

# Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la “comunalidad”

## Towards an alternative indigenous bilingual and intercultural training: a pedagogy of liberation from the “communality”

Lois M. Meyer<sup>1</sup>

Universidad de Nuevo México

### Resumen

En 2007-2008, respondiendo a una situación intolerable de represión política, sindical, y educativa, la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, México (CMPIO) inició por primera vez un curso alternativo de formación bilingüe e intercultural, que llamamos Formación de Maestros de Pueblos Originarios. Comprometidos con una pedagogía liberadora basada en los valores y las prácticas comunales de las comunidades indígenas, trabajamos en distintos modalidades con 53 maestros indígenas de nuevo ingreso, representando once grupos etnolingüísticos. Este artículo resume la historia de la CMPIO, su Movimiento Pedagógico, y el contexto, los contenidos, los compromisos comunales, y unos resultados del curso alternativo.

**Palabras claves:** Educación comunal; Formación docente; Formación bilingüe; Formación alternativa; Interculturalidad

### Abstract

In 2007-2008, responding to an intolerable situation of political, union, and educational repression, the Coalition of Indigenous Teachers and Promoters of Oaxaca, Mexico, (CMPIO) created an alternative preparation course for new bilingual, intercultural teachers, which we called Preparation of Teachers of Original Peoples. Committed as we were to developing a liberatory pedagogy based in the values and practices of the indigenous communities, we worked in different modalities with 53 new indigenous teachers from 11 ethnolinguistic groups. This article summarizes the CMPIO's history, its Pedagogical Movement, and the context, contents, communal commitments, and some results of this alternative teacher preparation course.

**Keywords:** Community Education; Teacher Training; Bilingual Training; Alternative Training; Intercultural

---

1 En colaboración con la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO): cmpioac@yahoo.com.mx

*Por una educación en nuestras propias manos y con nuestras propias decisiones, en nuestras lenguas y de acuerdo a nuestros valores tradicionales, cimentados en la comunalidad, y ordenados de acuerdo a nuestros conceptos de espacio y tiempo y con asesores que nosotros mismos determinemos.*

[Manifiesto de Educación India, Sierra de Juárez, Oaxaca, 1982]<sup>2</sup>

La lucha para construir una educación indígena autónoma y bilingüe en Oaxaca, México, no es nada nueva. En 1982, cuando se escribió el manifiesto visionario citado aquí como parte de una declaración temprana de derechos autónomos redactada por tres de las primeras organizaciones etnopolíticas de Oaxaca<sup>3</sup>, la situación política era muy distinta a la de hoy: el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas no explotará a la conciencia nacional e internacional hasta 1994; el movimiento magisterial militante en Oaxaca, que en junio 2006 enfrentó y rechazó una agresión policiaca armada y brutal en contra de 40,000 maestros en plantón de huelga, chispeando un levantamiento popular antigubernamental que duró meses, sólo estuvo tomando sus primeros pasos; no existía todavía el Tratado de Libre Comercio (TLC), que hoy día ha convertido a México, tierra natal del maíz, en un país importador del grano básico de la vida y a Oaxaca en el estado de más expulsión de mano de obra a los campos agrícolas del norte de México y EEUU; apenas se empezaban a manifestar las primeras indicaciones de la hegemonía neoliberal futura; no se reconocía todavía en las leyes nacionales al México pluricultural; y en la Educación Indígena seguía predominando la asimilación cultural forzada y la castellanización.<sup>4</sup>

Si bien es verdad que mucho se ha cambiado en el último cuarto de siglo de la historia mexicana, también es cierto que mucho sigue igual. En marzo del 2002, con ocasión de su 27º aniversario, la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO)<sup>5</sup> denunció públicamente la situación de la educación indígena en el estado:

“La educación en las comunidades indígenas está en completo abandono. La educación bilingüe intercultural sólo existe en los discursos, y las autoridades parecen ignorarlo o no interesarse. Esto se manifiesta en la falta de planes y programas para la educación indígena; falta de materiales didácticos apropiados, principalmente libros, pues se están usando los mismos de las escuelas de niños monolingües en español; falta de capacitación para el personal docente

2 Citado en Maldonado (2002a), p 95.

3 El documento fue suscrito por la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez (ODRENASIJ), El Comité de Defensa de los Recursos Naturales y Humanos Mixes (CODREMI), y el Comité Organizador y de Consulta para la Unión de los Pueblos de la Sierra Norte de Oaxaca (CODECO), 1982, citado en Maldonado (2002a), p. 94.

4 Soberanes., F. & Maldonado, B. (2002).

5 La CMPIO, con más de 30 años de lucha al lado de las comunidades (1974 – 2008), tiene 3 “caras”: a) desde 1978, funciona como la Jefatura de Zonas de Supervisión 21 – Plan Piloto, parte del sistema de Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), con 1050 maestros indígenas en más de 450 escuelas bilingües rurales del estado; b) en 1982, fue reconocida como la Delegación D-1-211 de la Sección XXII del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), y forma parte de la reformista Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE); c) en 1990, se incorporó legalmente como asociación civil (A.C).

en la metodología para la enseñanza de segundas lenguas y fortalecimiento o revitalización de la primera. Con todo esto, ¿podrá existir en la práctica la educación bilingüe intercultural?”<sup>6</sup>

La creación de una educación verdaderamente bilingüe e intercultural, insistía la CMPIO, requería de un cambio radical de ideología y liderazgo construido por procesos de participación plural y diversa.

“No vemos que esta situación tenga remedio mientras la ideología de los descendientes de encomenderos y finqueros<sup>7</sup> domine entre los funcionarios que están decidiendo la orientación de la educación y la aplicación de los recursos, coincidiendo sus intereses con los del Banco Mundial y demás agencias trasnacionales que están delineando la educación a su medida...”<sup>8</sup>

En octubre de 2007, el 2o. Congreso Nacional de la Educación Indígena e Intercultural, reunido en Oaxaca en apoyo al movimiento antigubernamental magisterial y popular del estado, reiteró esta misma lista de realidades y quejas, señalando lo poco que se había cambiado durante los seis años anteriores. El Congreso proponía acciones concretas, tales como: a) dejar que los pueblos indígenas, mediante sus diferentes actores, definan las propuestas educativas para sus hijas e hijos, recibiendo de los maestros y autoridades educativas su apoyo profesional; b) identificar y revalorar críticamente en las escuelas las lenguas, los saberes y las prácticas de los pueblos originarios; c) reorientar la formación y capacitación de maestros para priorizar los valores y las prácticas comunales, e iniciar una red de formadores para capacitar a maestros indígenas seleccionados que serán los futuros formadores; d) crear un centro nacional de formación comunal multilingüe e intercultural, como un espacio en el que se promueva la comunalidad, el multilingüismo y la interculturalidad, con el propósito de capacitar a *educadores comunales* (sean o no maestros en servicio) con las competencias necesarias para investigar y analizar las realidades de sus comunidades y generar prácticas didácticas apropiadas.<sup>9</sup>

En este artículo, quiero reportar los esfuerzos hechos por la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) para conseguir unos de estos fines, no como acciones aisladas, sino como parte de un Movimiento Pedagógico para reconstruir la educación bilingüe e intercultural en el estado. En particular, este análisis documenta y analiza el esfuerzo de la CMPIO de formar maestros bilingües de nuevo ingreso al magisterio con las habilidades necesarias para identificar y responder a las necesidades de los estudiantes y las escuelas en comunidades rurales indígenas. El propósito principal es formar maestros, en colaboración con sus comunidades de trabajo, para que

6 Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, AC:”, en *Las Noticias: Voz de Oaxaca*, 29 marzo 2001, publicado después en Fernando Soberanes. (Coord.), 2003b, p. 6.

