



Anthropologica del Departamento de
Ciencias Sociales

ISSN: 0254-9212

anthropo@pucp.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

Jiménez Ramírez, Julián; Martínez Pérez, Lilia; Mendoza Almaraz, Javier; Meyer, Lois M.

Análisis de las actividades de niños de Educación Inicial en pueblos originarios de
Oaxaca, México

Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales, vol. XXXIII, núm. 35, 2015, pp.
141-172

Pontificia Universidad Católica del Perú
San Miguel, Perú

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88643180007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Análisis de las actividades de niños de Educación Inicial en pueblos originarios de Oaxaca, México

Julián Jiménez Ramírez

Jefatura 21 Oaxaca-Plan Piloto de Educación Indígena

Lilia Martínez Pérez

Jefatura 21 Oaxaca-Plan Piloto de Educación Indígena

Javier Mendoza Almaraz

Jefatura 21 Oaxaca-Plan Piloto de Educación Indígena

Lois M. Meyer*

Universidad de Nuevo México en Albuquerque

RESUMEN

Este estudio presenta algunos de los resultados de un diplomado en Educación Inicial Comunitaria realizado durante el ciclo escolar 2011-2012, con un total de doscientas horas, en el que participaron 35 maestras indígenas de Educación Inicial que atienden a niñas y niños de 0 a 3 años de edad en comunidades marginadas de Oaxaca, México. Las actividades espontáneas de las niñas y los niños, y las planeadas de las maestras, que fueron analizadas a partir de las fotografías y narraciones de las maestras, forman parte de los portafolios de evidencias escritas y fotográficas que entregaron las

* Los primeros tres autores son miembros del Comité Pedagógico de Plan Piloto - CMPIO (planpiloto@prodigy.net.mx) donde cumplen distintos cargos: Julián Jiménez R. (coordinador académico); Lilia Martínez P. (Educación Inicial); Javier Mendoza A. (Educación Preescolar). Lois M. Meyer, con más de quince años de colaborar con CMPIO, es profesora en el Departamento de Lengua, Lectoescritura y Estudios Socioculturales de la Universidad de Nuevo México en Albuquerque, EEUU (lsmeier@unm.edu), y sirvió de asesora en este Diplomado de Educación Inicial Comunal en el módulo de las metodologías de la investigación.

participantes como su producto final del diplomado. Las metas del diplomado eran enriquecer los conocimientos comunales de las participantes y proveerles las competencias necesarias para investigar y honrar las prácticas comunales, las formas de gobernarse y las perspectivas de las comunidades originarias rurales donde enseñan, para poder generar una Educación Inicial auténtica, alternativa y comunal para los niños y niñas desde esta edad temprana.

Palabras clave: educación comunitaria, educación indígena, educación alternativa, formación maestros, educación inicial, Oaxaca, análisis de actividades, movimiento pedagógico.

Analysis of the Activities of Children in Initial Education in Indigenous Communities of Oaxaca, Mexico

ABSTRACT

This study provides partial results of a 200-hour intensive training experience (called a diplomado) lasting one school year (2011-2012) for 35 indigenous teachers of Initial Education who attend children 0 to 3 years old in marginalized communities of Oaxaca, Mexico. Children's spontaneous activities and those planned by teachers, presented through photographs and accompanying teacher's narratives, are part of the written and photographic evidence submitted by the participants in their final diplomado portfolio of tasks. The purposes of the diplomado were to enrich teachers' communal knowledge and equip them with research skills to investigate and honor the communal practices, forms of governance, and the perspectives of the rural indigenous communities where they teach, in order to generate an authentic, alternative, community-based approach to initial education for babies and toddlers.

Keywords: community education, indigenous education, alternative education, alternative teacher training, initial education, Oaxaca, analysis of activities, pedagogical movement.

LA EDUCACIÓN EN LOS PUEBLOS ORIGINARIOS DE OAXACA

Del dicho al hecho hay gran trecho (refrán popular)

En 2007, México se incorporó a la lista de naciones que aprobaron la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas - ONU, aumentando aún más los instrumentos de carácter internacional firmados por la nación mexicana que prometen respetar los derechos de los pueblos indígenas en territorio nacional¹. Al aprobar dicha Declaración, México aseguró a los pueblos originarios mexicanos el derecho a:

[...] revitalizar, utilizar, desarrollar y transmitir a las futuras generaciones su historia, lengua, tradiciones orales, filosofía, sistemas de escritura y literatura, y a designar y conservar sus propios nombres tanto para las comunidades, lugares y las personas (artículo 13).

En cuanto a la oferta educativa, la Declaración es explícita: son los pueblos indígenas y no la nación mexicana los que tienen:

[...] derecho a establecer y controlar sus sistemas educativos y las instituciones que provean servicios educacionales en su propia lengua o idioma empleando métodos de enseñanza-aprendizaje adecuados a su cultura y tradiciones (artículo 14.1).

La Declaración especifica que el Estado mexicano, junto con los pueblos indígenas:

¹ Documentos oficiales firmados por el gobierno mexicano incluyen, entre otros: el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales, ratificado en 1990; la reforma del artículo 4 constitucional para reconocer la existencia pluriétnica y multicultural de la nación mexicana, 1992; la reforma del artículo 2 constitucional incluyendo en él el reconocimiento a la autonomía y la libre determinación de los pueblos indígenas para decidir los asuntos comunitarios, 2001.

[...] tomarán las medidas efectivas necesarias para que las personas indígenas, particularmente los niños, incluyendo aquellos que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso en la medida que sea posible a una educación acorde con sus valores culturales y en su propia lengua/idioma (artículo 14.3).

(citas descargadas del sitio web el 6 de marzo de 2014, http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_en.pdf)

Sin embargo, en el caso de México se ha visto una y otra vez que el trecho entre el discurso oficial de derechos educativos indígenas y la realidad de la oferta educativa es profundo, ha durado décadas —si no siglos—, y sigue hasta la fecha.

En marzo de 2001, en ocasión de su 27° aniversario, la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca - CMPIO² 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 solo existe en los discursos, y las autoridades parecen ignorarlo o no interesarse»³.

Esta denuncia pública del abandono educativo en Oaxaca fue fruto de una fuerte toma de conciencia por las mismas maestras y maestros de Plan Piloto-CMPIO. Comenta Soberanes Bojórquez (2010, p. 120):

Durante muchos años, los maestros de educación indígena hemos sido instrumento de políticas educativas tendientes a la desaparición de los pueblos originarios a través de la incorporación, asimilación o la integración a la cultura mestiza dominante.

Al reconocer su participación consciente o inconsciente en esta situación crítica, y con la intención de construir junto con las comunidades una educación indígena transformada, Plan Piloto-CMPIO inició en 1995 el Movimiento Pedagógico, un movimiento amplio e inclusivo de niñas y niños, padres de familia, maestros, intelectuales comprometidos, y autoridades comunales y otros

² La CMPIO, con cuarenta años de lucha al lado de las comunidades (desde 1974), tiene tres «caras»: (i) 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 1 170 maestros indígenas en más de 450 escuelas bilingües rurales del estado; (ii) 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 disidente Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación - CNTE, y (iii) en 1990, se incorporó legalmente como asociación civil -AC.

³ Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, AC. «A los pueblos y comunidades indígenas», publicado primero en el periódico *Noticias: Voz e Imagen de Oaxaca*, 29 marzo 2001, y después en Fernando Soberanes (coord.), 2003b, p. 6.

comuneros, enfocado en la construcción de alternativas educativas que respondan a las necesidades y condiciones de vida en las comunidades indígenas de Oaxaca. El Movimiento Pedagógico ha sido el eje vertebral del trabajo educativo de Plan Piloto-CMPIO desde hace dos décadas (Acevedo *et al.*, 2004; Soberanes, 2003a; Soberanes, 2003b; Soberanes, 2010; Soberanes y Maldonado, 2002).

Este artículo reporta un esfuerzo reciente hecho por Plan Piloto-CMPIO para transformar el escenario educativo deprimente en sus comunidades rurales indígenas. Los «agentes de cambio» en este caso eran las maestras de Educación Inicial Indígena (quienes trabajan con madres embarazadas y niños de 0 a 3 años), no como acción aislada, sino como parte del movimiento pedagógico para reconstruir la educación bilingüe e intercultural en el estado, basándose en los valores, prioridades y prácticas comunales indígenas que en Oaxaca se conocen como *la comunalidad*.

Aquí se presentan algunos de los resultados de un diplomado de un ciclo escolar (2011-2012), con un total de 200 horas, en el que participaron 35 maestras indígenas de Educación Inicial. Las actividades espontáneas de los chiquitos y las planeadas por las maestras, aquí analizadas a partir de fotografías y narraciones de las maestras, forman parte de los portafolios de evidencias documentales que entregaron las participantes como producto final del diplomado. Las metas del diplomado eran enriquecer los conocimientos comunales de las participantes y proveerles las competencias necesarias para investigar y honrar las prácticas comunales, las formas de gobernarse y las perspectivas de las comunidades originarias rurales donde enseñan, para poder generar en colaboración comunitaria una Educación Inicial auténtica, alternativa y comunal desde esta edad temprana.

