

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

**El aula multigrado: esfuerzos y desafíos en
los procesos de enseñanza en la escuela
primaria bilingüe “Narciso Mendoza” de Santa
Rosa, Tamazulápam Mixe**

Rutilia Ibarra Lara

Maestría en Educación Intercultural Bilingüe

Asesor de tesis: Mgr. Vicente Limachi Pérez

**Cochabamba, Bolivia
2013**

La presente tesis **El aula multigrado: esfuerzos y desafíos en los procesos de enseñanza en la escuela primaria bilingüe “Narciso Mendoza” de Santa Rosa, Tamazulápam Mixe** fue aprobada el

Asesor

Mgr. Vicente Limachi Pérez

Tribunal

Dra. Alma Isela Trujillo Támez

Tribunal

Mgr. Soledad Guzmán Villarroel

Tribunal

Jefe del Departamento de Post-Grado

Decano

Dedicatoria

Con profunda gratitud

A Telesfora y a Maximiliano

Por ser el pilar fundamental en todo lo que soy; por heredarme sus conocimientos culturales del pueblo *ëyuujk*, y por apoyarme en todo momento en mi formación profesional y personal.

A Gustavo y a Serafina

Por su apoyo incondicional perfectamente mantenido a través del periodo de mi ausencia.

A Mauro Martí

Mi amor, mi amigo, mi compañero incansable en este y otros retos.

A Adonis Jafet

Por ser mi motor cotidiano para seguir adelante, y
por aceptar y aguantar mi ausencia por largos periodos.

A mis hermanas y hermano

Por su apoyo moral, en esta etapa de mi formación.

Agradecimientos

La elaboración de esta Tesis no habría sido posible sin un gran equipo de personas e instituciones que me apoyaron durante todo el proceso. Y, en este espacio, aunque no es fácil corresponder con palabras sus infinitos aportes y apoyo de distinta índole, deseo reiterar mis agradecimientos:

A la FORD FOUNDATION INTERNACIONAL FELLOWSHIPS PROGRAM, MEXICO, institución que me brindó apoyo económico para los estudios de la maestría a través de su Programa Internacional de Becas de Posgrado para indígenas 2010.

A las autoridades, comuneros, padres y madres de familia de la comunidad de Santa Rosa Tamazulápan, por abrirme las puertas y colaborar para la presente investigación.

A los maestros de la Escuela “Narciso Mendoza”, por permitirme efectuar la investigación en la escuela y en el aula, y por sus participaciones directas en la presente investigación. Asimismo, a los estudiantes que también fueron los principales actores, gracias a ellos, por sus grandes aportes en esta tesis; sus voces e inquietudes, sus acciones desarrolladas día a día en el contexto educativo posibilitaron la construcción de esta tesis.

Agradezco también al personal docente del PROEIB Andes, por compartir grandes experiencias, las cuales se constituyeron en significativos aprendizajes que me fortalecerán en mi vida personal y profesional: a la Dra. Inge Sichra, al Dr. Fernando Prada, al Mgr. José Antonio, al Dr. Pedro Plaza, y, de manera muy especial y sincera, al Mgr. Vicente Limachi Pérez, por aceptarme para realizar esta tesis de maestría bajo su dirección; por su confianza y apoyo en el trabajo, por su orientación invaluable, sus consejos, su disponibilidad y paciencia durante el proceso de elaboración de esta tesis, y, principalmente, por su calidez humana. Asimismo, agradezco a los compañeros y compañeras de la maestría (triqui, aimaras, quechuas y tseltal) que me acompañaron y compartieron su saber y conocimiento durante mi formación académica.

Al todo el personal administrativo del PROEIB Andes, por apoyarme en todo momento que requirí su ayuda durante mi estancia en la Universidad.

Del mismo modo, agradezco a la Mgr. Soledad Guzmán, lectora interna de la tesis, y a la Dra. Alma Isela Trujillo Támez, lectora externa, cuyas observaciones y sugerencias atinadas y muy necesarias permitieron la mejora de la presente tesis.

Agradezco también al Dr. Godofredo Gervasio Santiago Martínez, por la revisión del texto en ñyuujk.

De la misma manera, agradezco a todos los amigos y amigas Mexicanos y Bolivianos que con sus palabras de aliento pude continuar con este trabajo, en especial a Elodia, a María Felix, a Ana y a Tania Andrea quienes estuvieron muy de cerca conmigo durante este proceso de la elaboración de la tesis.

¡¡Jëskuyëp!!

Resumen

La presente investigación muestra el desarrollo del trabajo del maestro en la escuela primaria multigrado “Narciso Mendoza”, una escuela ubicada en un contexto de cultura Mixe (ëyuujk) y que presenta en la conformación de sus estudiantes características étnicas, culturales, lingüísticas y cognitivas diversas que configuran procesos de enseñanza y aprendizaje incluyentes. Este contexto de diversidad favorece la construcción de un tejido social dinámico donde se fortalecen las distintas habilidades sociales y cognitivas de los estudiantes y el aprendizaje de las lenguas ëyuujk y español como segunda lengua.

Asimismo, el estudio devela que el trabajo de los maestros en la escuela multigrado es altamente complejo y desafiante puesto que éstos no han tenido la formación necesaria para la gestión de aulas multigrado. Y, a pesar de la existencia de los Asesores Técnicos Pedagógicos encargados de orientar y acompañar de manera constante a los maestros en los procesos de enseñanza, este apoyo es escaso porque los técnicos dividen su trabajo entre el apoyo pedagógico y la tarea administrativa, pesando más ésta última, en detrimento del primero.

En los procesos de enseñanza, los maestros efectúan su trabajo en la medida de sus posibilidades; es decir, hacen lo que pueden. Hacen esfuerzos por organizar su aula, a los estudiantes y los materiales, así como sus estrategias de enseñanza. De entre estos esfuerzos sobresale la inclinación por los trabajos colaborativos y la puesta en práctica de la comunidad. También, los maestros, aunque de manera todavía incipiente, hacen intentos por incorporar algunos elementos culturales inmediatos y experiencias cotidianas de los estudiantes, así como la lengua ëyuujk en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este proceso desafía claramente a los maestros y estudiantes a romper ciertos esquemas mentales y procedimentales que la cultura hegemónica ha establecido históricamente tanto en la escuela como en la comunidad a través del sistema educativo nacional y sus planes y programas.

Palabras claves: Escuela multigrado, aula multigrado, diversidad, interculturalidad, interacción social, adquisición de lenguas, comunidad y trabajo colaborativo.

Soo ja'a tunkpiky tyu'yo'y mää expëjktäjkë'n "Narciso Mendoza"

Yä't neky mët'ep xyäm kékëjxyëp, yë'ë nyëmetyakypy soo ja'a tunkpiky ja'a expëjktëjkët tjëktu'yo'otya' mää expëjktääjk txëë'aty "Narciso Mendoza" xyëm tyäny Ranta Rosa, wa'a yä't tunkpiky ojts tyuyo'y koo ja'a jëk'expëjkp, ja'a ënä'jk, ja'a tääk teety, ja'a këtunkët tejaty jyëktiipyëkta', jyëkjantsypyëkta'.

Myëtu'ukpiky

Tee jotmay ka'xë'kp maa expëjktääjkë'n

Koo yë'ë jëk'ëxpëjkepë tyunk tjëktu'yo'otya' mää ja'a ënä'jk nëmay tyu'kmukta' jajp expëjktääjktëketypy, këwä'n ja'a jëk'expëjkp jotmay tpääta', jako ka't ja'a expëjk'äjtë'n jëtë'n tpääty t'ejxta soo ja'a ënä'jk tjëkwejtë't tjëkkajtë't mëtë'p nëmapyiky nëëpyäjtëtëp mää tu'k tükoojtyë'n.

Jëts nyëtë'n jotmay tpääta' jako ja'a tunpajt ka't jëtë'n tyënëpëtääka' mää ja'a ënä'jk nëëmääpiky tyu'kmukta', ja'a ënä'jk mëtë'p ka't ja' jyëmëjt tyu'knääxëta', tükatsy ja'a jënmä'äny, ja'a juky'äjtë'n tjëktu'yo'otya', ja'a tunpajt, jëtë'n ja'a tënëpëtääjka' jëts ja'a ënä'jk tjëktu'ntë't mëtë'p jyëmëjt tu'knääx mää expëjktëkootyë'n.

Jëëpety yä't ejxë'n kojë'n tyu'yo'ya'ny soo ja'a jëk'expëjket tyunk tjëktuyo'otya' mää ja'a ënä'jk nëmaapyiky nyëpyatyëta'.

• Ja'a jëktë'jë'n

- 1.- Tee ää ëyuujk, tunkpiky, etsypyiky, äpmëëtyä'äky jäm mää ja'a expëjkë'n tyu'yo'oy?
2. Soo ja'a jëk'expëjpa' ënä'jk tjëwiyj tjëkejy jajp expëjktääjktëketypyë'n?
3. Soo ja'a jëk'expëjkpa' ënä'jk t'jëktunmiky mää ja'a expëjtääjkë'n?
- 4.- Juun yë'ë kë'm'ää kë'm'ëyuujk t'jëktunta' mää ja'a wejën kajën tyu'yo'oy?

• Tee jëktsojpk

Jëkjënmayänp, jëkpëmayänp soo ja'a jëk'expëjktëjk tyunk tjëktu'yo'otya' mää ja'a ënä'jk tyu'kmukta' xyëm "Narciso Mendoza".

• Tee jëëtë'n jëktsojpk

Ja'a jëknëmëtyä'känp soo ja'a jëk'expëjkp teja'ty tënëpëtääka' koo ënä'jk twejt tkajt.

Ja'a jëknëmëëtyä'känp soo tyu'yo'oy ja'a jëk'ëxpëjkp tjëktsopääty ja'a ënä'jk kyë'm'ää kyë'm'ëyuujk.

Ja'a jëknëëmëëtyä'kämp soojäty ja'a jëk'ëjxpëjpk tyunk t'jëktu'yo'otyä' mëët ja'a ënä'jk.

Myëmajtskpiky

Soojaty ja'a ejxë'n kojë'n, ja'a ää ëyuujk jyëkjaapyatä'ny

Koo tejaty jyëktënëpëtääka', jëpyeen ja'a tunpäjt jyëk'ëjxkuka'. Ejxtëm yä't tunk ojts tyu'yo'oyë'n jëpyeen ojts teejaty jyëk'ëjxkuka' jëts jyëkjaapyet tejaty jëtën tuunëp jajtëëp mää ja'a ëxpëjktäjkë'n.

- **Ja' ejxë'n kojë'n**

koo ja'a tunk ojts tyuyo'ay, ja'a ëjxë'n kojë'n yë'ë jëtë'n tyëmjëpyeen, jëts jyëk'ijxy jyëkpääty teejaty jajtëp këpajtëp mää ja'a ëjxpëjktäjkë'n. Mëët ja'a ejxë'n kajë'n, ja'a ojts jyëkkëwentiny soo ja'a jëk'ëjxpëjpk tyunk tjëktu'yo'oy, jëts soo ja'a ënä'jk tjëkwijy tjëkkejy, soo teejaty tmëtaapyäät koo ja'a ënä'jk tjëktunmiky. Mëët ja'a ëjxë'n kojë'n ja'a jyëkjënmay jyëkpëmay soo ja'a jëk'ëjxpëjpk tjëtu'yo'oy ja'a tyunk, tee mya'ëyo'npatypy.

- **Ja'a tiy'äjtë'n**

Jëëtukpiky koo ja'a tunk ojts tyu'yo'oy, ja'a tiy'äjtë'n ojts mëët nyëpëtëkya' jëts ja'a jëk'ëjxpëjk ja'a tyunk ojts jyëkjä'kyuka', jëts ja' ënä'jk ja'a wyejë'n kyajë'n, ja'a jyotmay ojts nyëtë'n jyëkä'kyuka'.

Koo ja'a tiy'äjtë'n ojts jyëktiny mëët ja'a ënä'jkët, jëk'ëjxpëjkptëjkët, ja'a tääk teetyët, ja'a këtunkët, ja'a këtunkët mëte'p ja'a ëjxpëjkjënmä'ny tnëkëtunkajtëp, ojts ja'a ää ëyuujk tu'kkë'y jyëkjaapyajtkiixy mää nekyë'n.

- **Ja'a jä'äy mëte'p ojts jyëk'ejxta' jyëkpääta'**

Maa ja'a tunk ojts tyu'yo'oyë'n, ja'a jä'äy mëte'p ojts jyëk'ejxta' jyëkpääta' wa'a ja't nëmajtsk jëk'ëjxpëjkpa', tu'uk to'oxytyëjk, jëts tu'uk yä'ätyëjk, jëts nääjëxtijxy ja'a ëjxpëjpkpët. Nyëtë'n ojts jyëk'ixy jyëkpääty ja'a tääk teety, ja'a këtunkët.

Ja'a jëk'ëjxpëjkpët wa'a ja'a to'oxytyëjk tsoony nöp'anp, jëts tëkëëkpiky ja'a ää ëyuujk t'kajpyxy, Jëts ja'a yä'ätyëjk Tu'knë'mtkäjp tsoony, jëts majtskpiky ää ëyuujk tkäjpixy.

Jëts ja'a ënä'jkët, wenktsoojaty tsoonta', ka't jam tyëmkyëkajpëta' Santa Rosa. Jëts ja'a ënä'jk muum äk'ëmxän kyajpxy, jëts muum majtskjëëp kyajpxy, ëmxän jëts mëët ëyuujk, jëts muum ëyuujk ja'y kyajpyxy.

Myetëkëepiky

Mëete'epjaty ojts jyëk'ixy jyëk'pääty

Mëte'p yä't nëmetyä'kanpy, yë'ë nyëkajpxypy tejaty ojts jyëk'ixy jyëk'pääty mää ja'a jëk'ëjxpëjkp tyunk tjëktuyo'otya' mää txëë'aty "Narciso Mendoza".

- **Jënääk ja'a ëxpëjkpët**

Yë'ë ëjxpëjktääjkë'n "Narciso Mendoza" mëtsk ja'a. Jëts ja'a ënä'jkët mëete'p jajp ëjxpëjktëp wenktssoojaty ja'a tsoonta', jëts tëëkätsyjäty ja'a jyujky'äjt t'mëëtëtä', jëts ka't ja'a jënmä'äny tuknääx t'mëëtëtä', tëkatsy ja'a jënmä'ny tmëëtëtä', tëkatsy tseyëñëtä' maa tyëjkënët.

Ja'a ëxpëjktääjk ka't ja'a ënä'jk tjëkjënpity, nä'muk ja'a ënä'jk tkëëpiky jëts jam y'ëxpëktët. Jëts koo tyu'kmukta', koo kyëyätä' na'muk nyëpyëëtëkyëta' ka't pën t'ëjxwetsta'. Jëts nyëtë'n nyëpyëtëkyëta' koo tyunmukta'.

- **Soo ja'a ëxpëjkp'ëëñä'jk nyëemyäyëtä' maa ëjxpëjktääjkë'n "Narciso Mendoza"**

Ja'a ëjxpëjktääjk "Narciso Mendoza" wa'ja'a myëmajtsktëjk ja'a ënä'jk pyättëp, jä'koo jam tu'kxëë y'eta', jëtsa' maxyëë y'etä' määja'a ëjxpëjktääjkë'n, jam kyajpxy myëtä'kta', y'ëwa'n y'ëjä'ta' mëët ja'a myëëku'uktëjkët mëete'p wenktssoojaty tso'ntëp.

Koo ja'a ënä'jk jam nyëpyäatyëta', jam tejaty tmëëtyäkmukta', tkäjpkmukta' koo kyëyätta', koo xyontää'kta, koo neky tunmukta, koo nyëtë'n jyotmäätäyä' nyëpyëtëjkyëtëp. Jëts koo tyunmukta' nyëmyoyëtëp ja'a jëntsë'jk'äjtë'n koo y'ää y'ëyuujk tkäjpxta, jëts nyëpyëtëjkyëtëp koo muum ënä'jk ka't muum tejaty ka't tmëëtaapyäaty, ja'koo ja'a mäapyikynyääxy yë'ë ënä'jkjënma'ny t'mëëtëëtä', jam mëete'ep teejaty tyinmpy, jëts jam mëte'ep ka'y uy teejaty tmëëtaapyäaty, Pëë na'muk jëtë'n nyëpyëtëkyëta' eetë'n wenktssoojaty tsoonta'.

- **Soo ja'a jëk'ëjxpejkpa' wejë'n kajë'n tyu'yo'oy**

Mää ja'a ëjxpëjkpët tyunk tjëktu'yo'otya' mëët ja'a ënä'jkët, tëkajtsp ja'a këwnna. Maa ja'a mëtsk'ëñä'jk y'ëjxpëkta' to'oxytyëjk ja'a tjëk'ëjxpëjkp. Ka't ja'a ënä'jk uy tjëktunmiky, kajnëtu'k ja'a ënä'jt nyëky ttunta'. Jëts mää ja'a mëjaty ënä'jk y'ëjxpëkta' ja'a jëk'ëjxpëjkp yä'ätyëjk ja'a tjëntëënaapy, jajp ejtp ja'a ënä'jk tyunmukta', kyäjpkmukta' jëts nëëtü'kkëy tejaty tjatët. Jëts koo ja'a ënä'jk tu'uky y'ëjxpëkta', këwän nyëpyëkajpxëëtä' tejaty ja'a

jëk'ëjxpëjkepët jyëktëëtëp, koo ja'a mëjaty ënä'jk tejaty jyëktiipyëkta', këwän ja'a mëtsk'ënä'jk y'ëtsoota' tee jëtë'n ja'a jëk'ëjxpëjkep tsyejkypy.

Nyëte'n tyëkatsy, koo ënä'jk y'ëjxtä'kta' jam ëjxpëjktëëketypy, maa ja'a to'oxytyëjk'ënä'jk tjëk'ëjxpiky, kë'm ja'a timtyä'nëëma' mää'anpy ja'a ënä'jk tysëënëtë't. Jëts mää ja'a yä'ätyëjk'ënä'jk tjëk'ëjxpiky, kë'm ja'a ënä'jk tsyënaatyääjk t'ëjxtä'ta' mää këen tsyëënayä'nta', jëts pën mëët tsyëënayä'nta, jëts jëntëm tsyëënaatyëkätsä'nta.

- **Ejxmukta' ja'a jënmä'ny, jajtmukta**

Koo ja'a ënä'jk tejaty tnëëjowëta', mëte'p jyajtëp mää tyëjkën, koo ja'a tyääk tyëety tyënë'ejxyëta', tëëmëmëtyä'ktëp ja'a myëëku'kët mëte'p mëët y'ëjxpëkta', jëts ja'a myëku'k tnëjowëtët. Koo jëtë'n tkajpxmukta', mëët ja'a myëëku'kët, na'muk tejaty tjatmukta', ka't nyëtu'k tejaty tjënkëyu'tsa koo tejaty tnëëjowëta'.

Koo yë'ë ëjxpëjkë'n jam yë'ë tsyo'ontä'äky mää tääk teetyë'n, koo ja'a ëjxpëjkep jyätä' maa ëjxpëjktääjkë'n nyëëjä'äyëëtëp soojaty jëtë'n ja'a juuky'yajty tyu'yo'oy mää tysëënëta' nëtu'k nëtu'k.

Índice

Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Resumen	iv
Soo ja'a tunkpiky tyu'yo'y mää expëjktäjkë'n "Narciso Mendoza"	v
Índice	ix
Abreviaturas	xi
Introducción	1
Capítulo I	3
Planteamiento del problema	3
1.1 Identificación del problema	3
1.2 Preguntas de investigación	9
1.3 Objetivos	10
1.4 Justificación	11
Capítulo II	13
Aspectos Metodológicos	13
2.1 Tipo y método de investigación	13
2.1.1 Investigación cualitativa	13
2.2 Método de investigación	14
2.3 Técnicas e instrumentos de investigación	14
2.3.1 Observación	15
2.3.2 Entrevistas	17
2.3.3 "Kajpyxy mëtyääkyëm" Entrevistas informales	18
2.4 Instrumentos de investigación	19
2.5 Unidades de análisis	20
2.6 Descripción de los participantes	20
2.7 Recolección de datos	22
2.8 Consideraciones éticas del estudio	24
2.9 Análisis de datos	25
2.10 Reflexiones metodológicas	26
Capítulo III	28
Marco teórico	28
3.1 La educación indígena en México	28
3.1.1 Proyectos de castellanización	29
3.1.2 La Dirección General de Educación Indígena	31
3.1.3 El caso de Oaxaca y del pueblo èyuujk	32
3.2 La interculturalidad	34
3.2.1 De las normatividades de la educación Intercultural	34
3.2.2 La interculturalidad en educación	37
3.2.3 La Educación Interculturalidad Bilingüe	39
3.2.4 Fundamentos del bilingüismo	44
3.3 La Educación básica en México	47
3.3.1 La escuela y aula multigrados	47
3.3.1.1 La diversidad en el aula multigrado	48
3.3.1.2 El rol de los conocimientos previos	50

3.3.1.3 El maestro como mediador	52
3.3.2 Comunalidad en el aula multigrado	54
3.3.2.1 La organización de un aula multigrado	55
3.3.2.2 Los trabajos en equipo	56
Capítulo IV	59
Presentación de resultados.	59
4.1 Contexto del pueblo èyuujk	59
4.1.1 El origen histórico de los èyuujk já'äy [gente mixe]	60
4.1.2 Origen e historia breve de la comunidad de Santa Rosa.....	61
4.1.3 Características de la comunidad de Santa Rosa.....	64
4.2 La escuela multigrado Narciso Mendoza: características	69
4.2.1 La infraestructura	69
4.2.2 El mobiliario	70
4.2.3 La plantilla de maestros	71
4.2.4 Los estudiantes.....	72
4.2.5 La sobrecarga de trabajo: entre la dirección y el aula	74
4.2.6 Acompañamiento pedagógico y lingüístico a los Maestros en aula multigrado	77
4.3 La Escuela Narciso Mendoza: un espacio de diversidad	83
4.3.1 “Hasta que por fin respiro aquí”: una escuela inclusiva y abierta.....	83
4.3.2 Configurando un tejido social dinámico en la escuela	86
4.4 Gestión del tiempo en la escuela multigrado Narciso Mendoza.....	96
4.4.1 Distribución del tiempo oficial para las escuelas primarias	97
4.4.2 El horario de trabajo en la escuela Narciso Mendoza	99
4.5 Organización del aula multigrado	101
4.5.1 Organización de los materiales y la biblioteca de aula	102
4.5.2 Ubicación de los estudiantes en el aula: flexibilidad e imposición	102
4.5.3 Organizando el trabajo en aula: entre lo individual y lo grupal	105
4.5.4 Organizando temas y actividades: entre lo común y lo diferenciado	110
4.6 Iniciando con una pedagogía intercultural en el aula multigrado.....	112
4.6.1 Partiendo de y compartiendo los conocimientos previos	113
4.6.2 La narración: un recurso más para compartir y generar conocimientos	115
4.6.3 Abordando temas de la comunidad.....	118
4.6.4 Producción de textos a partir de las vivencias.....	120
4.6.5 Conceptualizando las vivencias	122
4.6.6 Interrogándonos aprendemos	124
4.6.7 Acudiendo a la comunidad, para saber más del tema.....	126
4.6.8 Convivencia Pedagógica Infantil Comunitaria	128
4.7 El bilingüismo en la escuela multigrado	133
4.7.1 Uso y adquisición simultánea de dos lenguas	133
4.7.2 Nos aclaramos en ambas lenguas	136
4.7.3 El èyuujk genera confianza	138
4.7.4 El èyuujk para nuestros conocimientos	140
Capítulo V	142
Conclusiones	142
Capítulo VI.....	149
Propuesta.....	149
Bibliografía.....	162
ANEXOS	171

Abreviaturas

ALE	Autoridad Local, Epifanio
ALAG	Autoridad Local, Alfredo
ALDT	Autoridad Local, Daniel Torres
ATL	Asesor Técnico Lingüístico
ATLT	Asesor Técnico Lingüístico de Tamazulápam
ATP	Asesor Técnico Pedagógico
ATP UTARE.	Asesor (a) Técnico Pedagógico de la Unidad Técnica de Atención al Rezago Educativo
ATPJA	Asesor Técnico Pedagógico de la Jefatura de Ayutla
C. Gpo. A.	Clase del Grupo A
C. Gpo. B.	Clase del Grupo B
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
D.E.I. 2012	Dirección de Educación Indígena
D.F.C.2011-2012	Directorio de Fin de Cursos 2011-2012
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
E C5º.	Estudiante Cristian de Quinto Grado
E E2º	Estudiante Esaú, Segundo Grado.
E R3º	Estudiante Roberto de Tercer Grado
E. BÉ6º	Estudiante Brenda Érica, Sexto Grado
E. BF 4º	Estudiante Bertha Flora, Cuarto Grado
E. DC 4º.	Estudiante Digna, Cuarto Grado.
E. L. 1º	Estudiante Leslie de Primer Grado
E.E2º	Estudiante Esaú de Segundo Grado
E.MC.6º	Estudiante María Concepción, Sexto Grado
E.O4º	Estudiante Omar de Cuatro Grado
EAC5º	Estudiante Ana Cristina de Quinto Grado
EC 6º	Estudiante Concepción, Sexto Grado
EC2º	Estudiante Carlos, Segundo Grado.
EC2º	Estudiante Carlos, Segundo Grado
EG6º.	Estudiante Gustavo de Sexto Grado
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EJ 4º	Estudiante Jesús, Cuarto Grado
Entre. E.A6	Estudiante Antonieta de Sexto Grado

Entre. F.N.A	Entrevista, iniciales de la función, Iniciales de nombres, año
EO4º	Estudiante Omar, Cuarto Grado
ER6º	Estudiante Rebeca, Sexto Grado
ES,5º	Estudiante Salma, Quinto Grado
FJO.	Señor Fidel Olivera
IETE .PG.	Integrante del Equipo Técnico Estatal, Maestro Gerardo
IETE.M.M	Integrante del Equipo Técnico Estatal. Maestro Mauro
INALI	Instituto Nacional de Lenguas
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografica e Informática
LGE	Ley General de Educación
M. Gpo. A.	Maestra Grupo A
M. Gpo. B.	Maestro Grupo B
MDTD	Madre de Familia, Teodosia Domínguez
MFAVT	Madre de Familia, Amalia Villanueva
MFD	Madre de Familia Diofila
MFEV	Madre de Familia, Esmeralda Vásquez
MFI	Madre de Familia Irma
MFM	Madre de Familia, María
MFRR.	Madre de Familia Rosalinda Reyes
MFV	Madre de Familia Valentina
MFYV	Madre de Familia Yeny Vásquez
Obs.C.Gpo. A	Observación Clase Grupo A.
Obs.C.Gpo. B	Observación Clase Grupo B
PROEIB Andes	Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos
SEP	Secretaría de Educación Pública
SZET	Supervisor de la Zona Escolar de Tamazulápam
UTARE	Unidad Técnica de Atención al Rezago Educativo

Introducción

Santa Rosa es una comunidad ñyuujk que se caracteriza porque los comuneros que habitan en ella provienen de distintas comunidades del municipio de Tamazulápam; Santa Rosa tiene ahora el reconocimiento oficial como núcleo rural, porque cuenta con menor número de habitantes. Su principal medio de comunicación es el ñyuujk. Esta comunidad cuenta con servicios educativos de preescolar y primaria, ambos del sistema de Educación Indígena.

El presente trabajo de investigación se enfoca en la escuela primaria multigrado “Narciso Mendoza” de la comunidad antes señalada, este tipo de escuela con característica multigrado ha existido desde hace muchos años en distintos países del mundo, y se caracterizan principalmente por su lejanía, su dispersión en los espacios geográficos, y porque la mayoría están ubicadas en comunidades aisladas y pequeñas con condiciones culturales y lenguas propias. La investigación se enfoca fundamentalmente sobre los procesos de enseñanza de los maestros en aula multigrado. Aunque, la descripción analítica ha considerado también el aprendizaje de los estudiantes ya que la enseñanza va ligada al aprendizaje.

La presente investigación se estructura en seis capítulos.

En el primer capítulo, se hace referencia al planteamiento del problema. En este capítulo se hace referencia a los principales problemas que sobresalen en las escuelas primarias multigrado (indígenas, generales y cursos comunitarios), de los que surge el problema de esta investigación. También en este apartado se presenta las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación.

En el capítulo dos se hace referencia al aspecto metodológico, y se describe los siguientes aspectos: tipo y método de investigación, técnicas e instrumentos aplicados y utilizados para la recolección de los datos, unidades de análisis, descripción de los participantes involucrados en la investigación, proceso de categorización, y consideraciones éticas.

El capítulo tres comprende la fundamentación teórica que respalda el resultado de la investigación. En este apartado, se hace referencia a la Educación Indígena en México; la interculturalidad, las nociones de interculturalidad, las normatividades de la educación intercultural; la interculturalidad en el aula multigrado, la diversidad, los conocimientos

previos, la enseñanza mediada por el maestro, la comunalidad, la organización y los trabajos en equipo.

En el capítulo cuarto se presentan los resultados de la investigación que se organizan en los siguientes apartados: contexto del pueblo ñuuujk; la escuela multigrado “Narciso Mendoza”: características; la escuela “Narciso Mendoza”: un espacio de diversidad; gestión del tiempo en la escuela multigrado, organización del aula multigrado; iniciando con una pedagogía intercultural en el aula multigrado y el bilingüismo en la escuela.

En el capítulo cinco se hace referencia a las conclusiones de la investigación. En este apartado se presentan los hallazgos puntuales de los objetivos de la investigación. Y como último capítulo hacemos una propuesta para orientar el trabajo multigrado de los maestros con miras a un enfoque comunitario e intercultural.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1 Identificación del problema

México es un país que se caracteriza por un enorme mosaico geográfico, cultural y lingüístico, y por una gran variedad de climas y regiones. Según el Censo de Población y Vivienda, realizado por el Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática (INEGI) en el año 2010, la población total en el país es de 112.336.538 habitantes¹. México ocupa el undécimo lugar dentro de los países más poblados del mundo. Pese a su diversidad recientemente el artículo 2 en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce a México que “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellas que descienden de poblaciones que habitan en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (Carbonell 2012:20)

En relación a la educación, desde sus inicios, como país independiente, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece, en su artículo 3 que “la educación deberá ser impartida por el Estado, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (Carbonell 2012:25). También, decreta en su fracción primera su carácter “laico”, y, en la fracción, II señala tres criterios: “será democrática, será nacional y contribuirá a una mejor convivencia humana” (Ibid 2012: 25), a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural.

Sin embargo, México registra una inmensa heterogeneidad en sus condiciones contextuales, marcada no sólo por una diversidad sociocultural y lingüística y excesivas desigualdades en el nivel de vida y el desarrollo comunitario de las poblaciones, sino también por las situaciones demográficas y socioeconómicas de los habitantes (Robles, 2006). Por tanto, el esfuerzo por asegurar la educación obligatoria para los niveles preescolar, primaria y secundaria (art. 3º CPEUM) a todos sus ciudadanos es particularmente difícil, principalmente en las comunidades rurales y aisladas.

¹ En línea <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/>. Fecha de consulta 10.4.2013

La Secretaría de Educación Pública (SEP) estructura el sistema de Educación como se muestra:

TIPO EDUCATIVO	NIVEL	SERVICIOS
Educación básica	Preescolar	General, cursos comunitarios e indígena
	Primaria	General, cursos comunitarios e indígena
	Secundaria	General, técnica, telesecundaria y secundarias comunitarias
Educación media superior	Profesional Técnico	CET, Cecyte, Conalep y Otros
	Bachillerato	General y tecnológico
Educación superior	Técnico Superior	Universidades, tecnológicos y otros
	Licenciatura	Normal, Universitaria y Tecnológica
	Posgrado	Especialidad, Maestría y Doctorado

Fuente: SEP 2011

Por su parte, el art. 38 de la Ley General de Educación (LGE) señala que “la educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los grupos indígenas del país, así como de la población dispersa y grupos migratorios” (SEP 1993: 69). Además, el Art. 47 de la LGE plantea que “la educación tendrá las modalidades de escolar, no escolarizada y mixta” (íbid.: 72).

Por tanto, la creación de una primaria general² en una localidad requiere de la presencia de una demanda mínima y estable de niños —treinta o más— que asistan a ella. Si esa demanda es menor, la atención puede darse a través de un curso comunitario³. Por su parte, el establecimiento de una primaria indígena⁴ puede darse siempre que haya una demanda mínima de veinte niños. Si no hay suficientes niños en cada uno de los seis grados de la enseñanza primaria (indígena o general), no podrá haber un maestro para atender al menos un grupo de cada grado, y debe acudir a la solución de las escuelas multigrado, con un solo maestro para todos los grados en los casos extremos, o bien con

² La característica de la primaria general es monocultural y monolingüe, y tiene al español como lengua vehículo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tiene lugar preferentemente en las áreas urbanas.

³ Los cursos comunitarios son desarrollados tanto en áreas rurales como en áreas urbanas donde existen grupos de niños y adolescentes migrantes.

⁴ La primaria indígena tiene vigencia exclusivamente en las poblaciones originarias. Sin embargo, en la comunidad de Tamazulápam mixe, contexto del presente estudio, la modalidad vigente es la primaria general, a pesar de que es un contexto originario con características culturales y lingüísticas particulares. Esta situación se repite en contextos similares de la región, es decir en los centros de los municipios, dado que desde la administración central del Estado se pretende uniformar la aplicación de la educación para todos los contextos similares a Tamazulápam. La situación en las comunidades pequeñas es distinta, el servicio educativo que prima es primaria indígena que pertenece al Sistema de educación Indígena.

dos maestros que atienden tres grados cada uno, tres maestros con dos grados, o arreglos similares (Robles, 2006). Entonces, las escuelas multigrado pueden tener un solo maestro para atender estudiantes de todos los grados que constituyen el nivel; se trata de escuelas llamadas unidocentes o escuelas unitarias. En otros casos, puede haber otras combinaciones como la de dos maestros, cada uno de los cuales atiende alumnos de tres grados (escuelas bidocentes); tres maestros impartiendo clases, dos grados cada uno (escuelas tridocentes); o incluso cuatro o cinco maestros (escuelas tetra y pentadocente en el nivel de primaria. Mientras los cursos comunitarios son unitarios (SEP, 2006).

Las escuelas multigrado prevalecen en las distintas regiones del país; en América Latina, en países como Perú tiene un 73% de escuelas multigrado y en Brasil, aproximadamente el 50%. En países europeos, como Inglaterra, representan el 25.4%, y cerca del 40% en Irlanda. Por su parte, en África, las escuelas unitarias representan tan sólo entre el 50 y 60%, por ejemplo en Senegal o Zambia; en países asiáticos, como China, alcanzan el 36% y, en Bangladesh, el 80%. Aunque las cifras son altas en cuanto a planteles, el alumnado que se atiende es reducido, ya que esta modalidad escolar se establece en zonas rurales dispersas y con escasa población (Mercado, 2012)⁵. En el caso de México, alrededor de una cuarta parte de los planteles de primaria del país son escuelas multigrado, de acuerdo al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación 2012 reporta que en el territorio nacional el 44.4% son de carácter multigrado. Durante el ciclo escolar 2009-2010 la más alta proporción de escuelas multigrado se encuentra en las primarias generales con 26.2%; las comunitarias representan 11.5% y las indígenas 6.6%. Los estados que concentran mayores porcentajes de escuelas multigrado en primaria, respecto al promedio nacional son: Chiapas (69.7%), Durango (63.6%), San Luis Potosí (61%), Zacatecas (57.4%), Tabasco (54.9%), Oaxaca (53.9%) y Veracruz (53.8%) (INEE 2012).

Hoy día, en México, el fenómeno de la organización multigrado obedece a la situación geodemográfica y a la dispersión poblacional que va en aumento por la migración (Weiss, 2000). Este tipo de escuelas constituye una parte importante dentro de la estructura del Sistema Educativo Nacional, ya que cubren las necesidades de los estudiantes en edad escolar de 6 a 14 años; las cuales están ubicadas en contextos urbanos y rurales, principalmente en zonas rurales y comunidades indígenas aisladas y marginadas. Para el

⁵ En línea línea. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v17/n054/pdf/ART54014.pdf> . Fecha de consulta: 1.3.2013.

caso del Estado de Oaxaca, de los 53.9% de escuelas multigrado en toda la primaria (general, educación indígena y cursos comunitarios), del porcentaje mencionado 18.8 % pertenece al subsistema de Educación Indígena (INEE 2012).

Enfocándonos al Sistema de Educación Indígena del Estado de Oaxaca, éste está a cargo de la Dirección de Educación Indígena (DEI), que pertenece al Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). La DEI está organizada en 24 Jefaturas de Zonas de Supervisión que coordinan con 187 supervisores escolares (D.E.I, 2012). La Jefatura 1 de Ayutla Mixe tiene a su cargo 10 zonas escolares, que atienden a educación primaria, preescolar, educación inicial y albergues escolares. El número total de escuelas primarias que pertenecen a la Jefatura de Ayutla es de 73, de las cuales 49 son de organización multigrado (17 unitarias, 10 bidocentes, 13 tridocentes, 5 tetradocentes y 4 pentadocentes) y 24 de organización completa. Entonces, en la Jefatura de Ayutla existen más escuelas de organización multigrado, y están ubicadas en las comunidades con menor número de habitantes. La zona escolar 031 de Tamazulápam que pertenece a la Jefatura de Ayutla tiene a su cargo un total de 7 escuelas primarias, dos de organización completa, y 5 de organización multigrado (D.F.C. 2011-2012); dentro de estas está la Escuela “Narciso Mendoza”, escuela donde desarrollamos nuestro estudio.

Las escuelas multigrado tienen vigencia desde los comienzos del sistema educativo mexicano. El año 1991, en el marco de la emergencia de los programas compensatorios⁶ orientados fundamentalmente a escuelas ubicadas en zonas indígenas y de extrema pobreza que buscaron revertir el rezago educativo, las escuelas multigrado pasaron a ser el centro de atención porque éstas fueron identificadas como uno de los elementos asociados al rezago educativo:

⁶ Los programas compensatorios tienen el objetivo de contribuir a generar equidad educativa para los niños y jóvenes de sectores vulnerables del país para combatir el rezago educativo en Educación Inicial y Básica mediante Acciones Compensatorias enfocadas a la dotación de materiales didácticos; capacitación y asesoría a madres y padres de familia así como a Maestros; apoyos económicos a las Asociaciones de Padres de Familia. En línea: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/efe3ced7-58c6-476c-874a-56678397baa4/a669.pdf>. Fecha de consulta 9.03. 2013.

[...]condiciones adversas de la extrema marginación social existente; escasa o nula inversión en infraestructura; carencia de insumos educativos indispensables para apoyar procesos de enseñanza y aprendizaje; **predominio de escuelas con organización multigrado o unitaria**; y excesiva rotación y ausentismo maestro, asociado a falta de incentivos, baja capacitación y actualización pedagógica, e ineficaz supervisión⁷.

A nivel nacional se han efectuado diferentes estudios en escuelas primarias multigrado, enfocados principalmente a primarias generales y de cursos comunitarios. Investigadores como Justa Ezpeleta, E. Weiss, Irma Fuenlabrada, Candela A., Kalman J., Ruth Mercado y otros, han realizado investigaciones sobre la evaluación cualitativa del PARE⁸ (1993), cambiar la escuela rural (2000), prácticas escolares y maestros en escuela multigrado (1997), entre otros, y han llegado a la conclusión de que en México se manifiestan diferentes problemas en las escuelas multigrado tales como:

- Cambios de maestros durante el ciclo escolar y escuelas sin maestro hasta la asignación y llegada de otro.
- Máximo 150 días escolares al año en lugar de los 200 obligatorio; el maestro que funge como director acumula ausencias adicionales por tener que ir a la supervisión, que, en la escuela unitaria, se traduce en suspensión de clases esos días.
- Tres horas de clases efectivas al día.
- En escuelas unitarias completas, resulta casi imposible enseñar por grado, pues esto implicaría que cada grado recibiría solo 30 minutos de atención directa por parte del maestro; además se sabe que en la práctica el primer grado absorbe gran parte de la atención del maestro.
- Pocos maestros enseñan por grado, cuando lo hacen, hay muchos “tiempos muertos”; los alumnos de varios grados se quedan sin actividades asignadas hasta por 40 minutos.
- Generalmente los maestros enseñan a varios grados juntos.
- Difícilmente se logra abordar más allá del 59% de los contenidos del plan de estudios (Eduardo Weiss, Block, Candela, Pellicer, Taboada y Rokwell 2007).

⁷ En línea: http://www.redligare.org/IMG/pdf/programa_reducir_rezago_educativo_enenseñanza_primaria.pdf. Fecha de consulta 6.3.2013.

⁸ Programa para Abatir el Rezago Educativo.

Los problemas que existen en el aula multigrado son diversos, los cuales no han sido atendidos a nivel nacional. Han quedado en el descuido principalmente las escuelas que pertenecen al Sistema de Educación Indígena, como la Escuela “Narciso Mendoza”, que tiene características culturales y lingüísticas particulares. Si bien en el 2005 fue elaborada la Propuesta Educativa Multigrado (PEM), la cual surgió a partir de los estudios exploratorios, durante el 2002 y el 2003, en 11 entidades federativas y 32 escuelas multigrado de primaria general e indígena (SEP 2005: 9), esta propuesta no es suficiente para la atención a grupos multigrados porque el problema no es sólo los materiales, sino que tiene que ver otros aspectos como la formación no pertinente de los maestros para la atención a grupos multigrados; asimismo, el material es descontextualizado para las escuelas multigrado ubicadas en las comunidades indígenas.

La propuesta elaborada para las escuelas multigrado fueron basadas principalmente en los contenidos del plan y programa de estudio de 1993; y los libros de textos que se distribuyen a nivel nacional tienen la característica de homogeneizar la educación a nivel nacional. En entrevista al maestro Mauro, encargado del área de Asesoría y Acompañamiento de la Unidad Técnica de Atención al Rezago Educativo (UTARE) comenta lo siguiente: “La PEM fue diseñada, con los libros de textos y en la actualidad ya cambiaron los libros de texto, entonces las páginas que sugería la PEM se modificaron, y entonces estamos en el proceso de transición de tratar de apoyar al compañero en aula multigrado, siguiendo las ideas de la PEM que vayan adecuando sus trabajos y de las realidades, pero para eso hay que revisar los libros” (Entrev. IETE.M.M 2012).

Entonces, la propuesta elaborada para escuelas multigrado basados en los libros y contenidos nacionales sin contemplar las características de las lenguas y culturas de los pueblos originarios; es decir, sin considerar a los estudiantes que concurren con diferentes culturas, lenguas y conocimientos que provienen de sus prácticas cotidianas familiares y comunitarias, han quedado aislados en la elaboración de los materiales, lo que genera pérdida y desarraigo de la identidad de los estudiantes como parte de los pueblos originarios. También, la vigencia y hegemonía de un currículo nacional está generando el desplazamiento de las lenguas originarias, puesto que es el español la lengua única para su desarrollo en las escuelas.

Entonces, en las escuelas multigrado “se vive y se trabaja en una continua contradicción: tanto el currículum como los materiales educativos están diseñados para las escuelas llamadas completas o regulares, que cuentan con un maestro para cada grado, ignorando

la situación de las escuelas multigrado” (Rosas, 2009). Ligada a ello está la formación de los maestros que no contempla una modalidad multigrado, sino más bien una modalidad de escuela unigrado y un escaso tratamiento de la Educación Intercultural Bilingüe. Si bien, la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO)⁹ tiene el enfoque de formar a maestros para la atención a la diversidad cultural y lingüística de los pueblos originarios, pero es escasa la formación para la atención a grupos multigrados que están en las comunidades originarias. Por ello, “los resultados de aprendizaje son bajos, debido a que sus maestros no están preparados, ni cuentan con la asesoría, los materiales y la infraestructura adecuados” (Rosas, 2009), para la atención a grupos multigrados.

Los diferentes estudios efectuados en las aulas multigrado han sido realizados principalmente en las escuelas primarias generales, dejando de lado a las que pertenecen al Sistema de Educación Indígena, dejando al descuido aquellas que, además de ser multigrado, son diversas lingüística y culturalmente. Este último es el caso de la Escuela Multigrado Bilingüe “Narciso Mendoza,” perteneciente al servicio de Educación indígena. Por todo lo anterior da cuenta que existe una desatención por parte de las autoridades educativas a las escuelas multigrados, y no conocemos con claridad cómo los maestros que pertenecen al sistema de Educación Indígena desarrollan los procesos de enseñanza en aula multigrado, para ello, se hace necesario hacer un estudio desde el campo en la escuela “Narciso Mendoza” ubicada en la comunidad de Santa Rosa Tamazulápam Mixe.

1.2 Preguntas de investigación

Para guiar este trabajo de investigación nos hemos planteado las siguientes preguntas:

1. ¿Qué características culturales y lingüísticas tiene la escuela multigrado “Narciso Mendoza”?

⁹ La ENBIO fue creada por decreto del gobierno estatal que encabezó el Lic. José Murat, emitido a finales de 1999. Esta creación fue producto, principalmente, de la insistencia con la que el magisterio de educación indígena y la Sección 22 del SNTE plantearon al gobierno estatal la necesidad de crear una escuela para la formación profesional de los jóvenes indígenas en nuestro Estado, debido a que este se caracteriza por un mosaico cultural y lingüístico. Así, sus actividades académicas iniciaron el 14 de febrero del año 2000. Se trata de una institución formadora de maestras y maestros indígenas, cuya misión es atender a niñas y niños de las Escuelas Primarias Bilingües, de los pueblos y comunidades originarios de Oaxaca, tomando en cuenta sus características culturales y lingüísticas. En esta forma de Educación habrá de promoverse el fortalecimiento y el desarrollo de las lenguas originarias y las identidades.

En lo académico, la institución ha tenido un proceso de negociación general de normales, primero para la aplicación con adecuaciones específicas del plan de estudios 1997, después en la formulación directa de los programas de estudio 2004, esto porque se ha buscado desde el inicio que la formación profesional de educadores bilingües e interculturales en nuestro caso responda al fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística de nuestros pueblos originarios. En línea: <http://www.enbio.mx/> . Fecha de consulta. 6.3.2013.

2. ¿Cómo organiza el maestro a los estudiantes en el aula multigrado “Narciso Mendoza”?
3. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que implementan los maestros en el aula multigrado?
4. ¿En qué momento del proceso de enseñanza usan la lengua ñyuujk y español en el aula?
5. ¿Cuáles son las dificultades que encuentran los maestros para desarrollar sus clases en aulas multigrado?
6. ¿Cómo se dan las interacciones sociales en la escuela y en el aula?
7. ¿Cómo se posicionan los estudiantes cuando la clase del maestro es en una lengua que no es la de ellos?
8. De acuerdo con las estrategias que implementan los maestros en el aula, ¿de qué manera participan los estudiantes y en qué lengua utilizan?
9. ¿Los maestros utilizan diferentes materiales en el proceso de enseñanza con los estudiantes en los diferentes grados?
10. ¿En qué medida los maestros valoran la lengua ñyuujk?
11. ¿Cuál es la lengua que usan los estudiantes fuera y dentro del aula?

1.3 Objetivos

Objetivo general

- Analizar las prácticas de los maestros en aula multigrado en la escuela primaria bilingüe “Narciso Mendoza” de la comunidad de Santa Rosa, Tamazulápam Mixe.

Objetivos específicos

- Describir la organización del aula multigrado en relación a los procesos de enseñanza.
- Describir el tratamiento de la lengua y cultura ñyuujk en los procesos de enseñanza en aula multigrado.
- Describir los procesos de enseñanza desarrollados por los maestros en aula multigrado.

1.4 Justificación

La investigación se efectuó primordialmente por falta de estudios que reflejen los procesos de enseñanza en aulas multigrados ubicadas en las comunidades originarias con características lingüísticas y culturales propias. México se reconoce constitucionalmente como un país pluricultural debido a la existencia de más de 60 pueblos originarios y 62 lenguas diferentes (Navarrete, 2008), por consiguiente cuentan con historias, territorios, lenguas y otros elementos que los identifica como tales. Las escuelas y aulas multigrado son espacios donde esta diversidad coexiste cotidianamente, pero además, la diversidad de los estudiantes se refleja también en otros ámbitos además de las lenguas y culturas, están las capacidades, los talentos, los ritmos de aprendizaje, las formas de ser y de pensar, entre otros.

Sin embargo, se conoce poco de la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas y escuelas multigrado, aun sabiendo que éstas tienen vigencia fundamentalmente en las áreas rurales. Por referencias de escasos estudios y de experiencia personal, sabemos que estas aulas y escuelas requieren de atención diferenciada con relación a las otras escuelas y aulas denominadas de organización completa y unigrado y, con maestros formados para este tipo de aulas y escuelas. Sin embargo, las escuelas y aulas multigrado son en sí mismas complejas y desafiantes para los maestros y maestras. Por ello, consideramos de suma importancia explorar y dar a conocer no sólo las características formales de una escuela y aula multigrado, sino las necesidades, demandas y falencias que éstas tiene en términos fundamentalmente técnicos.

A pesar de que algunos estudios muestran que las escuelas multigrado son deficitarias en cuanto a procesos pedagógicos, infraestructurales y de materiales, con este estudio pretendemos mostrar los esfuerzos que despliegan principalmente los maestros y maestras de este tipo de escuelas. Este estudio pretende, primero, dar a conocer a los actores educativos, sociales y políticos sobre la realidad socioeducativa de estas escuelas y aulas, sus necesidades, demandas y expectativas y, segundo, a partir de las experiencias de los maestros y maestras que laboran con este tipo de escuelas y aulas, buscar alternativas de solución a sus problemas y de innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje que consideren la cultura, lengua y conocimientos propios de la comunidad y del contexto global para así fortalecer la identidad individual y colectiva de

los estudiantes no sólo de la comunidad de Santa Rosa, sino también de todos los contextos similares.

Finalmente, consideramos de trascendental importancia el desarrollo de este tipo de estudios focalizados, con y desde la perspectiva de los propios actores. Esto permite no sólo observar procesos pedagógicos en desarrollo, sino también comprender y explicar mejor los fenómenos sociales, educativos desde adentro, donde el investigador es indígena, hablante de la lengua, practicante de la cultura y maestro a la vez.

Capítulo II

Aspectos Metodológicos

La investigación *in situ* nos permite conocer más a fondo un tema, ya que se dan las interacciones sociales con los actores de la comunidad de estudio. Asimismo, se observan de forma inmediata los fenómenos que suceden en el lugar y a partir de ahí surgen nuevas interrogantes, las cuales nos llevan a explorar más el tema. En este apartado se detallan los aspectos metodológicos que posibilitaron la investigación en el aula multigrado.

2.1 Tipo y método de investigación

2.1.1 Investigación cualitativa

La investigación efectuada en aula multigrado fue de tipo cualitativo debido ya que tuvo como propósito fundamental, comprender los fenómenos sociales dentro y fuera del espacio áulico con los estudiantes y maestros, tales como la interacción social, las actividades desarrolladas en el proceso de enseñanza, ubicación del mobiliario, del material y de los estudiantes mismos; todos estos fenómenos sociales implican una observación directa con el fin de poner en evidencia las significaciones que se construyen.

La investigación cualitativa es que

los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como suceden, intentando sacar sentido, o de interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una variedad de materiales- entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados de la vida de las personas. (Rodríguez, Gil y García 1996:32).

En este sentido, la investigación cualitativa nos acerca a la realidad desde las personas; es decir, a los fenómenos en el escenario natural, posibilitando una comunicación más directa entre el investigador y los actores investigados

Al basarse en este tipo de investigación, se tomó el carácter descriptivo e interpretativo. Descriptivo, porque al efectuar el trabajo se describió lo que sucede en el espacio áulico; dicha descripción fue densa, ya que también es una de las características de la investigación cualitativa. Interpretativo, porque se hizo la interpretación y la comprensión de los hechos.

2.2 Método de investigación

Para la investigación de tipo cualitativo, fue importante acudir al método etnográfico, debido a que es “un método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado” (Rodríguez et al., 1996:44). En este sentido, con las características del método etnográfico, como el registro de las observaciones y de entrevistas, se fueron comprendiendo los hechos en el aula multigrado.

La etnografía educativa, de acuerdo con Spindler y Spindler (1992 citado en Rodríguez et al., 1996: 45) requiere de “la observación directa (...) y pasar el tiempo suficiente en el escenario”. Así pues, a través de la observación directa, se fue entendiendo el fenómeno, es decir, los significados de las acciones vistas en el desarrollo de su contexto real; en este caso, las principales acciones fueron de los profesores y de los estudiantes.

Asimismo, permanecer un tiempo prolongado en el escenario le permite “al etnógrafo ver lo que sucede en repetidas ocasiones” (Rodríguez et al., 1996: 45) y, para cumplir tal fin, en la escuela Narciso Mendoza, tuvimos que permanecer el tiempo necesario durante los dos periodos que duró la investigación de octubre a noviembre 2011 y de abril a mayo 2012. En el aula, permanecimos durante todo el desarrollo de las clases de los estudiantes (9:00-15:20 horas); llegábamos a la escuela antes de que los estudiantes llegaran a la institución y nos retirábamos después de que todos retornaran a sus casas. Asimismo, permanecimos todo el tiempo en las diferentes tareas de los actores, como en las pláticas de los estudiantes, de los maestros y de las autoridades educativas, en los juegos de los estudiantes, en las comidas, en las reuniones de los padres de familia en la escuela y en los eventos sociales.