7 Durante la Colonia, *encomenderos* recibían del Rey de España una encomienda de terrenos con toda la “propiedad” allí presente (incluyendo los habitantes indios). para su uso y explotación personal. En años más recientes, *finqueros* son los dueños de fincas, especialmente del café, quienes emplean a trabajadores indígenas a salarios mínimos, explotando su labor en condiciones abusivas.

8 Soberanes, 2003a, p. 6-7.

9 *Declaración del 2o. Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural*, Oaxaca, México, 27 octubre 2007. Se encuentra en [http://www.cnei.org/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=2:memoria-escrita&Itemid=5](http://www.cnei.org/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=2:memoria-escrita&Itemid=5)

puedan identificar las necesidades, historias, estructuras sociales, valores, y prioridades locales y comunales, y hacer de ellos la base de su currículo, su pedagogía, y sus relaciones comunales. Temas como los de la revitalización o el mantenimiento de las lenguas originarias - dependiendo de las realidades lingüísticas de cada comunidad -, el desarrollo de la lectoescritura en lengua indígena y español, y el modelo de la educación bilingüe adecuado para el contexto particular de cada comunidad, son elementos importantes en este esfuerzo de construir los programas escolares y las estrategias pedagógicas que sean liberadoras en vez de asimilacionistas, tanto en intento como en resultado.

La necesidad y la demanda de construir pedagogías y procesos de formación docente que sean culturalmente auténticos no son privativas de México. En los últimos 20 años, el desarrollo de modelos educativos y de formación docente para las escuelas en contextos indígenas con la intención de que apoyen y revaloren las prácticas y sistemas locales ha sido una necesidad incumplida y una demanda fuerte en muchos países de alta población indígena. Motivado por la Década Mundial del Desarrollo Cultural (1988-1997), UNESCO desarrolló varias iniciativas para promover la educación para el desarrollo cultural, entre ellas la recomendación de que el currículo de la educación formal en cada nivel escolar reconozca y revalore el ambiente cultural en que se crían los niños, señalando que el desprecio de esto limitaría su habilidad de beneficiar de su educación o desarrollar una identidad cultural positiva (Teasdale and Ma Rhea 2000). La histórica Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas<sup>10</sup>, adoptada en 2007 por la gran mayoría de los países miembros de la Asamblea General de las Naciones Unidas, reconoce que una educación culturalmente apropiada es un derecho humano y colectivo de los Pueblos Indígenas. Se documentan en la literatura profesional varios esfuerzos locales de construir programas escolares auténticos y esfuerzos de formación docente que intentan cumplir con esta meta en contextos específicos (Teasdale and Ma Rhea 2000; Hinton & Hale 2001; Meyer, Maldonado, Ortiz & García 2004; entre otros). Esta literatura documenta la variedad de factores que influyen en el diseño de programas y currículos educativos en cada localidad (por ejemplo, las políticas e historias educativas nacionales y estatales; las agendas para la formación y capacitación docente al nivel de la Educación Superior; influencias religiosas; diversidad etnolingüística; expectativas culturales de género; presiones y prioridades financieras internacionales, entre tantos otros). Las amenazas políticas y la represión armada y violenta en contra de las maestras y los maestros por su actividad sindical, como se ha vivido en Oaxaca en 2006, son factores que hay que tomar en cuenta, pero hasta en esto México no es único.

10 Esta declaración histórica (documento A/61/L.67 de la ONU), adoptada el 13 de septiembre de 2007, promueve las protecciones a los derechos humanos de los Pueblos Indígenas, incluyendo, entre otras: la afirmación de los derechos colectivos; el derecho a seguir existiendo como Pueblos distintos y autogobernados; derechos culturales, entre ellos el uso, mantenimiento y revitalización de las lenguas autóctonas; y el derecho a establecer y controlar los sistemas y las instituciones de enseñanza que proveen la educación en su propia lengua, empleando métodos consistentes a sus formas propias culturales de enseñar y aprender. La declaración se aprobó por una votación de 143 a favor (entre ellos, México) y 4 en contra (Australia, el Canadá, Nueva Zelanda, y Estados Unidos), con 11 abstenciones.

Lo que sí es raro, por lo menos en el contexto oaxaqueño, es el conjunto de factores históricos que se han motivado a que la CMPIO iniciara y persiguiera tenazmente su Movimiento Pedagógico hacia la transformación de la educación en las comunidades indígenas.

“Los 350 compañeros fundadores de la CMPIO recibieron su formación inicial para ser promotores –no maestros– a principios de la década de los 70, cuando sólo tenían la primaria terminada. Estudiaron en el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO), en donde se les preparó para trabajar en tareas relacionadas con el desarrollo de sus comunidades, teniendo a la educación como eje y a la castellanización como actividad principal. En ese tiempo la diversidad lingüística y cultural se veía como un problema para el desarrollo de los pueblos.

Muy pronto se entró en conflicto en el trabajo con la idea de castellanizar, pero los promotores no estaban preparados para hacer algo diferente con los niños. Esto los metió en crisis”.<sup>11</sup>

No se recuerda con certeza si fue antes o después de esta crisis laboral y cultural que se conoció el planteamiento de Paulo Freire acerca de una pedagogía de los oprimidos que promueva la concientización y la liberación. Lo que sí es cierto es que de esta crisis se alentaron para seguir trabajando en la educación y luchar por llegar a ser – y ser reconocidos oficialmente – como maestros. Con el compromiso de prepararse con una conciencia y práctica docente auténticas, estudiaban la secundaria, la normal, y hasta la licenciatura en instituciones educativas alternativas de autocreación, en colaboración con universidades, organizaciones e intelectuales progresistas y valientes. Durante varios años, los esfuerzos de la CMPIO para cambiar la pedagogía de la educación indígena se concentraron en promover las metodologías de Celestín Freinet<sup>12</sup> en las escuelas preescolares y primarias de su propia jefatura y en las de las otras jefaturas del estado.

El levantamiento armado del Ejército Zapatista para la Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas en 1994 sorprendió por completo al mundo entero, y también a la CMPIO. Junto con otros factores impactantes, la resistencia armada zapatista la llevó a otros cambios aún más profundos:

“Si bien al principio no planteaban nada novedoso en este terreno [de la educación], pues sus demandas se resumían en más escuelas, más maestros y más de lo mismo, el impacto de su lucha caló muy hondo en la conciencia de las organizaciones indígenas independientes. A nosotros nos devolvió la esperanza en las posibilidades de transformar la educación, y nos planteamos un movimiento plural a largo plazo, al que llamamos: Movimiento Pedagógico”.<sup>13</sup>

---

11 Soberanes, F. (2003a), p. 5.

12 Por ejemplo, Freinet, C. (2002). *Por una escuela del pueblo*. Coyoacan, MX: Editorial Laia, S.A.; también, Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Trigésimosexta edición. Buenos Aires, AR: Siglo XXI Editores.

