



## PROFESORES INDÍGENAS EN ESCUELAS MULTIGRADO Y BILINGÜE E INTERCULTURAL

**Severo López Callejas**

*Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco)*

slopezc@upn.mx

**Área temática:** Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación

**Línea temática:** Saberes indígenas y campesinos, epistemologías indígenas y diálogos de saberes

**Tipo de ponencia:** Intervención educativa sustentadas en investigación



### Resumen

La investigación-intervención se desarrolló a través de un taller referente a la articulación comunidad-escuela con el objetivo de situar la experiencia social, lingüística y cultural del profesor indígena en su práctica escolar. El taller consideró a ocho profesores indígenas de la región del Valle del Mezquital, que trabajan en comunidades indígenas y en escuelas multigrado en el municipio de Zimapán, Hgo., se empleó la metodología de historias de vida a través de entrevistas semiestructuradas y del mismo taller. El taller abrió la posibilidad de pensar en una educación gradual desde una visión colectiva, social y dialógica capaz de reconocer la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas por medio de una educación bilingüe e intercultural.

**Palabras clave:** escuelas multigrado, diálogo, construcción de saberes, experiencia

### Introducción

La presente investigación-intervención propone generar una reflexión colectiva con profesores indígenas que se encuentran en escuelas multigrado y bilingües e interculturales. Para su aplicación se desarrolló el taller “la comunidad-escuela en la práctica docente” como un detonante para lograr una valoración sobre la trayectoria de los profesores desde una perspectiva social, lingüística y cultural. Se propuso un análisis referente a la vida familiar, comunitaria y

escolar del profesor y a su vez saber cómo dicho proceso incide en la práctica del profesor en el momento de planear los contenidos educativos.

En el taller participaron 8 profesores indígenas de cinco escuelas de la zona escolar no. 15 de Zimapán, Hgo. La actividad se desarrolló a través de una sesión cada mes en un periodo de nueve meses, de agosto a abril, del presente año. Seis profesores laboran en escuelas unitarias y con varios grados escolares y al mismo tiempo tienen responsabilidad administrativa como directores de su propia escuela y dos docentes comparten una escuela, en la cual uno ejerce sólo la docencia y otro tienen a su cargo la dirección escolar.

De manera general, por escuelas multigrado se consideran escuelas indígenas donde se atienden más de dos grados a la vez. Así como lo planteó la Propuesta de escuelas multigrado en 2005 (SEP: 2005), en el mismo documento se propone la atención a la diversidad lingüística y cultural con la intención de incluir la condición bilingüe de los niños y niñas indígenas. Para ello, la escuela deberá ser bilingüe con la idea de atender la situación de las lenguas y culturas indígenas.

Con base en lo anterior, la investigación-intervención hizo énfasis en la experiencia social, lingüística y cultural de los profesores indígenas, desde la perspectiva de la vida cotidiana y del diálogo de saberes. Para su documentación y análisis se generó una reconstrucción de la vida y su articulación con la familia y la comunidad de cada profesor y así obtener información relevante respecto a los procesos sociales comunitarios y su incidencia en la práctica de los profesores indígenas. La pregunta central planteó lo siguiente:

¿cómo los profesores indígenas emplean su experiencia social, lingüístico y cultural en la integración de contenidos comunitarios en la dosificación de temas escolares?

Con base en la interrogante el objetivo de la investigación se centró en un análisis sobre el valor de la experiencia en la práctica docente, es decir, conocer a fondo cómo el profesor emplea sus conocimientos familiares y comunitarios en su práctica educativa. En ese sentido, se planteó hipotéticamente que, reconocer la trayectoria de los profesores permite potencializar los conocimientos comunitarios y nos abre la posibilidad de reconocer la diversidad lingüística y cultural de los niños y niñas indígenas.

