cómo las preparan, cuáles se comen y a qué saben. También compartían sobre las actividades de la comunidad, de los cenotes y aguadas, de la milpa, de lo que se siembra, de las temporadas, de los caminos y rutas y si no conocían con exactitud esta información, sabían con certeza quién podía platicarles sobre ello.

La resignificación del recorrido desde la reflexión y el caminar consciente pudo visibilizar un espacio y toda la complejidad en que la comunidad entiende el territorio, es decir, se fue resignificando éste, a partir de la convivencia con la comunidad, donde las niñas, niños y adolescentes viven en vínculo y en relación con el territorio explicitando el conocimiento propio, teniendo la sensibilidad para aprender y entenderlo como "un todo", donde hay conexiones con lo que existe en él.

La interacción y la conexión sucedía cuando se caminaba en el territorio en los diversos espacios que existen y los que se construyen cada día viviendo sus actividades cotidianas. Esto es posible por la misma dinámica de vida de los pueblos originarios. Cuando caminamos conscientemente y observamos, hay que estar sensibles al entorno para percibir y darnos cuenta de las cosas que hay y que suceden en el territorio, que muchas veces no sabemos y mucho menos nos involucramos. Zulemy, niña de 11 años de la comunidad Emiliano Zapata de la primaria comunitaria Conafe nos contaba cuando se realizaba la caminata: "mi comunidad es tranquila, con muchas plantas, un poco sucia, con algunas escuelas, no hay tanto tráfico y hay mucha gente, hay lugares de la comunidad que no conozco y no sé dónde viven todas las personas pero he visto que tienen muchos

animales en sus casas como gallinas, pavos, pollos y ganado. La gente come mucha fruta porque eso tiene en sus parcelas, pero también come *pibes* en esta época, frijol con puerco, tamales, huevo... mi papá tiene una parcela donde siembra china (naranja dulce) y mandarina; algunas veces lo acompaño y me enseña a sembrar y cosas que se necesitan de la milpa".

Como se compartió en el apartado donde hablamos del proceso con el docente, parte del acompañamiento consistía en realizar alguna de las actividades propuestas por el diplomado conjuntamente con el docente. Tal fue el caso de la visita en la comunidad de X-makulan, donde trabajaba una maestra de Conafe. Juntos caminamos por la comunidad. Lo que querían los niños y niñas de la comunidad era platicar sobre la aguada. Ellos decían que su comunidad tiene aguada y las otras, cenotes, empezaron a narrar que éstos son más profundos. Los niños daban consejos para prevenir peligros al caminar cerca de la aguada de su comunidad, donde se encontraban en ese momento.



Niños y niñas de El Limonar compartiendo lo que saben de su territorio.

Mientras caminábamos compartieron que habían visto cocodrilos y tortugas del otro lado de la aguada y los huevos eran la evidencia de ello. Reconocieron los huevos de tortuga y cuando se les preguntó que cómo lo sabían empezaron a describirlos: "los de las tortugas son blancos los de las culebras tienen manchitas". Les preguntamos si podíamos verlas y decían que no porque estaban en lo hondo. Narraron sus conocimientos sobre las plantas que ahí crecen, al pasar por un

árbol de copó (álamo) nos contaron su historia: "el huracán lo tiró, el agua de la aguada había subido y no lo pudieron sacar de la aguada y por eso está de lado". Ese árbol les gusta mucho porque pueden jugar y divertirse en él. Seguimos caminando, después nos dijeron: "no podemos seguir porque hay una parte lodosa y es peligroso, si se hunde tu pie, se pega y no podrás seguir, hay plantas que salen de ese lodo que te atrapan y te puedes lastimar porque si te enredas y quieres seguir te enredas más y te puede cortar". Es evidente que en todo momento estuvo presente el sentido del cuidado hacia los demás. Esto lo detonó la intención de los compañeros y compañeras de querer avanzar y enseguida salió la advertencia y los cuidados. Hasta su forma de actuar en el lugar tenía que ver con lo que sabían al respecto. Los que sabían nadar podían jugar en la parte que daba a lo hondo y los que no, jugaban en la parte donde estaban seguros. "No se podían caer en el agua", este consejo le daban a los compañeros.

Al regresar al salón nos comentaron sobre las entradas y salidas de la comunidad, y las propiedades de los alrededores. Como aún había tiempo se sentaron bajo un árbol de laurel y comentaron: "en ese mismo árbol, los ancianos se reunían a contar historias y ahora ya casi no lo hacen pero nosotros sí, y también nuestros papás". En ese momento empezaron a contar historias sobre los alrededores, contaron lo que sucedía en otros pueblos con los *wayo´ob*[34], la *xtabay*[35] y el *pixan* (espíritu). Platicaron también acerca de los cambios que tuvo la comunidad después del huracán que pasó. Las preguntas seguían siendo un motivo para continuar conversando y conviviendo. Se comenzaron a preguntar sobre las diferencias entre los cenotes, reconocieron que no sabían mucho de eso y que querían investigarlo con sus papás. Externaron que es una curiosidad que tenían hace tiempo.

Complementariamente recordaron que a uno de los niños, su papá le contó que por otra comunidad de Dzonot Carretero no pueden ir a ese cenote porque reboza y es peligroso.

[34] Los *wayo´ob* son personas intermediarias entre los seres del monte o espirituales y los seres humanos, que se transforman en animales a veces para hacer maldad y otras para ayudar y proteger al pueblo.

[35] La *xtabay* es una mujer que es un ser del monte.



Niños y niñas del Limonar dentro de un *jaltun*, donde se almacena agua de lluvia.

Otro ejemplo es el caso de la comunidad de Cholul, en el municipio de Chemax, donde se había realizado un primer recorrido en compañía de su maestro. En esa ocasión, faltó que las niñas, niños y adolescentes se preguntaran más profundamente sobre lo que les rodea. Mirar sólo un camino y escuchar la plática con un abuelo de la quema y la milpa no fue suficiente para que ellos se motivaran a contar lo que sabían. Durante la visita de acompañamiento, compañeros del colectivo de trabajo del diplomado realizamos un segundo recorrido con preguntas sobre los terrenos que estaban deshabitados: ¿por qué no había casas en ellos? Eso dio lugar a que empezaran a decir que había habido gente pero se había ido: "ese terreno se quedó pero el dueño ya no, entonces nadie puede ocuparlo". Siguieron caminando y se fijaron en los sembrados que había en ese terreno, las plantas habían empezado a crecer de manera natural convirtiéndose en monte. A la pregunta de si sabían para qué sirve una planta, enseguida respondían que para la comida o para curar algún malestar. En ese momento los niños y niñas hablaban de varias cosas al mismo tiempo, era evidente su entusiasmo por compartir lo que sabían y quién se los había dicho; de manera natural respondían porque les era familiar.

Con estos testimonios, se hace evidente el conocimiento que los niños, niñas y adolescentes tienen de su territorio, de las plantas y de los animales. Todo

ese conocimiento reluce con elementos de su entorno. Así también fue visible el papel que juega la lengua materna en esta interacción con el entorno pues es a través de ella que se da compartir los conocimientos. Ellos se desenvuelven y comparten lo que saben del territorio como les fue transmitido. En la mayoría de los casos, si la lengua materna era la maya se mostraban más confiados hablando en maya entre ellos y con las personas de la comunidad, pero cuando se veían forzados a hablar en español (por la maestra, principalmente) la comunicación no fluía o se quedaba escueta, ante todo lo que podían compartir en su lengua maya.

El caminar consciente con los niños y las niñas hace que también aflore la historia

El "caminar consciente" dio paso a conectarse con la historia, a encontrarse con personas que contaban esas historias y que los unían a su territorio fortaleciendo su identidad. Este contacto fue principalmente a través de la oralidad, en su lengua materna como su principal fortaleza mediante el *tsikbal* con sus abuelos, abuelas, así como con los padres y madres de familia, ya que fueron reconociendo la historia de su comunidad, los acontecimientos importantes que dan muestra de las decisiones que explican, un poco, el presente que estaban viviendo en su comunidad.



Estudiantes de una telesecundaria de la zona de Valladolid, platican sobre el territorio con un abuelo de la comunidad.

Un ejemplo claro de esta conexión a través del *tsikbal* fue lo sucedido en la comunidad de Rancho Tekal. Un niño dio la versión de por qué tenía ese nombre su comunidad. En ese momento una de las niñas dijo que esa no era la historia del nombre de la comunidad, porque su papá se lo había contado diferente, pero que no se acordaba lo que le había contado. Así que fueron a buscar a Don Neri, que era el papá de uno de los niños de la escuela. Don Neri llegó cerca de la escuela y se sentó debajo de un árbol de ramón. Los niños y niñas le preguntaron si él sabía la historia del nombre de su comunidad, él respondió que sí, ellos le dijeron que si podía contarles, don Neri dijo que sí. Ese momento se sentaron cerca de él y estaban atentos a lo que el señor les iba a contar.

Don Neri les compartió que antes, esa comunidad era un rancho de españoles que eran los dueños de ese lugar, y que esa gente tenía a muchas personas mayas como esclavas, pero que llegó el día en que los esclavos se revelaron contra sus patrones porque los trataban mal, y los españoles se fueron de ese lugar porque los esclavos eran más que ellos, entonces todos salieron a vivir en otras partes y sólo pocas familias se quedaron. Las familias que se quedaron decidieron ponerle a la comunidad el nombre de Rancho Tekal, porque representaba a la gente que habia vivido como esclava y que no era libre como ahora.

Los niños y niñas le preguntaron si eran sus abuelos quienes eran los esclavos y Don Neri les dijo que no, que fueron los abuelos y padres de sus abuelos de él y de su hermano. Uno de los niños le preguntó que por qué se quedaron en su comunidad y no salieron a vivir en Kanxoc o más lejos, Don Neri le respondió que sus padres y él decidieron quedarse en la comunidad porque ahí viven bien y son felices, trabajan en sus milpas, atienden a sus ganados, y hacen lo que les gusta y se comparten todo lo que cosechan y cazan en el monte.

Una de las niñas se levantó y dijo que a ella le gusta vivir ahí y que así es feliz. Luego todos se levantaron, se despidieron de don Neri y se fueron a comer a sus casas. Don Neri también se levantó, se despidió y se fue a su casa con sus hijos. Este testimonio también muestra que la historia está viva y presente en la memoria de los adultos del pueblo.



Una mamá de la comunidad explica a niñas y niños de la comunidad de Xlal el proceso de la realización del carbón. Esta actividad es la principal fuente de ingresos de la comunidad.

También los adolescentes de la telesecundaria de Teabo valoraron la importancia del conocimiento de los abuelos y abuelas: "me ha gustado mucho porque los abuelos saben mucho, por ejemplo en la temporada de siembra y cosecha, he aprendido a valorar sus conocimientos al compartírmela".

El proceso que fueron viviendo las niñas, niños y adolescentes, acompañados recíprocamente por los maestros y la comunidad, nutrió el sentido más amplio de seguir defendiendo la vida comunitaria para las siguientes generaciones. Los adolescentes de la telesecundaria de Timul lo expresan de la siguiente manera: "platicando con nuestros abuelos y nuestros familiares, nos hemos enterado de muchas cosas. Es bonito saber más sobre nuestras costumbres, lo que hacen los antigüos, porque también nosotros vamos a ser antiguos. Pero ahora es importante cuidar nuestro ambiente, los animales, no contaminar, ayudar a que crezcan los árboles".

En el caminar consciente a través del *tsikbal* conocemos la historia más amplia y en este proceso siguen presentes las preguntas

Es importante enfatizar que un componente fundamental a lo largo del proceso, que detonó que siguieran compartiendo lo que sabían, así como el aprender y la construcción del conocimiento fue: la pregunta. Ésta es importante tanto para los cuestionamientos personales como para los colectivos y tuvo diferentes intenciones de acuerdo al momento que se estaba viviendo. En un primer momento tuvo la intención de que las niñas, niños y adolescentes reconocieran su territorio a través de todos sus sentidos, de aprender más de él a través del otro, de compartir con los compañeros los saberes, de interesarse por lo que otro conocía, de dialogar, de escuchar, de platicar sobre sus inquietudes, de sus miedos respecto a los lugares que no eran seguros, en los que les gustaba estar y por qué, de los centros de reunión de las y los adultos, dónde se reunían los chicos, entre las mamás y los abuelos. Por toda esta interacción con el territorio y lo que en él existe y vive, es inevitable que se construya conocimiento.



Grupo de jóvenes de secundaria CONAFE de la comunidad de Hoteoch durante su caminata por su territorio.

Esta forma en que se trabajó con los niños, niñas y adolescentes fue fundamental. Muchas veces durante el mismo caminar consciente por la comunidad, salían

preguntas como: ¿por qué creen que se han dado estos cambios?, ¿cómo fue que se organizó la comunidad para impedir que personas externas talaran esos árboles?, ¿qué simbolizan la cruz verde que está en ciertos lugares de la comunidad?, ¿cómo se organizaron para construir el pozo de la comunidad?, ¿cómo protegerse de los malos vientos?, entre otras. Este tipo de preguntas las manifestaban en algunas ocasiones ellos, pero también comenzaron a hacerse cuando los docentes ya habían despertado su interés por conocer más a la comunidad donde trabajaban. Las preguntas entonces fueron un detonante para un diálogo entre maestros y alumnos y donde también la palabra de los abuelos tuvo su lugar fundamental.

La pregunta ayuda a mantener una interacción continua y permanente con el territorio vivo, permite generar aprendizajes significativos, dejando claro que la vida se desarrolla en colectivo. También genera nuevos aprendizajes para la vida comunitaria dada la interacción directa y la conexión con las historias que cuenta el territorio.

Un testimonio lo comparte la maestra Brenda: "los niños tuvieron las siguientes interrogantes: ¿por qué se dejó de utilizar el pozo? Ahorita está cerrado. Nos acercamos al pozo y se veía muy sucio, no se veía como agua para tomar, se veía un agua espesa. Se preguntaron: ¿desde cuándo dejamos de tomar agua del pozo?, ¿desde hace cuánto llegó la luz? Todo tiene una historia y fuimos a platicar con Don Marcos. Su padre sobrevivió en la guerra de castas. Nos contó cómo se fueron fundando las comunidades. La historia narraba que era el mismo territorio, pero que a raíz de la guerra de castas, se fue dividiendo. La comunidad estaba en el territorio de Dzitnup. Ahora que estoy recuperando la historia de mi pueblo entiendo por qué mucha gente de mi pueblo es de Dzitnup. Antes, el centro, donde está el pozo, era muy fértil, pero cuando llegó un presidente dijo: 'vamos a quitar los árboles' y se quedó en un campo." El tipo de reflexiones que se dan cuando se camina conscientemente con los niños y las niñas de la comunidad son más profundas.



Niños y niñas de San Juan del Rio reflexionan sobre la relación entre sus mapas y la espiral del tiempo.

Con esta manera de dialogar y argumentar sus ideas, los niños, niñas y adolescentes muestran la claridad que tienen sobre lo que pasaba en su comunidad. Lo que ellos ponían al centro eran sus preocupaciones, su visión de lo que significa para ellos estar involucrados con su comunidad. En este diálogo también surgían otras preguntas que detonaban otros intereses, así como preguntas que los ayudaban a consensuar un interés común, por ejemplo, se preguntaban: ¿por qué es importante no perder la lengua maya?, ¿podemos hacer algo para que no se pierda?, ¿todos queremos hacer algo para que no se pierda?, ¿por cuál interés podemos empezar a actuar? Esta última pregunta tenía la intención de que todos los intereses se atendieran, porque todos eran importantes. En la mayoría de los casos tenían relación entre ellos y lo que se necesitaba era ordenarlos para poder atenderlos a todos.

Hacer los mapeos lleva su tiempo. Durante todas las veces que se camina por la comunidad, siempre se tiene la oportunidad de aprender más. Un ejemplo de esto es lo que pasó en la comunidad de X-lal, donde trabajó, el tercer año del diplomado, el maestro de Conafe Wilberth. Los niños y niñas salieron a platicar con las personas de la comunidad y a su regreso se encontraron con Don Francisco, el papá de una niña llamada Neydi. Él les habló de un cenote bonito que había en el pueblo pero que estaba lejos, ahí agarraban agua las personas. El cenote

se llama *X-kail*. Los niños y niñas decidieron dibujar esta información en su mapa, con lo que damos cuenta de que el mapa está vivo y siempre puede alimentarse con lo que las personas de la comunidad les cuentan a los niños y a las niñas.

Toda esta experiencia se recuperó en dos herramientas: el mapa del pasado y del presente y la espiral del tiempo. Ambas fueron importantes porque sirvieron para articular al territorio con las historias que abuelas y abuelos contaron. Se plasmó en un mapa del pasado: dibujaron cómo era su comunidad, qué había, a qué se dedicaban las personas, si había milpa, qué árboles y animales existían, si existía o no carretera, la ubicación incluso en algunos casos de los primeros pobladores. En otro mapa, el que se llamó "del presente", plasmaron toda su comunidad en la forma en que se encontraba en el momento actual. Aquí también se ubicaron los lugares que les gustaban o que les daban miedo, los puntos de reunión, la escuela, en fin todo lo que miraron en el caminar. Los estudiantes de la secundaria de Tixcancal compartieron lo siguiente: "hicimos este ejercicio del mapeo para conformar este conocimiento, plasmarlo en texto y poderlo compartir a otras generaciones".

