

Contenido

- 2 Reflexiones**
Covid-19: un gran reto para la primera infancia
- 7 Detrás de los números**
Multiculturalidad: patrimonio, desigualdad y desafíos
- 9 Puerta abierta**
La educación para la población indígena durante la contingencia
- 14 SaberEs**
Con co de... corazón
- 18 Mesa de trabajo**
El día en el que cerró el salón de clases y se abrieron las pantallas
- 21 Receso**
Educación indígena y recursos para el aprendizaje en casa

Editorial

Pueblos originarios, soluciones originales

El Estado mexicano y su sistema educativo tienen una deuda histórica con los pueblos y comunidades indígenas. Si la justicia es un asunto de distribución, reconocimiento y participación, señala Nancy Fraser, el saldo de esta deuda es al menos tripartito: 1) la exclusión de una escuela cercana con los recursos y condiciones necesarios para no estar en desventaja frente a otros en el aprendizaje común; 2) la incapacidad del Estado para garantizar el derecho a vivir una escuela que reconozca el conocimiento, la lengua y la cultura de los pueblos originarios; y 3) la cerrazón para apoyar, desarrollar e integrar las iniciativas educativas de diferentes comunidades indígenas.

A pesar del esfuerzo de las autoridades educativas, la pandemia nos deja ver estas tres caras con su crudeza distintiva: la obscena desigualdad en las condiciones y los recursos para participar de una educación a distancia mediada por diferentes tecnologías; la opacidad del conocimiento, las lenguas y culturas indígenas en los contenidos curriculares; y los caminos intrincados –cuando no amurallados– de nuestro sistema educativo para recuperar las voces y apoyar las experiencias de los actores de la educación indígena en la búsqueda e implementación de soluciones. Los escenarios son diversos: la educación multigrado en las comunidades indígenas rurales, la educación de los niños y las niñas indígenas en las urbes o la experiencia educativa de las familias indígenas migrantes.

La emergencia también ha permitido atestiguar el valor que tiene la educación escolar para muchas comunidades; la experiencia, creatividad, entrega y



Fotografía: Mejoredu.

el tesón de docentes indígenas para mantener la comunicación con sus estudiantes; la organización comunitaria orientada a responder al reto educativo actual; y la sabiduría al enfrentar la crisis de salud y sus adversidades.

En este número, Mejoredu pone en movimiento la experiencia educativa indígena en tiempos de la covid-19, a partir de la investigación, los datos, la información y la experiencia de sus actores. ■

Leonel Pérez Expósito

Consejero técnico de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

DIRECTORIO

JUNTA DIRECTIVA

Etelvina Sandoval Flores
Presidenta
María del Coral González Rendón
Comisionada
Silvia Valle Tépatl
Comisionada
Florentino Castro López
Comisionado
Óscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna Ávila
Secretario Ejecutivo

Salim Arturo Orci Magaña
Órgano Interno de Control

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora
Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad
del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración y Finanzas

Juan Jacinto Silva Ibarra
Dirección general

Coordinación Editorial
Blanca Gayosso Sánchez
Directora de área

Editor responsable
José Arturo Cosme Valadez
Subdirector de área

Editores gráficos responsables
Martha Alfaro Aguilar
Subdirectora de área

Diseño y formación
Heidi Puon Sánchez
Jonathan Muñoz Méndez

Redacción y corrección de estilo
Edna Érika Morales Zapata
Carlos Garduño González

Reflexiones

Covid-19: un gran reto para la primera infancia

POR RAFAEL FREYRE

Consejero técnico de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

El impacto de la enfermedad por coronavirus (covid-19) en el mundo no tiene precedentes; sin embargo, poco se habla de sus efectos en la primera infancia, es decir, durante los primeros años de vida de niñas y niños.



Ilustraciones: @freepik (modificadas).

De acuerdo con estimaciones de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (INEGI, 2018), en México existen 11.4 millones de niñas y niños de cero a cinco años de edad. Este grupo etario representa a la primera infancia en el país y está así catalogado en el Índice de los Derechos de la Niñez Mexicana (INEGI, 2019).

Recordemos que la obligatoriedad de la educación preescolar data del 12 de noviembre de 2002 y la de la educación inicial deriva de la reciente reforma al artículo 3º constitucional, del 15 de mayo de 2019, en donde se reconocen ambas como un derecho y el Estado asume la responsabilidad de concienciar su importancia. En este contexto, la respuesta de México para la primera infancia frente a la pandemia es ineludible. Apoyar a los niños, las familias y los proveedores de cuidados de todo tipo es de la más alta relevancia para el país.

Todas las habilidades motrices, cognitivas, socioemocionales, sensoriales [...] se gestan en la primera infancia. Y lo que incidamos ahí, lo ganamos o lo perdemos para siempre [...]; hay otro elemento que a veces no ponderamos: son todas las habilidades emocionales y afectivas: las relaciones con sus padres, hermanos, abuelos, tíos, con los vecinos; ahí en la relación de todos los días, cuando las y los niños se levantan, comen, están tristes o cansados; esos son los momentos clave de interacción entre los adultos y los infantes, y los contextos que debemos proteger para garantizar que realmente ese ser humano fundamente las capacidades cognitivas y el afecto (Freyre, 2019).

Evitar la crisis en la primera infancia

Si no se toman medidas urgentes, esta emergencia sanitaria amenaza con convertirse en un obstáculo para garantizar los derechos de los niños. Los trastornos que ha provocado en la sociedad tienen una profunda repercusión sobre la infancia: en su seguridad, su bienestar y su futuro. Por ello, la intervención pertinente y oportuna de la sociedad en su conjunto resulta de alta relevancia a fin de lograr que millones de niñas y niños permanezcan sanos, protegidos y sigan recibiendo una educación de excelencia.

En consecuencia, debemos asegurar algunas premisas básicas para la protección a la primera infancia.

En las zonas más marginadas, los infantes que necesitan servicios básicos y esenciales corren el riesgo de no ser atendidos, pues los sistemas de salud están sobrecargados.

1. *Salvaguardar la salud de niñas y niños, y proporcionarles una buena nutrición*

Los esfuerzos nacionales para fortalecer los sistemas de salud –garantizar que los suministros y los equipos de protección lleguen a las comunidades afectadas y formar profesionales para prevenir, diagnosticar y tratar la covid-19– contribuyen a la lucha contra el virus. Sin embargo, los sobrecargados sistemas de salud no reciben solamente a las personas que padecen esta enfermedad. En las zonas más marginadas, los infantes necesitan servicios básicos y esenciales –como atención de la neumonía, diabetes y anemia, entre otras– y corren el riesgo de no ser admitidos. A medida que los sistemas de salud lleguen al límite de sus capacidades, las tasas de morbilidad y mortalidad podrían acrecentarse.



2. Asegurar la provisión de agua, así como condiciones de saneamiento e higiene a la población más vulnerable

Es primordial el cuidado de la higiene de los infantes; sin embargo, algunos no disponen de acceso al agua potable porque viven en zonas remotas o en lugares donde el agua no está tratada o está contaminada. Otras niñas y niños carecen de acceso a las instalaciones por la precariedad en sus hogares e incluso algunos viven en situación de calle. Por tanto, es fundamental la atención a la población más vulnerable del país para asegurar condiciones mínimas de “saneamiento e higiene” (López, Hincapié y Rubio, 2020).