## Desarrollo

Los profesores indígenas que trabajan en escuelas del sistema de educación bilingüe tienen la posibilidad de incluir la amplia diversidad de contenidos epistémicos, lingüísticos y culturales en la dosificación de los temas y considerar la condición social de los niños y niñas. En este caso, vamos a centrar nuestra atención en el diálogo continuo entre los profesores, la comunidad y los niños y niñas.

Con base en la trayectoria social, lingüística y cultural de los profesores indígenas desde su comunidad de origen y por su constante relación con la comunidad donde labora, surge el

interés por analizar la experiencia del profesor en la inclusión de contenidos comunitarios asociados a aspectos de la lengua y la cultura hñähñu.

El taller consideró a profesores indígenas bilingües en escuelas multigrado y en comunidades con población indígena. La intención fue centrar la atención del profesor en dos aspectos de la escuela: multigrado y bilingüe e intercultural. Estos aspectos exigen una integración en la organización de los temas escolares a través de la apropiación de la experiencia social, lingüístico y cultural del profesor en el aula.

### *Referentes teórico-conceptuales*

El trabajo que se realizó durante el taller consideró elementos teóricos referentes a la vida cotidiana de Heller (1977), el diálogo de Bajtín (2012) y la construcción de saberes docentes de Mercado (2018). La idea central de la investigación fue crear una reflexión colectiva sobre la trayectoria social, lingüística y cultural a través de diferentes procesos sociales y al mismo tiempo identificar los puntos de interacción por medio del diálogo y cómo a su vez logran construir sus propios saberes con la comunidad.

Heller plantea la importancia de la vida cotidiana en la configuración del sujeto social y cómo reproduce socialmente sus saberes desde una perspectiva particular y colectivo. “la vida cotidiana es un conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, las cuales, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1977: 37). El centro es el hombre particular, es el actor que considera actividades sociales útiles en un espacio conjunto con una amplia capacidad para su reproducción o socialización. Es un hombre que se constituye por medio de un marco histórico-social y en un espacio social colectivo, en la cual adquiere una heterogeneidad de saberes que a su vez los reproduce socialmente en un lugar con una estructura organizada y relativamente homogénea (Heller: 1977). La coexistencia de actores educativos obliga a generar un proceso educativo dialógico como una necesidad de cualquier persona. “El diálogo social, inmerso en una situación cotidiana y concreta, posee al mismo tiempo un rango ontológico” (Bajtín, 2012: 37). El diálogo como un elemento capaz de generar y constituir alguna situación cotidiana útil para su reproducción en distintos espacios de interacción social. El diálogo permite abrir posibilidades para generar espacios de co-construcción de saberes en distintos ámbitos sociales en la educación. El planteamiento de Mercado (2018), sobre la condición dialógica y el carácter del docente es vital para reivindicar al profesor en la educación. Su interés radica en plantear la enseñanza como un como proceso social y cultural construido en situaciones específicas, “los maestros construyen su saber cotidiano sobre la enseñanza, en determinados contextos definidos como situaciones particulares (Mercado, 37: 2018). Reconoce la trayectoria social del profesor a través de la consideración de sus conocimientos sociales y de su habilidad en la enseñanza por medio de la “anticipación y de la improvisación” (Mercado: 2018).

Desde esta perspectiva teórica se desarrolló el taller con los profesores indígenas, en la cual, es evidente que la consideración de los conocimientos y su integración en la dosificación de

saberes se construye con base en “la relación entre ellos”, (Mercado, 37:2018). Entre los profesores y la comunidad de origen, entre los profesores y los niños y niñas y entre los profesores y la comunidad de trabajo, es un proceso de constante relación entre los distintos actores educativos y comunitarios en un escenario social.

### *La metodología*

El trabajo se cimenta en una investigación-intervención con base en un análisis cualitativo y se sustenta en historias de vida como “el relato de un narrador sobre su existencia a través del tiempo, intentando reconstituir los acontecimientos que vivió y transmitir la experiencia que adquirió” (Veras, 144: 2010). Es el individuo y su contexto social a través de un proceso histórico, en el cual permite conocer a fondo el comportamiento de la persona en un ambiente colectivo.