13 Soberanes (2003a), p. 8-9.

## Movimiento Pedagógico

Dentro de la CMPIO, ya tenían claros tres realidades que dieron paso al Movimiento Pedagógico. En palabras de Fernando Soberanes, coordinador de proyectos alternativos de la Coalición:

1. Que no podíamos esperar que los cambios reales, de fondo, nos llegaran del centro (de la Secretaría de Educación Pública en la capital, el centro administrativo del sistema educativo del país).
2. Que teníamos que partir de nuestra realidad.
3. Que era necesario acordar acciones que involucraran a amplios sectores de maestros, de niños y de la población, así como a intelectuales comprometidos con la búsqueda de alternativas educativas.<sup>14</sup>

En 2004, la CMPIO explicó el Movimiento Pedagógico, su propósito y sus metas, de esta manera:

Desde el período escolar 1995-1996, el Movimiento Pedagógico empezaría a ser eje de nuestro trabajo docente. El propósito del Movimiento era dar respuesta a muchas preguntas que fueron surgiendo durante nuestro proceso continuo de autocrítica y la toma de acuerdos acerca del trabajo docente que hacíamos en nuestras escuelas, y su poca aplicación a las necesidades y expectativas de nuestras comunidades originarias.

Nuestra idea de la práctica liberadora fue orientada por la teoría pedagógica de Paulo Freire<sup>15</sup>, las técnicas Freinet, y el Método de Diálogo Cultural desarrollado por Juan José Rendón Monzón y colaboradores<sup>16</sup>.

Los que integramos la CMPIO seguimos firmes en el Movimiento Pedagógico, concentrando toda nuestra energía en la construcción de alternativas educativas que respondan a las necesidades y condiciones de los pueblos originarios de Oaxaca. Este trabajo se sustenta en los principios orientadores del Movimiento Pedagógico:

1. Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas, para poder aprovechar la diversidad.
2. Hacer presente la ciencia en las escuelas.
3. Comunalizar la educación.
4. Impulsar la producción y proteger el medio ambiente y los recursos naturales.
5. Humanizar la educación.

---

14 Ibid, p. 9.

15 En particular, *Pedagogía de los Oprimidos* (1970) y *La Educación para la Concientización* (1973).

16 Rendón Monzón, J.J. (2002). *La Comunalidad o Modo de Vida Comunal entre los Pueblos Indios*. México, D.F., MX: Dirección General de Culturas Populares.

## 6. Hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas.<sup>17</sup>

En el marco de estos principios, la CMPIO ha empleado diversas estrategias: encuentros de madres y padres de familia, de niños, de maestros, y de autoridades y ancianos de comunidades; talleres; congresos estatales; y algunos proyectos que reflejan el trabajo pedagógico y el desarrollo lingüístico, como es el caso del curso alternativo de formación para la docencia bilingüe indígena descrito aquí.

Es notable que la CMPIO tomara la decisión en 2007 de revisar el principio #3, quitándole la palabra “democratizar”, como lo tenía desde 1995, para sustituirla por “comunalizar”, como se lee ahora. La razón de este cambio, y la importancia que tiene la comunalidad india en el Movimiento Pedagógico y en el curso alternativo de formación docente que documenta este artículo, ahora se describirá.

### “Comunalidad” y Educación en el contexto oaxaqueño

Oaxaca se puede ver y describir por distintos lentes (económico, político, cultural, educativo), y cualquiera que se escoja, la descripción suele enfatizar sus déficit. Un setenta y cinco por ciento de los municipios de Oaxaca se consideran de alta o muy alta marginación; casi la mitad de todos los municipios mexicanos de alta marginación se encuentra en territorio oaxaqueño. La población mayoritaria de una mayoría de estas comunidades rurales y empobrecidas habla lenguas originarias. Más de un cincuenta por ciento de Oaxaca es territorio comunal, y más de la mitad de los municipios del estado expulsan de mano de obra a las ciudades grandes, a los estados mexicanos del norte, o a EEUU. Las estadísticas estatales acerca de la eficiencia escolar, la reprobación, la deserción, y el aprovechamiento académico siempre hacen comparación con las de Chiapas y Guerrero para que sean los peores del país.

En Oaxaca, los valores, prioridades y prácticas comunales colectivas se conocen por “comunalidad”, e implican mucho más que lo que se conoce por “comunidad” en la literatura académica occidental. Para Rendón Monzón (2002), “la comunalidad” se refiere en forma global a toda una forma de vida comunal de los Pueblos Indios; para Maldonado (2002a), “la comunalidad” es la cimiento de la vida, la identidad y la resistencia cultural india, lo que significa que también será la base fundamental de la futura liberación de los Pueblos Indios.

Los derechos indios son básicamente derechos colectivos, es decir, derechos de individuos que no se piensan a sí mismos sin la colectividad a la que pertenecen, por lo que, constantemente, están expresando su voluntad de formar parte de esa colectividad a través de su participación en el *poder comunal* (participación en la asamblea y en los cargos civiles y religiosos), del *trabajo comunal* (tequio y ayuda mutua interfamiliar), del *disfrute comunal* (participación en las fiestas) y del uso y defensa del *territorio comunal*... Estas culturas diferentes están vivas y exigen los espacios de libertad que se les han negado, y

---

17 Acevedo, S., García, A., García, F., Gutiérrez, B., et. al. (2004), pp. 564-565.

que una nación plural y democrática no puede seguir negándoles. No se trata, entonces, de inventar derechos distintos para personas iguales al resto de los mexicanos, sino de aceptar que tienen una diferencia milenaria, que la quieren seguir teniendo y que tienen derecho a ello. Por lo mismo, el reconocimiento de esta característica colectiva de sus derechos como pueblos y su respeto es, actualmente, uno de los principales reclamos del movimiento indio (*énfasis en el original*).<sup>18</sup>

En el campo de la educación, por presión magisterial e india, se ha logrado que la comunalidad quedara inscrita desde 1995 en la Ley Estatal de Educación, como el cuarto principio guía del quehacer formativo.<sup>19</sup> Pero a pesar de su importancia fundamental en la vida e identidad indígena en Oaxaca, y descontando el respaldo de la ley estatal, la comunalidad ha impactado muy poco en el sistema de educación pública, un sistema que, aunque supuestamente descentralizado del control federal al estatal en 1992, sigue conservando para la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la capital del país muchas atribuciones como:

- a) La determinación de planes de estudio para la educación básica.
- b) El establecimiento del calendario escolar.
- c) La elaboración de los libros de texto gratuitos.
- d) La autorización del uso de libros no elaborados por la SEP.
- e) La regulación de la formación, actualización, capacitación y superación de los maestros.
- f) La regulación del sistema nacional de créditos, revalidación y equivalencias.
- g) La planeación y programación globales del sistema educativo nacional.
- h) Los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades educativas locales deben aplicar.
- i) La intervención en los programas internacionales de cooperación.<sup>20</sup>

Para Martínez (2004), el gobierno mexicano ha permitido “una descentralización muy acotada” al mantener control sobre “las necesarias para garantizar el carácter nacional de la educación básica, normal y demás.”<sup>21</sup>