«Comunalidad» y educación en el contexto oaxaqueño

Oaxaca, el estado de mayor población indígena de México, ha experimentado represión histórica y actual en contra de sus pueblos originarios, pero a la vez, tiene una historia de lucha al lado de las comunidades para defender los derechos educativos de sus ciudadanos de diversas etnias originarias (Maldonado, 2002b; Maldonado, 2004; Martínez Vásquez, 2012; Meyer *et al.*, 2004; Rockwell, 2004). Las razones para luchar son varias y urgentes. Un 75% de los municipios de Oaxaca se considera 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 la gran parte de estas comunidades rurales y empobrecidas habla lenguas originarias. Más del 50% de Oaxaca es territorio

comunal, y más de la mitad de los municipios del estado expulsan mano de obra a las ciudades grandes, a los estados mexicanos del noroeste o a Estados Unidos.

En Oaxaca, los valores, prioridades y prácticas comunales colectivas se conocen como «comunalidad» e implican mucho más que lo que se conoce por «comunidad» en la literatura académica occidental (Martínez Luna, 2003). Para Rendón Monzón (2002), «la comunalidad» se refiere en forma global a toda una forma de vida comunal de los pueblos indios; para Maldonado⁴, la «comunalidad» es la culminación en los comuneros de procesos continuos y profundos de formación cívica, hasta que absorban muy adentro de sus valores la responsabilidad comunal.

La comunalidad, sigue Maldonado (2002a), ha sido históricamente el 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.

En el campo de la educación, se logró que la comunalidad quedara inscrita desde 1995 en la Ley Estatal de Educación, como el cuarto principio guía del quehacer formativo (Martínez Luna, 2010). 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 desde 1992, sigue conservando para la Secretaría de Educación Pública - SEP en la capital del país poder y control casi sin límites sobre las decisiones administrativas y curriculares que afectan todos los niveles escolares, incluyendo la formación y capacitación docente.

La formación docente para la Educación Inicial en Oaxaca

Una de las herramientas más poderosas a favor de la meta oficial 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 comunitaria local.

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

⁴ Maldonado, comunicación personal, 7 de abril de 2012.

supuestamente bilingües⁵ de Oaxaca han recibido una formación docente mínima e inadecuada.

Si es verdad que la formación docente en Oaxaca es severamente inadecuada para las necesidades de la educación básica (la educación obligatoria que se da en los preescolares, las primarias, y las secundarias), hay un vacío total en la formación de docentes para el nivel de educación temprana. En el año 1992, el mismo año en que el sistema educativo mexicano se «descentralizó», se reformó la Educación Inicial en México al establecer el Programa de la Educación Inicial Indígena - PREII. Desde entonces, las políticas sucesivas se han enfocado en este nivel educativo, culminando en una nueva reforma en 2010, de donde surgieron nuevos planes y programas de estudio para la Educación Inicial Indígena. A pesar de nuevas políticas y diseños curriculares para este nivel (Dirección General de Educación Indígena, 2010), la formación docente educativa para la Educación Inicial no se atendió. En una etapa, las maestras de la Educación Inicial pudieron aprovechar de capacitación profesional por medio de un programa gubernamental, el Programa para el Desarrollo de la Educación Inicial - PRODEI, durante dos semanas en verano. También podrían matricularse en una unidad de la Universidad Pedagógica Nacional - UPN, donde los únicos programas de estudio a su disposición eran los de la Educación Preescolar o Primaria. Esto implicaba que su formación docente, lejos de prepararlas para los retos de la Educación Inicial comunal, las preparaba para brincar fuera del nivel a otros niveles más tradicionales (y menos comunales) del sistema educativo mexicano.

⁵ Hay dos sistemas de preescolar y primaria en Oaxaca: (i) las escuelas generales, muchas veces llamadas «escuelas formales», proveen instrucción solamente en español a estudiantes que se dicen ser hablantes de español, y (ii) las escuelas «bilingües» donde supuestamente usan ambas, la lengua originaria y español, para facilitar la enseñanza para los estudiantes indígenas. Esta descripción constantemente repetida de las características y diferencias entre los dos sistemas escolares malinterpreta realidades que son evidentes cuando se observan las aulas, especialmente en contextos rurales: (i) estudiantes hablantes del español y estudiantes hablantes de la lengua originaria pueblan ambos sistemas; (ii) dependiendo de la competencia lingüística individual de cada maestro o maestra, una lengua originaria puede ser usada para propósitos limitados en escuelas «formales» para satisfacer necesidades de comunicación específicas e inmediatas con estudiantes no hablantes del español; (iii) es muy raro que la instrucción sistemática bilingüe sea provista a cualquier estudiante en cualquier de los dos sistemas, y (iv) debido a la inconsistente provisión de escuelas de cualquier de los dos sistemas en una región o municipio dado, los estudiantes regularmente tienen que saltar de un sistema al otro a la vez que asisten diferentes niveles escolares, lo que impide la posibilidad de que experimenten cualquier modelo consistente de educación bilingüe.

Actualmente, en la Educación Inicial Indígena no escolarizada⁶, el personal no tiene ninguna oportunidad de capacitación profesional para este nivel; sin embargo, al contratarse les exigen inscribirse en la Universidad Pedagógica Nacional, en donde las reciben en algunas sedes y subsedes si el personal de preescolar y primaria no ha llenado el cupo, y ahí solo pueden estudiar la licenciatura en Educación Preescolar. Otras estudian en la Normal Superior, donde se forman para dar clases en secundaria o se inscriben en escuelas particulares en otras licenciaturas o especialidades que no las preparan para el trabajo de Educación Inicial Indígena.

Durante los últimos cinco años, y frente a esta situación y a los compromisos de cumplir con los principios del movimiento pedagógico, que son la búsqueda junto con las comunidades de alternativas educativas basadas en la *comunalidad*, Plan Piloto-CMPIO ha intentado llenar el vacío de la formación profesional para el nivel de la Educación Inicial en Oaxaca al ofrecer talleres con enfoque en la educación comunitaria, permitiendo que las maestras intercambien ideas y experiencias. El desarrollo de diez «nidos de lengua»⁷ en comunidades marginadas de Oaxaca desde el año 2008 con la intención de revitalizar la lengua originaria de la comunidad en los niños más pequeños, un esfuerzo facilitado (pero no controlado) por el Plan Piloto-CMPIO, ha ofrecido un enriquecimiento notable al esfuerzo de analizar e implementar la Educación Inicial. Varias de las maestras de inicial han asistido a los talleres de los nidos de lengua y han apoyado el desarrollo de un nido en la comunidad donde laboran.

DESARROLLO DEL DIPLOMADO

El diplomado en Educación Inicial Comunitaria, planeado por el Plan Piloto-CMPIO como elemento integral de su compromiso con el movimiento pedagógico, fue el primer esfuerzo en Oaxaca enfocado en específico en Educación Inicial y oficialmente financiado, reconocido y acreditado por el IEEPO. El compromiso

⁶ Desde lo oficial, la Educación Inicial Indígena se inició en México de forma no escolarizada en 1979. A partir del año 1992, «se hablaba de la Educación Inicial Indígena semiescolarizada, porque existen espacios establecidos para atender de manera directa a los niños pequeños»; en 2011 se presenta una reforma «orientada a que sea escolarizada y obligatoria» (citado en *Proyecto: Diplomado en Educación Inicial Comunitaria*, entregado por Plan Piloto-CMPIO y aprobado por el IEEPO en junio de 2011).

⁷ El Nido de Lengua (*language nest* en inglés) es un modelo de revitalización lingüística y cultural iniciado hace décadas por los maóri de Nueva Zelanda, donde el cuidado de los bebés se deja en manos de las y los ancianos, quienes emplean solo la lengua originaria en esta labor. Para ver su adaptación y adecuación al contexto oaxaqueño, ver Meyer y Soberanes, 2009.

para desarrollar el diplomado surgió por «nuestra creciente preocupación sobre los enfoques asimilacionistas del gobierno en el trabajo con bebés y niños pequeños y sus padres en las comunidades indígenas» (Soberanes Bojórquez, 2010, p. 124).

El enfoque oficial a la educación de estos niños muy pequeños, que los organismos financieros internacionales con frecuencia alientan y apoyan, se centra en «re-entrenar» a los padres indígenas, especialmente las madres, para abandonar las prioridades y prácticas comunitarias de crianza con el fin de adoptar las prácticas promovidas por las teorías occidentales sobre el desarrollo infantil. El individualismo y la adquisición de la lengua española son los supuestos incuestionables y los resultados principales de estos programas asimilacionistas oficiales.

La intención del diplomado en Educación Inicial Comunitaria era proveer a maestras de Educación Inicial lo que necesitaban para investigar y atender las necesidades de los niños de 0 a 3 años de edad en comunidades marginadas del estado de Oaxaca, basándose en elementos conceptuales y metodológicos pertenecientes a la socialización y el desarrollo del niño en su cultura y comunidad originarias. Estas comunidades sufren de altas tasas de emigración y creciente pérdida de las lenguas originarias en las nuevas generaciones; sin embargo, en muchos casos siguen manteniendo las prácticas comunales de socialización infantil, así como otras prácticas vitales para la continuación de sus culturas indígenas.