Hubo otra herramienta que acompañó de manera conjunta los mapas, la espiral del tiempo, que tuvo un uso muy concreto: identificar las relaciones entre el pasado y el presente a través de los cambios que hubo en su comunidad. Se fueron ubicando situaciones específicas, así como otras que se relacionaban con esos cambios, las personas que habían decidido esos cambios, las fechas en las que habían sucedido. Se hicieron preguntas para provocar reflexiones, análisis, discusiones y dilemas. Algunas preguntas fueron: ¿cómo afectó este cambio a la comunidad y a sus familias?, ¿les gusta más la vida de antes o la actual?, ¿prefieren ver su comunidad como está ahora o como era antes?, y ¿la carretera ha traído beneficios o no?



La imagen muestra la relación del mapa del pasado, del presente y de la espiral del tiempo que los niños, niñas y adolescentes realizaban después de sus caminatas.

Las reflexiones y análisis en torno a la situación actual del territorio vivo permitieron el empoderamiento permanente del proceso de niñas, niños y adolescentes desde su espacio social de vida. Otra de las finalidades de estas herramientas fue identificar sus intereses que se fueron manifestando durante el caminar.

También, para ir reflexionando sobre los cambios que han tenido en la comunidad algunos niños, niñas y adolescentes con la ayuda de sus maestros y evidentemente de la comunidad, reflexionaron sobre los cambios que hay en la tenencia de la tierra, sobre el modo de vida que nos han enseñado los abuelos y abuelas. Se cuestionaron sobre sus preocupaciones respecto a la pérdida de respeto hacia los seres del monte, hacia el trabajo en la milpa, hacia la forma humilde de vivir. Un alumno de la secundaria de Tixcancal compartió esta reflexión: "nosotros somos de la cultura maya, ahí pertenecemos, es decir, nos sentimos identificados, no importa si no eres del apellido maya, lo que importa es cómo se siente aquí en el corazón, cómo te identificas con costumbres, lengua, tradición. Eso es lo que importa […] pero nosotros tenemos el trabajo de transmitir esos conocimientos que nos han dado, como la herbolaria y la lengua materna, son conocimientos que tenemos, ése es el trabajo que nosotros tenemos que seguir para que no se pierda".

El tiempo para ir trabajando esto no está definido. El docente y los estudiantes fueron quienes lo establecieron en función de qué tanto se van involucrando en el proceso. Esto último es muy importante ya que el hecho de que los niños, niñas y adolescentes disfruten lo que están realizando es fundamental para que los aprendizajes que vayan logrando sean relevantes para sus propias vidas.

Los intereses de niñas, niños y adolescentes

Desde el momento de caminar surgen, de manera natural, aquellas situaciones que a los niños, niñas y adolescentes les atraen, les llaman la atención, les interesan. Y para organizarse para trabajar conjuntamente hubo que poner atención a estos intereses. La manera de hacerlo fue a través de, en un primer momento, mirar con atención por dónde iban los intereses del grupo, es decir, qué de lo que habían visto y conocido en su caminar consciente por su comunidad les inquietaba o les interesaba. Muchas ideas surgían y se iban concretando con la ayuda de las preguntas y de la reflexiones de los porqués de esas ideas. Se llegaba a una lista de interés que tenían diversos fines. Unos tenían que ver con profundizar en el conocimiento de algún aspecto de la comunidad; otros, con mejorar alguna situación, procurar la convivencia y la armonía entre todos (en la comunidad, no sólo en la escuela), acercarse aún más a los saberes comunitarios, o algún otro interés pero siempre se procuró que estuvieran orientados al vínculo con la comunidad. Lo relevante que hemos aprendido es que el docente debe ser muy sensible y respetuoso de los niños y niñas para motivarlos a externar sus intereses y decidir en consenso. Esto pareciera fácil, pero no lo es, consideramos que es uno de los principales retos en esta metodología de trabajo por proyectos desde el conocimiento comunitario.

Durante la experiencia, también los niños y niñas mostraban intereses alejados del bien común. Podemos decir que éstos fueron disminuyendo y hacia el tercer año, los intereses y los proyectos emergían del contacto reflexivo con el territorio y de las experiencias del *tsikbal*. Cuando salían intereses que se alejaban del vínculo con la comunidad o que no tenían la mirada puesta en un bien común, se reflexionaba con los niños y niñas sobre lo que había detrás de ellos hasta entender de dónde y cómo habían surgido; cuando esto se hacía, se descubría que aquellos intereses no habían tenido su origen en el caminar ni en el dialogo con los abuelos y abuelas y que tampoco habían surgido de conocer la historia o las historias de su comunidad y por eso les faltaba el sentido comunitario. Nos dimos cuenta que muchos de ellos salían de la idea que ya se ha instalado en las comunidades de lo que significa una vida más moderna como se le suele llamar.

De eso nos dimos cuenta el primer año y por eso reforzamos las actividades en las que los niños, niñas y adolescentes tuvieran un contacto más cercano con la vida comunitaria, con sus abuelos y abuelas, sus familiares para que de esta vida surgieran sus inquietudes respecto a lo que deseaban hacer y conocer.

En algunos casos, el ritmo de los niños, niñas y adolescentes fue distinto al de su profesor o profesora. Sus reflexiones sobre las situaciones que vivían iban más allá de lo que el docente podía comprender; se notaba cuando ellos ya tenían claro lo que querían hacer y cómo. El profesor o profesora se desesperaba por ir paso a paso, ante esto le respondíamos que se dejara guiar y acompañar por su grupo de estudiantes.

A lo largo de la experiencia hemos identificado que la naturaleza de los intereses que se despiertan en los niños, niñas y adolescentes son muy diversos, porque nacen de sus reflexiones. A continuación presentamos un ejemplo de este proceso de intereses que surgían y cómo los argumentaban, es el caso que nos narran las niñas y los niños de la escuela primaria Conafe de la comunidad de Hunxectaman y cuya maestra estuvo en el primer año del diplomado, este dato nos es relevante porque hemos identificado cambios con los que, durante los tres años del diplomado, se lograba que los niños, niñas y adolescentes identificaran sus intereses. Los de este grupo de niños y niñas son:

1. No les gustaba que las mamás tuvieran pleitos o molestias entre ellas, porque "no nos gusta que las mamás peleen. Cuando ellas tengan problemas que simplemente hablen porque siempre que se pelean, se tienen que decir cosas y se insultan. Cuando se peleen, tienen que hablar y no deben mentir. Si sabe que ella tiene la culpa para qué lo va a ocultar, siempre hay que hablar con la verdad porque cuando haya otro problema se va a quedar peor y se van a molestar más".

2. La tala de árboles y del monte: "hay muchos árboles que se cortan para hacer lápices, hojas y otras cosas, pero no hay muchos que dejan y no siembran otros, y si no se siembra ya no podrán vivir las flores de acá. No hay que dejar que los talen porque los árboles son los que nos dan oxígeno. Si llegan a talar todos los arboles ya no podríamos respirar bien porque ya no tendríamos oxígeno. Si no tenemos aire no podemos vivir".

3. La contaminación: "nos preocupa la contaminación. Por acá hay una fábrica de Coca-Cola que tiene tres tubos y sale humo de ahí, y el humo hace que se vaya desgastando la capa de ozono así como pasa en Méri-

da porque hay muchas fábricas como la de Sabritas, la Bimbo, y acá en la comunidad hay personas que queman su basura y eso también se va a la capa de ozono".

4. La pérdida de la lengua maya en su comunidad: "hay muchas personas acá en Hunxectaman que ya no hablan la lengua maya y otras pocas que sí, y cuando hablan entre ellas pues no se entienden, no como mi abuelita que la habla y la entiende pero no son muchos los que pueden hacerlo así. Por eso no hay que dejar que se pierda. Muchos niños no lo saben hablar y no lo entienden".

5. La caza de animales: "no hay que dejar que cacen a los animales como el venado, porque en muchos lados ya los mataron todos, y no van a volver a haber si los cazan todos. Se van a ir extinguiendo".

Estos argumentos fueron dialogados con todos los del grupo. Algunas niñas y niños lo hicieron en lengua maya y en español porque sabían hablar los dos idiomas y porque les pareció importante hacerlo por sus compañeros que no hablan ni entienden maya. En esta comunidad decidieron comenzar por el proyecto relacionado con la pérdida de la lengua maya.

Ahora consideramos hacer explícito que todos estos procesos con los niños, niñas y adolescentes en varias ocasiones se hicieron en lengua maya. Como ya se ha dicho, esto tiene un papel fundamental en todo el proceso; en este caso, como en varios, el papel de la lengua maya fue muy importante no sólo porque estaba dentro de los intereses del grupo, sino porque es muestra también del desplazamiento que la lengua materna ha tenido dentro de las escuelas. Por ello se puso particular atención a identificar los espacios y momentos donde niños, niñas y adolescentes puedan hablar en su lengua materna, fortaleciéndola y al mismo tiempo, fortaleciendo los conocimientos que en ella hay, y así también se favorece el sentido de pertenencia e identidad al pueblo maya.

Otro ejemplo del tipo de intereses y los argumentos subyacentes se ve en el caso del grupo de la comunidad de X-maculan. Ellos explicaban que les interesaba realizar una convivencia al finalizar el curso escolar, que incluyera a ellos y a sus familiares pero que no representara gastos económicos fuertes. Para ellos, lo importante de esta acción era tener un momento compartido con los demás y procurar la convivencia. Teniendo lo anterior claramente identificado, buscaron resolver la situación pensando en lo que saben hacer, con quiénes y dónde lo pueden hacer, teniendo en cuenta las dificultades y procurando la mejor solución. Más adelante desarrollaremos esta parte del proceso.

En la comunidad de X-lal, donde trabajó el maestro Wilberth en una primaria de Conafe, los niños y niñas decidieron hacer el proyecto de un horno para hacer carbón. Este interés surgió luego de haber caminado por la comunidad varias veces. Un día visitaron a uno de los abuelos de la comunidad, que ya es muy pequeña y les contó que antes X-lal era muy bonita, había mucha gente, pero la tierra dejó de producir y se fueron yendo hacia Tizimín y Cancún, por eso ahora quedaban pocas familias y las casas abandonadas las ha ido cubriendo la yerba. Los niños y niñas de X-lal compartieron cómo les había ido en sus caminatas por la comunidad. Un día pasaron por la casa de don Elía, un viejito de los dos que viven en el pueblo, y él les empezó a contar de su vida. Él se dedicaba a hacer carbón y así pudo tener un ranchito y sus animales. También les contó un poco del proceso de la elaboración: primero se cortan las maderas verdes y se empieza a formar un horno apilando la madera en forma de casita de indio, después en el centro se le pone una mecha con ropa para que después se entierre, una vez que se haya enterrado, se enciende la mecha y se espera hasta que se consuma. Esto dura entre uno y dos días, al terminar se quita la tierra y se le pone agua. Se quitan unas maderas grandes llamadas cabos y ya queda el carbón.

Otro ejemplo de lo dinámico que son los intereses es el caso de los estudiantes de la secundaria técnica de la comunidad de Tixmehuac. Este grupo era de una maestra que cursó el segundo año del diplomado. En ese año del proyecto, se hicieron muchas más actividades y reflexiones con los docentes sobre el territorio, sobre las preocupaciones de los abuelos y abuelas respecto a su cultura como pueblo maya. Consideramos que por tal motivo los proyectos de entonces estaban más relacionados con alguna acción colectiva para el bien común y en los que se hacía más explícito el conocimiento propio y la historia viva del pueblo maya. En este sentido, compartimos ahora uno de los proyectos de ese grupo de chavos y chavas. Su interés fue cambiando de rumbo, en un principio querían sembrar hortalizas, pero esto ya lo hacían con otra maestra. Su intención fue sembrar como se hacía antes, con los consejos de los abuelos y padres que sabían hacerlo. Sin embargo, como parte de las actividades de la escuela, debían vender lo que se producía para obtener recursos, y los muchachos y muchachas tenían que salir a vender de casa en casa. Fue ahí donde relacionaron lo que habían descubierto de la historia de su comunidad: se percataron que antes había un mercado, y se preguntaron por qué ahora no. Si hubiera uno, no tendrían la necesidad de salir a caminar de casa en casa vendiendo su cosecha. Si lo rehabilitaran tendrían un lugar donde concentrar los productos y no sólo los de ellos, sino también los de las personas que venden en sus casas; podrían recuperar su espacio en el mercado y volver a hacer que la gente saliera a comprarles ahí; ten-

drían más clientes y tendría más vida el centro de la comunidad. Durante el recorrido conocieron a personas que habían visto en funcionamiento el antiguo mercado y que no sabían muy bien por qué desapareció, conocieron también a gente que vendía ahí y que les gustaría volver a hacerlo. Eso fue lo que los motivó más a llevar a cabo su idea.

Otro ejemplo de intereses, también de una maestra del segundo año, es en la comunidad de San Pedro. Los niños y niñas decidieron criar pollos y cochinos. Al respecto, ellos veían posible hacerlo cada quien en su casa. Decían que los jóvenes tienen que hacerlo porque los adultos ponen muchas excusas, como la falta de tiempo. Pero para ellos, la solución era sencilla: el grupo se encargaría de promocionar y construir los gallineros o chiqueros, según la familia lo prefiera. Decían que eso lo podían hacer porque lo sabían hacer, así sólo dejarían a los adultos a cargo del cuidado de los animales y ellos le darían seguimiento, es decir, pasarían de casa en casa para preguntar cómo iban con sus animales; aunado a estas actividades, decían que también podían realizar hortalizas para sembrar otros ingredientes para la elaboración de comida. Proponían que en sus hortalizas se rehabilitara su sistema de riego; esto era una visión integradora de varias acciones que tenían que ver con cubrir las necesidades que veían en su actividad productiva. Hablaban de "truequear" con las mismas personas de la comunidad.

Éste, como muchos casos, es un ejemplo en el que la dinámica y el ritmo del grupo superan al docente, pues su participación reflejaba temores o incertidumbres por no saber cómo acompañar a un grupo despierto, que tiene una conciencia y conocimiento amplio de la situación actual de su comunidad. Es importante resaltar que, en este ejemplo de organización/acción del grupo, se muestra la conciencia colectiva, la capacidad de organización, la realización natural de consenso y argumentación, la visión de los adolescentes sobre lo que es útil para la vida. Es también un ejemplo claro de cómo los intereses y objetivos del grupo no estaban fragmentados, sus ideas estaban hiladas por un bien común; confirmamos que para los niños, niñas y adolescentes el interés ya viene acompañado del por qué y para qué quiere realizar su acción. Es la mente adulta la que necesita dividir en partes la situación para entenderla.

También cabe mencionar que la diversidad de intereses y acciones que las niñas, niños y adolescentes realizaron fue muy amplia debido a las características de sus comunidades, de su edad y de la región en la que se encontraban; una muestra de esto es que, aunque el interés sobre las plantas medicinales fue muy recurrente, era tratado de manera distinta en cada comunidad. En algunos casos el interés estaba puesto en mantener los conocimientos y usos que se dan en

esas plantas, y en otros casos, además de mantener ese conocimiento, también se querían recuperar sus usos para cuidar la economía familiar y estar más sanos.

Un aspecto notorio dentro de sus intereses estuvo relacionado con sus edades y ritmos de vida. Se pudo distinguir que, mientras en los niños y niñas los intereses iban de manera clara y directa a mantener la relación con el otro en su comunidad, como en el caso de los huertos para sembrar sus propios alimentos, revitalizar la lengua maya para que se puedan entender todas las personas, realizar un parque en la comunidad para todos los niños y niñas, recuperar las historias de la comunidad, entre otros; los proyectos de adolescentes estaban enfocados directamente con la realidad que les tocaba vivir como jóvenes, como por ejemplo, la preocupación de mantener un sustento económico para sus familias, las problemáticas como el alcoholismo y la falta de trabajo en la comunidad, entre otros. Esto se reflejó en proyectos como la reforestación del árbol de *chakaj,* que sirve para la actividad principal de la comunidad que es el tallado de esa madera, la recuperación del mercado municipal como punto de comercialización de sus propios productos, o la recuperación de la historia de su comunidad para mantenerla viva, entre otros.



Un grupo de jóvenes de la comunidad de X-maculan organiza sus preguntas e ideas de lo que sabe y quiere saber antes de pasar a la organización de su proyecto.

En este momento del proceso, era casi inevitable que ya se empezara a hablar de la organización concreta para la acción pues durante la argumentación y reflexión de intereses surgían de manera espontánea, desde diferentes voces, a quiénes podían acudir si necesitaban ayuda. Se identificaba a quienes tenían el conocimiento necesario para concretar su acción e incluso dejaban casi de lado el ritmo del maestro o maestra, quien en muchas ocasiones se dejó guiar por las niñas, niños y adolescentes y en otras no.

Cuestionar el entorno, mirar las acciones del pasado que dieron lugar al presente, trabajar conjuntamente con la comunidad, dieron paso a concretar una acción para trabajar juntos. Para llegar a eso, después de un caminar consciente y acompañado de la comunidad, fue necesario pensar y decidir cómo y en qué se quiere actuar. En este momento del proceso, niñas, niños y adolescentes ya contaban con mucha información, con saberes y conocimientos que los inquietaban y que además despertaban en ellos un interés que había que poner en diálogo para lograr una manera de organización conjunta, en donde la participación y la voz de todos se viera reflejada en las decisiones y acciones.

La manera de decidir por cuál interés comenzar se hizo por consenso. Por eso la argumentación sobre el porqué tenían esos intereses fortaleció las habilidades para participar activamente; se buscó evitar las votaciones, pero no siempre lo logramos. El consenso es el resultado de un proceso donde se dialoga, se escucha, se argumenta, se reflexiona, se analiza, se debate y se toman decisiones para un bien común.