La reconstrucción de las narrativas se construyó con base en los siguientes ejes: a). - su origen familiar, b). - su vida comunitaria, c). - su formación escolar, d). - su incorporación al magisterio indígena, y e). - su práctica profesional en la docencia; es una revisión histórica-social del profesor, en la cual se condensa en su experiencia. Estos ejes se despliegan en un guion de entrevista semiestructurada y de observación, así mismo se consideraron en los temas del taller.

El taller se estructuró en tres ejes. Cada una está orientada a reflexionar y analizar los diferentes procesos históricos, sociales, lingüísticos y culturales de los profesores en contextos comunitarios y su aplicación en ámbitos escolares.

Como punto de partida se generó una reflexión sobre los procesos históricos del pueblo hñähñu; en general se realizó un repaso referente a los asentamientos lingüísticos y culturales en la región central del país y su expansión hacia el sur. A partir de ahí, se plantearon las siguientes interrogantes ¿Cuál es mi origen?, ¿de dónde vengo?, ¿quién soy? ¿Qué lengua (s) hablo?, la idea fue crear un análisis colectivo sobre el origen histórico y su incidencia en la actualidad.

**El primer eje** planteó la elaboración de una autobiografía asociada a su “nombre” propio y a su comunidad. Por lo tanto, la reflexión se reduce a las maneras de nombrar a la persona y al espacio geográfico, así que la condición sociohistórica y cultural no tenía importancia en la configuración de cada persona. Sin embargo, en un segundo momento, se retomó la visión sociohistórica de los profesores y de la comunidad, de ese modo, la autobiografía se reconstruye con bases sociales, culturales y lingüísticos considerando el cimiento histórico del hñähñu. La autobiografía se escribió en español y en hñähñu.

Durante la elaboración de la autobiografía los profesores incorporaron el concepto de “experiencia” para referir el proceso de su vida en lo individual y colectivo. Se dieron cuenta que, las acciones personales tienen implicaciones colectivas y al mismo tiempo individuales en el ámbito social, por tanto, la construcción de la identidad no sólo define lo individual sino también la interrelación con los otros que se encuentran en el mismo espacio social donde habitan. Cada uno se constituye en relación con el otro y a través del tiempo. Su participación individual y colectiva en la comunidad le otorga un sentido de pertenencia lingüística y cultural.

**En el segundo eje** se plantearon preguntas acerca del significado de comunidad y qué implicaciones tiene para la vida de cada persona. Así cada uno logró identificar las implicaciones históricas y sociales de la comunidad, así como del alto nivel de incidencia de la lengua y de la cultura en un espacio social con constantes cambios que se pueden notar en la vida de los profesores. Con base en ello, se disponen a considerar las actividades comunitarias en ejes de los contenidos escolares.

Durante esta sección el profesor es el centro de atención para analizar sobre el “papel del profesor”, a través de las preguntas: ¿el profesor participa en la comunidad?, ¿el profesor incide en las actividades comunitarias?, ¿existe un reconocimiento social sobre las actividades cotidianas de los profesores en un contexto escolar.? Cada pregunta trata de abonar a la constante reflexión sobre los conocimientos comunitarios y su utilidad en los espacios comunitarios y escolares. La intención es vincular las acciones culturales y lingüísticas propias de la comunidad y su posible reconocimiento en la escuela.

**Y en el tercer eje** se centró en una revisión exhaustiva sobre los procesos de socialización desde la perspectiva de la lengua y la cultura con la intención de identificar la importancia de la lengua indígena en la configuración de contenidos educativos. Para ello, se planteó la socialización como un arte de las distintas formas de comunicación orientadas a propiciar relaciones interculturales en el mundo comunitario y escolar.