Este diplomado duró doce meses: desde julio de 2011 hasta julio de 2012, con un total de 200 horas. Las siguientes metas fueron identificadas por el comité de planificación, conformado por el Comité Pedagógico del Plan Piloto-CMPIO y por asesores invitados locales, nacionales, e internacionales:

- Proveer a maestros de Educación Inicial Indígena un entrenamiento básico profesional, para que puedan desarrollar una estrategia alternativa de Educación Inicial que sea culturalmente relevante a las comunidades indígenas de Oaxaca.
- Contribuir con la preservación y fortalecimiento en Oaxaca de prácticas de socialización, culturas y lenguas indígenas.
- Crear condiciones óptimas para que niños menores de tres años reciban oportunidades educativas en sus comunidades que sean culturalmente relevantes y de alta calidad, basadas en los valores y apreciación de la comunidad.

Todas las participantes eran mujeres indígenas, la mayoría en sus veinte años, aunque algunas maestras del Plan Piloto-CMPIO de Educación Inicial con más experiencia también participaron y dos profesoras de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca - ENBIO también pidieron permiso para participar. Al final, 35 maestras presentaron el portafolio de tareas requerido

para ser consideradas «completadas». Todas las «completadas» eran indígenas de diversas etnias, como se muestra en la siguiente tabla. La competencia en su lengua originaria varía considerablemente, como se discutirá enseguida.

	ETNICIDAD	PARTICIPANTES
1	Mixteco	15
2	Zapoteco	7
3	Mixe	5
4	Chinanteco	4
5	Triqui	2
6	Mazateco	1
7	Huave (Ikootz)	1
	TOTAL	35

Aunque todas las participantes del diplomado habían vivido años en comunidades indígenas rurales, solo 27 de las 35 «completadas» identificaron una variante de una lengua originaria como su primera lengua, su L1. Sus lenguas originarias representan siete de los dieciséis grupos etnolingüísticos de Oaxaca e incluyen los siguientes:

	LENGUA ORIGINARIA HABLADA POR LAS PARTICIPANTES	NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES DE ACUERDO A LENGUA ORIGINARIA
1	Mixteca	10
2	Zapoteca	4
3	Mixe	5
4	Chinanteca	4
5	Triqui	2
6	Mazateca	1
7	Huave (Ombeayiüts) ¹	1
	TOTAL	27

⁸ La lengua originaria conocida como «huave» por el gobierno mexicano es llamada «ombeayiüts» por sus hablantes. En su propia lengua, su etnicidad es «ikootz». Algo similar ocurre con las demás lenguas y etnias.

Solo una de estas participantes dijo que fue criada bilingüe «desde la cuna» en la lengua mixteca y español. Esta maestra, Gabriela Ojeda Jiménez, aclaró que su bilingüismo temprano no era producto de una educación bilingüe efectiva: «[...] en la escuela primaria se hablaba más el español que la lengua materna porque los maestros lo prohibían».

Las restantes ocho participantes reportaron que fueron criadas con el español como la lengua dominante en sus hogares, y generalmente con una lengua indígena presente a cierto nivel en el ambiente de su hogar.

**Lengua indígena hereditaria de las participantes criadas con el español
como lengua dominante**

	LENGUA INDÍGENA HEREDITARIA	NÚMERO DE PARTICIPANTES
1	Mixteca	5
2	Zapoteca	3

Contenidos del curso

Los temas fundamentales introducidos en el mes inicial intensivo del curso y profundizados durante el año definieron los ejes del diplomado. Estos incluyeron: (i) comunalidad y educación en Oaxaca; (ii) articulación entre los niveles escolares; (iii) teorías del desarrollo infantil, con un enfoque en contextos rurales y comunales; (iv) metodologías de investigación y sus usos pedagógicos, y (v) teoría y pedagogía de la Educación Inicial Comunitaria.

El portafolio final de tareas: «La cosecha del diplomado»

El diplomado de Educación Inicial Comunitaria como experiencia de capacitación profesional fue acreditado por el IEEPO. Para evaluar el aprovechamiento que mostraron las participantes de los propósitos del diplomado, y aún más, para que el diplomado contribuyera a los esfuerzos constantes de Plan Piloto-CMPIO de crear una educación inicial alternativa y comunitaria, los asesores y el Comité Pedagógico elaboraron como trabajo culminante un portafolio de trabajos de investigación y reflexión. Los propósitos del portafolio, al que el Comité Pedagógico puso el nombre de «La cosecha del diplomado», fueron documentar el entendimiento y los logros de las participantes a partir tareas de investigación importantes para su trabajo en la comunidad, y motivar reflexión

de sus aprendizajes. El portafolio intentó integrar los cinco ejes del diplomado en una secuencia de trabajos de investigación y reflexión.

Veintiocho «completadas» de treinta y cinco (80%) dieron permiso para que analicemos detalladamente las tareas de su portafolio, y sus voces se escuchan en este reporte⁹. Con la excepción de un caso, ellas pidieron que sus nombres reales y su comunidad de trabajo se usaran en conjunto con sus palabras. A la única excepción se dio un seudónimo. El análisis de los portafolios es un trabajo en marcha, compartido por los asesores y el Comité Pedagógico. Como fruto de su análisis se hicieron unas recomendaciones para construir una pedagogía de educación inicial comunal.

Capacitación de las «maestras/investigadoras» y las/los analistas

Antes de entrar en el análisis mismo, conviene describir la formación que recibieron estas veintiocho «maestras o investigadoras» para que documentaran las actividades de las niñas y los niños pequeños de su comunidad mediante fotografías y narraciones. También comentamos las competencias y la capacitación de las y los analistas que redactamos este texto.

Hoy día hay una literatura amplia que documenta y analiza las actividades de los niños pequeños en su vida diaria, aunque varios investigadores comentan que, entre estos estudios, sobran por mucho las investigaciones hechas en culturas occidentales (Ames, 2013; Greenfield *et al.*, 2003; Rogoff *et al.*, 2007; Rogoff, 2010). Este prejuicio académico o ceguera cultural ha dado a los resultados de las investigaciones internacionales, y a la vez al campo entero de la socialización, un sabor individualista, escolarizado y occidental. Sin embargo, en las últimas décadas ha habido una colaboración internacional, muchas veces entre antropólogos y psicólogos, para estudiar las actividades cotidianas de los niños de diversas edades y en diversos contextos culturales, a veces para marcar «escenas de actividad» o «nichos de desarrollo», que incorporan a las personas que interactúan con los niños, las motivaciones de todos los presentes, las expectativas culturales (*cultural scripts*) que influyen en la escena, y las indicaciones que estas dan de los propósitos, valores, creencias y metas culturales de todos los actores en la interacción (Mannheim y Gelman, 2013; Remorini, 2013; Rogoff, 2003; Rogoff *et al.*, 2007; Whiting y Edwards, 1988). Estos estudios han marcado una

⁹ Hemos intentado mantener la redacción original de cada maestra en la mayoría, si no en todas las citas.

diferencia notable entre las culturas que separan por edad a los niños desde muy chiquitos (esto suele pasar en culturas occidentales o industriales, o «modernas»), y las culturas donde los pequeños tienen plena oportunidad de visualizar las actividades rutinarias de los adultos en sus trabajos o encuentros en la comunidad, o en sus labores (tanto familiares como comerciales) en el hogar (Rogoff, 1981; Rogoff *et al.*, 2010).

En los estudios revisados para este texto, la gran mayoría de investigadores e investigadoras han sido académicos reconocidos de distintos países —a veces no nativos— del contexto de estudio, aunque suelen tener unos o varios años de familiarización con la comunidad de estudio, por lo menos cierta proficiencia en el idioma o la variante local de la comunidad, y a veces conocimiento previo de las familias y los niños estudiados. Los autores de las investigaciones suelen tener formación académica de investigación en contextos e instituciones occidentales.

Este análisis varía en algunos aspectos notables de los procesos de investigación documentados en la literatura antes citada:

- a. Las maestras e investigadoras que tomaron las fotos y redactaron las narraciones trabajaron en la comunidad y directamente con los niños que estudiaron cuando entregaron su portafolio. En ningún sentido son «extranjeras» al contexto comunal, ni a los niños y sus familias. Unas tienen pocos meses en la comunidad; otras tienen varios años de laborar en la misma comunidad; algunas hasta pueden ser nativas de esa comunidad.
- b. No todas hablan la lengua o variante de la comunidad donde laboran, o no la hablan con los pequeños (una distinción importante). En unos casos las maestras e investigadoras se comunican con las familias y con los niños en español. En varios de estos casos, los pequeños prefieren o solo pueden comunicarse en español porque aquella es su única lengua o su lengua más fuerte (hay indicios de esta situación en algunas de las anécdotas citadas). Hay casos donde la maestra no domina bien la variante de la lengua originaria local, o no está ubicada en la región de su lengua o variante lingüística.
- c. Nuestra intención no era introducir actividades o juguetes nuevos y desconocidos al encuentro con los pequeños. Al contrario, nuestro interés era documentar la actividad espontánea de la niña o niño y los materiales que usaba, dondequiera que fuera (en el hogar o en la comunidad), para poder compararlos con las actividades planeadas por las maestras.
- d. Las maestras no tenían formación académica como investigadoras. En el eje de investigación del diplomado recibieron capacitaciones en el uso de

varios métodos cualitativos pertinentes a su trabajo en la comunidad (escribir y analizar su propia autobiografía lingüística y educativa; documentar observaciones de actividades comunales y actividades de y con los niños; entrevistar a mamás y abuelas; hacer encuestas domiciliarias acerca del uso de las lenguas en la familia y en la comunidad; localizar actividades de los niños en un mapa de la comunidad; tomar y analizar fotografías; narrar con detalles las actividades documentadas en las fotos; reflexionar sobre toda la documentación recogida). El proceso de capacitar fue cíclico y *aplicado*; esto quiere decir que después de una orientación preliminar a cada método de investigación, las maestras regresaron a sus comunidades para aplicar el método presentado en la recolección de información. En la próxima reunión del diplomado contemplamos en grupos de trabajo o en plenaria las evidencias traídas para ir refinando la documentación, sobre la base de los comentarios y sugerencias de los asesores y las participantes.