2.3 Técnicas e instrumentos de investigación

Para obtener los datos de la investigación, las técnicas del registro como la entrevista y la observación son pilares en el trabajo de campo, pues, a partir de ellos, se obtienen los datos de los sucesos reales y, sobretudo, de la viva voz de los actores. Por tanto, “[...] casi todo en el trabajo de campo es un ejercicio de observación y de entrevista. Ambas técnicas comparten el supuesto de hacer accesible la práctica totalidad de los hechos, y generalmente se tienen como complementarias, para poder así captar los productos y modelos, los comportamientos y los pensamientos, las acciones y las normas, los hechos y las palabras, la realidad y el deseo” (Velasco y Díaz de Rada 1997: 33).

En el trabajo de campo efectuado, no sólo se acudió a las observaciones y las entrevistas técnicas para la obtención de datos, sino también se utilizaron otras, como las pláticas informales se obtuvieron datos importantes como la escasa presencia de los Asesores Técnicos Pedagógicos, las dificultades que enfrentan los maestros en los procesos de enseñanza en aula multigrado, por mencionar algunos, estas pláticas fueron para lograr el objetivo de nuestra investigación.

2.3.1 Observación

La observación como técnica de investigación etnográfica no sólo consiste en ver, sino también en oír, escuchar los sucesos de los fenómenos dados en el espacio de los sujetos investigados. En el registro de datos obtenidos *in situ*, fueron las observaciones las que nos permitieron recolectar y acumular datos de los fenómenos reales dados fuera y dentro del aula.

La observación “es un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio. Como tal procedimiento tiene un carácter selectivo, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta cuestión que nos preocupa” (Op.cit 1996:149). En este sentido, las observaciones efectuadas nos permitieron obtener información de los fenómenos reales de la escuela Narciso Mendoza, de las relaciones sociales, de los procesos de enseñanza y demás aspectos que nos interesaron para cumplir con nuestro objetivo de estudio.

La observación participante fue la que más nos permitió obtener datos, ya que, al estar presente en todo momento en las aulas y demás espacios sociales en la escuela, pudimos interactuar de manera cercana con los actores educativos, y como nos define Rodríguez, la observación participante es:

un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución. Supone, además, aprender los modos de expresión de un determinado grupo (...) Comprender sus reglas y normas de funcionamiento y entender sus modos de comportamiento (Rodríguez , Gil y García 1996:165).

Los estudiantes, al estar presentes en las aulas, acudían a nosotros para dilucidar algunas dudas del tema. Asimismo, en los espacios fuera del aula, entablamos una comunicación más directa en la que contaban sus vivencias, anécdotas y otras situaciones que pasan en sus vidas personales. En el aula, cuando en algún momento se ausentaban los maestros, nos pedían atender a los estudiantes; en la asamblea de

padres de familia (P.F.), tomamos un papel activo, debido a ello, nos dieron la confianza de asumir el papel de secretaria de la asamblea; en la organización de los eventos sociales, como el aniversario de la escuela. Día del niño, de igual forma nos involucramos de forma directa, debido a que los mismos maestros y autoridades pedían el favor de apoyar en los preparativos y ejecución de las actividades.

A través de la observación participante, se obtuvieron datos muy relevantes, porque un “investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos. Toma parte de su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toman en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos” (Goetz y LeCompte 1988:126). Entonces, la observación participante se beneficia a través de “un acercamiento del investigador a las experiencias en tiempo real que viven personas e instituciones; el investigador no necesita que nadie le cuente cómo han sucedido las cosas o cómo alguien dice que han sucedido” (Rodríguez, Gil y García 1996:165). Por ello, la observación participativa es una técnica fundamental en la investigación cualitativa porque los datos son verídicos y registrados al momento.

La observación no participante también fue otra técnica importante para recabar información, ya que observar exclusivamente las acciones de los agentes educativos, como los estudiantes y maestros, nos permitió obtener datos desde otra óptica, pues actuaban con naturalidad; los estudiantes, en los juegos que desarrollaban; los maestros, cuando platicaban en la dirección o en otros espacios de la escuela, en los procesos de enseñanza; los comuneros, al hacer sus reuniones comunitarias. En estas situaciones, no se tuvo el papel activo, sin embargo, se contó con nuestra presencia en el desarrollo de su agenda de actividades.

Observaciones efectuadas durante los dos periodos del trabajo de campo: octubre. 3 a noviembre .4 2011- 23 de abril a 25 de mayo 2012.

Espacios observados	Observadas	Categorías
Aula grupo A	16 días	Proceso de enseñanza (trabajos grupales, organización del ambiente, interacción social)
Aula grupo B	19 días	Proceso de enseñanza (trabajos grupales, organización del ambiente, interacción social)
Patio, cancha, pasillo		Interacción social de los estudiantes (juegos, toma de comidas, pláticas)

Aula grupo B	1	Reunión de padres de familia
Edificio comunal	1	Reunión de los comuneros de la localidad.
Cancha, dirección, aulas		Pláticas de los profesores, estudiantes y padres de familia.

Fuente: Elaboración propia, 2013

2.3.2 Entrevistas

Otra de las técnicas que se utilizó para recabar la información de los actores observados y de los sucesos dados en los diferentes espacios sociales fue la entrevista, la cual nos permitió complementar la investigación, ya que la entrevista es “uno de los medios [que permite] a acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos” (Rodríguez, Gil y García., 1996:168).

Las entrevistas que se efectuaron fueron individuales y grupales, las cuales fueron previamente Semiestructuradas las preguntas; es decir, las preguntas fueron abiertas y al momento de entrevistar a los actores fueron surgiendo otros temas y preguntas y con este tipo de entrevista con preguntas semiestructuradas los actores fueron extendiéndose en su plática, y de ella salieron temas interesantes durante el desarrollo de esta actividad.

También se utilizó las entrevistas en profundidad al maestro, tres estudiantes y un comunero; con ellas obtuvimos más fundamentos del tema de investigación. En este tipo de entrevista salían anécdotas y experiencias muy peculiares de la vivencia en la escuela y en otros espacios, las cuales se constituyeron en datos importantes para el análisis. Por ejemplo, en las entrevistas en profundidad un señor de la comunidad, sobre el tema de la fundación de la escuela y de la misma comunidad, este revivió sus experiencias contando tal cual lo que había vivido en esos momentos históricos; narraba con tal furia que parecía que nunca nadie lo había escuchado, porque lo hacía hasta con ademanes y también se tiraba al suelo contando tal cual los actos cuando tuvieron problemas con los demás comuneros, este contaba los hechos acontecidos, él hacía los mismos gestos tal cual se estuvieran reviviendo los problemas con la comunidad vecina.

Entonces, al realizar entrevistas, primero se debe lograr la confianza con los actores, ya que, a partir de ello, se obtienen muchos datos; asimismo, se debe iniciar con una plática para generar confianza, y no llegar con las preguntas directas. Asimismo, efectuar entrevistas con las personas de la comunidad sean estudiantes, maestros o padres de familia no hay necesidad de hacerlo formalmente sino que basta con conversaciones y pláticas de manera natural con ellos, ya que es mucho más fructífero la obtención de datos.

2.3.3 “Kajpyxy mätyääkyëm”¹⁰ Entrevistas informales

Las entrevistas informales constituyen “cualquier conversación, larga o corta, en cualquier momento o lugar” (Spedding 2006:154). Con la entrevista informal “Se puede extraer un provecho sorprendente de un encuentro casual [...], siempre que uno esté alerta a la oportunidad y tenga en mente los temas sobre los cuales quiere averiguar y como introducir en la charla” (ídid 2006:154). Así es como la entrevista informal es otra de las técnicas para recabar la información, y, en el caso que nos ocupa, se realizaron a los estudiantes, profesores, personas de la comunidad y autoridades educativas y locales.

Con la maestra del grupo A se dieron entrevistas informales, principalmente cuando en ocasiones tomábamos el almuerzo y en otros espacios fuera del aula; con los estudiantes, se efectuaron cuando estaban fuera y dentro del aula. Cuando los maestros no se encontraban en ella. Esta técnica fue primordial para obtener los datos de los actores estudiados, debido a que se daba de forma natural, sin presión alguna; es decir, las pláticas surgían espontáneamente generándose ahí una valiosa información.

Esta técnica se utilizó principalmente con la maestra, porque ella nunca tenía tiempo para conceder una entrevista ‘formal’, debido que todo el tiempo estaba ocupada, pues en la escuela atendía a los estudiantes y los trabajos administrativos. En la tarde, viajaba para llegar a su domicilio, que se encuentra en otra comunidad, no en la comunidad sede del servicio educativo. Ella siempre expresaba que tenía que hacer trabajos administrativos o hacer los preparativos para la clase y atender a sus hijos, es por ello que en cada momento del espacio libre se mantenía con ella una plática sobre el tema de estudio.

¹⁰ Platiquemos

En el cuadro siguiente presentamos el total de entrevistas efectuadas con los diferentes actores.

Entrevistas	Número de entrevistas	Entrevistados
Entrevistas colectivas	5	Madres de familia
Entrevistas individuales	25	Estudiantes, maestros, autoridades locales y educativas.
Entrevistas en profundidad	4	Maestro, estudiantes y comunero
Entrevistas informales	Cotidianas	Maestra, maestro, estudiantes y padres de familia.

Fuente: Elaboración propia, 2013

2.4 Instrumentos de investigación

Los instrumentos de investigación son elementos valiosos porque en ellos se plasman los datos que se van obteniendo. Asimismo, las guías de entrevistas y de observación que son preparadas con antelación fueron fundamentales en la investigación de campo.

- **Cuaderno de campo:** El cuaderno de campo fue muy útil para registrar los acontecimientos dados en los diferentes espacios educativos dentro y fuera del aula, además de los sucesos de la comunidad. Durante los dos periodos de trabajo de campo se ocuparon dos cuadernos de 150 hojas cada uno.
- **Guía de entrevistas:** Este instrumento fue muy valioso ya que nos guió para obtener los datos que perseguimos. Aun partiendo a la comunidad con preguntas orientadoras, éstas fueron flexibles, pues se hicieron modificaciones a las mismas, debido a que surgieron otros datos interesantes, es decir, lo que estaba sucediendo en la realidad. Antes de realizar las entrevistas con los actores, primero se revisaban las preguntas y, en algunas, se hicieron agregados como consecuencia de las mismas observaciones; al momento de la entrevista sobresalieron datos importantes los cuales eran corroborados con las observaciones. Por tanto, las guías de entrevistas fueron muy útiles para recabar la información.
- **Guía de observación de aula:** Este instrumento fue también de mucha utilidad porque permitió el entendimiento de los fenómenos y, al mismo tiempo, proporcionó algunos datos más que ayudaron a comprender la realidad de los acontecimientos.

- **Otros instrumentos logísticos:** la cámara fotográfica, cámara de video, la grabadora reportera fueron también como la mano derecha para los registros de los datos. Las entrevistas, las clases y otros sucesos se fueron grabando en la reportera, los cuales fueron la voz directa de los actores; asimismo con la video cámara se pudieron filmar algunas clases y otros eventos que sucedían en la escuela con los estudiantes y el maestro. Los registros efectuados en estos materiales fueron importantes al momento de la descripción y el análisis de los datos, pues se podían observar y escuchar los hechos una y otra vez para hacer una mejor interpretación y entendimiento de los sucesos entre los actores educativos; las fotografías tomadas nos permitieron detallar los fenómenos sucedidos en los momentos de la investigación.

2.5 Unidades de análisis

El siguiente cuadro presenta las unidades de análisis del estudio

Unidades de análisis	Sujetos
• La relación social entre estudiantes en la escuela multigrado.	Estudiantes - estudiantes
• La organización de aula multigrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Estudiantes- maestros
• El desarrollo de la práctica pedagógica tendiente a la cultura y vivencia de los estudiantes	Estudiantes- maestros
• El uso de las lenguas en los procesos de enseñanza en el aula multigrado y en la interacción social en el aula multigrado	Estudiantes- maestros

2.6 Descripción de los participantes

La investigación se efectuó en la escuela primaria multigrado Narciso Mendoza, ubicada en la comunidad de Santa Rosa. Dicha escuela cuenta con dos maestros, una mujer y un hombre, ambos de la región mixe. El maestro es de la misma variante lingüística de la comunidad de Santa Rosa, mientras que la maestra es de la variante lingüística media. Cada uno de ellos atiende a tres grados en un grupo.

Los estudiantes de la escuela Narciso Mendoza, que fueron los actores en la investigación, han sido agrupados en dos grupos: A y B.

Grupo A, atendido por la maestra			
Nombres	Comunidad de procedencia	Lengua materna	Grado
Sheila	Santa Rosa, Tamazulápam	ëyuujk	1º
Leslie	Centro de Tamazulápam	Español	1º
Enrique	Centro de Tamazulápam	ëyuujk	1º
Edgar Iván	Centro de Tamazulápam	ëyuujk	1º
José	Rancho el señor, Tamazulápam	ëyuujk	1º
Yael	Santa Rosa Tamazulápam	Español	1º
María F.	Centro de Tamazulápam	Español	1º
Carlos	Santa Rosa Tamazulápam	ëyuujk	2º
Esaú	Santa Rosa Tamazulápam	ëyuujk	2º
Kevin	Santa María Tlahuitoltepec	ëyuujk	2º
Eduardo F.	Centro de Tamazulápam	Ëyuujk- Español	2º
Alan	Centro de Tamazulápam	ëyuujk	3º
Sara	Santa Rosa, Tamazulápam	ëyuujk	3º
Wilson	Rancho el Señor, Tamazulápam	ëyuujk	3º
Fernando	Santa Rosa, Tamazulápam	ëyuujk	3º
Roberto	Las peñas, Tamazulápam	ëyuujk	3º
Luis Rey	Centro de Tamazulápam	ëyuujk	3º

Grupo B, atendido por el maestro			
Nombres	Comunidad de procedencia	Lengua materna	Grado
Calderón Rodríguez David	Santa Rosa Tamazulápam	ëyuujk	4º
González Domínguez Bertha Flora	Santa Rosa Tamazulápam	ëyuujk	4º
Luis Manuel Omar	Santa Rosa Tamazulápam	ëyuujk	4º
Luis Martínez Anahí	Linda Vista Tamazulápam	Español	4º
Martínez Martínez Digna	Centro de Tamazulápam	ëyuujk	4º
Martínez Ruiz Jesús enrique	Centro de Tamazulápam	Español	4º
Pérez cortes Esmeralda oliva.	Santo Domingo Tepuxtepec	ëyuujk	4º
Andrés Antúnez Mónica	Linda vista, Tamazulápam	Español	5º
Antúnez dolores Cristian Alejandro.	Santa Rosa Tamazulápam	ëyuujk	5º
Domínguez Vásquez Ana Cristina.	Santa Rosa Tamazulápam	ëyuujk	5º

García Martínez Salma	Santa Rosa Tamazulápam	Bilingüe de cuna	5º
Pérez Cortez Gilberto.	Centro de Tamazulápam	ëyuujk	5º
Alicia María Antonieta	Centro de Tamazulápam	ëyuujk	6º
Antúnez Pedro Braulio	Centro de Tamazulápam	ëyuujk	6º
Calderón Rodríguez Florinda	Santa Rosa Tamazulápam	ëyuujk	6º
González Domínguez Brenda Erika	Santa Rosa Tamazulápam	ëyuujk	6º
Juan Jiménez Rebeca	Santa Rosa Tamazulápam	Español	6º
Marínez Albínez Gustavo	Santa Rosa Tamazulápam	Español	6º
Martínez Martínez Guadalupe.	Santa Rosa Tamazulápam	ëyuujk	6º
Martínez Villanueva María Concepción.	Centro de Tamazulápam	Español	6º

Los maestros y estudiantes mencionados fueron los principales actores en la presente investigación, de la misma manera, fueron partícipes otros actores como los padres de familia, autoridades local y educativa, otros actores inmersos en la educación como los asesores técnicos lingüísticos y pedagógicos, tanto de la zona escolar 031, de la Jefatura de Ayutla y de la Unidad técnica en atención al Rezago Educativo (UTARE); asimismo, el director de Educación Indígena del estado de Oaxaca.

2.7 Recolección de datos

Antes de proceder con el proceso de la obtención de datos, primero se tuvo que contactar a las personas que son responsables inmediatos de las escuelas. El primer contacto fue el Supervisor de la Zona Escolar 031 de Tamazulápam, Profesor Constantino Vásquez, porque la escuela Narciso Mendoza pertenece a la zona.

El Profesor Constantino muy amablemente accedió que se efectuara el trabajo de investigación en el aula, pero antes, – es necesario mencionar aquí porque es parte del acceso a la escuela–, por el desconocimiento que yo tenía de las escuelas multigrado de la zona escolar 031 de Tamazulápam, me dio un panorama general de las escuelas primarias bilingües de organización completa y de modalidad multigrado que funcionan en las comunidades. Una vez recabada la información general de las escuelas, se optó por la escuela primaria bilingüe Narciso Mendoza que funciona en la comunidad de Santa Rosa, debido a sus características muy particulares, ya que los estudiantes quienes acuden a ella son de distintas comunidades; esta fue la razón por la que se centró el estudio en esta escuela.

Posteriormente se acudió a la comunidad donde se tuvo contacto con el representante del Núcleo, el señor Alfredo, y la presidenta del Comité, la Señora Maricela; asimismo con el maestro de grupo B. Los actores mencionados facilitaron el permiso para efectuar el trabajo de investigación en la escuela y en la comunidad. Cuando se habló con ellos, la directora de la escuela estaba ausente ya que por asuntos personales, había ido a la ciudad de Oaxaca, razón por la cual no se platicó con ella hasta el siguiente día; de igual manera ella también accedió a la realización del estudio en las aulas y en la escuela.

En la segunda visita efectuada, y por el cambio de las autoridades en la comunidad y en la escuela, se tuvo que pedir permiso nuevamente a las autoridades para concluir la investigación; ellos de igual manera fueron muy amables y comprensivos; incluso los comités de la escuela y el mismo representante del Núcleo brindaron su apoyo para recolectar la información de la comunidad y entrevistar a los padres y madres de familia.

Ya en el proceso de la recolección de datos, se procedió principalmente a través de observaciones, entrevistas formales e informales. Para ello, se permaneció todos los días en la escuela cuando tenían clases los maestros y estudiantes, esto para obtener datos del proceso de la práctica de los maestros y obtener datos de todos los acontecimientos de la institución escolar con los diferentes actores que concurrían al lugar.

Las entrevistas se efectuaron por las tardes, después de las clases, principalmente las realizadas a los maestros, a los asesores técnicos pedagógicos y al Supervisor de la cabecera de la zona escolar. Cuando los maestros se ausentaban de la institución escolar, por eventos sindicales, oficiales u otros eventos sociales, como es el día del maestro, se aprovechaba estos días, incluyendo los sábados y domingos para efectuar las entrevistas a los padres y madres de familia, a los estudiantes y autoridades. A los padres y demás comuneros, las entrevistas fueron realizadas principalmente por las mañanas y después de la jornada de sus actividades. Asimismo, los días que había suspensión de clases por las causas ya señaladas se aprovechó para viajar a la Jefatura de Ayutla y a la ciudad de Oaxaca a efectuar las entrevistas que eran muy necesarias, debido a que se trataban temas en relación al grupo multigrado y el sistema de educación indígena.

El proceso de la recolección de datos fue un proceso de mucho aprendizaje, ya que en el lugar de los hechos se fueron descubriendo datos relevantes y al mismo tiempo permitió relacionarnos con los actores involucrados.

2.8 Consideraciones éticas del estudio

Las consideraciones éticas en el desarrollo de la investigación de campo, en este caso, en la institución educativa con el tema: El aula multigrado: esfuerzos y desafíos en los procesos de enseñanza en la escuela primaria bilingüe “Narciso Mendoza” de Santa Rosa, Tamazulápam Mixe, fueron puestas en especial atención a la relación social con los actores involucrados, maestros, estudiantes, padres y madres de familia, y autoridades educativas y locales, con los que se mantuvo principalmente una actitud positiva.

Durante el desarrollo de la investigación de campo, realizada durante dos periodos de: octubre a noviembre 2011 y de abril a mayo 2012, se tuvo especial cuidado al interactuar con los actores involucrados, especialmente con los maestros, ya que lo primordial en el trabajo de investigación es generar confianza con los actores. Así como señalan Taylor y Bogdan (1996:94), “el ingreso en un escenario generalmente implica una especie de pacto: la seguridad implícita o explícita de que no se desea violar la privacidad o confidencialidad de los informantes, ni a exponerlos a prejuicios, ni interferir en sus actividades”. Es así que las actividades cotidianas de los estudiantes, profesores, padres de familia y autoridades educativas fueron recopilados y manejados con especial cuidado, de tal forma que no fuera violada la confidencialidad.

Asimismo, respetamos los tiempos y espacios de los actores de la investigación, con la finalidad de lograr una confianza adecuada. Es decir, al hacer las entrevistas, nos adecuamos a sus tiempos para efectuar la conversación, como por ejemplo de los comuneros, que fueron principalmente las primeras horas del día o después de las jornadas de trabajo que prácticamente fueron en la noche; de igual manera con los maestros quienes determinaron las horas. Por tanto, el trabajo que se presenta no es individual, sino es de todos los actores involucrados ya que están plasmadas sus voces y las acciones dadas en el contexto real de los fenómenos. Por tanto, una vez finalizada la redacción de la tesis, esta será socializada con los maestros, principalmente, y los padres, estudiantes y autoridades. Asimismo, se espera que el trabajo contribuya a orientar el trabajo de los maestros en el aula multigrado para una educación concebida desde la cosmovisión del pueblo ñyuujk.

2.9 Análisis de datos

El tratamiento de datos ha sido una fase complicada por la cantidad de información que se obtuvo. Sin embargo, esta fase fue de mucho aprendizaje y, para la cual se requirió mucha paciencia para el análisis de los datos y poder hacer la elaboración del texto. En este sentido, para la producción de texto etnográfico en educación, Bertely menciona que “la acción social significativa, expresada en la vida cotidiana escolar, el entramado histórico y cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción y el modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico en torno a la cultura escolar” (2000: 43). En efecto, es necesario realizar los procesos de análisis de los datos, desde la transcripción a la teorización.

- **Transcripción**

Después de la recolección de datos, se pasó a la transcripción a medios electrónicos, la cual fue realizada en el campo, pero por cuestiones de tiempo no se lograron hacer todas en el campo. Dichas transcripciones se fueron efectuando de la voz viva de los actores, como en las entrevistas, por lo que se contaba con el audio; de la misma manera, con las observaciones de los fenómenos sociales, sea en clase o fuera de ella.

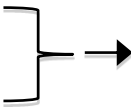
Descripción inicial

Observaciones	Entrevistas
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	YYYYYYYYYYYYYYYYYYY YYYYYYYYYYYYYYYYYYY YYYYYYYYYYYYYYYYYYY

Después de las transcripciones realizadas, tanto de entrevistas como de observaciones, se procedió a la pre-categorización y categorización de los datos.

- **Vínculos de las pre- categorías y categorías**

En este proceso de ordenar y organizar los datos de las transcripciones, se fueron marcando por colores, por un lado, las entrevistas y, por el otro, las observaciones; después de ello se pasó a la etapa del vínculo de pre- categorización y categorización de los datos, como se muestra en el cuadro:

Observaciones y entrevistas			
Descripción	Conjeturas	Pre- categorías	Categorías
Obs. xxxxxxxx Entr. yyyyyyy 	¿....?		zzzzzzzzzzzz

A partir de esta organización, fuimos identificando las categorías de los datos obtenidos. Cabe aclarar que, después de obtener las pre-categorías, éstas se fueron agrupando de acuerdo con la relación común y con sus respectivas evidencias, para posteriormente tener las categorías definitivas.

- **Redacción de las categorías**

Después de la categorización, se procesaron los datos para la redacción de los textos, los cuales tienen por objetivo hacer la triangulación de los datos. En un primer término, se efectuó la descripción de los datos empíricos, después de ello se triangularon con las teorías escritas. En esta fase, por cuestiones de seguridad de los datos, en ocasiones se tuvo que acudir a los audios y las fotos.

2.10 Reflexiones metodológicas

El proceso de los dos periodos de investigación fue de grandes restos y de aprendizajes como investigadora en el contexto educativo. El hacer una investigación en estos espacios me desafió a enfrentar lo conocido y convertirlo en algo extraño, ya que de manera personal había estado como maestra de grupo en escuelas de organización completa y no en espacios de aula multigrado. Sin embargo, mi experiencia estaba muy relacionada con lo que sucede en una escuela multigrado, ya que, en general, casi es lo mismo: manejar el mismo plan y programa, los mismos libros de textos a pesar de ser aula multigrado.

Hacer investigación en estos espacios educativos es una tarea difícil y tan profunda como la de educar, porque hacer investigación en el área que uno más o menos conoce es desafiante, por ejemplo: determinar la metodología y tener la capacidad de distinguir lo propio y ajeno para dar a conocer. Asimismo, relacionarse con los maestros fue el primer reto, porque ellos, de alguna forma, ya me conocían. Sin embargo, en un principio la maestra se sentía incomoda al ser observada, pero además primaba el criterio de que yo,

como maestra, ya sabía lo que sucedía en el aula, y no se comprendía mi rol de investigadora. Al final, la persistencia y la permanencia en los espacios de la escuela me permitieron ser percibida por los demás actores como alguien más que forma parte de su cotidianidad.

La experiencia como investigadora y maestra me deja una gran lección, es que en estos contextos de alta complejidad y necesidades diversas, urge pensar, planificar y desarrollar investigaciones que impliquen intervención, es decir, sería más útil y de aporte concreto desarrollar investigación en el marco de la investigación – acción, con la participación de los diversos actores desde los estudiantes, padres de familia y autoridades, y comprometerlos en la búsqueda de soluciones a los problemas detectados.

Capítulo III

Marco teórico

3.1 La educación indígena en México

La educación para los pueblos originarios en México ha experimentado cambios permanentes a lo largo de la historia. La escuela, desde la época de la independencia, es uno de los aparatos ideológicos del Estado, que tiene la misión de asimilar a los indígenas a la cultura nacional, que contiene rasgos copiados de modelos estadounidenses y europeos. Fue en la época de la Reforma en la que en el marco de las luchas políticas entre conservadores y liberales, se promulgó la Constitución de 1857, que reconoció los principios liberales de la educación, es decir, su gratuidad, obligatoriedad y laicismo (Sotelo 1999).

La revolución mexicana de 1910 pone en evidencia que los principios de la Constitución de 1857, respecto a la educación, no se cumplían y, así también evidenció que la realidad de los indígenas y campesinos era muy diferente a la planteada, puesto que no existía igualdad social de oportunidades en el acceso a los servicios proporcionados por el Estado (Mejía, 1999). Por esta realidad, la educación para la población indígena en México tuvo dos vertientes después de la revolución mexicana. Por un lado, los principios de los años veinte que proyectó la Escuela Rural Mexicana con dos preocupaciones básicas: cómo integrar a los grupos étnicos y “cómo darle a México una lengua franca”, y se propone como solución el método directo, que consiste en enseñar a la población indígena el castellano, sin usar su lengua materna. De esta forma surgió la primera corriente ideológica para la educación de los indígenas conocida como política de incorporación (Brice, 1986).

Por otra parte, en los años 30, a partir de los fracasos de esta política con el método directo y después de una serie de intentos, se planteó como nueva modalidad de enseñanza el uso de la lengua indígena como medio para llegar al aprendizaje del español, a fin de posibilitar la integración comunicativa del indígena al entorno nacional (Mena, Muñoz y Ruiz 2000). El principal objetivo del método directo era incorporar a los indígenas a la sociedad nacional, escolarizándolos en una sola lengua, la lengua de prestigio y única destinada a “civilizar” a los campesinos e indígenas de las comunidades. Ello se hizo a través de diferentes formas, como la creación de la educación rural y de las misiones culturales destinadas a preparar a los indígenas para la asimilación cultural y la

alfabetización en la lengua dominante (Hernandez, 2012) . De esta manera, se dio el inicio a la época del nacionalismo con los indígenas de México; la idea de “la nación se convirtió así en algo capaz de ser conscientemente deseado desde el principio del proceso antes que en una visión se delinea lentamente” (Anderson 1991:102). Lo importante fue una nación integral con una sola cultura y lengua. Para conseguir este objetivo, la escuela fue el espacio de castellanización de los indígenas; sin embargo, la heterogeneidad de los pueblos originarios, en cuanto a lengua y prácticas culturales representó obstáculos para la conformación de la sociedad homogénea deseada.

Entre los intentos para responder desde la educación a la heterogeneidad cultural de los pueblos indígenas de la nación mexicana, el 3 de octubre de 1921, se creó la Secretaría de Educación Pública, y, el 12 de octubre del mismo año, el Lic. José Vasconcelos Calderón asumió la titularidad de la misma, y se encargó de impulsar nuevas políticas de incorporación a través de la educación pública nacional. Los primeros discursos políticos de Vasconcelos fueron que México había adoptado una política de incorporación mediante un sistema escolar nacional. Ni estudios científicos separados por las culturas indias, ni métodos pedagógicos diferentes para el indio habrían de ser necesarios al programa de redención e incorporación de México (Gómez, 1999). No obstante, en esta misma etapa se impulsaron proyectos educativos como la “escuela rural” y “las misiones culturales” que perseguían los objetivos de incorporar al indígena a la cultura nacional, castellanizándolo a través de los misioneros.

3.1.1 Proyectos de castellanización

Los proyectos de castellanización a los pueblos indígenas de México fueron varios. A continuación presentamos algunos de ellos: La Casa del Estudiante Indígena, la Estación Experimental de incorporación indígena en Carapán Michoacán, el Instituto Lingüístico de Verano, el proyecto Tarasco, el Centro Coordinador Tzeltal–Tzotzil.

A) La casa del Estudiante Indígena

La casa del Estudiante Indígena se estableció en 1925 en la capital de la República, con la finalidad manifiesta “objetivamente” (Jiménez 2005), de que asistieran jóvenes de diversos grupos étnicos para instruirlos de acuerdo con el sistema educativo para que posteriormente transmitan los conocimientos adquiridos. A pesar del desempeño de todas las instituciones implicadas, el experimento fracasó, debido a que los egresados del internado ya no querían regresar a sus comunidades para impulsar el cambio cultural. Es por ello que la Casa del Estudiante Indígena fue clausurado (Hernández, 2000).

B) La Estación Experimental de Incorporación Indígena en Carapán Michoacán.

En 1932, el profesor Moisés Sáenz y un grupo de maestros pusieron en marcha la Estación Experimental de Incorporación en Carapán. Se trató de un proyecto de investigación para cerciorarse de la realidad del medio indígena y de los fenómenos que operan en el proceso de la asimilación de la población aborigen del medio mexicano; asimismo, tuvo como propósito hacer indagaciones para descubrir los procedimientos más adecuados que debe seguir el gobierno para lograr la pronta incorporación de los indios a la entidad nacional. Sin embargo, este proyecto de la Estación de Experimental fracasó y mejor fue cerrado, año y medio después de su apertura (Ibid, 2000).

C) El instituto Lingüístico de Verano

El Instituto Lingüístico de Verano tuvo lugar en 1935 en México, institución estadounidense que pretendió convertir, de forma encubierta, a la población indígena, a la religión protestante, aunque como objetivo formuló el estudio de las lenguas indígenas. El estudio de las lenguas les permitió crear el sistema gramático necesario para la alfabetización en las lenguas indígenas, y que aprovecharon para traducir la Biblia y elaborar cartillas bilingües y diccionarios. Su método consistió en enseñar el español como segunda lengua. Su encubierta finalidad religiosa y la fragmentación social provocada al interior de las comunidades motivaron la expulsión de esta institución del país en los años 70 (Citarella, 1990).

D) El proyecto Tarasco

En la búsqueda de los procedimientos didácticos adecuados para mejorar el rendimiento escolar, el Departamento de Asuntos Indígenas, con la colaboración del Departamento de Antropología de la escuela Nacional de Ciencias Biológicas del instituto Politécnico Nacional convocaron a la primera Asamblea de filólogos y lingüistas, en 1939. Y a ella concurrieron especialistas nacionales y extranjeros, los cuales llegaron a la conclusión de que era necesario que en todo trabajo de educación indígena, debía recurrirse a los maestros nativos y, que debería prepararse en las Escuelas Normales Rurales; asimismo, concluyeron en usar las lenguas nativas en la alfabetización en el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños indígenas. Además como medidas necesarias emplear un solo tipo de letra para las publicaciones impresas, utilizar cartillas murales para la alfabetización y para la instrucción inicial, utilizar letreros y todos los otros métodos posibles para crear el ambiente conducente a un rápido aprendizaje de la utilidad del alfabetismo (Hernández, 2000). Como consecuencia práctica de la reunión de filólogos y

lingüistas, nació el proyecto Tarasco. Con base en este proyecto, los maestros indígenas consiguieron preparar textos y materiales educativos, que fueron usados por estudiantes y adultos, a través de los cuales accedían al castellano después de haber adquirido la lectura y escritura de su idioma (Jiménez, 2005).

E) El Centro Coordinador Tzeltal- Tzotzil

El Centro Tzeltal-Tzotzil fue fundado el 21 de marzo de 1952, por el Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Fue el primer organismo que puso en marcha las recomendaciones de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas y las del Primer Congreso Indigenista Interamericano, al utilizar la lengua materna de los Tzeltales y Tzotziles en su proceso de alfabetización, así como el empleo de los promotores bilingües, de la misma lengua, en la implementación de los programas educativos y en los de promoción y desarrollo (Hernández, 2000).

El uso de la lengua de los pueblos originarios y el empleo de promotores bilingües del mismo origen, en la acción educativa, representó el primer paso que rompió con la estructura de la imposición de la lengua a través de los métodos directos y compulsivos que se venían empleando en los programas de educación indígena. Este proceso permitió el inicio de la revaloración de la cultura indígena, a través de la lengua y la apertura de las comunidades hacia la educación, las que paso a paso se han venido consolidando. A pesar de la importancia de estos acontecimientos y, aunque cada uno se haya dado en momentos diferentes, no hubo la aceptación de trabajar a la par la lengua nacional y una lengua indígena, hasta los años sesenta cuando la SEP aceptó formalmente el método bilingüe; dicha aceptación derivó finalmente en la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (Ibid, 2000).

3.1.2 La Dirección General de Educación Indígena

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) es el área especializada de la Secretaría de Educación Pública para la educación inicial, preescolar y primaria de los niños indígenas del país. Tiene las atribuciones de elaborar planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación profesional, para ofrecer a niños y niñas de los pueblos originarios un programa específico, de tal forma que se valoren sus lenguas y culturas originarias¹¹.

¹¹En línea http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.html?c_pre=64&tema=7. Consulta 3.3.2013

La DGEI tiene la misión de atender a las comunidades originarias tomando en cuenta las lenguas y culturas para la formación integral de los estudiantes. Por tanto, tiene por objetivo “ofrecer de manera corresponsable con las entidades federativas, educación básica de calidad y equidad para la población indígena, en el marco de la diversidad, que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo, y le permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano que demanda la sociedad del conocimiento” (SEP)¹².

En 1978 se le encarga a la DGEI “llevar a cabo el Proyecto de Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB) orientado hacia dos objetivos básicos: a) utilizar la lengua indígena como lengua de instrucción, y b) recuperar los contenidos étnicos en el proceso escolar” (Mena, Muñoz y Ruiz 2000: 28). Los objetivos de la EIBB fueron plasmados en los “documentos básicos” de Educación Indígena, los cuales tuvieron vigencia hasta mediados de los años ochenta, pero no fueron conocidos por muchos maestros y quedaron sin aplicarse. Por tanto, a pesar de ser un proyecto ambicioso y respetuoso de las lenguas y culturas de los pueblos originarios, no hubo resultados favorables (íbid, 2000).

Entonces, la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, basada en el aprendizaje desde la lengua materna y gradualmente del español como segunda lengua, fue demostrando que los programas estaban funcionando más en relación con procesos lingüísticos, y sin mayor implicación en su carácter cultural. Por tanto, en la reunión efectuada en Pátzcuaro Michoacán en 1980, se acordó cambiar el término bicultural por intercultural para reflejar las lenguas y culturas en el proceso educativo.

Durante el periodo 1978-2003, se desarrolló diferentes proyectos, como el establecimiento de la licenciatura en Etnolingüística en la que se capacitó a profesores bilingües; se editó y distribuyó materiales de apoyo didáctico en lengua indígena; se cambió el Programa de Educación Indígena Bilingüe-Bicultural, y, a partir de 1996, inició el de Educación Intercultural Bilingüe (Jiménez, 2005)

3.1.3 El caso de Oaxaca y del pueblo ñuuujk

A nivel estatal, Oaxaca es uno de los estados con mayor diversidad, cultural y lingüística; debido a eso, profesores que laboraban dentro del sistema de la DGEI propusieron realizar un movimiento pedagógico en el año de 1995, que continuó con otra actividad

¹² En línea <http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php?act=objetivos> .Consulta 9.3.2013

denominada “Marcha de las Identidades Étnicas por la Educación Indígena” este tuvo como objetivo activar en las diversas comunidades originarias los conocimientos tradicionales para sistematizar e incluirlos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, este conocimiento ha sido uno de los proyectos a nivel estatal más conocidos (Proyecto curricular del pueblo ñyuuik para la reconstrucción de la educación de la comunalidad, junio 2008).

En el ámbito regional, en este caso en el pueblo ñyuuik, el año 1972 se creó oficialmente el Centro Coordinador Indigenista y la Dirección Regional de Educación Extraescolar en la población de San Pedro y San Pablo Ayutla Mixe. Fue el profesor Victoriano Martínez Casas el gestor de la creación del Servicio Educativo y el desarrollo integral de las comunidades de la región Mixe, con estos servicios se comenzó a promover la castellanización y la alfabetización del pueblo ñyuuik. Asimismo, surgen otros proyectos en la región para atender la educación como el “Centro de Investigación Ñyuuik Jujkkyajtën Jënma’any” [sabiduría de la vida mixe] (CINAJUJI) en 1988, y “Servicios del Pueblo Mixe” (SER A. C.), con preocupaciones más profundas por la educación indígena, destacando la escritura y lectura de la lengua ñyuuik (íbid, 2008).

En la actualidad, la educación bilingüe ha tomado fuerza en el Estado, pues en todos los niveles, aunque con instituciones escasas, se tiene la opción de estudiar en instituciones educativas que prioricen el uso de ambas lenguas e interactuar con estudiantes y maestros de otras regiones. Para el caso del nivel básico, la dirección de Educación Indígena proporciona los servicios de educación inicial indígena, preescolar bilingüe, primaria bilingüe indígena y secundarias comunitarias; a nivel bachillerato están los Bachilleratos Integrales Comunitarios, y, a nivel Licenciatura, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, que forma a profesores para el medio indígena en los niveles de educación preescolar y primaria. También se han creado universidades con enfoque intercultural en la región ñyuuik, como es el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) de Jaltepec de Candayoc, la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk de Santa María Alotepec y, de recientemente creación, la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM), ubicada en Santa María Tlahuitoltepec. Estas universidades, a pesar de encontrarse en la región ayuuk, brindan la atención a todos los aspirantes del Estado que desean continuar con sus estudios en nivel superior con el enfoque intercultural.

Entonces, la educación para los pueblos originarios en México ha atravesado por distintos procesos orientados por la política de incorporación de los pueblos a la nación mexicana, que pretendían que los pueblos originarios se olvidaran de sus lenguas y culturas. Los distintos proyectos que surgieron fueron cambiando sus miradas a mediados de los años sesenta, como consecuencia de la lucha de los propios pueblos y de los maestros quienes están dentro del sistema de educación indígena, y de cuyos esfuerzos desemboca el reconocimiento de México como país pluricultural.

Asimismo, el 22 de enero de 2001, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, como organismo de atención exclusiva a los proyectos y medidas de educación intercultural bilingüe en coordinación con el resto del sistema educativo; asimismo, se postula la educación en y para la diversidad. La interculturalidad no es solamente para los pueblos indígenas, sino para todos los mexicanos, por tanto, se impulsa en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país (SEP)¹³. La interculturalidad para los pueblos originarios supone retomar la diversidad lingüística y cultural en el proceso de formación de los estudiantes.

3.2 La interculturalidad

3.2.1 De las normatividades de la educación Intercultural

La interculturalidad en el contexto mexicano surge como expresión articuladora del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística; dicho reconocimiento ha pasado por distintos procesos históricos de luchas sociales, que han sostenido los pueblos originarios frente a los distintos procesos de dominación sufridos a partir de la colonización europea.

Por los distintos procesos de luchas, hoy en día existen numerosos documentos normativos que regulan el sistema de educación pública, y que dan testimonio del respaldo legislativo hacia una educación bilingüe y de tendencias interculturales, los cuales no sólo han sido establecidos para un determinado país, como México, sino también para todo el contexto latinoamericano, como el Convenio 169 de la OIT. En México, este Convenio fue ratificado en 1990 y, en el agregado 4º de la Constitución de 1991, se reconocieron los derechos culturales de los indígenas y el compromiso de

¹³ En línea <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/la-cgeib>. consulta. 17.03.2013.

proteger y promover el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres y organización social. También quedó establecida, de esta forma, la adecuación educativa lingüística y cultural de cada uno de los pueblos indígenas.

Por otra, en México, a partir de los movimientos sociales liderados por el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional, se comienza a dar lugar y a reconocer a los pueblos originarios en las leyes tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como en la Ley General de los Derechos Lingüísticos (LGDL) en materia educativa:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas [...]. **A.** Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para: **IV.** Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad **B** [...] Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de: [...] **II.** Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. (Carbonell 2012:20)

Entonces, el contenido del artículo 2º de la CPEUM reconoce a los pueblos originarios, sus derechos y la igualdad de oportunidades en los diferentes espacios sociales; asimismo, la eliminación de las prácticas discriminatorias en los espacios públicos, así como el desarrollo integral de los pueblos originarios mediante la participación activa de los mismos.

Por otra parte, para el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en México se aprobó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas que entró en vigor desde el 13 de marzo de 2003 (INALI, 2003). Esta legislación tiene por objeto regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como promover el uso y desarrollo de las lenguas indígenas. Establece el reconocimiento de las lenguas originarias como lenguas nacionales, por lo que, poseen la misma validez que el castellano en el territorio, localización y contexto en que se hablan.

El artículo 11º de esta ley establece que:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua.

Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

Por tanto, en este artículo se considera asegurar el respeto a la dignidad e identidad de las personas independientemente de su lengua.

Por otra parte, el artículo 13° señala las obligaciones del Estado:

I. Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas;

IV. Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional;

V. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura;

VI. Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate;

Entonces, el Estado tiene la responsabilidad de garantizar e incluir los elementos de las lenguas y culturas en los planes y programas, y que estos se lleven a cabo en la práctica educativa para desarrollar una educación bilingüe e intercultural de los pueblos originarios.

Otro documento importante que ha sido reformado en materia educativa es la fracción IV del artículo 7° de la Ley General de Educación (LGE), el cual estipula “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”. Entonces en esta fracción se reconoce la educación bilingüe y culturalmente pertinente para la población indígena. Dicha LGE es la que rige los ordenamientos establecidos en el artículo 3° de la Constitución, que garantiza el derecho a la educación para todos los habitantes del país.

Por otra parte, en la fracción III del artículo 7°, se plantea: “Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país”. Por su parte, el artículo 38° de la LGE establece que la educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones

requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y de grupos migratorios.

3.2.2 La interculturalidad en educación

La noción de interculturalidad surgió simultáneamente en América Latina y en Europa para plantear el desafío del diálogo y de la comprensión y el respeto entre individuos provenientes de culturas diferentes. Esta noción apareció en ambos ámbitos a comienzos de los años 1970, aunque desde perspectivas e intereses diferentes.

En el caso de Europa, se debió a la preocupación por la modificación del tejido social de sus zonas urbanas, el cual es resultado de la influencia cada vez mayor de trabajadores y familias migrantes. La migración incide en que, en un mismo salón de clases, se encuentren e interactúen estudiantes de diferentes grupos nacionales, étnicos y culturales (López, 2009). Mientras que en América Latina, el término de interculturalidad se dio en el marco de proyectos de educación indígena, en donde estudiantes indígenas entraban en contacto con la cultura hegemónica en las instituciones escolares. Por tanto, la interculturalidad ha nacido de acuerdo con el contexto social.

Moya Ruth y Alba Moya (2004: 73), señala que “el antecedente previo del concepto de interculturalidad es el de biculturalidad o biculturalismo, que también nacen junto a las propuestas de educación indígena. En esta primera etapa, el “biculturalismo”, como contraparte del bilingüismo, implica el mantenimiento de dos sistemas culturales. Esta posición a favor del biculturalismo, en la práctica, estuvo muy próxima a las políticas de transición y de asimilación cultural”. La noción de biculturalidad surgió en los Estados Unidos en un contexto en el cual “se pensaba que un mismo sujeto podía recurrir a elementos, conceptos y visiones de dos culturas diferentes- e incluso de colectivo social y políticamente contrapuestos y en conflicto- y separar claramente, y a voluntad, entre una cultura y otra” (López 2009: 134). Lo que permite al sujeto desenvolverse en contextos diferentes.

La noción de biculturalidad trasladada del norte (tanto de estados Unidos como de México, país que la adoptó en su política oficial), a América del Sur desde mediados de los años sesenta, se comenzó a perfilar como noción de interculturalidad, y, desde entonces, que considerada por la mayoría de los programas y proyectos de educación bilingüe, ampliándose de esa manera la preocupación por espacios curriculares que trascendían la esfera de la comunicación y el lenguaje (López, 2009). La mayoría de

países latinoamericanos, ya desde los ochenta, calificó de interculturales a la mayoría de modalidades o subsistemas de educación bilingüe. Solo México se incorporó, a fines del siglo XX, a esta corriente. (Moya y Moya 2004). Por su parte (López 2004: 238), señala que en América del Sur, “la interculturalidad fue definida por primera vez por dos lingüistas–antropólogos venezolanos, Mosonyi y González (1975), que la aplicaron en la problemática educativa al describir sus experiencias con los indígenas arahuacos del Río Negro, en Venezuela”.

Mosonyi y González (1974: 307-308), definen la interculturalidad como “una vía de mantenimiento del marco de referencia de la cultura original pero vivificado y puesto al día por la inserción selectiva de configuraciones socio-culturales procedentes de sociedades mayoritarias generalmente nacionales. En cierto modo, la interculturación busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de los valores etnoculturales”.

Por tanto, la interculturalidad implica el enriquecimiento de las culturas, evitando su pérdida y asimilación. Es decir, como sostienen Mosonyi y Rengifo (1983: 212), que

Todas las culturas deben conservar su personalidad propia y estar en contacto recíproco abierto y permanente, realizando un diálogo fecundo en igualdad de condiciones. La cultura nacional mayoritaria –ella misma aún inconclusa, dependiente y dividida por regiones no- puede ni debe dar la pauta para reducir a una vaga uniformidad y a un estereotipo homogeneizado todas las riquísimas variedades diferenciadas según sus pautas originales de creatividad.

Entonces, las culturas son cambiantes pero ello no significa que haya una fusión de varias en una sola. Para la construcción del marco intercultural, las culturas deben conservar su propia forma de organización y su cosmovisión que las sustentan y las mantienen diferentes. Otras aportaciones en relación a la interculturalidad asumen que ésta “es una apuesta por el respeto a la pluralidad de racionalidades y a la heterogeneidad de formas de vida. Es un reto intentar establecer vínculos horizontales entre personas de diferentes culturas. La voluntad de comprender al otro sin ponerle condiciones posibilita que la empatía y la comunicación fluyan superando los obstáculos que se originan en el temor a la apertura y a la inseguridad” (Heise, Tubino y Ardito 1994:49-1). Entonces, la interculturalidad es pues la relación y aceptación de la propia cultura y de la otra para establecer vínculos horizontales.

La Interculturalidad como proceso implica tener en cuenta elementos de trascendental importancia:

El respeto cultural. No se puede considerar que exista interculturalidad si no se da en el marco del respeto cultural.

La tolerancia cultural. Se da a partir del reconocimiento del otro como parte importante en la construcción del conocimiento, valorando su propia forma de pensar y organizar su mundo.

El diálogo cultural: a partir de un diálogo de saberes y conocimientos que permitan armonizar los principios fundamentales de cada cultura.

El enriquecimiento mutuo: la interculturalidad implica un enriquecimiento mutuo de las culturas que entran en articulación; este enriquecimiento sólo se da si existe apertura biunívoca de alteridad. La interacción se da únicamente en un acto de afecto, de amor, de ternura y de apertura humana. (Artunduaga 1997: 38)

Entonces, la interculturalidad, como relación entre las culturas, requiere del intercambio de saberes, habilidades y formas de pensar y de ser a partir del reconocimiento a la diversidad. Como un proceso de interculturalización, se puede observar varias formas de relacionamiento, entre ellas la asimetría cultural entre pueblos originarios y no originarios. La convivencia entre las diferentes culturas puede darse como una verdadera relación o como un verdadero conflicto; todo depende de que la relación se fundamente en valores como el respeto, la tolerancia, la interacción, el enriquecimiento de ambas culturas, para la construcción social en el marco de la interculturalidad.

3.2.3 La Educación Interculturalidad Bilingüe

Las últimas tres décadas han significado tiempos importantes de cambio en la educación de la población indígena en América Latina, ya que hoy en día la EIB es parte integral de la mayoría de sistemas educativos de América Latina. Se practica en 17 países diferentes; en unos casos, involucrando a toda la población indígena a través de programas estatales, como en Bolivia, Chile, Nicaragua y Venezuela; y en otros, sólo a sectores focalizados, por lo general de comunidades indígenas alejadas, como en Argentina, Costa Rica, Honduras y Guatemala. También se dan casos en los que la EIB se ejecuta en cogestión con organizaciones y comunidades indígenas, como en Colombia y Ecuador. México y Perú constituyen los dos países con más larga tradición en la búsqueda de una alternativa educativa indígena, aunque en estos dos casos los esfuerzos han venido más desde el Estado y desde la academia. En otros países como Bolivia y Ecuador EIB surgió más bien desde abajo hacia arriba (López, 2006). Por tanto,

la EIB tiene diferentes orígenes de acuerdo con el contexto social: en unos más desde la academia y en otros contextos, desde los pueblos originarios.

Cuando es un esfuerzo más desde los pueblos indígenas, es dado principalmente por la demanda de respeto del territorio y de sus propias culturas, a fin de lograr una convivencia positiva dentro de una sociedad dominada por una lengua y cultura que no son las propias. Entonces, “la interculturalidad se entiende como un proyecto social amplio, una postura filosófica y un funcionamiento cotidiano ante la vida; constituye una alternativa que induce a replantear y reorganizar el orden social, porque insiste en la comunicación justa entre las culturas como figuras del mundo y recalca la importancia de dejar libres espacios y tiempos para que dichas figuras puedan convertirse en mundos reales” (SEP 2007: 40- 41). En ese sentido, la interculturalización implica esfuerzo de todos, tanto académicos, políticos, como de los pueblos originarios para la construcción democrática justa en los diferentes contextos a nivel Latinoamérica.

Por tanto, la Educación Intercultural Bilingüe es un modelo de educación enfocada a partir de las lenguas y culturas de los estudiantes sin menoscabo de las otras. “Es el proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y dos culturas” (Heise, Tubino y Ardito 1994: 43). Antes de denominar la educación con el enfoque intercultural, la educación bilingüe indígena constituye un emprendimiento de largo período en el continente, el cual ha sido parte del desarrollo histórico educativo latinoamericano desde los años 1940 (López, 2009).

Desde sus inicios, la EIB a nivel Latinoamérica ha pasado por tres orientaciones básicas, cada una de las cuales ha dado fundamento a un determinado modelo en el proceso educativo para los pueblos originarios:

La **postura asimilacionista**, que concibe la diversidad como problema y que, por ende, propende a su resolución por la vía del bilingüismo sustractivo con la consecuente homogeneización lingüística y cultural, se corresponde con el modelo educativo de transición.

Por su parte la **orientación multiculturalista** y tolerante ve la diversidad como un derecho y busca preservar aquellas lenguas diferentes a la oficial y aún habladas en un territorio determinado e incorporarlas como vehículo de educación. Se traduce en el modelo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas. Finalmente desde el **pluralismo cultural**, que concibe la diversidad cultural y lingüística como un recurso capaz de contribuir a la transformación del Estado- nación y a la generación de un nuevo modo de relacionamiento entre indígenas y no indígenas, la educación indígena opta un modelo de educación bilingüe de enriquecimiento, buscando impregnar a la sociedad en su conjunto. (íbid, 2009)

Entonces, la EIB es una propuesta de superación de la educación asimilacionista, la cual ha sido adoptada por los diferentes países de Latinoamérica, y ha sido una respuesta pedagógica que finalmente ha logrado entender el problema de la incomunicación en el aula.

La educación intercultural bilingüe del caso particular de México ha transitado por diferentes esferas políticas y sociales, permitiendo superar la imposición de un modelo de educación único para la nación mexicana, con la idea de educar en una sola lengua y una sola cultura para la nación. A lo largo de varios siglos, los pueblos originarios han sufrido procesos de asimilación, incorporación y, peor aún, la incorporación a la vida social del país. En resumen, como propuesta alternativa se impulsó la educación indígena destinada a los pueblos originarios, y que ha pasado por distintas etapas sociales y políticas:

La primera, desarrollada en el periodo 1950- 1980, constituye la alfabetización en lenguas indígenas para la castellanización; la segunda emerge, del movimiento indígena de la década de los 1970 y de la toma de conciencia de los propios maestros bilingües, y que la SEP incorpora en su programa educativo en el periodo 1980-1990 como educación bilingüe bicultural que propone el desarrollo equilibrado de las dos lenguas y el conocimiento de la cultura indígena a la par de la cultura nacional, y por último, la tercera etapa corresponde a la última década del siglo XX, que propone la educación intercultural bilingüe, es decir, el reconocimiento de la diversidad cultural y la necesidad de propiciar, desde la escuela, el dialogo de saberes, de lenguas, de valores, y de las distintas visiones del mundo, para el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas, así como de la sociedad nacional en su conjunto. (SEP 2007: 13)

Por tanto, las luchas de los movimientos indígenas y de los diferentes actores, principalmente de los maestros de educación indígena (caso particular de Oaxaca) han sido un factor importante para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en materia educativa. Una contribución importante para la EIB, es la transferencia del concepto de interculturalidad, el cual es “la esencia de un modelo pedagógico que responde a las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural. En el centro de la discusión se parte de la reflexión de lo ‘ajeno’, ‘lo extraño’, ‘el otro diferente’ y de cómo lograr una convivencia de interrelación” (Küper y Valiente 1999: 2). Entonces, para la construcción de la EIB, es necesario el reconocimiento del otro para la interacción social.