## Algunos hallazgos

### 1).- *La condición de escuelas multigrado (s)*

Los profesores indígenas provienen de una comunidad y en consecuencia manifiestan que su formación escolar es similar al que ahora les corresponde atender. “somos uno o dos o tres profesores si bien nos va en cada escuela” (conversación personal), cada profesor tiene bajo su responsabilidad dos o hasta cinco grados escolares. Esta situación coloca al profesor frente al reto de dosificar contenidos educativos con la capacidad de *incluir* a los diferentes grados escolares; por tanto, si trabaja matemáticas en primer grado también lo tiene que hacer en quinto y/o sexto grado, pero con cierta gradualidad y tiene que buscar estrategias para lograr un trabajo con pares o en equipo con la intención de mantener la estabilidad en el salón.

Los profesores argumentan que trabajar con más de dos grados escolares se generan dificultades en la planeación, porque anotan sus contenidos y actividades para varios grados, pero a veces los niños y niñas no asisten y eso cambia toda la organización, debido a que tiene que modificar o aumentar actividades, es decir, se realizan modificaciones al tiempo escolar, así que el profesor tiene que adecuar el tiempo y las actividades. De acuerdo con Mercado (2018) se recurre a la “previsión o anticipación de la enseñanza”, durante este proceso se recurre a los saberes cotidianos del profesor o como ellos mismos lo dicen: “se hacen cambios o incluyen cosas de acuerdo a lo que uno mismo ha vivido o como uno a aprendido” (E-Fidel, 2023, 8).

La mayoría de las veces los profesores recurren al libro de texto para ubicar a los niños y niñas en sus respectivos grados y a su vez para mantener el orden en el salón, para que cada uno se ubique en sus respectivas actividades sin propiciar algún desfase en su atención, es una manera de situar a los niños y niñas con respecto a los contenidos que debe adquirir cada uno. Es a su vez una manera de atender los conocimientos necesarios para las respectivas evaluaciones que se aplican a través de cuadernillos ya hechos y también para dar respuesta a las competencias que se organizan en las zonas escolares.

La preocupación de los profesores se centra en lograr la lectura, la escritura y la adquisición de conocimientos básicos en aritmética y geometría. Para lograr sus objetivos buscan crear un trabajo en equipo a través de la fusión de niños de primer grado con niños de tercer grado o quinto y sexto con la intención de crear un ambiente de socialización del conocimiento entre personas que ya tienen dicho saber con respecto a los que aún no lo tienen, su idea es que entre los niños puedan compartir sus conocimientos y que a su vez logren propiciar la *ayuda* con sus pares. Para lograr mayor confianza y acercamiento entre los niños y niñas, el profesor busca el parentesco, ya sea hermano/a o primo/a, que puede existir entre un niño de primero o segundo y otro de quinto o sexto grado para unirlos y así solicitar que trabajen juntos con la intención de lograr un mayor avance.

La concepción de trabajo colectivo y de diálogo por parte del profesor se constituye en su origen y proceso social comunitario. Como un profesor lo manifiesta: “aquí en la escuela los niños tienen que trabajar juntos y lo que no se entiende se debe de consultar al profesor y sino a los papás, porque ellos también ayudan a sus hijos” (E. Fidel, 2023: 13). El profesor busca trasladar las prácticas sociales comunitarias al ámbito escolar como una posibilidad para fortalecer las actividades escolares, desde esa perspectiva el profesor resignifica y reestructura los contenidos y los procesos educativos según las necesidades educativas, en contraposición a la vieja idea de que el profesor es sólo un ejecutor (Arteaga: 2009).

El profesor busca atender las dificultades de los niños y niñas a través de la participación de los padres de familia en mantener mayor tiempo los niños en la escuela, en particular los de primero, segundo y tercer grado, debido a que no tienen aún nociones de lectura y escritura. Estos niños se atienden en horarios extraescolar y con mayor atención, pues como lo manifiesta un profesor: “durante la pandemia los niños no se atendieron, la profesora venía a dejar cuadernillos y eso no servía para aprender a leer y escribir, por eso ahora ahí vamos, muy lentos y ahora se tienen que quedar más tiempo, ya platicué con los padres de familia” (Zongua, 2023: 2).