- e. Cada portafolio llevaba dos comprobantes de la validez del trabajo entregado, uno escrito por el supervisor de la zona educativa, el otro por la autoridad comunal. Estos comprobantes certificaron que el trabajo de investigación de la maestra fue reconocido y aprobado en ambas esferas críticas de su labor educativa y comunal.

Los procesos de investigación descritos arriba caracterizan «las investigaciones en acción», una forma particular de investigación cualitativa muy enfocada a los propósitos de este diplomado y sus participantes. La investigación en acción busca *cambios concretos* en las *prácticas* de las maestras, quienes «reflexionan y teorizan sobre la base de documentación recogida en la comunidad por ellas mismas con autorización comunal; socializan sus reflexiones» para profundizar sus descubrimientos y «buscar claridad y comprensión entre todos los que forman la comunidad de investigación y análisis»; participan en un «ciclo continuo de reflexionar, teorizar y actuar, para solucionar un problema social y transformar su práctica pedagógica» conforme a la *comunalidad oaxaqueña* (Stringer, 2013, adecuada al contexto comunal oaxaqueño).

Los autores de este texto, quienes participamos todos en el diplomado de Educación Inicial Comunitaria, intentamos seguir un proceso cíclico semejante de análisis. Dividimos entre nosotros los veintiocho portafolios y cada uno hizo un análisis previo al contemplar y analizar las evidencias fotográficas y narrativas de las maestras. En un primer momento, clasificamos las fotos en tres grupos conforme a la acción documentada en la foto: actividad espontánea de la niña

o niño, actividad planeada por la maestra, y oportunidad «aprovechada» por la docente. Esta última clasificación trata de alguna intervención que hizo la maestra en el momento para enriquecer una actividad espontánea del niño. En el transcurso del proceso colectivo de análisis, encontramos que esta clasificación en tres ejes no era suficientemente detallada, entonces pusimos más cuidado en analizar las evidencias fotográficas a partir de las narraciones que las acompañaron. Durante más de cincuenta horas de análisis colaborativo, nos cuestionamos el uno al otro para profundizar y consensuar los detalles del análisis aquí presentado. Siguiendo los consejos de Gaskin (2000), buscamos categorías de análisis que reflejan y respetan las categorías relevantes para las familias y las comunidades estudiadas. El sistema de análisis que sigue es producto de esta segunda ronda de estudio cuidadoso y detallado de los testimonios fotográficos que hicieron las maestras de las niñas y los niños en sus comunidades.

En un taller en diciembre de 2014 pudimos socializar nuestros resultados analíticos con las participantes del diplomado y otras maestras de Educación Inicial de recién ingreso, más sus supervisores educativos, con el deseo de escuchar sus reflexiones y sugerencias. El ciclo de investigación, reflexión y acción sigue, y sobre la base de esos comentarios recientes, el Plan Piloto-CMPIO continúa renovando y profundizando su compromiso y esfuerzo de construir una práctica transformada y comunitaria de Educación Inicial.

ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DE LOS NIÑOS

Por lo menos en tres tareas del portafolio las maestras tomaron fotos de su comunidad para documentar actividades comunales, localizar en un mapa lo que hacen los niños en su comunidad, y analizar sus actividades siguiendo un patrón de observación y reflexión.

Para este artículo, los autores revisamos los diferentes portafolios, analizando con especial atención las fotos donde aparecen niñas y niños chiquitos, y las narraciones de las maestras que las acompañan.

Formas de aprendizaje

a. Aprender por la observación

En muchos estudios de las actividades cotidianas de los niños pequeños en comunidades no occidentales, especialmente los de Rogoff y sus colaboradores, se remarca que los niños presencian y observan las labores y las actividades diarias de

los adultos y aprenden de ellas (Rogoff, 1981; Rogoff, 2003; Rogoff *et al.*, 2007; Rogoff *et al.*, 2010). Este fenómeno de observar atentamente las actividades en su alrededor fue muy evidente en las fotos y las narraciones oaxaqueñas, aunque los pequeños no siempre participaban activamente en ellas. En muchísimas fotos se nota que los niños observan con cuidado las labores cotidianas de sus mamás y papás, el juego de las hermanas y los hermanos mayores y el cuidado de los menores, también los juegos de sus amiguitos en las reuniones de Educación Inicial, muchas labores de *tequio* (trabajo no remunerado en obras de beneficio colectivo en las comunidades indígenas de Oaxaca), el uso de utensilios en la casa y la milpa, y el cuidado de los animales.

Entre muchas evidencias fotográficas de la observación constante y atenta de las niñas y niños están los siguientes ejemplos. Los comentarios son de cada maestra:

- Gabriela Ojeda Jiménez, La Escopeta, San Martín Peras, Juxtlahuaca

Las madres de familia tienen una propia forma de criar a sus hijos que les permite realizar sus quehaceres cotidianos, como se muestra en la foto [donde se ve que las señoras cargan a sus bebés en rebozos por la espalda, dejando que los nenes observen y escuchen todo lo que pasa en su entorno], ya que para ellas así el bebé aprende a hablar pronto y a conocer lo que ellas están realizando.

- Norma Isabel Sánchez Lorenzo, Loma Buenos Aires, San José Xochixtlán, Tlaxiaco

Dos madres de familia tejen bolsas y sopladores con palmas o plástico, mientras la niña observa. Nancy Piamonte Sumano, Huazatlán del Río, San Mateo del Mar, Tehuantepec La señora está tejiendo una servilleta. La niña observa el proceso de la actividad que realiza su mamá.

Son de particular interés para los autores las fotos donde los niños están observando con cuidado las actividades colectivas familiares y de tequios comunales. Así, a temprana edad aprecian las niñas y los niños la importancia de compartir el trabajo en beneficio no nada más de una familia, sino de toda la comunidad, como se ve en dos evidencias de la comunidad de San Juan Diquiyu:

- Élvia Torres Chávez, San Juan Diquiyú, Tezoatlán, Huajuapán de León

En la foto se observa cómo los señores se organizan para sacar las mojaras. Ellos han estado trabajando en proyectos con el municipio. Aquí se observa el trabajo colectivo; también se observa a los niños pequeños visualizando las actividades que los señores realizan.

- Élvia Torres Chávez, San Juan Diquiyú, Tezoatlán, Huajuapán de León

Se observa cómo las señoras participan en la limpieza del patio de la escuela [...]. Aparte se observa cómo la niña visualiza a las señoras; esto se va transmitiendo en las generaciones futuras.

Al ver la cantidad de fotos que documentan la observación constante y atenta de las niñas y niños en cada espacio y momento de la vida familiar y comunal, surgen unas preguntas de reflexión para las maestras e investigadoras: ¿qué actividades observan los chiquitos como parte de su experiencia de Educación Inicial? ¿Cómo pueden aprovechar las maestras esta forma de aprendizaje tan presente y reconocida en los hogares y las comunidades de los chiquitos?

b. Aprender por la acción física y directa con personas, objetos y materiales naturales

En el análisis de las fotos, se aprecia la cantidad de veces que las niñas y los niños no solo observan las actividades familiares y comunales en su entorno, sino que se involucran directa y físicamente en ellas, lo hacen de distintas formas y en varios espacios, y su participación se relaciona con diversos objetos, personas y materiales naturales.

En los ejemplos que siguen, los chiquitos participan activamente en las labores y las celebraciones culturales de la familia: se meten a desgranar las mazorcas, salen al campo para ayudar en la limpieza del terreno, ayudan en los preparativos festivos, barren, riegan las plantas, llenan de tierra los botes para sembrar semillas. Actúan utilizando una variedad de materiales, entre ellos materiales naturales (la tierra, las mazorcas), utensilios (la escoba del salón de clases, botes de yogur, una caja), animales (el burro), materiales culturales (figuras del Nacimiento), y unos juguetes (pelota, tacita, sonaja, muñeca).