3. Facilitar el aprendizaje de niñas y niños de educación inicial y preescolar

A medida que se han cerrado las escuelas para prevenir el contagio de la covid-19, familias, cuidadores y educadores han buscado nuevas formas de apoyar a niñas y niños para seguir estudiando. Sin embargo, no siempre tienen acceso a internet, libros o materiales escolares. En este entorno, debemos hacer lo posible para que la primera infancia tenga un acceso equitativo a la educación. Por ello es imprescindible ampliar las opciones de aprendizaje en el hogar –tanto las que requieren el uso de la tecnología como las que no–, así como priorizar la conectividad en zonas rurales y remotas.

Mientras millones de madres y padres luchan para mantener sus medios de vida, los gobiernos deben ampliar las medidas de protección social, como los programas y las políticas que conectan a las familias con servicios fundamentales.

4. Ayudar a las familias a cubrir sus necesidades y cuidar a sus hijas e hijos

El impacto socioeconómico de la covid-19 será peor para los niños más vulnerables del mundo. Muchos viven en situación de pobreza extrema o absoluta (Coneval, 2017) y las consecuencias de la respuesta a la pandemia amenazan con agravar sus dificultades.

Mientras millones de madres y padres luchan para mantener sus medios de vida, los gobiernos deben ampliar las medidas de protección social, como los programas y las políticas que conectan a las familias con servicios fundamentales de atención a la salud, nutrición y educación. La protección social abarca también las transferencias pecuniarias y las ayudas en especie para el sustento. Si no se toman medidas oportunas para mitigar la repercusión social y económica de la enfermedad y de su respuesta, millones de niños que ya viven en circunstancias de extrema dificultad caerán en la pobreza.

5. Proteger a la infancia de la violencia, la explotación y el abuso

A medida que se altera el ritmo de vida habitual en las comunidades, los infantes que ya están en peligro de sufrir violencia, explotación y abuso se vuelven aún más frágiles. La agitación social y económica, producto del confinamiento, incrementa el riesgo de que las niñas sean víctimas de violencia de género y que la primera infancia se enfrente a la violencia doméstica o al ciberacoso. Además, el estrés y el estigma de la enfermedad, junto con la presión financiera, exacerba la ya inestable situación de muchas familias y comunidades.

Debemos evitar que la pandemia se convierta en una crisis de protección a la primera infancia. Al planificar el distanciamiento social y otras medidas de respuesta a la covid-19, se deben tener en cuenta los riesgos particulares de niñas y niños vulnerables, incluidos la discriminación y el estigma. Resulta primordial ayudar a los niños que deban separarse de sus padres temporalmente debido a la enfermedad, y trabajar juntos a fin de prepararse para un aumento de las personas que necesitan protección a distancia y ayuda para preservar su salud mental.

La importancia del apoyo socioemocional

Ante la incipiente obligatoriedad de la educación inicial, el Estado atiende a 267 038 alumnos de este nivel –1% de la matrícula total de la educación básica–, con el apoyo de 9 428 docentes, mientras que la atención a preescolar es de 72% (4 780 787 estudiantes, con 236 509 docentes en 90 446 escuelas).

Esto evidencia lo importante de diferenciar las medidas de atención entre quienes tienen de cero a tres años y la población en edad escolar (los que asisten al preescolar), tomando en cuenta que hoy lo fundamental es fortalecer las relaciones psicoafectivas y socioemocionales.

Para niñas y niños en sus primeros mil días de vida, es relevante que sus padres o quienes estén a su cargo realicen al menos tres actividades de manera cotidiana:

1. *Practicar interacciones de ida y vuelta (recíprocas) con sus pequeños*

Incluso antes de que aprendan a hablar, las y los bebés buscan atención a través de balbuceos, gestos o muecas. Cuando *piden*, nos otorgan la oportunidad de relacionarnos con ellos, por eso es importante que respondamos, prestándoles atención. Puede ser tan simple como el juego de *¿dónde está el bebé?* (cucú) o mencionar en voz alta el nombre de lo que nos piden con una seña. Las interacciones de este tipo contribuyen a fomentar el desarrollo mental y la resiliencia, capacidades que todos necesitamos.

2. *Mantener conexiones sociales*

Las medidas para quedarse en casa ayudan a frenar la propagación del virus y proteger nuestra salud; pero, mientras nos mantenemos separados físicamente, es muy importante no perder la interacción social a fin de proteger nuestro bienestar emocional. Para niñas y niños de cero a tres años es esencial sostener relaciones receptivas, pues les ayudan a protegerse de los efectos del estrés continuo.

3. *Equilibrar momentos de actividad y descanso*

En el confinamiento solemos sobreatender a los bebés, y más si quienes los cuidan no son quienes regularmente lo hacen. El descanso es importante para ambas partes, por lo que se sugiere establecer rutinas que permitan nivelar la interacción y el reposo. Cuando esto ocurre, aumenta la capacidad de apoyar eficientemente el desarrollo de la niñez.

El acompañamiento a los preescolares debe ser diferenciado, pues su desarrollo cerebral es mucho mayor y gozan de más independencia. Para ellos debemos poner especial atención en algunas tareas cotidianas (Jacobson, 2020).

- *Establecer nuevas rutinas*

Instituir y seguir un nuevo horario regular es clave, incluso estando todo el día en casa. Es deseable procurar que los preescolares se levanten, coman, realicen sus deberes escolares –preferentemente de manera más lúdica– y se acuesten en sus horarios regulares. Constancia y estructura ayudan a mantener serenidad en momentos de estrés. Los niños, particularmente los más pequeños, son ansiosos y se benefician al saber qué va a pasar y cuándo.

- *Despertar la creatividad*

Incorporar nuevas actividades en la rutina de los preescolares es fundamental. El juego adquiere una relevancia clave para los infantes y se puede llevar a cabo de manera explícita, como armar un rompecabezas. También es favorable integrar a niñas y niños a las rutinas de otros miembros de la familia: jugar a ser el ayudante de la madre, del padre o de otros integrantes del hogar en la cocina, la limpieza y otras tareas propias de la casa. Conviene igualmente incursionar en actividades artísticas y artesanales, proyectos científicos, juegos imaginativos, actividades musicales, juegos de mesa y proyectos propios de sus comunidades.

Asimismo, por el confinamiento, es importante incentivar la actividad física y ser más tolerantes con niñas y niños: dejarlos jugar con pelotas, saltar la cuerda, brincar



y realizar todas las actividades físicas viables en su entorno (andar en bicicleta, patines, correr, etcétera).

- *Manejar la ansiedad y el estrés*

Es comprensible tener ansiedad en este momento, pero no cabe olvidar que la manera como la manejemos tiene un gran impacto en nuestros hijos. Mantener las preocupaciones bajo control ayudará a transitar, a la familia en su conjunto, por esta situación incierta. Es importante no transmitir preocupaciones a los niños. En caso de estar en tal situación, es sensato alejarse un poco y descansar.

Si la ansiedad la viven niñas o niños, resulta fundamental hablarles, hacerles preguntas abiertas y escucharlos, tranquilizarlos y distráelos con actividades de su interés. En caso de no lograrlo, conviene llamar a un especialista para atender la situación de manera oportuna.