Para el Sistema Educativo Nacional (SEN)¹⁴ de México, es un desafío el implementar una EIB para la nación mexicana, reconociendo y respetando las diversas lenguas y culturas desde su propia forma de vida y cosmovisión. En relación a ello, las Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe (PFEIB) en México definen la Educación Intercultural Bilingüe como el:

Conjunto de procesos pedagógicos intencionados, orientados a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Lo anterior supone el conocimiento profundo de la lógica cultural propia, pero también, el de lógicas culturales diferentes. Esta doble vertiente impone a la EIB dos tareas esenciales y estrechamente vinculadas.

La primera consiste en lograr que todos los alumnos alcancen los objetivos educativos nacionales y asegurar el acceso y permanencia en todos los niveles del SEN. Ello implica realizar acciones con mayor rezago educativo alcancen los objetivos planteados; así también replantear dichos objetivos para que además de comprometerse con las demandas nacionales, respondan a las necesidades y características culturales de cada grupo. Se trata de una educación de calidad con pertinencia y equidad.

La segunda, implica replantear la relación con los otros e involucrar en este proceso a los actores de la educación. Ello supone reconocer la propia identidad como construcción particular de lo cultural, aceptar la existencia de otras culturas e igualmente válidas, intentar comprenderlas y asumir una postura ética frente a ellas. (SEP 2007: 49-50).

La construcción de una EIB se encamina al reconocimiento de la identidad propia de cada cultura; se orienta al diálogo, al mantenimiento de la cosmovisión y organización de las culturas, esto a través de propuestas concretas, desde las voces de los propios actores de la educación: padres de familia, comuneros y otros involucrados en la educación, para construir una EIB en las instituciones educativas.

La Educación Intercultural Bilingüe tendrá, como punto de partida a las lenguas y culturas de las respectivas etnias, las cuales constituirán las formas y los contenidos básicos del proceso educativo formal. A estos elementos originarios se van agregando-en forma gradual, no conflictiva ni sustitutiva-todas aquellas áreas temáticas tomadas de la cultura mayoritaria que el educando indígena requiere para una formación integral que, aun siendo específica, en ningún caso lo dejará en desventaja frente al alumno no indígena (Mosonyi y Rengifo 1983: 212)

¹⁴ El SEN es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado, y están conformados por los educandos y educadores; las autoridades educativas, los planes y programas, métodos y materiales educativos, las instituciones educativas del estado y de sus organismos descentralizados; las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios; las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía. (art. 10 de LGE: 1993).

Por EIB se concibe ahora una educación abierta y flexible, pero a la vez establecida en y a partir de la propia cultura, una educación que promueve un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales. Por su parte, López (2001:8) define la EIB como “una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal. Es también una educación vehiculada en un idioma amerindio y en castellano o portugués que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo”. La EIB no se trata solamente de la enseñanza de dos lenguas, sino que es una propuesta dialógica y de encuentro de las culturas diferentes, que está destinada a generar una transformación de la educación en los diferentes contextos, para los pueblos originarios. La educación con el modelo de la EIB parte principalmente de las lenguas y culturas inmediatas a su contexto.

La EIB, es la práctica educativa que forma a los educandos a partir de un currículo intercultural que toma en cuenta las epistemologías indígenas, al mismo tiempo que no los enajena de los contenidos y epistemologías de las otras culturas globales. Asimismo, es una propuesta en práctica que no considera la lengua originaria del educando como obstáculo pedagógico; por el contrario, la toma como medio y como objeto de aprendizaje y de enseñanza. En este sentido, la EIB es una propuesta que propicia el fortalecimiento de las identidades étnicas de sus educandos y el respeto a las otras identidades, y con ellos construye diálogos y convivencias interculturales. Esto es la práctica de la EIB. (Hernández 2009: 26)

Por tanto, la EIB, dada en los contextos bilingües, es una práctica pedagógica basada en el diálogo de saberes y de conocimientos, donde tienen especial validez las experiencias y conocimientos de los estudiantes.

La educación intercultural comparte los principios y metodologías constructivistas: partir de los conocimientos previos del alumno y conectarlos con los conocimientos nuevos del alumno, generar situaciones de conflicto sociocognitivo, crear zonas de desarrollo próximo, fomentar la interacción como medio de aprendizaje, impulsar el rol de ayuda del Maestro y la atención a la diversidad. Responder adecuadamente a la diversidad cultural en el aula implica diversificar actividades de aula de manera que se adecuen a las diversas características culturales de los alumnos como también a sus características individuales. La atención a la diversidad se puede diversificar en la organización del aula y los agrupamientos, las técnicas y modalidades de trabajo, los materiales, las actividades de aprendizaje y para un mismo contenido, la evaluación (conceptuales, procedimentales, actitudinales) (Albó y Romero 2004:113-114)

El aporte de la educación intercultural al constructivismo consiste en el énfasis que hace en la diversidad cultural, al retomar las diversas experiencias de los estudiantes para una construcción significativa de los aprendizajes. Asimismo, la interculturalidad en el aula se concreta mediante la creación de un clima de respeto y aceptación. Asimismo, los

procesos educativos deben hundir sus raíces en la cultura de cada pueblo, de acuerdo con los patrones y mecanismos de socialización de cada uno en particular, propiciando una articulación a través de una relación armónica entre lo propio y lo ajeno en la dimensión de la interculturalidad. “La acción pedagógica debe ser fundamentalmente una acción comunicativa, de dialogo permanente y argumentación rigurosa, de tal manera que primen los conocimientos y saberes que tengan los mejores argumentos y no simplemente los de la sociedad dominante” (Artunduaga 1997: 40).

Entonces, desde la educación, la interculturalidad es vista a la vez como una opción política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico.

Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores (...) y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular; es considerada, además, como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente.

Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües.

Como enfoque metodológico, se basan en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica. (López 1997:57)

Entonces, en los diversos contextos de Latinoamérica, la categoría de interculturalidad se ha definido, adoptado, adaptado y reconfigurado en la búsqueda de soluciones a la crisis educativa que viven principalmente los pueblos originarios. Sin embargo, a pesar del reto de la EIB de tener elementos teóricos para la educación de y para los pueblos originarios y demás contextos, poco es lo que se sabe de las escuelas en condiciones de multigrado que caracterizan a la mayoría de las escuelas ubicadas en zonas rurales y en contextos de pueblos originarios.

3.2.4 Fundamentos del bilingüismo

El bilingüismo es el uso de dos lenguas en determinados contextos, e implica conocer y usar ambas lenguas para hacerse entender. López (1993: 19) define que el bilingüismo es un “fenómeno individual que indica la posesión de dos o más lenguas (...). se puede hablar también de sociedad bilingüe, para denominar al pueblo que hace uso de dos o más lenguas en los diversos órdenes de su vida social”. Por su parte, Baker (1993: 29),

hace esta misma distinción inicial del bilingüismo: “bilingüismo como fenómeno individual y bilingüismo como posesión social o de grupo”.

El bilingüismo individual es la capacidad y el uso de la lengua (Baker, 1993). Entonces, los estudiantes de la escuela multigrado “Narciso Mendoza” son bilingües dependiendo de la capacidad y del uso que le den a la lengua ñyuujk y al castellano en los diferentes contextos y espacios ya sea dentro del aula, la escuela o la comunidad. La distinción fundamental se plantea entre capacidad bilingüe y uso bilingüe; algunos bilingües pueden tener fluidez en las dos lenguas, pero raramente usan las dos. Otros pueden tener menor fluidez pero usan sus dos lenguas regularmente en diferentes contextos (Baker, 1993). Este fenómeno puede entenderse en los estudiantes de la escuela de estudio porque usan las lenguas en la medida de sus posibilidades, usan la lengua que más dominan; es decir, que el uso de la lengua varía según el contexto y la situación en que se encuentran los estudiantes, porque las capacidades lingüísticas son diferentes en cada estudiante.

Siguiendo a Baker (1993), hay cuatro capacidades lingüísticas básicas: escuchar (comprensión auditiva), hablar, leer y escribir. Estas cuatro capacidades entran en dos dimensiones: destrezas receptivas y productivas; oralidad y literacidad. Ser bilingüe no implica que hay que dominar las cuatro capacidades con excelencia, depende del grado de competencia comunicativa. En el caso de los estudiantes y de los maestros de la escuela Narciso Mendoza, hay quienes son bilingües pasivos, bilingües receptivos y bilingües coordinado.

La competencia comunicativa es la capacidad que tiene una persona para comunicarse con los demás. Dicha competencia se relaciona con saber cuándo hablar una lengua y de qué hablar, con quién hablar, dónde hablar.

La competencia comunicativa es un conjunto de conocimientos lingüísticos y de habilidades comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela). Integra tanto conocimientos lingüísticos como habilidades y saberes estratégicos sociolingüísticos y textuales (incluidos los literarios y los referidos a los lenguajes de comunicación de masas) sin cuyo dominio no es posible un uso correcto, adecuado, coherente y eficaz de la lengua. Porque, al aprender a hablar una lengua, no solo aprende a utilizar la gramática de esa lengua sino también el modo más adecuado de usarla según las características de la situación de la comunicación, según los interlocutores, según los fines del intercambio comunicativo (informar, convencer, describir, narrar, argumentar), según el tono (formal o informal) de la interacción, según canal utilizado (oral, escrito), según el tipo de texto (conversación, exposición, argumentación). (Lomas 1999: 162)

Entonces, la competencia comunicativa hace referencia a que los estudiantes usan las lenguas en momentos en los que son necesarias. Es decir, es el saber, que permite en qué, con quién y cuándo construir sus mensajes, y esto no se refiere sólo a la gramática, sino también en el uso. Asimismo cuando hace preguntas, explicaciones, chistes y entre otros. Por tanto, los bilingües funcionan en diferentes contextos y situaciones y tienen la capacidad de usar las lenguas de manera socialmente apropiada.

Diglosia

Al tratar la relación entre la forma lingüística y la función social se ha descrito un fenómeno llamado diglosia. La diglosia plantea que una lengua tiene dos variedades (alta y baja) que un mismo hablante usa en diferentes ocasiones. El término diglosia fue “presentado por primera vez por Ferguson 1965a” (Fishman, 1995), y ha sido aceptado y ampliado por los sociólogos del lenguaje. Así, Fishman amplió la idea de la diglosia; señala que en una sociedad de varios códigos independientes, estos cumplen diferentes funciones en determinados contextos.

Mientras que un conjunto de conductas, actitudes y valores apoyaban y eran expresados en una lengua, otro conjunto de conductas, aptitudes y valores eran expresados en la otra. Ambos conjuntos fueron aceptados como culturalmente legítimos y complementarios (no conflictivo) de hecho, muy poco desde el punto de vista de la separación funcional entre ellos en el caso de que fuera posible un conflicto. Esta diferenciación se produjo comúnmente entre una lengua A (alta) de un lado utilizada en relación con la religión, de educación y otros aspectos de la alta cultura, una lengua B (baja), de otro, utilizada en relación con los propósitos diarios de la intimidad en hogares y la esfera del trabajo cotidiano (Fishman 1995:120).

Entonces, la diglosia que plantea Fishman es la distribución de dos o más variedades lingüísticas para cumplir diferentes funciones comunicativas dentro de una sociedad. Por su parte, Albó (1999: 60) hace referencia que “la diglosia surge como consecuencia del diferente status social y político de los grupos que hablan cada idioma. Como reflejo de esta estructura social y económica existen idiomas más dominantes e idiomas más subordinados; o desde el punto de vista del reconocimiento público, idiomas de alto prestigio e idiomas de bajo prestigio”. Por tanto, en los espacios educativos como en la escuela multigrado, comúnmente la lengua dominante se usa para funciones altas, como en las explicaciones de las clases, en la lectura y escritura de textos, mientras que la lengua éyuujk se usa en funciones como en la aclaración de dudas, en conversaciones con los amigos o maestros.

3.3 La Educación básica en México

La educación básica en México está comprendida por los niveles: preescolar, primaria y secundaria, y tiene como objetivo general, garantizar el derecho a la educación a todos los ciudadanos, entendido como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica. También se plantea garantizar que todos los niños y jóvenes que cursen la educación básica adquieran conocimientos fundamentales, desarrollen competencias, valores y comportamientos necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena para ejercer una ciudadanía responsable y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida (SEP)¹⁵.

Por otra parte, la perspectiva de la educación básica tiene por objeto brindar una educación de calidad incluyente, plurilingüe y pluricultural (SEP)¹⁶, basada en competencias que respondan a las exigencias de nuestro tiempo. Por tanto, la educación básica es el principio de la formación académica de los mexicanos, en donde se considera también las lenguas y las culturas existentes en el país. Sin embargo, a pesar de existir las normatividades para implementar una EIB para todos los ciudadanos mexicanos, estamos muy distantes de su concreción.

3.3.1 La escuela y aula multigrados

La escuela multigrado es aquella donde el maestro atiende simultáneamente a varios grados en un mismo salón de clases, como apunta Ames (2004: 7): “Las escuelas multigrado son aquellas donde un maestro tiene a sus cargo dos o más grados a la vez”. Por su parte, Romero, Gallardo, González, Salazar y Zamora (2010: 3) hacen referencia que la escuela multigrado es donde “el maestro atiende de manera simultánea a varios grados, situación que dificulta los procesos de enseñanza así como la organización y la planificación de su trabajo en el aula”. Mientras que el aula multigrado hace más referencia a la conglomeración de los estudiantes en un mismo espacio (aula), “el salón multigrado donde los alumnos trabajan en equipos o donde todos participan en un proyecto” (Uttech 2011: 38). Su característica principal es que cada uno de los estudiantes tiene diferentes niveles de disposición para aprender, para interactuar y para relacionarse con los demás, porque tienen características diversas en lo cultural, en lo lingüístico y en lo intelectual. Entonces, “en un aula multigrado con interacción entre todos

¹⁵ En línea <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/start.php?act=filosofia>. Consulta 3.3.2013.

¹⁶ En línea <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/start.php?act=filosofia>. Consulta 03.03.2013.

los alumnos, las habilidades sociales se desarrollan al mismo tiempo que las habilidades académicas” (ibid, 37).

El aula multigrado, por sus características diversas tanto en los estudiantes como en los maestros, representa tanto ventajas como dificultades en el desarrollo de los procesos de enseñanza. Por un lado, la constitución heterogénea del grupo de estudiantes permite que la maestra o maestro favorezca la colaboración entre las y los estudiantes, pero al mismo tiempo, le demanda organizar y planificar el trabajo, de tal manera que, pueda articular y relacionar los contenidos de los diferentes grados, asimismo atender a los niños según sus necesidades y características (SEP, 2004). Por tanto, el aula multigrado expresa la diversidad de sujetos.

3.3.1.1 La diversidad en el aula multigrado

El término diversidad es aquel que nos permite indicar las diferencias, las variedades, las desemejanzas de un determinado grupo o contexto. En la comunidad educativa se manifiestan las características diferentes en las edades, color de piel, estaturas, ritmos de aprendizaje, niveles cognitivos o de bilingüismo, necesidades, experiencias, distintos niveles económicos y familiares, diferentes ideas y grados escolares.

En este sentido, “los seres humanos somos diferentes unos de otros y nuestras diferencias se expresan en las diversas formas de sentir e interpretar el mundo que cada uno constituye dentro del marco histórico social y cultural en el que se desarrolla su existencia” (Devalle de Rendo y Vega 1998:40). Asimismo, actuamos, sentimos y opinamos de manera diferente. Cuando hay opiniones distintas en el aula, en la escuela y en otros escenarios educativos, las conversaciones son ricas, emergen nuevas ideas y se encuentran mejores soluciones para todos.

La escuela y el aula son espacios donde se construye y se impulsa la formación de sujetos con capacidad de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, lingüísticas e intelectuales, debido a que “en la escuela está la diversidad, la población de niños y de maestros es diversa, por su cultura, por su sexo, etc.” (ibid. 42). Las características heterogéneas de los niños, niñas y maestros en la escuela manifiestan distintas acciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje tales como el respeto y la aceptación a los demás. (Marchesi 1998 citado en SEP 2004) manifiesta que la diversidad de los estudiantes promueve distintas acciones.

La calidad de la escuela también se mide por su disposición a ser sensible a la diversidad de sus alumnos, a favorecer el desarrollo de sus capacidades pero también de su identidad personal, cultural y sexual, a promover el respeto entre los distintos grupos de alumnos y el trabajo conjunto, a actuar de forma activa y solidaria frente a aquellos intolerantes, xenofobios o machistas. [...].

[...] La diversidad de los alumnos es una fuente de enriquecimiento mutuo, de intercambio de experiencias que les permiten conocer otras maneras de ser y de vivir y que desarrolla en ellos actitudes de respeto y tolerancia junto con un amplio sentido de la relatividad de los propios valores y costumbres. Las personas constituyen mejor sus conocimientos y su identidad en contacto con otros grupos que tiene concepciones y valores distintos.

La diversidad de los estudiantes en la escuela es un valor potencial para el fortalecimiento y la construcción de la identidad individual y colectiva; asimismo, se potencia la aceptación y el respeto de los sujetos con características diversas, pero al mismo tiempo, para los maestros y maestras es un desafío enfrentar la riqueza diversa de los recursos humanos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El concepto del aula heterogénea no sólo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras. (Anijovich, Malbergier y Sigal 2004:23)

La escuela multigrado como un espacio social “debe responder al reto que representa atender la diversidad sociocultural, que debe ser vista como una oportunidad para el enriquecimiento y el desarrollo personal” (Mate 1998 citado en Guevara 2001:09). En tanto y cuando es aceptada la diversidad como un potencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se favorecerá la formación de los individuos con derechos individuales y colectivos en la sociedad.

Al admitir la diversidad como una fuente de enriquecimiento, los procesos de enseñanza y aprendizaje flexibles permiten que los estudiantes sean también responsables de sus mismas acciones y que en éstas estén presentes los diversos valores, como el respeto, la aceptación, la complementariedad, etc., los cuales son primordiales en y para la vida de los sujetos.

La práctica flexible del maestro permite “la oportunidad de educar en valores—como el de la tolerancia- en una sociedad cada vez más heterogénea y conflictiva, enseñando la comprensión de los derechos humanos [...]” (Guevara 2001:9). En efecto, los maestros son los inmediatos responsables de orientar y desarrollar una pedagogía adecuada a la

heterogeneidad de los estudiantes, para formarlos en la realidad en la que viven, al mismo tiempo que fortalecen su identidad individual y colectiva. En ese sentido, uno de los principios de la Educación Intercultural Bilingüe es orientar la pedagogía hacia los estudiantes:

Los niños y las niñas son personas ante todo y los niños son diferentes. Percibir y admitir esta diferencia significa abrirnos, entenderlos y asumir responsabilidad. Una perspectiva pedagógica desde y hacia el niño y la niña implica el compromiso y un obligado respeto a las características particulares de su desarrollo y socialización el cual, en el caso preciso de las sociedades indígenas, está definido por un proceso de aprendizaje orientado en las exigencias concretas de la vida cotidiana de su comunidad. (Küper y Valiente 1999:4)

La escuela como un espacio social de tiempo y de encuentro de los estudiantes permite la construcción de relaciones de respeto y de aceptación. Entonces, un desafío importante en las aulas multigrado, en las comunidades indígenas, es reconocer y asumir la diversidad de estudiantes, para realizar una práctica pedagógica pertinente a sus características, intereses, necesidades y demandas.

La educación intercultural implica la enseñanza de valores como el respeto, paz, amistad, justicia, cooperación, solidaridad, autoestima, diálogo y otros, pero no mediante una pedagogía transmitiva e impositiva que promueve la memorización de conceptos, sino mediante una pedagogía de ayuda que apunta a desarrollar el juicio crítico. Los valores no son tanto conceptos, sino actitudes y sentimientos y comportamientos frente a determinadas situaciones. (Albó y Romero 2004: 115)

En efecto, los valores que son reflejados en el aula multigrado son los que han adquirido los estudiantes y maestros en los diferentes ámbitos y espacios. Por tanto, los valores no se enseñan sino se fomentan y se fortalecen en el aula porque son actitudes y comportamientos que cada ser humano ha adquirido de acuerdo con su educación familiar y comunitaria. Los valores antes mencionados están en todo momento en las prácticas comunitarias como las asambleas, tequios, fiestas comunitarias y otras propias de las comunidades como Santa Rosa Tamazulápan.

3.3.1.2 El rol de los conocimientos previos

Los conocimientos previos son el conjunto de informaciones, de ideas, de concepciones y significados que los estudiantes poseen, los cuales han adquirido en los distintos ámbitos y situaciones de su vida. Estos conocimientos son el punto de partida para la asimilación y construcción de nuevos aprendizajes. Como plantea Coll (1990 en Miras 2002:50), “cuando un alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos

en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará, y qué tipo de relaciones establecerá entre ellas”. Por tanto, a partir de los conocimientos que poseen los estudiantes construyen nuevos conceptos y aprendizajes, debido a que “la actividad mental constructiva no puede llevarse a cabo en el vacío, partiendo de la nada. La posibilidad de construir un nuevo significado, de asimilar un nuevo contenido; en definitiva, la posibilidad de aprender, pasa necesariamente por la posibilidad de ‘entrar en contacto’ con el nuevo conocimiento” (Miras 2002: 50).

Por lo mencionado, la recuperación del entorno cultural y las experiencias previas de los estudiantes, quienes proceden de contextos culturales y familiares diversos, y por tanto tienen diversas experiencias y puntos de vista diferentes proporciona oportunidades a los maestros de aulas multigrado, ya que, a partir de las opiniones y las experiencias de los estudiantes se construyen y profundizan los conocimientos y se construyen otros ; “potencian el aprendizaje, dándole la complejidad y flexibilidad a la elaboración cognitiva” (Reátegui 1999 en Guevara 2001:09).

En la construcción colectiva de conocimientos se aprecia y se reconoce la diversidad cuando los estudiantes comparten sus experiencias en la medida de sus posibilidades y cuando las opiniones son complementadas por sus compañeros o por el maestro. A partir de las experiencias, construyen nuevos significados, lo que Coll (1993 en Miras 2002) denomina “esquema de conocimiento”, es decir, la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una porción de la realidad. Dichos esquemas incluyen una variedad de tipos de conocimientos, que van desde informaciones sobre hechos y sucesos, experiencias y anécdotas personales, actitudes, normas y valores, hasta conceptos, explicaciones, teorías y procedimientos sobre la realidad que ha vivido el estudiante (Miras, 2002).

Entonces, los conocimientos que poseen los estudiantes en el aula multigrado son experiencias de distinta índole, los cuales son compartidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de construcción de aprendizaje de manera colectiva es uno de los aspectos básicos para la concreción de una educación intercultural bilingüe:

La EIB parte de los conocimientos previos de los niños y las niñas como de su visión propia del mundo; ésta es una síntesis de transmisión oral y experiencias en su interacción con el entorno natural y social del cual son parte [...]. En un enfoque intercultural se parte del principio inherente de clasificación y lo aplica en el proceso de enseñanza y aprendizaje; despertar la curiosidad por lo nuevo, incitar al desarrollo de conocimientos y su aplicación en situaciones concretas, etc. Es decir, reforzar el desarrollo de una actitud abierta frente a lo diferente y de las ventajas posibles de su aprovechamiento y no de una actitud de superposición de supuestos universalismos sobre las particularidades. (Küper y Valiente 1999:3)

Los conocimientos previos que poseen los estudiantes son prácticamente saberes comunitarios que pueden ser la base para acceder a otros conocimientos. Esto implica aproximarnos, indagar desde dentro, referirnos más que nada a los elementos que se encuentran en la cultura propia como producto del ser humano y de la sociedad que estos conforman. En síntesis, son la expresión de la cosmovisión propia de cada individuo, de cada familia o cada pueblo, en los cuales se manifiestan los saberes y la práctica de los valores, así como también el conjunto de hábitos, habilidades, destrezas, capacidades y actitudes que se han generado al interior de cada grupo, en el ejercicio de su vida cotidiana y en la búsqueda permanente de la armonía con sus semejantes y todo lo que les rodea.

En este sentido, Uttech (2011:74), destaca que “el objetivo en un ambiente de aprendizaje dentro del salón multigrado es abandonar el modelo fabril del pasado a fin de crear momentos de comunicación y de búsqueda o de indagación, donde se construyan conexiones entre los conocimientos previos con los nuevos descubrimientos”. Entonces el proceso de enseñanza no debe centrarse en la temática, sino en los estudiantes, por ello, es importante que dentro del aula multigrado se privilegie el diálogo, con el objetivo de que los propios estudiantes participen en su propia construcción de conocimientos, a partir de las experiencias.

3.3.1.3 El maestro como mediador

La enseñanza se considera como una ayuda que el maestro presta al aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la noción social de la misma implica un concepto interactivo: una zona de posibilidades y de relación intercultural, en la que el maestro puede educar al niño a partir de lo que ya conoce y avanzando en lo que debe conocer (Sepúlveda, 2000).

En este sentido, el maestro cumple la función de ser mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto porque no centra la atención en el tema que desarrolla, sino, toma a los estudiantes como principales actores en la construcción de conocimientos. Es decir, la mediación que desempeña el maestro abre el camino para el

desarrollo de una explicación no determinista, pues los mediadores funcionan como medios por los que el individuo recibe la acción de factores sociales, culturales e históricos y actúa sobre ellos.

Uno de los principios más importantes del constructivismo, es “la mediación”, en donde la construcción de conocimientos se efectúa colectivamente. En este sentido, Capella y Sánchez (1999:149) señalan que

la construcción de conocimientos, en el caso de sistemas de educación formal, se realiza de manera colectiva aprovechando la estimulación entre pares, posibilitando la multiplicación de puntos de vista y de soluciones en la solución de problemas. Todo ello, con el fin de flexibilizar el pensamiento, la descentración progresiva del mismo, ejercicio de la meta cognición, el acceso a la zona de desarrollo próximo, la contextualización de los aprendizajes.

En efecto, toda construcción de conocimiento es social. De ahí que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el maestro debe jugar el papel de ayudante y colaborador de los estudiantes, ya que todo ser humano necesita ayuda para ampliar sus conocimientos.

En el proceso de desarrollo humano toda actividad –hablar, leer, escribir, contar, representar un espacio, elaborar esquema, dialogar, etc.-, está mediada por la incorporación que se hace de símbolos y signos con significado cultural. Si pretendemos que un sujeto adquiera las capacidades necesarias para que actúe de determinada manera, debemos ayudarlo a dominar los diferentes sistemas y códigos culturales. (íbid 1999: 148-149)

Entonces, el maestro juega un rol muy importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que brinda apoyo a los estudiantes, proporcionando los andamiajes necesarios. Es decir, es el mediador entre los contenidos temáticos por estudiar y las necesidades e intereses de los estudiantes. Este proceso, como lo plantea Freire (2002), no es una sola transferencia de conocimientos del maestro a los estudiantes, sino la creación de posibilidades para la producción o construcción. Por ello, la relación entre el estudiante y el maestro es fundamental, ya que ambos dan el intercambio de ideas y saberes y que son las bases para la construcción de conocimientos de manera colectiva.

Por lo mencionado, el desafío del maestro en aula multigrado es proporcionar el desarrollo de pensamiento y reflexión crítica en el estudiante, para despertar en él la curiosidad, motor para el desarrollo del conocimiento en ambos actores.

3.3.2 Comunalidad¹⁷ en el aula multigrado

La comunalidad es la forma de organización que viven los pueblos originarios. Esta forma de organización está en las prácticas comunitarias colectivas donde los valores como el respeto, la ayuda mutua y otros elementos están presentes en el cotidiano vivir.

Siguiendo a Maldonado, vamos a comprender la comunalidad como “el modo de vida de los pueblos originarios en Oaxaca [...]”. Este concepto no se refiere a un ámbito sino a una característica dentro de ese ámbito; es decir, no se refiere a la vida en el ámbito local, en la comunidad, sino a la forma como se vive y organiza la vida en las comunidades” (Maldonado 2005:23). En este sentido, la organización y la vida de los pueblos originarios tienen su forma particular de organizarse y de vivir en comunidad. Por su parte, Díaz (2007: 40) apunta que la comunalidad “expresa principios y verdades universales en lo que respecta a la sociedad indígena, la que habrá que entenderse de entrada no como algo opuesto sino como diferente de la sociedad occidental. Para entender cada uno de sus elementos hay que tener en cuenta ciertas nociones: lo comunal, lo colectivo, la complementariedad y la integralidad” .

Para Rendón, son cuatro los elementos esenciales de comunalidad y múltiples sus elementos complementarios y auxiliares:

Elementos fundamentales de la vida comunal		Elementos auxiliares de la vida comunal	Elementos complementarios y auxiliares de la vida familiar
Asamblea comunal Instancia de discusión y decisión para atender las necesidades y problemas comunitarios relacionados	Territorio comunal. Es el espacio en donde se asienta la comunidad.	Derecho tradicional indígena	Tecnologías
	Poder político comunal. Es la instancia de ejecución de los acuerdos comunales. Está constituido por los sistemas de cargos.	Educación tradicional familiar y comunitaria	Intercambio de productos y servicios. El de servicios es lo que también se nombra ayuda mutua interfamiliar.

¹⁷ “El estudio de la comunalidad ha sido impulsado desde los 80 por distintos autores en Oaxaca, por ejemplo, Floriberto Díaz (antropólogo mixe, lamentablemente fallecido o Jaime Luna (1994), antropólogo Zapoteco, y es Juan Rendón el que ha sistematizado de manera más amplia su estudio”(Maldonado 2000:16)

con los otros elementos de la vida comunal (poder político, territorio, trabajo y fiestas comunales)	Trabajo colectivo comunal: construcción y mantenimiento de obras de beneficio común; caminos, pozos, edificios. Igualdad de derechos para decidir y cumplir. Inversión de excedentes	Lengua y símbolos	División del trabajo
	Fiesta comunal: Es la adoración de los santos patronos comunitarios, de barrio o de algún grupo. En la vida comunal es la principal ocasión para adquirir y refrendar situación comunitaria y distribuir excedentes de la producción.	Cosmovisión	• La vida ceremonial. • El parentesco. • Expresiones artísticas e intelectuales. • Ocupación del tiempo libre

Fuente: Rendón, 2003.

Entonces, la organización y la cosmovisión de los pueblos originarios tienen como característica particular de vivir en comunalidad. Ella está regida por principios fundamentales como el trabajo colectivo, la organización, el diálogo, la participación, la consulta y la toma de decisiones.

Por tanto, la comunalidad como un valor y forma de vida de las comunidades originarias, y en el caso de Santa Rosa Tamazulápam y su escuela, es un conocimiento que los estudiantes reproducen día a día en el contexto familiar y comunitario. Este valor comunitario se refleja también en el aula multigrado, espacio, por excelencia, de interacción y de convivencia intercultural, marcado por los valores como el respeto, la solidaridad, la reciprocidad, la democracia participativa (Rendón, 2003), vivenciados por los estudiantes a diario en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.3.2.1 La organización de un aula multigrado

Las características complejas que configuran un aula multigrado ameritan una organización dinámica, esto debido a que un aula multigrado tiene, entre sus elementos, a estudiantes diversos, materiales diversos, mobiliarios diversos, pero espacio físico restringido. Como plantea Mercado, “la organización del multigrado alude a las formas en que se agrupan los grados, los ciclos o los niveles según se trate de escuelas unitarias, biMaestros, triMaestros o cursos comunitarios. La organización del aula también incluye el uso de los materiales y la participación de los alumnos en las distintas agrupaciones que hacen los Maestros” (2006: 50). Por tanto, la organización del aula es un factor primordial

en la enseñanza porque reflejan la conducta del maestro (Marland, 1995) al coordinar y demandar las distintas actividades del proceso de enseñanza.

Entonces, el reto en el aula multigrado es lograr un equilibrio entre el trabajo común y el específico al grado escolar de los estudiantes. Es decir, organizar y planear las clases de tal manera que se promuevan tareas compartidas en grupo o equipos de diferentes grados, así como actividades diferenciadas para el ciclo y/o grado (SEP, 2004). Organizar el aula multigrado implica mirar el quehacer educativo con proyección, mirar el futuro de los estudiantes como sujetos en formación social, intelectual y emocional para la vida, al mismo tiempo supone desarrollar un ambiente de armonía en el aula. Para ello, la organización contempla, a los estudiantes, los materiales, las actividades y el espacio.

3.3.2.2 Los trabajos en equipo

El trabajo en equipo consiste en efectuar una actividad específica por medio de un grupo de personas, que intercambian puntos de vista, toman decisiones para lograr el objetivo común y contribuyen todos y cada uno desde sus competencias y habilidades. En el trabajo en equipo está la colaboración que consiste en que “cada persona puede tener una función diferente; no obstante, todas las funciones son necesarias para el cumplimiento de la tarea. Es decir tienen papeles complementarios como cuando se realizan proyectos” (Uttech 2011:122). Mientras que la cooperación consiste en que “todos participan en la construcción de un proyecto o trabajo. Aquí combinan y se aprovechan las diversas habilidades y los estudiantes comparten las responsabilidades de los diferentes papeles que desempeñan” (Ibid:121). En este sentido, los estudiantes se ayudan, se apoyan aportando ideas, sugerencias, y toman decisiones; es decir, todos apoyan para lograr el objetivo.

En esta misma línea, Johnson David, Johnson y Holubec (2006:14). definen que “la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo”. Así, el trabajo en equipo, cuya base es la cooperación, permite también el desarrollo de habilidades socio afectivas y cognitivas en los estudiantes.

El trabajo cooperativo en el aula permite mejorar las actitudes interculturales porque permite experimentar viva y significativamente las relaciones con personas diferentes. Esto genera un clima efectivo y de amistad que ayuda a superar muchas de las percepciones negativas que se tienen de los otros. La intolerancia y los prejuicios se dan esencialmente por desconocimiento y desinformación.

El trabajo cooperativo es una oportunidad para conocer y relacionarse con la persona y su cultura. Asimismo, permite crear una atmosfera de trabajo cálida y positiva, y brinda una oportunidad para que cada miembro se sienta estimado, ayudando y aceptando en calidad de persona. (Albó y Romero 2004: 124)

Las habilidades que se desarrollan en los procesos de la actividad en equipo son importantes para la formación de los estudiantes, ya que se desarrolla el aprendizaje individual y colectivo a través de la ayuda, de la cooperación, del intercambio de ideas. Por tanto, el conocimiento es una construcción social donde “los alumnos tienden a aprender de una manera más eficaz cuando intercambian ideas con sus compañeros o cuando todos colaboran o aportan algo para llegar a la solución de un problema” (Anijovich, Mirta y Sigal 2004:41).

Por otra parte, desarrollar las habilidades sociales al efectuar trabajos colectivos en el aula multigrado, es aceptarse y aceptar la diversidad de ideas y de apoyarse mutuamente. Trabajar en equipo supone “resolver conflictos de manera constructiva y asertiva; desarrollar habilidades para escuchar; expresar sus puntos de vista y sentimientos, intercambiar ideas. El trabajo en cooperación exige además habilidades para tomar decisiones, planificar las actividades y organizarse como grupo” (Guevara 2001:16).

Por tanto, la organización y la toma de decisiones son aspectos primordiales en el trabajo en equipo, aspectos también centrales en el trabajo comunitario. Así, en el tequio las personas asumen tareas de manera conjunta y aportan con sus diversos esfuerzos al logro de un objetivo común. Es decir, el tequio

es un trabajo que se decide y se realiza en forma comunal, se caracteriza porque todos los miembros de la comunidad tienen el derecho de participar en la decisión de realizarlo y la obligación de participar en su ejecución, que se hace en forma colectiva y requiere de inversión de excedentes de la producción. Las mujetes participan en los tequios de la comunidad, elaborando la comida, la cual es llevada por los hijos hasta donde están realizándose los trabajos, también dan tequio para cumplir con algunos cargos. A este trabajo en Oaxaca le llaman tequio, en otras partes fajina, faina o faena. (Rendón 2003: 42)

Entonces, en el aula multigrado, la organización, la toma de decisiones y la participación de los actores es fundamental para la construcción de los aprendizajes. “En el salón multigrado donde se recalca la interacción social y el trabajo cooperativo, los educandos piensan por sí mismos, toman decisiones y ofrecen asistencia a sus compañeros” (Uteech 2011:42). La forma de organización del trabajo en el aula multigrado permite a los estudiantes desarrollar y fomentar las habilidades que han adquirido en los diferentes espacios sociales. Asimismo, en el aula multigrado, Aebli (1998 en Proyecto Tantanakuy

2004:6) señala que “el trabajo en grupo significa dos cosas: aprendizaje autónomo e interacción social entre los miembros del grupo”.

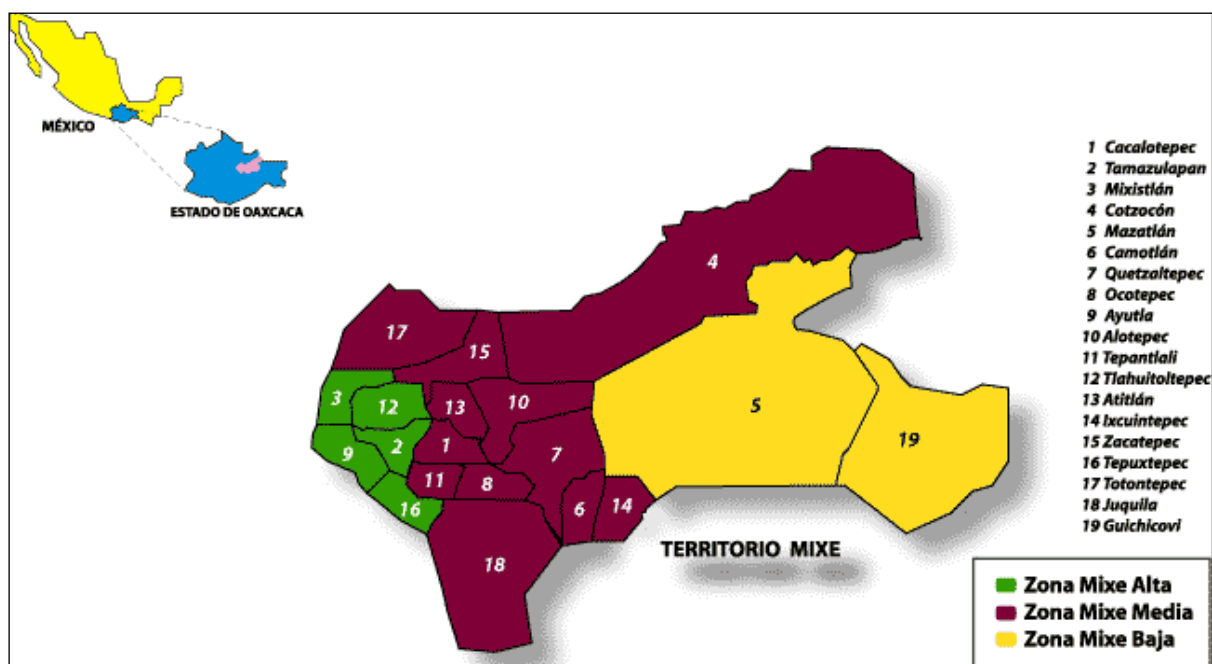
Cuando los maestros trabajan un tema común con todos los estudiantes del aula, se generan una mayor profundización del tema, ya que estudiantes de diferentes grados aportan sus opiniones y experiencias, así construyen de manera colectiva sus conocimientos. Por tanto, “aprender mediante la interacción social en el salón multigrado requiere el sentido de comunidad. Los componentes esenciales para lograrlo son: 1) el respeto a opiniones, 2) el refuerzo positivo y 3) el trabajo de colaboración” (Uttech 2011:37). Entonces, el aula se convierte en un espacio comunitario porque existe la diversidad de opiniones e ideas que aportan a un objetivo común.

Capítulo IV

Presentación de resultados.

4.1 Contexto del pueblo ñyuujk¹⁸

El pueblo ñyuujk se localiza en la Sierra Norte, al noreste de la capital del Estado de Oaxaca, México. Por su situación geográfica, se ubica en tres zonas climatológicas: la zona alta, que se caracteriza por un clima frío, lluvioso y húmedo, con días nublados en gran parte del año; la zona media, que se caracteriza por el clima templado en casi todo el año; y la zona baja, cuyo clima es cálido durante todo el año. Las tres zonas comprenden 19 municipios que abarcan una superficie aproximada de 4.668 km. El mapa, presenta la ubicación geográfica de los municipios del pueblo mixe.



Fuente: <http://www.redindigena.net/ser/pueblomixe/localizacion.html>. Consulta: 19.11.2012.

En relación a los límites geográficos, el pueblo ñyuujk colinda al noroeste con el distrito político de Villa Alta; al norte con el distrito político de Choapam y el Estado de Veracruz; al sur con el distrito político de Yautepec y al sureste con los distritos políticos de Juchitán y Tehuantepec. Por la delimitación étnica, lingüística y cultural, los grupos etnolingüísticos vecinos son: al norte los chinantecos y zapotecos de Villa Alta; al

¹⁸ La palabra ñyuuk (ñyuujk) proviene de la composición de dos morfemas: ññ= "idioma, boca, palabra"; yuuk = "montaña, selva". Por tanto, ñyuuk tiene la acepción de ser 'la palabra o lengua de la montaña'. En este mismo sentido, Laureano Gómez hace referencia que la palabra ñyuujk es "el idioma elegante, florido como la selva" (Cisneros 2004: 19)

noroeste los popolucas y mestizos de Veracruz; al poniente los zapotecos de Cajonos y Yalálag, al sur y sureste los zapotecos de Mitla, Tlacolula, Albarradas y Yautepec, y al suroeste y oriente los zapotecos del Istmo de Tehuantepec (Nahmad, 1965).

Por su parte, Tamazulápam del Espíritu Santo colinda al norte con los municipios de Santa María Tlahuitoltepec y Santiago Atitlán; al sur con Santo Domingo Tepuxtepec; al este con Asunción Cacalotepec y Santa María Tepantlali, y al oeste con San Pedro y San Pablo Ayutla, todos pertenecientes al Distrito Mixe.

El municipio tiene una superficie aproximada de 9,848.87 hectáreas¹⁹, y por su organización política se divide en agencias municipales y de policía, así como también cuenta con un núcleo rural. En la primera división están las localidades de Linda Vista, Tierra Blanca y Las Peñas; en la segunda división están las agencias de Cuatro Palos, El Duraznal, Tierra Caliente, El Maguey y San José Konkijxypy, y en la última categoría está el núcleo de Santa Rosa.

La presente investigación se desarrolló en el núcleo de Santa Rosa, contexto cuyas principales características sociales, económicas, políticas y lingüísticas, el cual describimos en el apartado 4.1.2.

4.1.1 El origen histórico de los *ëyuujk jä'äy* [gente mixe²⁰]

Sobre el origen de los *ëyuujk jä'äy* existen diferentes versiones. Juan Carlos Reyes Gómez lingüista *ëyuujk*, destaca tres versiones en su tesis²¹, de la cual mencionamos los siguientes extractos. En la primera hipótesis, Reyes destaca en su tesis el planteamiento del padre José Antonio Gay (1982) en el siglo XIX, autor del libro *Historia de Oaxaca*, quien sostiene que los mixes proceden de Europa central y están relacionados con los pueblos Dálmatas o Polacos, hipótesis que basa en el parecido físico y lingüístico; decía que un mixe y un dálmata o un polaco podían entenderse perfectamente bien hablando cada quien su propia lengua. Sin embargo, Torres (2004) menciona que esta hipótesis no tiene ningún sustento.

¹⁹ http://ccg2.siap.gob.mx/oax/mun_20031_TAMAZULAPAMDELESPRITUSANTO/monografiampal.php. Consulta. 27.12.2012

²⁰ La palabra mixe es una confusión que tuvieron los españoles por el término “mixy (varón, hombre) a la que los hablantes de la lengua española solo agregaron el plural, siguiendo las reglas del castellano “es”, obteniendo: mixy + es, que traducían como los hombres (Reyes, 1995). Por tanto, solo por cuestión de aclaración, en este trabajo manejaremos la palabra *ëyuujk* refiriéndonos a la lengua y cultura.

²¹ Tesis de “Fonología de la lengua *ayuuk* de Alotepec Oaxaca”. Presentada en la Escuela Nacional de Antropología e historia

La segunda hipótesis, Reyes subraya el planteamiento de Sánchez (Cf. 1947 y 1952), quien sostiene que los mixes vienen del Perú; fundamenta su afirmación en una obra mixe que describe la huida de éstos del Imperio inca, con la llegada del conquistador Francisco Pizarro a aquellas tierras en los inicios de la invasión europea, porque, según sostiene, los antepasados de los mixes reconocieron que no querían ser esclavos, así que se fueron en busca del Cempoaltepetl²², el cerro sagrado de los ëyuujk.

La tercera hipótesis, Reyes recalca el planteamiento de Campbell y Kaufman (1976), y Justeson y Kaufman (1993), quienes, con base en los estudios lingüísticos y arqueológicos hechos por ellos mismos en los últimos años, afirman que los mixes son mesoamericanos de origen y descendientes directos de los olmecas, la civilización más grande y más antigua de Mesoamérica, que floreció en las riveras del Golfo de México. De hecho, esta hipótesis apunta a que los olmecas arqueológicos hablaron una proto-lengua mixe-zoque, presentando además un buen número de palabras reconstruidas, las que los mixes-zoques habrían dado en préstamo a varias de las lenguas mesoamericanas. En este mismo sentido, Reyes acentúa también el planteamiento de Foster (1969) que hacía saber que los mixes vienen de las tierras bajas del Pacífico, donde habrían conformado un grupo sólido con sus parientes lingüísticos, los zoques y los popolucas, cuya fractura se habría originado por la llegada de algunos grupos invasores, y se habría acentuado tiempo después con la llegada de los españoles.

Entonces, sobre el origen del pueblo ëyuujk existen diversas aseveraciones que no acaban de convencer a la población mixe ni tampoco a la población académica en general. Si bien Torres sostiene que los “mixes son originarios de Mesoamérica” (2004: 21), existe la necesidad de continuar haciendo estudios que puedan dar sustentos convincentes sobre su origen.

4.1.2 Origen e historia breve de la comunidad de Santa Rosa

La comunidad de Santa Rosa, antes de su establecimiento, atravesó por diversos momentos y procesos difíciles para su constitución como tal; debe su nombre al influjo religioso. Antes de su conformación, perteneció a la Agencia de Tierra Caliente, que se localiza dentro de la demarcación del municipio de Tamazulápam. Sin embargo, debido a las contrariedades por las que atravesaron en dicha comunidad, los ahora comuneros de Santa Rosa se organizaron para establecer la localidad, inicialmente de forma muy

²² El término Cempoaltepetl significa e'pxyukp, e'px 'veinte', yujk 'montaña' y -p lugar; es decir, 'lugar de veinte montañas'.

limitada y con muchas carencias. Ahora cuenta ya con algunos servicios básicos. La siguiente narración destaca los inicios de la localidad mencionada:

Antes, aquí había una iglesia y se festejaba a Santa Rosa de Lima, lo que se festeja ahora en la comunidad de Tamazulápam. Antes mis padres le llamaban “päjpkokp” [el pinar], dicen que ahí apareció una paloma en la cima de un pino, y que así apareció el “Espíritu Santo” (el Santo Patrono del pueblo de Tamazulápam). El pino era uno de los más grandes, hasta ahora está el tronco, es el que está detrás de la iglesia, y hoy se ocupa como lugar sagrado. Los niños que tenían entre 11 y 12 años, son los que vieron por primera vez a una paloma. Cuando la veían los niños, la paloma bajaba hasta el suelo y, cuando llegaba hasta el tronco, se prendían tres velas, y cuando los niños iban a ver las velas prendidas de cerca, no lograban verlas, estas solo se veían desde lejos.

Les platicaron a sus padres, y las personas de la comunidad se enteraron, por eso llamaron a un sacerdote católico. El sacerdote dijo que ahí se iba a fundar la comunidad; él dijo que no era una paloma lo que habían visto, sino era el “espíritu santo”. Entonces los comuneros acordaron traer a la paloma aquí a donde teníamos iglesia (actualmente la localidad de Santa Rosa), que ya tiene muchos años, pero la paloma, siempre amanecía allá arriba (hoy en día en la cabecera municipal). Entonces, mejor decidieron llevar la imagen de “Santa Rosa” allá arriba, ahí se construyó otra iglesia donde apareció la paloma. Entonces, por eso le pusimos el nombre de Santa Rosa, porque nos acordamos de la historia, aunque queríamos poner el nombre en nuestra propia lengua, pero no supimos con qué letra se escribe, pero también se había denominado Santa Rosa, porque antes había muchos rosales aquí. (Entre. FJO, 2011). (Traducción propia del éyuujk al español)

De la misma manera, los habitantes de Santa Rosa hoy recuerdan la conformación y el establecimiento de la localidad, como un desafío asumido con valentía y un logro alcanzado con satisfacción.

Antes, en Tierra Caliente dábamos servicio social, dábamos tequio, dábamos cooperación, pero cuando había algún apoyo, como es la energía eléctrica, las personas de Tierra Caliente ya no nos daban. Cuando el agente (autoridad) gestionó la energía eléctrica y anotaron nuestros nombres, cuando salió el apoyo, a nosotros ya no nos querían dar la energía eléctrica. Entonces dijimos, - ¿Nos quedamos sin luz?, ¿solo vamos a ver que haya luz en Tierra Caliente? Y que también haya energía eléctrica en el Centro (Municipio)?. Entonces, ¿Quiénes somos nosotros? ¿No somos personas?, a poco nosotros no damos servicio, nosotros no somos sordos, ¿nosotros no hablamos?, nosotros pensamos- así comentamos aquí (en Santa Rosa). Ese fue en el año 1995, siguió el 96 y después el 97. Los de Tierra Caliente ya instalaron la luz eléctrica y nosotros nos quedamos sin luz. (Entre. FO, 2011) (Traducción propia del éyuujk al español)

Entonces, los problemas por los que atravesaron en la comunidad de Tierra Caliente, los señores Fidel Olivera, Ismael López, Herculano Albino (†), Daniel Torres, Epifanio Martínez Cristines, Honorio Albines, Eleuterio Emilio Calderón y Rufino Emilio Calderón tuvieron la iniciativa de organizarse y demandar los servicios básicos para la comunidad de Santa Rosa.

A partir de las gestiones realizadas ante las dependencias gubernamentales estatales y municipales, lograron contar con el servicio de energía eléctrica, y con el apoyo de las autoridades local y municipal gestionaron para que la comunidad fuera reconocida como una localidad que presta su servicio y contribuye en las actividades que programa la cabecera municipal. Dicho reconocimiento se dio en el año 2012, obteniendo la categoría de núcleo rural y no agencia de policía o municipal, por contar con un bajo número de habitantes; este reconocimiento de núcleo está sustentado en el artículo 9 de la Ley Orgánica Municipal del Estado de Oaxaca, que a la letra dice: “Los centros de población de los municipios, por su importancia, grado de concentración demográfica y servicios públicos, podrán tener las siguientes denominaciones políticas, según satisfagan los requisitos que en cada caso se señalan; en la fracción VI se le reconoce como Núcleo Rural a la categoría de la población que cuente por lo menos quinientos habitantes”²³. Es por eso que la comunidad de Santa Rosa obtuvo el reconocimiento de Núcleo Rural, pues hasta la fecha de su reconocimiento contaba con 120 comuneros, en su mayoría provenientes de distintas agencias de la misma cabecera municipal.

Cabe aclarar que esos comuneros provenientes de las distintas agencias se asentaron a partir del año 1999, cuando por cuestiones de conflicto territorial, en que se encontraba el municipio de Tamazulápam con un pueblo vecino, tuvieron que abandonar sus domicilios y poblar la multicitada localidad e interrumpir la incursión territorial, un conflicto que históricamente se venía dando con los municipios que en algún momento fueron parte de una mancomunidad, como se detalla a continuación.

Estos pueblos (Tamazulápam, Tlahuitoltepec, Ayutla, Tepuxtepec y Tepantlali) se unieron alrededor del año 1800, con el fin de frenar la invasión que estaban realizando los pueblos zapotecas a la región Mixe; lo que en aquella ocasión fue una solución, en los últimos años se convirtió en una secuencia de conflictos, por lo que la autoridad municipal del año 2005 tuvo una fuerte intervención con los pueblos mancomunados y logró arreglos en las colindancias de los municipios de Tepantlali, Tepuxtepec y Tlahuitoltepec, quedando pendiente una fracción del municipio de Ayutla (zona del manantial). (H. Ayuntamiento Constitucional Tamazulápam del Espíritu Santo. Plan Municipal de Desarrollo 2008-2010)

El límite territorial, que aún estaba pendiente para su delimitación con los municipios de Ayutla y Tlahuitoltepec, se encontraba precisamente en el área donde se ubica Santa Rosa, debido a eso, como estrategia, las personas de otras localidades del municipio se asentaron ahí para conformar de manera urgente la localidad de Santa Rosa, y como apoyo al pueblo en general de Tamazulápam para que no les quitaran la tierra, hecho que

²³ Ley Municipal para el Estado de Oaxaca. En línea.
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Estatal/OAXACA/Municipios/OAMPLey2.pdf> . Consulta. 1.16.2013

no sucedió por el propio asentamiento humano. Es por eso que la comunidad de Santa Rosa tiene una importante diversidad de habitantes, Sin embargo, eso no obstaculiza la realización de trabajos y el acceso a los servicios básicos, al contrario, es un reconocimiento importante como comunidad ya que ahora cuenta con las escuelas de preescolar y primaria, energía eléctrica, casa de salud y agua potable. Asimismo, cuenta con autoridades locales y educativas (representante del núcleo y comités de padres de familia).