Entre estas evidencias fotográficas de actividades físicas y directas de los chiquitos, se puede identificar una *trayectoria activa de aprendizaje*. Se notan dos etapas de acciones imitadas: la primera, imitación por la niña en el momento y en presencia de la acción imitada; la segunda, imitación en otro tiempo y en nuevo contexto. La segunda etapa de la imitación representa un salto significativo de aprendizaje, en que se muestra la capacidad de los niños y niñas de recordar lo imitado para aplicarlo en un nuevo momento y espacio. Finalmente, en otras fotos los niños van mas allá de la imitación para saltar a la posibilidad de tomar acciones creativas motivadas por ellos mismos.

En los ejemplos siguientes se ve la primera etapa de la *trayectoria activa de aprendizaje*, la imitación en el momento y en presencia de la acción imitada.

En los casos vistos aquí, la participación de los chiquitos al lado de sus familiares significa una ayuda en los quehaceres familiares:

- Galdina Santiago Pérez, Nuevo Tenochitlán, Putla Villa de Guerrero

Se visitó a una madre de familia, la cual estaba desgranando las mazorcas a la hora que llegamos, de tal manera que los niños con mucha confianza empezaron a desgranar.

- Élvia Torres Chávez, San Juan Diquiyú, Tezoatlán, Huajuapán de León

Aquí se observa a un señor de la comunidad barbechando su terreno. En esta comunidad la gente trabaja mucho. Aquí se siembra maíz, frijol de milpa y de tierra, calabaza, etc. En este trabajo también participan las señoras ayudando a sembrar, a levantar la milpa, a llevar la comida, etc. También los niños participan, quitando las hierbas.

- Élvia Torres Chávez, San Juan Diquiyú, Tezoatlán, Huajuapán de León

Esta foto fue tomada en la casa de Yamileth (2,10). Su mamá nos invita a su casa para comer tamales porque decía que iban a hacer la levantada de su Nacimiento. Cuando llegué a su casa, me llamó mucho la atención porque observé cómo la niña participaba en la levantada del Niño. Ella ayudaba a recoger los animales del Nacimiento y también levantó al Niño Dios y lo sentó. Y lo llamaba «el bebé».

Las acciones imitadas en otro momento y en otro contexto representan la segunda etapa de la *trayectoria activa de aprendizaje*. Parecen ser el resultado de la frecuencia con que las niñas y niños observaban e imitaban estas mismas actividades en el pasado, y llevan la memoria de tanta práctica imitada a sus actividades en el presente. En los ejemplos que siguen, se puede ver la influencia de la imitación de actividades aprendidas de memoria: actividades rutinarias, recreativas, laborales, colectivas, individuales, comunitarias e imitadas en forma creativa. Es notable aquí la presencia de la imitación casi directa de lo que se ha visto antes (barrer con la escoba y llenar de tierra los botes de yogur), pero también el juego simbólico (la muñeca que la niña toma y acaricia como si fuera un bebé).

- Nancy Piamonte Sumano, Huazatlán del Río, San Mateo del Mar, Tehuantepec

Anahí (3 años) jugaba con tierra húmeda llenando sus botes de yogur. Llenaba estos botes para sembrar plantas. Es un juego de imitación; utiliza una cubeta, vasos de yogur y tierra. Mediante la observación adquirió este conocimiento de su abuela, que para sembrar sus plantas utiliza recipientes, bolsas, cajas

viejas, plásticos, y los llena de tierra húmeda para rociar las semillas de sus hortalizas, como epazote, chile y flores, y después transplantarlas. La niña en esta actividad estaba tan entretenida que no platicaba con nadie.

- Hildeberta Martínez Vásquez, San Juan Teponaxtla, Putla Villa de Guerrero

Después de que todos se fueron del salón de clase, Eleazar (2,6) se dio cuenta de que había mucha basura en el salón y sin que le dijera algo él decidió agarrar la escoba y barrer el salón. Le pregunté a la mamá si lo hacía en su casa. Ella me dijo que sí, que tuvo que comprarle una escoba chica y todo lo que hace su mamá lo quiere hacer. Y me sorprendió porque juntó toda la basura. Me di cuenta de que influye el cómo se le enseña en la casa o se le da participación en tareas de la casa.

- Nancy Piamonte Sumano, Huazatlán, San Mateo del Mar, Tehuantepec

La niña Yoemi (3 años) jugaba con su muñeca, utilizó una caja para simular que es una casa. Ella, imitando a su mamá, arrullaba a la muñeca y le cantaba para dormir como hace su mamá. De acuerdo con los cuidados de los niños en Huazatlán del Río, es que durante los primeros días a los bebés los envuelven completamente para que nadie los mire y no se enfermen. La niña imita lo mismo, protege a su muñeca, envolviéndola completamente. La lengua en que le estaba hablando y cantando era el español, porque ella utiliza esa lengua, ya que tiene más fluidez que en la segunda, que es el huave.

Hay otra foto interesante donde un niño hace los gestos de fantasma para asustar a la maestra. No se indica dónde ni cómo el chiquito aprendió estos gestos representativos de fantasma; podríamos imaginar que está imitando los gestos que vio en otro momento a sus abuelitos o a sus hermanos u otros amiguitos.

- Guadalupe Pérez Zúñiga, El Crucero, San Felipe Jalapa de Díaz, Tuxtepec

Aquí el niño hace los gestos de fantasma para asustar a su maestra; así muestra su conocimiento comunitario, porque dice que cuando uno se porta mal llegan a espantar. Desde su casa lo motivan porque sus abuelitos le cuentan historias de la comunidad, donde salen personajes de fantasmas y *chaneques*. El niño empieza a hacer uso de la lengua indígena para llamar la atención de la maestra; dice en lengua indígena que el fantasma ya llegó a asustarla.

Al considerar los siguientes ejemplos no se puede dudar de que hay saltos sorprendentes y obvios en el proceso de aprendizaje de los niños, hasta en los bebés de meses. Muestran cómo las niñas y niños a tan temprana edad ejercitan sus ideas y voluntades con iniciativa propia, ya no por imitación.

- Ángela Ramos Cortés, San Andrés Yutatío, Tezoatlán, Huajuapán de León
La mamá de Jonathan (0,8) lo dejó en un petate para que jugara solo y le dio unos juguetes. En primer lugar le llamó la atención la tacita y la mordió. Después agarró la sonaja, la hizo sonar, y de igual forma la mordió.
- Bicki Fernández Guadalupe, San Juan Teponaxtla, Putla Villa de Guerrero
Visitamos a la señora para hacer manualidad en su casa. El niño Axel (0,11) está gateando. Quiere jugar con su primito Alí (4,0); le lanza la pelota para jugar con él, pero el otro no quiere. Axel lo sigue hasta convencerlo. Trata de hablar pero su lenguaje no es muy claro, por lo tanto Alí no le entiende. Pero con el balbuceo y señas Axel trata de llamar al otro niño para jugar. Avienta la pelota y va tras de ella hasta que su primito se anima a jugar con él.
- María Luz Monjaráz Alonzo, San Isidro, Cozoaltepec, Santa María Tonameca, Pochutla
La niña Leidi (2 años) se encontraba correteando un burro de su papá que andaba cerca y que de repente llegaba a comer las plantas de su mamá que tiene sembradas en la casa. Como Leidi y su hermano Edwin siempre se ponen a regar las plantas por las mañanas, por eso las cuidan y no dejan que las coma el burro.

Esta segunda selección de fotos documenta la acción física y directa de los niños y niñas con personas, objetos y materiales naturales en su entorno familiar y comunal. También ilumina los saltos de aprendizaje desde la imitación hacia la acción creativa y autónoma, lo que hemos llamado la *trayectoria activa de aprendizaje*. De aquí surgen nuevas interrogantes acerca de la práctica docente: ¿se encuentran estas mismas formas de aprendizaje en las actividades planeadas por las maestras de Educación Inicial en comunidades de los pueblos originarios? ¿Hasta dónde las maestras están fomentando los saltos de aprendizaje que se documentan en estas fotos de las actividades espontáneas familiares y comunales?

c. Aprender por la acción física y directa, acompañada con lenguaje oral de alguien mayor, muchas veces un adulto

Unas maestras incluyen en sus portafolios evidencias de lo que Vygotsky (1987) denomina «la zona del próximo desarrollo», o sea, la diferencia entre la acción que el niño puede hacer o tomar sin ayuda alguna, y lo que puede hacer con el apoyo (para Vygotsky el «andamiaje») del lenguaje y los conocimientos más desarrollados de una persona mayor. En los ejemplos que siguen, muchas veces

«los mayores» son los adultos, como las mamás y los papás de los niños, sus tíos y vecinos, quienes interrogan, contestan preguntas y profundizan el conocimiento de los pequeños. Pero también, como se aprecia aquí, pueden ofrecer el andamiaje lingüístico y cognitivo sus hermanos y otros niños más grandes. Es impresionante ver que en los ejemplos presentados, lejos de interrumpir los quehaceres de las mamás por atender a los niños, se aprovechan de ellos para platicar con los pequeños, entrar y extender su juego, y enriquecer sus conocimientos culturales y del medio. ¿En qué se distinguen estos ejemplos de los anteriores? No es en la actividad misma del niño sino en el acompañamiento y en la intervención oral de la persona mayor, elementos que muchas veces animan más la participación del niño y despiertan posibilidades creativas de emplear su lenguaje y sus pensamientos en desarrollo. Norma Isabel Sánchez Lorenzo, Loma Buenos Aires, San José Xochixtlán, TlaxiacoLa niña Evelyn (2,5) está en el patio de su casa con sus papás y la docente. La niña está cortando unas hierbas y se las muestra a sus padres porque dice que esas hierbas son para ponérselas en el cuerpo cuando les da comezón. Le dice a su mamá que esa hierba la va a poner en su brazo porque tiene comezón. La mamá juega con ella y le dice que se ha sentido mal por la comezón que tiene. La niña le dice: «Espérame un ratito, mamá, voy a buscar una hierba para que te echas». Después la niña le pregunta: «¿Cómo te sientes, mamá? ¿Ya no te pica?». Y la mamá contesta: «Ya no, ya me curé». La comunicación se hizo en lengua mixteca, ya que todos los integrantes de la familia dominan esta lengua.