- *Limitar el consumo de noticias*

Mantener al preescolar informado es importante, pero es buena idea limitar la cantidad de noticias que lee, escucha o ve a diario, pues la sobrecarga informativa tiene el potencial de alimentar la ansiedad y hasta de producir pánico. Es deseable darse un tiempo en familia para que todos sepan qué pasó en el día, conversando con palabras simples y dándoles a conocer a niñas y niños lo esencial, sin detalles innecesarios.

Resulta imprescindible mantener una actitud positiva y convencerse de que quedarse en casa es la mejor opción, y que la mejor manera de que todo salga bien es cuidarnos y seguir las indicaciones de los expertos.

Debemos estar conscientes que mientras el virus continúa propagándose por el mundo, arrastra con él tensiones físicas y psicológicas que derivan en violencia familiar, aislamiento, soledad, lo cual a su vez se traduce en fragilidad, especialmente para las mujeres, las niñas y los niños. No permitamos que eso suceda en casa durante el confinamiento. Recurramos a la *resiliencia*, entendida como la capacidad para salir fortalecido de condiciones adversas o traumáticas.

En suma, cada infante al nacer tiene un alto potencial para desarrollar habilidades y capacidades, así como adquirir conocimientos complejos y conducir a esta sociedad al punto más alto de su desarrollo. La covid-19 es una gran prueba en la primera infancia; si sabemos acompañar a niñas y niños seguramente constituirán una generación más fuerte e independiente, y estaremos formando mejores ciudadanas y ciudadanos. Madres, padres, docentes y sociedad en general tomemos esta prueba como una oportunidad para que la primera infancia crezca fuerte. ■

Referencias

- CENTER ON DEVELOPING CHILD (2020). *How to Support Children (and Yourself) During the Covid-19 Outbreak*. Cambridge: Harvard University.
- CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2017). *Pobreza infantil y adolescente en México 2008-2016*. Ciudad de México: autor. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/pobreza_infantil_adolescente.aspx>.
- FREYRE, Rafael (2019). "Ensayo para aspirar al Consejo Técnico de Mejoredu". Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo* [en línea]. <<https://www.inegi.org.mx/app/buscador/default.html?q=enoe+2018>>.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019). *Índice de los derechos de la niñez mexicana* [en línea]. <<https://www.inegi.org.mx/rde/2019/01/25/indice-de-los-derechos-de-la-ninez-mexicana/>>.
- JACOBSON, Rae (2020). *Supporting Kids During the Coronavirus Crisis*. Child Mind Institute [blog]. <<https://childmind.org/article/supporting-kids-during-the-covid-19-crisis/>>.
- LÓPEZ, Florencia, Diana Hincapié y Marta Rubio-Codina (2020). "El alto costo de la covid-19 para los niños". Primeros Pasos, mayo 4 [blog]. Banco Interamericano de Desarrollo. <<https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/costo-coronavirus-ninos/>>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2020). *Principales cifras del sistema educativo nacional* [en línea]. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019.pdf>.

Detrás de los números

Multiculturalidad: patrimonio, desigualdad y desafíos

México es un país multicultural, con 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes integradas en 11 familias lingüísticas indoamericanas.



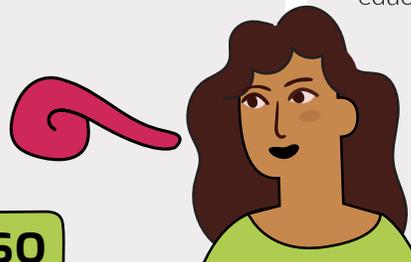
Su diversidad lo hace rico en cultura, costumbres y tradiciones, aunque también prevalecen notables diferencias entre los grupos de población.

En 2018 la población indígena del país era de **12 millones** de personas, equivalente a **9.6%** del total nacional.

El subconjunto de hablantes de alguna lengua indígena (HLI) sumó **7 millones** de personas; de éstas, **9.2%** era monolingüe (no hablaba español).

El porcentaje de HLI que no hablan español fue mayor en las **mujeres (11.8%)** que en los **hombres (6.5%)**.

Casi la mitad de la población indígena del país tiene **entre cero y 24 años**, rango de edad en el que la población debe cursar desde educación inicial hasta educación superior.



ACCESO

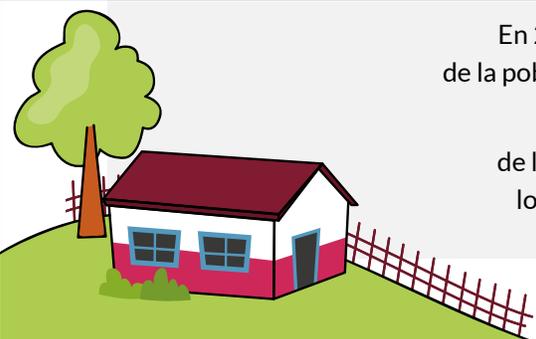
Las características del lugar donde reside una población se asocian con las oportunidades educativas a las que tiene acceso.



En general, en las localidades rurales existe menor disponibilidad de escuelas debido, en parte, a que se ubican en zonas de difícil acceso.

En 2018, **49.8%** de la población indígena y **59.1%** de los HLI residían en localidades rurales.

60.8% de la población nacional habitaba en asentamientos urbanos, mientras que sólo **29.5 y 21.3%** de la población indígena y HLI, respectivamente, se ubicó en ellos.



Fuente: Panorama educativo estatal de la población indígena 2018 con datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018 (INEGI, 2019).

UBICACIÓN

La población indígena está presente en 2 417 de 2 457 municipios reconocidos hasta 2015.

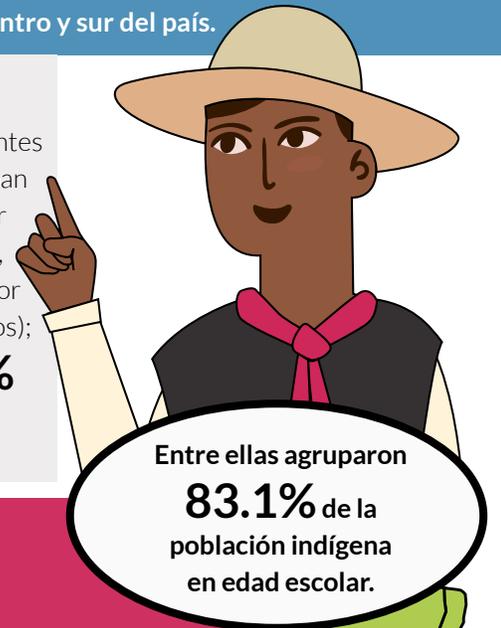


Dadas sus características socioeconómicas y culturales, se concentra en mayor medida en las regiones centro y sur del país.

En 2015, la mitad de la población de **Yucatán (50.2%)** y poco más de dos quintas partes de **Oaxaca (43.7%)** eran indígenas; en **Chiapas** y **Quintana Roo** lo era alrededor de un tercio (**32.7 y 32.5%, respectivamente**).