4.1.3 Características de la comunidad de Santa Rosa

En este apartado describiremos las características principales de la comunidad, desde el ámbito sociopolítico, cultural, lingüístico y económico.

a) Características sociopolíticas

La comunidad de Santa Rosa, como la mayoría de pueblo ñyuujk, tiene una estructura organizacional basada en sus usos y costumbres. La elección de las autoridades se hace en una asamblea comunitaria, instancia máxima de decisión, “es el máximo órgano de gobierno en el territorio comunitario, lo que significa que las autoridades no están por encima de ella sino que son solamente los ejecutores de los acuerdos de la asamblea” (Maldonado 2005: 25). Por tanto, durante el año lectivo se efectúan en varias ocasiones las asambleas comunitarias, por ejemplo, cuando la autoridad tiene dudas para efectuar algunos trabajos a favor de la comunidad; en ese momento existe la participación de todos los asistentes, hombres y mujeres a través de la manifestación de opiniones, dudas y consenso; como principal vehículo de comunicación utilizan la lengua ñyuujk demostrándose al mismo tiempo respeto mutuo.

El nombramiento de las autoridades se efectúa entre los meses de julio y agosto, en esa asamblea se eligen a las personas para constituir comisiones o fungir el cargo de: representante del Núcleo, como dirigente máximo de la comunidad; tesorero, responsable del manejo de los recursos económicos de la comunidad, así como de los recursos estatales y federales; autoridad educativa: presidente del comité de padres de familia y Secretario, quienes cumplen la función primordial de vigilar que la educación en la escuela sea efectiva, gestionando recursos, materiales y apoyando en la limpieza de las instalaciones; representantes del Centro de Salud, responsables de acompañar a los enfermeros, enfermeras o médicos a las visitas que realizan en la comunidad, así como a gestionar y crear espacios en donde se puedan realizar pláticas de orientación dirigidas al cuidado de la salud y la higiene de la comunidad y sus habitantes.

En relación al sistema de cargos, es un sistema de puestos de gobierno comunitario. Todos los ciudadanos tienen la obligación interna (no es una obligación constitucional) de servir gratuitamente a su comunidad en los diversos cargos (Maldonado 2005: 26). Así es como todos los comuneros mayores de 18 años que viven en Santa Rosa tienen la obligación de desempeñar un cargo que la propia asamblea les confía, para que así puedan acceder al disfrute de los bienes y servicios tanto en el ámbito familiar como comunitario; al mismo tiempo, tener voz y voto en las asambleas comunitarias al momento del consenso y la toma de decisiones de interés común. Es de esta forma como cada miembro de la comunidad se va ganando el respeto y confianza en la comunidad. Pero el sistema de cargos no sólo se aplica para la localidad en mención, sino que, como comunidad, se debe aportar un topil (policía comunitario) a la cabecera municipal, quien deberá integrar el equipo de vigilancia del orden en todo el municipio, así como sus agencias y en el propio núcleo. Además, cualquier comunero puede ser electo en una asamblea general de comuneros para fungir como integrante en el cabildo del H. Ayuntamiento de la cabecera municipal (Tamazulápam).

Por tanto, todas las personas que de alguna manera tengan alguna pertenencia en la comunidad, en Santa Rosa, aunque no vivan ahí, tienen la obligación de prestar servicio gratuito a la comunidad, y si no cumplen el mandato, no se les da el apoyo. Por ejemplo, el representante del núcleo de la gestión 2012 señala lo siguiente: “ [...] hay personas que no quieren hacer nada, solo quieren que se les apoye, por ejemplo: una familia de acá arriba, fui para darle un citatorio y que asistiera a la reunión, pero me contestó mal, me dijo que no son de aquí de Santa Rosa, que ellos pertenecen al Centro de Tamazulápam (Cabecera Municipal), y después vino acá (a las oficinas del núcleo) para pedir energía eléctrica, entonces yo le dije: Cómo voy a autorizar el servicio si dices que no perteneces acá, dile al presidente que te dé luz allá, cómo le vamos a apoyar si no quiere cumplir ni hacer nada aquí” (Entre. ALAG: 2011). Entonces, con el cumplimiento de los servicios y apoyo que den las personas en la comunidad de Santa Rosa, existe la reciprocidad.

Es así como en la mayoría de las comunidades ñyuuik, las personas son electas para ejercer los cargos que se les encomienden y no los que quieran ellos. Todo nombramiento se realiza en una asamblea comunitaria como órgano máximo de decisión y consenso.

b) Características culturales

En la comunidad de Santa Rosa, se realizan diversas prácticas culturales y comunitarias características del pueblo ñyuujk. Entre los usos y costumbres más recurrentes, podemos mencionar principalmente el adorar a la naturaleza como dadora de vida y sustento en nuestra vida cotidiana. Esta adoración se basa fundamentalmente en la interacción con ella, como lo expresa Díaz (2007: 52-53)

No es una locura, ni una ocurrencia supersticiosa el que nuestros padres y madres nos hayan enseñado que hay que platicar con la tierra para trabajarla, o de que los árboles, las aves y los ríos son nuestros hermanos, y que nosotros debemos hacer ritos y ceremonias de vida por lo menos una vez al año, para mirarnos y darnos cuenta que nuestra vida es el punto más pequeño en el cosmos, pero quizás uno de los más importantes de la creación.

La tierra es la que nos da seguridad de nuestro retorno a ella misma, como indígena, ése es nuestro premio, ése es nuestro cielo. Y porque existe la certeza de que a ella volvemos o nos lleven los ríos, no podemos concebir al infierno, sobre todo en el sentido judeo cristiano, como condena al juego después de una mala pasada en esta vida.

Es así como en la comunidad de Santa Rosa siguen vivas las prácticas culturales, las cuales se dan en diferentes ámbitos y situaciones, por ejemplo, en la siembra del maíz, acudir a los lugares sagrados cuando se efectúa el cambio de las autoridades, acudir a los lugares sagrados (cerros) cuando hay alguna enfermedad en la familia, por mencionar algunas prácticas culturales. Esas prácticas culturales se han transmitido de generación a generación, por lo que, en vez de olvidarse, se han fortalecido.

Otras prácticas culturales vigentes en la vida cotidiana de la comunidad son las siguientes:

El tequio: consiste en la realización de actividades y trabajos de manera obligatoria y gratuita para un beneficio común. Anteriormente el tequio se realizaba durante todo el día, desde las ocho de la mañana hasta las cinco o seis de la tarde. Gracias a ese trabajo físico, la comunidad ha logrado construir varios edificios, tales como centros educativos, clínica de salud, cancha deportiva, entre otros, con base en el trabajo colectivo.

Las fiestas: en la comunidad de Santa Rosa, por ser un núcleo de nueva creación, existe la práctica de algunas festividades comunitarias, como el día del carnaval, día de muertos, cambio de autoridades; fiestas institucionales, como el Día de las madres y Día de los niños. En estos eventos sociales participan todas las personas de la comunidad, recreándose y disfrutando del producto y el esfuerzo de su trabajo.



Foto 01: Disfrute comunal en el aniversario de la escuela Narciso Mendoza, mayo 2012.

El vestuario: la comunidad de Santa Rosa mantiene el uso de la vestimenta típica del municipio, pero son únicamente las mujeres quienes visten con él, sobre todo las mujeres mayores de edad. Cuando se desarrollan eventos festivos familiares, comunitarios o religiosos, la mayoría de la población femenina hace uso de la vestimenta propia de la comunidad, que resalta la belleza de la mujer y, en consecuencia, es otro elemento cultural ñyuujk. En el caso de los hombres, el traje tradicional ha sido desplazado por los jeans de mezclilla, zapatos tenis, gorras, playeras deportivas o camisas vaqueras, y chamarras.



Foto 02: Estudiantes de la escuela Narciso Mendoza, preparándose para participar en el evento social de la comunidad.

La gastronomía: otra expresión cultural vigente en la comunidad de Santa Rosa y en todo el municipio es la referida a los alimentos; resaltar los platillos tradicionales como el mä'ätsy (platillo colectivo en donde todos comen de un mismo plato); el mi'kxy y, en convivencias comunitarias, sobresale el caldo mixe acompañado de sus tamales de masa con frijol, los tamales de amarillo, y como bebida típica el pulque de maguey y/o el tepache. Estos alimentos son saboreados con mayor frecuencia durante los eventos sociales y festivos que se comparten a nivel colectivo o comunitario.

c) Características lingüísticas

La lengua ëyuujk es el principal medio de comunicación que tienen las personas de la comunidad. Niños y adultos la utilizan en los diferentes contextos y situaciones, como las reuniones de padres de familia, la asamblea comunitaria, en los avisos por medio del aparato de sonido, en los saludos, y en muchos otros espacios públicos o privados, asimismo, el uso de la lengua está presente en la adoración a la madre naturaleza. Por los usos mencionados anteriormente, se puede afirmar que existe una vitalidad visible de la lengua ëyuujk en la comunidad de Santa Rosa, pero que no es para confiarse, ya que, por el uso de las nuevas tecnologías y la migración, la lengua está empezando a sufrir un desplazamiento de parte del idioma oficial del país.

d) Características socioeconómicas

La comunidad de Santa Rosa se dedica a diferentes actividades económicas que permiten el sustento diario familiar. Los jóvenes migran a distintas ciudades del país o a los Estados Unidos de Norteamérica para trabajar y así contribuir con el sustento familiar; otros se dedican a desarrollar actividades como la agricultura, principalmente, y, de forma secundaria, el transporte mixto de carga y pasaje.

El cultivo de la tierra es la actividad básica de la localidad; se producen granos como el maíz y el frijol. Es importante destacar que estos cultivos no se realizan por separado, están más bien asociados con otros y se los denomina policultivos, una práctica ancestral de complementariedad y protección natural con otras siembras como la calabaza, la chilacayota, las habas, el chícharo y algunas hortalizas de hoja, productos que complementan la dieta familiar. Asimismo, la sobreproducción en las cosechas contribuye de alguna manera en la economía familiar porque el excedente de producción se destina a la venta, y de dicha transacción se obtienen carnes, azúcar y otros productos que no se producen en la casa. También se cultiva, en menor cantidad, algunas frutas temporales como ciruela, capulín, membrillo, plátanos, guayabas, limas, níspero y café, todas ellas

destinadas al autoconsumo. De la misma manera, la alimentación de la comunidad se ve favorecida por la crianza de aves, tales como gallinas y guajolotes, que también generan ingresos a las familias, porque se comercializan en la plaza comunitaria en la cabecera municipal (Tamazulápam).

Un aspecto importante y trascendental en el campo económico en la comunidad es la organización de mujeres campesinas “TAMIX”, quienes se dedican a la producción de jitomates, utilizando invernaderos para la aceleración de la producción, pues el clima de la región no favorece que dichos cultivos se realicen a la intemperie. Asimismo, existen otros proyectos como el establecimiento de duraznos intercalados con milpas. Estas producciones son fuentes de ingreso extra en la economía familiar.

En resumen, los habitantes de Santa Rosa buscan y obtienen de distinta forma y en diversos ámbitos sus ingresos económicos, además interactúan con otros seres sociales en las asambleas comunitarias, en las convivencias o fiestas y en el trabajo colectivo o tequio, lo que les ayuda a llevar una vida medianamente sana y armoniosa.

4.2 La escuela multigrado Narciso Mendoza: características

4.2.1 La infraestructura

La escuela primaria bilingüe Narciso Mendoza cuenta con una infraestructura adecuada y relativamente nueva; tiene cuatro construcciones hechas con cemento, tabique, alambres varillas y cal, cuyos techos son de concreto. Los cuatro bloques son destinados de la siguiente manera: el primero es usado por los estudiantes de preescolar y de educación inicial; el segundo es ocupado por los de primaria; el tercero está dividido en dos, una mitad del edificio es usada, para la dirección y la otra mitad es destinada para los sanitarios; el cuarto edificio, que está un tanto alejado de los demás, también está dividido en tres espacios, una parte es usada para la biblioteca escolar, la otra para las oficinas de la Asociación de Padres de Familia, y la última como bodega. Los sanitarios se dividen en dos; uno para los niños y otro para las niñas; ambos cuentan con espacios independientes.

Las aulas destinadas a las clases son espacios rectangulares, aproximadamente de 5 x 6 metros. Cuentan con 2 ventanales amplios que brindan una buena iluminación, y, en temporada de mal clima, es decir con lluvia y viento o frío, protegen a los estudiantes. También cuentan con cuatro lámparas blancas para la iluminación artificial que muchas

veces se requiere, pues en días nublados es necesario aumentar la luminosidad debido a que los rayos solares no ayudan como en los días despejados.

4.2.2 El mobiliario

Las aulas de la escuela primaria bilingüe Narciso Mendoza cuentan con el mobiliario necesario para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El cuadro a continuación detalla el mobiliario existente y disponible:

Descripción	Gpo. A ²⁴	Gpo. B ²⁵
Sillas individuales para los estudiantes	21	35
Silla para el Maestro	1	1
Pizarrón acrílico blanco de 2.5 x 1.5 m	1	1
Mesas rectangulares	15	18
Escritorio para el Maestro	1	1
Borrador	1	1
Archivero	1	
Materiales de higiene (botes de basura, escobas de plástico, recogedor)	Si	Si

Fuente: Elaboración propia, 2012.

El mobiliario mencionado se encuentra en buen estado y es utilizado permanentemente para los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el grupo A existen 21 sillas individuales ocupadas por los 18 estudiantes y la maestra. En el grupo B, existe un número mayor de sillas, debido también al número de estudiantes. Además, en ambas aulas se cuenta con mesas rectangulares que son ocupadas por los niños para la realización de sus deberes y para la colocación de materiales didácticos diversos, entre ellos los libros del rincón²⁶, libros del estudiante distribuidos gratuitamente por la Secretaría de Educación Pública, juegos de mesa, otros materiales didácticos (papel bond, globo terráqueo, etc.) y agua.

Dado que ambas aulas son multigrado, las sillas y las mesas son adecuadas para los grados superiores, mientras que para los grados inferiores plantean dificultades de uso, esto porque los niños y niñas de 1º y 2º, por su edad y estatura, apenas alcanzan a las mesas. Asimismo, las mesas rectangulares existentes en ambas aulas no favorecen la

²⁴ Denominamos grupo A, a los 1º, 2º y 3º grados.

²⁵ Denominamos grupo B, a los grados 4º, 5º y 6º.

²⁶ Los libros del rincón son textos que cubren diferentes temas y géneros literarios e informativos, con el objetivo de fomentar en los estudiantes la habilidad de lectura. Estos libros de rincón son textos que se distribuyen a todos los niveles de educación básica. Los cuales empezaron a ser editados por la Secretaría a fines de la década de los 80. En línea

http://www.cerlalc.org/bibliotecas_escolares/doc/La_experiencia_de_seleccionar_libros.pdf. Consulta 16.10.2012

realización de los trabajos en grupo, ya que, al juntar dos de ellas, los niños quedan muy distanciados y tienen dificultades de interacción.

Si bien, el mobiliario no determina la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, éste influye considerablemente en los mismos, y su ausencia o insuficiencia representa dificultades en el logro de los objetivos pedagógicos y los resultados en los aprendizajes tanto en los niños como en los maestros.

4.2.3 La plantilla de maestros

La escuela primaria Narciso Mendoza cuenta con dos maestros de nivel primario: una maestra y un maestro, quienes atienden a tres grados cada uno. La maestra se formó en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, con sede en el Distrito Federal, donde concluyó su licenciatura en Educación Indígena; mientras que el maestro cursa actualmente el cuarto semestre de la licenciatura en la Universidad Pedagógica Unidad 201, con sede en la ciudad de Oaxaca.

Ambos maestros, a pesar de no haber tenido una formación propiamente para escuelas multigrado, son responsables de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje en aulas multigrado y lo han hecho durante dos años continuos. El maestro tiene tres años de servicio al frente de estas aulas, mientras que la maestra lleva más años, pero en aula multigrado lleva dos años así como lo expresa ella misma: “Pues este es mi segundo año con nivel primaria, con grupo llevo dos años y justo con grupo multigrado, porque primero estuve en cocina y luego en educación inicial” (Entre. M. Gpo. A).

Atender escuelas o grupos multigrado resulta complicado, y por eso muchos maestros no quieren asumir la responsabilidad de estar frente a un aula tan diversificada. Como nadie quiere esa gran tarea, la Comisión Mixta de cambios²⁷ de la Zona Escolar determina la situación laboral de los maestros, basándose principalmente en participaciones sindicales, asistencia a reuniones, cursos o talleres y el perfil del maestro. Esta asignación es rotativa; es decir, un maestro es asignado a una escuela por un tiempo de dos o tres años continuos, al cabo del cual deben cambiarse a otra localidad. La maestra cumple dos funciones en la escuela Narciso Mendoza; por un lado, tiene la comisión de ser directora y, por otro lado, es profesora de aula de los estudiantes del grupo A (1º, 2º y 3º), mientras que el maestro sólo atiende a los estudiantes del grupo B (4º, 5º y 6º).

²⁷ La comisión mixta de cambios es integrada por el equipo de maestros de la parte oficial (supervisión escolar) y la parte sindical (secretario general) de la zona escolar 031 y la delegación sindical 113.

En relación a sus perfiles lingüísticos, ambos dominan otra lengua aparte del español. La maestra habla el zapoteco del Valle y la variante del ñyuuik de Atitlán, mixe de la zona media, es decir es una profesora trilingüe; por otro lado, el maestro habla el español y el ñyuuik, en su variante alta, específicamente de la comunidad de Tamazulápam; es bilingüe.

4.2.4 Los estudiantes²⁸

En la escuela Narciso Mendoza están inscritos un total de 39 estudiantes de nivel primaria; éstos están distribuidos en dos grupos: en el primer grupo, están los niños y niñas que cursan los grados 1º, 2º y 3º, que en adelante lo denominaremos, como se ha venido haciendo, grupo A; en el otro están los estudiantes de los grados 4º, 5º y 6º, que denominamos grupo B.

Grupo A					Grupo B				Total
	1º	2º	3º	T	4º	5º	6º	T	
Niñas	3		1	4	5	3	6	14	18
Niños	5	5	4	14	3	2	2	7	21
Total	8	5	5	18	7	5	8	21	39

Fuente: Elaboración propia, 2012.

La tabla nos muestra una diferencia numérica entre niños y niñas que asisten a ambos grupos. Esta diferencia es muy llamativa ya que en los tres primeros años, grupo A, la presencia mayoritaria es de niños, mientras que en el grupo B, la situación es inversa. La explicación a este fenómeno, por más simple que parezca, es que las edades y sexo de los niños se refleja tal cual y no existe ningún factor o fenómeno que influya o determine esta diferencia. Esto no significa que haya niños o niñas en edad escolar sin estar en la escuela; sino que todos los niños y niñas de Santa Rosa están inscritos y asisten a la escuela.

Por otra parte, algunos de los estudiantes que asisten a esta institución educativa provienen, de las otras agencias del municipio de Tamazulápam, como Rancho el Señor, Las Peñas, Linda Vista y otros más del centro del mismo municipio, pero, también, algunos proceden de los municipios de Ayutla y de Santo Domingo Tepuxtepec mixe.

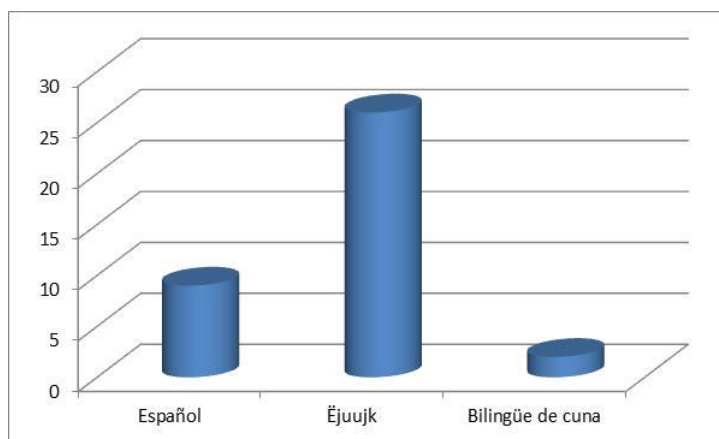
²⁸ En este trabajo manejaremos el término 'estudiantes' refiriéndonos tanto a niñas como a niños, sin distinción de edades.

Esta diversidad, reflejada en la procedencia de los estudiantes, configura una situación sociolingüística especial en la escuela primaria bilingüe Narciso Mendoza. A través de la presencia de niños y niñas provenientes de diversas agencias, también tienen presencia las lenguas y variantes habladas, aun siendo consideradas las comunidades como variante alta de donde provienen los estudiantes; sin embargo, existen variantes lingüísticas que dominan los estudiantes. Así, la escuela cuenta con estudiantes que tienen por lengua materna el ñyuujk y otros, el español. En consecuencia, al interactuar con sus compañeros, compañeras y maestros usan la lengua que mejor dominan, ya sea ñyuujk o español. En resumen, el dominio o no de alguna de las lenguas o sus variantes de parte de los estudiantes no obstaculiza la comunicación entre ellos.

El dominio de las lenguas que tienen los estudiantes está estrechamente vinculado a su situación familiar y a su situación escolar. Es decir, la migración temporal de sus padres a las ciudades, o de otros, por ser hijos de maestros, ha hecho que en algunos casos la lengua materna de los niños sea el español, razón por la que algunos aprenden el ñyuujk como segunda lengua; los niños cuyos padres permanecen en el contexto tienen al ñyuujk como lengua materna y al español como segunda lengua.

A partir de las entrevistas que se hizo a todas las madres de familia en relación a la adquisición de la lengua materna de sus hijos, así mismo de las observaciones efectuadas en los diferentes espacios escolares y comunitarios donde se desenvuelven los estudiantes, se conoce que la mayoría de ellos tiene como lengua materna el ñyuujk, el cual utilizan preferentemente. El siguiente cuadro muestra los resultados obtenidos:

Lengua materna de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia, 2012.

Sin embargo, a medida que los niños van creciendo, transitan hacia el bilingüismo èyuujk – español, español- èyuujk, debido a sus interacciones en comunidades escolares y otros espacios sociales.

4.2.5 La sobrecarga de trabajo: entre la dirección y el aula

En la escuela multigrado se presencia la sobrecarga de funciones cuando una maestra o un maestro tiene bajo su responsabilidad la dirección de la escuela y al mismo tiempo es quien tiene que coordinar el proceso de construcción de conocimientos en varios grados. La doble función que ostenta la maestra en la escuela Narciso Mendoza tiene repercusiones tanto en lo pedagógico como en lo administrativo; asimismo, en el desarrollo del proceso de enseñanza se da la interrupción de los padres y madres de familia, lo que de alguna manera retrasa aún más las clases.

Cuando los maestros asumen la doble función, requieren capacidad para la organización de su tiempo, la responsabilidad de cumplir con diferentes tareas y la actitud positiva de trabajar en escuelas multigrado, porque ello implica mucho mayor esfuerzo y, por ende, mayor trabajo. En este contexto, quien tiene el cargo de la dirección y a su vez es maestra de aula en la escuela Narciso Mendoza opina lo siguiente:

A veces me desespero y a veces me dan ganas de renunciar, siento que mi trabajo no es así. Me desespero, ya le fui a decir al maestro Tino. “Profe. La dirección yo ya no la quiero. Muchos quisieran, pero yo no”. El primer año si me dejaron sin dirección, y la segunda ya me dieron dirección, y quién quiere la dirección, nadie, y así estamos, yo si quisiera tener una experiencia con un solo grupo, para empezar a trabajar la lengua materna, y se desespera tercero y se desespera segundo porque ellos ya saben leer. Ahora, yo al menos ya conozco mi grupo de tercero, conozco hasta donde vamos, pero por los problemas (los problemas que tienen algunos niños en otras escuelas), llega otro niño que no sabe acomodar los números, y me tengo que regresar con él, tengo que estar trabajando con él y a veces desanima porque no ponen de su parte. (Entre. M. Gpo. A, 2011)

En la escuela multigrado, por las características que posee ya sea que trabajen uno, dos o tres maestros, en algunos de los maestros recae la responsabilidad de tener doble función, ser maestro de aula y a la vez ser responsable de la dirección, y esto sucede con la maestra, ella siente la desesperación al percibir que no desarrolla bien su trabajo, tanto en lo pedagógico como en lo administrativo. En este sentido, ella nos dice lo siguiente: “Ayer llegué bien tarde a mi cuarto, por estar en la supervisión entregando los documentos y luego cuando sale mal, hay que volver a hacer. Realmente no me da tiempo de hacer nada, ya ni atiende a mis hijos, que hay que hacer la planeación, preparar los números para el aniversario (evento del aniversario de la escuela), y los

papeles del AGE (Apoyo a la Gestión Escolar)” (Entre. M. Gpo. A, 2012). El trabajo de la maestra es sumamente absorbente por distintas cuestiones, y eso repercute directamente en la atención y formación de los estudiantes en el aula, principalmente cuando las clases son interrumpidas por los distintos actores quienes concurren a la institución escolar.

A continuación se detalla parte de una observación realizada en el aula de escuela Narciso Mendoza y en la que claramente se percibe que la sobrecarga afecta el proceso educativo:

En una clase de matemáticas, la maestra explica el tema de fracciones para los tres grados, una vez que termina de explicar, les pone las actividades a cada grado.

Maestra: A ver 1º van a continuar con el libro de matemáticas (la profesora no les explica cómo harán los ejercicios, solamente les indica que harán sus ejercicios en las páginas que ella señala; pero los estudiantes de primero están esperando a que les expliquen bien los que harán ya que ellos solo hojean sus libros y no hacen sus ejercicios, y la maestra no les dice nada, ella ya le está dando indicación a los de segundo).

Maestra. A ver vamos con segundo, ustedes segundo ¿ya están listos?, ¿ya tienen lápiz? Ustedes, van a hacer este ejercicio que estoy anotando en el pizarrón, van a hacer sus dibujos.

Fracciones.

4/8, 3/6, 6/9, 7/14, 8/12, 4/6, 8/5

Maestra: Y para tercero, van a hacer sus ejercicio de multiplicación

Tabla de multiplicación.

2x2 =

3X3=

4X4=

(Al darles indicación de manera general a los estudiantes, la maestra se dirige a la dirección debido que las autoridades locales y educativas la están esperando para organizar los preparativos del aniversario de la escuela. La maestra se tarda más de 30 minutos, y cuando regresa les indica a los estudiantes desde la puerta cuando va entrando)

Maestra: Formamos equipos de tres, 3º, 2º y 1º, para ver. (La maestra solamente les indica “para ver” , esta instrucción se queda así nomas y no le da seguimiento, y por tanto no se entiende, pero los estudiantes ven entrar a la maestra se acercan a preguntar sobre el trabajo que están haciendo porque no han entendido las instrucciones, principalmente se acercan los estudiantes de primero, y, mientras, los demás siguen haciendo sus ejercicios y otros se acercan a la maestra para que les revisen sus trabajos o acuden para que les aclaren dudas, mientras que algunos han entendido que formarán equipos).

Carlos 2º. Yo con Kevin (2º) (Carlos menciona que quiere trabajar con Kevin, pero la maestra no escucha. Ya ella sigue revisando el trabajo de los demás estudiantes).

Niño 1º.: Maestra ¿qué? hacemos? (El niño de primero, con el libro de matemáticas, le pregunta a la maestra, cómo hacer el trabajo, porque no lo ha entendido)

Maestra: Si hacemos ejercicios en el libro es porque ya trae instrucciones, traten de leer y entenderlo para que hagan sus ejercicios. (La maestra en un momento cae en desesperación, por eso les responde así a los estudiantes al acercarse muchos al escritorio, que ellos mismos tienen que entender las instrucciones que es en español, pero los niños de primer grado todavía no leen, entonces cuando la maestra les indica eso, algunos se quedan a esperar a la maestra u otros se regresan a su lugar).

En este extracto, se aprecia que el trabajo de la directora no es solamente atender cuestiones administrativas y pedagógicas, sino que también debe apoyar en la organización de los eventos sociales en la comunidad, esto porque la comunidad es pequeña y las autoridades piden apoyo a los maestros de la escuela. Cuando se dan estas situaciones, el proceso de enseñanza se ve afectado, las explicaciones son limitadas o simplemente se corta la secuencia de las explicaciones que desarrolla la maestra, lo cual provoca una atención distorsionada a los estudiantes; es muy difícil atenderlos y al mismo tiempo, atender asuntos que no conciernen meramente al aspecto pedagógico. Por ello, los estudiantes no desarrollan adecuadamente sus ejercicios, pues no entienden las instrucciones o simplemente éstas son restringidas, lo que repercute en su esfera psicosocial, ya que son regañados cuando no hacen bien su trabajo.

En este sentido, el estudiante Esaú de 2º señala lo siguiente: “Koo ëëts ntëkëta escuela tëketypy, ja’y ëëts nkëyata, jako maestr dirección nyikyxy, jëts koo myenë ja tnëkajpxy tee n’exantëp, libro o cuaderno. Jëts koo ka’at ey tee n’etyunta, ja’y y’ojy” [Cuando entramos al salón, nosotros jugamos, porque la maestra se va a la dirección y cuando regresa de la dirección ya nos dice que vamos a utilizar libro o cuaderno. Y cuando no hacemos bien las cosas, nos regaña] (Entre. E. E2º, 2012). El tiempo de atención a los estudiantes se reduce cuando la maestra atiende asuntos de la dirección, y ello les afecta directamente a los estudiantes porque no reciben adecuadamente las instrucciones, esto principalmente por el factor tiempo de la maestra. Entonces, por los trabajos de distinta índole que tiene que desarrollar la maestra, esta se fatiga, y, cuando siente impotencia por el trabajo, ello repercute en la desatención en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. En este sentido, una madre de familia comenta lo siguiente:

A veces me dice, mi hijo pequeño es el que me dice siempre, a lo mejor él mismo es muy sentido no lo sé. Es que una vez mi hijo llegó llorando. “Mami”. dice, y ya no hablaba, y le preguntaba. “¿qué te pasó?”. Y no me respondía, solo lloraba mucho, entonces como no me respondía le iba a pegar con una varita, le dije: “con esto me vas a decir”. Entonces me dijo: “la maestra me pegó”, - ¿Por qué te pegó?, y me dijo: “me pegó sobre la cabeza”. “¿Por qué te pegó?” Ahorita voy a ir y le voy a pegar también a la maestra, por qué hace así, o también le vamos a decir al comité o a ver a quién le decimos, Así le dije a mi hijo.

Entonces ya no quería ir, le dije a la maestra que por qué le pegó a mi hijo, le dije que mi hijo ya no se quería quedar en la escuela, y la maestra Sara me dijo que no le pegó, que nada más le tocó muy leve su cabeza, pero mi hijo ya no se quería quedar, y luego una vez no dejó salir al receso a mi hijo, la maestra dice que porque mi hijo no hace el trabajo y no entiende. Pero dice mi hijo que nada más les da el libro y no les dice cómo lo van a hacer, y dice mi hijo que la maestra tiene un hijo y que a él le explica muy bien cómo va a hacer su trabajo, y a los otros no les ayuda. Pero no le digo nada a la maestra, porque luego lo puede interpretar mal, en cambio el maestro Jorge no es así, él es muy bueno con los niños.

La maestra se desespera porque tiene mucho trabajo, además de que atiende a los niños, ella es directora, a lo mejor sería lo más viable es que haya un director que no dé clases y otro que de clases. Creo que por eso la maestra hace así, porque también tiene mucho trabajo en la dirección y por eso como sea les da clases a los niños y no les explica lo que van a hacer, y los niños no saben qué hacer ([Traducción propia del ñyuujk al español], Entre. M.F. T. D., 2012).

Sobre la desatención de los estudiantes en el aula multigrado, los padres de familia de alguna manera están conscientes, pues saben y han observado que la maestra desempeña dos cargos y por ello no existe la atención adecuada hacia sus hijos. Sin embargo, como padres tienen la impotencia de no poder hacer nada en relación a los cargos que se les delega a los maestros, aunque opinan que sería más adecuado que solo un maestro atiende a los grupos y que haya un director sin grupo. Pero la política educativa para las escuelas multigrado es que los maestros de grupo sean los mismos responsables de atender la dirección con todo lo que concierne lo administrativo y ser maestro de aula. Con esta situación podemos concluir que existe mucha desatención en las escuelas multigrado; por un lado, a un maestro se le delega toda la responsabilidad en la parte administrativa que le provoca en él o ella la fatiga, la desesperación y frustración, lo que acarrea hasta enfermedades; asimismo, se percibe la intolerancia a sus propios estudiantes, que deriva en la agresión verbal y/o física. Por otro lado, la falta de formación pertinente para la atención a grupos multigrados hace que no tengan los conocimientos necesarios para desarrollar la práctica maestro con características tan diversas de los estudiantes. Sin embargo, no es culpa de los maestros no atender bien a los estudiantes por tener dos cargos, sino que esta situación es parte de la política educativa del Estado que no da prioridad a este tipo de organización de las escuelas.

4.2.6 Acompañamiento pedagógico y lingüístico a los Maestros en aula multigrado

Los asesores técnicos, lingüísticos y pedagógicos, son maestros que se encargan de brindar apoyo y/o asesoría a los maestros de aula a través de talleres o cursos para el mejoramiento de la práctica pedagógica. En cada zona escolar existen tres asesores técnicos pedagógicos, uno que pertenece a la Unidad Técnica del Rezago Educativo

(UTARE) cuya función primordial es apoyar a los maestros de aula multigrado; los otros dos asesores pertenecen a la Dirección de Educación Indígena (DEI), y se les conoce como Acompañante Pedagógico Reflexivo de la Educación Indígena, uno de preescolar y el otro de primaria. Tienen la tarea de acompañar y apoyar pedagógicamente a todas las escuelas con características multigrado y de organización completa. Por otra parte, están los Asesores Técnicos Lingüísticos (ATL) quienes también reciben el nombre de Mesa Técnica de Educación Intercultural Bilingüe, que igual que los dos anteriores pertenecen también a la DEI, y son ellos quienes se encargan de implementar cursos, talleres o acompañamientos a las zonas escolares para trabajar con los maestros que trabajan en aula multigrado, temas relacionados con el uso y fortalecimiento de la lengua originaria en la escuela.

Ser ATP o ATL no es fácil, debido a que no se cubre mediante un nombramiento con plazas específicas o incentivos económicos, ya que, al estar en la comisión, representa un gasto extraordinario por las constantes visitas a las escuelas, cursos en la Jefatura o en la ciudad de Oaxaca, reuniones frecuentes de Consejo Técnico, entre otras varias salidas que tienen que ver con su función. Quienes ostentan esta complicada comisión son los propios maestros de aula que son electos en una asamblea de carácter oficial y sindical, y tienen que abandonar a su grupo de alumnos para iniciar con su nuevo trabajo que generalmente tiene una duración de tres años, como lo corrobora el ATL de la zona escolar:

[...] apenas llevo un mes y medio con esta comisión (ATL) ya que las comisiones funcionan por tres años, entonces termina este periodo, se vuelve a nombrar otra persona (...). Este ha sido el factor para que no haya un completo desarrollo de la lengua, porque se queda inconcluso, haz de cuenta que yo empiezo el trabajo, terminan mis tres años, en lo que yo trabaje va a quedar hasta ahí, y el que entre va otra vez a empezar de nuevo. Ahora sí, como se entienda uno porque lo que nos gana es precisamente de que seamos muy individualistas, nos gana el egocentrismo, yo nada mas lo sé y no lo voy a compartir con nadie más, así siempre decimos.(Entre. ATL. T. 2011)

Entonces, el acompañamiento técnico pedagógico y lingüístico rompe el seguimiento de los trabajos debido a dos factores; por una lado, por la comisión rotativa de tres años que cumplen los asesores; y, por otra parte, la falta de comunicación, socialización y apoyo entre los asesores salientes y entrantes; es decir, cuando un asesor es nombrado tiene que empezar de nuevo con el trabajo. Por ejemplo, el ATL que le antecede el actual, se dedicó primordialmente con la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua ñyuujk, así lo confirma el maestro del Gpo. B: "Fueron tres cursos del alfabeto mixe que recibimos,

nos enseñaron a leer palabras y a escribirlos en mixe” (Entre. M. Gpo. B, 2011). Entonces, el trabajo relacionado fundamentalmente al proceso de lectura y escritura. Por tanto, el periodo de tres años fue más pragmático, mientras que el actual ATL tiene el plan de dar a conocer los fundamentos de Educación Bilingüe a los maestros de aula como primera actividad.

Lo primero que voy a hacer es sentar las bases, de alguna forma yo tengo que tener la fundamentación, de dónde me voy a basar para poder decirle a un compañero que trabaje de forma bilingüe, ¿dónde me voy a basar?, y ¿quien lo dice?, y ¿por qué lo tengo que hacer?. En eso estoy ahorita.

Lo primero es impulsar un taller a nivel zonal, en ese taller lo estoy planteando en cuatro etapas, en una donde se esté viendo los antecedentes de la educación indígena, cómo empezó, porque a veces uno no sabe por qué se dice una Educación Indígena, o por qué se le llama así, es como nosotros, y nunca nadie nos dijo por qué una educación indígena; y por otro, hacer una reflexión por qué enseñarles contenidos propios y cómo nuestra lengua nos puede servir, cómo nos puede servir de mucha utilidad en nuestras aulas, ese sería el segundo punto, pues es ponerse de acuerdo con nuestro alfabeto. El otro taller es estar recopilando, estarme metiendo a la comunicación lingüística, estar grabando las conversaciones, las situaciones comunicativas y a partir de esto crear un taller de escritura donde se vayan produciendo textos, entonces yo creo que a partir de lo que conocen los niños se puedan crear adivinanzas, anécdotas o montar obras de teatro y ya lo hemos hecho, en mi experiencia ya lo he hecho (Entre. ATL. T., 2011)

Entonces, cada asesor técnico lingüístico efectúa su plan de trabajo para asesorar a los maestros que están frente a grupo, los ATL siempre tienen una mirada de desarrollar una educación bilingüe. Por consiguiente, la función de los asesores pedagógicos o lingüísticos, consiste, según su plan de trabajo, en atender de manera directa a los maestros y maestras de aulas multigrado y de organización completa según, considere por los tiempos y funciones de los maestros en cada escuela. Esta es la razón por la que algunos cursos se trabajan por las tardes o, si es necesario, suspenden un día o dos de actividades maestros y trabajan de lleno en su preparación profesional.

A. Incidencia limitada de la ATP en la escuela Narciso Mendoza

La ATP de la UTARE es la persona que se encarga directamente de orientar a los maestros y maestras que atienden grupos multigrados de primaria indígena, y coordinar la administración de programas compensatorios contra el rezago educativo como es el Apoyo a la Gestión Educativa (AGE)²⁹. El apoyo pedagógico que brinda la ATP de UTARE a los maestros de la Escuela Narciso Mendoza es limitado, debido a que se dedica más a cuestiones administrativas, reportes, llenados de actas, firmas de los comités de padres

²⁹ El AGE es un fondo económico para el apoyo de las escuelas de educación preescolar y primaria de Educación Indígena y de Primaria General y que es administrado por la Asociación de Padres de Familia.

de familia, puesto que éstos son exigencias de la Unidad Estatal para corroborar el avance y el logro de las metas planteadas, y de esa forma puedan acceder las escuelas al apoyo económico que se destina para el rezago.

Reafirmando lo anterior, el maestro comisionado como Integrante del Equipo Técnico Estatal (IETE) de la Jefatura de Ayutla³⁰ lo confirma: “[...] es más en cuestión administrativo que lo pedagógico, manejamos más cuestión administrativa. Sí pedagógico también, pero es muy poco” (Entre. IETE .PG., 2012). Por su parte, la asesora destaca lo siguiente: “Otras escuelas ya entraron con escuelas de calidad, y entonces ya es menos papeleo, solamente los que no entran con la escuela de calidad, entonces son ellos [de] quienes recepciono sus documentos del AGE (Apoyo a la Gestión Escolar) [...] Está pesado aquí en la comisión cuando inicia el ciclo escolar, porque son muchos documentos y ahora ya es menos pesado porque ya estamos terminando el ciclo escolar” (Entre. ATP de UTARE, 2012). En este sentido, la cuestión administrativa es un requisito que tienen que cumplir con las instituciones para acceder al apoyo económico que les brindan, sin darle mayor énfasis a lo pedagógico. Pero también, el enfocarse más a la cuestión administrativa tiene que ver directamente con los documentos que revisan los maestros de grupo; es decir, los documentos administrativos, los maestros de aula multigrado son quienes requisitan dichos documentos porque son informaciones que corresponden directamente de la escuela y le entregan a la asesora, ello principalmente le corresponde a la directora. Entonces al darse esta situación, los maestros descuidan a sus estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que, en varias ocasiones, los estudiantes del grupo de la directora no asistían a clases cuando ella tenía que entregar los documentos o atendía otros asuntos de carácter oficial, pero igual de índole administrativo.

En ese sentido, la ATP de UTARE se limita a realizar únicamente trabajos administrativos y eso repercute en el trabajo maestro frente al grupo; es decir, no existe el apoyo suficiente para efectuar la práctica maestro en el aula multigrado, a pesar de lo que comenta la maestra de grupo: “Hay curso pero nunca se da en multigrado, hay libros y hay todo, bueno me ayudó un poco la maestra Sebastiana (ATP), hay otros que han pasado y no han venido, y en cambio la maestra me ayudó a orientar un poco, porque de plano yo andaba perdida. Mi tema era uno con primero, uno segundo y otro con tercero y como desconocía los libros, no sabía por dónde agarrar” (Entre. M. Gpo. A. 2011). Por su

³⁰ Ayutla es una comunidad en la cual se ubica la Jefatura y tiene a su cargo 10 zonas escolares.

parte, el maestro del grupo B señala lo siguiente: “[...] ella vino a sacar información nada más, pero no nos da cursos, ella no apoya, yo me apoyé de la Propuesta Educativa Multigrado (PEM) para hacer mi planeación” (Entre. M. Gpo. B., 2012). Las dos opiniones anteriores dejan ver claramente que no hay una orientación precisa para ambos Maestros, puesto que las necesidades más elementales de los maestros son las herramientas que puedan utilizar para poder fortalecer o mejorar su práctica docente, y refleja además que la intervención de la ATP para aspectos pedagógicos es muy escasa en el proceso de la práctica Maestro en aula multigrado.

Sin embargo, desde otros ámbitos como las jerarquías más altas, se les delega a los ATP de las zonas escolares asesorar de manera continua y sistemática a los maestros en aula multigrado, ya que los maestros enfrentan dificultades en su práctica pedagógica: “Los ATP (Asesores Técnicos Pedagógicos) de la zona se encargan de impartir los cursos a los compañeros (maestros de aula) porque están más directos con los maestros, apoyar más pedagógicamente a los maestros, porque los maestros desconocen las metodologías, ellos son los que visitan a las escuelas multigrados” (Entre. IETE .PG., 2012). Por su parte, el responsable UTARE a nivel estatal menciona lo siguiente: “Pues en resumen, ahorita a esos compañeros ATP, se les pide que vayan a las escuelas, por eso se llama acompañamiento y se les pide que vayan dos veces al mes a las escuelas, entonces ellos tratan de apoyar de manera específica a los compañeros de manera pedagógico” (Entre. IETE., M. M, 2012). Así, los ATP son los inmediatos responsables de acompañar a los maestros en el aula en el proceso pedagógico, debido a que en aulas multigrados se perciben ciertas dificultades en su formación, la que, con el apoyo que tienen que dar los ATP, podría mejorar así como la práctica del maestro en aula multigrado. El IETE de la Jefatura agrega lo siguiente:

Es que hay compañeros que son de nuevo ingreso y desconocen la metodología [...] porque los supervisores mandan a interinos y entonces la alternativa sería que en las escuelas manden a maestros que han terminado sus estudios de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) o los egresados de las escuelas normales. Porque los interinos desconocen. (...) cuando llegan a las escuelas en grupos multigrados muchos no saben como atender, bueno aunque también algunos maestros que ya terminaron su estudio desconocen. Porque no es lo mismo atender a un solo grado que estar en grupo multigrado. (Entre. EPG, 2012)

Existe una dificultad muy grande al atender a grupos multigrados, desde la falta de formación pertinente de los maestros en servicio. Si bien muchos maestros en aula multigrado han obtenido su formación académica en instituciones como las normales, en este caso la Normal Intercultural Bilingüe, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) u

otra escuela, pública o privada, aún subsisten algunas y algunos maestros con una formación que se limita a la secundaria o al bachillerato. Así lo señala la maestra del grupo A: “La política educativa de Educación Indígena de Oaxaca, se va a nuestra conveniencia, estamos llegando con bachilleratos, yo porque soy una de ellas, no puedo criticar a mis compañeros porque estamos llegando así, maestros jubilados ¿A quién están dejando?- a sus hijos-, jóvenes estudiantes, quién no quisiera trabajar, llegamos en cero, mientras la Educación sigue igual” (Entre. M. Gpo. A. 2011).

Aunque los maestros tienen una carrera terminada para la docencia, esos estudios no les dotaron de los elementos básicos o necesarios para la atención a grupos multigrado, “nosotros en la UPN, no nos dan estrategias como trabajar en las aulas con los niños, ahí es más cómo hacer proyectos educativos” (Entre. M. Gpo. A. 2012). Entonces, la falta de formación pertinente de los recursos humanos para el trabajo en aula multigrado repercute en la formación de los estudiantes. Aunque existe la alternativa de que los ATP apoyen a los maestros de aula, pero no es la solución, debido a que a ellos tampoco tienen la formación adecuada, y se les delega mucha carga de trabajo, sobretodo administrativo, principalmente de control de asuntos económicos el tema económico (del AGE). Ante esta situación, los maestros en aula son quienes enfrentan y viven la realidad más compleja del sistema educativo mexicano.

A veces le digo a mi esposo que no puedo sacar lo que hago, tengo métodos, tengo libros de Antonio Barbosa. Pero igual me dieron algunas copias, pero desde lejos te lo pintan bonito empiecen desde su nombre, rebana los nombres, empieza desde las cosas que tiene en su casa, pero realmente no tengo ese un grado nada más y por ahí, yo ya lo he analizado y yo misma me autocritico. Trabajar con grupo multigrado es difícil, y más porque no hay apoyo (Entre. M. Gpo. A. 2011)

Teóricamente, se pretende que el papel de los asesores sea principalmente el de facilitar orientación y apoyo a los maestros, desde el proceso de mediación entre la teoría y la práctica, y por eso mismo se les asigna la función de ayudar a mejorar las formas de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, así como generar las condiciones organizativas necesarias para lograr una práctica del maestro pertinente al aula multigrado. De la misma manera, el acompañamiento pedagógico se considera como un proceso dinámico que requiere del compromiso y la voluntad de quienes asesoran y de quienes son asesorados, con el propósito de contar y brindar apoyo sistemático entre compañeros para atender la problemática que se enfrenta cotidianamente en las prácticas educativas (SEP- DGEI 2006).

Por consiguiente, el acompañamiento pedagógico limitado de los asesores a los maestros de aula multigrado tiene que ver con la parte estructural del sistema educativo. Al ser rotativas las comisiones de los Asesores Técnicos Pedagógicos, no se fortalece la incidencia en las escuelas. Pues cuándo terminan de conocer las necesidades y problemáticas de las escuelas, su tiempo de comisión se habrá cumplido y otra persona asumirá la responsabilidad. Entonces, para la atención a escuelas multigrado existe un escaso apoyo tanto de los asesores como de la formación de los maestros en las instituciones. Sin embargo, los maestros de aula multigrado de la escuela Narciso Mendoza, buscan la mejor manera de trabajar con la diversidad de sus estudiantes.

4.3 La Escuela Narciso Mendoza: un espacio de diversidad

“Ey njowa’ koo ëjpëjkp nijkyxy, ja’ko nmëku’k mëët jap nkyaty, jëts nyëte’n tejaty njaty, koo ya’ [tejk] nëëtyu’k ka’t y ey njowa”

[Me gusta ir a la escuela porque ahí juego con mis amigos, y aprendo. Cuando estoy solo acá [casa] no me agrada] (C5º: 2012).

La escuela Narciso Mendoza es un espacio de formación a donde concurren estudiantes de diferentes lugares, llevando consigo diferentes experiencias educativas, diferentes costumbres, actitudes, edades, situación económica, tipos de núcleo familiar, ritmos de aprendizaje, niveles de conocimiento, dominio de la lengua ëyuujk y español. Esta diversidad que caracteriza a esta escuela multigrado desafía a los actores educativos, maestros y estudiantes, a desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje basados en esa diversidad, y aprovechar de sus potencialidades.

4.3.1 “Hasta que por fin respiro aquí”: una escuela inclusiva y abierta

La escuela Narciso Mendoza es una institución inclusiva porque acoge a estudiantes provenientes de distintas comunidades, familias, lenguas y culturas. Esta institución educativa, por su ubicación y su condición de multigrado, abre sus puertas a todos los niños y niñas que desean estudiar en ella. Dado que tiene poca cantidad de estudiantes, maestros y padres de familia motivan a los estudiantes a asistir a ella, y acogen a todos sin discriminación alguna.

Los distintos actores, sobre todo los estudiantes, consideran a esta escuela como un refugio, porque es en ella donde se sienten cómodos y libres de cualquier tipo de agresión física y/o psicológica que caracteriza a otras escuelas. Así, por ejemplo, uno de los niños comenta:

Bajé (a la escuela Narciso Mendoza) porque allí (en la escuela del Centro Tamazulápam) pegaban mucho los maestros. Es que una vez se me olvidó mi tarea y por eso me pegó con varilla el maestro (...) y otro maestro siempre pedía muchas cosas, nos pedía marcadores y cuando se le acababa nos pedía a nosotros (...) y nos pedía cooperación de 40 pesos y, por eso, me reprobaron, porque mi papá no daba dinero. Nos pegaba cuando no escribíamos rápido...una compañera se salió porque el maestro casi le arranca la oreja y sangró mucho (...).A los que eran hijos de maestros no les pegaban. Una vez le dijimos al director y el nos dijo; “es que ustedes no ponen atención” (...), me dejaba moretones porque no nos apurábamos a hacer el trabajo. (Entre. E. MC6º: 2011)

Los padres de familia también perciben la existencia de violencia en las escuelas (principalmente de la Cabecera Municipal), razón por la que buscan otras opciones donde sus hijos e hijas puedan ser mejor atendidos. Por ejemplo, una de las madres expresa lo siguiente: “Mi hijo se salió porque sufría mucho el maltrato por sus compañeros en el centro” (Entre.MFRMT: 2011). Por otra parte, otra madre de familia menciona lo siguiente: “jětë’nts directoor ojts xnějma’ kootsyë’ë n’unk psicólogo njëknëjkxt, ja’koo n’äjty ka’t myëëtey (...) ka’tsyë’ n’unk n’äjty ey y’ëknyëjyà’yëna jam ënkëxp (escuela), jëpettysë’ë ojts yää njëkkëta’ky (Narciso Mendoza), (...) tëë xyam y’eyënë, nyëtyu’k nye’ky xyan t’etyunë” [(...)el director me dijo que lo llevara al psicólogo porque no entendía (...) ella (la niña) ya no se sentía bien en la escuela y por eso la traje acá (a la escuela Narciso Mendoza) (...) ahora ya se compuso, ya hace la tarea, aunque no le digo que lo haga, ella sola hace su trabajo” (Entre. MFAVT: 2011).

Entre los estudiantes que asisten a esta escuela se encuentran aquellos que, de alguna manera, han sufrido experiencias negativas en otros centros educativos. Estas experiencias negativas refieren a maltratos por parte de maestros y compañeros. Así, en las escuelas de centros poblados mayores, como el Centro de Tamazulápam, los estudiantes además de sufrir experiencias de violencia física, también son objeto de violencia psicológica y discriminación debido a sus características lingüísticas y culturales. Así lo expresa una estudiante: “A mí me decían ranchera, porque mi papá es de Duraznal³¹” (Entre. E.MC.6º: 2011).

Por otro lado, el ser hablantes de la lengua èyuujk y no comprender el español, era razón suficiente para sufrir discriminación “(...) y también le pegaban a mis compañeras porque no hacían el trabajo, porque no entendíamos el español” (Entre. E.A6º.: 2012). Es decir, en las escuelas donde el español es el vehículo de comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes que tienen por lengua materna una lengua

³¹ Es una comunidad pequeña que pertenece al municipio de Tamazulápam, cuya característica principal es que la mayoría de las personas hablan primordialmente el èyuujk.

indígena como el ñyuuik sufren experiencias negativas, y por esta razón abandonan las mismas y buscan otras.

Los padres y madres de familia conciben a la escuela Narciso Mendoza como un espacio de mayor libertad, favorecido por el número reducido de estudiantes.