- Hildeberta Martínez Vásquez, San Juan Teponaxtla, Putla Villa de Guerrero

Al llegar a la casa del niño Eleazar (2,6) lo encontré barriendo. Mientras barría, platicaba con su mamá en español. La mamá le hablaba en mixteco, diciendo que se barre de adentro hacia afuera. Y cuando terminara, depositara la basura en su lugar.

- Bicki Fernández Guadalupe, San Juan Teponaxtla, Putla Villa de Guerrero

Sin darse cuenta, observé al niño Isai (2,4) en su domicilio. Él estaba jugando con su hermanito de cinco años. Lo que veo es que están simulando arreglar su carro. Vi que de las herramientas de su papá, quien es taxista, agarraron lo que le llaman ellos un «gato» y cables. Según ellos, el carro estaba muy mal. Y lo que alcancé a escuchar fue que el niño grandecito le dice a Isai: «Cámbiale el aceite porque ya no sirve». Isai le contesta: «Sí». Y se llevaron como media hora jugando. Me sorprendí mucho de lo que hicieron estos chiquitos.

- Maribel Antonio Canseco, Vega del Sol, Santa María Jacatepec, Tuxtepec

La fotografía fue tomada en el patio de la casa del pequeño César, y mediante la observación pone en práctica la imitación, ya que ha visto cómo su mamá les habla a los pollitos para que coman. En esta plática la mamá le dice al niño César que les dé maíz a los pollitos porque ya tenían hambre, y que así como los seres humanos necesitan alimentarse, los animalitos también. El niño le dice a su mamá que los pollitos tienen mucha hambre y que les gusta comer maíz. La mamá le dice que con mucho cuidado se acerque a los pollitos porque pueden picarlo.

- Rocío Aparicio Ortiz Miramar, Santa María Yucuhiti, Tlaxiaco

La niña Emely (2,6) está con su mamá en el corte del café, una actividad que en la comunidad los padres de familia enseñan a los niños. La niña está muy interesada y entretenida en esta actividad. Mientras cortan el café, la señora se pone a platicar con la niña, y la niña le hace preguntas: «¿Por qué el café es rojo? ¿Por qué no recogemos el café verde? ¿Por qué es dulce el café? ¿Por qué no se come?», y otras.

Este tercer grupo de fotos ilumina la presencia y la importancia de las conversaciones que mantienen las mamás y otras personas mayores con los niños y niñas mientras hacen las actividades rutinarias de sus hogares y comunidades. A veces son momentos de diálogo ordinario de la vida diaria, y en otras ocasiones llegan a ser parte del juego simbólico o imaginario de los pequeños. Fomentan una cantidad de preguntas de reflexión: ¿hasta dónde estos diálogos contribuyen al desarrollo lingüístico y a los aprendizajes cognitivos de los niños de los pueblos originarios? ¿En qué lengua(s) ocurren? ¿Qué importancia o impacto tiene en el desarrollo del niño la lengua en la que se den los diálogos? Además, para las maestras de Educación Inicial, ¿qué presencia e importancia tienen diálogos como estos en su planeación y en la implementación de sus actividades con los niños y niñas? Y si ocurren tales diálogos en las intervenciones docentes con los chiquitos, ¿en qué lengua o lenguas se dan?

Actividades comunales como chispas del aprendizaje de los niños y niñas

El mismo esquema de análisis provoca una preocupación: que los ejemplos documentados en los portafolios de las maestras casi siempre son de niños en acciones individuales o de grupos pequeños, muchas veces entre pares o familiares. Ello no refleja la vida comunal que observan a diario y en la que participan las

diferentes generaciones desde que nacen. En las comunidades ni las actividades ni las personas se aíslan, integran a todos para contribuir según edad, género, condición física o de salud.

Hay unas pocas excepciones —en los dos ejemplos que siguen la vida colectiva en que participan los niños y niñas en las comunidades se ve con claridad—. Varios elementos de la comunalidad son evidentes en estas narraciones: (i) hay conocimientos y saberes comunales (los que las maestras llaman creencias y costumbres) que influyen en la forma en que participan las personas de distintos géneros y edades; (ii) hay oportunidades para que los pequeños, junto con los niños más grandes, observen, sientan, participen, escuchen, conversen, pregunten; (iii) la comunidad se da cuenta de que con sus acciones, acompañadas con sus pláticas y consejos, está enseñando algo importante que los niños tienen que aprender para mantener la vida comunal. En esto nos apartamos de otras investigaciones hechas en comunidades no occidentales, donde se encuentran pocos ejemplos de «enseñanza» verbal y explícita de los adultos hacia los niños (Rogoff, 2003; Rogoff *et al.*, 2010); (iv) en los dos casos aquí presentados, son actividades con cierto riesgo para los chiquitos, por esto las personas mayores no los aíslan, sino que los cuidan y guían su participación.

- Bicki Fernández Guadalupe, San Juan Teponaxtla, Putla Villa de Guerrero

En la comunidad hay un río a donde en tiempo de calor la mayoría de las familias y en compañía de sus hijos van a nadar. Considero que es parte de su vida porque aquí se ve la convivencia de varias familias que llevan comida y comparten todos en ese lugar. Principalmente ayudan a los niños a que aprendan a nadar. Aunque cabe mencionar que la creencia de algunas de ellas es que a un bebé de meses no lo llevan al río porque se puede enfermar de un mal aire o que le echen ojo, o porque el agua está sucia para el bebé. A partir de los dos años ya los llevan al río y me sorprende porque a los cinco años ya saben nadar muy bien, cosa que yo no sé hacer.

- Gabriela León Santos, Guadalupe Llano de Avispa, Santiago Tilantongo, Nochistlán

El lugar en donde están es un horno grande donde enterraron las piñas del maguey para que se cuezan. Esto se hace cada año por estos meses (marzo o abril) porque se sale a venderlo en la fiesta de Semana Santa. Este maguey ya cocido sirve para mascar, es un dulce tradicional y también se puede sacar mezcal.

Aquí entre todos los señores se ayudan para encender el horno. Para acarrear las piñas de maguey, también los niños de primaria participan. Se visualiza cómo ellos observan las actividades que ocurren en este proceso, todo lo que hacen. Y les preguntan a los papás cómo lo hacen. Esto sirve porque dicen los papás que esta actividad es una costumbre que cada año se hace y que no se debe olvidar, y es mejor enseñarles a nuestros hijos para que se siga conservando.

Antes de que las piñas del maguey lleguen a este proceso de cocimiento, cuando están verdes, los niños chicos no intervienen porque el maguey tiene un jugo muy dulce y da comezón en la piel cuando se nos pega este jugo. En esta actividad no participan las mujeres embarazadas, porque dicen que si van a ayudar o a pararse en donde está el horno le echan ojo y el maguey no se cuece, queda de un color café claro, y al momento de mascararlo nos da comezón en la boca. El maguey se pone en el horno y ahí se deja por cinco días para que se cueza muy bien y se pueda disfrutar en el paladar de las personas.

Elementos pendientes en el análisis de las actividades de los niños

Hay aspectos que son muy importantes, y a pesar de ello casi no han salido en las evidencias fotográficas y narrativas de los portafolios, como es el caso de la equidad de género, los juguetes elaborados en y con materiales de la comunidad, el uso de la lengua originaria y detalles importantes en las narraciones que escriben las maestras.

a. Equidad de género

La revisión cuidadosa de las fotos y narraciones de los veintiocho portafolios nos ofrece pocas evidencias en el aspecto de equidad de género que se da en las comunidades.

Solo en una evidencia que se presenta abajo existe un comentario sobre el tema, y es del papá del niño Eleazar, de quien ya se comentó su gusto por participar en las actividades que hace su mamá en la casa.