Tradicionalmente, las políticas educativas mexicanas han intentado quitarles a las comunidades indígenas sus lenguas y culturas, con el propósito de asimilarlas a la cultura mestiza para “construir la nación y conseguir el bien nacional”. Durante décadas, los maestros de escuelas públicas

18 Maldonado (2002b), p. 52-53.

19 Explica Jaime Martínez Luna, teórico de la comunalidad india oaxaqueña: “Fruto de movilizaciones indígenas, campesinas y sociales en general, en la década de los ochenta se propone a la comunalidad como concepto explicativo de las modalidades organizativas de la sociedad oaxaqueña. La insurgencia magisterial y el compromiso de varios intelectuales oaxaqueños y nacionales, encuentran en ese concepto una articulación lógica a su movilización y a su labor docente. El resultado se da y el magisterio oaxaqueño logra insertar el concepto como el cuarto principio rector (junto con democracia, nacionalismo y humanismo) en La ley Estatal de Educación que se aprueba en 1995, fruto también de los temores generados por el levantamiento zapatista de 1994.” J. Martínez Luna, El Cuarto Principio. En N. Chomsky, L. Meyer & B. Maldonado (en prensa).

20 Martínez (2004), pp. 16-17.

21 Ibid., p. 17.



mexicanas, incluyendo los maestros indígenas, han sido preparados práctica e ideológicamente para cumplir con su “responsabilidad cívica”, es decir, para facilitar la asimilación de los estudiantes y comunidades indígenas a las prácticas culturales y la lengua española de la mayoría mestiza. Una de las herramientas más poderosas a favor de esta meta asimilacionista ha sido el rechazo de cualquier formación docente que mantenga, desarrolle o revitalice las lenguas autóctonas o el desarrollo e implementación de pedagogías educativas que promuevan la cosmovisión y las prácticas culturales de la “comunalidad” que estructura y define la vida comunal local.

## **Formación de maestras y maestros bilingües en Oaxaca**

Desde la supuesta descentralización de la educación básica en México y la creación en 1992 del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), los jóvenes indígenas que fueron contratados para enseñar en las escuelas supuestamente bilingües de Oaxaca donde asisten los estudiantes indígenas, han recibido una formación docente mínima e inadecuada. La mayoría, egresados de los bachilleres, son contratados para las plazas disponibles y muy solicitadas en las escuelas indígenas, generalmente por su competencia en una de las más de 50 lenguas o variantes autóctonas de Oaxaca y/o por medio de sus conexiones políticas o familiares.

Se les compromete a asistir durante tres a seis meses a un curso de inducción a la docencia, propiciado por el Departamento de Educación Indígena del IEEPO. Este curso los orienta a la normatividad de la educación indígena nacional: los requisitos burocráticos; el plan y programa de estudios oficiales y los libros de texto del gobierno, enfatizando la enseñanza en español; unas sugerencias pedagógicas, como las de hacer algunos materiales didácticos y enseñar bailables. Durante los ocho semestres escolares siguientes, estos maestros principiantes deben seguir su formación en una de las sucursales de la Universidad Pedagógica Nacional, muchas veces ubicados a una distancia de varias horas por transporte público y/o a pie de su comunidad de trabajo. Asisten cada quince días a sesiones de clase que se imparten sólo en español, siguiendo planes normativos de formación docente orientados hacia las realidades de las escuelas urbanas monolingües en español. La comunalidad oaxaqueña se deja al lado; tampoco enfatizan la colaboración con las comunidades indígenas donde los jóvenes maestros laboran.

En 2002, después de constantes reclamos y presiones políticas, el IEEPO creó la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), la primera y hasta hoy la única escuela normal especializada en la formación de maestras y maestros indígenas bilingües en el estado. La intención era formar un número limitado de maestros jóvenes a nivel de licenciatura, todos bilingües en una de las lenguas originarias, para que promuevan el bilingüismo y el aprovechamiento académico de los estudiantes desde la cosmovisión india y con fuerte base en la comunalidad. Sin embargo, la SEP desde el Distrito Federal ha insistido en que la ENBIO cumpla con los mismos lineamientos normativos de formación docente que las otras escuelas normales del país, dándole poca flexibilidad para responder a las necesidades educativas indígenas y comunales para las que fuera creado. Además, aunque se toma en cuenta la lista de los egresados de la ENBIO al contratar nuevos maestros, otros factores, muchos de carácter político, influyen más que la formación bilingüe en la selección final de nuevos maestros para las escuelas indígenas.

En la primavera de 2007, hasta el esfuerzo inadecuado del curso de inducción de repente fue cancelado por el gobierno. Fue política nacional no tenerlo para arrojarse del dinero y motivar la privatización de la formación docente. En Oaxaca, el Departamento de Educación Indígena (DEI) y la Sección XX (estatal) del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) juntos lo suspendieron, sin preocuparse los mismos directivos del sindicato por las necesidades de formación de su “base” magisterial. Como consecuencia, el IEEPO no ofreció ninguna orientación o preparación a los jóvenes que entraron a las aulas como maestros de nuevo ingreso en agosto de 2007.

Como respuesta a esta situación, y con la necesidad inmediata de formar maestras y maestros para sus propias escuelas ubicadas en comunidades indígenas por todo el estado, la CMPIO se comprometió a diseñar e implementar un curso alternativo de inducción, con la firme intención de reformar en vez de reproducir el curso institucional tradicional. El curso alternativo, que duró un año, se basaba en la estrecha colaboración que lleva la CMPIO con sus comunidades locales desde hace más de una década, trabajando juntos para construir programas alternativos de educación bilingüe intercultural que respondan a las necesidades, prácticas y prioridades auténticas locales, especialmente las que están relacionadas con la “comunalidad”. Unas metas del curso eran las de definir el perfil necesario (competencias, actitudes y valores) del docente comprometido con su comunidad, y diseñar un programa de experiencias pedagógicas y oportunidades de reflexión y colaboración comunal que nutran y fortalezcan este perfil entre maestras y maestros, tanto los nuevos como los de más experiencia frente a grupo. Los participantes fueron “investigadores indígenas” así como “maestros investigadores”, por el hecho de que investigaron las necesidades y costumbres de sus comunidades, a la vez que documentaron los cambios en su forma de concebir su trabajo docente a base de sus investigaciones comunales.

## Desarrollo del curso

En mayo de 2007, la CMPIO socializó entre sus 24 “zonas de supervisión”<sup>22</sup> una convocatoria para maestros de nuevo ingreso que querían participar en un curso alternativo de formación docente. El curso duraría 12 meses, de julio 2007 a julio 2008. La convocatoria identificaba las siguientes metas del curso:

- a) Iniciar la formación docente de 50 jóvenes hablantes de lenguas originarias<sup>23</sup> de nuevo ingreso a la docencia y a la CMPIO: 25 de preescolar, 16 de primaria y 9 de educación

22 Siendo Plan Piloto la única Jefatura de Zonas de Supervisión con cobertura estatal, está organizado en 24 zonas de supervisión ubicadas en las 8 regiones geográficas del estado, las que no siempre se conforman a las regiones etnolingüísticas del estado. Sin embargo, la CMPIO se rige por las prácticas de la “comunalidad”. Las propuestas suelen surgirse de las zonas de supervisión, donde son discutidas y decididas por consenso de la base. Las que implican compromisos y acuerdos de la CMPIO como organización, se proponen por las zonas en Asambleas Estatales, donde todos pueden discutir las y tomar decisión sobre ellas.