El programa “aprende en casa”, que se creó por la pandemia, agudizó las dificultades de acceso a la educación, es evidente que las comunidades indígenas no tienen acceso a los medios virtuales y tampoco en las casas existen condiciones sociales para estudiar los contenidos escolares. Los programas de radio y de televisión sólo mostraron el evidente cambio que se ha propiciado en los últimos años respecto al tratamiento de las lenguas y culturas indígenas en los medios de comunicación del país. (Gallardo: 2020). En consecuencia, la escuela y los medios digitales no lograron atender el proceso de educación en las comunidades indígenas.

## 2).- *la diversidad lingüística y cultural*

En las últimas décadas las escuelas indígenas reportan una matrícula baja y al mismo tiempo disminuye la cantidad de profesores en dichas escuelas y a veces el CONAFE (Consejo Nacional del Fomento Educativo) se hace cargo de los niños y niñas en edad escolar. Incluso varios profesores que atienden escuelas multigrado provienen del programa del Conafe y ya tienen una experiencia básica sobre cómo tratar un grupo escolar con varios grupos y cómo articular conocimientos locales y globales en la escuela. La amplia responsabilidad del docente indígena se circunscribe a dos aspectos: a atender a varios grados escolares al mismo tiempo y situar la lengua y la cultura de la comunidad en los contenidos educativos. Ambos aspectos se convierten en una responsabilidad para el profesor en una escuela bilingüe indígena. “Cuando el docente de multigrado asume la diversidad de sus alumnos, (...) hay que reconocer que tiene en sus manos la posibilidad y el reto de tomar una decisión frente a la diversidad étnica, cultural y lingüística (...) que caracteriza, finalmente, a la nación mexicana” (Gallardo, 1: 2004).

El reto del profesor indígena se sostiene mientras existe posibilidades de integración de temas que se pueden dosificar a través del idioma y de la cultura hñähñu. Durante el taller los profesores siempre buscan articular temas de diferentes áreas del conocimiento asociado a la lengua y cultura en cuestión, así lo plantea un profesor al reflexionar sobre la educación indígena: “siempre trato de elegir los temas de la comunidad y luego busco como traducir eso, porque los niños ya no hablan el hñähñu, entonces le tengo que pedir a unos niños que todavía tienen su abuelita que sabe hablar la lengua, y así avanzo (E-Fidel, 5). El profesor identifica que, los niños y niñas ya no tienen conocimientos sobre el idioma, pero logra recuperar algunos elementos lingüísticos por medio de temas comunitarios.

Un profesor con pocos años de servicio en educación indígena manifiesta dificultades, para la inclusión de la lengua y cultura hñähñu en la escuela, pues manifiesta que él tiene conocimientos suficientes sobre el idioma, pero los niños ya no lo saben. A pregunta expresa el profesor dice a los niños: “¿verdad que ustedes ya no hablan el hñähñu o hay alguien que, si sepa que se habla aún en su casa, sus papás o abuelos?”, varios niños respondieron: no ya no hablamos y sólo una manifestó; si, en mi casa si hablan mis papás, más mi mamá porque ella no es de aquí, es de xajha”. Frente a la difícil inclusión de la lengua y cultura indígena una niña planteo al profesor: ¿y por qué no nos enseñan mucho el hñähñu, ahí hay libros, y haber maestro dígame cómo se dice artesanía en hñähñu, por qué no nos enseña a escribir y a leer bien? El profesor responde: está bien voy a enseñar más el hñähñu en las clases. (R-OB-Nov.2022)

El prejuicio que tiene el profesor sobre la importancia y el interés sobre temas y contenidos en lengua indígena, lo induce a minorizar la situación. El mismo profesor durante el taller dio a conocer que no había considerado incluir la lengua y cultura hñähñu como una posibilidad para dosificar sus contenidos y tampoco se había dado cuenta que sus conocimientos sobre el hñähñu, que adquirió en su casa con su familia y en ámbitos comunitarios sirven para organizar y planear sus clases. La reflexión sobre los saberes de sus abuelos y padres a través de la práctica

del comercio, que desarrollo desde niño, le sirvió para incluir temas de matemáticas, ciencias naturales, historia y la enseñanza de la lengua indígena.