- Hildeberta Martínez Vásquez, San Juan Teponaxtla, Putla Villa de Guerrer

Comenta su mamá que Eleazar ayuda a enjuagar los trastes, recoger la basura y darles de comer a sus pollitos, y que su papá está de acuerdo con que su hijo realice estas actividades, porque anteriormente ellos tenían esa idea de que un niño no puede hacer trabajos de la mujer. Pero el señor dice que son ideas absurdas, que aprender estas actividades le ayuda al niño a ser independiente como ser humano. Es así como los niños van adquiriendo conocimientos para

su vida cotidiana, también valores y responsabilidades. La ausencia de otros ejemplos sobre este tema puede indicar que la opinión de este señor es una de las pocas excepciones y que en las comunidades los padres de familia están de acuerdo en que haya una división de actividades por género desde pequeños. Pero esto no puede quedar como conclusión hasta que se cuente con más evidencias.

b. Juguetes elaborados en y con materiales de la comunidad

En las fotos y narraciones analizadas, entre todos los materiales y objetos que están manipulando los niños en sus actividades espontáneas en el hogar y en la comunidad, solo aparecen cinco juguetes comerciales: pelota, tacita, sonaja, muñeca y carro de plástico. Los demás son materiales naturales (las hierbas medicinales, el agua, la tierra, o las mazorcas), objetos culturales (figuras del Nacimiento), o animales (burro, pollitos). Sin embargo, en las visitas que actualmente se han realizado a los centros de trabajo de las maestras, se observaron casi solo juguetes comerciales y que fueron proporcionados por las mismas autoridades educativas.

Queda pendiente una investigación, quizás por medio de una encuesta a las familias, para saber con qué juguetes cuentan los pequeños en sus casas, para responder a las siguientes incertidumbres: (i) ¿hay presencia de más juguetes en las casas y en las vidas de los niños de los que se evidencian en las fotos?; (ii) si es así, ¿son juguetes «modernos» y comprados, o son juguetes elaborados en la comunidad y con materiales locales?; (iii) si hay escasez de juguetes en la casa, en particular juguetes «modernos», ¿es posible que los juguetes comerciales que se encuentran muy presentes en los centros de trabajo de Educación Inicial sirvan para atraer y motivar a los bebés, y quizás aún más a sus mamás, para que asistan a las reuniones de este nivel?; (iv) ¿cómo involucrar los juguetes elaborados en y con materiales de la comunidad en los centros de Educación Inicial y medir el interés que despiertan en los niños?

Una y otra vez las evidencias muestran que la creatividad lleva al niño a emplear cualquier material para construir y dar sentido al juego, no se limita únicamente a lo que los mayores llamamos juguetes. Por eso es importante hacer una interrogante más: ¿cómo motivamos o limitamos los mayores (y en particular, las maestras) la iniciativa de invención e imaginación de los niños?

c. La lengua originaria

Desde un principio, Plan Piloto-CMPIO fomentó y organizó el diplomado en Educación Inicial Comunitaria con la intención de capacitar a sus maestras de

inicial, que son todas maestras indígenas de un sistema de educación supuestamente bilingüe. Un elemento fundamental del eje «comunalidad oaxaqueña» y un enfoque fuerte del diplomado era la lengua originaria de la comunidad, su fortalecimiento y, donde fuera necesario, su revitalización. Por esta razón es notorio que en las descripciones que escribieron las maestras raras veces comentan el uso de lengua o lenguas en la actividad documentada en la foto. En la tercera parte del esquema de análisis presentado aquí, *Aprender por la acción física y directa, acompañada con lenguaje oral de alguien mayor; muchas veces un adulto*, los ejemplos documentan la presencia de diálogos entre los bebés y sus mamás o hermanitos, diálogos que sirven de andamiajes para enriquecer y extender el desarrollo lingüístico y cognitivo de los pequeños. Pero estos son nada más algunos de los pocos ejemplos que se encontraron en los portafolios, donde hubo una atención particular y un comentario acerca de esta forma de aprendizaje.

Además, en uno de estos ejemplos la mamá le habla al niño en la lengua mixteca, pero él le responde en español; en otros dos, está claro por el diálogo citado que la interacción se dio en español. En la gran mayoría de las narraciones no se menciona si hubo diálogo con los niños y niñas, y si lo hubo, en qué lengua se hizo.

La falta de testimonios registrados acerca del aspecto lingüístico genera algunas interrogantes, como las siguientes: ¿con qué frecuencia ocurren tales diálogos? ¿Cómo saber y documentar la presencia de diálogos con los pequeños en las comunidades y su impacto en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños? ¿Por qué las maestras no registraron la presencia del uso de la lengua en las actividades que observaron? ¿Cómo es que este tema tan importante en el diplomado no se refleja en sus escritos? ¿Y cuál es el compromiso de las maestras, las madres y los padres en el desarrollo o revitalización de las lenguas originarias en las comunidades?

Actividades planeadas por las maestras

Hasta ahora se ha revisado una gran variedad de actividades espontáneas de los niños y niñas de Educación Inicial en las comunidades de Oaxaca mediante un esquema de elementos analíticos: la observación, la acción física y directa con personas, objetos y materiales naturales, y la acción física y directa acompañada por la intervención oral de una persona mayor. Estas actividades espontáneas las realizaron los pequeños casi siempre en su casa o en otros espacios de la comunidad; costó trabajo encontrar fotos de actividades espontáneas que desarrollaron los niños en el local de Educación Inicial.

¿Cómo se apropian las maestras de este nivel de las formas naturales y comunales en que los niños y niñas aprenden? Para contestar esta pregunta, se puso atención a las evidencias en los portafolios de las actividades planeadas por las maestras, interrogando su relación con las actividades o las participaciones familiares y comunales de los niños.

En general, se encuentran pocas fotos o narraciones de actividades planeadas por las maestras. ¿Es que planean poco sus actividades? ¿Es que el mismo diplomado, con su enfoque en la socialización de los pequeños en la comunidad, las llevó a documentar las actividades espontáneas y a no dar tanta atención a sus propias actividades planeadas? ¿O es posible que la documentación de las actividades espontáneas de los niños y niñas las llevara a hacer una autoevaluación y crítica de sus propias actividades planeadas y tomar la decisión de no incluirlas en sus portafolios? No se sabe cuál de estas, u otras, o una combinación de varias, son las razones para que no se encuentren muchas evidencias de actividades planeadas en los portafolios.

De las pocas actividades planeadas descritas o vistas en fotos, unas son bien «escolarizadas» y nunca presenciadas en las evidencias de actividades espontáneas comunales y del hogar, como escuchar la lectura de un libro, cantar canciones o llenar con bolitas de papel de color un dibujo hecho por la maestra. Es difícil identificar el proceso de planeación de las maestras, pero desde los portafolios se da una indicación del rumbo hacia la escolarización que lleva el trabajo con los niños de esta edad. Este no era el enfoque del diplomado.

Es muy probable que haya varios factores que intervienen para que las maestras opten por esta forma de trabajo, por ello la pregunta: ¿cuál es la idea que tienen las madres, padres y autoridades del trabajo y función de la Educación Inicial? Para contestar, sería necesario reflexionar junto con las comunidades sobre la función de la Educación Inicial como una opción para fortalecer la identidad cultural y lingüística, y a partir de esta reflexión colectiva reorientar el trabajo docente para que sea un aporte al desarrollo que busca la comunidad de las habilidades cognitivas y lingüísticas de los pequeños.

Sí hay evidencias, aunque pocas, de actividades planeadas por las maestras que muestran la sensibilidad comunal en la labor docente de Educación Inicial y que ejemplifican distintos aspectos del esquema de análisis que ya se ha presentado. En este primer ejemplo, la maestra trae elementos y actividades comunales al centro de Educación Inicial.

- Bicki Fernández Guadalupe, San Juan Teponaxtla, Putla Villa de Guerrero

El tema que se trabaja en la escuela es la siembra de árboles frutales. A la hora de llegar a la escuela, Michelle, Leandro, William y Jacqueline (todos de 2,6 a 3 años) tienen que regar las plantitas que sus padres sembraron, así que empezaron a llenar las regaderas y les echaron agua. Fue iniciativa de los pequeños regar las plantas, ya que se les está inculcando a esta edad a cuidar el medio ambiente. Sembrar árboles frutales es parte de la vida de esta comunidad, así no compran las frutas sino que consumen las que aquí se producen. Los niños, en lo que realizan esta actividad, platican, se preguntan qué tanto de agua le van a echar a cada plantita.

El tema de los árboles frutales es comunal y la maestra hace referencia a una labor conocida de los padres, como es sembrar árboles frutales. En esta ocasión no sabemos si la siembra de árboles en el terreno de Inicial fue por iniciativa de la maestra o de las mamás; lo que sí sabemos es que la maestra nombra el local de Educación Inicial como «escuela», que da la idea de la concepción que ella tiene de su labor. Si ya es «escuela», entonces ella es «maestra» y los niños y niñas son sus «alumnos». Sin embargo, se ve en la actividad de los pequeños la presencia de una forma de aprendizaje comunal que aparece en el esquema de análisis explicado y utilizado arriba: la iniciativa de los pequeños de regar los arbolitos recién sembrados, una actividad que ya aprendieron al ver a sus papás cuidar sus árboles frutales, y los pequeños asumen la responsabilidad de hacer el riego necesario al llegar al espacio de Educación Inicial. También es interesante que lo hagan en colectivo, acompañando su actividad con pláticas y preguntas entre ellos, aunque la maestra no comenta en qué lengua conversan.