23 Muchos indígenas oaxaqueños ya prefieren hablar de “lenguas originarias” en vez de “lenguas indígenas”, dando énfasis a la antigua historia precolonial de estas lenguas.

inicial.<sup>24</sup>

- b) Preparar a un equipo de maestros en servicio con experiencia en el trabajo docente en la línea de los principios del Movimiento Pedagógico, y con interés en profundizarse en la educación bilingüe intercultural en el marco de las actividades del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural (CNEII).
- c) Preparar a un tutor por cada una de las escuelas de donde queden adscritos los compañeros que tomen el Curso de Inducción.

Los asesores del curso, seleccionados por la CMPIO de entre sus colaboradores de confianza en proyectos anteriores, incluían académicos, investigadores y practicantes de distintos campos: antropología, educación bilingüe, adquisición de primeras y segundas lenguas, educación comunal, agronomía, planeación educativa, psicología, formación y capacitación docente, entre otros. Estos asesores, junto con un equipo de maestros veteranos de la CMPIO, impartían el curso y asesoraban el progreso de los jóvenes docentes en el transcurso del año escolar. Durante el año, el curso aprovechó varias modalidades: a) un mes intensivo de formación inicial, b) acompañamiento de los asesores directamente en los centros de trabajo de los que participen en el curso, en visitas de dos días; c) tres fines de semana semiescolarizados; d) una semana de reflexión y clausura<sup>25</sup>. Gracias a un aporte importante de la Fundación Alfredo Harp Helú de Oaxaca, muchos gastos de los participantes (comida, hospedaje, y materiales de apoyo al curso) fueron cubiertos<sup>26</sup>.

La necesidad de ponerle nombre al curso inspiró un debate ideológico que duró varios meses, hasta después de que saliera la convocatoria, y aún durante el primer mes intensivo del curso. Una mayoría del Comité Pedagógico, el grupo de maestros que llevaba la responsabilidad de planear el curso, compartía el deseo de eliminar cualquier referencia a “maestro indígena”, término en que la identidad indígena se reduce meramente a un descriptor al concepto supuestamente más fundamental, “maestro”. Este curso debería promover y facilitar que los participantes reconozcan y asuman su identidad de *protagonistas indígenas*, es decir, maestras y maestros que consideran que su ser indígena es la raíz y el corazón de su identidad tanto personal como profesional, además que la base intelectual y espiritual para el desarrollo de nuevos currículos, prácticas docentes, y

24 En México, la educación inicial atiende a niños de 0 a 3 años de edad y a sus mamás. La escuela preescolar atiende a los niños de 3 a 6 años de edad, y los estudiantes que tienen 6 a 12 años de edad asisten a la escuela primaria. Sin embargo, la misma pobreza y marginación de las comunidades rurales de Oaxaca y otros estados mexicanos han forzado la creación de una gama de programas educativos compensatorios, escuelas únicas, y escuelas primarias para jóvenes de la calle, niños migrantes, y niños que laboran de día, igual que la presencia de niños mayores o menores de edad en las aulas a cualquier nivel escolar.

25 La autora de este escrito es una de los asesores invitados a participar. Como lingüista aplicada y formadora e investigadora de la educación bilingüe, y con ya una década de colaboración con la CMPIO, llegué a Oaxaca en junio 2007 a la solicitud de la CMPIO, para asesorar tanto el proceso de planear el curso como la implementación de la primera modalidad. Después, a petición de la CMPIO y con el apoyo de la Universidad de Nuevo México, pasé todo el año de 2008 (enero a diciembre) en Oaxaca como año sabático, apoyando el seguimiento y evaluación del curso alternativo de inducción, entre otros proyectos comunales y de formación.

26 La CMPIO quisiera agradecer profundamente a la Fundación Alfredo Harp Helú de Oaxaca por el apoyo financiero generoso que hizo posible el curso de inducción. También, agradecer a UNICEF y a la Fundación Ford por unos apoyos adicionales, recibidos por medio de CIESAS-OAXACA y el Comité Promotor del Congreso Nacional de la Educación Indígena e Intercultural (CNEII).

relaciones escuela-comunidad desde la comunalidad india. A pesar de este compromiso para lo comunal, una sugerencia temprana de ponerle al curso el nombre “Indios que Enseñan”, siguiendo los deseos de unos intelectuales indios de reivindicar el término despectivo “indio” y dándole un sentido respetuoso y orgulloso, se encontró con poca aprobación y con obvia incomodidad de parte del Comité. En documentos recientes de la CMPIO, el curso se ha llamado “Formación Profesional para Maestros Comunales Bilingües e Interculturales”, y con más frecuencia, “Formación de Maestros de Pueblos Originarios”.

Al fin, se seleccionaron 53 maestros de nuevo ingreso para participar en el curso, 51 del Plan Piloto y uno cada uno de dos otros estados de la república mexicana.<sup>27</sup> El promedio de edad de los participantes era 21 años.

Hubo compañeros originarios de las siguientes regiones de Oaxaca: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Sierra Norte, Sierra Sur, Tuxtepec y Valles Centrales. Uno era maya del Estado de Yucatán, y otro vino de Baja California, aunque era zapoteco originario de la Sierra Norte de Oaxaca. En su totalidad, representan 10 de las 16 áreas etnolingüísticas del estado, y hablan las siguientes lenguas originarias con niveles variables de competencia.

1	Zapoteco (4 variantes: Sur=8, Norte=9, Istmo de Tehuantepec=2, Valles Centrales=4)	23
2	Mixteco	10
3	Chatino	3
4	Mazateco	3
5	Mixe	3
6	Chinanteco	3
7	Cuicateco	3
8	Triqui	2
9	Huave (Ombeayiüts)	1
10	Nahuatl	1
11	Maya	1

Al empezar el curso en julio 2007, muchos participantes todavía no sabían en qué comunidad y nivel escolar iban a trabajar. Esta circunstancia hizo imposible que el curso se diferenciara por nivel educativo. En agosto, cuando empezó el año escolar, la cantidad de maestros por nivel era así:

<sup>27</sup> La participación de la CMPIO en el Comité Promotor del Congreso Nacional de la Educación Indígena e Intercultural hizo que este comité conociera los planes del taller alternativo de Formación de Maestros de Pueblos Originarios; esto socializó la información del curso en otros estados mexicanos. Al solicitar asistir dos maestros de nuevo ingreso de Yucatán y Baja California, se tomó la decisión en Oaxaca de permitirles participar, con el apoyo financiero del Congreso Nacional.