A través del consenso, se buscó que defendieran y argumentaran sus ideas, dialogaran y procuraran escuchar atentamente al otro. No se trató de evitar las diferencias ni invisibilizar las voces. Las dificultades se tomaron como oportunidad de negociación pero sobre todo de profundización y reforzamiento de ideas, es decir, cuando en un grupo habían desacuerdos se buscaba llegar al fondo de las ideas para entenderla y poder llegar a un acuerdo.



Estudiantes de secundaria de la comunidad de Tixcancal desarrollan el objetivo de su proyecto relacionado con la historia de su comunidad.

Complementariamente, una vez que se elegía lo que iban a trabajar como proyecto, era recomendable que los niños, niñas y adolescentes decidieran para qué les iba servir hacer ese trabajo. Por ejemplo, en la comunidad de X-lal, los niños y niñas de la primaria decidieron hacer un horno para hacer carbón para ayudar a juntar dinero para su fiesta del día del niño y también para ayudar al señor más viejito de la comunidad que no tiene quien lo cuide. En el caso de los estudiantes de la secundaria de Tixcancal, la finalidad de su proyecto sobre la recuperación de la historia de Tixcancal era dar a conocer a la comunidad cómo ha ido evolucionando la misma a través del tiempo, así como los personajes y los hechos históricos que marcaron el desarrollo de la población.

Después de decidir el interés por el cual se va a comenzar, se debe pensar en aquellas cosas que saben sobre lo que quieren hacer y sobre lo que necesitan saber para hacer realidad ese interés. Estas preguntas tenían que estar conectadas con el interés de fondo. Fue la manera en la que organizaban sus conocimientos y se complementaban entre ellos; sirvió también como punto de partida para pensar en una organización que involucre a las demás personas de la comunidad.

Las formas de provocar a los niños y niñas para que hagan sus propias preguntas son diversas. Ellos siempre tienen preguntas. Lo que se debe construir es

el espacio para que las hagan y se organicen de tal manera que puedan trabajarse de forma organizada.

Al respecto hay dos preguntas claves: qué sé y qué quiero saber. Cuando los estudiantes comparten todo lo que saben, se hacen explícitos los conocimientos propios que tienen que, como hemos compartido, empiezan a hacerse evidentes desde el caminar consciente por su comunidad. Son los conocimientos que ellos tienen, y los que reconocen que saben sus madres, padres, abuelas, abuelos y demás personas de la comunidad.

Para dar un ejemplo de esto, vamos a compartir lo que sucedió con los niños y niñas de la comunidad de Lolbeh, que es una secundaria comunitaria del Conafe. El proyecto que decidieron hacer nació luego de compartir lo que les gustaría que en su comunidad no cambiara porque lo consideran valioso. Deseaban disminuir la caza del venado. Cuando compartieron lo que sabían, reconocieron que habían muchos venados pero que hay temporadas en las que se puede cazar y otras, en las que no; además compartieron que no está bien matar a demasiados y que cuando un cazador ya lo ha hecho en exceso, el dueño del monte le hace daño. Así ha pasado y muchas veces un cazador muere. Un niño compartió que algunos cazadores tienen la piedra del venado, que es algo que el venado les da y es la piedra quien le indica el tiempo que podrán cazar. Cuando compartieron lo que querían conocer más, estas fueron sus preguntas: ¿les gusta cazar?, ¿les gusta cazar solos o en grupo?, ¿cómo aprendieron a cazar?, ¿qué hacen con el venado o jabalí que cazan?, ¿en qué época llega más venado?, ¿qué es la piedra del venado?, ¿cómo se busca?, ¿quién ha encontrado una?, ¿es bueno decir que buscaste la piedra del venado?, ¿en cualquier momento se puede buscar la piedra del venado?, ¿cualquier persona puede verla o sólo quien la buscó?, ¿a quién le gustaría encontrar una y por qué?

Así trabajamos conjuntamente habiendo llegado al consenso

Dependiendo de la naturaleza del proyecto es la forma de organizarse para realizarlo. Hasta ahora, hemos compartido proyectos que vinculan directamente a los niños y niñas en una acción que les permite participar activamente en su comunidad, tales como hacer un museo comunitario, la elaboración del carbón, sembrar una milpa y otros proyectos que buscan profundizar en el conocimiento de algún aspecto de la vida comunitaria como el de la piedra del venado de Lolbeh, y los proyectos para recuperar la historia de la comunidad.

Lo clave para la organización es tener siempre presente cuáles son las preguntas que orientan el proyecto, no como un listado a responder, sino como un referente que el docente tiene para nutrir los espacios de trabajo con los niños, niñas y adolescentes. En la vivencia con ellos, la manera de organizarse para realizar la acción concreta es a través de mirar y concentrar lo que se quiere lograr, lo que se tiene que hacer, lo que se sabe y lo que se necesitas saber: cómo se hace, quién o quienes lo hacen y quién puede ayudar (con acción o con conocimientos), qué herramientas se necesitan y cuándo se va a hacer. Todo lo anterior se plasmó en un camino que llamamos "el camino del proyecto". Teníamos claro y se mencionó desde un principio que el proyecto no sólo era esa acción concreta sino que iniciaba desde el caminar y que su conclusión no tenía que ser con el término de la acción pues se puede seguir caminando juntos, atendiendo otro interés o siguiendo los pasos que se vayan marcando en el proceso según el grupo lo vaya descubriendo y decidiendo.

Algunos testimonios de los niños y niñas cuando compartían cómo se estaban organizando, hacían referencia a lo que buscaban: "quiero aprender la lengua maya porque es muy bonita", "vamos a sembrar la milpa para comerla". La herramienta del camino además de ayudar a tener una guía y orden de las acciones, siempre fue mirada con total libertad, es decir, fue una herramienta viva porque se podía interactuar con ella en todo momento. Nada era inamovible, todo podía modificarse cuantas veces fuera necesario. La herramienta tenía que ayudar a responder al interés, a las inquietudes pero también debía ayudar a mirar los aprendizajes que se iban adquiriendo en el camino. Aunque también para esto se realizaron otras herramientas como los textos colectivos, nuevamente se aplicaron las preguntas pero ahora enfocadas hacia el qué sé ahora y que no sabía antes. Con esta última pregunta se compartían los nuevos conocimientos y saberes que el grupo fue descubriendo, construyendo y reconstruyendo, pero que además fortalecieron el conocimiento propio comunitario que afianzó su identidad como pueblo maya.

También vale la pena mencionar que el camino fue utilizado por el docente, para su tranquilidad por tener un orden en la acción o para entender el proceso del grupo. Le sirvió también para visibilizar el conocimiento y para planificar. Fueron pocos los grupos de niñas, niños y adolescentes que regresaban a él y lo modificaban según lo requería su proceso. Muchos se encarrilaban con las acciones, una les llevaba a la otra de manera inmediata y natural. Cuando se detenían era para mirar las dificultades, los errores, los conflictos, las nuevas inquietudes o

intereses, pero casi siempre la dinámica y los ritmos que los niños, niñas y adolescentes tenían con las acciones rebasaba la herramienta.



En esta imagen se ve la organización el grupo de jóvenes de X-maculan mediante sus herramientas y las preguntas que guiaron su proyecto.

El proceso del desarrollo de las acciones fue dinámico en todo momento. Se complementaba a través del diálogo de saberes, conocimientos, inquietudes y dudas que cada quien tenía, pero también por otros conocimientos e inquietudes que surgían detonados por la acción. En este espacio se favorecía la construcción y ampliación de nuevos conocimientos y aprendizajes.

Un ejemplo de organización a través del camino del proyecto es el de los niños y niñas de Hunxectaman. Ellos optaron por trabajar sobre la pérdida de la lengua maya. En su consenso, en seguida salió quiénes querían que los ayudaran y cómo.

Pensaron mucho en sus abuelitos y abuelitas y en actividades de convivencia como fogatas para contar historias, cuentos y leyendas, pláticas para saber sobre animales y plantas, colores, alimentos, y para aprender a contar en maya. Su organización del proyecto reflejó mucho su constante dinamismo en las actividades, pues se fue modificando cada vez que era necesario. En este proyecto, las actividades daban paso a que quisieran hacer otras cosas, así que regresaban a su

camino para agregar otra actividad que surgía después de haber realizado la anterior. Cambiaban las fechas, ampliaban la lista de los nombres de las personas que querían que los ayudaran y las realizaban fuera del salón, como en el parque del centro o en casa de la persona que los iba a ayudar. Las mamás, los abuelitos y las abuelitas se mostraron participativos y entusiasmados de que los niños se acercaran a ellos con ese interés.

También se hace el reconocimiento de los aprendizajes que se van desarrollando durante el proyecto y la construcción de conocimiento propio. Una niña dijo que lo principal que han aprendido durante el proyecto es a respetar a la naturaleza, a no contaminar el medio ambiente, así como la importancia de la lengua maya; ayudar a las personas que no la hablan a que la entiendan y la aprendan para que no se pierda.

Esta herramienta del camino fue útil para diversos fines. Uno de ellos es que ayudó a que los niños, niñas y adolescentes se dieran cuenta de que tienen conocimientos sobre lo que querían realizar y en lo que podían ayudar o guiar a sus demás compañeros. Así, también, fue una manera de visibilizar las formas en las que aprenden en su comunidad, ya que los conocimientos que ponían al centro iban acompañados de la manera en la que los aprendieron y quién se los enseñó, poniendo en evidencia las maneras que tiene la comunidad de mantener su conocimiento propio, en ocasiones invisibilizadas por la escuela.

Además, sirvió para que visibilizaran la complementariedad de conocimientos que tenía el grupo, es decir, ayudó a que construyeran sus propios aprendizajes a partir de lo que sabían y compartían, construyendo el conocimiento de manera colaborativa.



El maestro Miguel con sus alumnos y alumnas que decidieron en consenso hacer un jardín botánico para aprender a curarse con esas plantas. En la organización de su proyecto, escribieron lo que sabían de las plantas y lo que necesitaban saber, luego se organizaron para poder estar cerca de los abuelos y abuelas y aprender más sobre las plantas medicinales. Después realizaron actividades propias de la preparación del terreno, la búsqueda de plantas, su siembra y su cuidado. Aunado a lo anterior buscaron conocer qué curan y cómo se preparan los remedios.

También visibilizó las maneras en las que van aprendiendo en su comunidad, pues al poner al centro lo que saben, esto casi siempre iba acompañado de la historia de cómo lo aprendió y quien se lo enseñó. Ello le da fuerza y confianza para seguir poniendo sus conocimientos al centro de una manera segura, sabiendo que es útil lo que aporta. Sin embargo, para que esto no se pasara por alto requirió atención y sensibilidad por parte del acompañante quien debía hacerlo visible.

Esta manera de trabajar también evidenció que saben lo que están aprendiendo pero muchas veces no se dan cuenta de cómo lo aprenden. La metodología ayudó a darle un lugar central a la manera en la que ellos y ellas van aprendiendo y siendo protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, así como también fortalece la autonomía de sus maneras de aprender. El acompañante tiene que estar atento a estos momentos para visibilizarlos y explicitarlos ante los niños y niñas.

Con esa misma mirada de que la vida para la cultura y los pueblos mayas es cíclica, pensamos en que los proyectos no tienen un fin, es decir, que no terminan porque pueden detonar en otras acciones para seguir aprendiendo o continuar caminando juntos.

Un aspecto importante que se mencionó, pero en pocos casos se logró, fue el mantener el proyecto caminando a pesar de que el profesor no estuviera en la escuela. Esto tenía que ver con la formación como sujetos de derechos y autónomos, capaces de mantener y defender sus intereses, de buscar aliados y procurar que su voz y su persona tuviera presencia en su comunidad.

Un ejemplo de lo anterior es la experiencia de los jóvenes de la telesecundaria de la comunidad de Kancabdzonot, en el municipio de Yaxcabá. Su proyecto fue sobre la reforestación del árbol de *chakaj*. Desde un principio, los jóvenes se vieron motivados hacia esta actividad pues en sus recorridos y en las pláticas con los abuelos y los papás aprendieron que ese árbol se está acabando. Dicha especie es muy importante para la comunidad porque se dedican al tallado de artesanías, una actividad que, para mucha gente, es fuente de recursos económicos. La principal motivación de los jóvenes para cuidar del árbol fue que no quieren que se acabe la artesanía, pues es algo que identifica a su comunidad y la mantiene activa. Después de consensar cómo querían desarrollar su proyecto, se lo presentaron a las personas de la comunidad, no sólo a sus papás, pues la invitación fue a través del vocero de la comunidad y acudieron a la reunión personas que no tenían hijos en la escuela pero a quienes les interesó la actividad porque tenía que ver con algo de su trabajo, además que varias de las personas que llegaron habían sido con las que los chicos fueron a platicar para conocer la historia de la comunidad. También llegaron a la reunión jóvenes exalumnos de la escuela; les interesó que antes no hacían esas actividades y quisieron participar. En dicha reunión se retroalimentaron las propuestas que los chavos tenían para trabajar, pero sobre todo surgió un sentido de colaboración por parte de los papás y mamás, se organizaron para chapear y limpiar el terreno, para medirlo, traer los árboles y sembrar y regar.

Nos topamos con dilemas en el camino

El proceso conllevó dificultades y dilemas, que eran aprovechados para fortalecer el sentido comunal, la solución de conflictos de manera propositiva, la escucha, el consenso, la argumentación y el respeto. Un ejemplo de los dilemas que se presentaron es el que tuvieron en la secundaria general en la comunidad de Ekpedz. La maestra fue de la primera generación. El proyecto que el grupo decidió, fue hacer una cancha dentro de su escuela. Dicho espacio era grande, con árboles y un *muul* a un lado (montículo de tierra pequeño conocido como el lugar o casa de los *aluxes* del terreno o seres del monte que ahí viven). El dilema estaba en que, para realizar su cancha, tenían que deshacer el *muul*, pero eso trae-

ría consecuencias pues el *alux* podía enojarse y tener acciones en contra del grupo. Cuando pusieron el tema al centro de las discusiones también involucraron a mamás y papás para pedir su consejo pero no se ponían de acuerdo en que solución tomar. Algunos decían que había que ponerle ofrenda para no enojarlo y pedirle permiso, otros no creían que el *alux* aún viva ahí, otros por pertenecer a religiones distintas no querían que se tomará en cuenta ese aspecto. Estas discusiones tomaron días, el tiempo transcurría y empezaron a pasar situaciones que asustaban a algunos alumnos y maestros dentro de la escuela. No entendían qué pasaba. Hasta que una niña tomó la decisión de ponerle la ofrenda al *alux*, y en seguida, las situaciones extrañas en la escuela dejaron de pasar y todo volvió a la calma. La decisión del grupo fue dejar el espacio del terreno como estaba y optar por realizar otra acción conjunta.

El caso anterior muestra otro tipo de dilemas a los que también se enfrentaron los grupos, que tienen que ver con una revaloración de conocimientos y prácticas que se tienen en relación con el territorio.

Un caso más fue la experiencia del grupo de chavos de la comunidad San Isidro Ochil. Su proyecto tuvo que ver con la siembra de la milpa en el espacio de la escuela. Querían sembrar calabaza, maíz, frijol, espelón y jícama, pero no era temporada de siembra. Un abuelo de la comunidad, al ver lo que hacían, se acercó a decirles que no era el momento de sembrarlos, pero los muchachos ya habían preparado el terreno y querían hacer la siembra. Se toparon con el dilema de seguir adelante con su proyecto o esperar la temporada de siembra. Decidieron sembrar y al final no obtuvieron cosecha. El profesor aprovechó para hacer un alto y preguntar qué había pasado. Los jóvenes regresaron a sus casas para preguntar al respecto y les dijeron las mismas palabras del abuelo: que no iban a tener ninguna cosecha porque no era la temporada.

En el caso anterior, el dilema muestra que también los prepara para asumir las consecuencias de las decisiones que se van tomando en el camino. Además, de que se aprovecha para mirar los aprendizajes y tomar nuevas decisiones.

Otro tipo de dilemas se puede ver en el caso del grupo de chavos de la región del sur, en Tekax, en donde el contexto tiene marcados a los jóvenes desde la situación de la migración. En la región, son muchos los que migran a Estados Unidos y este flujo de personas conviviendo entre dos culturas y la dominación del capitalismo ha debilitado la identidad del pueblo maya, y se ha establecido una mirada hacia los jóvenes como a quienes no les importa nada y no saben lo que quieren; sin embargo el proyecto fue el pretexto para posicionar a los jóvenes y mostrar sus intereses y sus preocupaciones ante su comunidad, además de

fortalecer su capacidad de decisión y acción. Lo mencionan claramente cuando dicen: "no dejamos de ser del sur, de ser mayas, aunque tengamos lazos con Estados Unidos porque ahí están nuestros familiares".

Otra situación por la que pasaron los estudiantes de secundaria durante su proceso fue enfrentarse a los estereotipos que recibían por parte del entorno. Ante ello, tuvieron que posicionarse y defender su postura como jóvenes activos y demostrar lo contrario de lo que los estereotipos decían de ellos. Por ejemplo, el caso de los chavos de la secundaria nocturna de Valladolid, en donde se decía que los alumnos son maleantes, tontos, refugiados porque los sacaron de otras escuelas, eran discriminados porque algunos hablaban maya, o porque venían de comunidades de los alrededores. En este caso, alzaron la voz para ser escuchados por los adultos y por los demás compañeros para demostrar que sus decisiones y opiniones también tienen un valor, y para mostrar que son capaces de organizarse y trabajar conjuntamente.