“jēpetytsē’ē ojts jam ēnkē’m nkeexy, jakoo n’ājty yāā, mää n’ājty y’ējxpikyē’n, nēmaanyaxy ēna’jkēt, naaxy n’ājty nēē’e’pxmājkēt, jēnetsa’ maestr mēte’p n’ājty jēk’ējxpējkēp koo ntemēk jētaa nētyu’k tkēwentunta’, jakoo ja’a ēnājk nēmanyaxēt (...) jēts jam ēnkē’m (Narciso Mendoza) nēēwaants ēnājk jamēt, jēts myēku’uk n’ājty tēxeejkēp, jēts nēmtsyē’ē n’ājty ye’ny koo ka’t ēxpējkp y’ēknējkxānē: ka’ts ējxpējkp n’ēknējkxānē

[Yo mandé a mi hijo allá abajo (a la escuela Narciso Mendoza), porque en la escuela donde estudiaba eran más de 30 (niños), y entonces la maestra me dijo que lo atendía, -que no lo podía atender porque los niños eran muchos- (...) y allá abajo son pocos (escuela Narciso Mendoza) y cuando sus compañeritos se burlaban de él, él mismo decía: “Ya no voy a ir a la escuela”]. (Entre.MFIT: 2011)

También los padres de familia consideran que “ey tsyēē maestros Bilingües ya tyunta” [los maestros bilingües trabajan mejor que allá arriba (la escuela del centro de Tamazulápam)] (Entre. MFAVT: 2011); es así que la escuela Narciso Mendoza es vista como un espacio de seguridad que no maltrata a los estudiantes de manera física ni psicológica.

Por otro lado, la dificultad no menos importante es el tema económico; por razones de disponibilidad de recursos económicos, los padres de familia no siempre tienen las posibilidades de adquirir los materiales escolares demandados por los maestros en la escuela (principalmente en la primaria general como es del centro de Tamazulápam). En referencia a la asistencia de los niños, los padres consideran que es más conveniente llevarlos a la escuela Narciso Mendoza: “Está bien aquí, porque aquí no se gasta mucho dinero” (Entre. MFR: 2011).

Por otra parte, la maestra menciona: “(...) aquí la necesidad es tener niños; en la primaria del centro, allí si cuando el niño no puede le dan de baja o lo reprueban, pues los niños llegan acá y ni modo de cerrarle las puertas, nosotros hemos mantenido la matrícula” (Entre. M. Gpo. A.: 2011). En este sentido, los estudiantes son aceptados en la escuela Narciso Mendoza, sin importar cómo, quiénes y de dónde vienen, lo importante es incluirlos en la institución educativa. Por otra parte, la autoridad local dice: “Yē’ē ēnājk mēte’p yāā ējxpējktēp jaatysē’t mēte’p problemas muun myēēt’ājtēp, jēts tyāāk tyēety muum jēkam, jēts tyāāk’ēmēj mēēt tsyēēnēta” [los niños que están acá, son los que han tenido problemas y sus padres están en otros lugares, unos viven con sus abuelitos] (Entre. A.L.E. :2012).

Por lo anterior expuesto, podemos decir que la escuela Narciso Mendoza es un espacio acogedor para los estudiantes provenientes de otras comunidades, que se caracteriza por tener una diversidad en edad, género, formas de pensar y de actuar, diferentes niveles de conocimientos y formas de aprendizaje, diferentes dominios de las lenguas ñyuujk y español, diversas formas de sentir e interpretar el mundo que cada uno constituye dentro del marco histórico social y cultural, sea comunitario o familiar donde se desenvuelven (Devalle de Rendo y Vega 1998). Por todas estas características, para los actores educativos y sociales, esta escuela es un espacio potencial para la configuración de un tejido social que reconozca y respete la pluralidad.

4.3.2 Configurando un tejido social dinámico en la escuela

El tejido social se construye día a día en la escuela multigrado, aprovechando todos sus espacios dentro y fuera del aula. La configuración permanente del tejido social dinámico favorece la conformación de lazos de amistad y la construcción de conocimientos. Esto tiene lugar en diferentes espacios y momentos: durante los juegos físicos, juegos de mesa, en el agrupamiento para tomar los alimentos en la hora del receso, en clases de educación física, en las formaciones, así como en otros momentos de encuentro entre estudiantes de diferentes edades y grados. De igual manera, se propicia la organización, la toma de decisiones, la colaboración y las relaciones de respeto, las cuales son elementos primordiales para la formación integral en y para la vida de los estudiantes.

A) Los juegos: espacios de interacción social significativa

Los diferentes juegos que se desarrollan en la escuela multigrado contribuyen a la formación integral de los estudiantes. Entre los juegos recurrentes podemos mencionar: siete vidas, matatenas, las atrapadas, escondidas, el básquetbol, fútbol, entre otros. Éstos son juegos que potencian el tejido social de los estudiantes que asisten a la escuela, ya que, a través de ellos, se construyen y consolidan lazos de amistad, y aprenden a convivir en comunalidad, donde se perciben prácticas de apoyo mutuo, toma de decisiones autónomas y colectivas, estrategias de organización, y también se comparte juegos y juguetes. Los mencionados juegos tienen lugar durante los períodos libres que tienen los estudiantes; es decir, se dan antes de entrar a clases, en la hora de receso y a la hora de la salida. Estos se desarrollan en espacios abiertos, como: el patio, el pasillo, la cancha.

Entre las actividades lúdicas que contribuyen al desarrollo fundamentalmente físico de los estudiantes están los deportes conocidos, como el fútbol, el básquetbol y otros juegos, en los que participan de manera indistinta niños y niñas de diferentes grados. Así lo indica un

niño de 2º: “‘Ka’t tee ntunta’ (yë’ë njëntijpya’ koo nējyok jyä’ty) jënä’jty kyëyāta’ mēēt nmēēku’uk pēnjaty jap ējxpējkip 1º, 6º,4º,3º,2º.Wa’a nkēyata’ koo nēpyēpo’yēta” [no hago nada (se refiere cuando llega temprano a la escuela), a veces juego con mis compañeros que estudian ahí, con 1º, 6º,4º,3º y 2º(...) juego a las correteadas] (Entre. E. E2º, 2012). En este sentido, antes de entrar a clases, los estudiantes aprovechan el espacio para convivir y potenciar lazos de amistad jugando con sus compañeros. Así mismo, en algunos de estos juegos se forman equipos heterogéneos según edades, sexo y grados.

Así, por ejemplo, en ocasión del desarrollo del juego de “siete vidas”, se observó lo siguiente: a horas 8:50 a.m., los estudiantes de diferentes grados se ponen a jugar en el patio detrás de la escuela, el juego “siete vidas”, que consiste en formar dos equipos, de tal manera que cada equipo tenga el mismo número de integrantes, y uno de los integrantes del equipo se coloca en medio de los dos equipos. Los equipos están de extremo a extremo del patio. En la conformación de los equipos están los estudiantes tanto niños y niñas de diferentes grados:

Equipo A. Brenda 6º, Jesús 4º, Leslie 1º, David 4º, Florinda 6º, Gilberto 5º

Equipo B. Jesús 6º, Mónica 4º, Ana Cristina 5º, Omar 4º, Roberto 2º, Anahí 5º.

Por otra parte, conforme van llegando los demás niños y niñas a la escuela, éstos se integran al equipo diciendo:

Fernando 3º ¿ijkyts nkyataa? [¿Puedo jugar?]

En este juego los niños y niñas juegan con una sola pelota. Dentro de este juego, se observa que respetan las reglas. (Obs. 2011)

Así, se manifiesta la integración de los estudiantes de distintas edades y sexos, donde se muestra el respeto de las reglas del juego, la integración de los equipos de manera equilibrada, el compartir un balón. Es así que, en este juego, los estudiantes aprenden a organizarse de manera autónoma, sin la intervención de un sujeto que los guíe (maestro). Una cuestión interesante en esta organización es que las decisiones son tomadas en consenso. Por tanto, lo que se vive en la comunidad, como es la toma de decisiones para efectuar algún trabajo comunitario o familiar, los estudiantes lo reflejan en los juegos y en otros espacios de la escuela.

En este tipo de juegos se dan procesos de orientación, como se apunta a continuación: “B6º; ¡Corre! (le indica Leslie de 1º) para que no te toque la pelota” (Obs. 2011). Es así que los niños se orientan para que todos asimilen los juegos. Por otra parte, potencian los valores de respeto y de tolerancia, debido a que hay estudiantes pequeños en los juegos, en este caso los de 1º, y los estudiantes de grados avanzados les ayudan cuando existe alguna equivocación por parte de los menores; los mayores son los que guían, no los excluyen del juego, al contrario, los orientan para su aprendizaje.

Por otra parte, otro de los juegos que practican, antes del ingreso al aula, es el que menciona una niña: “Yë’ë maestro n’ëwejxtëp koo ka’t tsojk jyä’ty, jëts nyëtë’n n’ëskyëyata’ cancha, wa’a nkëyajtnë Basquet (...) Wa meet nkëyaty kiixy ënakj o junaty mixy ënakj” [Cuando el maestro no llega temprano, esperamos al maestro o vamos a jugar en la cancha, jugamos básquet [...] juego con las niñas o a veces con los niños] (Entre. E. BÉ 6º, 2012). En este tipo de deporte, los estudiantes logran conocerse más a nivel de actitudes, capacidades, gustos y preferencias. En este sentido, Bertha de 4º señala: “ka’ts ëjts básquet nkëyaty, ja’y maestro n’ëëwijxy [...] jënaty escondidas nkëyaty” [yo no juego básquet, nomás espero al maestro [...] a veces juego a las escondidas] (Entre. E. BF 4º, 2011). Es así que los niños tienen diferentes preferencias por los juegos.

Asimismo, en la hora del receso, los estudiantes juegan para convivir con sus compañeros y compañeras de otros grados, como menciona Roberto 3º: “koo al recreo mpëtsimy, wa’ts ëjts mëët nkyaty Omar, mëët’p cuarto ëjxpëjkp jëts mëët mëku’k wenkpët” [Cuando salgo al recreo, juego con Omar de cuarto y con otros compañeros] (Entre.E.R3º: 2012). Así, al interior de la escuela, el receso es uno de los mejores espacios que tienen los estudiantes para jugar con sus compañeros de otros grados y divertirse, actividad que es un potencial para su desarrollo integral.

En algunos juegos que realizan los estudiantes, no siempre los grados de grados superiores comienzan con la organización, sino también dan la iniciativa los estudiantes pequeños, como señala Brenda: “Na’muk nmëëku’k mëët nnëmyaya’, mëët yë’ë primero, segundo, tercero, cuarto mëët quinto, mëët kiixy, mëët mixy, wa’ts mëët nkëyata’ yë’ë mëtsyk’ënäjk ja’koo yë’ë jëpyeeny kyëyajtsoonta’ jëts ëëts mëjatypy ja’y ntëkëta” [Me llevo con todos mis compañeros con 1º, 2º, 3º, 4º, y 5º, tanto niños y niñas, jugamos con los niños chiquitos, porque ellos siempre empezaban a jugar y nosotros los grandes nos integramos] (Entre. E. B6º 2012).

De la misma manera, en referencia a la conformación de los equipos, se pudo observar que las iniciativas son tomadas tanto por los estudiantes de 1º o 3º, como de 4º o 6º grados, de manera indistinta. En la hora del receso se observó lo siguiente:

Omar de 4º: Ntä’k fut këyajtyëm [vamos a jugar Fut (fútbol)]

David de 4º: Ntä’këm [¡vamos!]

Carlos de 2º: ¿ijkts nkyataa? [¿Puedo jugar?]

David de 4º: Pënja’ty [¿quién más?]

Omar de 4º: Pënjaty këyatäntëp [¿quién más quiere jugar?]

Braulio 6º: Ëëts nkëyatëtaa [¿podemos jugar?] entre ellos están los niños Cristian de 5º, Brenda 6º, Salma 5º, Mónica 5º, Ana Cristina 5º, Rosa Guadalupe 6º.

Braulio 6º: Sale, pën ëjts mëët [sale, yo con quién]

Cristian 5º: Men Esaú [ven Esaú]

Braulio 6º: Ee èjts mèèt Omar ¿ Pënjatý menanp? [Yo con Omar, ¿quién más quiere venir?] (En ese momento los niños se integran a los equipos, el cual quedó integrado de la siguiente manera)

Equipo A: Braulio 6º, Omar 4º, Esaú 2º, Ana Cristina 5º, Salma 5º, Fernando 3º

Equipo B: Brenda 6º, David 4º, Cristian 5º, Mónica 5º, Rosa Guadalupe 6º. (Obs. 2011)

El equipo queda integrado de manera equilibrada; es decir, no todos son estudiantes pequeños en un equipo, la conformación es heterogénea (Obs. 2011). De esta forma, los estudiantes aprenden a organizarse de manera autónoma, sin la ayuda del maestro. Con esta iniciativa y la integración del equipo, van aprendiendo de todos; asimismo, entre todos colaboran con sus opiniones. Por lo tanto, aprenden a asumir responsabilidades y a respetar a los demás.

Entonces, a través de los juegos que organizan los propios estudiantes, éstos desarrollan habilidades cognitivas y sociales, las cuales son parte fundamental en y para la vida de los seres humanos. En estos juegos, la organización y la toma de decisiones propias son el reflejo de la vida comunal que se vive día a día en sus comunidades (Rendón: 2011), en donde se da el respeto, la tolerancia, la ayuda para el objetivo común. Asimismo, el juego constituye un espacio de aprendizaje.

B) El almuerzo, espacios de diálogo fluido

Los momentos de descanso donde los estudiantes se sirven sus alimentos constituyen espacios de diálogo abierto. Es en estos momentos donde los estudiantes, organizados de diversas maneras, se instalan en distintos espacios de la escuela para servirse el almuerzo, que cada uno trae desde su casa.



Foto 03. Estudiantes de diferentes grados, almorzando en el patio



Foto 04. Estudiantes de diferentes grados, almorzando en el patio

Para ello, se acomodan en pequeños grupos de diferentes grados y sexos para tomar sus alimentos. Si bien se sientan juntos en pequeños grupos, cada quien consume lo suyo, con algunas excepciones donde comparten sus alimentos con otros compañeros y compañeras. Lo sobresaliente en estos espacios es el diálogo que se establece entre ellos, donde se desarrollan conversaciones acerca de sus actividades familiares, sus deberes escolares, responsabilidades en sus hogares y planes para actividades posteriores a la escuela.

Así, Salma de 5º comentó: “Wa’ts ëëts nmëtyäktëp tee mää ntëjk ntuntëp” [platicamos lo que hacemos en la casa] (Entre. E.S5º: 2011). Es decir, los niños y niñas aprovechan estos espacios para compartir sus vivencias, planes y preocupaciones, de manera libre y espontánea, generando en sus compañeros la capacidad de escucha y búsqueda de respuestas o soluciones a sus preocupaciones.

De la misma manera, en uno de los grupos, dos niñas conversaron sobre un accidente que tuvo una de ellas:

Rebeca 6º: Ojts nkë’ë ëxëë tsyaatsya’ [ayer me lastimé la mano]

Ana Cristina 5º: Mää? [¿Dónde?]

Rebeca 6º: Ujts ojts xjëktsaatsya’, wa’ts n’äjty, nëë n’ës’ëjxtëp [me lastimaron unas plantas, porque fuimos a ver el agua]

Ana Cristina 5º: Xon jyayaa [¿arde mucho?]

Rebeca 6: Ja’p tsë’ [sí, arde] (Obs. 2011).

Entonces, además de consumir los alimentos, los estudiantes de diferentes grados interactúan de manera dinámica y libre, lo cual les permite construir lazos de amistad,

alianzas y apoyo mutuo. Por otra parte, en un diálogo entre una niña y un niño de diferentes grados se observó lo siguiente:

Braulio 6º: Teejkoo jam albergue mēku'u pyētsimy [¿Por qué salen los brujos en el albergue?]

Salma 5º: Ojts jā'āy jam y'ooky, america, wa'a wyet n'ājy, blanco [En el albergue se murió una persona, era América y su ropa era blanca].

Braulio 6º: Jēts koo x'ejxt yējkē'nk wet jēts wyeeny tsājps. [Cuando lo vimos, su ropa era todo negra y su ojo es de color rojo].

Salma 5º: Jēpetyts ējts ojts jam mpēētsēmñē [Por eso me salí del albergue]

Braulio 6º: Ja' película muum nyētēn x'ēētsē'jkyē'n, kētee Salma? [También hay películas que nos pueden asustar, ¿verdad Salma?]

Salma 5º: Jēē [sɪ]. (Obs. 2011)

Es así como, en estos espacios de convivencia, los estudiantes comparten sus experiencias de vida, por medio de las cuales generan confianza con los demás. Por su parte, la maestra señala lo siguiente: "(...) los niños, a veces, llegan un poco agresivos y cuando ya están más tiempo, ya empiezan a socializarse y a tener amigos, porque son poquitos aquí los niños" (Entre. M. Gpo. A.: 2011). Entonces, el tejido social se potencia cada vez más cuando son menos estudiantes y, por ende, todos tienen que integrarse a la comunidad estudiantil.

Por tanto, los momentos y espacios de descanso y consumo de alimentos son potenciales espacios de convivencia armónica, donde la capacidad de escucha, el diálogo intercultural y el respeto mutuo son principios que rigen las interacciones. Por tanto, a partir del diálogo de saberes y conocimientos se armonizan los principios fundamentales de la cultura (Artunduaga, 1997), y, a la larga, se consolidan como bases que regulan el comportamiento social de los niños y niñas en la escuela y fuera de ella. En este espacio de convivencia también se desarrollan las inteligencias múltiples, como la lingüística, la interpersonal e intrapersonal (Uttech, 2011), ya que los estudiantes comparten sus emociones, sus creencias, sus preocupaciones y otros aspectos de la vida cotidiana con sus compañeras y compañeros de edades distintas.

C) Los juegos didácticos: prácticas socioafectivas y cognitivas

La diversidad de juegos didácticos existentes en el aula y su práctica permiten desarrollar en los estudiantes habilidades y competencias socioafectivas y cognitivas. Los materiales didácticos, como la lotería, el gusanito medidor, los rompecabezas de diferentes temas y otros materiales para juegos didácticos que existen en el aula multigrado, potencian las habilidades y competencias en los estudiantes de diferentes grados. Estas habilidades pueden ser cognitivas y socio afectivas. Durante el desarrollo de los juegos, algunos niños

y niñas adquieren o refuerzan ciertas habilidades en escritura, lectura o cálculo. En lo socioafectivo mantienen y establecen relaciones interpersonales y van optimizando el respeto entre ellos, la ayuda mutua, la organización de equipos, y la toma de decisiones.

Como ejemplo, podemos observar, en la siguiente imagen, a los estudiantes de los diferentes grados desarrollar sus habilidades al jugar a las loterías.

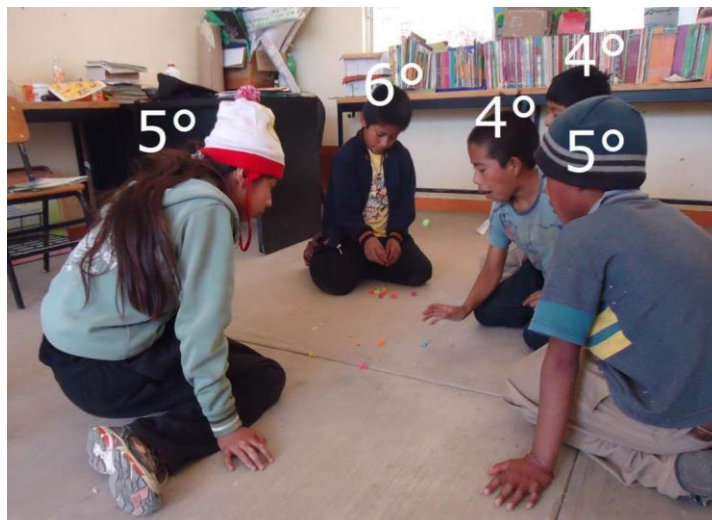


Foto 05: Estudiantes del B, fomentando la interacción social a través del juego.



Foto 06: Estudiantes del grupo A y B, fomentando la interacción social a través del juego.

En tal sentido, se percibe que los niños de diferentes grados de 1°, 2°, 3° y 4° desarrollan habilidades, como observar, escuchar al otro, seguir instrucciones, leer cartas; habilidades que contribuyen indiscutiblemente a la socialización de los niños y niñas de distintas edades.

Por otra parte, para desarrollar estos juegos, los niños toman la iniciativa de organizarse, como se muestra en el siguiente extracto de observación:

En la mañana, antes de iniciar las actividades, los maestros se encuentran en la dirección, realizando una reunión de organización sobre el evento social que se aproxima en la comunidad. Los niños del grupo “A” entran al aula y algunos toman la iniciativa de jugar con los materiales didácticos; en este caso, Edgar coge las loterías e invita a sus compañeros:

Edgar Iván 1º: ¿Juegamos (jugamos) Lexly? (señala la lotería que tiene a la mano)

Leslie 1º: Sí, Mari Fer, ¿quieres jugar?

María Fernanda 1º: Sí, vamos a jugar Xheila (1º)

Roberto 3º: Leslie, ¿juego?

Otros niños entran al aula y se acerca donde están repartiendo los tableros de las loterías, y ellos agarran sus tableros. Entre ellos está Sara de 3º, Fernando 2º, Kevin 2º, José 1º y Carlos 2º, y todos los que agarraron sus tableros empiezan a jugar. Se acercan otros niños y se quedan viendo cómo juegan sus compañeros, entre ellos está Fernando 1º. (Obs. 2012)

Con esta evidencia nos damos cuenta de que la organización de los estudiantes para jugar con los materiales didácticos se da de manera espontánea, sin discusión alguna. En esta organización no existe la autoridad ni la imposición de algunos estudiantes, sino que todos tienen el poder de tomar sus propias decisiones, en un marco de respeto entre ellos. En este sentido, un niño de cualquier grado puede tomar la iniciativa para realizar los juegos. En este caso fue Edgar de primer grado quien toma la iniciativa e invita a los demás niños. Por ello, en el aula multigrado existe el compañerismo y la inclusión de todos los demás sin importar la edad y el género.

Por otra parte, en el desarrollo de los juegos didácticos se dan procesos de enseñanza y aprendizaje mutuo entre los niños y niñas de los diferentes grados, ya que éstos comparten sus gustos, leen en voz alta los nombres de las imágenes, cuentan los números, se preguntan entre ellos los nombres de algunas imágenes que desconocen.

Edgar 1º: Leslie, ¿cómo se llama este?

Leslie 1º: ¡jequis!

Leslie 1º. ¡Mi manzana, es la favorita!

María Fer. 1º: Ah, mi elote favorito.

Leslie 1º: Aquí está el osito. Es mi favorito también.

Roberto 3º: A mí me quedan 4 (refiriéndose a que faltan tres dibujos para cubrir de fichas el tablero)

Leslie 1º: A mí, uno, dos, tres, cuatro .

María Fernanda 1º: A mí me queda la última.

Carlos 2º: Mayts ejts njané'm [yo tengo varios todavía].

Roberto 3º: Tengo vacas, zorro, oso.

Edgar 1º: ¿Ya pasó dado?

Sara 3º: Tëënë [ya].

Así, con los juegos didácticos que realizan los estudiantes de diferentes grados, sin la intervención del maestro, generan procesos de aprendizajes significativos y espontáneos en el marco de las interacciones sociales favorables que, a su vez, posibilitan el desarrollo de distintas habilidades en ellos, tales como la toma de decisiones, búsqueda de información, memoria visual, capacidad de observación, razonamiento lógico matemático y el bilingüismo.

D. Educación física: espacio de crecimiento integral

Los maestros y maestras también promueven espacios y acciones lúdicas tanto en el aula como fuera de ella. Las clases de Educación física son espacios de diversión para los estudiantes. Esto se percibió fundamentalmente en el grupo B, donde además de educación física desarrollan otras actividades lúdicas monitoreadas por el maestro. Estas actividades lúdicas incorporan a niños, conformados en equipos de distintos grados, y, fomentan el respeto mutuo, el trabajo colaborativo en el marco de una perspectiva de la inclusión de todos y todas, sin distinción alguna, y en este espacio se promueve la interacción social.



Foto 07:Estudiantes del grupo. B, juegan a desenredar el nudo, lo que implica trabajar en equipo para lograr el objetivo

Por su parte, la maestra del grupo A desarrolla juegos lúdicos como doña Blanca, naranja dulce, el gato y el ratón, cabeza de olmeca; en estos juegos los estudiantes interactúan entre todos potenciando distintas habilidades. Vemos la descripción del juego de doña Blanca:

Maestra: Vamos a jugar, a ver, ¿qué juegos jugaban en inicial, en preescolar? (les indica a los tres grados que se formen en círculo agarrándose de la mano para realizar los juegos).

Maestra: Vamos a jugar doña Blanca.
 Maestra: ¿Quién va a ser doña Blanca?
 Ns. ¡Sara!, ¡Sara!, ¡Sara! (Sara es una niña de 3º grado, es tímida, casi no habla, ni platica con sus compañeros. Sara no acepta ser doña Blanca)
 Maestra: ¿Quién va a ser Jicotillo?, porque uno va a estar afuera hablando.
 Ns. Alan! (es un niño de Segundo, hijo de la profesora).
 Maestra: O, tú Carlos! Wilson (los niños no aceptan jugar, Wilson solo mueve la cabeza, los dos casi no hablan en español).
 N.A: (Niño Alán), ¡Andale flojos! (Cuando los niños no aceptan asumir el papel de Jicotillo, Alán, hijo de la profesora, les dice a sus compañeros, ándale flojos).
 Maestra: Como sí tú trabajaras mucho. ¡A ver, tú Carlos!, nuevamente le indican a Carlos, pero él no acepta ser el Jicotillo.
 La profesora le indica, o también una niña quien esté afuera.
 Maestra: A ver, tú María Fer (1º), ve tú afuera, los niños no quieren hablar.
 Maestra: ¿Quién se sabe la letra? (Los niños no responden).
 La maestra empieza a cantar, Doña Blanca está cubierta de pilares de oro y plata...
 (Obs. 2012)

En un principio, los niños no querían asumir ningún papel en los juegos, pero después de estar jugando varias veces, todos querían participar, y decían ¡Yo maestra! ¡Yo!, ¡Yo!, levantando la mano para participar en los juegos. Esto indica que, a través del fomento de la interacción, se genera mayor confianza. En estos juegos, todos los estudiantes asumen la responsabilidad, aunque los niños pequeños no tienen mucha fuerza y se caen constantemente cuando sus compañeros los jalan de la mano. Sin embargo, siempre son respetados por los mayores y considerados por sus condiciones.

Las actividades lúdicas organizadas tanto por los estudiantes como por los maestros contribuyen, por una parte, a configurar espacios y momentos de alegría y cohesión en los mismos, creando un tejido social muy ameno, y, por otra, contribuyen a su desarrollo integral, potenciando los valores de la responsabilidad, obediencia, respeto y trabajo, que Romero (1994) llama inteligencia en el mundo andino, aspectos que también están presentes en otros contextos indígenas. Es decir, se establecen relaciones sociales afectivas que constituyen una atmósfera psicosocial favorable para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

E) Aprovechando las formaciones de lunes

En la formación y los eventos cívicos efectuados los días lunes, está presente un espacio en que se fomentan las interacciones sociales, porque permite el diálogo y las conversaciones entre estudiantes y maestros. Asimismo, se fomentan los valores de respeto entre ellos y se fomenta también el respeto al símbolo patrio, que es la bandera nacional y no la bandera ëyuujk, el cual es símbolo de nuestra identidad como cultura ëyuujk.

En las formaciones efectuadas en la cancha, los estudiantes se acomodan en dos filas, una fila de niñas y otra de niños, formándose por estatura desde educación preescolar a sexto grado de primaria; es decir que no se ubican por grados, pero no es exigencia de los maestros que se formen de esa manera, sino que los mismos estudiantes se acomodan de acuerdo con la estatura, situación que es muy visible. En estos espacios, los maestros dan diversas indicaciones para realizar actividades como marchar, brincar o caminar. Por otra parte, los maestros o el que está a cargo de la semana de guardia da algunas recomendaciones a todos los niños y niñas como se observa en seguida:

Maestra: (directora) Niños, el recordatorio es de que les digan a sus papás o mamá, que lo de la guía, los libros, en la reunión quedó de que iban a dar dinero, vamos a esperar esta semana y ya para la otra lo vamos a traer. Varios ya dieron y ya están exigiendo su libro, y los que no, y es la recomendación que traigan el dinero. Y ahora hace frío cúbranse, traigan su gorro, su suéter y las niñas que traigan su pants, porque hace frío, de momento hace frío y luego hace calor. Se pueden enfermar así, por eso mejor cúbranse, el uniforme que se espere un rato, para que no nos agarre la enfermedad, porque si nos enfermamos no vamos ir dos o tres días, no podemos faltar mucho en el salón de clases.

¿Sí, niños?

Niños: Sííí. (Obs. 2011)

Así pues, la cancha deportiva o plaza cívica es otro espacio de formación de los estudiantes, que sirve para fomentar el hábito y los valores de escuchar y de respetarse entre todos, ya que es uno de los pocos momentos donde todos los estudiantes de la escuela están unidos. Por otra parte, la directora hace una recomendación que rompe con la exigencia de portar uniformes escolares, aquí lo importante para la escuela multigrado es que los estudiantes no se enfermen para que no falten a la escuela, debido a que son pocos estudiantes y el tiempo para el proceso de enseñanza es muy limitado. Entonces, no se exige a los estudiantes que porten sus uniformes, como suele suceder en otras escuelas.

Con todo lo anterior, concluimos que existe una estrecha relación entre estudiantes de diferentes grados y edades, ya que en diferentes situaciones y espacios conviven, situación que es un potencial para el aprendizaje individual y colectivo, es decir, la interacción social. Asimismo, en la escuela multigrado, por ser una escuela con menor cantidad de estudiantes, existe la ruptura tradicional de portar uniformes.

4.4 Gestión del tiempo en la escuela multigrado Narciso Mendoza

La gestión del tiempo es un factor importante que orienta las acciones de los profesores y estudiantes en la escuela multigrado Narciso Mendoza. Como parte de la formación de los estudiantes, la escuela desarrolla dos actividades centrales: las pedagógicas y

administrativas, y, las que se desarrollan en la comunidad cuando hay eventos sociales u otras actividades en las cuales colaboran los profesores.

La dinámica de una escuela multigrado, como Narciso Mendoza, requiere de una gestión pedagógica e institucional estratégica. Así, la gestión del tiempo, por ejemplo, exige del establecimiento de horarios, espacios y acciones diversas que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.4.1 Distribución del tiempo oficial para las escuelas primarias

La Secretaría de Educación Pública (SEP) establece cuatro horas diarias de trabajo para todas las escuelas primarias a nivel nacional. Sin embargo, la escuela Narciso Mendoza tiene establecidas seis horas diarias de trabajo, de 9:00 a 15:00 horas. Esta carga horaria está asignada, de esta manera, en razón de sus características de multigrado, ya que las escuelas de organización completa³² funcionan durante cuatro horas diarias.

El cuadro siguiente muestra las horas de trabajo y las asignaturas planteadas por la SEP, las que se implementan más en escuelas de organización completa y en contextos urbanos y en algunos casos en contextos rurales en donde están las escuelas de organización completa.

Distribución del tiempo de trabajo. Primero y segundo grado			Distribución del tiempo de trabajo. Tercer a sexto grado		
Asignatura	Horas anuales	Horas semanales	Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	360	9	Español	360	6
Matemáticas	240	6	Matemáticas	200	5
Conocimiento del Medio (trabajo integrado de Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica)	120	3	Ciencias Naturales	120	3
			Historia	60	1.5
			Geografía	60	1,5
			Educación Cívica	40	1
Educación Artística	40	1	Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1	Educación Física	40	1
Total	800	20	Total	800	20

Fuente: SEP 1994.

En las escuelas de organización multigrado, la jornada de trabajo aumenta dos horas al día, lo cual significa que existe la diferencia de 10 horas de trabajo durante la semana. Es decir, si en las escuelas de organización completa se atiende a los estudiantes 20 horas a la semana, en las escuelas multigrado, como Narciso Mendoza, se atiende 30 horas.

³² Son las escuelas que imparten los seis grados de educación primaria y tienen un profesor por grado. Los grados pueden ser de dos o más grupos, cada grupo tiene su respectivo profesor y sus administrativos.

Esta diferencia de horas de trabajo se debe a que en las escuelas multigrado existen diferentes necesidades de atención a los niños y niñas, como señala el integrante del equipo técnico estatal de la Jefatura de Ayutla:

[...] El maestro tiene que trabajar dos horas más diario. Trabajan normalmente 5 horas al día, pero trabajan de más 2 horas para atender a los niños que están rezagados, precisamente de dos o tres niños que son rezagados. Se atiende de una manera especial a esos niños que están atrasados [...]. La UTARE (Unidad Técnica del Atención al Rezago Educativo) le da una compensación más por trabajar horas de más. A los Maestros se les da, pero tienen que trabajar de una manera coordinada con los comités y padres de familia. (Entre. IETE .PG.)

En este sentido, la idea del integrante del equipo técnico estatal es que los profesores trabajen dos horas más para atender exclusivamente a los niños con ciertas dificultades de aprendizaje. Pero en el escenario real, la situación es otra. Los profesores que laboran en la escuela Narciso Mendoza no dedican únicamente las dos horas de trabajo a los niños que tienen más necesidades de atención, sino que las dos horas, además de la atención personalizada a los niños y niñas que tienen necesidades de atención específicas, son dedicadas a todos los niños y niñas sin distinción alguna.

Como reconocimiento y motivación al trabajo de las dos horas adicionales, los maestros reciben un incentivo al “desempeño escolar”³³. Este incentivo, además de asegurar la presencia de 6 horas de trabajo diarias, contribuye a la reducción del ausentismo del maestro en las escuelas multigrado y al trabajo de los maestros con los adultos de la comunidad (Ezpeleta y Weiss, 2002).

Entonces, si bien existe una distribución horaria para el desarrollo de actividades según lo establecido desde la SEP, los maestros de las escuelas rurales, y en especial de escuelas multigrado, cumplen otras actividades relacionadas con la administración de la escuela, actividades del sindicato y la relación con la comunidad, lo cual implica que las actividades pedagógicas no se cumplen tal como las planean los maestros. Así lo señala el maestro del grupo B: “En la escuela en general (Narciso Mendoza), se da el caso que planeamos trabajar ciertas actividades en determinado momento, la cual no se llevan a cabo cuando se atienden asuntos de carácter administrativo, reuniones que convoca el supervisor (zona escolar 031) o por las actividades sindicales” (Entre. M. Gpo.B: 2012).

³³ Los incentivos al desempeño de maestros en educación primaria (o Redes) son estímulos económicos que se asignan a la escuela y tienen como propósito disminuir la alta rotación y el elevado ausentismo de los maestros; se asignan de manera prioritaria a las escuelas de organización multigrado. <http://sftp.conafe.edu.mx/UPC/Documentos/MO.pdf>. Consulta 24-10-12.

Estas actividades adicionales asignadas a los maestros les obligan a restar el tiempo estimado para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto muestra que las políticas educativas del Estado mexicano y las políticas sindicales del SNTE desatienden la complejidad administrativa y pedagógica en el contexto de las escuelas multigrado. Las exigencias burocráticas de las instancias mayores (sindical y oficial) son las mismas tanto para las escuelas no multigrado como para las multigrado, cuando la realidad de las escuelas multigrado requieren de otro tipo de tratamiento.

Entonces, la organización y funcionamiento de las escuelas en México, sobre todo de las escuelas multigrado responden a una cultura profesional y gremial rígida e históricamente predeterminada (Ezpeleta y Weiss, 2002). Por ello, en pleno año 2012, estas formas de organización institucional y ejercicio del maestro continúan vigentes y se replican sin considerar la diversidad de necesidades e intereses de las comunidades locales y comunidades educativas.

4.4.2 El horario de trabajo en la escuela Narciso Mendoza

El horario escolar destinado al desarrollo de actividades pedagógicas es flexible. Esta flexibilidad contribuye a un mayor aprovechamiento académico en los niños y en el proceso de enseñanza que efectúan los maestros. Por ejemplo, en el grupo “B”, se cuenta con un horario de clases por asignaturas; sin embargo, en el desarrollo diario, no se cumple tal cual, más bien las temáticas abordadas y las necesidades de los niños y niñas hacen que el maestro reoriente su accionar.

El horario de clases como referencia para efectuar las actividades se observa en el siguiente cuadro.

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00-10:00	Español	Matemáticas	Español	Matemáticas	Español
10:00-11:00	Español	Matemáticas	Español	Matemáticas	Matemáticas
11:00-11:30	Matemáticas	Español	Matemáticas	Español	C. Naturales
11:00- 12:15	RECESO				
12:15-14:00	Geografía	C. Naturales	Historia	Geografía	Lengua Indígena
14:00-15:00	E. artística	E. Física	Cívica y Ética	E. Física	Historia

Fuente: Clase Gpo. B 2011.

El horario de clases que observamos marca la hora para trabajar las distintas asignaturas al día. Pero este no es rígido en el proceso de enseñanza, ya que las actividades que propone el maestro, muchas veces, no culminan a la hora marcada en el horario, debido a que las características del grupo son diversas en términos de grado, de experiencias y

conocimientos. Muchas veces, los niños tardan más en terminar el trabajo cuando elaboran trabajos en equipos. Cuando se da esta situación, el maestro no fragmenta la actividad, sino que destina el tiempo necesario para que los estudiantes culminen sus trabajos. Entonces, las horas marcadas por asignaturas en el grupo B no son una camisa de fuerza.

En el caso del grupo A, no existe un horario de trabajo por asignaturas, sino más bien por temas generadores. Esta forma de trabajo no exige un horario específico; el desarrollo de las actividades pedagógicas responde a una perspectiva holística y las necesidades de aprendizaje de los niños. Por ello, la maestra considera que el tiempo es muy corto para todas las actividades por desarrollar en el aula.

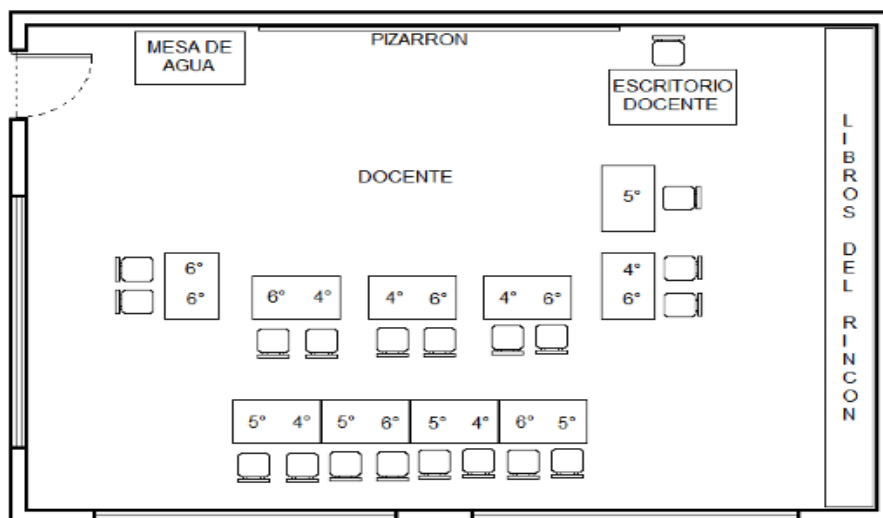
En ambos grupos, los maestros destinan las horas de clases en el aula para efectuar diversas acciones como organizar a los niños de manera grupal e individual, explicar los contenidos por desarrollar, dar instrucciones, disciplinar a los niños, iniciar y concluir las actividades, recordar tareas, realizar exposiciones y aclarar dudas. Todas estas acciones planteadas no se llevan a cabo de manera lineal, sino que se dan en momentos que son necesarios para el desarrollo del proceso de enseñanza. De ahí que los actores, tanto estudiantes como maestros, se sientan bien al desarrollar las actividades pedagógicas cotidianas: “Ey njowa’ koo maestro Jorge xjèk’ëxpiky, nyèkajpyxy koo tejaty ntipyèkta, mèète’p k’at njakyukëëta. Koo ka’t ntrabaj n’ëtyunkëëxta ja’y tarea tkëktany” [Me gusta que me de clases el maestro Jorge porque me dice cuando le pregunto lo que no entendí. Cuando no termino mi trabajo (se refiere dentro del aula) él lo deja de tarea] (Entre. E.R. 6º).

Entonces, en la escuela Narciso Mendoza, por la demanda de las necesidades de los niños, el horario de las asignaturas marcadas es flexible, lo cual implica una enseñanza enfocada en los “procesos” (Gimeno, 1992), y no centrada en el cumplimiento de horarios rígidos. El maestro no es una máquina ni los alumnos son piezas para fabricar (SEP 1992), sino que son sujetos pensantes que tienen necesidades de aprendizajes, y más cuando se trata de aula multigrado, ya que cada sujeto tiene un ritmo de trabajo y necesidades diferentes. De ahí que, cuando los horarios son flexibles, los estudiantes se sienten felices y contentos al estar con sus compañeras y compañeros, sin ser sujetos a un horario estricto de trabajo. Es decir, sin ser forzosamente encajonados (Rockwell, 1995) y cumplir al pie de la letra el horario de trabajo.

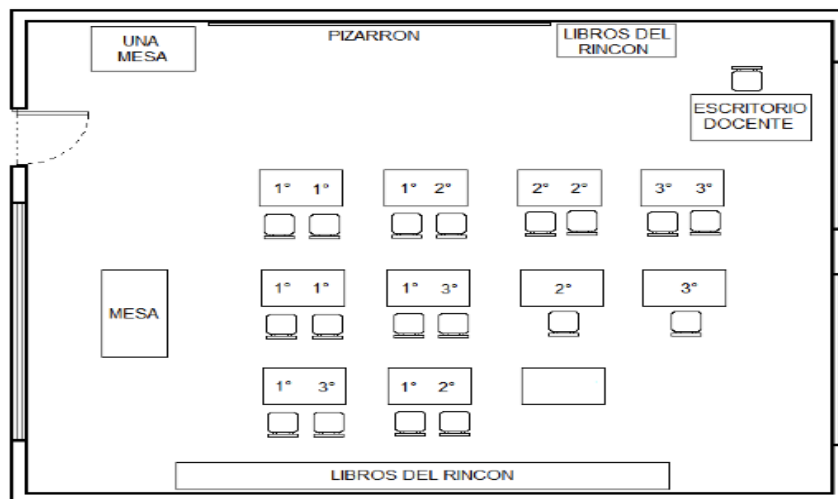
4.5 Organización del aula multigrado

“El salón multigrado invita a la colaboración y a ser cooperativos. Ahí, los maestros pueden proveer múltiples oportunidades para la interacción social. Los niños y niñas aprenden de ellos. Si se crea un ambiente de trabajo en equipo, como en los deportes, todos se unen para lograr un objetivo común. La interacción entre la diversidad de niveles se facilita mediante discusiones con el grupo completo, en grupos pequeños o en parejas” (Uttech 2011: 119)

La organización del aula constituye uno de los aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza que efectúan los maestros, ya que de ella depende que los estudiantes cuenten con un espacio óptimo para el aprendizaje y para la interacción social. Asimismo, permite que los estudiantes asuman la responsabilidad sobre su propio aprendizaje.



Ubicación de los estudiantes del Gpo. B



Ubicación de los estudiantes del Gpo. A

En este apartado desarrollaremos las diversas organizaciones que efectúan los maestros en el interior del aula, desde la organización de los materiales, de los estudiantes y de los trabajos en grupos. Para contextualizar la organización, visualizamos las gráficas de ambos grupos.

4.5.1 Organización de los materiales y la biblioteca de aula

Las dos aulas multigrado de la escuela primaria Narciso Mendoza cuentan en su interior con diversos materiales de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos se refieren a una biblioteca de aula donde están los libros del rincón, los juegos didácticos, y los libros de textos gratuitos. También, cuentan con materiales de higiene, los cuales se ubican junto a las paredes.

Como se dijo, ambos grupos cuentan con biblioteca de aula y contienen libros del rincón³⁴, los cuales son de diversas series y de diferentes temas. Estos libros están acomodados sobre unas mesas rectangulares al alcance de los estudiantes, quienes pueden acceder a ellos cuando así lo deseen. En el grupo A, los juegos y materiales didácticos son, entre otros: tarjetas de abecedario, tarjetas de las vocales; rompecabezas, sumas y restas; damas chinas, dominós, dados, globo terráqueo, fichas de colores, mapa de la República mexicana, reloj de pared, láminas de tablas de multiplicar y de abecedario; estos están ubicados tanto en las mesas como sobre las paredes, de tal forma que los estudiantes puedan alcanzarlos. De la misma manera, en el grupo “B” se hallan los siguientes materiales: dominós, ajedrez, reloj de pared, juegos geométricos, mapa de la República mexicana, etc.; todos ubicados en diferentes lugares del aula.

La organización de los materiales existentes en el interior del aula responde a la iniciativa del maestro, quien decide dónde y cómo distribuirlos. Por tanto, en estas organizaciones reflejan la conducta del maestro (Marland, 1995), su exigencia y tolerancia durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

4.5.2 Ubicación de los estudiantes en el aula: flexibilidad e imposición

La ubicación de los estudiantes en el aula se configura de diversas maneras. Se puede apreciar claramente entre el grupo A y el grupo B diferencias que oscilan, además, entre la flexibilidad y el autoritarismo. Esto responde al carácter del maestro, su iniciativa y, principalmente, a su concepción pedagógica, que se refleja en la cotidianidad.

³⁴ Los libros del rincón son materiales bibliográficos diversos y están escritos en español, dichos materiales no cuentan con escritura en ñyuuik.

Así, por un lado, en el grupo B existe amplia flexibilidad en la ubicación, ya que son los estudiantes los que eligen dónde, cuándo y con quiénes sentarse y compartir la mesa durante sus clases. Esta flexibilidad en la ubicación permite que los estudiantes de diversos grados y edades interactúen de manera libre y espontánea. En este sentido, tanto el maestro como los estudiantes coinciden en afirmar que su ubicación en el aula responde a factores socio afectivos: la familiaridad, la amistad, la afinidad, etc.

Pero ahora, ellos mismos se cambian de lugar, tal vez por la amistad. Es que hay de todo. Hay niños que siempre están juntos y otros que, a cada rato, se cambian de lugar, pero también que no se mueven. Por ejemplo, está Anahí, ella pregunta: "Maestro, ¿dónde me siento?" y le digo, "pues, donde tú quieras", y siempre pregunta, aunque ya sabe que no le voy a decir dónde sentarse, solamente le digo donde haya espacio [...] trato de no dividir al grupo. (Entre. M.Gpo.B.2012)

Ciertamente, con el fomento de la ubicación libre en el aula, el objetivo principal del maestro no es dividir a los niños por grados, sino potenciar las relaciones interpersonales entre ellos y también con el mismo maestro, generando como resultado mayor confianza entre todos. Esto es apreciado favorablemente por los estudiantes: "Kë'm ntsënaatyääj njektëkätsta', tēets tēkëk'ojk ntsënaatyëkajtsnë, kë'ms ntsënaatyëkätsta' mää kë'm ntsokta" [Nosotros mismos nos cambiamos de lugar, ya me cambié tres veces, nosotros mismos nos cambiamos de lugar, donde queremos] (Entre. E. DC. 4º).

Aprovechando de la libertad de ubicación en el espacio áulico, los estudiantes se agrupan en función a sus gustos y preferencias en los juegos, intereses temáticos de conversación, sin importar las diferencias de edades ni grados que cursan. Es decir, de manera natural, se generan condiciones de convivencia armónica y sin mayores muestras de exclusión, aunque, como en todo espacio compartido, algunos estudiantes se cambian de lugar para evitar a los niños inquietos, como señala Brenda:

Këmts ëets ntsënaatyajk n'ëxtata mää këm ntsokta (...) may'ojk naxy nstënaatyajk njektëkasta, këm maestr jëna'ty xjektëkasta, jëts këm ëets njektëkasta jako nmëku'k muun jyëtamnaaxy, jay xyinkyënyaxta jets mëtyak'naxtëp(...). Jëts këm tsyë nmëku'k myenta maa tyënyanta, wa' mëët xyam ntsëëna Jesús (4º), tēë wa' mëët ntsëënanya Anahí (4º), nyëtën mëët Rosa mëët Rebeca (6º)

[Nosotros mismos buscamos dónde nos vamos a sentar (...) Nos cambiamos muchas veces de lugar, a veces nos cambia el maestro, y también nosotros mismos nos cambiamos de lugar, porque hay algunos compañeros que molestan mucho, hacen cosquillas, platican mucho (...). Los mismos compañeros vienen dónde quieren sentarse. Ahora me siento con Jesús (4º), me senté con Anahí (4º) y también con Rosa y Rebeca (6º) me senté] (Entre. E. BÉ 6º, 2012)

Es así que la existencia de los estudiantes de diferentes grados en un mismo grupo no implica dificultad alguna para el maestro a la hora de la organización del aula y el trabajo

en ella. Al contrario, existe la libertad necesaria para que los estudiantes (niños y niñas) se ubiquen donde ellos deseen y se sienten con quien así lo deseen. A excepción de algunas ocasiones cuando el maestro considera que un tipo de actividad requiere de una organización y ubicación específicas o cuando percibe que algunos estudiantes, además de distraerse, distraen a sus compañeros, pero esto no implica que exista el autoritarismo por parte de él, ni la intención de exclusión de los niños.

Por su parte, en el grupo A, a diferencia de lo descrito en el grupo B, la ubicación de los estudiantes en el aula es monitoreada por la maestra. La maestra decide cómo ubicar a sus estudiantes en función a sus necesidades pedagógicas y a las actividades por desarrollar. Así, los niños y niñas tienen internalizado que su ubicación responde a las instrucciones de la maestra. Así lo expresan Luis Rey de 3º y Leslie de 1º, respectivamente: “Yo me siento siempre aquí (señalando su lugar que está ubicado en la primera fila) porque la maestra me puso aquí” (Entre. E. L. 1º, 2011). “Kë'mtsyë' ma'estr tnëkajpxy mää ntsënyä'nta” [la misma maestra nos dice dónde nos vamos a sentar]. Además, cualquier cambio que suceda en sus ubicaciones responde a instrucciones de la maestra.

En este sentido, la maestra apunta que la ubicación de los niños en el interior del aula es dada principalmente por grados: “En un inicio empecé, con puro 1º, 2º y 3º, en un grupo, (refiriéndose a la ubicación de los niños por grados) pero, después, los metí primero con segundo, primero con tercero [...] y ya me empezaron a leer. No les daba yo la suma ni la resta, pero así los tengo de aquí por allá [...] los riego” (Entre.M.Gpo.A: 2012). Entonces la ubicación de los niños responde principalmente a procesos pedagógicos y que son definidos por la maestra.

Las indicaciones que realiza la maestra cuando los cambia de lugar se presentan como se percibe en el siguiente extracto:

Maestra: Esaú (2º), siéntate aquí (ella señala el lugar donde se sentará Esaú, el lugar es cerca de la pizarra).

Maestra: Roberto (3º) siéntate allá (señala el lugar que está más atrás de los demás niños y lejos de la pizarra).

Maestra: A ver Luis Rey (3º), levántate ahí y te vienes por acá (lo ubica cerca del pizarrón).

Kevin (2º): ¿Me puedo ir con los de segundo ya? (el niño le pide a la maestra que ya se quiere cambiar de lugar, debido que está sentado donde están los niños de 3º, pero la profesora no le hace caso y se queda en el mismo lugar).

Maestra: A Wilson (3º) lo mandamos atrás y Yael de 1º se viene acá (es un cambio de lugar entre Wilson y Yael, a Yael lo ubica más cerca del pizarrón). (C. Gpo. A. 2011)

Así, los estudiantes, al estar ubicados con compañeros de diferentes grados, interactúan positivamente y su aprendizaje se ve favorecido, puesto que se propicia el aprendizaje autónomo y la ayuda mutua. Es decir, cuando los niños se ubican con sus compañeros de grados más avanzados, observan, escuchan y aprenden de los demás.

También la maestra organiza y ubica a los estudiantes cuidando que los pequeños, los de grados inferiores se ubiquen normalmente cerca del pizarrón o donde pueda prestarles mejor atención. “[...] ellos vienen en cero, son mis llaveros y por eso los siento enfrente” (Entre. M. Gpo. A, 2011). Si bien los niños de primer grado son pequeños, tienen muchas experiencias y conocimientos previos que portan de su familia, su comunidad y otras instituciones sociales (Pansza, Pérez y Morano, 2010), pero la maestra los considera vacíos: “vienen en cero”.

Entonces, la ubicación de los estudiantes en el grupo A, al ser de estricta decisión de la maestra, limita la libertad, la autonomía y las posibilidades de los niños a decidir por ellos mismos. No negamos que la organización y ubicación que hace la maestra tenga propósitos pedagógicos y le permita alcanzar sus objetivos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Pansza et al. 2010), pero el desarrollo de la autonomía e iniciativas propias de los estudiantes requiere vivir y sentir la libertad de tomar decisiones.

Finalmente, lo que sucede en ambos grupos nos permite concluir que, la ubicación libre de los estudiantes en el aula multigrado favorece la interacción entre los mismos, su desarrollo integral y, sobre todo, el respeto y la aceptación a los demás (Devalle de Rendo y Vega, 1998), valores fundamentales en contextos de diversidad.

4.5.3 Organizando el trabajo en aula: entre lo individual y lo grupal

En los dos grupos A y B se dan diferentes procesos de organización de los estudiantes; en un grupo se potencia el trabajo colectivo y en el otro el trabajo individual. Esta situación se manifiesta porque los maestros son los que toman estas decisiones para desarrollar su práctica pedagógica.

En las siguientes imágenes observamos cómo se manifiestan los trabajos en los dos grupos.



Foto 08. Trabajo individual en el Gpo. A



Foto 09. Trabajo colectivo en el Gpo. B

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el grupo B se ven fortalecidos porque los estudiantes trabajan en grupos heterogéneos. Siendo un aula multigrado, los espacios de interacción y de construcción de aprendizajes que se generan son muy dinámicos y atractivos para los estudiantes porque comparten diversas experiencias que traen consigo.