En el segundo ejemplo de actividad planeada, la maestra abandona el centro de Educación Inicial para que los niños investiguen y aprendan de su entorno comunal. Este es uno de los pocos ejemplos que encontramos en los portafolios donde una actividad planeada por la maestra se hizo en un espacio comunal fuera del centro de Educación Inicial.

- Vegonia Montes Feria, Agua Zarca, Heroica Ciudad de Tlaxiaco, Tlaxiaco

El día de hoy trabajamos sobre los hongos comestibles. Esta actividad consistía en salir al campo a conocer qué tipo de hongos se comen y cuáles son los hongos no comestibles. Recorrimos gran parte del campo hasta poder encontrarlos. Algunos estaban enterrados debajo del pasto. La mayoría eran hongos venenosos. Se les explicó a los niños por qué se les conoce con ese nombre, y los estuvieron observando. Los niños muy contentos estuvieron

explorando el campo. Y más tarde ellos solos ya identificaban los hongos comestibles. En esta actividad, los niños salen al campo a conocer los hongos que son comestibles y los que no lo son. La narración no menciona si la salida es iniciativa de los chiquitos, de las madres de familia o de la propia maestra, pero lo que sí es cierto es que los niños y niñas se convirtieron en pequeños investigadores, haciendo la observación directa del campo para identificar los tipos de hongos. La maestra no comenta cómo les explicó la diferencia entre los dos tipos de hongos, la plática que dirigió hacia los chiquitos para animar la actividad o si les dio los nombres y las características específicas de cada tipo. Tampoco menciona en qué lengua les habló. Aun con la falta de detalles, es notable ver la forma en que la maestra retoma un comestible natural del campo, empleándolo como base de la investigación y aprendizaje de los pequeños.

Esta sistematización de las fotos de los portafolios —«La cosecha del diplomado»— muestra el trabajo que queda por hacer para poder generar una educación inicial auténtica, alternativa y comunal para los niños y niñas desde esta edad temprana. Es evidente que las maestras participantes en el diplomado pudieron captar unos momentos y varios elementos del aprendizaje de los niños y niñas en las actividades espontáneas en sus comunidades. Sin embargo, se nota que las docentes todavía no ponen atención en otros detalles importantes, como las conversaciones de los mayores con los pequeños y la lengua en que se dan. Hay preocupación particular por documentar la presencia, el uso y la posible pérdida de la lengua originaria en la socialización de estos bebés.

REFLEXIONES FINALES

Como se ha dicho antes, en diciembre de 2014 el Plan Piloto-CMPIO organizó un taller de dos días para dar seguimiento al diplomado y socializar el trabajo de las egresadas con las maestras de nuevo ingreso al nivel. Como parte de la agenda, se expuso el esquema de análisis de las fotos y la trayectoria activa de aprendizaje que incluye el esquema.

Las reacciones y reflexiones de las docentes fueron varias y profundas: (i) «no tomo en cuenta las actividades que hacen los niños en sus casas y en la comunidad, me importan más las actividades que yo quiero impulsar hacia ellos»; (ii) «muy poco me he fijado en las pláticas que ocupan las mamás con sus pequeños y su importancia en el aprendizaje»; (iii) «¿qué significa para mí este análisis de las actividades espontáneas y comunales de los niños y niñas? ¿Me hace preguntarme: en qué debe impactar mi trabajo docente hacia ellos?».

Quizás la reflexión más profunda fue esta: «Si el aprendizaje espontáneo de los pequeños en sus casas y comunidades es tan rico como se ve aquí, ¿qué aporte yo como educadora de Educación Inicial al aprendizaje de estos niños?».

El diplomado tuvo su impacto, pero quedan todavía dos grandes tareas por hacer: primero, ayudar a las maestras a respetar y documentar con más detalle la riqueza de las actividades espontáneas y comunales que hacen los niños y niñas, y segundo, sobre esta base de actividades espontáneas, fundamentar un compromiso pedagógico y una planeación comunitaria que las lleven hacia la educación auténtica, alternativa, comunal y bilingüe que tanto hace falta para reorientar la Educación Inicial en estas comunidades indígenas y en todo México.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, S., A. García, F. García, B. Gutiérrez *et al.* (2004). Tequio Pedagógico: Colaboración pedagógica en comunidad. En L. Meyer, B. Maldonado, R. Ortiz, y V. García (eds.), *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual* (pp. 529-568). Oaxaca: Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca - IEEPO.
- Ames, P. (2013). Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. *Bulletin de l'Institut Francais d'Etudes Andines*, 42(3), 389-409.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México DF: Biblioteca del Normalista, Secretaría de Educación Pública.
- Dirección General de Educación Indígena (2010). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena*. México DF: Secretaría de Educación Pública.
- Gaskins, S. (2000). Children's daily activities in a Mayan village: A culturally grounded description. *Cross-Cultural Research*, 34(4), 375-389.
- Greenfield, P., H. Keller, A. Fuligni y A. Maynard (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461-490.
- Maldonado, B. (2002a). *Autonomía y comunalidad india: Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. México DF: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Maldonado, B. (2002b). *Los indios en las aulas: Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México DF: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Maldonado, B. (2004). Comunalidad y educación en Oaxaca. En L. Meyer, B. Maldonado, R. Ortiz, y V. García (eds.), *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual* (pp. 24-42).

- Oaxaca: Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca - IEEPO.
- Mannheim, B. y S. Gelman (2013). El aprendizaje de los conceptos genéricos entre niños quechuahablantes monolingües. *Bulletin de l'Institut Francais d'Etudes Andines*, 42(3), 353-368.
- Martínez Luna, J. (2003). *Comunalidad y desarrollo*. México DF: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Martínez Luna, J. (2010). The fourth principle. En L. Meyer y B. Maldonado (eds.), *New World of Indigenous Resistance: Noam Chomsky and voices from North, South and Central America* (pp. 85-99). San Francisco, CA: City Lights Publishers.
- Martínez Vásquez, V. (2012). *La educación en Oaxaca: 1825-2010*. Oaxaca: IEEPO.
- Meyer, L. (2008). Beyond civic responsibility: A liberatory pedagogy of «comunalidad». Unpublished paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, New York, NY.
- Meyer, L. y B. Maldonado (eds.) (2010.) *New World of Indigenous Resistance: Noam Chomsky and voices from North, South and Central America*. San Francisco CA: City Lights Publishers.
- Meyer, L. y B. Maldonado (eds.) (2011). *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global*. Coordinación de Publicaciones del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (eds.), en colaboración con la Secretaría de Asuntos Indígenas de Oaxaca y la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, con autorización de City Lights Books, San Francisco, CA.
- Meyer, L., B. Maldonado, R. Ortiz y V. García (eds.) (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 F. Soberanes (2009). *El nido de lengua: orientación para sus guías*. Disponible en <http://jaf.lenguasindigenas.mx/docs/el-nido-de-lengua.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2007). Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas. www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_en.pdf
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México DF: FCE, CIDE, NAFIN.
- Remorini, C. (2013). Estudio etnográfico de la crianza y de la participación de los niños en comunidades rurales de los valles calchaquíes septentrionales

- (noroeste argentino). *Bulletin de l'Institut Francais d'Etudes Andines*, 42(3), 411-433.
- Rendón Monzón, J. J. (2002). *La comunalidad o modo de vida comunal entre los pueblos indios*. México DF: Dirección General de Culturas Populares.
- Rogoff, B. (1981). Adults and peers as agents of socialization: A highland Guatemalan profile. *Ethos*, 9(1), 18-36.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., L. Moore, B. Najafi, A. Dexter, M. Correa-Chavez y J. Solís (2007). Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. En J.E. Grusec y P.D. Hastings (eds.), *Handbook of socialization* (pp. 490-515). Nueva York: Guilford.
- Rogoff, B., G. Morelli y P. Chavajay (2010). Children's integration in communities and segregation from people of differing ages. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 431-440.
- Soberanes, F. (2003a). Hacer realidad el discurso: formar docentes para la diversidad. Unpublished presentation, Simposio Internacional de la Educación para Niños Migrantes. Guasave, Sinaloa, México, October 2003.
- Soberanes, F. (2010). Noam Chomsky y la educación indígena en Oaxaca. En L. Meyer y B. Maldonado (eds.), *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global*. Coordinación de Publicaciones del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, en colaboración con la Secretaría de Asuntos Indígenas de Oaxaca y la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, con autorización de City Lights Books, San Francisco, CA.
- (2003b). *Pasado, presente y futuro de la educación indígena*. México DF: Universidad Pedagógica Nacional.
- Soberanes, F. y B. Maldonado (2002). El movimiento magisterial y la educación indígena. Unpublished presentation, III Encuentro Estatal de la Educación Indígena. Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación - CNTE, Organizaciones Democráticas y Populares, April 12, 2002.
- Stringer, E. (2013). *Action research*, 4th edition. Sage Publications.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech (N. Minick, Trans.). En R.W. Rieber y A.S. Carton (eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology* (pp. 39-285). Nueva York: Plenum Press.
- Whiting, B. y C. Edwards (1988). *Children of different worlds*. Cambridge MA: Harvard University Press.