Compartimos con la comunidad

Con el fin de mantener el vínculo y la comunicación con la comunidad sobre lo que se hacía, se procuraban espacios en los que se pudiera compartir y retroalimentar el trabajo que las niñas, niños y adolescentes habían realizado. El objetivo de este espacio dependía del momento y del proceso en el que se llevara a cabo y de lo que se quería comunicar a la comunidad. En este espacio también se compartía el momento en el que iban del proceso, se buscaban colaboraciones de las demás personas de la comunidad y se complementaban aprendizajes para devolver y validar lo que se había conocido junto con la comunidad.



Estudiantes de la secundaria de Tixcancal comparten cómo se organizaron para su proyecto de recuperación de la historia de su comunidad.

Un ejemplo fue el caso de los chavos y chavas de Kancabdzonot. Lo trabajado durante el ciclo fue muy bueno para ellos, pues los motivó a mantenerlo a pesar de que el profesor ya no estaba en la escuela. Continuaron la comunicación con él por medio del celular y cada cierto tiempo le mencionaban cómo iban los árboles; en una ocasión le contaron que se incendió el terreno, lo que arrasó con los árboles y que ellos se sentían muy tristes pero que no querían que se quedara así, porque había sido el trabajo de todos. Pidieron de nuevo el apoyo del director y de algunos papás y mantuvieron el proyecto hasta donde pudieron.

Otra experiencia que mostró de manera completa el proceso del grupo junto con la comunidad es el caso de los estudiantes de la secundaria técnica de la comunidad de Tixcancal, en la que participaron dos grupos de jóvenes de primer grado. La parte de compartir con la comunidad esta experiencia fue muy bien organizada por las maestras y los alumnos, pues aprovecharon un espacio que se conocía como "semana de la ciencia" en donde exponían sus trabajos a la comunidad pero que en lugar de experimentos de ciencia decidieron mostrar lo que habían hecho junto con la comunidad para mostrar todo lo que habían aprendido.

Su presentación fue en centro de la comunidad, en el parque, y con la participación de todos los alumnos y alumnas. La invitación fue abierta a toda la comunidad y llegaron no sólo los papás y mamás sino personas que habían sido visitadas y otros que se enteraron y quisieron ir a ver qué pasaba.



Estudiantes de la secundaria de Tixcancal comparten a través de exposiciones la historia de la comunidad.

La presentación se hizo en varias partes. Una tenía que ver con la historia de la comunidad, los jóvenes pasaban por parejas a exponer una parte de la historia que les había llamado la atención. Hablaron de los recursos que tenía su comunidad antes y ahora, de los personajes importantes, de lo que habían hecho por su comunidad, y de cuentos y leyendas que les contaron los abuelos. Hablaron de las comidas y los ingredientes que utilizaban y de que no había que comprar muchas cosas porque las tenían; de los lugares importantes, la iglesia, el palacio, los terrenos, las milpas, sus cambios y los problemas que ven en la tierra y los terrenos de la milpa, que es la principal actividad ahí, pero también de lo que les preocupaba porque mucha gente ya no la trabaja porque se va a la Riviera Maya o a Cancún a trabajar.

En otro momento presentaron obras representando leyendas que les habían contado los abuelos y abuelas, como la leyenda de la Xtabay y de Juan Túul. Durante la representación hubo un momento donde uno de los señores que había contado esa leyenda estaba sentado observando la representación, junto a él estaban unos estudiantes y se pusieron a conversar nuevamente sobre esa leyenda.

También hubo un momento de mostrar jaranas, pues mencionaban que es algo que los identifica como mayas, que antes se bailaba mucho y ahora ya casi

no. No les gustaría que se perdieran, por ello bailaron para recordarles a las demás personas que ese baile es importante.

Un joven habló de la experiencia de platicar con su abuelito sobre la siembra del camote y otras plantas de la milpa; habló en maya, explicó cómo se siembra, en qué temporada, cómo se come, y en un momento hizo la invitación a un abuelito a complementar la información. Dijo que si faltaba algo que él no sabía que le gustaría mucho que alguien que estuviera en ese momento lo platicara, y así se paró un abuelito y tomó el micrófono y contó que la siembra se hace desde hace mucho tiempo y que no existe sólo un tipo de camote, que le daba mucha alegría que los jóvenes se interesen y quieran plantarlo porque también es importante que trabajen la tierra que les da de comer. Varios de los jóvenes que habían sembrado llevaron sus plantas para exponer lo que aprendieron de ellas y cómo lo aprendieron; las pusieron sobre una mesa e invitaron al público a levantarse y acercarse para verlas y platicar sobre ellas.

Lo anterior es un buen ejemplo de lo que pasa cuando se mantiene la relación con la comunidad y se está siempre abierto a ella y a sus enseñanzas. Muestra también el proceso cíclico donde no se deja de aprender, sino que se va avanzando en la comprensión de la dinámica de la comunidad que va reforzando al mismo tiempo la identidad comunitaria, los saberes y conocimientos, las actividades propias y su manera de entender y estar en el mundo.

Se puede observar durante todo el proceso la autonomía comunitaria de la que hablamos y el vínculo que se abre de manera natural con las personas de la comunidad; como en el caso del proceso con los jóvenes de la telesecundaria de la comunidad de San Isidro Ochil. Ellos mencionan: "Mientras sembrábamos, un abuelito observaba lo que hacíamos. Cuando nos dimos cuenta de que había venido el abuelo a ayudarnos diciendo cómo sembrar, me gustó porque ahí platicamos de otras maneras de sembrado, así aprendí". Otro testimonio que muestra lo anterior es de un niño que dijo: "Me gustó que viniera mi mamá a la escuela a enseñarnos a sembrar". En ambos testimonios, además del involucramiento de otras personas, se puede observar que la comunidad tiene sus propias maneras de enseñar y mantener su cosmovisión.

También se hizo presente el momento de reconocer los aprendizajes que se lograron durante el proceso. Algunos jóvenes también mencionaron que sus relaciones tanto con sus abuelos como con el maestro mejoraron, pues los acercó a platicar de cosas que no sabían y a tener más confianza.

Nuestras reflexiones como colectivo de trabajo sobre lo vivido con los niños, niñas y adolescentes

Es así como a lo largo del proceso se construyen aprendizajes entre todos, se amplían conocimientos y se comparten saberes. Los niños, niñas y adolescentes se dieron cuenta de cambios que se daban en las relaciones con las personas que los acompañaban. Uno de esos cambios fue la manera de relacionarse con sus profesores, algunos lo mencionan como que ahora tienen más confianza con sus docentes, los escuchan más. Este proceso ayudó a que los estudiantes voltearan a ver las maneras de enseñar y aprender que tiene su comunidad, ayudó a que miraran su propio proceso de aprendizaje, lo cuestionaran y decidieran cómo querían seguir aprendiendo y sobre qué querían seguir aprendiendo.

Cuando los niños, niñas y adolescentes defienden y argumentan sus opiniones se fortalecen como sujetos de derechos y participantes activos en sus comunidades. Podemos dar cuenta de lo anterior: "Al principio no nos poníamos de acuerdo para trabajar, casi no queríamos trabajar en equipo pero ya aprendimos que eso nos sirve para conocernos mejor y que los trabajos también salen mejor si todos damos nuestra opinión".

Jóvenes de la secundaria técnica de Tekax dicen: "Hemos realizado actividades distintas que no tienen que ver sólo con estar en el salón de clases, sino con el proyecto, realizar el camino, saber hacia dónde debemos llegar. Hemos aprendido a trabajar en equipo, a escucharnos, a respetar lo que se dice, a que somos un grupo con una meta y debemos trabajar así, en grupo. Ha sido muy importante hablar con el maestro pues nos da confianza, nos sentimos iguales, o sea que nuestra palabra cuenta; es un maestro que nos sabe escuchar y también nos orienta, eso nos gusta, nos hace sentir bien. Nos respeta sobre lo que decidimos hacer o también nos da su opinión sobre cómo vemos las cosas".

Como ya se mencionó, la metodología de educación por proyectos buscó fortalecer la autonomía no sólo de manera individual, sino de la vida comunitaria; es decir, la comunidad tiene la autonomía y por ello está viva y en constante movimiento. La autonomía es la que hace que los niños, niñas y adolescentes recurran a los conocimientos y saberes de la comunidad y la que los hace ser partícipes de la construcción de su propia historia dentro de ella. Es por esto que se puso en juego en todo momento su protagonismo, sus voces, sus pensamientos, sus intereses, sus inquietudes y sus dilemas.

Con el proceso vivido junto con los niños, niñas y adolescentes reforzamos nuestra convicción y apuesta de fortalecerlos cada vez más como sujetos de dere-

cho en relación estrecha con sus comunidades. Lo vivido fue un granito de arena que abona a algo más grande que es la lucha por una vida digna de nuestros pueblos mayas. Sabemos que aún falta mucho pero que si volteamos a ver lo que es importante para las comunidades, lo que es valioso para ellos, tenemos un punto de partida sólido para seguir construyendo esa vida en armonía que queremos.

La mirada de los niños, niñas y adolescentes no va simplemente hacia buscar una solución a un problema, es algo que tiene que ver con un proceso más grande y que no tiene un término inmediato o concreto porque esta acción conlleva a más acciones, pero que además está relacionada con una vida digna y justa. Lo que ellos y ellas decían y proponían era porque lo sabían, lo han realizado y vivido en su comunidad. Se dieron cuenta que lo que han hecho y vivido es prioritario, útil, importante y parte de ellos.



Jóvenes de la secundaria con el maestro Miguel y uno de los abuelos de la comunidad que les enseñó cómo debe sembrarse la milpa.

Esta foto muestra un proceso en el que los jóvenes de una secundaria habían decidido sembrar una milpa. El momento en que habían decidido hacerla no era el adecuado y fue un abuelo de la comunidad quien voluntariamente se acercó y les dijo que si sembraban en ese momento no se iba a lograr. Los jóvenes se enojaron, se desesperaron porque ya tenían todo preparado, pero finalmente decidieron hacer caso al abuelo. La imagen es del día en que el abuelo acompañó a

los jóvenes a la siembra de la milpa: los jóvenes y el abuelo asumieron que podían seguir aprendiendo.

Decidimos compartir esta imagen que visibiliza la relación de los sujetos con la Madre Tierra, donde nos seguimos acompañando para construir y compartir conocimientos en la lengua propia, generando relaciones recíprocas con la vida espiritual y comunal. Este proceso es cíclico y se construye con sensibilidad hacia lo que sucede en el territorio, también con la convicción y la toma decisiones responsables para un posicionamiento ético y político.

Para cerrar este apartado queremos compartir que nos relacionamos de esta manera porque reconocemos a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, que alimentan la posibilidad de construir un aquí y ahora distinto, porque nos conectan con el asombro hacia la vida por su manera de entenderla y aproximarse a ella. También nos conectan con el deseo de aprender, que es parte de la propia vida, ese deseo natural de conocer y resolver problemas, de ser creativo, de ser ingenioso, de ser solidario. Todo esto lo compartimos conectándonos con nuestra propia emoción y corazón, desde el anhelo de seguir luchando y alimentándonos con las diferentes experiencias que nos encontremos en el camino.

5.5 La cosecha para seguir caminando, aprendiendo, acompañando, luchando y compartiendo

Reflexiones del proceso vivido

Queremos ahora compartir los aprendizajes que tuvimos en estos tres años de trabajo con docentes. Lo haremos de manera sintética enunciando las reflexiones sustanciales de la experiencia del Diplomado Escuela y Comunidad. Lo compartimos con el anhelo de contribuir con otros sujetos y colectivos en sus procesos de lucha, porque lo que aquí decimos no son verdades absolutas, sino aprendizajes que siguen en construcción y abiertos a discusión dentro de un ejercicio de praxis que nos lleva a procesos de transformación para una educación vinculada con la vida digna y justa.

Con anterioridad hemos descrito y reflexionado sobre cómo fue el proceso de trabajo y la experiencia vivida. También hemos analizado los cambios que se fueron dando en la propuesta formativa dirigida a los docentes, las tensiones que se vivieron y los grandes aprendizajes. Para compartir nos hemos guiado por esta lógica: desde asumirnos como sujetos posicionados y desde un ejercicio de pra-

xis educativa ¿qué queríamos lograr con el diplomado?, ¿cómo pretendimos lograrlo?, ¿cuáles son los aprendizajes que retomaríamos si volviéramos a participar en un proceso de formación docente?, ¿qué retos quedan pendientes?, ¿qué sigue con los docentes que participaron en el diplomado? y ¿qué sigue para el colectivo de trabajo? Ahora hablaremos sobre nuestras reflexiones y aprendizajes desde asumirnos en un proceso de praxis (acción-reflexión-acción).

Construir activamente en el proceso del diplomado, asumiendo que construir una educación con el pueblo maya, ha sido un proceso de lucha de muchos años. Si tuviéramos la oportunidad de volver a trabajar en un proceso de formación docente serían muchos los aprendizajes que retomaríamos.

Fuimos construyendo, desarrollando y teniendo distintas capacidades para analizar y comprender lo que hay en nuestro alrededor. Construimos un diálogo profundo, que es el *tsikbal*, desde las diferencias que nos hacen ser, aprender y construir nuevos conocimientos desde lo crítico y reflexivo de la vida.

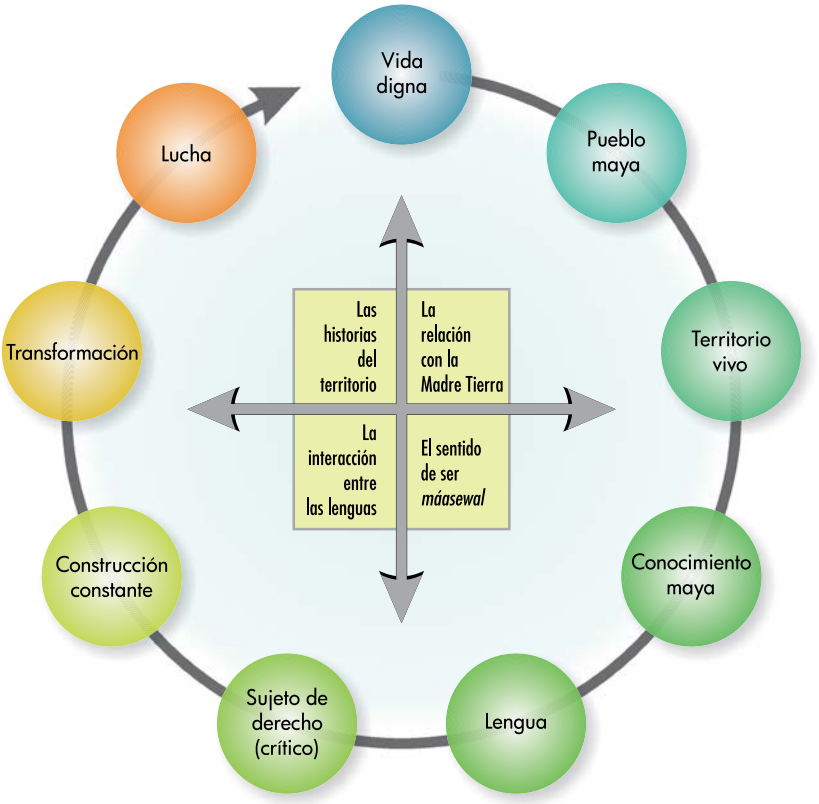
Asumimos que las personas que conforman un equipo de trabajo tienen una historia y experiencia que puede nutrir el propio proceso educativo con los docentes y con las comunidades. Asimismo, hay que reconocer todos los esfuerzos de otros colectivos y organizaciones comunitarias que han luchado por una educación pertinente, construida con la comunidad. Consideramos que hacer explícito esto fortalece los procesos locales pues los hace más autónomos y responsables con la construcción colectiva de alternativas en el campo de la educación. En nuestro caso, había un colectivo, el Múuch´ Kaanbal, trabajando en procesos de educación desde y con el pueblo maya. Luego de tres años del Diplomado Escuela y Comunidad en Yucatán, quienes formamos parte del equipo nos fuimos fortaleciendo como sujetos sociales. Mientras estuvimos juntos nos asumimos como un colectivo de trabajo y ahora estamos seguros que se fortalecieron varios esfuerzos locales que harán que en Yucatán se dinamicen muchos otros procesos de lucha por una vida digna.

El Diplomado Escuela y Comunidad fue no sólo una propuesta de formación docente, sino también un proceso de trabajo colectivo y conectado con la convicción de que es posible resignificar la relación que se ha establecido entre la escuela y la comunidad. Esta resignificación del vínculo debe construirse poniendo al centro a la comunidad perteneciente al pueblo maya. Luchar por vivir la comunalidad requiere que todos nos fortalezcamos ante un sistema educativo y social que ha excluido y discriminado a los pueblos originarios por años, incumpliendo la obligación que tiene como Estado de ser garante del ejercicio del

derecho a la educación, ampliamente amparado por los marcos legales nacionales e internacionales.

Siendo así, asumimos que todo proceso de formación docente debe reconocer y analizar críticamente las relaciones asimétricas de poder que explican por qué se continúan excluyendo de la vida escolar los conocimientos propios y la lengua indígena. Ésta fue la convicción que asumimos en el Diplomado Escuela y Comunidad, partiendo de la valoración del docente como sujeto, y también de un posicionamiento ético, político y pedagógico que representamos en este esquema:

POSICIONAMIENTO ÉTICO, POLÍTICO Y PEDAGÓGICO



Fuente: Elaboración propia. Colectivo de trabajo.