En este sentido, los propios niños consideran que trabajar en un equipo heterogéneo es agradable porque todos opinan del tema y se ayudan: “Sí me gusta trabajar con ellos (4° y 5°), si saben un poco [...] luego los de 4° preguntan varias cosas, quiénes van empezar a hablar o de qué se va a tratar el tema, ellos dan sus ideas y nosotros, así lo vamos platicando, ponemos idea de cada uno, de tal forma que todos trabajen” (Entre.E.G6°, 2011). Entonces, el trabajo en equipo heterogéneo es fundamental para la construcción de conocimientos tanto de manera colectiva como individual; esto porque cada uno de los estudiantes expresa sus ideas y sus dudas ante el grupo, y, entre todos se complementan, de acuerdo a sus experiencias, conocimientos y habilidades.

Estas situaciones se viven en la vida comunal, ya que en ello existe la aportación de ideas para el bien de común de la comunidad, existe la ayuda mutua y la complementariedad en los procesos para lograr el objetivo.



Foto 10: La complementariedad en el cultivo



Foto 11: Elaborando tamales de manera colectiva.

Entonces, lo que se vive en la comunidad trasciende al aula, como la colaboración al efectuar trabajos en equipo, y a la vez se fomenta los valores como el respeto, la aceptación de unos a otros, la capacidad de escuchar y tomar en cuenta las opiniones de los demás, la capacidad de pedir y dar ayuda a los demás cuando lo necesitan, la que fortalece el crecimiento integral de los estudiantes. Así, Cristián considera que el trabajo en grupo heterogéneo supone ayudar a los demás niños y niñas de grados menores:

Eytsyë' njowa' koo yë'ë nmëku'k mëët xtëëka'ta' mëtëp cuarto mëët sexto ëjxpëjktëp, jakoo yë'ë cuarto deben aprender de nosotros (5°) y para estudiar jëts mëj jyä'tnë't, y nosotros también debemos de aprender de los sextos, jëpët ey njowa' koo jëtë'n xtëëka'ta' mëët cuarto mëët sexto. Ejxtëm ëjts cuarto nyëmyaya' ntëënëë'ëjxëta', jëts ëjts sexto nyëmay xtëënëë'ëjxyëtëp.

[Sí, me gusta trabajar (en equipo), cuando me toca trabajar con mis compañeros, porque los de cuarto deben de aprender de nosotros y para estudiar, y que lleguen grandes, y nosotros (5°) debemos de aprender de los de sexto, por eso me gusta cuando me toca trabajar con los de sexto y cuarto, es como yo le puedo enseñar a los de cuarto y a mi me enseñarían los de sexto. (Entre.E.C5º: 2012)

En este mismo sentido, Cristián resalta la colaboración en los procesos de aprendizaje, es decir el aprendizaje cooperativo, donde los niños mayores o de grados superiores apoyan a los menores o de grados inferiores. Esta práctica social en la escuela es una extensión de lo que sucede en las familias y en la comunidad. Por ejemplo, una madre de familia expresa así: "Këwantsyë' y'itsy ttënëëëjxëta' koo nyeky t'eetyiny, këjxptsyë' y'ëjxpëjkna, ja'koonyë' Carlos ja'y y'ämpiky" [De alguna manera, le enseña a su hermanito a hacer la tarea, ya va más avanzado en su estudio (refiriéndose a la niña mayor que va en sexto), pero Carlos nomás se enoja mucho] (Entre. MFDR: 2011). En este sentido, los niños que tienen un grado de estudio más avanzado apoyan a sus hermanitos.

Por su parte, el profesor considera lo siguiente:

[...] es lo que más les gusta (trabajar en equipo con diferentes grados), casi no les gusta trabajar solos, les gusta formar equipos [...] les gusta trabajar de diferentes grados, juntando a los tres grados, 4º, 5º y 6º [...]. He observado que realmente los alumnos de grados menores (se refiere a los niños que cursan el 4º), escuchan y expresan sus opiniones con los de grados avanzados, se ayudan entre sí para sacar adelante el trabajo [...]. Les beneficia mucho a los de 4º. (Entre. M. Gpo. B.: 2012)

Entonces, el profesor percibe que, es fructífero, trabajar en grupos heterogéneos para los estudiantes, ya que, por una parte, los niños de grados inferiores reciben apoyo de sus pares, niños, y los de grados superiores practican y conocen más al indicar a los menores. Como explica el maestro, este tipo de trabajo fortalece el diálogo horizontal entre los niños, donde su rol se limita a monitorear los procesos en los grupos, deviniendo así en el dinamizador y facilitador de estos.

Maestro: Cada equipo me va a entregar una historieta sobre la independencia de México. Todo el equipo (integrantes) va a trabajar. Primero van a platicar, no van a trabajar solos.

(Después de las instrucciones, los niños comienzan a organizarse para efectuar el trabajo).

Braulio 6º: Ee kyëpăjk ja'y njă'yë'm jëts jëtëkojk xyëë mpëëtăăjkë'n [dibujemos nada más sus cabezas, y después anotamos sus nombres].

Brenda Érica 6º: Yăă jëtë'n yë'ë pyeen n'ujkëjxë'n [aquí vamos a dibujar primero (señala el espacio sobre el papel bond donde harán los dibujos)].

Digna 4º: Mejts Braulio, koo yă't cuadrado tu'kë'y n'ujkëjxë'm jëts yë'ë dibujo ja'y njëktă'në'm [Tú Braulio (6º), mejor pintemos todo el cuadrado y dejemos el dibujo]

Braulio 6º: Jëts wa'a nyëtë'n njă'yë'm măă Bandera tkăjpy'ity. Jëts npëëtăăjkë'n ¡que viva México! Jejeje [también dibujemos donde tenga a la mano la bandera, y le ponemos ¡que viva México! jejejeje].

Cristian 5º: Ne'k ee kyëpăjk ja'y npëëtăăjkë'n [mejor dibujamos la cabeza nada más].

Braulio: Tsojkëms [está bien].

Digna 4º: Măă yë'ë globo tyëkyă'ny [¿dónde vamos a poner los globos?].

Brenda 6º: Yăätysë' tyëkyă'ny [aquí lo vamos a poner].

Digna 4º: Soo yă't tyijya [¿qué significa esto? (señala el dibujo)]

Brenda 6º: Yë'ë npëëtă'kă'nyë'm tee yë'ë dibujo ttijya', koo Miguel Hidalgo grito ojts ttiny [vamos a poner lo que significa el dibujo, cuando miguel Hidalgo hizo el grito]. (C. Gpo. B, 2012).

En efecto, en este tipo de trabajo grupal, todos los estudiantes implicados se benefician en términos de aprendizajes, ya que los niños de grados avanzados aprenden y amplían sus conocimientos al expresar sus ideas y aclarar las dudas de los demás integrantes del equipo, y, los niños de menor grado aprenden escuchando y siguiendo las orientaciones de los demás.

Por su parte, en el grupo A, los procesos de enseñanza y de aprendizaje tienen sus características propias en términos de trabajos grupales e individuales. Normalmente, en este grupo, se fomenta más el trabajo individual, como comenta la maestra: “Cuando les

digo a los niños que trabajen por grupo, ellos agarran su cuaderno y trabajan individualmente, y cuando les digo que trabajen individual, ahí se van juntando y les digo –tengo que hablar al revés para que ustedes me entiendan–, y así les pongo a trabajar en equipo pero no quieren. Tal vez, creo que estamos formados así y por eso. Y así seguimos formando” (Entre. M.Gpo.A: 2011).

Sin embargo, esta afirmación contradice lo que expresan los estudiantes de este grupo: “Me gusta trabajar con todos, pues porque así estamos casi unidos, y hacemos un trabajo más grande, y pues cuando trabajamos con puros de 1º hacemos un trabajo chiquitito, porque hacemos cosas un poco aburridas, y cuando estamos casi todos con 2º y 3º resulta que es algo muy bonito” (Entre. E. L1º: 2012). Entonces, si bien los estudiantes del grupo A ven con agrado el trabajo en grupos heterogéneos, la maestra no siempre fomenta el trabajo grupal, menos combinado entre niños de distintos grados. Esta situación resta mucho a la interacción de los niños y niñas en el aula; la posibilidad de compartir sus conocimientos previos y sus experiencias se ve limitada, y, sobre todo, las posibilidades de un aprendizaje cooperativo son mínimas.

Entonces, a la luz de lo que sucede en ambos grupos, podemos afirmar que los trabajos en grupos heterogéneos permiten, por una parte, relaciones sociales entre estudiantes (Uttech, 2011), y, por otra, aprendizajes cooperativos. Esto es posible en la medida en que se fomenta la horizontalidad en las relaciones y la colaboración mutua en los aprendizajes. Así, se potencia en los estudiantes no sólo la capacidad de socialización, sino, también, la capacidad de compartir y construir conocimientos, la ampliación y consolidación de los mismos, asumiendo, responsablemente sus tareas en sus grupos y haciendo responsables a cada uno de los miembros para alcanzar los objetivos comunes trazados (Johnson y Johnson, 1999).

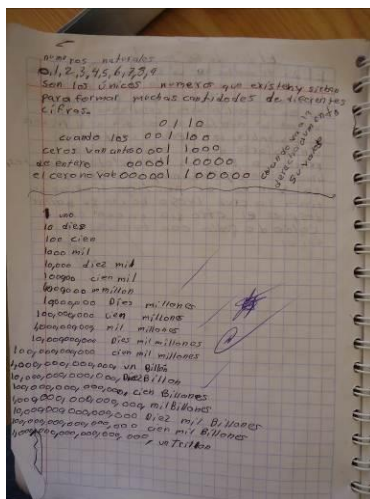
En este proceso, una condición inherente es el desarrollo de la capacidad de aceptación de la cualidad de la diversidad en términos de posibilidades de apoyo mutuo, de escucha y de libertad de expresión de los puntos de vista de cada uno. Para ello, la toma de decisión y la organización son determinantes (Guevara, 2001), principalmente si la organización es asumida por los estudiantes para efectuar los trabajos y lograr el objetivo común, como se vive en la comunidad, en donde el trabajo comunal y la ayuda mutua (Rendón, 2011) cuentan con la participación de todos los miembros, en la toma de decisiones, los que son actores centrales en la concreción del objetivo común.

Entonces, en el aula multigrado donde los estudiantes trabajan en equipo, las ventajas para los menores son indiscutibles, ya que están expuestos al desarrollo de habilidades cada vez más elevadas de pensamiento, lectura, escritura y comunicación; tienen un apoyo directo de sus compañeros y aprenden más rápidamente, siguiendo los modelos de los mayores; por tanto, trabajar de manera heterogénea fomenta el trabajo cooperativo y colaborativo.

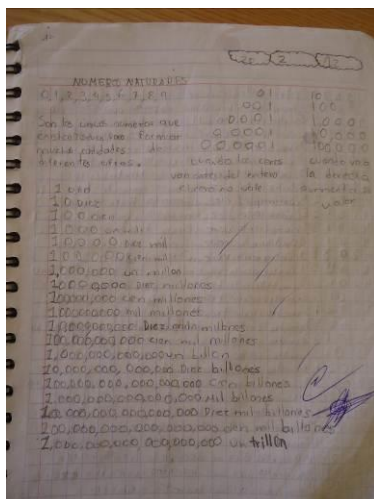
4.5.4 Organizando temas y actividades: entre lo común y lo diferenciado

En ambos grupos, los temas y actividades que se desarrollan en el proceso de enseñanza y aprendizaje responden a distintas formas de organización, esto porque los maestros tienen diferentes maneras de trabajar. En el grupo B, el desarrollo de los temas y actividades son comunes para los tres grados. Mientras que en el grupo A, los temas son comunes y las actividades son diferenciadas, principalmente para los de 2º y 3º aunque, en ocasiones se integra a los de 1º en el desarrollo de los temas comunes.

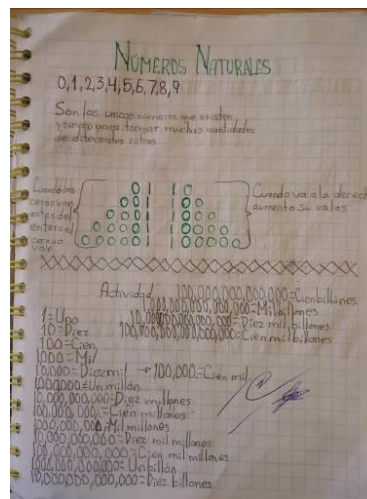
En este sentido, el maestro señala lo siguiente: “Lo que hago es ver los temas que coincidan, y ver un solo tema y no separar a los niños, no ver un tema con 4º, un tema con 5º, un tema para 6º, sino un tema general, no importa si se repite otra vez en 4º y 5º grado. Trato de ver todo el tema y trato de profundizar con ellos” (Entre. M.Gpo.B: 2011). Entonces, el desarrollo de un tema común es para no dividir a los estudiantes por grados. Al desarrollar el tema común, las actividades son también comunes, como vemos en las siguientes imágenes:



F. 12. Apunte de un niño de 4º, 2012



F. 13. Apunte de un niño de 5º, 2012



F. 14. Apunte de un niño de 6º, 2012

Sin embargo, los estudiantes de 4º demandan actividades de acuerdo a su nivel de conocimiento, como menciona Digna: “Jëpyeentsyë’ sexto jya’a tjëkkëexta’, ëpiky yë’ë

maestro ëëts nja'a neexy xmo'y, ka'ttsyë' juunjaty jyëk'jä'kyuka', jëts tsep nyëtë'n njowëta'. Koo cuento n'eetyunta', mää yë'ë planteamiento, ejxtëm ëëtsë'n cuarto, ka't ëëts nnëjowa', jëts yë'ë sexto tëë yë' t'ejxnëta' [Es que sexto siempre termina primero su trabajo, él (maestro) nos debería dar trabajo para nosotros de 4º, porque a veces no se entiende y es difícil para nosotros. Cuando hacemos el cuento (se refiere actividad de manera individual) lo que es el planteamiento, nosotros de 4º no sabemos todavía y los de 6º ya lo vieron] (Entre. D4º: 2011), Por su parte, Cristian menciona: "Mää librotsyë'ë ja'y tyëëkatsy" [nada más en los libros es diferente (actividades)] (C5º2011). Entonces, las actividades comunes que se desarrollan en el grupo B son complejas para los estudiantes de 4º, debido a que tienen un nivel diferente al de los estudiantes de 6º.

En ese sentido, el maestro opina:

Pues he visto que los niños de cuarto, y es de entenderse que es de lento aprendizaje que con los demás de 5º y 6º, he visto que cuando hacen un trabajo, los de 5º y 6º no quieren esperar a los chiquitos, cuando trabajan entre ellos y cuando terminan su trabajo y dicen- profe, ¡a exponer!- no quieren esperar a los niñitos, discriminan a los chiquitos, pues los chiquitos ellos quieren que los esperemos que los consintamos. (Entre.M. Gpo. B: 2011)

El maestro considera a los estudiantes de 4º como de lento aprendizaje, debido a que tardan en terminar las actividades, que actividades son comunes para los tres grados, lo cual indica que no existe gradación de actividades de acuerdo con los niveles de conocimiento de los estudiantes. Estas situaciones suceden cuando el maestro propone actividades individuales o en grupos de trabajo por grado. Este escenario se observó cuando desarrollaron el trabajo por grados con el tema de las adicciones. Los estudiantes de sexto, principalmente, culminaron el trabajo rápidamente, mientras que los demás grados, por ejemplo 5º, tardaron porque, además son menos y; los de cuarto tardaron más. Cuando se dan estas situaciones, los de 4º se desesperan al observar que los demás grados han terminado el trabajo: "¡Tsojkta', tëë sexto jya'a tjëkkëjknëta'! [Apúrense, sexto ya terminó su trabajo] (Obs. BF.4º: 2011). En el caso de cuarto, los estudiantes hacen todo lo posible por terminar rápidamente el trabajo, a fin de evitar la crítica de los niños de los otros grados superiores: "Koo ka't tsojk ntunta', ja'ytsyë'ë Gustavo ëkaap jyën'ijxy" [cuando no trabajamos rápido, Gustavo nos mira feo] (Entre.B4º: 2011).

En cambio en el grupo A, las actividades que propone la maestra son diferenciadas: "Con los de primero me los llevo más al otro extremo (otras actividades), de vez en cuando los meto en mi lista y de vez en cuando no, apenas están aprendiendo a leer y a escribir, por

eso me los llevo aparte. Tercero ya saben leer, ellos mismos desarrollan su tema” (Entre.M.Gpo.A: 2012). Este aspecto se pudo corroborar también durante el desarrollo de las clases “A ver, segundo y tercero sigan ustedes con las fracciones y primero sigan leyendo en su libro mágico” (C.Gpo. A: 2011). En este sentido, los temas comunes se dan principalmente con los dos grupos, y con los de 1º se enfoca más con la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

En ocasiones la maestra propone temas comunes con actividades diferenciadas, como observamos en el siguiente cuadro:

1º	2º	3º
Camarón Caramelo Caramelo Camarón	pepe pecas pica papas con un pico pica papas pepe pecas	Comí de lado mi helado Con melosa mermelada Con mermelada melosa Mi helado comí de lado

Esta actividad fue propuesta para el desarrollo de la lectura y escritura por grupos. En esta actividad observamos que, en el proceso de lectura, todos los estudiantes leyeron el texto; es decir, cuando la maestra efectúa una lectura guiada a los estudiantes de 1º, los demás grupos leen el texto en voz alta, sin recibir alguna indicación por parte de la maestra. De la misma manera sucede con los demás grupos, los de 1º están atentos cuando leen los de 2º y 3º, y, a momentos, repiten las palabras que escuchan.

Entonces, en el grupo multigrado, todos aprenden de todos. En el caso del grupo A, los estudiantes de los grados superiores son como andamio para los de 1º, ya que, al observar y escuchar sus participaciones, van asimilando y reflexionando sobre el tema.

Es así que en ambos grupos, maestros y estudiantes afrontan diversos desafíos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; por un lado, cuando son actividades sin gradación, los estudiantes asumen la responsabilidad de sacar un buen producto encomendado por el maestro; y con las actividades diferenciadas, los estudiantes realizan la actividad de acuerdo con el ritmo y el nivel de conocimiento, pero también se dan procesos de andamio. Por otra parte, trabajar con temas comunes les facilita a los maestros la profundización de los mismos (Mercado, 1998), y, atienden con más tiempo a los estudiantes de manera colectiva o individual.

4.6 Iniciando con una pedagogía intercultural en el aula multigrado

En los procesos de enseñanza en aula multigrado, los maestros retoman las vivencias de los estudiantes y los elementos culturales de la comunidad, y ello lo articulan con los

contenidos del plan y programa nacional. De la misma manera, en el proceso de enseñanza están presentes algunos principios de la comunalidad, como el diálogo y la participación para la construcción de conocimientos de manera individual y colectiva, los cuales son significativos para los estudiantes, durante la participación en la clase.

Esta situación se da principalmente en el grupo B, y en menor grado en el grupo A, en el grupo B, el maestro retoma diversos temas que conocen los estudiantes, como el maíz, los usos y costumbres de la comunidad y/o diversos temas de la vida cotidiana de los estudiantes. Mientras que en el grupo A, la maestra trabaja con temas como “El yo”, “Mi Familia”, “Mi escuela”, “Mi comunidad”. En ese sentido, en este apartado desarrollaremos el trabajo que efectúan los maestros en los procesos de enseñanza y aprendizaje con los niños y niñas.

4.6.1 Partiendo de y compartiendo los conocimientos previos

En el aula multigrado se comparten los conocimientos y las experiencias que cada uno de los estudiantes y maestros tienen; éstos son el resultado de sus vivencias e interacciones en sus familias y en la comunidad. Estudiantes y maestros activan y comparten sus conocimientos previos al iniciar las clases y al abordar las temáticas de estudio. Estos conocimientos son también el producto de las diversas experiencias vividas por ambos actores, y por lo tanto son la base para el abordaje de nuevos temas. Dichas experiencias y conocimientos previos favorecen la construcción colectiva de nuevos conocimientos; los niños y niñas amplían sus conocimientos previos y, a través de ellos, transitan para aprender otros.

Los maestros consideran que el proceso de exploración de los conocimientos previos fomenta la participación libre de los niños. “Al momento de abordar un tema nuevo, hago preguntas para poder saber más o menos qué tanto saben del tema que se va a abordar, muchas de las veces se le toma la palabra, el que quiera participar, esto con diálogo y conversación” (Entre. M. Grupo B: 2011). Por su parte, la maestra del grupo A menciona: “Les pregunto qué saben, qué conocen. Así lo hago con ellos, y te empiezan a decir, y les dejo que hablen” (Entre. M. Gpo. A: 2011). Es así como los maestros abordan el tema: los estudiantes de distintos grados pueden dar su opinión, expresando lo que saben del tema.

Maestra: A ver para ustedes, ¿qué son los anuncios?

Maestra: ¿Quién va a decir qué es anuncio?

Maestra: A ver Carlos (2º), ¿qué es anuncio?

Kevin 2º: Anuncio es lo que está en la carretera.

Fernando 3º. Anuncios son dónde vende, también tiene dibujos.

Roberto 3º: No correr, no toser al frente de sus compañeros.

Maestra: ¿Tenemos anuncio en la casa?

María Fernanda 1º: Mi hermano puso un anuncio en la casa, es que estaban cortando los aguacates.

Maestra: ¿Qué puso tu hermano?

María Fernanda 1º: No robar mis aguacates. (C. Gpo. A: 2012).

Deduciendo lo anterior, la exploración de los conocimientos previos que poseen los estudiantes es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que, a partir de ello, los maestros desarrollan su clase y los estudiantes construyen nuevos y/o amplían sus conocimientos. En este sentido, los estudiantes de los tres grados del grupo A poseen experiencias sobre el tema adquirido a partir de la vivencia cotidiana, como en el caso de María Fernanda de primer grado, quien señala que por letrero conoce el de “No robar mis aguacates”, el cual es un conocimiento adquirido en su casa; lo comparte con sus compañeros, y este le ayuda a comprender de mejor manera el contenido del tema.

Entonces, los niños, al compartir lo que saben, construyen conocimientos de manera individual y colectiva; es decir, cuando un estudiante da su opinión respecto de su experiencia o idea, los demás reflexionan o toman como referencia lo dicho para complementar o mejorar la opinión:

Maestro: A ver niños, hoy vamos a hablar sobre el maíz. Todos tenemos maíz en la casa, ¿verdad?

NS. Siiii (respuesta en coro).

Maestro: ¿Quién de ustedes nos quiere platicar del maíz?

Niños: (Se escuchan varias voces de los niños, sin distinción de grados) (...)

Maestro: A ver niños, ¿sus papás matan pollos cuando siembran el maíz? (...) ¿Por qué matan pollos al sembrar el maíz?

Brenda (6º): jëts moojk ëy yaakt (para que la milpa crezca bien)

Maestro: ¿Cómo siembran el maíz?

Maestro: A ver tú Rosa, ¿por qué algunas milpas no tienen mazorca?

Rosa: jakoo ka't moojkpajk ka't tee tmëëta (porque no tiene granos)

Braulio (6º): jako ka't tsoy ka't tee tmëëta' (porque no tiene fertilizante).

(...)

Maestro: Mis abuelos me regañaban mucho cuando yo jugaba con el maíz.

Maestro: ¿Por qué algunas mazorcas tienen 13 granos en una fila? (C. Gpo.B: 2011).

Entonces, los estudiantes comparten en el aula los conocimientos que adquieren en los espacios familiares y comunitarios, generando momentos significativos tanto para los maestros como para los estudiantes; por una parte, los maestros conocen y aprenden de las opiniones diversas de los estudiantes; y, por parte, los estudiantes construyen y profundizan sus conocimientos de manera individual y colectiva.

Por tanto, lo que los estudiantes comparten es un esquema de conocimiento que poseen sobre la realidad en la que viven (Coll 1983 en Miras 2002). Estos conocimientos, son lo que construyen en la cotidianidad, y son el resultado de sus vivencias, de hechos y

sucesos, experiencias y anécdotas personales, actitudes, valores y procedimientos relativos a la realidad (Miras, 2002). De la misma manera, en el aula multigrado se perciben esfuerzos por implementar aspectos relativos a la Educación Intercultural. Por ejemplo, los conocimientos previos de los estudiantes adquiridos en contextos familiares y comunitarios desde la transmisión oral y experiencias en interacción con el entorno natural y social son parte de la cotidianidad (Küper y Valiente, 1999), los cuales son retomados en el contexto áulico.

4.6.2 La narración: un recurso más para compartir y generar conocimientos

Las narraciones son prácticas cotidianas que caracterizan al aula multigrado. Los estudiantes y maestros comparten sus vivencias, experiencias e historias reales y ficticias a través de las narraciones permanentes, tanto al interior del aula, como fuera de ella. Estas narraciones compartidas se dan primordialmente en el grupo B, tanto por los estudiantes como por el maestro. Este espacio se presenta normalmente al inicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de una esfera psicosocial que motiva a los estudiantes a interactuar naturalmente. Este proceso favorece el desarrollo de distintas habilidades como escuchar, expresar, respetar a los demás, etc., habilidades importantes en la formación individual y colectiva de los estudiantes, que son un legado de la vida comunal.

El maestro resalta la importancia de hacer este tipo de actividades al iniciar las clases:

Tratar que todos los alumnos pongan atención en la apertura de cada clase (se refiere las narraciones). Otras de las actividades que propongo es platicar y comentarles de alguna noticia importante (suceso reciente en la vida cotidiana) de diferentes ámbitos. O simplemente le cedo la palabra algún niño o niña que quiera expresar algo. (Entre. M. Gpo. B: 2012)

Entonces, el profesor considera que compartir experiencias y conocimientos a través de las narraciones es una forma de estimular a los niños para que centren su atención en el desarrollo de las actividades del día, pero también es un espacio significativo ya que todos aprenden de lo que los demás expresan. La participación es libre y abierta para la expresión de alguna narración que deseen compartir los estudiantes, con la única recomendación que las narraciones sean acordes a la edad y no contengan groserías, como se puede ver a continuación:

Maestro: Antes de empezar (se refiere antes de iniciar con las clases) niños ¿quién nos puede contar un chiste?
Braulio de 6º. ¡Usted primero!
Maestro: Primero ustedes y después yo les voy a contar.

Maestro: De preferencia que no sean chistes groseros.
 Braulio de 6º: ¡Yo cuento cuentos!
 Maestro: ¿Quién quiere empezar?
 Cristian de 5º: ¡Yo sí sé muchos!
 Maestro: ¿Alguien quiere empezar?
 Gustavo de 6º: ¡Yo!
 (Según empezaban a caminar un señor por el desierto...)
 Maestro: A ver, niños, escuchen a su compañero. (C.Gpo. B: 2011)

El maestro motiva a los estudiantes a la libre expresión, puntualizada en diferentes tipos de narraciones que quieran compartir los niños con sus compañeros y compañeras. Este espacio se caracteriza también por el respeto mutuo entre estudiantes, y estos con el maestro, el cual es un valor que se fomenta en el interior del aula, y es fundamental en la formación integral de los estudiantes, ya que es parte del desarrollo de la reacción social en y para la vida.

Las narraciones que comparten los estudiantes y el profesor son diversas, como observamos en el siguiente pasaje:

Kook, yääk ipxy n'äjty tsyëënëta' yää, jëtsëk mëtskmijxy ojts tu'k'ojk jëyujk'ëjxtaapya' nyijkxy, jëts n'äjty kyëyaty mëët myëku'k, wa'k n'äjty nyänkëëyu'jtsëtëp, jëts ojtsëk jã'äy tu'k tpääta', jëts ojtsëk tkëëwojpjë'kta', jëts jëts ja'a tsu'tsy ojts tjëknëjxta mää tyëjkën (...) jëtsëk ojtsëk ja'a tyääk tmo'y ja'a tsu'tsy jëts koo jã'äy ojts tnëjowëta' koo ja'a jã'äy n'äjty jyä'ätsyu'tsta', jënëtëk ojts jyëk'ëjxkajxnëta, jëpety ojts nyëjknëta mää ja'a käjp txëëja' ipxy.

[Antes aquí vivían las personas de Mixistlán y que una vez un niño fue a buscar animales, pero él empezó a jugar con su amigo, jugaron a las escondidas y encontraron a una persona y le pegaron sobre la cabeza (la mataron), luego la carne la llevaron en su casa y le dijeron a su mamá que era carne de una persona (...) y cuando se enteraron las demás personas los corrieron de aquí y se fueron a vivir a lo que ahora se llama Mixistlán. (R6º, 2011).

La narración que comparte la niña con sus compañeros y compañeras es una forma de dar a conocer la historia de su comunidad, de Santa Rosa. Los estudiantes que no son de la comunidad de Santa Rosa, centran su atención en ello. Entonces, las narraciones que expresan los estudiantes permiten, por una parte, que entre todos conozcan la diversidad que cada uno posee; por otra parte, que el maestro potencie la libre expresión en el aula, la cual es un aspecto fundamental de los niños, ya que los estudiantes se sienten seguros de sí mismos cuando comparten experiencias que conocen y no son temas impuestos por el Maestro.

Por su parte, el maestro comparte lo siguiente:

Cierto día, una niña que se llamaba Salma, ya no podía pronunciar la letra a, y un día fue a la casa de su tío, fue a visitar a su tío, llegó y le dijo a su tío.

- ¡Buenos días tío, tío buen! -¿tú por qué me dices así? ¿Me estás cotorreando verdad?
 De repente llega otra persona y le dice al tío – ‘no te está cotorreando’- Lo que pasa es que ella, ya no puede pronunciar la letra “a”.
 Ka’tsyë’ aa t’ëkkäjpñë [ya no pronuncia la letra “a”]
 Después, sus papás ya estaban muy preocupados, lo que estaba pasando con Salma. Entonces, fueron a ver a un doctor, el doctor les dijo. – ‘Su problema, ha de ser por falta de vitamina “a”-
 Pero no se componía Salma durante un mes.
 Ka’t aa t’ëkkäjpñë [ya no pronuncia la letra “a”]
 Después lo llevaron con su abuelita y la abuelita dijo- ¡como que mi nieta ya no puede pronunciar la letra “a”!- A ver tráiganla acá-
 Ojtsëk ja’a Salma jyëk’ëspëwitsy [fueron por Salma]
 - A ver qué pasó- dijo la abuelita. Entonces la abuelita le dio un zape en la cabeza.
 Ojts tu’kkë’ë tkëëpojtsjë’ky [le pegó su cabeza].
 Y entonces Salma dijo.-¡aaaaa!
 Ns: jejejeje(coro) (C.Gpo. B, 2011).

Durante las narraciones compartidas, los estudiantes mostraron atención. La primera algunos de los estudiantes la tomaron como una información nueva, principalmente los que no son de Santa Rosa, y la segunda la tomaron más alegremente debido a que el profesor concluyó que “Ojts tu’kkë’ë tkëëpojtsjë’ky”[le pegó sobre su cabeza (pero en la lengua ëyuujk tiene un significado, más de emoción)]”, por eso les causó mucha risa. Entonces, las narraciones generan alegría e imaginación en ellos, lo cual es esencial al inicio de las actividades, ya que los estudiantes llevan diversos estados de ánimo a la escuela, como tristeza, molestia, preocupación, alegría. Por ejemplo Digna, una niña de cuarto, al llegar al aula se tapaba sus cachetes y le daba pena, no hablaba; su mirada era seria. Entonces el maestro le preguntó: “¿Qué te pasó?” ella responde, “Aceite tëë xtsä’äy” [me quemó el aceite]. Entonces, las diversas vivencias que pasan los niños en los diferentes ámbitos genera diversas energías. Asimismo, se potencia la interacción social al compartir sus experiencias y generan conocimientos.

En este mismo sentido, los estudiantes corroboran las experiencias que comporten al iniciar las actividades en el interior del aula: “Ejtptyë’ chiste tejaty tmëëtyääkäy o cuento nyëtë’n, jëts nejt n’ëjxpëjktëkëta’, jëts nyëtë’ntsyë’ y’ëënä’ny koo ëëts nmëtya’ktë’t” [Él (maestro) siempre nos platica, primero algún chiste o cuento o leyenda y luego ya empezamos a estudiar y, también él nos dice que platiquemos” (Entre. E A.C.5º, 2012). Por su parte Bertha apunta “(...) koo salón tēkētypy ntējkyēna cuentotsyë’ tu’k myëëtyakypy [cuando entramos al salón, el maestro siempre nos platica un cuento] (Entre. E.B.F4º: 2012). Las narraciones compartidas son una forma de estimular a los niños y niñas para que presten atención durante las clases.

4.6.3 Abordando temas de la comunidad

En la siguiente imagen, observamos la exposición de tema sobre el Día de los muertos, el cual fue un tema tratado en la fecha en que este se celebra; en este evento, no estuvieron solamente los estudiantes del grupo B, sino que fueron invitados los estudiantes del grupo A, la autoridad local y la educativa.



118

En esta escena, los estudiantes del grupo B comparten la siguiente información:

Gustavo: Nuestro tema es el Día de los muertos.

Rebeca: En el primero (primer) día, las gentes van al panteón y ponen naranjas, dulces galletas, tamal, refrescos.

Antonieta: También en su casa, hacen también el altar.

Braulio: Si no lavas tu ropa, ellos pueden poner su comida en tu ropa.

Brenda: Wa'a yě'ë o'kp nyětë'n jëktä'ëwejxp xo'xy, mëët ëkxäj [también a los muertos se espera con elotes y chayotes].

Gustavo : El muerto se tiene que esperar como lo que hicimos aquí(se refiere el montaje del altar).

Antonieta: Koo myëëtü'k xëëpa', wa'a jëpyeeny e'yëp poj më'ky, jëts myëmajtskxëëpa' niimyë'ky [el primer día se prepara el tamal de frijol].

Concepción: También dicen que los muertos se convierten en cualquier animal, ya sea en hormiga.

Rebeca: Koo ka't tee ntunë'm maa tëjkën, tsojk yě'ë xnëmenyëm xnëja'tëm maa tëjkë'n [si no hacemos nada en la casa, pueden llegar en la casa (se refiere si no hay alguna preparación del altar y comida)]

Rosa: Koo ka't tee ntunë'm ämpëjktëpëk yë't (si no hacemos nada, se tiene la creencia de que se enojan). (C. Gpo. B. 2011)

En esta experiencia se desarrollan procesos importantes como el valor de los usos y costumbres de la comunidad en el aula; la aplicación, la profundización de la experiencia vivida en la vida familiar y comunitaria por los estudiantes; y para algunos estudiantes que en su familia no efectúan dicha costumbre por las sectas religiosas, es un aprendizaje negado y a la vez nuevo para ellos.

En ese sentido, el maestro opina así: “Pues es para fomentar la cultura y la lengua [...]. Es muy importante porque me gustaría preservar también la cultura mixe, que no se perdiera, así como está pasando ahorita con la globalización en esta comunidad, quisiera que se preservara (la cultura mixe) y trabajar con ellos” (Entre. M. Gpo. B: 2011). Por tanto, por el proceso económico, social, cultural y político a nivel global, las culturas se ven afectadas de distinta manera, como en el caso del pueblo ëyuujk. Por estas situaciones, el maestro considera que uno de los espacios para su preservación es la institución educativa, aunque es un espacio muy pequeño y, además, jerarquizado. Sin embargo, no es un obstáculo para trabajar los elementos de la propia cultura.

Entonces, compartir temas de manera colectiva e individual es un potencial en la enseñanza y aprendizaje en el aula multigrado, porque se dan procesos de análisis y reflexión del tema a partir de las mismas experiencias de los estudiantes por poseer distinto grado de conocimiento. En esta situación, el papel del maestro es el mediador entre conocimiento y estudiante (Capella y Sánchez, 1999) debido a que interviene y comparte representaciones culturales (Mauri, 2002) del grupo.

Es innegable que este tipo de actividades desarrolladas, además de recuperar los conocimientos de los estudiantes y los de la comunidad, permiten que los estudiantes desarrollen otras habilidades como la exposición, la argumentación, la descripción, a la par de perder el miedo y la timidez. Por tanto, en el aula multigrado se fomenta la comunicación, el respeto, la escucha entre estudiantes y maestro, valores fundamentales en la vida familiar y comunitaria, y que son parte de los principios de la comunalidad para el bien común.

4.6.4 Producción de textos a partir de las vivencias

Las vivencias de estudiantes y maestros son insumos fundamentales. En ambos grupos, los maestros toman en cuenta las vivencias de los estudiantes para la construcción de textos: el día a día en los diferentes contextos, ya sean familiares, comunitarios o escolares, así como en diferentes situaciones, lo convierten en textos. Esta construcción de conocimientos, a partir de las vivencias, es favorable para un aprendizaje significativo, así como también forma parte de una educación intercultural, porque los maestros toman en cuenta las experiencias de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El maestro del grupo B considera que a los estudiantes les cuesta producir textos, por ello él ha considerado partir de las vivencias de los estudiantes para producir textos. Notemos su opinión:

Ellos (los niños) hacen su diario y, llegando a la escuela, la primera actividad era leer su diario, pero les cuesta mucho escribir, como Gilberto (4º) me decía: “No lo quiero leer, si quieres te lo digo así nada más”, así me decía, y cuando yo le decía “ Léelo o ¿te lo leo?- Y él empezaba a leer letra por letra así como leen los niños de segundo grado, así lee él y entonces le decía, “deja tu cuaderno y dímelo así nada más”, y empezaba a narrar, haz de cuenta que empezaba a narrar y narraba unas tres hojas, que no tenía en su cuaderno, en su cuaderno solo tenía unos dos renglones, les cuesta escribir así nada más (directamente a la escritura) (Entre. M. Gpo. B: 2011)

Entonces, la escritura de los textos es un proceso complejo para los estudiantes, por ello, el maestro busca la forma y manera de que los estudiantes produzcan textos a partir de lo que viven y conocen. En uno de los propósitos del plan de clases del maestro dice así: “Que los niños mejoren su expresión oral, comprendan y produzcan textos oral-escrito” (P.PJ, 2011); En este propósito, para la escritura es importante desarrollar la expresión oral. Por tanto, en las clases, el profesor les da la siguiente instrucción a los estudiantes.

Maestro: ¿Alguien me podría decir cómo llegó a la escuela? ¿Quién quiere empezar? Van a decir por dónde pasaron, qué vieron en el camino, porque cuando caminamos vemos muchas cosas y suceden muchas cosas. ¿Verdad?, pueden hacer dibujos en

el pizarrón y de ahí se van apoyando, como ustedes quieran, sin dibujo o con dibujo.
(C. Gpo. B: 2011)

Después de estas instrucciones, los niños comenzaron a participar, contando lo que vivieron en la mañana, enfocando lo que observaron durante el camino. Al término de las participaciones de todos los estudiantes, nuevamente el maestro les indicó lo siguiente:

Maestro: Bien niños, se van a guiar de su dibujo y van a hacer un pequeño escrito, de lo que acaban de decir, van a escribir qué cosas ven cuando vienen de su casa a la escuela, qué es lo que les sucede cuando caminan, ya lo dijeron todo, ahora lo van a escribir en su cuaderno, van a hacer una descripción, aunque sea poco el recorrido pero vemos muchas cosas, ¿sí, niños?”.

Ns. Siii! (coro) (C.Gpo. B, 2011).

Entonces, para la construcción de textos, parten del lenguaje oral. Esta oralidad es dada en ñyuuik y en español, dependiendo del manejo de las lenguas por los estudiantes. Sin embargo, la escritura de textos es dado en español. Notemos los textos escritos de los estudiantes, que fueron leídos ante el grupo.

Cuando salgo de mi casa, primero encuentro un vochito (carro), después encuentro una casa que no es mía, luego encuentro un basurero y dos tiendas, y después encuentro la tienda, después encuentro un poste, después paso por las milpas. Encontré una persona, era una señora que venía bajando con su perro, por poco le muerden a la señora, después el perro quería morder a su compañero (perro de Cristián). Luego subí otro poco, encontré la casa de Brenda y luego encontré otro poste y ya llegue en la escuela (CA. 5º. 2011).

Por su parte, Rosa Guadalupe de 6º nos lee su texto.

El recorrido de mi casa a la escuela. Cuando yo salgo de mi casa ahí encuentro unos árboles y ahí encuentro una carretera y hay otra casa de mi abuelita Ernestina, y cuando llego más arriba hay muchas piedras y habían árboles, pero ya no hay, ya lo cortaron las personas, y más arriba encontré un perro que de Salma y de ahí más arriba encontré la casa de Salma, luego escuché que estaba ladrando los perros de la señora y más arriba llegué donde está la agencia y de ahí llegué a la escuela (RG6º).

Esta evidencia muestra los sucesos que han vivido los estudiantes en una mañana durante el camino de su casa a la escuela. Estos sucesos son significativos para ellos, debido que forman parte de su vida cotidiana, los cuales quedan registrados. Un aspecto importante en la construcción de textos que efectúan los estudiantes, es que el maestro les da la facultad de que produzcan textos en la medida de sus posibilidades. Por tanto, los textos elaborados tienen la función comunicativa, debido que, al momento de leer, comunican el mensaje de las actividades o los sucesos que han vivido.

De la misma manera, en el grupo A, la maestra hace que los estudiantes de 2º y 3º escriban sus diarios, también les pide que anoten en el diario todo lo que viven día a día en el contexto escolar y familiar. “Van a anotar qué hacen en su casa y qué hacemos en

la escuela, todo eso van a anotar” (C. Gpo.A. 2012). Por tanto, la producción de textos, a partir de la vida cotidiana, es una forma en la que los estudiantes producen sus propios conocimientos, los cuales son significativos para ellos.

Entonces, los maestros valoran los conocimientos propios de los estudiantes, ya que a partir de su forma de ver, de vivir, de interpretar la realidad, construyen sus propios conocimientos; es decir, la construcción de conocimientos se da desde la propia vivencia.

4.6.5 Conceptualizando las vivencias

La enseñanza de conceptos se da a partir de lo que conocen y viven día a día los estudiantes en los diferentes contextos, sean éstos familiares o comunitarios. Esta enseñanza es dada a partir de las participaciones de los estudiantes y del maestro, lo cual es favorable para un aprendizaje significativo.

En la conceptualización de las vivencias, el maestro da a los estudiantes la libertad para que participen con opiniones y respuestas a las preguntas: “Maestro: Bien niños, ¿quiénes me pueden decir ¿Qué desayunaron hoy? ¿Quién quiere contar un cuento? Para llegar a la escuela, ¿por dónde caminaron?”. A partir de estas preguntas, el maestro genera la participación en los estudiantes para construir conceptos. En este mismo sentido, el maestro menciona lo siguiente: “Pues no les digo qué vamos a ver, sino que ellos mismos hablan y platican primero, hago que participen, y ellos mismos se dan cuenta (Entre. M.Gpo.B. 2012). Esta situación se corroboró cuando los estudiantes terminaron de contar unas narraciones; el maestro les indicó que a partir de los dibujos hicieran hablar a los personajes. En ese momento, Braulio de 6º mencionó: “Ah es historieta, tiene cuadros”. En efecto, a partir de las vivencias y otros aspectos que ellos conocen conceptualizan el contenido.

Maestro: Tee tëë xyam x’opata’ [¿Qué desayunaron hoy?] (De pronto se escucha la voz de un niño)

Omar 4º: Ējts, frijol. (Yo, frijol) (Se escuchan más voces de los niños. Huevo, quesadilla).

Gilberto 5º: ějts huevo

Maestro: Pëën tëë tjëk’ella’ (¿Quién lo hizo?).

Gilberto: Ntākma’y (mi abuelita)

Salma 5º: Sopa.

Maestro: Soo jëtëë x’eetyunta [¿cómo lo prepararon?].

Salma 5º: Jëpyeen tu’jts tëë tkëxwetstëët, jëts jëtëkojk aceite tpëta’kta, jëts sopa t’ëëko’ja’. Jëts jëtëkojk nëë tpëta’akta’ [primero ponen una olla en la lumbre, después echan aceite, después se agrega la sopa, después el agua]

Maestro: A ver tú David, ¿nos puedes platicar qué desayunaste hoy?

David 4º: Tu’k (un pollo)

Maestro: ¿Preparas café? ee x’ënëmyëtya’kta [¿nos puedes platicar?].

David 4º: jëpyëën nëë jyëkkëxwitsy mää mää jëënë'n. [Primero se echa agua en la olla].

Maestro: ¿Después?

David 4º: Cafëway jyëkpëtä'ky mëët azúcar. [Después se echa café molido y azúcar].

Maestro: Në'n café jyëkpëtä'ky. [¿Qué tanto le echan de azúcar?]

Cristian5º: tu'kkopë'n [una copita]

Maestro: Jënaak taza pyëtsimy [¿cuántas tazas sale?]

David 4º: May (varias).

Maestro: xëëkujkp kiixy n'äjty xyëmët. Ja jëën n'äjty tjëkjoknääxta. [las niñas hacen tortillas, estaban sacando mucho humo]

Maestro: A ver Rebeca, ¿nos puedes platicar ¿qué platillos sabes hacer?.

Maestro: Un platillo de acá.

Rebeca 6º: koo kaaky y'eya' [cuando se prepara la tortilla].

Maestro: ee x'ëknëkajpxta soo kaaky y'eya? [¿nos puedes platicar como se prepara la tortilla?].

Rebeca 6º: Jëpyëën n'ësjëtsë'm, jëts wejky jyëkpëtpëka', koo jyo'kxtëjkyënë , jëts paan jyëkpuyj jëts ja'a jitsy jyëkojxna jëts jyëktej'miky , jëts jyëkojxna, jëts jyëkëxkeny maa wekyxyën [Primero ir a moler el nixtamal, luego se le echa la brasa debajo del comal, después se lava el metate y de ahí de vuelve a amasar, luego se hace la tortilla].

Maestro: nën tya'na ko kaaky tu'uk tyëtsy [¿qué tiempo tarda al cocer una tortilla?]

Brenda Érica 6º: Cinco minutos. (C.Gpo. 2011)

En esta escena, los estudiantes comparten sus experiencias, lo que conocen y viven en la vida diaria. Una vez que terminan de compartir de manera oral sus vivencias y conocimientos, el maestro les indica lo siguiente:

Maestro: Bien niños, todo lo que ustedes acaban de decir, ¿cómo se llama?

NS: ¡Comida! (coro)

Maestro: Se llama Receta de cocina.

Braulio 6º: No escuché!

(Enseguida el profesor anota sobre el pizarrón el significado del concepto)

Maestro: **Receta de cocina:** Texto que contiene una lista de ingredientes y una serie de pasos o instrucciones a seguir para preparar un platillo (comida). (C.Gpo. B. 2011)

Entonces, a partir de las vivencias cotidianas que comparten los estudiantes, reafirman o aprenden nuevos conceptos, los cuales son significativos para ellos, debido a que ellos mismos aportan lo que saben, lo que hacen en su vida diaria. Por tanto, existe la diversificación en el desarrollo de la enseñanza; así como también, los recursos inmediatos son los mismos estudiantes ya que ellos son los que aportan lo que conocen y viven en los diferentes contextos y situaciones. Entonces, los maestros valoran los conocimientos propios de los estudiantes, ya que, a partir de su forma de ver, de vivir, de interpretar la realidad, construyen sus propios conocimientos; por tanto, la construcción de conocimientos se realiza desde la propia vivencia.

4.6.6 Interrogándonos aprendemos

Las interrogantes permiten un tratamiento espontáneo de los saberes y conocimientos que tienen los estudiantes, lo cual permite construir, reconstruir los conceptos y nociones en función de la diversidad de ideas que aportan. La interrogación es el inicio del proceso de construcción de aprendizajes de manera colectiva o individual para los estudiantes, y para los maestros, es la posibilidad de hacer que los estudiantes compartan sus conocimientos, experiencias, vivencias y expresen sus ideas; de igual manera, le permite corroborar si los estudiantes han comprendido o puesto atención cuando sus compañeros comparten sus conocimientos.

Con las interrogantes, los estudiantes tienen una participación abierta, la cual se expresa en respuestas y opiniones favorables o erróneas a las preguntas que efectúan los maestros. Sin embargo, no existe rechazo a ello por parte de los maestros ni por parte de sus compañeros, sino que, entre todos, aprenden de todos al escuchar las opiniones de los demás.

Maestra: A ver niños, ¿cuáles son las vocales? Y ¿cuáles son las consonantes?. Un niño de 3º responde “a,b,c,d...,” y de pronto se escucha la voz de una niña.

Sheila 1º: Maestra, las vocales son A,E,I,O, U.

Maestra: ¡Muy bien!

Maestra: Tercero, ¿qué pasa?, mejor los de 1º saben, ahora 2º y 3º va a tener más trabajo (C. Gpo. A, 2012).

Por otra parte la maestra aborda el tema de los estados del agua, el cual era principalmente para los estudiantes de tercero y segundo.

Maestra : A ver niños ¿qué pasa cuando el hielo le toca el sol?

(los de segundo y tercero no responden)

Leslie 1º: Se hace agua.

Maestra: Sí, bien Leslie.

Maestra: ¿Y los demás que dicen? (Obs. C. Gpo. A. 2011)

A partir de las interrogantes, los estudiantes reflexionan y analizan el tema que se está tratando, lo cual es beneficioso para todos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este mismo espacio, se comparte y se construye el significado de los conceptos; es decir, profundizan el tema, y hacen que los demás estudiantes tengan indicios para responder las interrogantes. Entonces, la interrogación abre la posibilidad de trabajar de manera compartida con todos los estudiantes sobre la base de las respuestas erróneas o acertadas; de la misma manera, crea dinámicas de expresión lingüística y cognitiva.

Por otro lado, la interrogación complementaria permite a los estudiantes ahondar más sobre el tema, y al mismo tiempo le permite al maestro corroborar los aprendizajes y la atención que han puesto los estudiantes a sus compañeros durante la exposición de los temas u opiniones.

Maestro: ¿Alguien quiere comentar lo que dijeron sus compañeros?
 Omar 4º: nyètën nyëjkxta capsant, jëst pëjy t'ëspëta'kta [También van al panteón a dejar flores].
 Maestro: ¿Por qué pusieron una imagen en el altar?
 Concepción 6º: Dicen que también es sagrado para los muertos.
 Maestro: Juun yë' sant jyëkpëta'k ojts tsoony, tëë jëmejt? [¿cuándo empezaron a colocar la imagen? ¿En qué año?]
 Braulio 6º: koo españoles ojts jyata [cuando llegaron los españoles].
 Gustavo: Los españoles cambiaron nuestra tradición, porque era diferente, antes no había imagen.(C. Gpo. B. 2011)

Los estudiantes comparten, expresan sus conocimientos, piensan y actúan en el proceso de construcción de conocimientos a partir de las interrogaciones que efectúan los maestros. Asimismo, a los estudiantes de los diferentes les ayuda a generar procesos de expresión, pensamiento y acción para su propio aprendizaje de manera individual y colectiva.

En relación a ello, los maestros opinan de la siguiente forma: “Es para que ellos participen y hablen también [...]. Pues para ver si pusieron atención, lo que dicen sus compañeros” (Entre. M.Gpo.B. 2011). Por su parte, la profesora considera lo siguiente: “Le dejo que hablen, porque saben y conocen” (Entre. M.Gpo.A. 2012). Entonces, los estudiantes son tomados en cuenta como sujetos pensantes, analíticos y reflexivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un elemento importante en el proceso de la interrogación, y al compartir los conocimientos a través de la exposición, es la escucha, la cual es fomentada principalmente por el maestro: “Pongan atención, vamos a escuchar a los de 4º, ¿sale niños? Por favor, guarden silencio, vamos a escuchar a los chiquitos” (C.M.Gpro. B.: 2012). Entonces, a través de la interrogación, los estudiantes de diferentes grados en el aula multigrado profundizan y construyen sus conocimientos a partir de la diversidad de ideas y aportes de cada uno de ellos. Por tanto, ambos actores, estudiantes y maestros, se convierten en participantes activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y aquí lo primordial es la construcción colectiva de conocimientos. Es decir, los maestros no son los actores únicos en el proceso de enseñanza.

Las interrogantes apuntan a percibir en qué medida los estudiantes entienden y atienden la clase. Este tipo de interrogación ayuda a los estudiantes a construir y reconstruir sus conocimientos; asimismo, estimula el pensamiento reflexivo. Por tanto, las interrogantes constituyen una parte importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque les permite someter a la reflexión el contenido que se está abordando, y con ello encontrar posibles soluciones, principalmente en el caso de los números; al mismo tiempo, se dan diversas interpretaciones por ser un aula multigrado, ya que existe el potencial de la

diversidad de los estudiantes que posibilitan la discusión en grupo y a la vez los aprendizajes colectivos.

En suma, las interrogantes que efectúan, tanto estudiantes como maestros, permiten adquirir , profundizar y construir nuevos conocimientos, los cuales son factores favorables en su formación, debido a que entre todos reflexionan acerca de lo que saben del tema, y no son simples depositarios de conocimientos. En ese sentido, los maestros son mediadores entre estudiantes y contenidos, ya que enseñar no es transferir conocimientos (Freire, 2002). Es así que los maestros de la escuela Narciso Mendoza, toman en cuenta a los estudiantes como sujetos de conocimientos, debido a que no centran el interés en el tema, sino en los estudiantes (Mauri, 2002), para que cada uno ellos dé sus opiniones y así construyan de manera colectiva los conocimientos. El papel del maestro en este proceso es de guía para la búsqueda de la información (Uttech, 2011) y profundización del tema, y no un transmisor de conocimientos. En este tipo de procesos se fomenta las habilidades sociales para la vida cotidiana en los diferentes contextos sociales porque van tejiendo las ideas de manera colectiva como en las asambleas comunitarias.