	Hombres	Mujeres	Total
Inicial	0	8	8
Preescolar	13	18	31
Primaria	6	8	14
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>34</b>	<b>53</b>

Aquí se presenta el promedio de alumnos inscritos por nivel educativo:

Inicial -----	31 niños (y 30 padres de familia)
Preescolar -----	20
Primaria -----	23

La mayoría de maestros resultó ubicado dentro de su región lingüística pero sí hubo algunos que estaban en escuelas y comunidades fuera de su área.<sup>28</sup> Aún para los que estaban en su región lingüística, con frecuencia se encontraron trabajando en comunidades donde se habla otra variante que la de su comunidad de origen, ocasionando problemas y confusiones al comunicarse con alumnos, padres de familia, y autoridades. Hubo varios maestros que demostraron fuertes limitantes en su competencia comunicativa en la lengua indígena, dificultando o hasta negando la posibilidad de que pudieran ofrecer una educación bilingüe sólo por sus esfuerzos personales.<sup>29</sup>

## El contenido del curso

Al principio, la CMPIO no sabía exactamente cómo planear un curso de inducción para sus maestros de nuevo ingreso, porque nunca antes lo había hecho. Aunque tenía muchas dudas de qué incluir, el comité de planeación estaba unido en esto: que este curso NO debe ser una repetición, ni aún una revisión mínima, del curso tradicional impartido por el DEI. Este curso, basado en la “comunalidad”, debe transformar fundamentalmente lo que se había ofrecido antes por las instituciones gubernamentales. Para poder visualizar e implementar un curso completamente transformado de formación docente, el Comité Pedagógico pidió la ayuda de un grupo pequeño

28 El fenómeno de la *desubicación lingüística* es muy común entre las maestras y los maestros indígenas de Oaxaca. El liderazgo de la CMPIO comenta que ni al IEEPO ni a la Sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (la sección que representa a Oaxaca), le importa tanto que los maestros indígenas se ubicaran en su área lingüística. Al asignar las plazas, más atención se les dan a factores tradicionales, como son los años de servicio y la participación sindical. Como consecuencia, casi todos los participantes en el curso de inducción de la CMPIO, por ser de nuevo ingreso sin experiencia o palanca política, se encontraron en comunidades pequeñas, rurales, y muchas veces marginadas.

29 La pérdida de competencia en las lenguas originarias entre las generaciones jóvenes es una realidad no privativa a Oaxaca, sino un fenómeno mundial en regiones indígenas. La CMPIO, en colaboración con las comunidades, ha iniciado varios esfuerzos de revitalización lingüística y cultural, entre ellos los Nidos de Lengua (vea [http://www.cneii.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10:nueva-publicacion](http://www.cneii.org/index.php?option=com_content&view=article&id=10:nueva-publicacion)). En el caso de los nuevos maestros que no cuentan con competencia en la lengua originaria de la comunidad donde laboran, se sugieren por lo menos dos remedios, poco vistos en la actualidad: a) la participación activa en la escuela y el aula de personas hablantes de la comunidad que no sean maestros; y, b) motivar a que la maestra o el maestro aprenda la lengua de la comunidad como segunda lengua.

de sus asesores de confianza.

Los tópicos y temas de prioridad durante el primer mes intensivo del curso aparecen en la tabla siguiente. La lista de tópicos resultó de una lluvia de ideas en una reunión temprana del Comité Pedagógico. Los tópicos reflejan tanto las necesidades reconocidas de maestros sin experiencia que entran por primera vez a las aulas rurales bilingües de Oaxaca, como las áreas de investigación y conocimiento de los “expertos” asesores con quienes ha colaborado la CMPIO en proyectos pasados. Distintos temas, y aún distintos tópicos bajo los temas, fueron facilitados por distintos asesores, a quienes les hizo la solicitud de que su presentación fuera dinámica, experiencial, interactiva, y basada en la realidad del Oaxaca indígena.

Aquí se presenta la lista por tema para enfatizar la influencia obvia de los principios orientadores del Movimiento Pedagógico que señalamos anteriormente. Algunas de las actividades que se trabajaron dentro de cada tema se describen brevemente.

## Temas y Tópicos Curriculares, y unas Actividades Muestras

<b>TEMA: La “Comunalidad” y la Educación en Oaxaca</b>	
<p><u>Tópicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis y reflexión sobre la “comunalidad”</li> <li>- Educación comunitaria</li> <li>- Revitalización comunal</li> <li>- Filosofía mesoamericana</li> <li>- Identidad indígena</li> <li>- El maíz como planta milenaria</li> </ul>	<p><u>Actividades Muestras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusión crítica con Benjamín Maldonado, antropólogo, colaborador de la CMPIO, y autor prolífico sobre la “comunalidad” oaxaqueña y la educación indígena</li> <li>• En pares, los participantes se ayudaron a trazar la forma del cuerpo de cada uno para crear siluetas de tamaño humano. En el plano principal de la silueta, cada uno escribió: a) sus habilidades fuertes, lo que pueden ofrecer a la educación bilingüe indígena; y, b) sus temores, las áreas donde más necesitan y piden apoyo. Se pegaron las siluetas en las paredes de la sala de reunión durante las cuatro semanas del curso intensivo, con los brazos de papel intercalados con los brazos de los otros, para formar una comunidad visual interdependiente y “comunal”.</li> <li>• Visita a una escuela pública para observar y platicar con maestros que implementan una pedagogía de la educación popular.</li> <li>• Aceptar y cumplir con “cargos comunales” durante el curso, como son el aseo, lavar platos y ayudar en la cocina sin dar importancia al género, barrear los cuartos, limpiar los baños.</li> <li>• Escribir un ensayo reflexivo sobre las semejanzas y las diferencias de sentido personal entre los términos <i>docente/maestro</i> e <i>indio que enseña</i><sup>1</sup></li> </ul>

<b>TEMA: Praxis Político/Sindical</b>	
<p><u>Tópicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Historia de la CMPIO</li><li>- Participación sindical</li><li>- Maíces transgénicos y criollos: Los impactos del TLC en México y Oaxaca</li><li>- Movilizaciones magisteriales y populares recientes y la resistencia indígena en Oaxaca</li></ul>	<p><u>Actividades muestras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Una serie de pláticas por maestros veteranos de la CMPIO, entre ellos los veteranos ya jubilados de las luchas políticas para dejar atrás a la identidad gubernamental de “promotores” de la asimilación cultural y lingüística, para reconocerse como una coalición organizada de maestros indígenas comprometidos al mantenimiento lingüístico y cultural, y a la autonomía india.</li><li>• Conferencias con expertos sobre la protección de las semillas criollas de maíz.</li><li>• Participación en una marcha de la Sección 22 en contra de la comercialización por el gobierno de la fiesta de bailes folclóricos indígenas (la Guelaguetza), con la tarea de entrevistar a tres maestros desconocidos en la marcha y reflexionar críticamente en grupo sobre las entrevistas.</li><li>• Escenificación de una protesta sindical y cívica y el proceso de negociación con las instancias educativas gubernamentales.</li></ul>

**TEMA: Teoría y Pedagogía de la Educación Bilingüe**

Tópicos:

- Rol de la lengua originaria en la educación bilingüe e intercultural
- Evaluación de la competencia de cada niño en el uso del español y la lengua originaria
- Encuesta del uso de la lengua originaria y la vitalidad cultural en la comunidad
- Modelos de la educación bilingüe (substractivo, aditivo & liberador)
- Revitalización de las lenguas en peligro de extinción: Nidos de Lengua
- Pedagogía bilingüe & el desarrollo de la primera (L1) y la segunda (L2) lengua en el aula
- Autobiografías lingüísticas de los participantes en el curso
- Desarrollo del lenguaje oral y la lectoescritura en el salón bilingüe
- Rol del “hablar del maestro” en el desarrollo de la L1 y la L2
- Impedimentos a la enseñanza eficaz para los alumnos hablantes de una L2
- Observación y análisis del aula bilingüe en acción