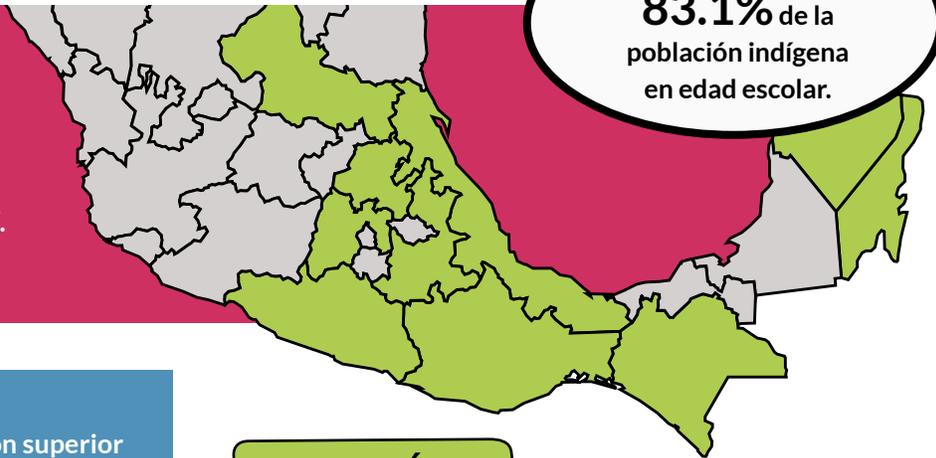
En términos absolutos, las entidades con mayor población indígena fueron:
Oaxaca con 1 734 658
y **Chiapas con 1 706 017**.

En 2015, **54 millones** de habitantes del país se encontraban en edad para cursar la educación inicial, básica, media superior o superior (0 a 24 años); de éstos, **11.3% (6.1 millones)** eran indígenas.



Las diez entidades federativas con mayor cantidad de **población indígena de 0 a 24 años** fueron en 2015: **Chiapas, Oaxaca, Puebla, Estado de México, Veracruz, Yucatán, Guerrero, Hidalgo, Quintana Roo y San Luis Potosí**.

Fuente: *Panorama educativo estatal de la población indígena 2018* con datos de la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2015).



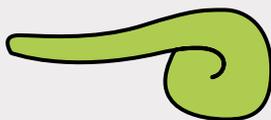
MATRÍCULA

Los alumnos matriculados en educación superior en el ciclo escolar 2017-2018, HLI, representaban **1.2%** del total de estudiantes inscritos en este tipo educativo.

En las escuelas normales la proporción de HLI alcanzó **2.6%**, equivalente a 2 310 estudiantes de un total de 88 707 matriculados.

En el país existen 11 universidades interculturales en igual número de entidades; en ellas se encontraban inscritos 14 141 estudiantes, de los cuales **4 870 (34.4%)** eran HLI.

En el ciclo escolar 2017-2018 la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ingresó un total de 6 455 estudiantes, de los cuales **66.4%** era HLI. En las escuelas normales sumaron 3 042 alumnos inscritos, de los que **62.3%** era HLI.



DESAFÍOS

Los resultados de logro escolar de la prueba Planea 2018 para 6° de primaria muestran los desafíos para estudiantes con condición de HLI.

Los alumnos HLI tienen un **nivel de logro insuficiente** en Lenguaje y Comunicación (**71.5%**) y en Matemáticas (**75.3%**), es decir, tienen mayor incidencia en este nivel en relación con los estudiantes que no comparten esa condición (45.9% y 56.8%, respectivamente).



Fuente: *Panorama educativo estatal de la población indígena 2018* con datos del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes del Sistema de Educación Obligatoria para alumnos de 6° de primaria (INEE, 2015 y 2018).

Fuente: *Panorama educativo estatal de la población indígena 2018* con datos de las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2017-2018), SEP-DGPPYEE.

Elaboró: Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa.



Puerta abierta

La educación para la población indígena durante la contingencia

POR RUTH BELINDA BUSTOS CÓRDOVA

Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa



Niñas, niños y adolescentes indígenas o hijos de jornaleros agrícolas migrantes viven la crisis sanitaria con perspectivas y características distintas de otros grupos poblacionales. Sus prioridades son diferentes. Este artículo nos invita a conocerlas y a apreciar sus hondas raíces.

Las diversidades cultural, lingüística y de contextos en México son temas a considerar en este momento de contingencia por la epidemia de covid-19, y para reflexionar sobre futuras acciones educativas que acorten la desigualdad. En el país, veinticinco millones de personas se reconocen como indígenas.

El Sistema Educativo Mexicano (SEN) tiene una deuda histórica con la educación de los pueblos originarios, debida a las dificultades para atenderlos de modo pertinente y con equidad. A ella se añade la brecha en servicios y tecnología, que dificulta la estrategia de llevar la escuela a casa. Es momento de repensar los procesos educativos y aprovechar la coyuntura para dotar de significado al enfoque intercultural que se establece en el artículo 3º constitucional.

Tradicionalmente, se consideraba que los indígenas se encontraban sólo en las zonas rurales; sin embargo, en los últimos años se ha acelerado la migración a ciudades o a zonas agroindustriales por la apertura del campo mexicano al libre comercio y, en consecuencia, por la pérdida de su medio de subsistencia, entre otras razones. Ahora podemos encontrar estudiantes indígenas en las grandes ciudades turísticas, junto a las centrales de abasto, o bien en trayectos itinerantes: hijos de jornaleros migrantes que van de un estado a otro de manera cíclica.

Los servicios educativos que atienden a la niñez originaria son muy variados: escuelas que pertenecen al subsistema de educación indígena, programas para la atención a hijos de jornaleros migrantes, la educación brindada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y muchas escuelas generales, donde la mayoría de las veces son invisibilizados.

Entre los problemas que se acentúan con el cierre de escuelas debido a la contingencia por la covid-19 se encuentra el que, debido a la pobreza y a la falta de servicios

en las comunidades rurales, muchos estudiantes no cuentan con luz, televisión, computadora, internet o teléfono. Para tener acceso al internet público deben acudir al pueblo más cercano con tal servicio, lo cual representa gastar un dinero que no se tiene y exponerse al posible contagio.

En ocasiones los docentes también carecen de computadora e internet, y muchos de ellos no viven en la comunidad donde laboran; por ende, la comunicación con padres y madres de sus estudiantes es compleja. Aunado a ello, maestras y maestros indígenas carecen de la formación académica adecuada no sólo para utilizar las herramientas tecnológicas, sino para construir estrategias pedagógicas a distancia y diseñar material didáctico innovador —más allá de las fotocopias y las fotografías—, pues todo ello debe tener una estructura distinta a las clases presenciales.

En algunos casos, niñas, niños y adolescentes (NNA) hablan lengua indígena y español, pero sus padres son monolingües en su lengua originaria y tienen poca o nula escolarización. La mayoría no son asalariados, por lo que obtienen ingresos económicos por jornada diaria, así que es posible que tengan poco tiempo para atender a sus hijos. La comprensión de las indicaciones es difícil y el acompañamiento a las tareas académicas muy arduo. De ahí que muchos maestros indígenas hayan optado por enviar sólo actividades destinadas a reforzar los temas vistos, pues los hábitos de estudio para el trabajo autónomo han sido poco favorecidos en las escuelas.

Cuando NNA de esta población tienen la oportunidad de seguir los programas televisivos *Aprende en casa*, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se les dificulta comprender las ideas “porque hablan rápido en español”. Aunque la SEP ha hecho el esfuerzo de transmitir los programas por las radios comunitarias, no ha sido suficiente para cubrir la diversidad de condiciones, características y lenguas de los pueblos originarios. Sabemos que se requiere un trabajo multidisciplinario para poner los contenidos escolares en las sesenta y ocho lenguas indígenas, sin contar sus variantes dialectales, y que la emergencia no permitió un trabajo de tal magnitud. Sin embargo, es preciso pensar mejor la estrategia al regreso, para ir acortando brechas que continúan abriéndose y fortalecer a los sectores de la población en situación de mayor vulnerabilidad.