Nuestro posicionamiento, como se pudo observar en el esquema anterior, parte de una vida digna y comunal que se encuentra en el pueblo maya, dentro de este territorio vivo en donde se construye el conocimiento propio que fluye por medio la lengua maya y del lenguaje con la naturaleza, donde nos asumimos como sujetos de derecho críticos en una construcción constante que nos lleva a la transformación social, en una lucha continua para lograr esa vida digna y comunitaria.

Quienes participamos activamente en el diplomado, como parte del colectivo de trabajo, asumimos un posicionamiento de lucha y resistencia ante la realidad educativa que se vive en las comunidades del estado. Tenemos consciencia de las exigencias de los pueblos mayas por tener una educación que parta del territorio maya vivo, su historia, su conocimiento propio, sus valores y su lengua maya, así como del reconocimiento de las luchas de los pueblos originarios, de las organizaciones, movimientos y asociaciones. Asimismo, asumimos ser partícipes en la lucha por una educación digna.

Asumir a los docentes como sujetos, implicó comprender que muchos de ellos tuvieron una vivencia de negación y discriminación respecto a su pertenencia a un pueblo originario, aunado a que trabajaban con niños, niñas y adolescentes mayas pero que la escuela donde laboraron no era de la modalidad educativa indígena intercultural. Asimismo, reconocieron que no recibieron la formación profesional para trabajar en contextos con diversidad cultural y que han reproducido mecanismos de discriminación hacia los niños, niñas y adolescentes, al no desarrollar una práctica docente cultural y lingüísticamente pertinente.

Construir un proceso de trabajo con docentes que retoma las reflexiones anteriores fue un reto que, consideramos, forma parte de la construcción de nuevas relaciones. También el colectivo de trabajo del diplomado se asumió y fue respetado como sujeto que se atrevió a ser partícipe no sólo de la implementación del diplomado sino de su replanteamiento a partir de la vida comunitaria del pueblo maya.

En este contexto, el Diplomado Escuela y Comunidad construyó un espacio de formación docente para analizar críticamente las historias de negación y discriminación que se han vivido, con la finalidad de poner al centro los conocimientos propios, el territorio maya vivo, la lengua maya y a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, que los docentes han dejado de mirar o que han invisibilizado. Contribuyó a que se dé una transformación en la práctica docente, cuestionando y reflexionando al profesor desde su propia vida como

persona en relación con los procesos de aprendizaje que tuvo desde el aprender de sus padres o abuelos y abuelas, con el fin de que note y se cuestione sobre los conocimientos que son útiles y prioritarios para la comunidad, de ese modo reforzarlos desde su posicionamiento para una vida digna.

La experiencia de formación docente ayudó a la resignificación del sujeto a partir del territorio a través de sus historias, del ser *máasewal* de cada profesor, de la relación que establecen día a día con la Madre Tierra, de establecer interacciones en las lenguas con las que se tiene un contacto consecutivo y directo en cada localidad, mediante el *tsikbal* que permite construir y fortalecer el conocimiento propio por medio del aprendizaje situado que se da en un lugar y momento en específico para su construcción o reconstrucción tomando a las personas como sujetos que se van apropiando de su propio proceso de aprendizaje y de vida.

También partimos de que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derecho y ello implicó desarrollar desde un ejercicio de praxis, una metodología de educación por proyectos que conlleva a una vida en armonía con la tierra. Esta metodología partió de las historias y de las relaciones que se construyen con el territorio vivo a través de las experiencias vividas de las comunidades mayas, lo que le da sentido a lo que somos como personas originarias de este lugar.

Al hablar de Escuela y Comunidad, lo que buscamos construir es otra relación entre la comunidad y la escuela, centrándonos en reforzar la identidad de los niños, niñas y adolescentes, es decir, su sentido de ser *máasewal* y su autonomía, mediante su vida en comunidad a través de la toma de decisiones, de los procesos en los que aprenden construyendo y reconstruyendo sus conocimientos mayas en la práctica, en las formas de organizarse y asumir un rol o responsabilidad, en donde son protagonistas de su propia educación, que es acompañada por los abuelos, abuelas, padres y madres de la comunidad, al igual que de su relación con el territorio y su sentir para despertar su asombro, su curiosidad, el gozo e, incluso, que acepten que hay cosas que salen de su comprensión, pero que los ponen en contacto con la vida en el mundo. En este sentido queríamos demostrar que la educación no solamente es dentro de la escuela, sino también fuera de ella, y que cuando es desde fuera y desde el pueblo, es más significativo y útil para la vida, ya que el territorio y el pueblo son los que educan para ese tipo de vida que se encuentra en armonía y constante relación con la Madre Tierra, al igual que con la naturaleza y las deidades.

Como ya ha quedado descrito y analizado, la experiencia del diplomado no consistió en la implementación de un currículo de formación docente, sino en la construcción de una experiencia de formación. Ello implicó mucho esfuerzo del

colectivo de trabajo. Como aprendizaje consideramos importante que toda experiencia educativa cuide los espacios para la autoformación del equipo de trabajo y para la construcción pedagógica de la experiencia. En Yucatán, fue gracias a los espacios permanentes para la reflexión y autoformación que reconstruimos, entre otras cosas, los ejes transversales para el diplomado, así como la lógica formativa que coadyuvaría al trabajo con el docente, para que tuviera la disposición de abrirse a la comprensión de una metodología de trabajo compleja. Sobre todo porque trabajar desde los ejes del sentido de ser *máasewal*, la relación con la Madre Tierra, la interacción entre las lenguas y las historias del territorio, articulado por esta dimensión de la vida espiritual del pueblo maya, no es sencillo y requiere de mucho esfuerzo.

En este sentido, somos conscientes de que hubiera sido deseable que la estructura inicial del diplomado incluyera más días para las sesiones presenciales, sin embargo también le dimos importancia a otros espacios de formación, como lo fueron las horas que el docente trabajó con su grupo de estudiantes y el tiempo que dedicó a compartir y aprender de la comunidad. Es necesario que el docente se relacione con el territorio maya vivo, lo que implica involucrarse en la vida comunitaria del lugar en donde laboraba o en su lugar de origen, dándole un lugar primordial a la autonomía de los niños, niñas y adolescentes. Como parte de su proceso formativo, se tendrán que ir interiorizando los aprendizajes que se construyen desde la comunidad, y esto no sucede si el vínculo que se construye es superficial. Por tal motivo fue fundamental observar con los sentidos bien despiertos y dispuestos, plantear dilemas actuales, preguntas detonadoras, provocaciones, con la finalidad de tener reflexiones, análisis para y desde nuestro contexto maya. Complementariamente fue esencial tener un registro de lo vivido para hacer visible el conocimiento propio y que el docente se atreviera a involucrarse en procesos de construcción de conocimiento y de otras formas de educación a través de la metodología de educación por proyectos.

En el vínculo entre la escuela y la comunidad es fundamental abrir los espacios para compartir y reflexionar sobre la historia que cuentan los abuelos y las abuelas, recuperando las formas tradicionales de compartir el conocimiento profundo. En el caso del diplomado en Yucatán, se fue viviendo el *tsikbal* desde la comunalidad de vida, reconociendo los cambios que se dieron con el paso del tiempo, y las luchas que son y siguen siendo: defender y mantener una vida digna del pueblo que ha sido discriminado e invisibilizado por su ser *máasewal*. Por eso la propuesta insistió en construir un vínculo con la escuela y con la comunidad. Una de las formas es poner las lenguas (maya, español) en un lugar equita-

tivo, ya que en la realidad existe la dominación de una lengua sobre otra. Por tal motivo fue importante generar espacios en cada lengua, para esto se trabajó en la construcción de textos colectivos y espacios de discusión a partir de textos previamente seleccionados.

Esta experiencia de formación docente buscó fortalecer comunidades de aprendizaje. Debemos de reconocer que todavía quedó mucho por hacer, sin embargo las reflexiones que han hecho los docentes nos animan en el sentido de que han fortalecido la convicción de que ya no se sienten solos en su proceso por lograr que la educación que construyen con sus estudiantes sea cultural y lingüísticamente pertinente. En sus palabras, han dicho que saben que ahora no estarán solos. No obstante, es un reto que estas nacientes comunidades de aprendizaje logren sus procesos autónomos de praxis educativa.

Respecto a la metodología de educación por proyectos, logramos desarrollar una propuesta que retoma lo básico del trabajo por proyectos para resignificarlo al poner al centro la vida comunitaria que nosotros hemos hecho explícita con los cuatro ejes: el sentido de ser *máasewal*, las historias del territorio, la interacción entre las lenguas y la relación con la Madre Tierra. En este sentido vimos que una fortaleza de esta metodología es que no fragmenta el conocimiento, es integradora e integral. El conocimiento propio también así es, integral. Consideramos que la forma de trabajo que se tuvo con los niños, niñas y adolescentes logró poner al centro todo el conocimiento propio del pueblo maya y darle su lugar prioritario y darle su lugar también a la forma que tiene la comunidad de transmitir, mantener, construir y reconstruir sus propios conocimientos.

En este proceso, también reconocemos que tuvimos retos y que nos hizo falta reforzar y lograr cambios en las situaciones que se presentaron. Si bien logramos que la mayoría de los profesores participantes fueran sensibles a la realidad y a la manipulación de un sistema dominante político, económico y social, así como a la realidad comunitaria que se encuentra oprimida, fue y sigue siendo un reto que el profesor ejerza su autonomía ante ese sistema en el que se encuentra inmerso, tomando decisiones concretas en y para su vida, al igual que para la vida de las siguientes generaciones.

U bejil a k-xíimbal. El camino a seguir

Nuestro corazón seguirá conectado con la tierra, con la dignidad y con la vida comunal y queremos seguir fortaleciéndonos con más personas. Como colectivo sabemos, al igual que los maestros y las maestras con los que compartimos, que

no podemos ir solos en este proceso de transformar a la educación, hay que caminar junto con la fuerza de los pueblos originarios. Asumimos los desafíos que esto implica en el mundo actual, porque evidentemente enfrentamos situaciones sumamente complejas en lo educativo, económico, político, social y ambiental. Sin embargo, con mayor razón debemos seguir aprendiendo a vivir más colectivamente, a fortalecer el tejido social para ser más solidarios entre nosotros y nosotras, es decir, seguir avanzando en nuestra construcción como sujetos sociales.

La experiencia del diplomado, para nosotros como colectivo de trabajo, fue parte del proceso de lucha que había comenzado tiempo atrás. Muchos maestros y maestras nos han dicho que para ellos ha significado un despertar, un tomar consciencia, un reposicionarse ante la vida. En el marco del respeto profundo que tenemos hacia ellos como sujetos, estamos convencidos de que podremos seguir acompañándonos y tendremos que construir los caminos para lograrlos entre los que sigamos interesados; sólo así podremos seguir aprendiendo y compartiendo.

Asimismo, el intercambio y el acercamiento entre algunos de los que participaron en el diplomado ya es una realidad. Incluso nos han compartido la vivencia: hay docentes que han pedido ayuda a otro compañero o compañera del diplomado para realizar alguna actividad en sus escuelas, donde quieren posicionar la vida comunal y el conocimiento propio del pueblo maya. Otro ejemplo es la comunidad de aprendizajes de maestras y maestros de la región de Tizimín, que habían empezado a aprender la lengua maya desde la metodología del nido de lenguas, que consiste en aprender la lengua mientras se participa en una actividad propia de la cultura maya, es decir, como parte del territorio y de actividades que culturalmente son muy significativas. En el momento de escribir estas palabras, esta comunidad de aprendizaje para aprender la lengua maya había dejado de reunirse, pero no han perdido el interés y en su testimonio afirman: "tenemos que volver a encontrar el tiempo para hacerlo". Para nosotros como colectivo de trabajo y en especial para quienes han desarrollado la experiencia del nido de lenguas, que los docentes quieran aprender maya de esta manera nos alegra mucho porque la metodología se ha realizado fundamentalmente con niños y niñas. Hacerlo con adultos ha significado un reto. En ese sentido, la iniciativa de esta comunidad de aprendizaje en Tizimín también está contribuyendo a enriquecer una lucha por seguir desarrollando la propuesta del nido de lenguas.

El colectivo y los docentes hemos construido una relación con compañeros y compañeras de los estados de Chiapas y Guerrero. No es necesario vernos física-

mente para seguir motivándonos y fortaleciendo la lucha en vínculo con quienes desean construir una vida digna y comunal.

En lo que se refiere a nosotros, como colectivo de sujetos que construyen un camino al andar, estamos posicionados en la vida comunitaria, en seguir desde nuestras convicciones en esta lucha por seguir construyendo nuevas y renovadas experiencias de educación con el pueblo maya. La reflexión que todavía está presente es: ante esta realidad de discriminación, ¿dónde y cómo nos seguiremos posicionando como sujetos?

Cabe mencionar que este colectivo unió nuestro caminar en la vida. Fue muy enriquecedor vivir esta experiencia, nos dio muchas cosas inolvidables en nuestras memorias y corazones, así como aprendizajes y herramientas para la vida. Sabemos también que será más difícil vernos físicamente pues los lugares donde vivimos son lejanos, pero sabemos que seguiremos caminando en un mismo sentir del corazón, desde una empatía de lucha, convicción y comunalidad.

Este proceso, en el que colocamos nuestro corazón, permeó nuestra persona, es decir, no somos los mismos que éramos al inicio de esta experiencia. Por tal razón, como sujetos nos permite tomar decisiones colectivamente e individualmente sin ser egoístas, nos toca seguir construyendo con los sentidos atentos en nuestro caminar, lo que la vida va tejiendo para cada uno de nosotros. Sin embargo, como sujetos tenemos la confianza de expresar que podemos seguir acompañándonos y de trabajar juntos nuevamente desde la vida comunal del pueblo maya.

Como colectivo, tenemos claro que nuestros proyectos vitales continuarán basándose en una vida digna, en el territorio, en lo comunitario y lo comunal. Ahora nos sentimos satisfechos de saber que más personas también están construyendo un nuevo o renovado posicionamiento ético y político, y que contribuyen a seguir manteniendo el legado de los ancestros mayas.

Anexo

CRITERIOS DE IDENTIDAD INDÍGENA VS OFERTA EDUCATIVA DE LA MODALIDAD INDÍGENA.

Región COPLADE	Tres criterios de identidad indígena			% de atención* con la modalidad de educación indígena		Diferencia del % de atención en preescolar indígena menos el % de atención en primaria indígena
	Auto-adscripción	HLI + Entiende LI	HLI (habla lengua indígena)	Preescolar	Primaria	
Yucatán	62.7	42.1	29.6	24.5	5.5	19.0
I Poniente	80.6	60.9	39.2	36.2	0.1	36.1
II Noroeste	47.7	21.2	12.9	7.2	0.2	6.9
III Centro	84.0	69.4	47.1	48.9	5.3	43.7
IV Litoral centro	64.7	42.9	25.0	3.8	0.0	3.8
V Noreste	82.4	62.3	40.7	27.8	5.1	22.7
VI Oriente	89.9	83.3	71.2	64.4	23.9	40.5
VII Sur	86.5	80.4	59.9	48.3	11.5	36.8

Fuente: Elaboración del Colectivo Múuch´Kaanbal a partir de la regionalización del Comité de Planeación para el Desarrollo (COPLADE) de 2008, del Censo de Población y Vivienda 2010, INEGI y del Formato 911 de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Yucatán

*Porcentaje de alumnos/as que son atendidos por la modalidad de educación indígena.

Notas: HLI: hablante de lengua indígena, LI: lengua indígena.

6. REFLEXIONES SOBRE NUESTRA DIMENSIÓN INTERESTATAL

Brenda Idahena García Uriza, María Ramé Gómez,
Natalia Sánchez González y
Andrea Quetzalli Sotelo Schmelkes

Al ser éste un proyecto interestatal, el espacio de encuentro entre los estados generó en nuestra experiencia aprendizajes que queremos compartir desde las particularidades de cada uno, de lo que sucedió entre los equipos de trabajo y también entre los docentes que participaron en el diplomado.

El espacio interestatal de los y las docentes

En agosto de 2014, al finalizar el tercer ciclo escolar del diplomado, realizamos el Primer Encuentro de Maestros, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, en el que participaron maestros de los tres estados. Llamamos a este espacio "Encontrándonos desde quienes somos para transformar nuestra práctica"; nombre que logró reflejar lo que ahí vivimos. Fue un encuentro entre sujetos que compartimos nuestras transformaciones y cuestionamientos, intercambiamos experiencias y ampliamos el panorama, las expectativas y los aprendizajes a través de compartir logros, dificultades, retos y procesos vividos. Fue un encuentro en todo el sentido de la palabra, en el que se vivieron la escucha, el compartir, la confianza, la intimidad y la empatía; y que afirmó los compromisos personales cobijados por una colectividad.

Aprendimos que lo anterior fue posible porque se generó una oportunidad para conocernos de manera personal,[36] también, nos abrimos como personas con historia desde un contexto y conscientes de nuestro territorio. Esos aspectos generaron las condiciones para poder encontrarnos, cabe destacar que también se dieron gracias al trabajo que se realizó en los estados como parte del diplomado y las comunidades de aprendizaje logradas.

[36] A través de redes sociales y la creación de blogs intentamos generar intercambios interestatales entre los docentes; sin embargo, no lograron despertar nuestro interés porque no tuvieron la función que esperábamos.

En ese sentido, sostenemos que esos espacios de encuentro implican el reconocimiento de los maestros y maestras como un sujeto colectivo estatal para desde allí compartir con los demás; es decir, primero construimos espacios de encuentro intraestatal y posteriormente compartimos con maestros y maestras de otros estados.