Actividades muestras:

- A base de una guía de entrevista, más ejemplares de entrevistas ya hechas, se les pidió a los participantes que llegaran al curso con tres entrevistas a padres de familia ya terminadas. La intención era averiguar el nivel del uso y competencia de los niños en la lengua originaria, y la realidad de su uso diario en la comunidad. Estas entrevistas fueron compartidas y comentadas en el primer día del curso.
- Después de escuchar una ponencia que trataba de las características de los varios modelos de la educación bilingüe y las expectativas del aprovechamiento académico de cada modelo (substractivo, aditivo, o liberador), se pidieron a los participantes ubicarse frente al cartel que describió el modelo apropiado para su escuela de trabajo (los carteles estaban ubicados en distintas partes del auditorio). Al ver el gran bulto de maestros frente a los carteles de los modelos del bilingüismo asimilacionista y substractivo, los participantes se reflexionaron oralmente sobre las implicaciones de esta realidad educativa para las lenguas y culturas de sus comunidades.
- Participantes vieron filmaciones de la enseñanza en las aulas de las escuelas preescolares y primarias de la CMPIO; empleando una guía de observación, analizaron y discutieron en grupos pequeños lo que habían observado. Sus observaciones se complementaron por comentarios y sugerencias de maestros veteranos con mucha experiencia sindical y frente a grupo en las comunidades.



<b>Currículo y Pedagogía del Aula</b>	
<p><u>Tópicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planeación curricular y pedagógica</li> <li>- Libros de texto oficiales y la pedagogía comunal alternativa</li> <li>- Elaboración y uso de libros y otros materiales didácticos</li> <li>- El teatro como motivación a la participación de los niños</li> <li>- Abrirles la lectura a los niños en la comunidad y en el aula.</li> <li>- Escribir poemas en el aula.</li> <li>- Uso de materiales de reciclaje en los proyectos artesanales.</li> <li>- Serigrafía</li> <li>- Tema del maíz y los maíces criollos en el currículo</li> <li>- Enseñar por medio de proyectos de enseñanza</li> <li>- Creatividad efímera</li> </ul>	<p><u>Actividades Muestras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis guiado de los libros de texto oficiales para evaluar su sentido cultural y lingüístico para estudiantes indígenas, especialmente los que tienen español como L2.</li> <li>• Elaboración comunal de un libro en grande con el tema, <i>Mi Comunidad</i>.</li> <li>• Planeación curricular por Prof. Juan Luis Hidalgo del Centro Mexicano del Maestro.</li> <li>• Talleres dinámicos sobre el teatro con niños, escribir poemas en el salón de clases, serigrafía, y los proyectos artesanales con materiales reciclables.</li> <li>• Para investigar los recursos textuales en la comunidad al alcance de los niños de preescolar y primaria, los participantes salieron a la calle en equipos para investigar y fotografiar todos los ejemplos que encontraban de textos escritos (placas, letreros en tiendas, marcas de productos, letreros con nombres de calles, graffiti, etc.).</li> <li>• Demostraciones de lecciones por maestros que se han incorporado en su currículo el tema del maíz criollo y los peligros del maíz transgénico.</li> <li>• Se convirtió el auditorio en una gran “aula”, con centros de actividades: pintura, medir herramientas de campo, rincón de libros, construcción de una casa de palma equipada con implementos tradicionales, rompecabezas sobre el maíz, horticultura, entre muchos otros. Con una guía de actividades y reflexión, los maestros pasaron tres horas pasando de centro en centro, tocando, jugando, comentando y analizando los materiales y las actividades pedagógicas.</li> </ul>
<b>Apoyos a la Docencia</b>	
<p><u>Tópicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nutrición</li> <li>- Necesidades psicológicas de los niños</li> </ul>	<p><u>Actividades Muestras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller para analizar el valor nutricional de varios comestibles.</li> <li>• Oportunidades de escuchar y consultar con expertos en estos campos.</li> </ul>

## Evaluación

En el transcurso del curso *La Formación de Maestros de Pueblos Originarios*, empleamos diversos modos de evaluar el impacto de nuestros esfuerzos, tanto en la práctica docente de los participantes como en su compromiso comunal y sindical.

En el primer mes de formación intensiva, antes de reportarse a sus escuelas y comunidades, abrimos espacios en varios momentos para que los participantes escribieran ensayos de reflexión. A la vez les pedimos que redactaran y reflexionaran acerca de la trayectoria de su vida cultural y lingüística, lo que llamamos *autobiografías lingüísticas*. Un primer análisis de estos escritos revela una gama de habilidades lingüísticas en la lengua originaria, y notable variedad entre las/los que se criaron en comunidades rurales y tradicionales y las/los que ya se acostumbraron a vivir en los centros urbanos, sin gran influencia de la comunalidad rural india (muchos de éstos son hijos de maestros indígenas). También saltan de las páginas escritas las expresiones de inseguridad y miedo, hasta de terror, de estos maestros principiantes al entrar a la docencia después de la represión violenta del gobierno en contra de las y los maestros de la Sección 22. En el transcurso del mes, empezaron a expresar su anticipación y deseos de iniciar sus labores con los niños; parece que el miedo y la inseguridad que sintieron al principio del curso iban aliviándose, por lo menos para unos, a base del compañerismo de sus colegas y los maestros veteranos de la CMPIO, y los aprendizajes y las estrategias pedagógicas que aprendieron en el curso.

En septiembre y octubre del 2007 y enero del 2008, hubo tres reuniones breves de los participantes, para continuar el proceso de reflexión sobre sus experiencias y para que no se perdiera el compañerismo que los sostenía.

Fue hasta febrero del 2008 que se inició una nueva y muy significativa etapa del curso, las visitas de observación, acompañamiento y consulta en las aulas y escuelas de los participantes. Como asesora del curso y Comité Pedagógico de la CMPIO, visitamos un total de 18 de los participantes, muchos laborando en comunidades pequeñas y marginadas. Varios enseñaron en escuelas únicas. Durante estas visitas, observamos a los nuevos maestros durante todas las actividades de su día escolar, y a sus compañeros maestros cuando había. Filmamos en video su práctica docente para después analizarla y reflexionarla en talleres pedagógicos. Al terminar el día escolar, convocamos a dos niveles de reuniones: uno sólo con el participante para platicarle de las observaciones y darle sugerencias constructivas; el otro con todos los maestros de la escuela, más los supervisores pedagógicos de la zona y las autoridades educativas de la comunidad, cuando fuera posible. Estas reuniones tenían dos propósitos: apoyar el desarrollo de las habilidades pedagógicas del nuevo maestro en forma personal, y facilitar el compañerismo y la colaboración pedagógica entre todos los que determinen el éxito de la escuela, tanto académico como comunal.