Fotografía: comp / Freepik.



La mayoría no son asalariados: obtienen ingresos económicos por jornada diaria, así que es posible que tengan poco tiempo para atender a sus hijos.

Algunas de estas preocupaciones nos las ha narrado Karina, una hablante del náhuatl, docente de tercer y cuarto grados en una escuela primaria indígena multigrado en el estado de Morelos. Ahí hay estudiantes cuya primera lengua es el náhuatl, el mixteco o el español; los padres de estos últimos suelen ser mixtecohablantes. Se trata de familias de jornaleros migrantes; anualmente, a partir de mayo, emigran a otros estados a buscar el sustento. Karina no vive en la comunidad donde da clases, y si bien durante la primera parte de la contingencia dejó fotocopias a sus estudiantes con algunas actividades de repaso, ahora se apoya en la única madre de familia con estudios de preparatoria, quien cuenta con teléfono inteligente, para enviarle trabajos, pedirle que vaya al pueblo más cercano a imprimirlos y coloque cartulinas en las tiendas del pueblo para avisar de los programas de televisión, aunque sabe que sus alumnos no tienen ni luz. Su principal miedo es que cuando regrese a clases



Fotografía: Freepik.

Al regresar a clases, conviene que los docentes investiguen y potencialicen *qué y cómo* aprenden los alumnos en el seno familiar, para trasladar esas estrategias al aula.



Fotografía: CProal.

no esté la totalidad de NNA, sea porque hayan enfermado o porque hayan abandonado la comunidad en busca de empleo en otros campos de cultivo.

Ante esta problemática, ¿qué actividades promover en la educación a distancia con los estudiantes indígenas?, ¿cómo se relacionan los aprendizajes en la casa con el enfoque intercultural bilingüe de la educación indígena? Es preciso valorar de otra forma los aprendizajes durante el confinamiento de la niñez originaria: se debe dejar de dar prioridad a la calificación para ponderar si aprendió, o no, contenidos curriculares nuevos. Éstos requieren sistematicidad, estrategias didácticas y la presencia de un profesor, que la casa no puede dar. Entre las [10 sugerencias para la educación durante la emergencia por covid-19](#) emitidas por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación se encuentra: “VII. Propiciar que las madres y los padres de familia enseñen de acuerdo con sus posibilidades: los hogares no son escuelas, las madres y los padres de familia no son docentes”.

10 sugerencias para la educación durante la emergencia por covid-19

No debemos olvidar a los docentes, pues como bien dice Mejoredu, es importante “VI. Promover oportunidades de formación y desarrollo profesional docente en colectivo”. En este caso, a manera de pequeña contribución, ofrecemos a los docentes indígenas la traducción de las sugerencias de esta Comisión al náhuatl, por ser la lengua originaria con el mayor número de hablantes en el país.

Matlaktle tlanawatilmeh temaka Mejoredu ipan nin amo kuale kokole covid-19.

Traducción: profesora Karina González Luna, docente nahuahablante del estado de Morelos.

1. Kaxto tikinakasihtaskeh kanin amo kipia non kikuitiya TIC, kampa amo kipia motepostlahkake wan moteposihita kampa chantí.
2. Tikdiversifikaroskeh miek tekimeh pampa kualli titemachtiskeh ika tlenon kipia kampa kahte nin tlamachtilyan, tikitaskheh tlenon kipiya kampa chante.
3. Tikchikawaskeh inin educación a distancia pampa nin plameh kuale momachtiskeh wan kinkawiliskeh tekimeh ika awilistle.
4. Tiktselkoskeh se kuale tlasalole pampa kuale tikchilkawaskeh tlapalewilistli.
5. Tikitaskheh wan tiktlasohtlaskeh tlenon ayeh nin temachtikeh pampa kuale kimpalewitikahte nin plameh ika nin tlenon amo kuale panotika.
6. Tikintemoskeh tlasalolmeh kampa kuale tlasaloskeh okseke nin temachtikeh wan non isepan.
7. Tikinpalewiskeh non nanantin wan tatatin kenika kuale kimititiskeh noso kimpalewiskeh ipilwan san kenika kuale: non tochan amo tlamachtilyan, nin nanantin wan tatatin amo temachtikeh.
8. Tikchiwaskeh weyi ika non kenika teneltokaskeh plameh wan kenika yeskeh kuale tlaka: tonochtín santiparejohkeh, topalewiskeh, sepan tlahtayiskeh, mawiltiskeh wan kuale tlanemiliskeh tek intsontekon.
9. Totemaka pampa nin plameh, suantoton wan telpokahme amo kimpolos tlakuale.
10. Tiktsakuiliskeh pampa nin plameh amo kikahkawaskeh momachtiya kachi kampa non ikimilkatikahte.

Al regresar a clases, conviene que los docentes investiguen y potencialicen qué y cómo aprenden los alumnos en el seno familiar.

La casa puede brindar conocimientos que no se consiguen en la escuela: *aprendizajes culturales*, entendidos no sólo como saberes ancestrales sobre la naturaleza, las prácticas morales, etcétera, sino también como formas de interacción y socialización que requieren del diálogo con otros miembros de la cultura, en un tiempo y espacio reales (y que muchas veces, cuando tienen lugar, NNA están en la escuela). Este tipo de aprendizaje es la base del enfoque intercultural que se promueve en la educación indígena. Al regresar a clases, conviene que los docentes investiguen y potencialicen *qué* y *cómo* aprenden los alumnos en el seno familiar, para trasladar esas estrategias al aula.

En estos momentos de epidemia, posiblemente las familias utilicen algunas plantas medicinales para la prevención o tratamiento de enfermedades. El aprendizaje que se desprende de su recolección y diferenciación provee conocimientos —sobre las propiedades del reino vegetal, la geografía o el uso funcional de la escritura para elaborar recetarios—, los cuales pueden aprovecharse posteriormente en el aula. Muchas niñas y niños ayudan con las labores domésticas —haciendo tortillas con la guía de las madres, por ejemplo—, abriendo así la oportunidad de fortalecer el campo formativo de los ámbitos natural y social. Niñas y niños que acompañan a sus padres a los campos de cultivo están adquiriendo conocimientos sobre cuándo sembrar según las fases lunares, sobre los puntos cardinales identificados de acuerdo a por donde sale y se mete el sol, sobre el cálculo de distancias con medidas no convencionales para enterrar las semillas en el surco o el de las horas a partir de la inclinación de la sombra.

Por otra parte, es probable que NNA se encuentren todo el día inmersos en un ambiente que refuerza el desarrollo de la oralidad en su lengua originaria con distintos interlocutores y en diferentes situaciones. Se trata de una oportunidad en ocasiones limitada por la propia escuela, que suele utilizar el español como lengua franca. —



Ilustraciones freepik (modificada).

SaberEs

Con co de... corazón

BERENICE ORTIZ ORTIZ ELIZALDE

Profesora en la escuela primaria multigrado unitaria Juan Escutia. Totoapita
La Herradura, Acatlán, Hidalgo

La autora de este texto, maestra en una escuela unitaria rural, a lo largo de la crisis sanitaria ha seguido educando a niñas y niños de entre cinco y doce años, sin echar mano de recursos tecnológicos que no están disponibles en la comunidad escolar. ¿Su secreto? Aquí una pista: ciertas palabras que empiezan con co.