Esa experiencia nos llevó a valorar la importancia de compartir y establecer intercambios en los planos personal, educativo-pedagógico y político; espacios que descubrimos abren la posibilidad de nutrir la consciencia colectiva ante la situación de los pueblos originarios en relación con su territorio, lengua y conocimiento propio. Asimismo, buscamos mantener una coherencia entre lo vivido en el proceso formativo estatal y el encuentro de maestros interestatal, lo cual permitió saber qué tipo de momentos cuidar y propiciar, y qué actividades y vivencias favorecían el intercambio profundo desde quienes somos.

El espacio interestatal de los equipos

El espacio interestatal para la construcción pedagógica no era un objetivo inicial del proyecto. El encuentro de los equipos estatales se daba en el marco de capacitaciones donde la intención central era clarificar los planteamientos formativos que se habían construido inicialmente. Con el paso del tiempo, los equipos trabajaron intensamente en sus realidades estatales y se fueron reconociendo como un sujeto colectivo y autónomo que sostiene una relación crítica con el contexto. Ello provocó que lo central de los planteamientos formativos proviniera de esa relación y comprensión. Es decir, el Diplomado Escuela y Comunidad puso de manifiesto que un proyecto interestatal tiene que considerar qué pasa y qué se comprende en cada estado para desarrollar acciones que partan de un proceso que reivindique a los sujetos y se posicione desde una dimensión histórica de los contextos.

Asumimos que nuestra experiencia de formación docente no construyó lógicas formativas entre todos los miembros de los tres estados, porque en los encuentros no participaron los equipos completos, además de que tampoco se propiciaron espacios para la reflexión pedagógica y no hubo una interlocución permanente que permitiera comprender lo que cada estado construía y cómo lo hacía; sus diferencias y similitudes.

Una lectura posterior de ese proceso y con la experiencia adquirida sobre su importancia, y con más capacidad de escucha y diálogo, nos permitió valorar la riqueza que pudo tener el encuentro interestatal en un proyecto de este tipo. En

los dos encuentros interestatales que realizamos, descubrimos que fue un espacio propicio en el que se pusieron en juego las experiencias locales y que pudo irse construyendo poco a poco, como sujeto. Para llegar a ese punto, fue clave contar con una coordinación interestatal, que conformaron las coordinadoras estatales y la coordinación general ubicada en la Ciudad de México. En ese espacio tomamos decisiones de manera colectiva, nos escuchamos y así se fue construyendo una conciencia de un "nosotros"; valoramos pues la importancia de la necesidad de construir un sujeto colectivo interestatal.

La concepción del sujeto colectivo interestatal la reconocimos como una dimensión a construir en una experiencia como la que vivimos. Este hallazgo, fruto de la sistematización, lo ponderamos como una posibilidad en tanto exista la conciencia del sujeto colectivo en cada estado, reconociendo que para generarlo es fundamental darle el tiempo necesario para su construcción asumiendo que su "maduración" responde a los procesos propios de cada grupo. En ese sentido, nos imaginamos al sujeto colectivo interestatal constituido por los sujetos estatales.

Así, pensar en un espacio de encuentro interestatal requiere que se anticipen condiciones mínimas como tiempo, dinero, organización y planificación compartida; que se realice lo más frecuentemente posible, con una amplia participación de los equipos estatales y planteando con claridad sus objetivos. Creemos que es posible contar con una figura de coordinación (de una o más personas), pero no para realizar funciones meramente operativas, sino para propiciar aquellas condiciones que se centran en promover el diálogo, la comprensión, el intercambio y la construcción colectiva. En este espacio es central propiciar una comunicación interestatal que sea lo más comprensiva posible, que considere las diversas relaciones de poder existentes entre sujetos, sabiendo hacerlas explícitas y reconociendo las tensiones que generan.

Sostenemos además que una construcción pedagógica desde la experiencia interestatal de un proceso de formación como el vivido, debe hacerse desde la conciencia de que requiere ser dinámica y que es compleja, pues se estará construyendo interestatalmente asumiendo que no hay nada acabado y fijo ya que a nivel de cada estado también se están buscando sentidos y construyendo propuestas.

De entre los muchos alcances de encuentros interestatales de esa naturaleza, distinguimos que además de ser un espacio de construcción colectiva puede nutrir y retroalimentar los espacios estatales en la medida que abre la posibilidad de reconocerse y tener más claridad de las propias identidades a partir del encuentro con el otro. Asimismo, creemos que la consolidación de un sujeto colectivo a es-

te nivel, da mayor capacidad de posicionarse, interpelar y relacionarse con otras experiencias o actores, así también como establecer un mejor lugar para las relaciones con los marcos institucionales.

También con la experiencia de los dos encuentros interestatales que realizamos, logramos resignificar la importancia del liderazgo de la persona que asumió la administración y la operación del proyecto. Para nosotras es importante compartirlo porque hizo posible una gestión interestatal que se fue tejiendo para lograr una macro operación en la que asumió y resolvió complejos asuntos logísticos, presupuestarios y de demanda a nivel intra e interestatal.

El Diplomado Escuela y Comunidad fue un proyecto grande en términos presupuestarios y de alcance en tanto que representó un reto para la resolución de un espacio de formación docente simultáneo en tres contextos, y también para la construcción de una figura administrativa y operativa que diera el soporte necesario para el funcionamiento en los estados, que fuera capaz de manejar su complejidad al interior del INIDE y su relación con otras direcciones de la Universidad Iberoamericana y con las distintas fundaciones que hicieron posible la realización de la experiencia.

A lo largo de todo el proceso, el manejo administrativo se situó en el INIDE, en la Ciudad de México, lo cual planteó la necesidad de ir construyendo una relación lo más cercana posible y en diálogo abierto con los equipos de trabajo, ubicados de manera permanente en las realidades estatales. Ello fue fundamental para tomar decisiones priorizando criterios que respondieran a las necesidades del proceso de los estados, y no a procedimientos rígidos y desligados de la construcción formativa que se iba dando en ellos. Durante los cuatro años de trabajo se procuró una gestión administrativa desde una dimensión ética, que compartió con los estados los gastos ejercidos y los fondos disponibles, que buscó optimizar el recurso en función de las necesidades de las dinámicas de trabajo en los estados, y que fue aprendiendo a decidir conjuntamente sobre el ejercicio del dinero.

Para dimensionar adecuadamente todo lo que está en juego en un proceso interestatal de esta naturaleza, es central partir de una comunicación constante y cercana, una escucha sensible y una comprensión recíproca que permita tomar decisiones considerando los distintos ángulos que se enfrentan. Estamos hablando de una relación y diálogo de doble flujo, donde quien maneja lo administrativo se acerca a los procesos estatales, y donde los equipos estatales no están ajenos a las dinámicas institucionales y macrooperativas que respaldan y dan soporte a las experiencias locales.

Para nosotras, haber logrado tal relación representó un aprendizaje que se fue dando en el proceso, pues no fuimos conscientes de su importancia desde el inicio. Sin embargo, desde nuestra experiencia interestatal, hoy podemos decir que es necesario que las lógicas de formación y las de funcionamiento operativo se vayan entendiendo y construyendo desde una relación empática que devenga en criterios compartidos. Creemos que sólo así es posible dignificar y humanizar la dimensión administrativa en procesos de este tipo.

Tal planteamiento implicó asumir (en la medida de lo posible) la definición de lo administrativo desde un marco flexible y en diálogo con los procesos formativos estatales. Ello se logró gracias al respaldo incondicional de la dirección del INIDE, que permitió idear caminos y alternativas para garantizar el trabajo en los estados, aún en los escenarios de espera financiera, propios de un proyecto que se sostuvo íntegramente por donaciones.

Por último, como parte de la mirada de la dimensión interestatal, presentamos a modo de cierre algunas **reflexiones finales** que no representan un ejercicio de análisis de lo ya compartido por las experiencias estatales, sino más bien fungen como ideas conclusivas que surgen de la comprensión de la relación de doble flujo que se dió entre los sujetos estatales y los sujetos interestatales. Es justo desde la sistematización que se fortaleció el diálogo y comprensión entre los estados, ya que por primera vez se abrieron espacios destinados exclusivamente para la reconstrucción de la experiencia, para la reflexión y para los cuestionamientos en común. Desde ahí y el proceso vivido es que nos damos cuenta que:

- Una experiencia de formación docente en la que los sujetos construyen colectivamente y en diálogo con el contexto exige considerar espacios tanto para la planificación y operación del proyecto como para la reflexión. Es muy importante destinar el tiempo necesario a cada espacio, sin prisas que hagan perder el contacto con uno mismo, con el otro y con la realidad. Al inicio de la experiencia es esencial reconocer e incluir a los sujetos a quienes se está invitando a participar, con quienes se quiere construir, dejar claro lo que se pretende y establecer un diálogo permanente con ellos.
- Quien lanza la propuesta inicial de una experiencia interestatal de formación docente en zonas indígenas con características como la nuestra debe asumir la responsabilidad de articular reconociendo que la construcción de conocimiento se da con los sujetos y los contextos. Debe generar y cuidar las condiciones a lo largo del proceso para el diálo-

go, la comprensión y la construcción colectiva, ya que generar la construcción de conocimiento en una experiencia de esta naturaleza parte de asumir la corresponsabilidad, de aportar y de recibir. A veces corresponde hablar desde la realidad del contexto estatal y otras desde la relación interestatal.

- El manejo de un proyecto interestatal debe considerar que la dimensión administrativa y operativa se construye desde la ética, la escucha sensible y la empatía con el proceso de los estados. Sólo así se puede lograr un manejo flexible, humano y digno en su relación con la construcción de las lógicas formativas, la consolidación de criterios compartidos para la toma de decisiones y una interacción que reivindique a los sujetos sociales e históricos con los que trabaja.

- Por ello, los espacios iniciales de encuentro y diálogo entre los sujetos tienen que mantenerse, cuidarse y fortalecerse a lo largo de todo el proceso; permiten ir profundizando en la comprensión y construcción de la experiencia desde el propio dinamismo que la caracteriza y el reconocimiento de la realidad que interpela. Además, posibilitan que los participantes puedan ir integrando lo compartido a su propia experiencia.

- En un proyecto de formación docente en zonas indígenas es fundamental abrirse al diálogo intercultural donde tengan cabida distintas comprensiones del mundo, diversas maneras de construir y comunicarse, diferentes ritmos. Donde todos asumamos que podemos construir y que lo que cada uno aporta es valioso.

- La experiencia se hace más pertinente en la medida en que dialoga con el contexto de manera dinámica y constante. Lo pedagógico se construye no sólo desde la escuela, sino en lo que sucede en la vida comunitaria, en el territorio. Cuando las experiencias están contextualizadas, mientras más compleja sea la comprensión del contexto más compleja será la experiencia. Por ello, en una experiencia interestatal en la que se asume la complejidad de los contextos (que es difícil de comprender), abrirse al diálogo significa escuchar al otro no dando nada por sentado, sin prejuicios, sin llegar a conclusiones apresuradas, respetando las diferencias y no pretendiendo homogeneizar.Un ejemplo de lo anterior es lo que sucede respecto a cómo se entiende algo. En una experiencia interestatal, cada estado puede nombrar un concepto (territorio, conocimiento propio, lengua) de la misma manera; sin embargo, la forma en que lo entiende, el significado que le da, depende de su propia vivencia, de la

manera en que se aproximó a él, lo entendió y lo construyó. La riqueza está en que aun entendiendo cosas diferentes sobre una misma palabra, los sujetos pueden dialogar y enriquecer su comprensión desde la del otro, lo que no significa que se tenga que llegar a un consenso. Se puede construir de manera conjunta desde lo diferente, siempre y cuando lo veamos como algo que enriquece y complementa, más no que excluye.

- Esto es posible siempre y cuando los procesos pedagógicos se construyan desde un posicionamiento crítico que implica:

  a. Entender que se está construyendo una lógica formativa siempre abierta a la realidad que la interpela

  b. Tener una actitud de apertura para aprender durante todo el proceso.

  c. Conocer claramente los elementos que conforman el planteamiento de la experiencia, lo cual representa un punto de referencia común para el diálogo profundo entre los sujetos que participan en ésta.

  d. Ser capaz de redefinir cada uno de los componentes de la experiencia interestatal cuando sea necesario. Esto es, incorporar al proceso elementos y hallazgos centrales que en un inicio no estaban considerados, pero que la realidad pone de manifiesto que son necesarios. Es importante dar lugar a explicitar los objetivos específicos y enfoques de trabajo de cada estado, desde una perspectiva de aprendizaje recíproco.

  e. Reconocer que los objetivos planteados en un inicio para una experiencia de formación docente de este tipo no son fijos ni acabados, se enriquecen conforme avanza el proceso a partir de la reflexión resultante del diálogo entre los sujetos y con el contexto.

  f. Reconocer que el docente indígena también ha sido invisibilizado y discriminado. Es necesario que los procesos de formación docente den lugar a que el profesor cuestione y resignifique su propia identidad, la manera en que se ha relacionado con la diversidad. Asimismo, el docente debe visibilizar que hay un ejercicio de poder sobre quien se supone que tiene el conocimiento y donde se considera que está. Es necesario que esto suceda en un espacio de cuidado y respeto, en el que el docente se sienta en confianza y seguro.

- En nuestro caso, los alcances y límites del proceso no sólo se vislumbraron desde la metodología planteada en nuestra experiencia de formación docente, sino también a la luz de la realidad que quisimos transformar. Esta realidad nos marcó y tocó como personas, implicó también un crecimiento y una transformación personal constante de cada uno de los que participamos en la experiencia.

Todo lo anterior pone de manifiesto que no creemos en un modelo de formación docente que funcione para ser replicado. Los profesores, los niños y los contextos tienen características y necesidades distintas, lo que hace imposible responder a ellos de una forma única. Creemos que plantear un modelo estándar implica desconocer a la persona como sujeto, ignorar el contexto y, con ello, dejar de poner a los niños y niñas al centro del proceso educativo. Es por ello que en este documento hemos compartido nuestras lógicas de trabajo y los aprendizajes que encontramos, buscando aportar a otros sujetos que se aventuren a construir su propia experiencia, teniendo algunos elementos y pistas de reflexión que aporten para hacerlo desde su contexto y desde aquello que les haga sentido.

EPÍLOGOS

Epílogo

Este libro sistematiza lo que ocurrió a lo largo de tres años en un proceso de formación de docentes de educación básica que trabajan en zonas indígenas en Chiapas y Yucatán. Da cuenta del intenso aprendizaje de los equipos de facilitadores, fruto de su interacción con el medio indígena, con los docentes y con los alumnos indígenas.

El Diplomado Escuela y Comunidad parte de una preocupación inicial derivada del análisis de los problemas de la educación con población indígena en el país. Dicho análisis identificaba a los pueblos indígenas como los menos beneficiados por el sistema educativo. En las zonas indígenas es donde menos niños asisten a la escuela; la reprobación es mayor, y se encuentran los problemas más agudos de infraestructura y equipamiento de las escuelas. Lo más grave es que, a juzgar por las pruebas estandarizadas que se aplican en estas regiones en español, es aquí donde los alumnos parecen aprender menos.

Desde la línea de investigación de Educación Intercultural del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana, a mí, que me correspondió iniciarlo, me interesó particularmente diseñar un proyecto de intervención educativa que se propusiera poner a prueba dos hipótesis centrales vinculadas con la calidad de la educación en medios indígenas. La primera se refería a que una de las causas del bajo aprendizaje era la falta de relevancia de la educación, lo que incluía el uso de una lengua diferente a la de los niños en los procesos de aprendizaje, pero también abarcaba la ausencia de consideración de la cultura comunitaria. La preocupación de fondo era que la educación proporcionada a los niños en zonas indígenas no les fuera ajena, sino que considerara y trabajara la cultura y los conocimientos de la cultura y los hiciera dialogar con los conocimientos universales. La segunda hipótesis se relacionaba con la capacidad de hacer que la escuela fuera un sitio agradable para los niños

y jóvenes, a donde llegaran con gusto, se sintieran acogidos, respetados y seguros. Las dos hipótesis estaban íntimamente relacionadas, pues una escuela agradable es también una que toma en cuenta, con respeto, la cultura y la lengua de los educandos, a la que no sientan ajena.

Queríamos poner estas hipótesis a prueba a través de una intervención que implicara dos procesos indispensables: sesiones de trabajo con los docentes, intensivas, de un día y medio durante los fines de semana, en las que además de aprender cosas nuevas y adquirir herramientas de trabajo con los alumnos y alumnas, tuvieran la oportunidad de vivenciar aquello que se quería llevaran a cabo con los niños y niñas de su grupo. Asimismo, un aspecto fundamental de esta intervención eran las visitas a las escuelas. No concebidas como visitas de supervisión, éstas fueron diseñadas como oportunidades para conocer las comunidades, las escuelas y el trabajo de los maestros, y de apoyarlos en el desarrollo de los procesos que interesaban al proyecto.

De esta forma, diseñamos un cuasi-experimento. Trabajamos con docentes que laboraban en escuelas primarias y secundarias en zonas indígenas en los estados de Chiapas, Guerrero y Yucatán. Los formamos para que fueran siendo cada vez más capaces de educar en interculturalidad y de crear climas de aula y escuela que fueran propicios para el aprendizaje. Hicimos visitas de seguimiento a las escuelas. Recogimos información de los maestros y de sus alumnos antes de iniciar el proceso formativo y, al concluir el primer año, comparamos los resultados con un grupo de escuelas de las mismas características pero con docentes que no participaron en el diplomado, que funcionaron como grupo control.

El primer año operamos así. De ello, no da cuenta esta sistematización. No obstante, es importante señalar que durante este primer año encontramos diferencias significativas en prácticamente todos los indicadores de las variables en las que esperábamos impacto en los alumnos y alumnas, referidas a los cuatro ejes iniciales del proyecto: interculturalidad, sustentabilidad, formación en valores y participación. Curiosamente, entre los maestros casi no encontramos diferencias, pero eso se debió seguramente a que no supimos elaborar las preguntas pertinentes, pues sin transformaciones en ellos tampoco podrían haberse dado en los niños y niñas. Estos resultados reforzaron nuestras hipótesis iniciales.

Los equipos cumplieron bien con el trabajo de este cuasi-experimento. Pero, a decir verdad, les cayó pesado, les estorbó. No se llevaba con el trabajo cualitativo y profundo que comenzaron a aprender a desarrollar. Aplicar entrevistas coartaba la naturalidad de las conversaciones y de la relación interpersonal y humana con los docentes y con los niños. El programa de trabajo y las metas del cuasi-experimen-

to le quitaban tiempo a la relación con la comunidad y con la escuela, esencial para darle vida al proyecto. Distraía a los facilitadores de lo que iban reconociendo como esencial para cumplir con los propósitos. Por eso, a partir del segundo año se abandonó el cuasi-experimento y convertimos el diplomado en un proceso de investigación-acción cualitativa, que se refleja cabalmente en esta sistematización. Pareciera que el estilo de rigor implícito en la metodología experimental limita e inhibe las posibilidades de profundidad de los aprendizajes de un proyecto que lo que persigue es aprender a través de la transformación. Para el INIDE, éste es sin duda un aprendizaje que da mucha materia para la reflexión, pues el Instituto tiene en su nombre su propósito: investigar *para* el desarrollo de la educación. ¿Cuál es la mejor manera de investigar para desarrollar la educación en contextos y realidades como las de este proyecto?

Como se describe en esta sistematización, durante este primer año comenzaron los aprendizajes en los equipos de trabajo. El proyecto inicial, diseñado con conocimiento de la educación indígena pero al fin y al cabo desde un escritorio, fue claramente rebasado. Sin que se perdieran las dos improntas iniciales relacionadas con la relevancia y la calidez de lo que ocurría en la escuela, la propuesta se fue enriqueciendo gracias a muchos factores que se conjuntaron. Uno sin duda muy importante, que ocurrió desde el primer año, fue el reconocimiento de que los equipos de trabajo –que como nos cuentan las autoras después se convirtieron en colectivos– tenían que contar con integrantes indígenas que hablaran la lengua y que conocieran la cultura maya, tsotsil o tseltal según el caso. De esta manera, los equipos fueron interculturales y desde su seno se diseñaron los nuevos rumbos del diplomado como fruto de un trabajo dialógico e intercultural. Un factor significativo fue la importancia otorgada a las lenguas indígenas y al trabajo con ellas. La apertura a otras formas de nombrar el mundo, el dejar actuar la lengua como portadora de cultura y como motivo de identidad y potencialmente de orgullo de lo que se es y se tiene, condujo a descubrimientos y visiones novedosas para el proyecto que se fueron incorporando al mismo. Otro factor fundamental fue la apertura de mentes y de corazones de los miembros del equipo original –lejos de casarse con una visión del trabajo que tenían entre manos– se dejaron formar por los maestros y por las comunidades, y fueron incorporando visiones y propósitos insospechados en el inicio del diplomado. Un cuarto factor fue el reconocimiento de los docentes no meramente como beneficiarios del diplomado, sino como sujetos a los que había que entender y atender como tales, y con los cuales, como consecuencia, se podía construir. Los docentes son entonces también autores del proceso que aquí se relata, porque fueron valorados como personas y atendidos en tanto tales, y no sólo como aprendices.

Estos factores, y seguramente muchos otros que no alcanzo a percibir, fueron comunes a ambos equipos: el de Chiapas y el de Yucatán. Luego cada colectivo siguió su propio camino, y aporta como consecuencia dos maneras distintas, quizás en algunas cosas complementarias, de procesar su experiencia para inspirar a otros interesados en mejorar la educación en el medio indígena. Yucatán nos proporciona un itinerario para propiciar que la escuela se vuelque a la cultura indígena: al territorio, a la lengua, a la relación con la tierra, desde una postura ético-política escéptica de lo que puede hacerse desde el Estado para ofrecer una educación de calidad con relevancia y pertinencia a los pueblos indígenas, y desde una postura de transformación desde la lucha de y con los pueblos originarios. Chiapas, por su parte, recoge la filosofía y pedagogía indígena y la convierte en las grandes orientaciones o ejes del proyecto: el buen vivir (*lekil kuxlejal*), el buen aprender (*lekil xchanel*), el respeto en su máxima expresión (*Ich'el ta muk* - recibir al otro como grande), y la capacidad de empatía (*k'uxubinel* - sentir el dolor del otro), además de las procedentes de los derechos humanos y del diálogo intercultural.

Tanto Yucatán como Chiapas hacen importantes aportes pedagógicos al trabajo orientado, finalmente, a vincular la escuela con la comunidad indígena, ahora entendida desde la profundidad de su cultura. Muchos de estos aportes son desarrollos elaborados y probados de las propuestas iniciales del diplomado. En ambos está fuertemente presente el trabajo con la lengua –desde respetarla y permitir su uso en la escuela cuando los maestros no la hablan, hasta utilizarla como vehículo de comunicación y lengua de enseñanza cuando los maestros son ellos mismos hablantes–. Para llegar a ello, hay todo un recorrido sistematizado para la recuperación de la identidad por parte de los docentes, que conduce necesariamente a la valoración de la lengua propia y a la comprensión de la importancia de su utilización en la escuela, pero también por el conocimiento y valoración de su territorio y de su historia –enamorarse de quiénes son y dónde están–, como lo sintetiza Chiapas. También en ambos está fuertemente presente el aprendizaje en la comunidad, fuera de las cuatro paredes del aula. El trabajo por proyectos es una constante, a través de ellos: docentes, niños y niñas se aventuran en un proyecto que a la vez transforma y enseña y que sirve a otros alumnos o a la misma comunidad. Yucatán describe ampliamente proyectos elegidos por los niños y las niñas que los vinculan con su comunidad, logran valorar el territorio e implican el trabajo con la tierra. Chiapas encuentra muchas maneras, confluyentes y sinérgicas, para hacer de la escuela en comunidades indígenas lugares agradables para aprender y sitios en los que se puede desarrollar la actitud reflexiva, el juicio crítico y el posicionamiento personal. Rescato el potente concepto de la "pedagogía del cuidado", que fue fruto de esta búsqueda

por construir escuelas en el medio indígena que generen ambientes propicios al aprendizaje. En la sistematización de Chiapas queda de manifiesto la importancia del "corazón" (concepto central en las culturas tseltal y tsotsil) –de que no esté roto, de que no esté dividido, de que sea uno–, para que la educación sea de calidad.

Sabemos, por los resultados de esta sistematización, que los maestros y las maestras que participaron en este diplomado recuperaron su identidad, le encontraron un nuevo sentido a su trabajo y a su vida, y transformaron su forma de relacionarse con los niños y niñas y con la comunidad, así como su práctica pedagógica. Sabemos también, por los testimonios de los propios docentes, que los niños y las niñas están más contentos en la escuela y más interesados en las actividades que ahora realizan. Tenemos la confianza, aunque hay que aceptar que no lo sabemos a ciencia cierta, de que también están aprendiendo más y mejor, están adquiriendo orgullo de su identidad, pero también los conocimientos de su propia cultura y los universales, así como las habilidades y los valores que requieren para vivir una vida digna.

El pensamiento indígena es metafórico. Chiapas recorre su sistematización con la metáfora del águila, las hormigas, los sembradores y las semillas. Las hormigas que han escrito este libro como fruto del trabajo participativo con los sembradores y con las semillas, se han convertido en águilas que gracias a que fueron hormigas y trabajaron con los sembradores y con las semillas, y construyeron desde abajo. Ahora tienen una visión panorámica, en el tiempo y en el espacio; son águilas que con este trabajo de sistematización aportan una experiencia a otras hormigas y a otros sembradores para que puedan hacer brotar la milpa, con su rica diversidad, de sus semillas.

Posdata

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, donde ahora trabajo, llevó a cabo una Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre Evaluación Educativa. Esta consulta se hizo en 49 comunidades de 30 pueblos indígenas. Se consultó a las asambleas comunitarias, pero también a los ancianos, a las mujeres, y a los niños, niñas y adolescentes. Se les preguntó lo que pensaban sobre la educación que recibían, sobre la educación que quisieran recibir, y cómo evaluaría.

Las comunidades, aunque valoran mucho la escuela y los conocimientos que ofrece para poder sobrevivir en la sociedad más amplia, dijeron que sienten que

sus escuelas estaban muy alejadas de la comunidad, que les eran ajenas. Les preocupa que no enseñan su lengua y que no toman en cuenta su cultura. Las ven lejanas de la comunidad. Cuando hablan de la educación que quisieran, en todas las comunidades es muy fuerte la exigencia de que la escuela se vincule más con la comunidad, que tome más en cuenta sus necesidades, su calendario agrícola y ritual, la lengua local, los conocimientos propios de la cultura; también les preocupa que las escuelas formen a los niños y a las niñas para vivir en la comunidad, trabajar en ella y servirla. Es notable la coincidencia entre esto que dicen las comunidades y lo que se propuso y logró este diplomado.

Los resultados de esta consulta están siendo ya insumo importante para la formulación de directrices de política educativa sobre la educación indígena, pues el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación tiene la atribución de formular directrices a partir de la información que genera, que son recomendaciones fuertes porque se hacen públicas, y tienen que ser respondidas públicamente por la autoridad educativa en cuestión. Esta sistematización del Diplomado Escuela y Comunidad se convierte en lectura obligada para quienes están elaborando las directrices, y lo será también para quienes tendrán que hacerse responsables de implementarlas.

Sylvia Irene Schmelkes del Valle

México D.F., agosto de 2015

¿Escuela y comunidad o comunidad y escuela?

Algunas reflexiones sobre los diplomados en Chiapas y Yucatán

Conocí por primera vez la experiencia del Diplomado Escuela y Comunidad hacia mitad del 2011, cuando Sylvia Schmelkes, que entonces era mi directora de tesis doctoral en la Universidad Iberoamericana, me puso en contacto con Quetzalli Sotelo, la coordinadora del equipo Chiapas, para intercambiar ideas sobre la propuesta de formación docente que estaba en proceso de implementarse en Chiapas. Recuerdo muy bien que, durante esa plática, me impresionó el entusiasmo con que la joven autora de los videos educativos *Ventana a mi comunidad* se disponía a enfrentar un reto de proporciones enormes, como es la formación de los docentes que trabajan en un contexto tan complejo y difícil como son los Altos de Chiapas, zona de antiguo asentamiento de los pueblos maya tsotsiles y tseltales que ha sido el campo experimental del indigenismo mexicano y de sus políticas educativas.

En ese entonces yo trabajaba como profesor de la licenciatura en Desarrollo Sustentable en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y, a la par, estaba participando en varios proyectos de educación intercultural bilingüe inspirados por el método inductivo intercultural (MII) (Gasché 2008a y 2008b). Coordinados por la doctora María Bertely del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), éstos se desarrollaban en estrecha colaboración con los educadores tsotsiles, tseltales y ch'oles de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes (UNEM/EI)[37]. Mi colabo-

[37] La UNEM/EIes una organización multiétnica integrada por educadores comunitarios tsotsiles, tseltales y ch'oles de los Altos, Selva y Región Norte de Chiapas que se creó en 1995, en el marco del resurgimiento étnico y de los procesos de apropiación escolar que detonó el levantamiento armado del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

ración con esta organización multiétnica que sembró *las semillas* de la que hoy se conoce como Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN)[38] había iniciado formalmente en el año de 2004, cuando María Bertely me invitó a la presentación de las Tarjetas de Auto-Aprendizaje (Bertely, 2004), el primer material educativo resultado de la apropiación del MII por parte de la UNEM/EI y sus colaboradores no indígenas[39].

Platiqué con Quetzalli de los aprendizajes que en la REDIIN habíamos madurado a lo largo de los últimos 10 años, señalándole las dificultades implícitas en la tarea en la que estaba próxima a cimentarse y la invité a mantenernos en contacto para intercambiar ideas y retroalimentarnos recíprocamente. Sin embargo, no fue hasta mediados del 2013 cuando volvimos a conversar sobre estos temas en una reunión de la REDIIN que se realizó en el CIESAS-sureste, en la que invitamos al equipo Chiapas del Diplomado Escuela y Comunidad para reflexionar acerca de los principios políticos, epistémicos y pedagógicos del método inductivo intercultural y, en particular, sobre el calendario socionatural, la herramienta pedagógica clave de este enfoque educativo que uno de nuestros colaboradores tsotsiles les había compartido[40].

Es así que cuando, en noviembre del 2014, la doctora Marisol Silva, Directora del INIDE de la Ibero, me invitó para acompañar la última etapa del proceso de sistematización del Diplomado Escuela y Comunidad, acepté con gusto, seguro que representaría una gran oportunidad para retroalimentar y fortalecer los aprendizajes en el campo de la formación docente madurados con la REDIIN. Mis expectativas eran de *inter-aprender* de los equipos estales que operaban en Chiapas, Yucatán y Guerrero, conociendo desde el terreno los resultados de los pro-

[38] La REDIIN es un colectivo plural e independiente integrado por más de 500 maestros, educadores comunitarios, investigadores, académicos e integrantes de la sociedad civil, indígenas y no indígenas, de México y de Brasil que comparten la experiencia de haberse formado en el método inductivo intercultural. Fue creada en 2009 por María Bertely (CIESAS) con la finalidad de intercambiar experiencias sobre el MII y construir un espacio colectivo de análisis y reflexión para consolidar y desarrollar este enfoque político, epistémico y pedagógico (REDIIN y Bertely, 2011).

[39] A lo largo de 20 años de trabajo en campo educativo, la colaboración entre la UNEM/EI y el CIESAS se ha concretado en la elaboración de diferentes materiales educativos (Bertely, 2004; 2007), una propuesta curricular (Bertely coord. 2009), así como en la realización de los diplomados "Sistematización del conocimiento indígena" y "Elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües" (Bertely,2012) que, desde el año de 2008, se realizan en Chiapas, Puebla, Oaxaca, Michoacán e Yucatán como parte de las actividades realizadas desde el Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco (LLCVF) del CIESAS con financiamiento de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI-SEP).

[40] Algunos ejemplos relativos al uso pedagógico del calendario Socionatural se encuentran en Bertely, 2009 y en Sartorello *et al,* 2015.

cesos de formación que estaban facilitando. Me interesaba conocer los procesos educativos que los docentes realizaban con niños, adolescentes y comuneros en las escuelas donde trabajaban y comprender cómo se resolvían aquellas problemáticas relacionadas con la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje interculturales y bilingües pertinentes y relevantes caracterizados por una nueva relación entre la escuela y la comunidad. Quería, en la medida de lo posible, comparar los hallazgos resultantes de dos propuestas metodológicas caracterizadas por diferentes posicionamientos al interior de la arena politizada de la educación intercultural[41], como son el del método inductivo intercultural y el del Diplomado Escuela y Comunidad. También esperaba compartir con los equipos estatales, maestros y comuneros que habían participado en el Diplomado Escuela y Comunidad, algunas de las estrategias pedagógicas que habíamos construido en colaboración con los educadores de la UNEM/EI, poniendo a prueba algunas de nuestras certezas con maestros que no conocían el MII y buscando posibles respuestas a las preguntas irresueltas que surgían de nuestra experiencia.

Sin embargo, desde las primeras pláticas que sostuve con Brenda García, coordinadora del proceso de sistematización, y Natalia Sánchez, colega del INIDE que participó en el proceso compartiendo su experiencia en la metodología de educación por proyectos, entendí que mi papel iba a ser más bien de asesor y consejero del equipo que coordinaba la sistematización, así como de atento lector de los textos que estaban elaborando los equipos estatales. A diferencia de lo que esperaba, mi acompañamiento al proceso no me permitiría conocer desde cerca el trabajo que los docentes realizaban con los niños en las escuelas y, por lo menos en un principio, tampoco de relacionarme directamente con los equipos estatales de Chiapas, Yucatán y Guerrero. Mi sensibilidad antropológica me hacía percibir una cierta desconfianza de los equipos estatales hacia el mundo académico del que, en sus imaginarios, yo era un clásico representante. Reflejando probablemente alguna desagradable experiencia vivida anteriormente, no veían con buen ojo la "intromisión" de un investigador en el proceso de sistematización de "sus" experiencias formativas. Fue solamente después de convencer a Brenda y Natalia de mi sincera disposición hacia la escucha, la inter-compren-

[41] Catherine Walsh (2002) destaca las profundas diferencias epistémicas que caracterizan el *locus* de enunciación de las propuestas educativas interculturales implementadas "desde arriba" o generadas "desde abajo", cuando señala que: "[...] dentro del debate sobre la interculturalidad están en juego perspectivas que, por un lado, intentan naturalizar y armonizar las relaciones culturales a partir de la matriz hegemónica y dominante (el centro, la verdad o la esencia universal del Estado nacional globalizado) y, por el otro, perspectivas que denuncian el carácter político, social y conflictivo de estas relaciones" (Walsh, 2002: 116).

sión y el diálogo constructivo que me fue posible conversar por Skype con las coordinadoras de Chiapas y Yucatán y sentar las bases para empezar una colaboración constructiva y aportar mi pequeño granito de arena a la elaboración de este libro.

Mi trabajo de lector externo consistió principalmente en revisar y retroalimentar los borradores de los capítulos elaborados por los equipos de Chiapas y Yucatán, aconsejando y sugiriendo pistas para aclarar o fortalecer sus planteamientos, así como para ordenar lógicamente los textos. Poco a poco, conforme iba enviando mis comentarios, empecé a percibir más abertura hacia mi papel de académico invitado a acompañar el proceso de sistematización, así como una mayor disposición al diálogo. Lo anterior sentó las bases para nuestro primer encuentro en Metepec, Puebla, en ocasión de una de las reuniones interestatales que se realizaron a lo largo del proceso de sistematización, donde finalmente pude conocer y convivir con los integrantes de los equipos de Chiapas y Yucatán. En esta reunión tuve la oportunidad de retroalimentar a viva voz los avances de cada equipo, y sobre todo de relacionarme con las personas que habían redactado los textos revisados hasta entonces. Tengo la impresión de que, al conocerme personalmente y convivir conmigo durante los momentos de trabajo y de relajación y, sobre todo, al percatarse de estar en presencia de un académico dispuesto a escuchar y a *inter-aprender* de y con ellos, nuestras relaciones se tornaron de inmediato más amigables. De ahí en adelante, nuestra colaboración fue mucho más fluida y abierta que en un inicio. Aunque varias de mis sugerencias no fueron incorporadas en los textos finales, creo que el diálogo que entablamos sirvió para sentar las bases de una futura y prometedora colaboración entre los equipos estatales que protagonizaron esta experiencia formativa y el INIDE de la Ibero, donde a partir de agosto del 2015 trabajo como responsable del área de educación intercultural.

Es justamente para iniciar un diálogo hacia el futuro que, a continuación, me atrevo a elaborar algunos comentarios críticos pero constructivos sobre lo que los coautores de este libro nos han compartido acerca de las dos experiencias de formación docente que vivenciaron.

En primer lugar, es menester señalar que, a pesar de haber nacido de una misma mata y de compartir algunos de los rasgos centrales de lo que fue el programa original del Diplomado Escuela y Comunidad, las experiencias de Yucatán y Chiapas fueron profundamente y diría, sabiamente, diferentes, ya que reflejan procesos protagonizados por personas con formaciones, experiencias y trayectorias profundamente distintas. Y que estas diferencias no nos sorprendan ni nos preocupen ya que, finalmente, como dije a los equipos de Yucatán y Chiapas en Metepec, de eso

trata la educación con enfoque intercultural: de privilegiar lo diverso sobre lo homogéneo.

En efecto, las distintas experiencias educativas interculturales en las que he participado, me han enseñado que las peculiaridades de los contextos territoriales y culturales locales que los sujetos sociales implicados explicitan *desde abajo y desde adentro*, terminan por prevalecer sobre cualquier intento de homologación impulsado desde arriba en aras de estandarizar lo que es diverso por su propia esencia.

Es así que una primera diferencia entre las experiencias de Yucatán y Chiapas surge a raíz de las características de los respectivos equipos estatales y del consecuente análisis que cada uno de ellos realizó del contexto educativo de su estado.

En la península yucateca la propuesta formativa se caracterizó desde un inicio por una postura política crítica que emerge desde las primeras páginas de un texto que, al presentar las historias de los sujetos que conforman el colectivo a cargo del diplomado, cuestiona de forma contundente el sistema educativo oficial y sus políticas. Esta postura resulta del trabajo político-educativo realizado desde el Colectivo Múuch´ Kaanbal a lo largo de varios años, en colaboración con varias organizaciones indígenas (entre las cuales la misma UNEM/EI) y de la sociedad civil local y nacional.

En Chiapas la experiencia se nos presenta a través de una hermosa metáfora que muestra de forma espontánea y genuina, pero un poco ingenua, las vivencias de un equipo de jóvenes hormigas, cobijados por la mirada de un águila sabia, y apoyadas por las enseñanzas de las y los sembradores de corazones que encontraron a lo largo del camino.

Aunque en ambos casos el contexto es considerado como punto de partida para reorientar, después de las dificultades encontradas durante el primer año, el currículum original del diplomado, en Yucatán este contexto resuena desde las vivencias y reflexiones maduradas a lo largo de varios años de lucha político-educativa de un colectivo pre-existente al mismo diplomado que, como se desprende de su texto, conoce muy bien las diferentes dimensiones que caracterizan la problemática educativa en la península. Lo anterior le permite comprender las peculiaridades propias de las tres regiones en las que se desarrolló el diplomado y darles un tratamiento diferenciado en relación a sus características socioculturales, políticas y económicas, lo que ha sido sin lugar a duda uno de sus grandes aciertos.

Por lo contrario, el equipo que facilitó el diplomado en Chiapas fue conociendo paulatinamente y por experiencia propia (sin revisar la abundante literatura producida en Chiapas sobre el tema de la educación indígena) un contexto complejo y conflictivo, caracterizado por la presencia de múltiples actores que interactúan en una de las arenas educativas más complejas de nuestro país. Un entorno conflictivo y dinámico caracterizado por la emergencia de múltiples organizaciones indígenas que han desarrollado algunos de los más innovadores proyectos educativos alternativos de la historia contemporánea de la educación en México como son la Nueva Educación de la UNEM/EI, él proyecto educativo del Colectivo Las Abejas, el Programa Educador Comunitario Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA) y, sobre todo, el proyecto educativo autónomo zapatista, sobre el cual tanta literatura se ha escrito en los últimos años (entre otros estudios señalo Baronnet *et al* 2011; Gómez-Lara 2011). Estoy convencido de que si el equipo de Chiapas hubiera revisado la producción académica relacionada con el tema de la formación docente y las pedagogías indígenas, sus integrantes hubieran contado con mejores herramientas para enfrentar las problemáticas encontradas a lo largo del camino y su propuesta pedagógica resultaría más clara y estructurada.

A pesar de ello sin embargo, la atención puesta en el contexto permitió que, así como Yucatán, también Chiapas transformara la propuesta curricular original del diplomado, adaptándola a las características socioculturales del entorno. Es así que una parte medular de su trabajo formativo se enfocó hacia la reconstrucción de la identidad indígena de los docentes a través de un análisis reflexivo y de sus trayectorias personales, educativas y laborales. Como también aprendimos en las experiencias formativas realizada con la UNEM/ (REDIIN y Bertely 2011; Sartorello *et al* 2013), este trabajo introspectivo es de fundamental importancia para luchar en contra de la ambivalencia sociocultural (Gasché, 2008b) y del racismo introyectado (Schmelkes, 2013) que suele padecer el magisterio indígena.

Un segundo componente del proceso formativo desarrollado en Chiapas que merece destacarse por su pertinencia y relevancia, tiene que ver con el trabajo que el equipo local desarrolló para explicitar aquellos valores propios que son centrales en las culturales tseltales y tsotsiles. Como ha sido analizado por diferentes autores que han trabajado a profundidad los sistemas educativos de los pueblos indígenas de Chiapas (Pérez, 2003; Maurer, 1977 y 2011; Paoli, 2003, sólo por citar algunos ejemplos), estos valores permean las pedagogías de estos pueblos y, al explicitarlos con los docentes que participan en procesos formativos, les ofrecen herramientas para desarrollar procesos de enseñanza y aprendi-

zaje formales socioculturalmente más relevantes. Hubiera sido importante que el equipo Chiapas nos mostrara la forma en que los maestros se apropiaron pedagógicamente de estos principios y los aplicaron en los procesos educativos que desarrollaron con sus estudiantes, explicando qué tipo de estrategias didácticas se diseñaron y cuáles aprendizajes se lograron construir. No cabe duda que si el proceso de formación que se realizó en Chiapas hubiera ido de la mano de una *investigación de acompañamiento* (López, 2009: 203) que, en lugar de limitarse a extraer informaciones, estableciera un profundo diálogo intercultural con los sujetos que protagonizaron esta experiencia formativa para retroalimentarla y contribuir a su sistematización, tendríamos más elementos para comprender los alcances de la propuesta formativa desarrollada por este valioso equipo.

Estos alcances resultan más claramente documentados en el capítulo elaborado por el equipo de Yucatán que, a través de sus esquemas, gráficos, tablas y dibujos logra una sistematización más clara y estructurada de su experiencia y, sobre todo, nos permite comprender la metodología de trabajo que fue construyendo a lo largo de los tres años. La articulación entre los cinco componentes y los cuatro ejes transversales que identificaron, representa una interesante aportación que merece ser tomada en cuenta en futuras experiencias de formación docente. De esa forma se logra articular la dimensión política (implícita en el proceso de visibilización del pueblo maya) con la sociocultural (que emerge de la atención dedicada al territorio local y a las historias locales que los máasewales comparten a través de la práctica viva del *tsikbal*) y, finalmente, con la dimensión lingüística (explicitada en el eje de interacción entre las lenguas y los lenguajes presentes en la vida comunitaria).

Aunque en el texto de Yucatán no se mencione de esta forma, pareciera que la articulación entre estas tres dimensiones permite abrir una ventana hacia tres momentos centrales en los procesos de construcción del conocimiento que se realizan en y desde la comunidad, configurándose como una *dimensión epistémica* implícita que, de trabajarse de forma sistemática, permitiría profundizar todavía más en la construcción del conocimiento indígena y en su articulación con el conocimiento escolar formal. Es justamente esta dimensión epistémica integradora implícita lo que, a mi manera de ver, representa el mayor hallazgo y la contribución más interesante que se deriva de la experiencia realizada en la península yucateca y que, al mismo tiempo, marca una diferencia sustancial con respecto de la propuesta chiapaneca. Mientras que en Chiapas el énfasis de la propuesta formativa sigue siendo la escuela (una escuela que se abre hacia la comunidad

pero que se concibe como el espacio central para la construcción de los aprendizajes), en Yucatán el foco es la comunidad y su territorio, espacios políticos y socioculturales desde los cuales se explicitan aquellos conocimientos indígenas que, solamente en un segundo momento y después de haber sido reflexionados a profundidad, se relacionan con lo escolar. Es así que mientras que en Chiapas estamos en presencia de una propuesta metodológica que, al estilo de las generadas desde la Secretaria de Educación Pública, va de la escuela hacia la comunidad, en Yucatán pareciera que el trabajo desarrollado por el equipo logra invertir la direccionalidad de este proceso, construyendo una metodología que parte de la comunidad y de su territorio para llegar hasta la escuela.

Escuela y comunidad *versus* comunidad y escuela: ésta es probablemente la diferencia más relevante entre dos procesos formativos que tuvieron el mismo origen pero que, gracias a las iniciativas de los sujetos que los protagonizaron, se transformaron para atender la diversidad de los entornos en los cuales se implementaron.

No cabe duda de que, a pesar de sus diferencias, ambos procesos han sido muy enriquecedores tanto para los docentes que los vivenciaron como también para los integrantes de los equipos locales que estuvieron facilitándolos, quienes han logrado formarse y consolidar su formación en un campo estratégico de la educación con enfoque intercultural como es la formación del magisterio indígena. Y es justamente en los casi 300 docentes que, a lo largo de tres años, se formaron en los diplomados realizados en Chiapas y Yucatán donde están puestas las esperanzas de continuidad de estos procesos que he tenido la oportunidad de conocer a través de los relatos plasmados en este libro colectivo. Muchos de estos docentes en la actualidad siguen reflexionando sobre su praxis educativa en las comunidades de aprendizajes que, como parte del proceso formativo realizado, se constituyeron en ambos estados. Espero que, como sujetos activos y comprometidos que son, nos convoquen para dar continuidad a los procesos formativos que están desarrollando con los niños, adolescentes y comuneros en las escuelas y comunidades donde desempeñan su labor docente. Desde el INIDE de la Ibero estaremos atentos a escuchar su llamado para seguir *inter-aprendiendo* junto con ellos.

Stefano Claudio Sartorello

México D.F., agosto de 2015

Referencias bibliográficas

Barronet, B. Mora, M. y Stahler Sholk, R., 2011), *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas,* México: UAM-CIESAS-UNACH.

Bertely, M. (Coord.) (2012), *Tarjetas de Auto-Interaprendizaje. Pueblos tsotsil, tzeltal y chuj (Estado de Chiapas), Pueblos ngigua, ngiba y nahua (Estado de Puebla), Pueblo purhépecha (Estado de Michoacán) y Pueblos mixe, zapoteco, mixteco y chatino (Estado de Oaxaca),* México: CIESAS-DGEI.

Bertely, M. (coord.), 2007, *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo,* México: Fondo Editorial de la PUCP, Fundación Ford, UNEM, CIESAS.

Bertely, M. (Coord.), 2009, *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas,* México: UNEM, ECIDEA, CIESAS-Papeles de la Casa Chata, IIAP, OEI, Ediciones Alcatraz.

Bertely, M. (Coord.). (2004). *Tarjetas de Autoaprendizaje*. México: Fondo León Portilla, Premio Bartolomé de Las Casas, CGEIB-SEP, OEI, Fundación Kellogg, Editorial Santillana, UNEM, Colectivo Las Abejas, CIESAS, IIAP- Perú.

Cárdenas, M; Estrada, J. y Garza, E. (2010) *Programa de desarrollo de competencias ciudadanas democráticas: Aprender a participar, participando. Guía para el facilitador.* México: Vía Educación.

Colectivo Múuch´ Kaanbal, 2011, *La situación educativa de las niñas, niños y adolescentes mayas. Discriminación e invisibilización en la escuela pública,* México: Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural.

Decreto promulgatorio del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 24 de enero de 1991, México, D.F. Tomo CDXLVIII No. 17. Consultado en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4700926&fecha=24/01/1991

Freire, P., 1969, *La educación como práctica de la libertad,* México: Siglo XXI.

Gasché, J., 2008a, "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura" en M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.), 2008, *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües,* Quito, Ecuador: Abya-Yala, pp.279-365.

Gasché, J., 2008b, "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?" en M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.), 2008, *op. cit.,* pp.367-397.

Gasché, Jorge, 2008c "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de la cultura" en Bertely M., Gasché J. y Podestá R (coord.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito: Abya Yala-CIESAS.

Girón, J.; Kreisel, M. y Viveros, J., 2011,*Hacia la construcción de una educación indígena e intercultural desde los pueblos y para los pueblos.* México: Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. pp. 3-4.

Gómez-Lara, H., 2011, *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los altos de Chiapas*, México: UNICACH-CESMECA, Juan Pablos Editor.

Jara, Óscar, 1994, *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica,* San José, Costa Rica: Alforja.

López, L. E., 2009, "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal" en López, L.E. (editor), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, La Paz, Bolivia: Plural Editores/ FUNPROEIB-Andes.

Maurer, A. E., 1977, "¿Aprender o enseñar? La educación en Takinwits, poblado tseltal de Chiapas", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol.VII, núm.1, pp.84-103.

Maurer, A. E., 2011, "¡Los tseltales aprenden sin enseñanzas!" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México: Centro de Estudios Educativos AC.

Messina, Graciela, 2004, "La sistematización educativa: acerca de su especificidad" en *Revista Enfoques Educacionales* 6 (1):19-28.

Paoli, A., 2003), *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales,* México: Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Xochimilco, México.

Pérez, E., 2003, *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas.* México: UPN-Miguel Ángel Porrúa.

Red de Educación Inductiva Intercultural y Bertely, M., 2011, *Interaprendizajes entre indígenas*, México: CIESAS.

Rister, Julia y Ares, Pablo, 2013, *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa,* Buenos Aires: Tinta Limón.

Sartorello, S., *et al*, F., 2013, "Modelos alternativos de formación docente. La experiencia de la Red de Educadores Inductivos Interculturales – REDIIN – en Chiapas" en Ascencio Franco, G. (coord.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*, México: PROIMMSE-IIA-UNAM, pp. 159-178.

Sartorello, S., *et. al,* 2015, "Nuestra propia vitamina. El Método Inductivo Intercultural (MII) en una escuela primaria indígena de los Altos de Chiapas, México", en Cortina, R. y De la Garza, K. (coords.). *Educación, Pueblos Indígenas e Interculturalidad en América Latina*. Quito: Ecuador. Ediciones Abya-Yala.

Schmelkes, S., 2013, "Educación para un México intercultural" en *Revista Electrónica Sinéctica*, núm.40, enero-junio 2013, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de México, pp. 1-12

UNICEF, 2013, *Los derechos de la infancia y la adolescencia en Yucatán*, México. Disponible en: http://wp.infoninez.mx/images/sitan-yucatan.pdf

Unión de Maestros para la Nueva Educación (UNEM), 2009, *Modelo curricular de la educación intercultural bilingüe* UNEM, México: CIESAS.

Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 115-142.



El proyecto *Escuela y Comunidad: Diplomado en Metodología de Educación por Proyectos para Docentes de Primarias y Secundarias de Comunidades Indígenas del estado de Chiapas y Yucatán*, fue más que un diplomado una experiencia de formación docente; un proceso dinámico y complejo de construcción pedagógica desde los sujetos en continuo diálogo con el contexto. Nuestra experiencia recupera, desde la reflexión crítica, los aprendizajes desarrollados a lo largo de tres años de trabajo. Esta es una sistematización escrita por quienes estuvimos involucrados en el proceso. El conocimiento que hemos logrado construir y que ahora compartimos es una aportación a quienes están interesados en continuar construyendo experiencias educativas desde la fuerza de la vida de los pueblos originarios para la construcción de una sociedad con mayor justicia y equidad.

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO

W.K. KELLOGG FOUNDATION

ISBN 607417362-1