Para varios profesores la diversidad lingüística y cultural sólo se podía notar en los concursos del himno nacional, en el aniversario de educación indígena y en el concurso de narrativas en lenguas indígenas, y se trataba de enseñar lo mínimo; números, colores y algunas palabras para poder evaluar lengua indígena. En general, para muchos sólo un requisito y una justificación para la sobrevivencia de educación indígena.

Desde el marco de la política educativa orientada a la atención a los pueblos indígenas. La educación indígena bilingüe es además intercultural y sin la implementación de estrategias para su atención pertinente o adecuada. En palabras de un profesor: nunca hemos vivido una educación intercultural, porque bilingüe ya somos” (conversación personal con el supervisor de una zona escolar). Aún falta un amplio reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas. “La escuela bajo principios de pluralismo cultural, se resiste de forma considerable a diversificarse y pluralizarse en un contexto de atención a la diversidad cultural” (Jiménez, 2011:18).

Reconocer la experiencia social, lingüístico y cultural de los diferentes actores educativos en el sistema de educación indígena es un legado histórico-social fundamental para organizar los contenidos educativos en contextos de multigrado y de diversidad lingüística y cultural, por su potencial colectivo y por su riqueza de saberes socialmente construidos.

## Conclusiones

El proyecto de investigación-intervención logró generar una reflexión continua sobre la trayectoria de vida de los profesores. Desde la perspectiva de “actor educativo” el profesor indígena logró repensar su experiencia y el valor del reconocimiento del “otro” por medio del diálogo constante *entre* los participantes del proceso educativo de los niños y niñas indígenas. Para los profesores indígenas representa un reto permanente atender varios grados escolares a la vez y dar cavidad a la diversidad lingüística y cultural en la dosificación de los contenidos educativos.

Reconocer la importancia del trabajo colectivo y de ayuda en el desarrollo de las actividades escolares en la planeación para escuelas multigrado y saber sobre la función social del bilingüismo en la educación, nos ayuda a sostener que, existen prácticas sociales comunitarias que se pueden emplear en los procesos educativos formales y que la conservación de la lengua y cultura hñähñu depende en gran medida de la práctica social de los idiomas indígenas en los procesos de formación escolar.

## Referencias

- Arteaga Martínez Paola, (2009), *los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*, México, Tesis de maestría en Ciencias con especialidad en investigación Educativa, CINVESTAV. Recuperado en: file:///C:/Users/52772/Downloads/los-saberes-docentes%20(1).pdf
- Bajtín Mijail, (2012), *problemas de poética de Dostoievski*, tercera edición, FCE.
- Gallardo Ana Laura (2004), *Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural*. Documento recuperado en: <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fcedraunescodh.unam.mx>
- Gallardo Ana Laura, *Educación indígena en tiempos de COVID-19: viejos problemas, nuevos problemas*, en Aguilar, Alcántara et.al. (2020), *educación y pandemia, una visión académica*, IISUE-UNAM.
- Heller, Agnes, (1977), *sociología de la vida cotidiana*, edic. península.
- Jiménez Naranjo Yolanda (2011), *exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y "modernización" en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas*, en Revista de investigación educativa, enero-junio.
- Mercado Maldonado Ruth, (2018), *los saberes docentes como construcción social, la enseñanza centrada en los niños*, tercera reimpresión, FCE.
- Secretaría de Educación Pública (2005), *propuesta educativa Multigrado 2005*, México, SEP.
- Veras Eliane, (2010), *historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales?*, recuperado en: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-554X2010000300002](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2010000300002)