Tibio y acogedor salón de clases. Materiales multicolores nos invitaban al trabajo cotidiano y nosotros —entre risas, conversaciones reflexivas, dudas o ideas ingeniosas— íbamos y veníamos de una actividad a otra: nos asombrábamos realizando un experimento, recorríamos el campo en una clase paseo... A veces niñas y niños escribían inspirados un cuento, una vivencia personal, un deseo.

Cada día algo nuevo: vestidos con disfraces de brujas o hechiceros creábamos pocimas mágicas, que luego se concretaban en un recetario —grimorio de imaginación— donde las hojas de lechuga se volvían escamas de dragón y las almendras, uñas de bruja.

A veces los niños escuchaban silenciosos alguna de las varias leyendas que me pedían narrarles una y otra vez, y durante el relato siempre exclamaban asombrados y deseosos de más, como si fuera la primera vez que las escuchaban.

—Una más, maestra, ¡por favor, otra leyenda más!

—¡Sí, sí... Una que sea más espantosa!

—Yo soy muy valiente, a mí no me da susto —decía Yare, de pre-escolar, mientras se acercaba a las niñas de sexto buscando refugio.

Todos querían más y, por supuesto, también estaban ansiosos de contar lo que habían escuchado de sus padres o abuelos.

Así transcurrían los días en nuestra pequeña escuela unitaria. Veinticuatro niñas y niños —de cinco a doce años de edad— y una maestra, formábamos una familia con mucho por hacer y aprender junta. Hacía apenas dos meses y

medio que había comenzado 2020, un año que desde sus primeros días nos trajo la noticia de una nueva enfermedad surgida en China: parecía un acontecimiento tan lejano geográficamente que el resto del mundo seguía con su vida cotidiana, sin prestar al principio mucha atención.

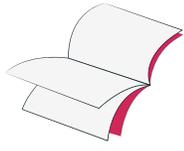
Impacientes, esperábamos la primavera: las primeras lluvias que llenaran de charcos los caminos y de verde los campos de la comunidad, nuestra localidad rural; pero antes que la primavera, llegó en lugar de lluvia una noticia que se hizo tormenta. En avión, viajando desde el extranjero, llegó el virus a nuestra patria. Un virus silencioso, extraño, experto en pasar inadvertido en algunos casos, altamente contagioso y, por desgracia, para muchos, mortal.

Las cosas cambiaron vertiginosamente. Se anunció el cierre de escuelas para evitar la propagación de la enfermedad por coronavirus de 2019: covid-19. El vocablo se volvería cotidiano en las conversaciones de niños y adultos, de personas de todos los estratos sociales, en pueblos y ciudades. Con covid-19 se comenzaron a vivir situaciones complejas en economía, política y comercio. Con covid-19 se hicieron más visibles las desigualdades sociales, educativas, tecnológicas, de infraestructura

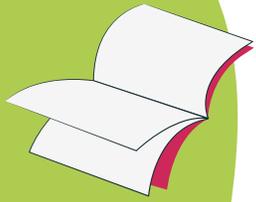
**Más allá de los obstáculos
que se presentaban a cada paso,
el corazón de maestras y maestros
de todos los rincones del país latió
con más fuerza y energía.**



Fotografía: cortesía de Berenice Ortiz.



Pensé en algo mucho más simple. Ir a la comunidad, recorrer casa por casa y dejar los cuadernillos que había elaborado en algún lugar donde pudieran recogerlos: colgados de un árbol, sostenidos de un nopal o un maguey.



y de acceso a los servicios educativos de emergencia, surgidos como respuesta a la situación inédita que el virus nos presentaba.

Comenzaron a ofrecerse cursos en línea, programas educativos por televisión, se diversificaron los medios y también se consideró a la mensajería instantánea como un canal para difundir actividades escolares. Parecía que todos los estudiantes tendrían la posibilidad de continuar sus tareas académicas, pero ¿qué ocurría con niñas y niños de las comunidades rurales? ¿Qué pasaría con estudiantes como los míos, que en su gran mayoría carecen de acceso a medios tecnológicos, a televisión e incluso a energía eléctrica?

La complejidad del asunto se escribió con *co* de coronavirus y trajo consigo no sólo afectaciones y desesperanza, mostró también que la docencia es una profesión cuyo nombre se traza con *co* de *corazón*, porque cuando nos enfrentamos al reto de la educación a distancia, aún con las limitantes existentes y más allá de los obstáculos que se presentaban a cada paso, el corazón de maestras y maestros de todos los rincones del país latió con más fuerza y energía. El deber humano, moral, el amor por nuestra profesión y nuestros alumnos nos impulsó a crear, a diseñar y a vivir la docencia de manera que nadie se excluyera, que niñas y niños fueran atendidos o escuchados aunque no tuvieran computadora con acceso a internet, televisor, teléfono celular con WhatsApp o cualquier otro servicio de mensajes. Pues cuando uno llega al aula no hace distinción entre estudiantes que tienen o no, entre los que pueden o no. Se es maestra o maestro de todos y de todas. ¿Por qué ahora debería ser diferente?

Frente al nuevo escenario me encontré al principio ante un dilema: por un lado, hacer lo posible para no poner en riesgo a estudiantes, a padres y madres de familia, y mantener a buen recaudo la propia salud; por otro, cómo impedir que se siguiera abriendo una gran brecha en la cual no figuran ni inclusión ni equidad, en la que la distancia entre quienes tienen acceso a la tecnología y los que no se vuelve determinante. ¡Yo no iba a contribuir a eso!

Después de meditar profundamente tomé una decisión. Con entusiasmo diseñé para los niños cuadernillos de actividades en cuatro niveles, a fin de atender las características y necesidades de la totalidad, desde las más pequeñas que están en la escuela como oyentes de preescolar, hasta los niños de los grados superiores. ¡Que nadie quede fuera, se sienta abandonado o ignorado! Esa fue mi consigna. Y mientras trabajaba en casa largas horas frente a la computadora, pensaba qué actividades proponer, divertidas y que favorecieran el aprendizaje, impulsaran la convivencia y la conversación en familia. Mi idea era hacer olvidar a mis alumnos la crisis múltiple, la angustia, la preocupación impuesta por la nueva realidad.

No pensé en un encuentro cara a cara con los niños o sus padres, nada que los pusiera en riesgo. Pensé en algo mucho más simple. Ir a la comunidad, recorrer casa por casa y dejar los cuadernillos que había elaborado en algún lugar donde pudieran recogerlos: colgados de un árbol, sostenidos de un nopal o un maguey.

Cuando creaba las actividades, pensaba que de esa manera niñas y niños sabrían que estoy para ellos y no los he dejado, que estoy presente para todos —no sólo para algunos—, pues a través de mi trabajo les digo que su maestra los quiere por igual.

A casi dos meses de no asistir a la escuela he ido cuatro veces a la comunidad. Antes de mi visita llamo, escribo mensajes de texto, pido a quienes están en condiciones de hacerlo que avisen a aquellos que no tienen forma de recibir mis palabras. Informo qué día iré. Me armo con un cubrebocas y gel antibacterial. Dispongo en un bolso los cuadernillos, algunos caramelos y notas de ánimo. Salgo de casa con una gran sonrisa.