Sería difícil generalizar el impacto del curso en estos 53 jóvenes maestros, o aún en su práctica docente. Todavía está en proceso el análisis y la reflexión profunda sobre las visitas y las filmaciones en las aulas. Sin embargo, quiero compartir cuatro observaciones que podrían servirnos de conclusión a este recuento de la experiencia.

1. *Concientización de la importancia de la lengua originaria y su uso en el aula:* En casi todas las aulas de los participantes que visitamos, hubo presencia de la lengua originaria y evidencias de su uso en diversos contextos académicos. Nos dio placer ver la presencia de carteles, letreros, juegos educativos, libros elaborados por el o la maestra o los mismos estudiantes, empleando la lengua local. Notamos en varias escuelas que sólo la joven maestra, y no los compañeros maestros del plantel, mostraba evidencias del uso de la lengua en el salón de clases. Donde no encontramos la lengua originaria en el aula, solía ser por una de las siguientes razones: a) la inhabilidad del participante de comunicar y enseñar en la lengua, por su pobre nivel de competencia en ella o por estar trabajando fuera de su región lingüística; b) la lengua tenía poca presencia en la comunidad, o estaba en desuso, y los niños ya no la aprendían en casa; c) los padres de familia prohibían el uso de la lengua originaria en la escuela porque no entendían su importancia en el desarrollo académico y psicológico del niño.
2. *Flexibilidad y creatividad profesional:* Aunque en la mayoría los participantes trabajaban en comunidades pequeñas, aisladas, y sin muchos recursos educativos, encontramos un florecimiento de creatividad y entusiasmo en varias partes: el cultivo de milpas con los niños para que conocieran la importancia de las semillas criollas de maíz y los peligros del maíz transgénico; el uso de plantas, hojas, flores e insectos como materiales didácticos; elaboración de libros en lengua indígena y su lectura en voz alta en distintos momentos del día; escenificación de historias de la comunidad; mapas de la comunidad señalando los lugares sagrados. En unos casos, las maestras que más buscaban con ánimo los temas y actividades de la comunidad ni hablaban la lengua local. Investigaron como podían usando intérpretes, comuneros bilingües, y cuando fuera necesario, sonrisas, gestos y señales.
3. *Comunidad en la educación, y educación en la comunidad:* Como ya se ha notado, las visitas a las comunidades y las aulas revelaron –no siempre, pero con grata frecuencia - la presencia dentro del aula de la comunidad, sus valores, sus actividades vitales, y sus artesanías, junto con los mismos comuneros quienes demostraron y enseñaron sus conocimientos y habilidades a los niños. Así que fue obvio que en estos casos, la comunidad llegaba a la escuela y tenía presencia dentro de ella. Más interesantes aún eran los casos donde el compromiso con la comunidad llegó a tal punto que los niños y la maestra abandonaron el aula para meterse directamente a la comunidad (las cocinas hogareñas, el mercado, los campos de maíz y frijol, la construcción de una casa). Así saltaron y bajaron barreras escolares para participar en las actividades comunales y aprender de los expertos locales, los mismos comuneros.
4. *Compromiso comunal-político-sindical:* De diversas maneras intentábamos introducir a nuestro curso una visión de formación bilingüe alternativa y liberadora desde la “comunalidad”. No siempre, pero a veces, vimos evidencias en nuestras visitas de algún joven maestro/a que “lea” la realidad cultural, social y política local y global, y actúe concientemente para fortalecer la comunalidad. A veces, ese joven maestro/a asume la responsabilidad colectiva, comunal, magisterial, para luchar a favor de la justicia y la

liberación para todos, junto con sus compañeros y con las comunidades. Esos jóvenes maestros, por cierto no numerosos pero sumamente contagiosos, nos llenaron de esperanza y energía para seguir buscando, y a veces encontrando, formas alternativas de formación docente que se orientan por la justicia, la libertad y la comunalidad.

## Referencias

- Acevedo, S., García, A., García, F., Gutiérrez, B., et. al. (2004). Tequio Pedagógico: Colaboración pedagógica en comunidad. In L. Meyer, B. Maldonado, R. Ortiz, and V. García (Eds). *Entre la normatividad y la comunalidad: Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: Biblioteca del Normalista, Secretaría de Educación Pública.
- Chomsky, N., Meyer, L. y Maldonado, B. (En prensa). *The New World of Indigenous Resistance*. San Francisco CA: City Lights Publishers.
- Freinet, C. (2002). *Por una escuela del pueblo*. Coyoacan, MX: Editorial Laia, S.A
- Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Trigésimosexta edición. Buenos Aires, AR: Siglo XXI Editores.
- Freinet, E. (1994). *Pedagogía Freinet: Los equipos pedagógicos como método*. México: Trillas.
- Freire, P. (1986). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Hinton, L. y Hale, K. (2002). *The green book of language revitalization*. Academic Press.
- Maldonado, B. (2002a). *Autonomía y comunalidad india: Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Maldonado, B. (2002b). *Los indios en las aulas: Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Maldonado, B. (2004). Comunalidad y educación en Oaxaca. In L. Meyer, B. Maldonado, R. Ortiz, & V. García (Eds.) *Entre la normatividad y la comunalidad: Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).
- Martínez Luna, J. (2003). *Comunalidad y desarrollo*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Martínez Luna, J. (En prensa). El cuarto principio. En N. Chomsky, L. Meyer & B. Maldonado (eds), *The New World of Indigenous Resistance*. San Francisco CA: City Lights Publishers.
- Martínez Vásquez, V. (2004). *La educación en Oaxaca*. Oaxaca: IISUABJO.
- Meyer, L. (2008). Beyond civil responsibility: A libertory pedagogy of “comunalidad”. Unpublished presentation at the American Educational Research Association Annual Meeting, New York, NY.

- Meyer, L., Maldonado, B., Ortiz, R. y García, V. (2004). *Entre la normatividad y la comunalidad: Experiencias educativas innovadoras desde el Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).
- Meyer, L. y Soberanes, F. (2009). *El Nido de Lengua: Orientación para sus Guías*. Disponible en [http://www.cneii.org:index.php?option=com\\_content&view=article&id=10:nueva-publicacion](http://www.cneii.org:index.php?option=com_content&view=article&id=10:nueva-publicacion)
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*. México: FCE, CIDE, NAFIN.
- Rendón Monzón, J.J. (2002). *La comunalidad o modo de vida comunal entre los pueblos indios*. México: Dirección General de Culturas Populares.
- Rockwell, E. (2004). Herencias y contradicciones de la educación en las regiones indígenas. In L. Meyer, B. Maldonado, R. Ortiz, and V. García (Eds), *Entre la normatividad y la comunalidad: Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).
- Soberanes, F. (2003a). Hacer realidad el discurso: Formar docentes para la diversidad. Ponencia inédita en el Simposio Internacional de la Educación para Niños Migrantes, Guasave, Sinaloa, México, octubre 2003.
- Soberanes, F. (2003b). *Pasado, presente y futuro de la educación indígena*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Soberanes, F. y Maldonado, B. (2002). El Movimiento Magisterial y la Educación Indígena. Ponencia inédita, *III Encuentro Estatal de la Educación Indígena*, Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), Organizaciones Democráticas y Populares, 12 de abril de 2002.
- Teasdale, G.R. y Ma Rhea, Z. (2000). *Local knowledge and wisdom in higher education*. London: Pergamon Press.