4.6.7 Acudiendo a la comunidad, para saber más del tema

La comunidad es una fuente de información importante con que cuentan los estudiantes y los maestros en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ya que en ella los estudiantes recaban información a partir de entrevistas y observaciones, dependiendo del tema que les asigna el maestro. En el aula multigrado, los libros no son la única fuente de información para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el grupo B, los estudiantes acuden a las personas de la comunidad para efectuar algunas investigaciones a través de entrevistas y observaciones. Esta actividad se desarrolla de manera constante en el grupo B, mientras que, en el grupo A, las fuentes de información son los mismos niños durante el desarrollo de las clases, en el interior del aula. Al respecto, el profesor considera que los temas por investigar en la comunidad sirven para complementar lo que ya han visto en el interior del aula. Notemos su opinión: “El objetivo de los trabajos de investigación es poner en práctica algunos contenidos trabajados. También las tareas de investigación se dejan para temas que ellos (los niños) más o menos conozcan y analicen y observen (...).”(Entre. M. Gpo. B 2012). En este sentido, la investigación propuesta por el maestro tiene la finalidad de analizar y observar los temas que se desarrollan en el interior del aula, y para que, a partir de ella, los estudiantes interactúen directamente con las personas de la comunidad, lo cual les

permite analizar la situación cultural de la comunidad. Las tareas de investigación que deja el profesor se evidencian enseguida:

Maestro: Les voy a dejar un trabajo de investigación, ustedes van a entrevistar, van a dibujar, van a observar una casa. Es sobre el adobe, niños.

Maestro: Tarea número uno: Observar y dibujar una casa de adobe. Entrevistar a un señor que se dedica a hacer adobes.

Maestro: Al momento de que estén observando, les va a surgir muchas dudas, ahí le preguntan al señor. Ja'p xtipyëktët (ahí le preguntan)

Preguntas guías:

¿Qué es el abobe?, ¿para qué sirve? Tee wyia'any. ¿Con qué materiales están hechos los adobes? ¿Cuáles son las medidas del adobe? ¿En qué temporada hacen el adobe?, ¿Quiénes trabajan en la elaboración de adobes?

(...)

Maestro: Ya comentaron ustedes, sobre el Día de muertos y, para conocer más, ustedes van a investigar, le van a preguntar a sus abuelitos, papás, mamás o también los comités, o también otras personas. (C.Gpo. B. 2011 y 2012)

Los temas de investigación que el maestro propone a los estudiantes son propiamente culturales y comunitarios; con estas tareas, los niños profundizan sus conocimientos de la comunidad y a través de ellos conjugan los conocimientos occidentales. Entonces, podemos afirmar que la comunidad juega un rol importante en el proceso de la construcción de aprendizaje de los estudiantes, ya que es la que provee y amplía la información que los niños estudian en el aula. En efecto, si la escuela está inserta en una comunidad de la cual forma parte, entonces, en la formación de los estudiantes se dan relaciones sociales entre escuela y comunidad. Así sucede en la escuela Narciso Mendoza, la cual reconoce que toma en cuenta a la comunidad como un recurso para la formación integral de los niños, ya que forma parte de su propia vida en la cual se desenvuelven. Sin embargo, también cuenta con los libros de textos y otras fuentes bibliográficas, con los cuales los estudiantes pueden acceder a la información de la cultura occidental; con ello podemos decir que se reconocen otras culturas.

Por las consideraciones anteriores, podemos darnos cuenta de que, en el aula multigrado, las enseñanzas del maestro del grupo B no se quedan en el interior del aula, sino que también se desarrollan fuera del aula, esto a través de la investigación que hacen los estudiantes. Por otra parte, en el proceso de la investigación, un elemento importante de la cultura es la lengua ñyuujk. Cada que el profesor deja la tarea de investigar algún tema, les recomienda a los niños que las entrevistas las desarrollen en la lengua ñyuujk: "Le van a preguntar todo en mixe, porque si ustedes le preguntan en español, ellos no lo van a entender, y si ustedes le dicen en mixe, les van a decir muchas cosas" (C. Gpo. B..2012).

Entonces, la lengua es un elemento importante como vehículo de comunicación para la obtención de los datos.

4.6.8 Convivencia Pedagógica Infantil Comunitaria

La Convivencia Pedagógica Infantil Comunitaria Estatal de 6°. Grado, planteada desde la Dirección de Educación Indígena del Estado de Oaxaca, pretende dar respuesta al planteamiento de la homogeneización de la olimpiada infantil de conocimientos de 6°. Grado a nivel nacional. Es por ello una propuesta diferente a una educación que parte desde los conocimientos y las prácticas comunitarias, para acceder, a través de ellos [saberes y conocimientos].

En el ciclo escolar 2009-2010, el equipo de maestros, que estuvo en el Departamento de Evaluación y Seguimiento de la Dirección de Educación Indígena, debatió, discutió, analizó y finalmente propuso una modalidad diferente de “seleccionar” a los estudiantes que asisten a las olimpiadas nacionales de conocimientos. Ello se debió a que, a nivel nacional, año con año se ha seleccionado a los estudiantes partiendo desde las escuelas y eliminando a los participantes a través de exámenes escritos, elaborados desde las oficinas y basados primordialmente en los contenidos del plan y del programa nacional.

Entonces, los estudiantes presentaban dichos exámenes para poder llegar a representar al Estado en la etapa nacional. Analizando este tipo de proceso desde el enfoque comunitario y desde la situación real que se vive en las distintas comunidades, principalmente rurales, se ha hecho únicamente el trabajo de individualizar a los estudiantes que trabajan solos para representar tanto a su escuela, a su comunidad, a la zona o sector escolar, a la región y finalmente al Estado, para llegar a la etapa nacional. Finalmente, lo único que logran obtener los estudiantes es el reconocimiento por las autoridades educativas y se les brinda una comida con el presidente de la República, quien solamente los felicita por su excelencia académica, y los bancos o empresas privadas les otorgan una beca para seguir su educación secundaria con el compromiso de mantener un promedio mínimo de ocho punto cinco. Sin embargo, detrás de todo eso, hay un trabajo centrado únicamente, en un estudiante a quien se prepara para la fase de zona o de sector, olvidándose de su lengua y cultura.

Para preparar a los estudiantes, los maestros que atienden sexto grado, se basan en la enseñanza y aprendizaje centrado a la homogeneización, a la castellanización; es decir, a una enseñanza monocultural que ocupa absolutamente los libros de textos y el plan y programa nacional, sin tomar en cuenta las lenguas y las culturas del estudiante. Esto

responde a que en el certamen a nivel nacional los exámenes se basan en los contenidos nacionales. En este aspecto, está presente la competencia individualizada y no el trabajo colectivo; es ahí donde se presenta con mucho énfasis el centralismo y el individualismo del maestro hacia sus estudiantes, porque los demás no existen para él, y sólo les deja tareas en las que puedan entretenerse mientras él alista al mejor “caballito de batalla”.

Analizando todo lo anterior, el equipo de evaluación de la Dirección de Educación Indígena de Oaxaca propone cambiar la modalidad de trabajo.

La convivencia infantil está planteada con un enfoque comunitario, es decir, se retoman algunas prácticas comunitarias y se llevan a esta Convivencia, siendo la principal, la asamblea infantil, además de talleres, conferencias, juegos y eso involucra a los alumnos participantes a socializarse, en experiencias anteriores, la toma de decisión. La asamblea infantil determinó en una sesión las formas y los procesos de cómo tenía que ser el comportamiento de los alumnos participantes y al término del evento, del mismo modo, sesionaron y eligieron a sus compañeros quienes los iban a representar en un evento estatal. Desafortunadamente esta convivencia a pesar de haberse realizado ya en tres ocasiones, no ha tenido el respaldo del propio Instituto (IEEPO), pues ellos aún siguen obedeciendo las órdenes de la SEP y mantienen el certamen de la olimpiada infantil de conocimientos, valorando solo aspectos cuantitativos, o sea, es mejor, quien mejor puntuación o calificación tiene (Entre. ATP.Jefatura de Ayutla, 2012).

Entonces, la propuesta de la DEI parte de las prácticas comunitarias de los pueblos originarios, respetando la cultura y la lengua. Asimismo, está más centrado, en los trabajos colectivos y no en el individualismo. Sin embargo, la estructura política del IEEPO sigue con la política de homogeneizar la formación de los estudiantes de Oaxaca, sin tomar en cuenta el mosaico cultural y lingüístico que caracteriza al Estado y que la Constitución Política Federal y estatal reconocen.

El desarrollo de las convivencias se da principalmente de manera colectiva; la primera etapa se presentan pequeños equipos de estudiantes, ya sea por parejas, equipos de tres, cuatro o hasta cinco elementos. En el caso de la escuela Narciso Mendoza participaron dos estudiantes que desarrollaron un tema previamente investigado por ellos mismos y por el maestro. Cabe aclarar que la investigación fue efectuada por todos los estudiantes del grupo B, no solamente por los estudiantes de sexto, la cual fue realizada en dos lenguas, la lengua oficial (español) y la lengua originaria de la comunidad. En este sentido, el ATP de la Jefatura de Ayutla apunta lo siguiente:

El desarrollo del tema lo hacen a través de pequeñas conferencias o talleres y se apoyan mutuamente al estar al frente de la audiencia, explican detalladamente los procesos del tema analizado, hablan de la siembra del maíz, elaboración de los tamales, juegos tradicionales, elaboración del rebozo o del tlacoyal, temas con los

cuales los alumnos están familiarizados, pues es algo de su vida cotidiana y que lo viven día a día. (Entre. ATP J.A. 2012)

Entonces, desarrollan temas que son más cercanos a los estudiantes, y con ello desarrollan diversas habilidades como la comunicación, el respeto, la seguridad de expresar ideas, el valor de la escucha y la tolerancia. Asimismo, un aspecto primordial en el desarrollo de los temas es la complementariedad al exponer sus temas como observamos en la foto:



Foto 15: Niños de Narciso Mendoza compartiendo el tema del maíz, 2012

El profesor Jorge manifiesta que, a través de la convivencia, los estudiantes tienen más oportunidad de participar expresando y desarrollando diversas habilidades y conocimientos que tienen. Agrega que “está bien eso (la convivencia pedagógica infantil), porque los niños participan más, hablan más. Braulio (6º) más hizo reír a la gente que exponer nada más el tema, decía muchos chistes, se divirtió mucho” (Entre. M. Gpo. B, 2012). Entonces, estas actividades no le ponen tenso al estudiante, como suele suceder en los exámenes escritos de la olimpiada nacional, sino que aquí los estudiantes disfrutan compartiendo lo que viven y conocen de y en sus comunidades.

Por otra parte, en el desarrollo de las actividades no es sólo compartir los temas, sino que también desarrollan otras actividades como juegos, en los cuales crean espacios de socialización y de trabajo en equipo, como nos confirma Brenda:

Ejts ojts concurso nyikxy mēēt nmēku'k jēnēmajts, wats ojts nēkxta Maguey, wats, ojts yē maíz ojts nmētya'kata, yē' ojts nēkajpxta soo ojts ne'pta ya' Santa Rosa, juun yēknī'py, soon y'ity yē' ojts tukkēy n'exponerata. (...), wa ojts tsēkaa ek' ojts njēknējxta mēēt yē' yu'n, mēēt mooj, nejp, yē' ojts tukēy njēknējxta tejaty tunkējxp, pintsy kipy ojts njēknēxkta, yē ojts jajp njēnējxta, jēts ojts nyētēn maa papel craf njēknājxta maa ja'ay ojts nye'pa (...) eyts ojts njowa, ojts jap nkējata, básquet ojts nkējata, jēts nyētēn por equipo ntunta wenkjaty ojts mēēt xtēja'ty ka't nmēku'uk ojts mēēt x'ēktējatna, wenk escuela ojts mēēt ntunta, jets ojts nyētēn nkēyata, ěxtēm yē' Tierra Blanca, wa' ojts xtēktēkēyata tee jaty yē' tujts xyēē, yēts yē maestro ojts wenk ojts xtētēkēyata

[yo fui al concurso con mis otros dos compañeros a Maguey, llevamos el tema de maíz, cómo se siembra aquí en Santa Rosa, como se da, cuándo se siembra eso expusimos todo [...]. Llevamos un toro de juguetes, llevamos la yunta, maíz, coa y todo lo que se ocupa cuando se siembra el maíz, zacate de maíz eso, ocupamos, también pintamos en el papel craf, lo hicimos grande donde las personas estaban sembrando. Ahí jugamos básquet, trabajamos en equipo y ya no me tocó con mis compañeros, me tocó con otros de otras escuelas, y también jugamos, por ejemplo, jugamos cuando hacen olla en Tierra Blanca, eso jugamos como se llaman las ollas y también los maestros nos pusieron a jugar. (Entre. E. BÉ 6º, 2012)

En esta convivencia, los estudiantes tienen la libertad de expresar y desarrollar sus diferentes habilidades, es así que, a través de la convivencia infantil, valoran las formas de vida de sus comunidades, fomentando a partir de ello la interacción social. La participación de los estudiantes presenta diversidad de temas, como en el caso de los estudiantes de Santa Rosa, que presentaron el cultivo del maíz y socializaron sus conocimientos y la forma en que se trabaja en su localidad, ya que, al ser Tamazulápan un municipio con una orografía diversa, no plantea el mismo trabajo que se realiza en todas las localidades de las escuelas participantes. Es así que los niños comparten los saberes comunitarios con otras escuelas, actividad en la que se retoman sus formas de vida cotidiana.

Entonces, en el proyecto dado desde la Dirección de Educación Indígena se retoma con más énfasis los saberes comunitarios en las escuelas primarias bilingües ubicadas en las distintas regiones del Estado de Oaxaca, principalmente con los estudiantes de sexto.

El evento que realizamos como educación indígena tiende más a buscar una evaluación cualitativa no tanto en sus conocimientos, sino más bien en que sepan hacer, ser y saber, por eso mismo no traemos a los niños a que se sienten a contestar un examen que no nos va a decir nada, mejor lo traemos para cuente sus experiencias, sus vivencias y les pueda compartir sus conocimientos a los otros. Pero IEEPO (Instituto Estatal de educación de Oaxaca) no ha reconocido el proyecto que se plantea desde la DEI y eso ha limitado mucho que se pueda realizar un evento más amplio. Hemos querido integrar a otros grados, a los niveles de preescolar o inicial, pero lo que nos limita mucho es el recurso económico, ya que son varios días en que se tiene que brindar alimentación a todos los asistentes: alumnos y alumnas, padres de familia, maestros, directivos, supervisores, comités de padres de familia y quienes responden con los gastos son las autoridades municipales o locales juntamente con una aportación de los profesores de la Zona Escolar sede. (Entr. ATP J.Ade la. 2012)

Entonces, a través de la convivencia infantil se llega a la evaluación cualitativa, en donde se toman en cuenta las habilidades de los estudiantes, y no se precisan los números. Sin embargo, no dejan de ser selectivos a nivel zonal y a nivel jefatura.

Por otra parte, por la situación económica, se limita que ciertos grados compartan los saberes comunitarios; en los eventos de la convivencia pedagógica infantil, los estudiantes desarrollan sus conocimientos, habilidades y actitudes sobre la base de los saberes comunitarios que han adquirido desde su familia y en la comunidad, fortaleciendo su identidad cultural y lingüística.

En este mismo sentido, el ATP de la jefatura agrega que en unos próximos años se pretende incluir a todos los niveles.

Se planea incluir a dos grados más el próximo ciclo escolar y en un plazo de 5 años, participen los niveles de educación inicial, preescolar y primaria como colectivos comunitarios, es decir que se organicen los maestros de los niveles que trabajen en una comunidad. Pueden ser los tres niveles, dos o solamente uno pero con un solo proyecto educativo que retome los conocimientos comunitarios y que se complejice la dificultad del conocimiento según los grados que cursen los alumnos, algo difícil pero es lo que se pretende lograr. (Entre. ATPJ.A. 2012)

Aunque aún falta concretar lo que expresa el ATP, lograr que todos y todas participen en dicha Convivencia, la cual estaría reflejando los principios de la colectividad y complementariedad que claramente se manifiestan en las aulas de las escuelas multigrado, pues en sí el proyecto está planteado para que convivan entre todos, compartan sus experiencias y se apoyen en la explicación, comprensión y la generación o fortalecimiento de sus conocimientos. Además, refleja directamente acciones como las de una comunidad, pues existe el consenso para la toma de decisiones [la asamblea], el trabajo colaborativo en equipo [el tequio], las actividades lúdicas y los talleres, los momentos de compartir los alimentos [el disfrute] y el nombramiento de sus propios representantes que vigilan el desarrollo del evento sin que eso afecte a su disfrute [el poder].

Entonces, la convivencia pedagógica consiste en compartir las diversas temáticas que conocen los estudiantes provenientes de diferentes comunidades de la región. En la convivencia existe la complementariedad, la reciprocidad y, por encima de todo la colectividad y la ayuda mutua (Díaz, 2007). Por eso mismo, plantean una Convivencia y no un Concurso o Certamen, un espacio de interacción entre dos o más estudiantes para compartir sus conocimientos.

4.7 El bilingüismo en la escuela multigrado

Las características sociolingüísticas de la zona de Tamazulápam, de la comunidad de Santa Rosa y de la escuela multigrado Narciso Mendoza conforman un escenario vivo para el uso y la adquisición de las lenguas español y ñyuuik por parte de los estudiantes y maestros. Si bien la escuela no tiene claridad en el tratamiento de dichas lenguas, la dinámica social y las interacciones y necesidades comunicativas de estudiantes y maestros obligan a ambos actores a hacer uso permanente de las dos lenguas de manera indistinta. A continuación, se presenta una descripción de los usos de ambas lenguas en el escenario escolar.

4.7.1 Uso y adquisición simultánea de dos lenguas

En la escuela multigrado Narciso Mendoza se potencia la adquisición del ñyuuik y el español como segundas lenguas según el caso de los estudiantes. La diversidad de niveles de bilingüismo que caracteriza a la población estudiantil, monolingües en español, monolingües en ñyuuik, bilingües incipientes, genera una diversidad de interacciones que acuden al uso de una lengua o ambas. También, la necesidad comunicativa que viven los estudiantes y maestros ejerce una presión en los niños para la adquisición ya sea del ñyuuik o del español como segunda lengua.

Sobre esta situación, las madres de familia cuyos hijos tienen por lengua materna al ñyuuik opinan así: “koo myëëku’ktëjk mëët kyajpx myëtyä’kta, jaatsyë’ ëmëxän tjätta’. Äjk ëyuukts ëëts n’uk njëkwijy, jats ënajk tjäta’ ëmëxän koo myëku’ktëjk mëët y’ëwan y’ëjata” [...] cuando escriben, cuando platican con sus compañeros aprenden el español. Yo educo a mis hijas en ñyuuik, aprenden el español cuando platican, se ríen con sus compañeros] (Entre. MFV, 2011). En este mismo sentido, la señora Margarita corrobora: “Jamts ëmëxän yë’ë tjäta’ koo yë’ë myëku’k mëët nyëpyäätya’ mëte’p tëkam tso’ntëp, ka’ts ëjts yë’ë ëmëxän nmëkajpxy, ka’t ëëts ëmëxän njaty (...).Jëts yë’ë mëtskmijxyë’n Yael, koo ojts kyëtä’k ka’ts ëyuujk yë’ë n’ajty tjaty, koo xyäm, ëyuujkts mexunk kyajpxy (Santa Rosa), tëë ëyuujk tjatnë” [ahí aprenden el español cuando se encuentra con sus compañeros que vienen del centro (Tamazulápam), nosotros no le hablamos en español, no sabemos hablar en español [...]. El niño Yael, cuando bajó acá (Santa Rosa) no hablaba en ñyuuik, y ahora habla el ñyuuik, ya aprendió el ñyuuik] (Entre. MFDR. 2011).

En efecto, los niños que tienen por lengua materna el ñyuuik, aprenden el español cuando interactúan con sus compañeros en los diferentes momentos y espacios en la institución

escolar. De la misma forma, sucede con los estudiantes que tienen por lengua materna el español, aprenden como segunda lengua el ñyuujk al convivir con sus compañeros.

Ella aprendió primero a hablar en español, y donde estábamos (en la ciudad) no hablaba en mixe, y luego se confundió mucho con el inglés, porque donde estaba estudiando le estaban enseñando inglés, y yo le trataba de hablar en mixe cuando estaba en preescolar, y ella me decía: ¿Qué me estás diciendo?, o me estás hablando en Inglés. No le digo, es que nosotros hablamos así y tú también lo tienes que hablar, y ella me decía- no me gusta- Aquí en la casa hablamos todos en español, mi hermano es el único que habla en mixe, y ahora que está allá (Escuela Narciso Mendoza) veo que sí lo habla, cuando hace su tarea cuenta en mixe, ya empieza hablar (Entre. MFY: 2011)

Por tanto, a través de la interacción social los estudiantes aprenden la segunda lengua, así como enfatiza el supervisor de la zona escolar 031.

También hay niños que vienen de los Ángeles Estados Unidos, el nieto del señor Epifanio, de Lidia, la de los zapatos, tiene una hermana que se llama Oliva, entonces esa muchacha trajo su hijo de allá de Los Angeles, pues el niño cuando llegó no hablaba ni el español, hablaba inglés, entonces estuvo acá (escuela del Centro de Tamazulápam), entonces los maestros no lo quisieron, que porque era un niño así, que tenía problemas de socialización, no se relacionaba, lo discriminaban, lo veían mal, igual la maestra no lo atendía bien, entonces el señor lo fue a traer a medio año y lo mando allá (a la escuela de Narciso Mendoza) y sí duró dos ciclos, dos años estuvo, allá aprendió a hablar el mixe, ahorita habla el mixe, el niño ya habla mixe, es un niño grandote, alto. (SZET. 2011)

Entonces, por la característica de tener la diversidad de estudiantes, la escuela multigrado es un espacio de socialización donde los estudiantes aprenden de manera natural la segunda lengua, sin necesidad de buscar metodologías para la enseñanza y sin que haya un maestro específico para el aprendizaje; los recursos son los mismos estudiantes. En este sentido, los estudiantes manifiestan así su opinión: “Ñyuujkts nmëku’k nmëkajpxta’, jëts jajp mëku’k mëte’p ka’t ñyuujk kyajpxta’, jëts ñyuujk nmëkajpxy jëts ëmëxän y’ëtsoota” [les hablo en mixe a mis compañeros y hay compañeros que no entienden el mixe pero yo les hablo en mixe y me contestan es español] (Entre. E.BÉ 6º, 2012). Por su parte, Gustavo apunta así: “Yo le hablo en español a Cristián y demás compañeros, pero me hablan en mixe y yo les contesto en español” (Entre.E.G6º, 2011) y Esaú opina así: “Ñyuujkts ëjts nkaypxy mëët nmëku’k” [yo hablo en mixe con mis compañeros] (Entre. E2º: 2012).

Entonces, los estudiantes, según sus conocimientos y dominio de la lengua, se comunican indistintamente en cualquiera de las dos lenguas con sus compañeros, y esto favorece un aprendizaje paulatino en ambas lenguas, ya que el mensaje que dan, de alguna manera, es respondido por los demás en la lengua que también dominan. Esto

significa que están en un proceso de bilingüismo pasivo, como lo vemos en la siguiente escena:

Gustavo 6º: ¿Quién quiere jugar atrapadas?
Fernando 1º: ¡Yooo!
De pronto se acercan otros niños y se acomodan formando un círculo.
Gustavo 6º: Tú vas a ser el número dos (le indica a un niño de 1º que tiene por lengua materna el *ëyuujk*). El niño mueve su cabeza, afirmando.
Braulio 6º: Tëë tyëkeetya', nyëtëkëëk ja'y jyëktänta [Ya perdieron, solo quedan tres].
Gustavo 6º: ¡Ustedes sigan ahí! (Gustavo le indica a sus compañeros del equipo, esto por lo que ha dicho Braulio).
Brenda 6º: Mäts Digna, mëjk xmätst [Agarra Digna (se refiere la pelota), agárralo fuerte].
Digna 4º: Xyetsoo tanna Gus [párate aquel lado Gus (Gustavo)]
Gustavo 6º: ¿A dónde?
A.Cristina: xyem [allá] (Obs. 2011)

En este extracto, nos muestra que los estudiantes se comunican en la lengua que más dominan. No obstante, el interlocutor comprende el mensaje, como se observa en Gustavo y Digna. Gustavo participa en la producción del discurso al decir “a dónde”. Por otra parte, en los espacios de interacción se dan momentos de corrección de la pronunciación de las palabras, como lo vemos en la siguiente conversación:

En un círculo de amigos Fernando de 2º, Kevin de 2º, y Carlos de 2º están efectuando sus ejercicios en el libro de matemáticas, y de pronto Kevin señala el nombre del dinero, esto porque observa el dibujo en el libro, y dice así:
Kevin 2º: Meny (es una palabra que no tiene significado pero el niño trata de decir Meeny que significa dinero).
Roberto 3º: Tú dices meny, ¡no se dice así!, se dice ¡Meeny! (casi gritando lo pronuncia)
Carlos 2º: Emëxantsyë' kyajpxy, katsyë'ë ëyuujk kyajpyxy [él habla en español, no habla en *ëyuujk*]
Kevin 2º: Meny, meny, meny (Kevin sigue pronunciando la palabra meny,). Carlos corrige la pronunciación de la palabra que hace Kevin
Carlos 2º: Meeny, meeny kevin, jëtëntsýë'ë jyëkajpxy [dinero, dinero kevin, así se dice] (Obs. 2012)

Este suceso nos muestra dos mensajes, por un lado, la corrección de la pronunciación de la palabra, y por otra, la actitud lingüística (Appel y Muysken 1996) asociada con la identidad del estudiante. Entonces, a través de la interacción social, los estudiantes van mejorando la expresión oral de la segunda lengua.

Por otra parte, el aprendizaje y el desarrollo de las lenguas no se dan solamente en los estudiantes, sino también los maestros mejoran el dominio de la lengua *ëyuujk* a través de las interacciones sociales con los estudiantes hablantes de la lengua *ëyuujk*, como lo apuntan enseguida: “De hecho hablo en mixe, pero estoy aprendiendo con los niños, porque mis propios papás me confundieron”. (Entre. Maestro Gpo. B: 2011). Por su parte, la maestra menciona lo siguiente: “Yo siento que no tengo ningún conflicto (con el uso de

las lenguas) porque yo voy aprendiendo con ellos (los estudiantes). A veces me da pena porque ya hice un chilaque (mezcla) con mi lengua. Y lo que hago es que les doy la oportunidad a los niños que hablen en mixe, lo hago porque a mí me callaban, y hago que hablen” (Entre. M. Gpo. A: 2011)

Es así que a través de las interacciones sociales tanto maestros como estudiantes aprenden y mejoran el vocabulario de la segunda lengua; dicho aprendizaje se da de manera natural. Esto principalmente entre los estudiantes al interactuar con sus compañeros y compañeras, y mientras que en los procesos de enseñanza por los maestros es en menor grado el uso de la lengua ñyuuik, provocado el desplazamiento de la lengua de la comunidad por el español.

En este sentido, Krashen (1982a y 1982b cit. en Crawford 2003) postula “el insumo comprensible” que es una de sus hipótesis sobre la adquisición de una L2, en donde los estudiantes intentan entender y hacerse entender en la segunda lengua. Por otra parte, en las interacciones sociales, ambas lenguas juegan un rol importante, ya que a través de ello se dan procesos comunicativos y cumplen la función interactiva (Halliday, 1994) en los diferentes espacios y momentos dentro la institución escolar y fuera de ella.

4.7.2 Nos aclaramos en ambas lenguas

Las dos lenguas, el ñyuuik y el español, están presentes en la aclaración de dudas que manifiestan los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas situaciones tienen lugar cuando los niños no comprenden las instrucciones que les proporcionan los maestros para la realización de sus tareas. Sin embargo, las aclaraciones se manifiestan de distinta manera en ambos grupos. En el grupo B, el maestro usa la misma lengua en la que manifiestan sus dudas los estudiantes, y en el grupo A, mayormente la aclaración de dudas es en la otra lengua; esto sucede principalmente con los estudiantes que tienen por lengua materna el ñyuuik, la cual dominan más en las distintas comunicaciones.

En este sentido, el maestro manifiesta que les da la libertad a los estudiantes para que expresen sus dudas en la lengua que ellos deseen: “Ellos hacen uso del mixe cuando hacen preguntas y cuando no comprenden algo, y yo les contesto en mixe, hago el esfuerzo para acercarme a hacerme entender [...] Pero yo les doy la libertad que hablen en la lengua que quieran, y les digo si quieren hacer preguntas, que lo hagan en mixe y que no se avergüencen de su lengua” (Entre. Maestro Gpo. B: 2011). Entonces, los niños son libres de manifestar sus dudas en la lengua con que se sienten más cómodos o en más confianza, de tal forma que exista comprensión de los contenidos que desarrollan.

“Majtsipiktsyë’ tejaty nyëkajpxy ëyuuk mëët ëmëxän, nyëtë’n koo tejaty ntipyëkta’ ey jëtëkojk tnëkajpxy, koo ëyuujk ntiipyëkta’, ëyuuk y’ëtsëy, koo ëmëxän nmëkajpxta’, ëmëxän y’ëtsey” [Nos dice (explicaciones) en ëyuujk y español, también cuando le preguntamos algo, nos dice bien, cuando le preguntamos en ëyuujk nos contesta en ëyuujk, y cuando es en español, contesta en español] (O4º, 2011). Con esta opinión del estudiante, se corrobora el respeto hacia ellos cuando el maestro responde en la misma lengua que declaran sus dudas, y con ello podemos decir que se valora la lengua de los estudiantes.

Digna 4º: ¿Soo ntunä’nta? [¿Cómo le vamos a hacer?]

Maestro: Teejaty ojts jyatya’, yë’ë mpëtä’kántëp [Todo lo que pasó, eso van a poner].

Digna 4º: ¿Tu’kë’y cuento njayä’nta? [¿vamos a escribir todo el cuento?]

Maestro: Jëpyëën cuento nyëyu’kjaty xmëtya’kanta, Jëts jëtëkojk mnyëkyajpxëtët mëte’p ey myëtötëp, jëts nejt yë pregunta xcontestara’tët” [Cada quien va a platicar un cuento después escojan uno que más les haya gustado y al último contesten las preguntas] (C. Gpo. B, 2011).

Esta evidencia da cuenta de que el ëyuujk tiene un espacio muy significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que existe la comprensión del mensaje entre el locutor e interlocutor, y así se construye el conocimiento de manera significativa. Mientras que, en el grupo A, las dudas manifestadas por los estudiantes mayormente son aclaradas en una lengua distinta, principalmente sucede con los niños que hablan el ëyuujk cuando manifiestan sus dudas en esta lengua. Veamos el acontecimiento dado en el interior del aula:

NA1º: Maestra, ¿Soo yä’t jyëktunä’ny? [Maestra, ¿cómo se va a hacer esto?].

Maestra: Aquí vas a escribir, ¿Cómo eras antes? y ¿cómo estás ahora? Eso vas a anotar todo. (Cuando el niño termina de preguntar, se regresa a su asiento y no hace su trabajo).

Ruth: ¿Tëë xjä’kyukaa soo mäestra mni’mtsyaa? [entendiste lo que te dijo la maestra?]

NA1º: Ka’t (No) (C.Gpo. A. 2011).

En esta escena, los estudiantes se quedan con la misma duda cuando les responden en otra lengua que para ellos es difícil de entender, lo cual implica que no pueden desarrollar bien sus actividades lo que imposibilita un aprendizaje significativo. Al respecto, Carlos lo confirma así: “Ëyuujk ntipiky, jëts ëmëxän y’ëtsey” [le pregunto en mixe y me contesta en español] (Entr.E.C2º, 2011). La respuesta que da la profesora, no posibilita la comprensión de las actividades por efectuar, puesto que los estudiantes se quedan con la misma duda.

Cuando se suscitan estas cuestiones, la maestra no se da cuenta de que los estudiantes no han comprendido la instrucción, debido a que, desde su lugar, se les exige, y en

ocasiones los amenaza que terminen su trabajo, diciéndoles a cada rato: “¡Apúrense a hacer su trabajo!, ¿Wilson ya terminaste?, apúrense, ya voy a calificar!, si no terminan su trabajo, no van a salir al recreo (C. Gpo. A.: 2012). Mientras, los niños siguen teniendo dudas, solo miran sus ejercicios, pero a la vez se sienten presionados por las indicaciones de la maestra, por ello tratan de efectuar los ejercicios en la medida de sus posibilidades, y esto implica baja calificación. Además, la profesora les llama la atención diciéndole “¡debes de poner más atención!”. Estas situaciones dadas por el uso inadecuado de la lengua repercuten en la esfera psicosocial de los estudiantes, ya que, por una parte, se sienten presionados de hacer bien los trabajos, pero, a la vez, sofocados, al no comprender las instrucciones de cómo efectuar los ejercicios.

Por tanto, el uso adecuado de las lenguas por los maestros en el proceso de enseñanza implica que los estudiantes comprendan el discurso que les dan, en este caso en la aclaración de dudas, ya que la lengua que usan los estudiantes es el vehículo de comunicación y de la construcción de conocimientos significativos. Asimismo, enseñar y aprender es básicamente entendimiento, es decir, la comunicación adecuada entre los actores para potenciar las ideas, expresar dudas y opiniones. Por tanto, la lengua materna, sea el español o el ñyuuik, condiciona sobremanera los aprendizajes de los estudiantes, ya que esta es la base del pensamiento que configura una manera especial de observar la realidad, de organizarse, de ver y de sentir la vida. Hacer evidente la lengua materna de los estudiantes en el aula multigrado es de vital importancia para su educación y su formación como persona, y para relacionarse con los demás personas. Sin embargo, en ocasiones se percibe en el aula multigrado no se valora la lengua ñyuuik, esto principalmente en el grupo A, cuando la maestra aclara las dudas en una lengua que no está al alcance de su comprensión por parte de los estudiantes que dominan más la lengua ñyuuik.

4.7.3 El ñyuuik genera confianza

La lengua ñyuuik juega un papel importante en la relación interpersonal, ya que a partir del entendimiento entre el locutor y el interlocutor, se genera confianza. En este caso, el maestro se comunica más en la lengua ñyuuik con los niños hablantes de la propia lengua, cuando se trata de pláticas informales, como tratar asuntos relacionados con las actividades cotidianas de la casa o temas relacionados con sus amigos.

Es así que el uso del ñyuuik por el maestro es para generar confianza con los estudiantes, esto porque en un principio los estudiantes hablantes del ñyuuik no tenían confianza hacia

el maestro cuando él llegó a la escuela y a la comunidad a trabajar. Así lo manifiesta el maestro “Les hablo en mixe para que también me tengan confianza, cuando llegué (a la escuela Narciso Mendoza) no me hablaban los niños, no querían hablar, tenían miedo” (Entre. M. Gpo. B: 2011). Entonces, usar la lengua que dominan los estudiantes es un aspecto positivo para la relación interpersonal, y de esta manera se reconocen que ambos sujetos son iguales en esencia y existencialmente en la sociedad a pesar de ocupar distintos roles en la escuela. Por tanto, con la lengua ñyuuik, los estudiantes pueden hacer preguntas y entablar comunicación con el maestro sin temor alguno y el maestro con ellos.

Maestro: ¿Tëë nna'muk m'oopätaa? [¿Desayunaron todos?]

Maestro: Jëkpëëtë'k mkë'jët pën ka't y'opattyëë [¿Levanten la mano quienes no desayunaron?]

No. Ëjts. (Yo) los niños levantan su mano.

Maestro: Ka'ts ëjts jëtëë nkay [Yo no desayuné]

(Algunos niños dicen que desayunaron)

O4º: Quesadilla stëë nkay [comí quesadillas]

F6º: Ëjts tutk'uupy [yo, caldo de pollo]

Maestro: Braulio, jëteko ka't ëxëë miny? [Braulio, por qué no viniste ayer]

Braulio: Clínica ojts nijkyxy [fui a la clínica]

Maestro: Berta, tëë tojx xjék'eyaa [Bertha, preparaste comida?]

Niño: Maestro kats jëpom nmena'any, citats jëpom nmëët [Maestro, mañana no voy a venir, mañana tengo cita (Clínica)]

Bertha: nmëmaa jëtëë tjék'ella' [Mi mamá lo preparó] (C. Gpo. B: 2011)

Según este extracto, tanto estudiantes como maestros usan la lengua ñyuuik sin limitación alguna. En este sentido, el maestro valora la lengua que dominan los estudiantes, lo cual es un elemento esencial para que haya seguridad en la comunicación entre ellos y así los estudiantes puedan comunicarse para cualquier situación. En este sentido, Ana Cristina dice: “Eytsyë' n'jowa' koo ñyuuik xmëkapxta” [me gusta cuando nos habla en ñyuuik] (Entre. E. AC 5º, 2012). Por tanto, la lengua como un elemento potencial en la comunicación genera confianza, que se traduce en una conducta positiva de los estudiantes hacia el maestro.

Entonces, la comunicación dada en una misma lengua genera confianza que permite pasar a distintas situaciones y formas de comunicación entre estudiantes y maestro, como hacer chistes, pedir ayuda, pedir permiso, entre otros aspectos. Mientras más comunicación haya en la misma lengua, mayor es la relación interpersonal. Por tanto, la lengua ñyuuik es el medio importante para llevar a cabo el proceso de socialización en la escuela, donde se construyen significados a través de los diálogos en el marco de los significados sociales y culturales propios. Por tanto, la comunicación es la herramienta de

uso en las relaciones humanas, principalmente entre estudiantes y maestro, para un desarrollo significativo de enseñanza y aprendizaje como se da en el aula multigrado.

4.7.4 El ñyuuik para nuestros conocimientos

El ñyuuik ocupa un espacio fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el grupo B. Este espacio se da principalmente al compartir experiencias vividas en los diferentes contextos comunitarios y/o escolares, tanto por los estudiantes como el maestro. Por tanto, la lengua ñyuuik, como lengua materna de la mayoría de los estudiantes, es un factor fundamental en el proceso de enseñanza, ya que permite compartir la esencia de los saberes y conocimientos.

(...) desde un principio les dije (a los estudiantes), que, para darme entender con ellos (en el proceso de enseñanza), en los primeros días empecé a trabajar el tema de la conquista, cómo se entendían los españoles con los pueblos prehispánicos, les hice entender que era importante que sus compañeros se les hablara el mixe(hablantes del ñyuuik) para que entiendan el tema, que era un apoyo para todos ellos, porque estoy viendo que los niños del salón hablan más el mixe, casi son monolingües en mixe, por ejemplo, en las participaciones hablan dos o tres palabras en español, como que tienen miedo y pronuncian dos o tres palabritas, si les hablo todo el tiempo en español no me entendería, solo me entenderían los que hablan en español, por eso les hablo en mixe para que me entiendan. (Entre. M. Gpo. B: 2011)

La lengua ñyuuik es, pues, un elemento esencial en el proceso de enseñanza, ya que los estudiantes comprenden de manera real y crítica los conocimientos que comparten entre ellos y el maestro con ellos. Asimismo, logran la comprensión efectiva de los contenidos de los temas que desarrollan. Por otra parte, les permite ser más conscientes de las cosas de la vida cotidiana al entender y comprender la lengua que dominan.

koo tsyam nmäpëti'ky, a las 8 ijtyënë, ta reloj ëtyë ya'axy, ta tëë mpëtë'ky, ta jëtë n'ëxjëm puy, ta të nwit ntatëkkë, ta të ntso'në.

Ko tëë ntsoony, taa tienda tu'uk mpaty, jëts jä'äy tu'k mpaty , jëts nëm yë'ny. ¿ maa mnijkyxy? Ta të n'ëënëjma, Escuela. – aah—nëjkx m'ëxpëjkajy, lxëm uk muum m'ëxtsututya. Jëts ja'a jä'äy uk tëë tpëkatsytë.

Jëts jëtën të centro njatnëtënë, ta car tëë kyëpujtnë, jëts tëë nkëxpajtnë, jeky ëëts tëë n'ëxity.

Jëts koo tëë tsoony, jëpyën hospital tëë mpata, jëts jëtëkojk tëjk mpatë, jëts të njatna ma escuel tëjkën. (ñyuuik variante de la comunidad de Tepuxtepec]

[cuando me levanté hoy, ya eran a las ocho, sonó la alarma, luego me levanté, después me fui a lavar la cara y después me cambié de ropa. Después salí de mi casa y me encontré a una persona y me dijo.-¿dónde vas?- yo le dije, -a la escuela- y luego me dijo ¿no te vaya a morder el perro?. Y cuando llegué al crucero, esperé y ya llegó el carro y me subí, primero pasamos por el hospital , luego encontramos otras casas y ya llegamos a la casa de la escuela] (E. Gilberto. 4º, 2012)

Por su parte, el maestro comparte lo siguiente:

Maestro: ee ějts n'ja'a n'ėknėkăjpxta, soots jėtėė njă'ty xyăm, nămu'k xnėmėto'tėt. Koo ěts ntsoontyė măă ntėjkė'n, xyemts ějts ntsėėna' tėkăm. Koo ntsoony măă ntėjkė'n jėpyen tiy snikyxy tyėė, jėts jėtėkojk njėptă'ky jėts jam centro n'ăjtyė, jėst jam carro nmatsytyėė, jėts jėpyėėn njă'tyėė maa secundaria mėėt hospital, jėts yaa car xmėjă'tyė escuel tėjkjėntuuny, jėts jėtėkojk jye'py nminy koo salóntėketypy njăty... jėts meets soo mjăttėėt.

[P.J: Les voy a decir el mío, cómo llegué a la escuela, escuchen todos [Cuando salí de mi casa, yo vivo en el centro ¿conocen dónde queda el mercado? Cuando salí de mi casa me vine derecho (el profesor señala a partir de un dibujo que ha puesto en el pizarrón) y luego bajé y llegué en el centro, cuando llegué en el centro, tomé un carro, llegué en la secundaria y en el hospital, y el carro me dejó aquí atrás (detrás de la escuela), luego caminé para llegar al salón) (C. Gpo. B, 2011).

En efecto, el uso del ěyuujk tiene un efecto muy importante ya que posibilita una construcción significativa del conocimiento, además es un apoyo en el proceso de enseñanza para que los estudiantes comprendan el tema que se desarrolla en el aula, en este caso al compartir las experiencias que traen los estudiantes consigo a las instituciones.

Entonces, el empleo de la lengua en el proceso educativo permite, en gran medida, la internalización de los conocimientos en el plano individual y colectivo; esto se da principalmente empleando adecuadamente la lengua materna, el ěyuujk como elemento central para apropiarse de los significados de las actividades escolares. Asimismo, tiene su lugar para alcanzar objetivos y no solo como medio (Gleich, 2003). Por tanto, la lengua es importante en el proceso educativo por el hecho de que permite internalizar la esencia de los saberes escolares y llegar a la comprensión de los conocimientos que se transfieren y aprenden en el aula multigrado, por lo que cumple una función heurística (Halliday, 1994) en este proceso. En consecuencia, la lengua es una herramienta para la construcción, desarrollo y expresión de conocimiento, así como para el ordenamiento de las experiencias, el cual constituye la base del pensamiento humano y es el mecanismo del desarrollo cognitivo.

Capítulo V

Conclusiones

En el presente capítulo presentamos las conclusiones que deducimos de los hallazgos descritos en el capítulo anterior. Para una mejor comprensión, organizamos las conclusiones siguiendo ejes temáticos como: la diversidad en la escuela multigrado, la organización del aula multigrado, los procesos de enseñanza dinamizados por los maestros, la incorporación de elementos culturales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el uso y aprendizaje de las lenguas ñuujk y español.

La diversidad en la Escuela y aula multigrado

La escuela multigrado y, en especial el aula multigrado, es un espacio diverso por excelencia, donde la diversidad étnica, cultural, lingüística y cognitiva ofrecen oportunidades de aprendizajes significativos a los estudiantes que asisten a ella. Sin embargo, las limitaciones de carácter pedagógico y didáctico que reflejan las escuelas multigrado, así como las aulas multigrado, son el reflejo de la escasa o nula formación específica que tienen los maestros para atender a este tipo de escuelas y aulas.

La diversidad de edades, género, formas de pensar y de actuar, niveles de conocimientos y ritmos de aprendizaje, costumbres, dominios de las lenguas ñuujk y español, formas de sentir e interpretar el mundo, entre otros, son potenciales para una educación intercultural. Sin embargo, en el proceso de enseñanza de alguna u otra manera tienden a ser una dificultad por parte de la maestra del grupo A.

Interacción permanente, configuración del sujeto social

La diversidad que caracteriza a los estudiantes de una escuela y aula multigrados configura potenciales escenarios y situaciones de interacción social. Las actividades lúdicas, las tareas académicas, los recreos, el almuerzo, entre otros, son espacios de convivencia que favorecen en los estudiantes el desarrollo y fortalecimiento de distintas habilidades y valores como: escuchar, dialogar, respetar, apoyar, organizar, tomar decisiones, aceptar opiniones, argumentar, complementar ideas, los mismos que tienen referencia directa de la familia y la comunidad. Estos valores y habilidades sociales son la base de interacción en la familia, la comunidad y orientan la formación para la vida comunitaria, porque enfatizan el accionar colectivo, antes que el individual, aunque en los procesos de enseñanza por parte de los maestros se fomenta de manera directa e indirecta la individualidad antes que la colectividad.

Sacarle tiempo al tiempo en el aula multigrado

En la escuela multigrado Narciso Mendoza se desarrollan los trabajos entre el tiempo asignado desde la SEP y el tiempo requerido por la administración de la escuela y las necesidades de los estudiantes. Si bien la escuela multigrado tiene un horario flexible para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por una parte, las necesidades de atención a la diversidad de grados y niveles de conocimiento que comportan los estudiantes y, por otra las tareas administrativas de la escuela, obligan a los maestros a distribuir y redistribuir permanentemente sus horarios de atención a los estudiantes, muchas veces, restando el tiempo al trabajo académico con los estudiantes.

Este hecho es claramente visible en la escuela Narciso Mendoza, ya que habiendo dos aulas multigrado atendidas por un maestro cada una de ellas, se reflejan la diferencia en atención a los estudiantes. Así, la maestra que además de atender un aula multigrado, asume la función de directora de la institución, debe atender también aspectos relativos a la administración de la misma y resolver asuntos diversos con estudiantes, maestros, padres de familia y autoridades educativas y locales. Mientras que el maestro que asume únicamente el rol de maestro de un aula multigrado, pues se dedica única y exclusivamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ambos casos las repercusiones son diferenciadas en términos de aprovechamiento del tiempo y resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes.

Organización rígida y flexible de los estudiantes en el aula multigrado

Las características psicosociales del maestro y su concepción pedagógica determinan las formas de organización de los estudiantes en el aula multigrado. En la escuela “Narciso Mendoza” las dos aulas multigrado existentes reflejan formas de organización y ubicación de los estudiantes en el aula de manera distinta. La maestra del grupo A tiene una organización claramente rígida y preestablecida, siguiendo esta para el logro de su objetivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que el maestro del grupo B organiza el aula de manera flexible, con cambios permanentes y compartiendo la responsabilidad de la misma con los estudiantes.

La libertad que el maestro proporciona a los estudiantes para ubicarse y organizarse en el aula es una finalidad importante para que los estudiantes asuman responsabilidades y transiten hacia una autonomía en sus procesos de formación; ellos deciden dónde ubicarse y con quién o quiénes interactuar durante los procesos de enseñanza y aprendizaje y, asuman sus tareas con responsabilidad y compromiso. Mientras que la

maestra, regida desde su rol de autoridad, ejerce poder sobre los estudiantes y genera dependencia permanente de parte de los mismos en la función de roles y tareas. Por ello, los estudiantes se quedan quietos, esperando instrucciones de la maestra para cualquier acción o interacción.

Entre el trabajo individual y el colectivo

Los maestros de la escuela “Narciso Mendoza” enfatizan o el trabajo individual o el trabajo colectivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus aulas multigrado. Esta forma de orientar el trabajo en aula está sujeta a la concepción y comprensión pedagógica que tienen ambos. Es decir, la maestra del grupo A opta por el trabajo individual, mientras que el maestro prefiere el colectivo. Esto está muy ligado a las formas de organización que tiene ambos en sus aulas. Esta organización de los trabajos colectivos e individuales que optan los maestros en los procesos de enseñanza en las aulas multigrado, va ligado con la formación de ellos mismos.

En el aula B, donde el maestro desempeña sus funciones, se percibe fundamentalmente el trabajo colectivo y se fortalecen por un lado, las relaciones sociales; y por otro, los aprendizajes cooperativos. En este tipo de trabajo se fomenta la complementariedad de ideas y de opiniones, las cuales son aceptadas y respetadas por los miembros del equipo. Al aceptarse mutuamente en el trabajo colectivo, los estudiantes desarrollan habilidades sociales y cognitivas, fomentando la complementariedad y el compartir de los saberes y conocimientos para alcanzar los objetivos comunes y lograr alcanzar aprendizajes significativos integrales.

De la misma manera, al ser organizados los grupos heterogéneos con la presencia de estudiantes de grados diversos, se favorece procesos de organización dialogada, consensuada entre los estudiantes y la toma de decisiones de los mismos sobre sus roles y tareas a cumplir para alcanzar el objetivo común, donde todos aportan desde sus experiencia, conocimientos y habilidades. Esto se ve claramente limitado en el aula de la maestra, puesto que lo que prevalece son los trabajos individuales.

De temas comunes y desgraduación

El desarrollo de temáticas comunes en el aula multigrado como intento de desgraduación permite aprovechar mejor los tiempos destinados a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Toda vez que los maestros desarrollan un tema único para todos los estudiantes de los diferentes grados que componen cada aula multigrado en la escuela

Narciso Mendoza, ellos tienen todo el tiempo necesario para abordar los temas y explicarlos a todos con el detenimiento necesario, mismos que son profundizados. Sin embargo, la comprensión y el aprovechamiento por parte de los estudiantes es diferenciado, porque son los estudiantes de grados superiores quienes participan más y comprenden mejor, quedando un poco rezagados, pero de una u otra forma, los estudiantes de grados inferiores, indudablemente participan y opinan en la medida de sus posibilidades, y posibilitando así aprendizaje colectivos.

La explicación de temas comunes de los tres grados que componen ambas aulas multigrado permite a los maestros profundizar los mismos y generar posibilidades de complementariedad de ideas y participación de los estudiantes. Sin embargo, el grupo multigrado es tratado como unigrado porque no existe una diferenciación de niveles de complejidad de actividades, esto principalmente en el grupo B. Cuando se dan actividades sin gradación, los estudiantes menores hacen el mayor esfuerzo cognitivo porque las actividades son mucho más complejas de acuerdo al nivel de conocimiento.

Por otra parte, cuando se hacen intentos por desarrollar actividades por grado, la demanda de atención individualizada es claramente visible, sobre todo, por parte de los niños de primer año, demanda que no es adecuadamente atendida porque normalmente se carece de una planificación pertinente para ello, puesto que los maestros no tienen la formación ni el apoyo específico para la gestión del aula multigrado. Este hecho conlleva además la influencia del uso de la lengua vehículo de los procesos de enseñanza, puesto que, dado que las clases son desarrolladas mayormente en español por parte de los maestros, los estudiantes que tienen mayor dificultad en la comprensión, por tanto mayor demanda de explicación individualizada son los estudiantes cuya lengua materna es el éyuujk y están en sus inicios del aprendizaje del español, al mismo tiempo que están aprendiendo a leer y escribir esta lengua.

Principio de una práctica intercultural en el aula multigrado

Por la diversidad de estudiantes que concurren al aula multigrado, se gesta el principio de una práctica pedagógica intercultural, ya que los maestros parten de las experiencias y vivencias de los estudiantes, esto es característico principalmente en el grupo B, donde dirige el maestro y, en menor grado, en el grupo A de la maestra. A partir de los temas de la cultura inmediata del estudiante se favorece la participación de ellos, ya que comparten sus diversas experiencias que han adquirido en los distintos espacios sociales sean familiares, comunitarios y/o escolares. Asimismo, se ponen en práctica los valores como

la escucha y el respeto al efectuarse la complementariedad de ideas y opiniones en los procesos de construcción de conocimientos, como reflejo de la vida familiar y comunitaria en la escuela.

Prácticas de este tipo valoran y fortalecen los saberes y conocimientos locales compartidos por los estudiantes como resultados de sus vivencias y experiencias individuales y colectivas en espacios familiares y comunitarios. Estos conocimientos, además, han sido históricamente adquiridos vía la tradición oral de su entorno inmediato, la familia y la comunidad. Es por ello que el maestro retoma cada inicio de actividades alguna experiencia, algún conocimiento o la intervención de alguno de los estudiantes acerca del tema que analizarán, lo cual motiva y brinda confianza a los demás estudiantes, pues ven que los temas no están tan alejados de su entorno, sea este personal, familiar o comunitario.

La motivación a través de narraciones

Las narraciones compartidas preferentemente en el grupo B, potencian la motivación y la confianza en el inicio del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula multigrado. Mientras que en el grupo A, el inicio del proceso de enseñanza es directamente con los contenidos previstos a desarrollar que tiene la maestra sin que haya una previa actividad más que el saludo cotidiano.

Las narraciones que comparten los estudiantes y maestros son preponderantemente cuentos, leyendas, chistes, y/o algún acontecimiento o suceso de la vida cotidiana de los estudiantes y del maestro. Las narraciones que comparten les propicia en ellos la imaginación, elaboración y el análisis de la realidad de los sucesos, potenciando así su risa y su alegría en el rostro durante la narración y también van descubriendo nuevos conocimientos de la propia cultura ñyuujk y de la cultura occidental.

Las lenguas en el aula multigrado

En el aula multigrado, las lenguas ñyuujk y español tienen espacios distintos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el español tiene mayor lugar en el desarrollo de los temas que abordan los maestros, mientras que el ñyuujk solo tiene espacios en pequeñas islas como en la aclaración de dudas por los maestros; en cambio por los estudiantes, usan el ñyuujk al manifestar sus dudas, al compartir las experiencias y opiniones en los procesos de enseñanza.

En la aclaración de dudas, las lenguas se usan de manera indistinta; en el grupo B, el maestro aclara las dudas en la misma lengua que preguntan los estudiantes; mientras que el grupo A, la aclaración de dudas por parte de la maestra se da en una lengua diferente en la que los estudiantes manifiestan sus dudas; es decir, cuando una duda es manifestada en ñyujk por los estudiantes, ésta es respondida en español por la maestra.

En las interacciones sociales entre los estudiantes se da el aprendizaje de las segundas lenguas ñyujk y español. Estas interacciones sociales se manifiestan en los distintos espacios y situaciones como en los juegos, trabajos colectivos, organizaciones, ayuda mutua, y en otras más situaciones que se manifiesta en la escuela y aula multigrado. Dichos aprendizajes de las segundas lenguas se da cuando los estudiantes se comunican con sus compañeros y compañeras en la lengua que más dominan, y el receptor infiere el significado de la palabra de lo que pronuncia el locutor.

Finalmente apuntamos que los objetivos planteados en la presente investigación fueron alcanzados en base al análisis y descripción de la información recogida en los hechos, esto a partir de las observaciones, entrevistas de distinta índole a los diferentes actores involucrados en la investigación. Manifestamos que en la escuela multigrado “Narciso Mendoza”, los maestros enfrenan dos aspectos en el desarrollo de la práctica Maestro; por un lado, de atender las características propias de la escuela y aula multigrado; y por otro lado, atender las características culturales y lingüísticas de los estudiantes.

En el primer punto, revelamos que existen debilidades al atender a grupos multigrados porque generalmente el trabajo de los maestros se manifiesta como atención a un solo grupo. En el segundo aspecto, declaramos avances iniciales en relación a la práctica pedagógica intercultural y algunos elementos culturales de la comunalidad; así como la adquisición de las segundas lenguas por parte de los estudiantes en las interacciones sociales. No obstante, el tratamiento de las lenguas está en sus inicios, ya que se perciben todavía bastante iniciales dichas prácticas con enfoque intercultural Bilingüe y vistas desde la cosmovisión del pueblo ñyujk. Por tanto, dichas prácticas merecen más atención para el desarrollo de los procesos de enseñanza en la escuela y aula multigrado con enfoque intercultural y desde la cosmovisión de la vida comunitaria. Entonces, es necesario que las relaciones interpersonales entre los diferentes actores coadyuven a fortalecer la convivencia y las prácticas comunitarias en el aula de manera más concreta y objetiva.

Es evidente la necesidad de trabajar y fortalecer más la parte de las prácticas comunitarias así como la cosmovisión de la cultura ñyuujk en las escuelas, para que estas sigan su desarrollo sin ser aplacadas por la cultura occidental; por otra parte, es necesario trabajar más la lengua originaria como una materia de estudio en los procesos de enseñanza para brindar una educación bilingüe en la escuela y aula multigrado. Si bien es cierto, que por la misma característica de los estudiantes del aula multigrado de ser diversos, se da la interculturalidad en la práctica cotidiana dentro y fuera del aula, al respetarse, aceptarse, ayudarse y convivir mutuamente, pero es importante hacer del conocimiento de los maestros de grupos multigrados que se trabaja con sujetos, sujetos que cargan diferentes historias y muchas experiencias, a la vez muchos sueños y expectativas como estudiantes del pueblo ñyuujk y que estos merecen ser potenciados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, es necesario, afianzar conocimientos y saberes propios en los planes curriculares propios, para alcanzar un proceso de enseñanza y aprendizaje cercano a la comunidad.

Para afianzar una educación vista desde la cosmovisión comunitaria y con un enfoque intercultural es preciso ampliar la relación intercultural e interpersonal que ayude a clarificar los roles en los que se encuentran involucrados los agentes educativos. Por ello se hace forzoso trabajar de manera conjunta con los padres, autoridades y maestro; y, crear espacios donde se desarrollen encuentros y talleres de reflexión. Por los resultados de la investigación es necesario sentar las bases para una educación partiendo desde la cosmovisión del pueblo ñyuujk y su aplicación en las escuelas multigrados especialmente, pero también que pueda ser aplicada en otras instituciones de educación indígena, sin ser necesariamente escuelas multigrado.

**Mejorar la
Unidad
Logrará que
Todos se
Involucren de manera
Gradual; atender una
Realidad
Actuando con
Dedicación y no como
Obligación. (Maestro Juan Carlos Soto en Uttech: 2011)**

Capítulo VI

Propuesta

Hacia la educación comunitaria e intercultural bilingüe en aula multigrado

1. Problema

La escuela primaria multigrado “Narciso Mendoza” se caracteriza por incluir estudiantes de diferentes comunidades. Los estudiantes tienen características diversas en lo económico, social, lingüístico y cultural.

Por estas características diversas que poseen los estudiantes, los maestros enfrentan cada día nuevos desafíos en los procesos de enseñanza, ya que ellos no han tenido una formación pertinente para la atención a grupos multigrados, aunque existen asesores técnicos pedagógicos que pertenecen a la Unidad Técnica de Atención al Rezago Educativo (UTARE) para orientar los procesos de enseñanza de los maestros en aula multigrado. Sin embargo, desde por la política organizacional de las grandes estructuras jerárquicas existen los mandatos de que los asesores técnicos atiendan dos asuntos: lo pedagógico y lo administrativo. Entonces, por las funciones de los asesores técnicos en lo administrativo y pedagógico, no se da un acompañamiento permanente a los maestros que permita el desarrollo de una práctica adecuada de los maestros, puesto que los asesores técnicos destinan más tiempos a trabajos administrativos, como se ha mencionado en este documento.

De la misma manera, la escuela multigrado no cuenta con materiales educativos necesarios para desarrollar una práctica pertinente de los maestros en el aula multigrado y tampoco existe la dotación de materiales para una educación vista con un enfoque comunitario e intercultural y bilingüe. Los maestros de escuelas multigrado ocupan los materiales que han sido pensados y elaborados para las escuelas primarias en todo el país. Dichos materiales hacen referencia a los libros de texto gratuito y/u otros materiales educativos; asimismo, para el desarrollo de los procesos de enseñanza, los maestros se basan en el currículo que ha sido pensado para todas las escuelas a nivel nacional. La construcción del currículo, los planificadores escolares, las autoridades educativas han diseñado este material pensando lo que los maestros deben de enseñar y lo que los estudiantes deben de aprender, esta es una visión muy ideal para los planificadores porque lo piensan desde lo supuesto, e irreal para quienes va destinado, porque la cultura de los estudiantes es diversa. Entonces, la implementación del currículo en las escuelas

primarias bilingües insertadas en las comunidades originarias como la Escuela “Narciso Mendoza”, que tiene características y cosmovisiones propias, desplaza los elementos culturales de la lengua y los elementos propios de la comunidad.

Ante estas situaciones que se presenta en la escuela multigrado, la presente propuesta plantea estrategias de enseñanza para desarrollar la práctica de los maestros en aula multigrado y que favorezca la formación integral de los estudiantes del pueblo ñyuujk. Asimismo, la propuesta también plantea que con los diferentes actores se hace necesario sistematizar los conocimientos y prácticas comunitarias hacia la construcción de un currículo alternativo para la formación integral y pertinente a la cosmovisión y propia cultura de los estudiantes porque los padres y madres de familia argumentan que los valores de la cultura se está perdiendo, esto principalmente con los jóvenes.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Promover los conocimientos y las prácticas comunitarias en la práctica de los maestros en aula multigrado para la formación integral de los estudiantes con un enfoque comunitario e intercultural bilingüe.

2.3 Objetivos específicos

- Implementar estrategias de enseñanza en aula multigrado para el desarrollo de una práctica apropiada de los maestros en aula multigrado.
- Sistematizar los conocimientos y prácticas comunitarias con los actores de la comunidad.
- Diseñar un currículo alternativo para la formación integral de los estudiantes de la escuela multigrado del pueblo ñyuujk.

4. ÁMBITO

- **Población meta**

La propuesta está dirigida a los maestros del aula multigrado de la zona escolar 031 de Tamazulápam, a los estudiantes y a la comunidad de Santa Rosa. Con la propuesta se espera que los maestros que laboran en aula multigrado optimicen su práctica Maestro con un enfoque comunitario e intercultural bilingüe.

- **Alcance**

La propuesta se dirige a la escuela “Narciso Mendoza” y se replicará en otras escuelas primarias bilingües de organización multigrado de la zona escolar 031 de Tamazulápam-Mixe.

5. Justificación

La labor de los maestros en aula multigrado es compleja cuando no existe el apoyo necesario, tanto del asesoramiento por parte de las diferentes autoridades educativas como los ATP, y también por la escases de los materiales educativos aptos para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, para la atención a aulas multigrado no existen maestros especializados para trabajar con la diversidad de los estudiantes. Por ello, la propuesta proyecta orientar el trabajo de los maestros en los procesos de enseñanza con los estudiantes en aula multigrado, esto con la finalidad de mejorar la educación de los futuros ciudadanos del pueblo ñyuujk mediante un criterio de pertinencia de estrategias de enseñanza, de organización, y de la construcción de un currículo alternativo.

Con las estrategias de enseñanza y de organización, entre los estudiantes se favorecerá el clima de respeto, la aceptación de las diferencias y la valoración de lo propio al ser organizados en grupos de trabajo y desarrollar aprendizajes colaborativos y en ello fomentar la complementariedad de ideas; en este proceso, los maestros toman el papel de ser como guías y facilitadores del aprendizaje. Además, con las estrategias propuestas permitirá contribuir que los Maestros le den diversos modos de atención a los estudiantes. Dicho de otra manera, se requiere combinar y alternar la atención directa con la atención indirecta así como el trabajo grupal. Con el propósito de orientar a los Maestros a que hagan de las aulas multigrado espacios inspiradores para la construcción de conocimientos de manera colectiva.

La construcción de un currículo alternativo permitirá la implementación de una educación con una visión comunitaria, intercultural y bilingüe, y permitirá que la enseñanza sea de acuerdo al contacto cultural y lingüístico, y con ello acotar la notable distancia entre el currículo nacional con los conocimientos de los estudiantes de la cultura inmediata a la que pertenecen.

6. Finalidad

Contribuir a mejorar la práctica de los maestros en aula multigrado con un enfoque comunitario e intercultural para la formación integral de los estudiantes del pueblo ñyuujk.

7. Desarrollo de los objetivos		
Objetivos	Indicadores	Actividades
Implementar estrategias de enseñanza en aula multigrado para el desarrollo de una práctica Maestro apropiada en aula multigrado.	Del 20 de agosto de 2013 - Julio del 2014. Maestros de la escuela primaria Bilingüe “Narciso Mendoza” de Santa Rosa, ponen en práctica las estrategias de atención al aula multigrado.	• Convocar una reunión de padres de familia, autoridades y Maestros de la escuela primaria Bilingüe “Narciso Mendoza” para compartir los resultados de la investigación y las conclusiones de la misma. • Desarrollar talleres con los maestros de la escuela “Narciso Mendoza” para analizar las estrategias de enseñanza a implementar con los estudiantes del aula multigrado. • Implementar un taller para reconocer y valorar la diversidad como un potencial para el desarrollo de los procesos de enseñanza en el aula multigrado y no ver como un obstáculo en la enseñanza. Asimismo, este taller tendrá el objetivo de afianzar el reconocimiento de la identidad cultural y lingüista para el desarrollo de la práctica Maestro. • Desarrollar un taller sobre la planeación didáctica en atención a grupos multigrado. En este taller participarán los maestros de la escuela “Narciso Mendoza” y los demás maestros

		que atienden a grupos multigrado de la zona escolar 031 de Tamaulápan. Este taller, también será un espacio para que los demás maestros compartan sus experiencias con grupo multigrado, e ir afianzando las metodologías de trabajo para los procesos de enseñanza en aulas multigrado. Implementar las estrategias en los procesos de enseñanza en aulas multigrado de la escuela “Narciso Mendoza”
• Sistematizar los conocimientos y prácticas comunitarias con los actores de la comunidad.	Septiembre de 2013 - Abril del 2014. Maestros de la escuela primaria Bilingüe “Narciso Mendoza”, padres de familia, autoridades educativas y local, sistematizan los conocimientos y prácticas de la comunidad Santa Rosa.	Convocar una reunión de padres y madres de familia, autoridades educativas y locales para el analisis de la formacion de los niños y niñas del pueblo ëyuujk. En esta reunión se escucharán las voces de los diferentes actores sobre la educación de los futuros ciudadanos ëyuujk jä’äy. • En una reunión con todos los comuneros, autoridades educativas y maestros, se nombrará a un equipo coordinador para el proceso de la investigación y sistematización de los conocimeintos y las prácticas comunitarias de Santa Rosa. En esta reunión es necesario asumir compromisos y responsabilidad para efectuar el trabaj de manera conjunta. • Desarrollar un taller de sistemaizción de los conocimientos y

		prácticas comunitarias, para conocer los elementos necesarios para la sistematización los conocimientos y la organización de la vida del pueblo ñyuujk. • Investigar y sistematizar los conocimientos y prácticas comunitarias de manera conjunta con los padres, maestros y los mismos estudiantes de la comunidad de Santa Rosa. • En una reunión socializar y comunicar los resultados de la investigación y sistematización de los conocimientos y prácticas comunitarias.
• Diseñar un currículo alternativo para la formación integral de los estudiantes de la escuela multigrado del pueblo ñyuujk.	Abril de 2014- Junio del 2014. Maestros y padres de familia analizan y organizan los contenidos del currículo alterno para poner en práctica	• Analizar y organizar los contenidos para el currículo alternativo con todos los maestros, padres y madres de familia, y autoridades local y educativa. • Aplicar el currículo alternativo en la escuela primaria bilingüe “Narciso Mendoza” de Santa Rosa, como escuela piloto.

Factibilidad

La factibilidad de la propuesta es posible porque está sustentada en el interés de los maestros del aula multigrado para mejorar su práctica en el proceso de enseñanza; y también es factible porque desde la jefatura de Ayutla surge la propuesta de sistematizar los saberes comunitarios para ser trabajados en los espacios educativos (escuela). Por otra parte, se refuerza desde el interés de los padres de familia ya que

ellos argumentan que los valores culturales de la comunidad se está perdiendo en los jóvenes, y por ello señalan que en la escuela se debe de enseñar lo que aprenden en la casa para que no se pierdan los valores culturales y la lengua ñyuuik.

8. Estrategias de enseñanza en aula multigrado

Esta estrategia que presentamos se estructura en dos apartados; por una parte las estrategias de organización, y por otra las estrategias de enseñanza. Estas estrategias que se propone son a partir de la propia experiencia como maestra y de la práctica de los maestros que fueron observados durante el trabajo de investigación en la escuela primaria multigrado “Narciso Mendoza”.

Las estrategias se orientan a que los estudiantes sean los principales actores de su propio aprendizaje y no sea el maestro quien transmita conocimientos y saberes. El rol de maestro o maestra en esta estrategias debe ser orientador y mediador entre el estudiante y el contenido de enseñanza; es necesario que ambos actores tanto el maestro como los estudiantes sean responsables de la enseñanza y aprendizaje. Por tanto, las estrategias que mostramos contemplan el **hacer**, el **saber**, y el **ser** para la formación integral de los sujetos y asimismo vivir en comunalidad al compartir las experiencias.

Espacio educativo: Organización y su uso

Estrategia de organización	Descripción
La ubicación flexible los estudiantes en el Espacio áulico.	La ubicación de los estudiantes en el aula multigrado puede ser flexible, ya que por un lado les permite la interacción social con todos sus compañeros y compañeras de los diferentes grados; y por otra parte, les permite ir tomando sus propias decisiones en y la para la vida; por tanto, los maestros deben darles la libertad a los estudiantes para que ellos mismos busquen sus lugares dónde y con quien sentarse para compartir los espacios durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, y también que ellos mismos decidan cuando cambiarse de lugar.
	El criterio de agrupación de los estudiantes varía depende de la actividad que proponga el maestro, pero es importante que

Grupos de trabajo	en la agrupación de los equipos de trabajo, el maestro tome en cuenta que los grupos de trabajo permiten el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, la ayuda mutua y el aprendizaje colectivo. La agrupación de los estudiantes * Grupos heterogéneos: Los grupos heterogéneos de los estudiantes de los diferentes grados permite que entre todos y todas compartan sus experiencias, complementen sus ideas para lograr el objetivo común. La agrupación heterogénea se organiza cuando los temas y actividades son comunes. * Agrupación por ciclo escolar: Esta agrupación se efectúa cuando se proponen trabajos de acuerdo a los niveles de complejidad de cada grado. Esta agrupación permite que los maestros tengan más tiempo de darles atención de manera directa a los otros grupos de trabajo. * Del mismo grado: permite al maestro atender de manera directa a los estudiantes; asimismo, les permite a los estudiantes trabajar y apoyarse entre ellos de acuerdo al nivel de complejidad de conocimientos. En todos los equipos integrados, es necesario nombrar a un integrante como responsable del equipo para que coordine los trabajos y así le facilitará al maestro atender los demás grupos que necesiten apoyo; es decir, los responsables de los equipos serán los monitores para apoyar a los integrantes del equipo.
Ubicación de los sectores pedagógicos	Los sectores pedagógicos son espacios preparados para la ubicación de los materiales educativos elaborados por los estudiantes y/o materiales que pueden ser traídos por los maestros o los mismos estudiantes desde sus casas para propiciar en ellos el aprendizaje por temas de interés como

	cuentos, adivinanzas, maquetas. En estos tendrán la función especial de que los estudiantes se apoyen en ellos para efectuar trabajos autónomos de manera individual o grupal. ¿Cómo organizar los sectores pedagógicos? Para organizar los sectores pedagógicos en el aula es necesario que se determine los espacios en una asamblea escolar para poner en práctica la organización de la vida comunitaria “La asamblea”. En la asamblea escolar, los propios estudiantes participarán tomando decisiones por o que asumirán con responsabilidad los acuerdos que lleguen a tomar, de modo que los acuerdos tomados sean ventajosos a lo largo de todo el año escolar. Para el desarrollo de la asamblea es importante que se nombre un secretario, un escrutador y un presidente quien llevará acabo la asamblea para que los estudiantes vayan tomando papel de ser sujetos pensantes y con capacidad de tomar sus decisiones. Los puntos a tratar en la asamblea son: Fijar los espacios a ubicar los sectores pedagógicos; nombrar a un responsable (estudiante) de cada sector, el que se encargará de prestar los materiales a domicilio o de cuidar los materiales que no se pierdan; determinar los nombres o algunas frases de acuerdo al sector y el cual será de manera bilingüe. Los sectores a considerar son: biblioteca de aula, sector de artística (pintura, o de música), sector de comunicación (Español), sector de números (Matemáticas), sector de naturaleza (Ciencias Naturales), sector cultural (productos de mi comunidad). En estos sectores, podrán estar los materiales que serán útiles durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su uso fundamental es de que los mismos estudiantes trabajen cuando terminen ciertas actividades, de tal forma que no pierdan tiempo mientras que la o el maestro atiende
--	---

	los demás estudiantes. Asimismo, que los estudiantes consulten los materiales cuando desarrollen trabajos en equipo. El cuidado de los materiales debe ser un compromiso compartido tanto de los estudiantes y maestros, para ello es necesario que todos conozcan los materiales de cada sector y asuman la responsabilidad de su uso adecuado y del cuidado.
Temas y actividades diferenciadas	En el aula multigrado, es preciso que los maestros propongan temas comunes con actividades diferenciadas de acuerdo al grado de conocimiento de los estudiantes. Los temas comunes tratados en el proceso de enseñanza y aprendizaje favorece a la profundidad de los temas y al mismo tiempo se da mayor interacción social, mayor complementariedad de ideas, mayor participación y aprendizajes cooperativos. Las actividades diferenciadas tienen el propósito de que los estudiantes de acuerdo al grado cognitivo resuelvan sus ejercicios.

Estrategias de enseñanza	Descripción
La investigación (vistas domiciliarias o de campo)	La investigación es una estrategia que le permite el maestro tener más tiempo para monitorear o apoyar a los estudiantes que requieren mayor apoyo. En esta estrategia, los estudiantes integrados en grupos de trabajo heterogéneo (Diferentes grados), investigan diferentes temas como: La historia de la comunidad, la fundación de la escuela, el nombramiento de las autoridades, la elaboración del adobe, la gastronomía, elaboración de los rebozos, elaboración de las ollas, molienda del café, molienda del chile. Los temas serán

	investigados a través de la observación o de las entrevistas.
El Periódico mural	El periódico mural comunica el resultado de los diversos trabajos efectuados en equipo, los cuales pueden ser de diversas temáticas sean comunitarias y /o escolares que los estudiantes hayan investigado, para que todos los que concurren en la escuela como padres de familia y autoridades puedan visualizar los trabajos. Todos los niños del aula multigrado podrán participar en la elaboración del periódico mural, los niños de 1º grado que están en proceso de aprendizaje participan con dibujos.
Conferencia infantil	Espacio donde los estudiantes comparten con todos sus compañeros y compañeras de la escuela algún tema de interés que hayan investigado en equipo. En este espacio demuestran el contenido de la investigación, y al mismo tiempo desarrollan las habilidades de hablar y de escuchar.
Asamblea escolar	Espacio donde los niños expresan sus ideas y opiniones sobre ciertos temas de interés, los cuales pueden estar relacionados de algún problema de la comunidad, del aula y/o de la escuela, en ello los estudiantes llegan a algún acuerdo para después ponerlo en práctica asumiendo todos la responsabilidad. Los temas a tratar son algunos como: • El compromiso y el cuidado de los materiales educativos. • Los trabajo grupales. • Los temas a tratar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este espacio todos los estudiantes participan para dar sus opiniones e ir complementando ideas para llegar a un acuerdo.
Producción de textos a partir de las vivencias	Con esta estrategia, estudiantes y maestros expresan sus vivencias de la vida cotidiana, fantasías, emociones, tristezas u algún acontecimiento de su vida o de ciertas actividades que hayan desarrollado en la casa o en la escuela. por ejemplo; las

cotidianas	comidas, los juegos, el recorrido de la escuela a la casa, acontecimiento importante en la familia, acontecimiento en la comunidad.
Autocorrigiendo textos	Consiste en que los estudiantes revisan sus propios textos para identificar qué dificultades presentan al escribir los textos principalmente en el contenido y de la ortografía. En este aspecto, los estudiantes menores irán aprendiendo de cómo ir mejorando la producción de textos cortos o largos. En esta estrategia, los propios estudiantes escriben sobre el papel bond el texto, y posteriormente todos visualizan para después enumerar el texto por renglones y de manera grupal ir identificando los errores e ir corrigiendo.
Correspondencia escolar	Los estudiantes escriben cartas a sus compañeros de la misma escuela o a otra escuela sobre temas de interés de cada estudiante o también el interés surge de manera grupal. Si los estudiantes de primero aun están en proceso del aprendizaje de la escritura ellos efectúan sus cartas a través de dibujos. Con esta estrategia los estudiantes van reconociendo la diversidad de ideas y de experiencias de sus compañeros de la misma o de otras comunidades y al mismo tiempo reconociéndose y fortaleciendo su identidad. Cuando la correspondencia es de comunidad a comunidad, se fortalece la identidad colectiva.
Diario grupal e individual	El diario grupal es registrar principalmente los temas relacionados al proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde se registran los temas y trabajos efectuados durante el día, las participaciones, los aprendizajes individuales de los estudiantes. El diario grupal es también para que el maestro vaya evaluando su práctica y al mismo tiempo evaluando a los estudiantes de la responsabilidad de la elaboración del diario, en el diario se refleja lo que aprenden o no los estudiantes durante el día. El manejo del diario grupal es

	rotativo por los estudiantes y maestro o maestra. El diario individual, los estudiantes registran los acontecimientos de su vida personal, registran sus emociones, alegrías, tristezas y otros eventos individuales que suscitan en ellos. En este diario individual, los maestros se dan cuenta que los estudiantes tienen diversas dificultades o problemas en la escuela o en la casa, en esta estrategia se fortalece la escritura, la lectura y la responsabilidad, En la escuela multigrado, si los niños de primer grado están en proceso de aprendizaje de la escritura, ellos elaboran sus textos a través de imagen.
Aprendizaje basado en problemas (matemáticas)	Esta estrategia consiste en que los estudiantes no sean formados en memorizar los números, sino que busquen y analicen para resolver los problemas, los cuales son basados primordialmente de las prácticas en la vida comunitaria.

Bibliografía

- Albó, Xavier
1999 **Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia.** La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.
- Albó, Xavier y Ruperto Romero
2004 **M5 Interculturalidad.** Programa de Formación e Innovación Institucional y Académica dirigido a los Institutos Normales Superiores (INS) Públicos de Bolivia. La Paz.
- Ames, Patricia
2004 **Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades.** Lima: GTZ-PROEDUCA.
- Anderson, Benedict
1991 **Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo.** México: Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, Rebeca; Malbergier Mirta y Sigal, Celia
2004 **Una introducción a la enseñanza para la diversidad, aprender en aulas heterogéneas.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Appel, Rene y Pieter Muysken
1996 **Bilingüismo y contacto de lenguas.** Barcelona: Ariel.
- Artunduaga, Luis Alberto
1997 "La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades Indígenas de Colombia" en Organización de Estados, la Ciencia y la Cultura. **Revista Iberoamericana de Educación** Vol. 13. Enero- abril. Madrid:OEI. 35-45.
- Baker, Colin
1993 **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.** Madrid: Cátedra.
- Bertely, María
2000 **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.** México: Paidós.
- Brice, Shirley
1986 **La política del lenguaje en México: la colonia a la nación.** México: INI.
- Capella Riera, Jorge y Sánchez Moreno Izaguirre Moreno
1999 **Aprendizaje y Constructivismo.** Perú: Ediciones Massey and Vanier.

Carbonell, Miguel

2012 **Leyes y códigos de México. La constitución política de los estados unidos mexicanos.** México: Porrúa.

CINVESTAV

2007 Evaluación externa de la construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005. Reporte final 2007. Distrito Federal.

Citarella, Luca

1990 "México" en Francesco Chiodi (Comp). **La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia.** Quito, Santiago: MEC.GTZ, UNESCO, Abya-Yala. Tomo I. 9-156.

Crawford, Alan y Herminia Cardenas

2003 "Métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua" en Ingrid Jung y Luis Enrique López (Comps.) **Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.** Madrid: PROEIB Andes/Inwent/Morata. 227-247.

Devalle de Rendo, Alicia y Viviana Vega

1998 **Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad.** Buenos Aires: Aique.

Diario Oficial

2013 Acuerdo número 669 por el que se emiten las reglas de operación del Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica. En línea <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/efe3ced7-58c6-476c-874a-56678397baa4/a669.pdf> Fecha de consulta 9 de marzo 2013.

Díaz, Floriberto

2007 "Comunidad y Comunalidad" en Robles Sofía y Cardoso Rafael (Comps.) **Floriberto Díaz, Escrito. Comunalidad y energía viva del pensamiento mixe Ayuujksënää'yën-ayuujuwënää'ny- ayuujk mëk'äjten.** México: Universidad Autónoma de México. 25-130.

Dirección de Educación Indígena

2012 Documento base de la Educación de los Pueblos Originarios. DEI Oaxaca, numero.

Dirección General de Educación Indígena.

2010 **Objetivos.** En línea <http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php?act=objetivos>. Consulta 09.03.2013

Ezpeleta, Justa

2006 "La gestión pedagógica de las escuelas multigrado" en Fuenlabrada Irma y Eduardo Weiss (cords). **Prácticas y Maestros en las escuelas primarias multigrado.** Distrito Federal: CONAFE.CINVESTAV-SEDE SUR. 23-48.

Ezpeleta, Justa y Eduardo Weiss

1996 "Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras". **Revista Mexicana de investigación Educativa** enero-junio, vol 1, núm 1. 53-69.

2002 **Cambiar la escuela rural Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo**. México: Departamento de Investigaciones Educativas.

Fishman Joshua

1995 **Sociología del lenguaje**. Madrid: Cátedra.

Freire, Paulo

2002 **Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa**. Argentina: Siglo XXI editores.

Gimeno Sacristán, José

1992 "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores" en Ezpeleta Justa y Alfredo Furlán (Comp.) **La gestión pedagógica de la escuela**. Chile: UNESCO-OREALC. 44-101.

Gleich, Utta von

2003 "Lenguaje, lenguajes y procesos de enseñanza y aprendizaje" en Ingrid Jung y Luis E. López (comp) **Abriendo la escuela**. Madrid: PROEIB Andes/Inwent/Morata. 105-117.

Goetz, Judith y Margaret LeCompte

1998 **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata

Gómez, Leonardo

1999 "La revolución mexicana y la educación popular". En Fernando Solano (Cord). **Historia de la educación Pública en México**. México: FCE-SEP. 116-156.

Guevara, María Graciela

2001 **Hacia el aprendizaje cooperativo** Guía práctica para la organización de los alumnos. Lima: Ministerio de Educación de Perú, GTZ y KfW.

H. Ayuntamiento Constitucional Tamazulápam del Espíritu Santo

2008 Plan Municipal de Desarrollo 2008-2010 (Doc. Inédito)

Halliday, M.A.

1994 **El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje del significado**. Santa Fe México: Fondo de cultura económica.

Heise, María; Tubino Fidel y Wilfredo Ardito

1994 **Interculturalidad un Desafío**. Lima : CAAAP.

Hernández, Faustino

- 2012 “Los usos de la lengua wixárika y del castellano en la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe “Benito Juárez García”, Localidad de Nueva Colonia (Inakwaixitia), Mezquitic, Jalisco”. Tesis de maestría presentada en la Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba: PROEB Andes.

Hernández, Fidel

- 2009 “Daj nadure‘ sinugun‘. Los usos de la lengua Nanj nín‘in y del español en las comunidades Triquis de Chicahuaxtla”. Tesis de maestría presentada en la Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba: PROEB Andes.

Hernández, López Ramón

- 2000 **La educación para los pueblos indígenas de México**. México: SEP.

INALI

- 2003 Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Distrito Federal: INALI.

INEE

- 2012 Panorama Educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, Educación Básica y Media superior. México: INEE–IEPSA

INEGI

- 2010 Censo de Población y Vivienda. Página Web Oficial en <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/>. Fecha de consulta 10.4.2013

Jiménez, Yolanda

- 2005 “El proceso cultural en Educación Escolarizada. Educación Bilingüe Intercultural en los Zapotecos de Oaxaca, México”. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Granada. Departamento de Antropología Social: Granada.

Johnson David y Johnson Roger

- 1999 **Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista**. Sao Paulo: Aique.

Johnson David, Johnson Roger y Holubec Edythe

- 2006 **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós.

Küper, Wolfgang y Teresa Valiente

- 1999 **La Educación Intercultural Bilingüe y su influencia en la pedagogía latinoamericana** (documento de trabajo).

Ley Municipal para el Estado de Oaxaca.

- 2003 En línea.
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Estatal/OAXACA/Municipios/OAMPLey2.pdf> . Consulta. 1.16.2013

Lomas, Carlos

- 1999 **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras.** Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. I Buenos Aires: Paidós.

López, Luis Enrique

- 1993 **Lengua.** Materiales de apoyo a la formación Maestro en Educación Intercultural Bilingüe. La Paz: Unicef.
- 1997 "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere" en Organización de estados Iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura. **Revista Iberoamericana de Educación. Educación Bilingüe Intercultural.** Nº.13 Enero- abril. Madrid: OEI. 35-45.
- 2001 La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el caribe. Chile: UNESCO.
- 2004 "Trece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana" en Samaniego Mario y Carmen Gloria Garbarini (Comps). **Rostros y fronteras de la identidad.** Temuco: Universidad de Chile. 235-269.
- 2006 "Democracia y cambios en la educación indígena en América Latina: manera de Epilogo" en Luis Enrique López y Carlos Rojas (Edits.) **La EIB en América Latina bajo Examen.** La Paz: Banco Mundial, GTZ, Plural.
- 2009 "Interculturalidad, educación y política en América Latina: Perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal" en Luis Enrique López (Editor). **Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas.** La Paz: Plural- FUNPROEIB Andes.129-218.

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper

- 2000 **La educación intercultural bilingüe en América Latina.** Balance y perspectivas. La Paz: PINSEIB-PROEIB Andes.

Maldonado, Benjamín

- 2000 **Los indios en las aulas: Dinámica de Dominación y Resistencia en Oaxaca.** Oaxaca: Centro INAH Oaxaca.
- 2005 **Desde la pertenencia al mundo comunal.** Propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarias en el aula indígena intercultural de Oaxaca. México: Cea-Uiia.

Marland, Michael

- 1995 **El arte de enseñar.** Técnicas y organización del aula. Madrid: Morata.

Mauri, Teresa

- 2002 “¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento” en César Coll, E. Martín, T. Mauri, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala (Comps.) **El constructivismo en el aula**. España: Graó. 65-100.

Mena, Patricia Muñoz Héctor y Arturo Ruiz

- 2000 **Identidad, Lenguaje y Enseñanza en Escuelas Bilingües Indígenas de Oaxaca**. Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe Unidad 201, Universidad Pedagógica Nacional. Oaxaca: UPN-Oaxaca, Universidad de New Brunswick, PROEIB-Andes, GTZ. Cochabamba.

Mercado, Ruth

- 2006 “La organización de la enseñanza” en Fuenlabrada Irma y Eduardo Weiss (Coords). **Prácticas y Maestros en las escuelas primarias multigrado**. En línea: <http://es.scribd.com/doc/8683909/MULTIGRADO>. Consulta 23.3.2013

- 2012 **Una realidad negada. El trabajo Maestro en escuelas con grupos multigrados**. Reseña de “los saberes Maestros de profesores en escuelas con grupos multigrado” de Arteaga Martínez Paola. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.17, núm.54, julio-septiembre. Págs. 973-980. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal. En línea.<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v17/n054/pdf/ART54014.pdf> . Fecha de consulta. 1.3.2013

- 1998 **El trabajo Maestro en el medio rural**. México: SEP-DIE.

Miras, Mariana

- 2002 “Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos” en César Coll, E. Martín, T. Mauri, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala (Comps.) **El constructivismo en el aula**. España: Graó. 47-64

Mosonyi, Esteban y González Omar

- 1975 “Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Rio Negro (Territorio Federal Amazonas) Venezuela”. En **Lingüística e Indigenismo Moderno en América Latina: trabajos presentados al XXXIX Congreso Internacional de Americanistas**. Lima: En Instituto de estudios Peruanos.307-314.

Mosonyi, Esteban y Rengifo Francisco

- 1983 “Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural” en Nemesio Rodríguez, Vargas Raúl y Masferrer Elio. **Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe e Intercultural**. México: UNESCO. 209-230.

Moya, Ruth y Alba Moya

- 2004 **Derivas de la interculturalidad**. Procesos y desafíos en América Latina. Quito: CAFOLIS- FUNADES.

- Muñoz, Héctor
2002 **Rumbo a la interculturalidad en educación.** México: UPN/ UABJO.
- Nahmad, Salomón
1965 **Los Mixes.** Estudio Social y Cultural de la Región del Zempoaltepetl y del Istmo de Tehuantepec. Memorias del Instituto Nacional Indigenista Vol. XI. México: INI.
- Navarrete, Federico
2008 **Los Pueblos Indígenas de México.** México: CDI.
- Pansza G. Margarita; Esther Carolina Pérez y Porfirio Morano
2000 **Fundamentación de la Didáctica:** México. Gernika.
- Proyecto Tantanakuy
2004 **¿Es posible trabajar con autonomía y respeto mutuo? Aulas multigrado.** 4 Cuadernillo de autoaprendizaje. La Paz: PROEIB Andes.
- Rendón, Monzón Juan José
2003 **La comunalidad, Modo de vida en los pueblos indios- Tomo I.** México: CONACULTA.
2011 **La Flor Comunal.** Explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios. Oaxaca: CMPIO.
- Reyes, Juan Carlos
2009 "Fonología de la lengua Ēyuujk de Alotepec, Oaxaca". Tesis de Licenciatura presentada en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Distrito Federal. INAH- SEP.
- Reyes, Laureano
1995 Región transistmica. Chontales de Oaxaca, Huaves y Popolucas. México: INI- SDS
- Robles, Héctor Virgilio
2006 "Las escuelas de educación básica: su distribución por modalidad según tamaño y aislamiento de las localidades". **En La Calidad de la Educación Básica en México. Sep.**
- Rockwell, Elise
1995 "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela" en Elsie Rockwell (coord.) **La escuela cotidiana.** México: Fondo de Cultura Económica. 13- 54.
- Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García
1996 **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Aljibe.
- Romero, Martha; Gallardo Martha, González Ricardo, Salazar Liliana y Mariela Zamora
2010 "La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en Veracruz". En CPU- e. **Revista de Investigación Educativa.** Enero- Junio. Jalapa. En línea http://www.uv.mx/cpue/num10/practica/completos/romero_multigrado.pdf . Consulta. 14.3.2013.

Romero, Ruperto

- 1994 **Aproximación a una psicología educativa del niño andino.** Curso de Capacitación a Distancia en Educación Intercultural Bilingüe. La Paz: C.E.E-P.E.I.B.

Rosas Carrasco, Lesvia Oliva

- 2009 X Congreso Nacional de Investigación Educativa Veracruz. En línea. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1765-F.pdf. Fechas de consulta: 09.03.2013.

Sánchez, Alejandro

- 1947 Luis Nicolás Guillemad: interesante historia de un buen francés que vino a México en 1830. Los mixes, historia, leyendas, música. México: La impresora.
- 1952 Historia Antigua de los Mixes. México: SEP-DGEI.

Secretaría de Educación Pública

- 1992 **Capacitación y actualización Maestros: manejo de grupos multigrado.** Documento del Maestro. México: PMCEP.
- 1993 **Artículo 3º constitucional y Ley General de Educación.** SEP. Distrito Federal.
- 1994 **Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica Primaria.** México: SEP.
- 1995 **Ley estatal de Educación.** Gobierno del Estado de Oaxaca.
- 2001 Libro Integrado 1º y 2º grado de primaria. México. Distrito Federal: SEP 167.
- 2004 **La organización del trabajo en el aula multigrado.** Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio, Talleres Generales de actualización 2004-2005. SEP- Educación Contigo es Posible. Distrito Federal. SEP.
- 2005 **Propuesta Educativa Multigrado 2005.** Distrito Federal: Constantine.
- 2007 **Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México .** México: SEP, CGEIB, CDI.
- 2010 Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. En línea <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/la-cgeib>. consulta. 17.03.2013.
- 2011 **Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos,** principales cifras ciclo escolar 2010-2011. Distrito Federal. SEP.

SEP-DGEI

- 2007 Orientaciones para la asesoría a las escuelas de Educación indígena.

- Sepúlveda, Gastón
2000 **Las escuela multigrado, aspectos generales y propuesta metodológica.** Lima: Gtz, kfw.
- Solé, Isabel
2002 “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje” en César Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia (Comps.) **El constructivismo en el aula.** España: Graó. 25-46.
- Sotelo, Jesús
1999 “La educación socialista” en Fernando Solana (Cord). **Historia de la educación pública en México.** México: FCE-SEP. 234-326.
- Spedding, Alison
2006 “Metodologías cualitativas: ingreso al trabajo de campo y recolección de datos” en Mario Yapu (Cord.). **Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas.** La Paz: FUNDACION PIEB. 117-196.
- Subsecretaría de Educación Básica
2013 Filosofía. En Línea <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/start.php?act=filosofia>. Fecha de consulta 03.03.2013.
- Taylor, S.J. y R. Bodgan
1996 **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Barcelona: Paidós.
- Torres, Cisneros Gustavo
2004 **Mixes. Pueblos indígenas del México Contemporáneo.** Distrito Federal: CDI.
- Uttech, Melanie
2011 **Imaginar, facilitar, transformar.** Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural. Distrito Federal: Paidós.
- Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada
1997 **La lógica de la investigación etnográfica.** Madrid: Trota.
- Weiss, Eduardo
2000 “La situación de la enseñanza multigrado en México”. Perfiles Educativos, año/Vol. XXII, número 89-90. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 57-76.
- Weiss Eduardo, David Block, Antonia Candela, Alejandra Pellicer, Eva Taboada y Elsie Rokwell
2007 Evaluación Externa de la construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005. En línea. <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/EMultigrado/EvaluacionExternadelaConstruccionde la PEM2005.pdf>. Consulta 2.3.13.

ANEXOS

Guia de observacion de clase

Comunidad.____ Escuela:____ grados____ Asignatura.____ Tema:____ contenido.____.

1. ¿Cómo inicia su clase el maestro?
2. ¿Cómo el maestro motiva a los niños en la clase? ¿En qué lengua lo hace?
3. ¿Qué estrategias ocupa el maestro en la enseñanza de los contenidos?
4. ¿Qué recurso didáctico utiliza en el proceso de enseñanza?
5. ¿En que medida responden los estudiantes, cuando el docente hace preguntas del tema?¿qué grado responde más?
6. ¿Cómo hace el maestro al explorar los saberes previos de los estudiantes? ¿a quienes se dirige más?
7. ¿Los estudiantes le hacen preguntas al maestro sobre el tema? ¿En qué lengua lo realizan y para que lo hacen?
8. Los estudiantes platican entre sí. ¿De qué platican?
9. ¿En qué lengua hace las llamadas de atención?
10. ¿De qué manera el maestro corrige la respuesta de los estudiantes?
11. ¿Cómo hace el maestro para retroalimentar el tema anterior?.
12. ¿Cual es la lengua que más hablan los maestros para explicar un tema o actividad?
13. ¿En las actividades grupales, en qué lengua se comunican los estudiantes ?
14. ¿cómo organiza el docente a sus alumnos para realizar las actividades? Y ¿para que lo organiza así?
15. Observar las interacciones

Entrevista a los maestros

Fecha: _____ Hora _____

Comunidad:
Nombre de la escuela:
Nombre:
Grado que atiende:
Edad:
Entrevistador:
Lugar de la entrevista:

1. ¿Usted habla la lengua èyuujk?
2. Cuando habla el èyuujk ¿Con quienes habla? ¿para qué?
3. ¿Cuando cree que es más útil hablar el èyuujk? ¿por qué?
4. Cuando imparte sus clases ¿cuándo usa la lengua èyuujk? ¿para qué lo usa?
5. ¿En que lengua se dirige a sus estudiantes para realizar ciertas actividades? ¿por qué?
6. ¿Qué dificultades y logros encuentra cuando les explica a los niños y niñas en èyuujk los contenidos abordados?
7. ¿Qué elementos culturales o conocimientos locales incorpora en su práctica pedagógica?
8. ¿Para qué le funciona la lengua èyuujk cuando imparte su clase?
9. ¿Cómo valora usted la lengua èyuujk?
10. ¿Qué entiende por EB?
11. ¿En su opinión este tipo de educación trae ventajas o desventajas? ¿Cuáles?
12. ¿De qué manera participan los padres de familia a nivel de escuela y de aula?
13. ¿Recibe apoyo de los asesores técnicos pedagógico para la atención a grupos multigrado?
14. ¿cómo organizas a los estudiantes para realizar las actividades? Y ¿para qué lo organizas así?
15. ¿En qué lengua se comunica con los niños en el aula?
16. ¿Cómo determinan el horario de actividades? ¿por qué?
17. ¿Cuál es la ventaja y la desventaja al trabajar al mismo tiempo con los tres grados en el mismo espacio áulico?
18. ¿Qué implica ser docente de aula multigrado?

Guía de entrevista a los estudiantes.

Fecha: _____ Hora _____

Comunidad:
Nombre de la escuela:
Nombre:
Grado que cursa:
Edad:
Entrevistador:
Lugar de la entrevista:

1. ¿Cuándo hablas la lengua ñyuujk?
2. ¿Con quienes hablas el ñyuujk en la escuela?
3. ¿En qué lengua te habla el maestro?
4. Cuando el maestro desarrolla su clase en español. ¿Entiendes lo que dice?
5. ¿En qué lengua te gusta hablar más? ¿por qué?
6. ¿Quién te ayuda para hacer tus tareas?
7. ¿El maestro les explica en ñyuujk las actividades que van a realizar?
8. ¿En que lengua hablas en tu casa?
9. En tu casa ¿Con quienes hablas el ñyuujk?
10. Cuando el profesor te habla en Español, ¿Entiendes lo que te dice?
11. Cuando te dejan tarea en tus libros de texto y en el cuaderno. ¿entiendes los ejercicios que se va a hacer? ¿quién te ayuda?
12. ¿En qué participan en la escuela? ¿Quienes participan? ¿cómo se sienten cuando participan?
13. Cuando llegan a la escuela ¿qué hacen antes de entrar a clases? ¿por qué? Si es juego ¿En qué consiste el juego?
14. Los libros que están en el salón ¿cuándo los ocupas? ¿quién te dice que lo ocupes?
15. ¿cuándo les ponen copiar textos? ¿por qué? ¿Te gusta?
16. ¿ Quien los ubica en el salón de clases?
17. ¿Con quienes platicas en la escuela? ¿qué platicas con tus compañeros, amigos o amigas? ¿cuándo platicas con ellos?
18. ¿Te gusta cuando el maestro o maestra les dice que expongan un tema? ¿qué aprendes? ¿cuándo exponen un tema?
19. ¿Qué les dice el maestro para que todos hablen y participen en la clase? ¿de que les pregunta el maestro? Les regaña el maestro cuando no contestan alguna pregunta?

20. Cuando ustedes no se acuerdan de un tema que han visto ¿qué hace el maestro o maestra para se acuerden de nuevo? ¿cómo lo hace?
21. Cuando hacen sus ejercicios en el cuaderno, en el libro o en la guía ¿lo hacen solitos o le preguntan a la maestro o el maestro? ¿por qué le preguntan? ¿en qué lengua lo hacen?
22. ¿Cómo se sienten cuando les ponen trabajos iguales con los demás grados? ¿qué aprenden?
23. ¿Te gusta estudiar en un salón con los demás grados? ¿por qué?
24. ¿Te ayudan tus compañeros cuando no entiendes alguna instrucción?

Guía de entrevista al supervisor de la zona.

Fecha: _____ Hora _____

Comunidad:
Nombre de la escuela:
Nombre:
Cargo
Año de servicio en el magisterio
Edad:
Entrevistador:
Lugar de la entrevista:

1. ¿Qué criterios toman para asignar a los maestros en escuelas multigrado?
2. ¿En qué medida apoyan a los maestros de aula multigrado?
3. ¿Qué desafíos y retos enfrentan los maestros en aula multigrado?
4. ¿Usted habla la lengua ñyuujk?
5. ¿Cuándo habla usted la lengua ñyuujk? ¿Con quienes habla? ¿para que habla?
6. ¿Qué opinión tiene sobre la educación indígena que existe en nuestras comunidades?
7. Las experiencias que tiene usted en el campo de la educación Indígena ¿cómo era antes y como es ahora la educación Bilingüe?
8. ¿Para usted es importante que se use y se desarrolle la lengua ñyuujk en la Escuela? ¿por qué?
9. ¿En que medida promueven el uso de la lengua ñyuujk en las escuelas?
10. ¿Cuales son las demandas de los padres de familia en relación a la educación de sus hijos?
11. Los maestros y maestras que están en la zona escolar 132. ¿hablan la lengua Ayuuk?
12. Los asesores lingüísticos ¿cómo apoyan a los profesores y profesoras para que desarrollen sus actividades pedagógicas de manera bilingüe?
13. ¿Cuál es la función principal que tiene la lengua ñyuujk en la escuela y el aula?
14. ¿Qué opinan los padres de familia cuando se les habla en ñyuujk a sus hijos en la escuela?
15. ¿Cuál sería la alternativa para mejorar una Educación Bilingüe en las prácticas pedagógicas?

Guía de entrevista a las madres y padres de familia.

Fecha: _____ Hora _____

Comunidad:
Nombre:
Ocupación:
Edad:
Entrevistador:
Lugar de la entrevista:

1. ¿Qué lengua hablan en la casa?
2. ¿Todos sus hijos hablan la lengua ñyuujk?
3. ¿El maestro o maestra le informa como va su hijo en la escuela?
4. ¿Cómo le va a su hijo(a) en la escuela? ¿A qué cree que se debe que a su hijo(a) le vaya de esta manera?
5. Cuando su hijo tiene alguna duda o problema para hacer la tarea de a escuela.
¿cómo lo resuelve o que hace usted? Y ¿en que lengua lo hace?
6. ¿Qué esperarías que su hijo o hija fuera o hiciera cuando crezca?
7. ¿Recuerda usted algunos aspectos sobre como lo educaron sus padres? y ¿cómo es ahora con su hijo?
8. ¿Cómo le enseña o inculca los valores de la comunidad (respeto, saludo) a su hijo?
9. ¿Está de acuerdo que su hijo hable en ñyuujk en la escuela?
10. ¿Que opina de la educación de sus hijos?
11. ¿cómo le gustaría que la escuela educara a su hijo?
12. ¿cuántos años tiene el niño?
13. ¿En qué lengua platicas con tu hijo?
14. ¿Cuántos años estudió en la Esc. primaria del Centro?
15. ¿Por qué se cambió de escuela?

Entrevista a los asesores técnicos pedagógicos y lingüísticos

Fecha: _____

Nombre:
Lugar de origen:
Función que desempeña:
Edad:
Años de servicio en el magisterio:
Entrevistador:
Lugar de la entrevista:

1. ¿Hablan la lengua ñuujk?
2. ¿Podrían contarme, cuál es la función que desempeñan?
3. ¿Cada que tiempo trabajan con los maestros del aula multigrado? ¿cuáles son las temáticas que se abordan?
4. ¿En que medida apoyan a los docentes para desarrollar la práctica pedagógica de manera Bilingüe?
5. ¿Qué opinan los profesores de la Educación Bilingüe?
6. ¿Cuáles son las dificultades que enfrentan los docentes en sus prácticas pedagógicas?
7. ¿Cuáles serían las alternativas para reorientar las dificultades que se presentan en la práctica pedagógica del aula multigrado?
8. ¿Cuándo hay talleres de capacitación asisten todos los profesores?
9. ¿Qué temas tratan en los talleres de capacitación?
10. ¿Cómo los profesores están aplicando el proceso de enseñanza después de los cursos de capacitación?
11. ¿Qué cambios ha detectado en los profesores después de los cursos de capacitación?

GUIA DE ENTREVISTA AL DIRECTOR DE EDUCACION INDIGENA

Fecha: _____

Lugar de Origen:
Nombre completo:
Edad:
Cargo que tiene:
Año de servicio en el magisterio:
Entrevistador:

1. ¿Usted habla alguna lengua indígena?
2. ¿Qué característica tiene el sistema de Educación Indígena?
3. ¿Qué avances alcanzados se ha logrado en relación con la Educación Bilingüe intercultural?
4. ¿Cómo se aprovecharía la lengua indígena en relación con el programa de estudio?
5. ¿En qué medida apoyan a los maestros del aula multigrado?
6. ¿Cómo se aborda el tema de las lenguas indígenas en el aula multigrado?
7. ¿Qué necesidades tienen los docentes en relación con la educación Bilingüe?
8. ¿Qué dificultades tienen los profesores Bilingües en el trabajo de campo en relación con la educación de los niños?
9. ¿Cómo apoyan a los docentes de aula multigrado desde la dirección de Educación indígena?
10. ¿Que tratamiento le están dando a las lenguas indígenas en el aula?
11. ¿Qué avances y dificultades se presentan al desarrollar la educación Bilingüe?

AULA MULTIGRADO EN LA COMUNIDAD DE SANTA ROSA TAMAZULAPAM

Alumnas y Alumnos:

Número total de estudiantes por aula.

Primaria: _____

Primero: ____ Segundo: ____ Tercero: ____ Cuarto: ____ Quinto: ____ Sexto: ____.

b) Maestros y maestras:

Número de maestros y maestras de la escuela: _____

¿Los maestros y maestras de la escuela han recibido capacitación sobre temáticas de atención a grupo multigrado? SI ____ NO ____

En caso de responder SI mencione ¿Cuáles?

c) Materiales:

¿Los maestros y maestras de la escuela cuentan con apoyos de materiales didácticos para la atención al aula multigrado? SI ____ NO ____ . ¿Cuáles?

Los materiales pedagógicos e informativos son suficientes para la atención de alumnos y alumnas en aula multigrado?

COMUNIDAD ESCOLAR

	Muy adecuadas	Adecuadas	Inadecuadas
Relación escuela- familias			
Relación escuela- comunidad			
Relación maestros (as) alumnado- familias.			

- La relación de las familias con la escuela y la comunidad se podrá valorar en función de:
- La participación de las familias en las reuniones de padres y madres programadas por la escuela.
- Participación de la familia en eventos escolares como por ejemplo 10 de mayo, aniversario de la escuela o la misma comunidad, que tanto participa la escuela.
- La participación y apoyo de la familia en el proceso escolar de sus hijos e hijas.
- Qué trabajos conjuntos realizan las familias con la escuela para la ejecución en beneficio de la escuela.

GUIA PARA OBTENER DATOS DE LA COMUNIDAD

DATOS GENERALES

Entrevistador: _____ fecha _____

Entrevistados y cargos: _____

1. Fundación de la comunidad
2. Antecedentes o historia de la comunidad
3. ¿Por que lleva el nombre que tiene ahora?
4. ¿Practicas culturales que se realizan?
5. Actividades económicas
6. Numero de habitantes. Mujeres y hombres.
7. Servicios con que cuenta: agua potable, energía eléctrica, teléfono.