Desde muy temprano comienza la emoción: ¿a quién veré hoy a lo lejos?, ¿quiénes se asomarán curiosos detrás de las ventanas?, ¿quiénes, luchando contra el viento que se lleva su voz, gritarán alguna frase cariñosa?: “Maestra ¡te extraño mucho!”, “¡Maestra, ya quiero regresar a la escuela!”, “¡Mira maestra, ya estoy más grande!”, “¡Voy a estudiar mucho y a echarle muchas ganas a la escuela cuando regresemos!”, “Maestra, mira: este es mi perro Gallardo, es muy bueno y obediente”.

Entre caminos de terracería, frente a casas de variadas fachadas, voy encontrando esas voces: imágenes que le dan sentido a mi profesión. Y una vez

Entre caminos
de terracería, frente
a casas de variadas
fachadas, voy
encontrando esas voces:
imágenes que le dan
sentido a mi profesión. Y
una vez cada quince días,
si tengo suerte, vuelvo a
vivir la grandeza
de ser maestra.

cada quince días, si tengo suerte, vuelvo a vivir la grandeza de ser maestra. El trabajo arduo de las dos semanas previas cobra significado cuando escucho a lo lejos a los niños que corren de vuelta a casa, mientras exclaman: “¡Mamá, mamá, el cuadernillo de ahora dice que escucharemos canciones de Cri-Cri! ¡Vamos, ya quiero hacerlo!”.

Mientras voy recogiendo los cuadernillos anteriores, con las actividades ya terminadas, miro las letras, los trazos infantiles; pienso que si bien ahora nuestra aula está silenciosa y cerrada, el vínculo entre niñas, niños y su maestra sigue abierto y vivo, porque se escribe con *co... de corazón, de compañerismo, de compartir, de comunidad, de comprensión.*

Espero que pronto podamos volver con salud y mucha energía al salón de clases. Sé que cuando eso ocurra mis alumnos comprenderán que el corazón de una maestra no se da por partes, no se da sólo a algunos: se da a todos y trabaja y late para todos. ■

Fotografía: cortesía de Berenice Ortiz.





Ilustración: @saxarntiva

Mesa de trabajo

El día que cerró el salón de clases y se abrieron las pantallas

POR PAULA CATALINA RAMÍREZ PÉREZ

Profesora en la Escuela Primaria Hermanos Serdán, Iztapalapa

Este intenso testimonio de una profesora de primero de primaria, con veinticinco años de actividad docente, muestra cómo con voluntad, dedicación e ingenio se puede acompañar en época de aislamiento el aprendizaje de niñas y niños, incluso de los que no rebasan los siete años.

Días antes de que se suspendieron las clases en la Ciudad de México por la pandemia, me encontraba en calma. Con base en mi experiencia de más de dos décadas como docente en escuela primaria, lo primero que hice fue seleccionar y diseñar actividades de retroalimentación para repasar algunos temas. Consideré sólo contenidos de fácil comprensión en las actividades que dejé a los niños. Conocía a mi grupo de primer grado y sabía lo que niñas y niños de seis y siete años pueden hacer sin mi asistencia y sólo con la de sus familias.

Surgió el reto de dar continuidad a las clases, de acompañar a los niños para que siguieran aprendiendo, pero también se abrieron diversas opciones.

Cuando se alargó el aislamiento fueron insostenibles las medidas de la primera fase: no era suficiente enviarles tareas o actividades. Para mí, surgió el reto de dar continuidad a las clases, de acompañar a los niños para que siguieran aprendiendo. Se abrieron diversas opciones. Una fue seguir la estrategia *Aprende en casa*, impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en la cual – desde mi punto de vista – se relega la responsabilidad de la enseñanza y el aprendizaje escolar en madres y padres de familia. Entre las disposiciones sugeridas por la SEP, y compartidas por algunos colegas, surgió también el usar aplicaciones y plataformas tecnológicas.

Tuve que ser autodidacta, algo común entre docentes, pues es parte de nuestra esencia: nunca dejar de aprender.

Aparecieron entonces dudas sobre el uso de éstas, pues los docentes estábamos acostumbrados a la enseñanza presencial. Hubo cierta resistencia a usarlas para

seguir con nuestro trabajo: ¿cómo llevar el aula y la enseñanza a los hogares en tan difícil contexto? Con todo, considero que las tecnologías nos ofrecen la posibilidad de hacerlo. La necesidad de comunicarme con mis estudiantes y permanecer vinculada para continuar las clases y fortalecer sus procesos de aprendizaje, me obligó a usar algunas herramientas digitales. Decidí dar el paso e iniciar la enseñanza virtual. El director de mi escuela nos informó sobre la opción de usar aplicaciones sugeridas por la SEP, como Google para la Educación, por medio de Classroom.

Debido a que era novata¹ sentí incertidumbre; a pesar de ello, con la orientación y entusiasmo del director del plantel empecé a revisar tutoriales de YouTube para estudiar Google Classroom. La SEP ya había anunciado que esta herramienta se podría usar de manera oficial y dio a conocer una estrategia de capacitación con el apoyo de Google Suite. No obstante, no pude esperar. Al paso de los días surgió la necesidad de estudiar por mi cuenta. Tuve que ser autodidacta, algo común entre docentes, pues es parte de nuestra esencia: nunca dejar de aprender.

Inicié con un diagnóstico grupal para conocer la viabilidad de mi estrategia en Classroom. Tenía dudas, porque la escuela pública donde laboro se ubica en la alcaldía Iztapalapa, en una colonia popular donde la mayoría de la población es de clase trabajadora y de escasos recursos. Algunas familias no cuentan con internet o con dispositivos electrónicos. Este fue el mayor impedimento que encontré. Sin embargo, para mi sorpresa, después de informarles a los padres mi intención de usar herramientas tecnológicas, mostraron una respuesta positiva y gratificante.

Comencé entusiasmada a diseñar las primeras clases en línea. Primero, tomé en cuenta los saberes previos de mis alumnos, ya que los temas que abordaría tenían sus antecedentes en contenidos de menor complejidad que se habían abordado en la escuela antes de la pandemia. También consideré

¹ Pertenezco a una generación de docentes que no contó, en general, con computadora en casa en su formación inicial, pues era un privilegio; con el paso del tiempo aprendí a usarla.

las posibilidades ofrecidas por la plataforma: adjuntar videos, presentaciones en Power Point, documentos PDF y animaciones. Mi propósito fue desarrollar explicaciones contextualizadas a mis estudiantes a través de videos grabados, no sólo reproducir los ya existentes. Era importante lograr una buena interacción maestro-alumno y responder a la situación de las familias. Nunca antes imaginé hablarles sobre aplicaciones móviles, ni usar términos tecnológicos, como *drive*. Este último, espacio útil para almacenar e intercambiar contenidos de manera virtual, lo propuse a los padres para que me enviaran las tareas de sus hijos. Asimismo, adapté la sala de mi casa como escenario de enseñanza: incorporé diversos materiales de apoyo, al grado que recordé mi etapa de practicante en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Uno de los temas que abordé así fue el reconocimiento, uso y escritura de nombres propios. El contenido cobró más sentido a través del diálogo entre las niñas, los niños y yo, aunque fuera a través de la pantalla. Ahí logré trabajar sobre su proceso de lectoescritura, les leí en voz alta, pude aclararles varias dudas y darles consejos para escribir.

En el diseño de las actividades, tomé en cuenta que la comunicación virtual con alumnos y padres requería de flexibilidad y cuidado de mi parte, porque es distinta a la presencial. Me interesaba no generar dudas ni malentendidos, sino apoyarlos, porque en esta crisis mundial sanitaria el apoyo de docentes a las familias es esencial.

He observado que el uso de la plataforma motiva a mis alumnos a seguir en sus estudios, e incluso a hacer sus tareas: las actividades cobran un sentido distinto al que tendrían si recibieran guías o ejercicios donde sólo escribieran. Les he pedido que hagan breves videos exponiendo temas donde muestran capacidades orales, escritas y cognoscitivas, y eso les gusta. De esta forma, la escuela está presente en sus hogares, aunque hemos debido apropiarnos nuevos lenguajes y términos tecnológicos. Reconozco también que los horarios de estudio y trabajo se alargaron, pero poco a poco aprendemos a adaptarnos y a construir de manera conjunta las clases en línea.

Cuando planeo una actividad pienso cómo será recibida la información. Considero la diversidad de mi grupo y las distintas necesidades de niñas y niños. Si no hallo videos, imágenes o audios que sirvan para las clases, grabo y edito los propios; al hacerlo, motivo a mis alumnos a realizar los suyos.

El diseño de actividades parte de un enfoque constructivista de la enseñanza: no sólo se trata de mandar tarea. Importa dar indicaciones precisas, elegir los recursos digitales adecuados y, si no existen, crear los propios. Cuando planeo una actividad pienso cómo será recibida la información. Considero la diversidad de mi grupo y las distintas necesidades de niñas y niños. Si no hallo videos, imágenes o audios que sirvan para las clases, grabo y edito los propios; al hacerlo, motivo a mis alumnos a realizar los suyos.

Somos una generación de maestras y maestros que, bajo las circunstancias, hemos enfrentado el reto de impartir clases virtuales. Aunque hay antecedentes sobre el uso de las tecnologías en algunos sistemas y niveles educativos, en este momento muchos docentes de primaria hemos encontrado en el uso de las tecnologías una solución emergente.

Me siento satisfecha porque las clases rinden sus frutos, y cuando todo pase, sé que la experiencia habrá fortalecido a mi comunidad: sin duda habremos escalado un peldaño. ■

Receso

Educación indígena y recursos para el aprendizaje en casa

Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa



Estrategias didácticas: guía para docentes de educación indígena

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Sindicato

Nacional de Trabajadores de la Educación (2016). Ciudad de México: autores.

Para fortalecer la práctica docente en lectura y escritura de las lenguas originarias mexicanas, estas dos instituciones nos ofrecen esta guía, basada

Libros



Matinahuatlahtolzalocan: aprendamos el idioma náhuatl

Isidoro Meza Patiño (2017). Ciudad de México: Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades (Sederec).

Este valioso documento introduce al lector, de manera sencilla, en el estudio de la lengua náhuatl. A través de su lectura, es inevitable

maravillarse con los sonidos y significados de esta lengua madre; tener un mayor acercamiento a la cultura mesoamericana; y aprender a describir con mayor facilidad los nombres o topónimos de lugares que habitamos o visitamos, cuyas nomenclaturas originales con frecuencia están cayendo en el olvido. La obra de Isidoro Meza Patiño hace una significativa contribución cultural al patrimonio histórico de la humanidad, ya que abona al fomento de la lengua náhuatl como idioma.

en las necesidades de los maestros de educación indígena.

Resulta muy oportuna su contribución, debido a que más de veinte lenguas autóctonas están en riesgo de desaparecer por la alarmante disminución de hablantes, el analfabetismo de la población y la falta de docentes que las enseñan. La investigación rescata las valiosas experiencias de maestras y maestros indígenas en el ejercicio de su trabajo, a fin de generar una metodología que apoye —con rigor y respeto— su desempeño en las escuelas indígenas de México.

El Centro de Documentación (Cedoc) de Mejoredu

Sigue activo para cualquier duda o solicitud, escribe a:

centro.documentacion@mejoredu.gob.mx



Interactivos para aprender en casa



Kit seguir aprendiendo en casa

Con esta breve compilación de actividades sencillas y divertidas, el Instituto de Mediación Pedagógica DIA ayuda a estimular el aprendizaje y convivencia en familia durante el periodo de confinamiento en casa. Entre las actividades que incluye se encuentran las siguientes: propuestas para lograr la sana convivencia; organización del tiempo en el hogar; reflexiones sobre lo que implica afrontar la contingencia por la covid-19; juegos y experimentos sobre temas escolares; lecturas creativas y de recreación; fichas para explorar la creatividad a través del arte y el juego. Al llevar a cabo cada ejercicio, los miembros de la familia tendrán la oportunidad de integrarse y disfrutar de una dinámica diferente por medio de la actividad lúdica y el aprendizaje compartido.



Cuentos para niños en lenguas indígenas mexicanas

Compuesta por veintitrés cuentos animados, narrados en otras tantas lenguas indígenas mexicanas, esta serie contiene historias, poemas y leyendas basadas en la cosmogonía de los pueblos originarios y abarca temas tan diversos como el origen de la vida en la Tierra, la muerte, los nacimientos del Sol y de la Luna, la creación del arcoiris e incluso la génesis de los celos. Todos los relatos están contados en su lengua madre y subtítulos en español.

A través de esta iniciativa, la Secretaría de Relaciones Exteriores busca preservar y difundir las contrastantes concepciones del mundo de los pueblos ancestrales, así como fomentar el orgullo, respeto y uso de las lenguas autóctonas de México.

Cine



El sembrador

Elizondo Moreno Melissa (guion y dirección) (2018). México: Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC)-Mediodía.

Esta cinta multipremiada —obtuvo la preselección a Documental Realizado por una Mujer, el premio del público a Largometraje Documental Mexicano y el premio Guerrero de la Prensa— se presentó originalmente en el Festival Internacional de Cine de Morelia de 2018 y hoy forma parte del ciclo en línea “Quédate en casa y ve lo mejor del cine mexicano”, disponible sólo hasta el 31 de mayo.

Protagonizado por el maestro Bartolomé Vázquez y niñas y niños de la escuela primaria multigrado Mariano Escobedo, ubicada en las montañas chiapanecas, el filme muestra que para cosechar conocimiento es preciso sembrar y cultivar la curiosidad, la reflexión y el amor por la sabiduría, en vez de ejercitar la memoria. Un testimonio conmovedor que conviene no dejar pasar.

FORO VIRTUAL

LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES ANTE SITUACIONES DE EMERGENCIA.

Aprendizajes de la pandemia de la Covid-19 y perspectivas para el futuro.

28 de mayo 2020 | 10:00 a.m.

Transmisión en el canal de MEJOREDU en  YouTube y a través de <https://www.gob.mx/mejoredu>



Mi experiencia educativa durante la contingencia sanitaria

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) tiene interés en conocer y aprovechar las iniciativas, actividades y materiales desarrollados por docentes, con el fin de documentarlos y socializarlos. Entendemos que la participación de cada actor es indispensable para contribuir a la mejora educativa de nuestro país en este nuevo contexto.

Le invitamos a compartir su experiencia personal y los materiales que ha utilizado en el periodo de emergencia para apoyar a sus estudiantes en la continuidad de sus aprendizajes.

Utilice [este formulario](#)  o, si lo prefiere, envíe sus respuestas al correo electrónico: rosa.garcia@mejoredu.gob.mx

¡Muchas gracias por su participación!



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJORED
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN