

Colegio de Morelos

Cultura, lengua e identidad: políticas educativas y procesos de formación docente en la construcción de una propuesta educativa en Xochistlahuaca, Guerrero. (1987-2015)

Mtra. Jani Jordá Hernández

Tutora

Dra. María del Carmen Turrent Rodríguez

Junio de 2018

Índice

| | |
|---|------------|
| Introducción | 6 |
| Primera Parte | |
| Capítulo I. Organismos Supranacionales en Latinoamérica: Derechos Indígenas y Educación | 20 |
| <ul style="list-style-type: none">• Quienes son los organismos internacionales• Organismos supranacionales frente a los derechos de los pueblos originarios• Organismos Internacionales en Latinoamérica de los años cuarenta a los sesenta<ul style="list-style-type: none">○ Instituto Lingüístico de Verano (ILV)○ Políticas indigenistas continentales○ Instituto Indigenista Interamericano (III)○ Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)• Latinoamérica en los años setenta y ochenta<ul style="list-style-type: none">○ Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO)• Reflexiones preliminares | |
| Capítulo II. Educación para la Diversidad Cultural en América Latina: de los años noventa al nuevo milenio | 76 |
| <ul style="list-style-type: none">• Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe• El Nuevo Milenio: desigualdad social latinoamericana y organismos supranacionales• Educación para la diversidad cultural y organismos supranacionales• Políticas de formación docente<ul style="list-style-type: none">○ Formación docente inicial○ Formación docente continua• Organización de Estados Iberoamericanos• Fondo para el Desarrollo de Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe• Organización de Estados Americanos• Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe• Reflexiones preliminares | |
| Capítulo III. El Sistema Educativo Nacional: de la modernización a la colonialidad global | 138 |
| <ul style="list-style-type: none">• El contexto de la globalización y la modernización educativa• Modelo educativo supranacional y la Reforma Integral de la Educación Básica | |

- Evaluaciones estandarizadas de la OCDE
- El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y las vinculaciones con organismos internacionales
 - Red educativa
- Participación social en la educación
- La OCDE y los empresarios mexicanos
- Reflexiones preliminares

Capítulo IV. La educación para los pueblos originarios mexicanos: de la incorporación- integración al neoliberalismo 193

- Antecedentes de la Educación Indígena en el siglo XX
 - Política de incorporación
 - Política de integración
 - Unidad nacional: vuelta a la homogeneidad cultural y lingüística
 - Política de participación: Educación Bilingüe Bicultural
- De la modernización educativa a la Educación Intercultural Bilingüe (1989-2000)
 - Modernización de la Educación Indígena
 - Modelo económico neoliberal: programas compensatorios
- Reflexiones preliminares

Capítulo V. Políticas económicas para la atención educativa a la diversidad sociocultural y lingüística en los tiempos del neoliberalismo (1990-2015) 242

- Contexto político de la globalización económica y la diversidad cultural
- Financiamiento, gobernanza y participación en el subsistema de educación indígena
- Ámbito de gestión de la DGEI con instancias federales
- Ámbito de gestión de la DGEI con autoridades educativas estatales y estructuras internas
- Contexto socioeconómico de las comunidades indígenas
- Contextos escolares: infraestructura y organización
- Reflexiones preliminares

Capítulo VI. Políticas de formación docente para una práctica en la diversidad sociocultural y lingüística en el siglo XXI 279

- El docente clave en los aprendizajes de los estudiantes
- ¿Formación docente o capacitación?
- La DGEI frente a la formación docente
- La Universidad Pedagógica Nacional y la formación de maestros en escuelas de educación indígena

- Cultura, lengua e identidad: políticas para atender la práctica docente en escuelas de educación indígena
- Plan de Estudios 2011: ¿Diversificación curricular o segregación curricular?
 - Dimensión Cultural: Marcos Curriculares para la Educación Indígena (MCEI)
 - Dimensión Lingüística: Parámetros Curriculares para la Educación Indígena (PCEI)
- Reflexiones preliminares

Segunda Parte

Capítulo VII. Guerrero, pueblos originarios y movimientos de resistencia

340

- Guerrero contexto histórico político
 - ¿Guerrero bronco?
 - Historia de desigualdades socioeconómicas
 - Condiciones socioeconómicas de los Pueblos Originarios y los Nn'á'ncue Ñomndaa
 - Diversidad Lingüística
 - Guerrero: una historia de rezago educativo
 - Normales Rurales en Guerrero
 - Formación docente en la región Costa Montaña
- El intento de construcción de un proyecto educativo guerrerense
 - Movimiento magisterial guerrerense vs Alianza para la Calidad de la Educación (ACE)
 - Diagnóstico y Foros Regionales
 - Foros Estatales y Congreso Pedagógico
- Reflexiones preliminares

Capítulo VIII. Cultura y Educación entre los Nn'á'ncue Ñomndaa

381

- Colonialidad del poder en el municipio de Suljaa'
 - Lenguas, identidad y discriminación
 - Las mujeres amuzgas
 - Conflicto contra la imposición caciquil (2001)
 - Suljaa', municipio autónomo (2002)
- Un poco de historia de educación bilingüe en Suljaa'
 - Llega la escuela bilingüe
- Primera etapa: Cuando empezamos a andar el camino juntos (1987-1994)
- El primer intento por cambiar: El Porvenir Turno Matutino
- Reflexiones preliminares

Capítulo IX. El intrincado proceso de formación docente hacia la construcción colectiva de una propuesta alternativa 435

- Proyecto Formación Docente en Contextos Interculturales (FDCI 1996-1998)
- ¿Educación bilingüe?
- Dimensión Cultural: ¿Asignaturas o enfoque globalizador?
- Aplicación de UDI en sexto grado: "La contaminación en Xochistlahuaca"
- Las opiniones desde fuera de las escuelas de educación indígena
- Fin de FDCI
- Reflexiones preliminares

Capítulo X. *Cwii Scwela Cantyja 'Naa'' Chiuu Waa Na Nncwanto' Ts'a'* Una Escuela para la vida 473

- Contexto político-educativo local
- Escuela El Porvenir Turno Vespertino (2004- 2011)
 - El Taller de Español Oral (2004-2005)
 - Cómo inicia el Proyecto Una Escuela para la Vida
 - El Proyecto Estratégico para la Transformación Escolar (PETE)
 - Dimensión lingüística –identitaria: Educación bilingüe
 - Los Planes Anuales de Trabajo (PAT)
 - Talleres de Primeras Lenguas
 - Evaluación *para* el Aprendizaje y pruebas estandarizadas
 - ¿Talleres de L1 y L2 o Doble Inmersión?
 - Coincidencias
 - Diferencias
 - Del rescate cultural al enfoque globalizador: Unidades Didácticas Integradas
 - Planeación de UDI y el Taller de Formación Pedagógica (TFP)
 - ¿Es lo mismo planear que aplicar?
 - Evaluaciones Demostrativas (ED)
 - La participación de las madres y los padres de familia
- Reflexiones preliminares

Conclusiones Finales 542

Referencias 547

Introducción

El estudio de los procesos formativos docentes y su relación con las políticas educativas indigenistas es la continuidad de la investigación que llevé a cabo de 1999 a 2001, con maestros bilingües de escuelas del municipio de Xochistlahuaca, Guerrero. El tema central del estudio aborda el proceso de construcción de identidad de ser maestro bilingüe, en el cual se constata que es un proceso individual, y a la vez, social, ya que siempre es el resultado de la confrontación con los otros. Individual, porque el bagaje de sus experiencias personales como alumno y las vividas durante su trayectoria profesional, conforman su modelo de actuación como profesor al apropiarse de un conjunto de conocimientos, normas, actitudes y valores.

Las diferencias entre esa investigación y la que hoy presento, son la incorporación en el análisis de otros actores que han jugado un papel central para comprender los procesos educativos en todas sus dimensiones. Uno de estos actores centrales son los organismos internacionales con cuya intervención han llevado a cabo reformas estructurales en nuestro país, su principal propósito ha sido favorecer el desarrollo del libre comercio y la transformación del aparato productivo, lo cual ha exigido reformas educativas que "armonicen" el sistema educativo a las necesidades del mercado globalizado.

Estos cambios han abierto las puertas a grupos de interés como los empresarios, quienes a través de múltiples organizaciones, directamente tienen injerencia en la determinación de las políticas educativas mexicanas. Podría decir que, la educación pública está en riesgo ante el embate de estas organizaciones y el debilitamiento del Estado mexicano que ha dejado de ser "benefactor" al trasladar una parte importante del poder a las finanzas, así, se ha situado en la ruta de una "transnacionalización dependiente" (González Casanova, citado en Alonso, 1992).

En pocas palabras, la educación se ha convertido en una mercancía más, el sistema educativo nacional anquilosado, verticalista, no responde a la diversidad de necesidades que plantean las distintas poblaciones, en particular, la infancia descendiente de los pueblos originarios. Hoy la política educativa ha perdido el rumbo, responde a intereses supranacionales y pretende capacitar mano de obra

calificada que maneje la tecnología y el inglés, olvidando lo que debería ser educar: formar personas críticas, éticas, solidarias. Pero para lograrlo se requiere de partir de las raíces culturales de los pueblos, lo cual permite a los educandos aprender desde sus identidades para construir nuevos conocimientos (Torres, 2012). Por lo tanto, la educación escolar tendría que orientarse hacia la comprensión de la realidad, a la crítica y la transformación social.

Otros actores a considerar en el análisis de los procesos educativos y formativos son la cúpula del Sindicato Nacional de Trabajadores de La Educación (SNTE) y los no menos importantes poderes políticos locales, que en Xochistlahuaca se encuentran vinculados a instancias educativas internacionales, nacionales y empresariales.

Perspectiva metodológica

Me interesa dejar claro, el enfoque etnográfico en el que se sustenta este trabajo, puesto que ha sido frecuente, en algunos círculos académicos, que se cuestione su "validez y legitimidad científica", sobre todo desde el punto de vista de la investigación positivista, la que demanda probar las afirmaciones que se sostienen.

Comúnmente, a la etnografía se le considera como una técnica de recolección de datos o de observación participante, o como un método, sin embargo Geertz (1987), sostiene que no es un método, es una "descripción densa", a la cual el etnógrafo se enfrenta. Primero, debe captar una serie de estructuras conceptuales complejas, y después a explicarlas. Es decir, hacer etnografía es interpretar los significados de los discursos y las acciones: "preguntar por su sentido y su valor: si es mofa o desafío, ironía o cólera, esnobismo u orgullo lo que se expresa a través de su aparición y por su intermedio" (p.25).

El otro cuestionamiento que se hace a este enfoque, es que se reduce a una "mera descripción", carente de un sustento teórico, a lo cual responde Rockwell (2011):

El trabajo conceptual ha sido necesario para trascender las categorías etnocéntricas que suelen colocar lo ajeno dentro del esquema cultural propio [...]

Ha sido necesario construir, desde y contra los esquemas existentes, nuevos esquemas de relaciones, dentro de los cuales se hace inteligible aquello que parecía inicialmente extraño y caótico (p.24).

Por lo tanto, el trabajo teórico, la construcción de categorías analíticas, camina de manera paralela la observación empírica para comprender las múltiples concepciones que tienen los actores de los procesos formativos y educativos.

El enfoque etnográfico y la antropología histórica (Ibídem.), en que me fundamento se refieren tanto a una forma de proceder como al producto final de la investigación: "documentar lo no documentado", una manera de comprender, en este caso, lo que ocurre en el mundo cotidiano de la escuela, donde se establecen relaciones sociales y de poder, contrastar con los discursos y acciones de quienes detentan el poder en los distintos planos de la realidad social y política (micro, meso y macro). Describir los hechos y los dichos, buscar explicaciones, "interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie" (Geertz, 1987 p.20).

De esta manera, antropología e historia, me han permitido articular las políticas educativas dirigidas a los indígenas, los procesos formativos y las prácticas docentes de distintas escalas espacio temporales para establecer nexos entre procesos histórico-sociales y prácticas culturales (Rockwell, 2011).

La investigación antropológica da la oportunidad de desentrañar la compleja red de interacciones, de relaciones de poder, de revelar la heterogeneidad de experiencias vividas en el ámbito escolar y en los procesos formativos. Asimismo, espero haber logrado develar cuáles son mecanismos de exclusión social y educativa que ejercen los poderes hegemónicos nacionales, con la venia de los transnacionales, contra la población en general y en particular, contra los pueblos originarios.

El análisis del papel de la educación en la sociedad mexicana y de las relaciones de dominación que han establecido los poderes hegemónicos con los pueblos originarios desde el siglo XVI, lo enmarco en la perspectiva latinoamericana

de la *colonialidad del poder, del saber y del decidir* (Gómez-Castro y Gosfoguel, 2007), porque considero explica en parte, los nudos críticos de la educación *para* los indígenas, quienes en su condición de dominados, a pesar de haber transcurrido siglos, continúan sin el derecho a la autodeterminación, a decidir sobre la educación que desean para las nuevas generaciones, sin reconocer la legitimidad de sus conocimientos y peor aún, han internalizado “una imagen de su propia inferioridad” (Taylor, 1993), como afirma Quijano (2009), han aprendido a mirarse a través del ojo del dominador.

Mirar desde esta perspectiva las relaciones de dominación - subordinación no significa invalidar los procesos de resistencia con los que los pueblos han sobrevivido, por el contrario, uno de los objetivos de este trabajo es exponer la lucha de los amuzgos en distintos ámbitos, así como sus estrategias de resistencia que los han conducido a la construcción de un proyecto educativo alternativo. Sin olvidar las palabras de Giroux, “el poder nunca es unidimensional [...] es mediado, resistido y reproducido en la vida cotidiana” (citado en Rockwell, 2011 p. 35).

Como toda investigación exige para desentrañar la complejidad de los procesos educativos que van de las políticas educativas a la práctica docente, me apoyé en la concepción de Gimeno Sacristán (1992), que entiende el *currículum* bajo un enfoque procesual, de esta manera, las políticas dictadas como *currículo prescrito, normado y diseñado* sufren mediaciones en los distintos ámbitos por los que transita, el *currículo organizado* se ubica en la escuela, en ella sus actores lo recrean de acuerdo con sus propias historias de formación, tradiciones y circunstancias. *El currículum en acción* lo instrumenta el docente, quien lo reelabora según su propia visión y posibilidades. Finalmente, el *currículo evaluado* tiene dos vertientes, por un lado el maestro realiza su propia evaluación, y en este caso, la evaluación externa la realiza el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Los resultados de ambas evaluaciones tendrían que ser los insumos para mejorar la práctica docente y reiniciar el proceso.

Visto el *currículo* de esta manera, da cuenta de las mediaciones, tensiones y contradicciones que se generan en cada uno de los ámbitos de decisión para explicar

lo que ocurre en la realidad escolar. De igual modo, relaciono esta visión de proceso con las relaciones asimétricas de educación y escuela con la clase dominante que ha pretendido ejercer la colonialidad del poder y del saber. En este trabajo trato de dilucidar hasta dónde se ha logrado dicha pretensión y cuáles han sido las respuestas de los amuzgos.

La concepción de formación docente y las dimensiones socioculturales de la realidad escolar son los ejes que vertebran este estudio, las que me posibilitan acotar el análisis de los problemas y profundizar en sus explicaciones.

Entiendo la formación como un proceso personal e intersubjetivo, histórico y social que abarca las representaciones que se construyen desde que se es alumno, en las instituciones dedicadas tanto a la formación inicial como a la permanente. Pero con el énfasis en que el maestro se forma en el ejercicio cotidiano de su trabajo y en los distintos espacios formales e informales de su actividad profesional. (Rockwell y Mercado, 1989; Ferry, 1997; Souto, 1997; Mercado, 1991; Rockwell, 2013).

Considero que para comprender la complejidad de la práctica docente en contextos de diversidad cultural es necesario emplear como herramienta metodológica la separación en tres dimensiones: lengua, cultura e identidad. Estas dimensiones responden a dinámicas sociales distintas por lo cual es necesario atenderlas de acuerdo a sus características en el proceso educativo (Díaz- Couder, 1998).

La conceptualización de cada una de estas dimensiones ha sido, uno de los puntos críticos en la instrumentación pedagógica de la educación indígena, debido a que se ha creído que es equiparable la lengua que se hable con la cultura y la identidad. Díaz-Couder (2000), lo resume de la siguiente manera:

Así por ejemplo, la diversidad lingüística no es solo mucho mayor que la diversidad cultural entre los indígenas mexicanos, es de naturaleza distinta. Dominar una lengua no significa necesariamente dominar otra cultura. Similarmente, la identidad étnica no implica ni requiere del dominio de una lengua o cultura particular,

sino la autoidentificación con una tradición (histórica o cultural), independientemente de su singularidad (p.124).

Otras categorías de análisis a las que recurrí a partir de la revisión documental y de la observación empírica, se relacionan con los aspectos estructurales del sistema económico como financiamiento, gobernanza y participación social que inciden en los servicios educativos que se brindan a los municipios indígenas.

En cuanto al uso de datos estadísticos debo reconocer que tengo serias reservas, aunque pueden mostrar tendencias en el comportamiento demográfico y de las políticas públicas dirigidas al sector indígena. Sin embargo, se requiere un análisis crítico de la metodología censal puesto que en el caso de la población india ha estado permeada por una ideología de la clase dominante de eliminar las diferencias.

En el proceso de investigación etnográfica, me es obligado reconocer la propia subjetividad que permea mis interpretaciones de los discursos y de los hechos, puesto que estuve involucrada en todos los procesos revisados, seguramente es posible observar en lo escrito, la postura política y el compromiso ético que asumo, lo cual considero que al reconocerlos, es más fácil darme cuenta de sus efectos en las observaciones, interacciones y valoraciones hechas.

Uno de los mayores obstáculos en el trabajo de campo y en mi vida en Xochistlahuaca, fue la incompreensión del idioma amuzgo que me impidió conocer a fondo cómo piensan los amuzgos, aunque tuve que buscar estrategias de acercamiento a ellos en otros espacios que no fuera de la escuela, aprender a escuchar y preguntar si estaba interpretando correctamente lo que me comunicaban sobre sus vidas.

En el largo proceso que conviví con los maestros y sus familias, estuvo presente la convicción de construir un conocimiento desde sus propias voces, que cambiara la mirada que se tiene desde el discurso de normatividad o la ideología sobre los maestros, en general y en particular, acerca de los docentes bilingües amuzgos y los broncos guerrerenses. A la vez que construí el conocimiento develando los procesos político- educativos locales con las condiciones sistémicas

que han propiciado la desigualdad, la inequidad y la exclusión educativa. Siempre estuve consciente del compromiso político de buscar juntos una alternativa que propiciara la formación de docentes y niños con el desarrollo pleno de sus potencialidades (Rockwell, 2011).

En el proceso de análisis y escritura de este trabajo afloraron sentimientos que revivieron momentos tanto de frustración como satisfacción por el trabajo realizado que, en ocasiones, me obligaban a repensar si estaba analizando adecuadamente el sentido de los discursos docentes y no me dejaba llevar por mis fobias o filias. El trabajo analítico fue lento, tenía que volver al diario de campo, a las notas, a los registros, para elaborar categorías que permitieran establecer las relaciones entre los planos de la realidad, los procesos formativos y escolares.

Recurrí al análisis de documentos de diversos tipos para contrastarlos con las realidades y procesos observados que no aparecen en el discurso oficial, pero que pueden explicar lo que está implícito en el decir y hacer del currículo prescrito y diseñado.

El material empírico que me sirvió para la construcción de datos que favoreció el análisis para establecer nuevas relaciones conceptuales acerca de los procesos estudiados, fueron múltiples documentos los que conservé de las distintas experiencias en las que participé: diarios de campo, encuestas a docentes, entrevistas de historias de vida de la primera investigación, documentos oficiales de la escuela, registros de observación de aula, opiniones de seminarios –taller, diálogos reflexivos con docentes, en fin, una larga lista como se puede constatar en las referencias documentales.

De cuando elaboré el anteproyecto de investigación para ingresar al Doctorado y de lo que hoy queda plasmado en este documento, hay una enorme distancia, que se puede apreciar en el objetivo general que entonces me planteaba:

Analizar cómo el dispositivo de la escuela primaria y el dispositivo de la Universidad Pedagógica Nacional se constituyen en espacios formativos para los docentes indígenas que favorezcan la reflexión y atención pertinente a la lengua, cultura e identidad, mediante un estudio comparativo entre instituciones de los estados de Guerrero y Morelos (Jordá, 2012).

La intención había sido, hasta cierto punto, la misma, conocer los procesos de formación que se desarrollan en dos espacios en la Universidad Pedagógica Nacional y en la escuela. Sin embargo, ya estaba estableciendo una categoría: "dispositivo de formación", lo cual contradice el enfoque etnográfico porque establecía categorías con antelación al proceso de análisis y el trabajo conceptual. Otra diferencia era la amplitud que planteaba al ser un estudio comparativo entre los estados de Guerrero y Morelos.

Como todo proceso de construcción, en el camino acoté solo al estado de Guerrero, por ser la experiencia con la que contaba con mayor información, de largo alcance y muy cercana a mis afectos. Durante la investigación documental y el contexto de las reformas educativas de Peña Nieto, entraron en escena los organismos internacionales de los que poco sabía, lo cual me mantuvo indagando por lo menos un año. Entonces incorporé al estudio las políticas educativas en sus distintos niveles y conexiones.

Las interrogantes generales que han guiado mi trabajo son:

¿Quiénes han sido y son los organismos internacionales y de la región latinoamericana, cómo influyen en las políticas educativas nacionales y las dirigidas a la población infantil de los pueblos originarios? ¿Quiénes son y cómo se relacionan los expertos intermediarios con los organismos internacionales y traducen los compromisos que el gobierno mexicano contrae con éstos?

¿Cuáles son los mecanismos y las acciones de los que el sistema educativo nacional se ha valido, en las distintas reformas educativas para instrumentar la modernización de la educación indígena y la formación docente con miras a elevar la calidad de la educación?

¿Cómo se han expresado las políticas sociales y educativas para los pueblos originarios en el contexto del estado de Guerrero y entre los amuzgos de Xochistlahuaca?

¿Cuáles han sido las respuestas de los guerrerenses y de los amuzgos al ejercicio autoritario del poder en los ámbitos político y educativo?

La dimensión temporal de este trabajo parte del encuentro que tuvimos en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, los entonces estudiantes amuzgos y la que esto escribe, en torno a la Licenciatura en Educación Indígena en 1987 y abarca hasta 2015. Aun cuando me retiré del proyecto en 2011, las reformas educativas de 2013 que trastocaron el de por sí deteriorado sistema educativo nacional, hicieron más evidente la intervención de los organismos internacionales y empresarios mexicanos, lo cual me obligó a indagar cómo se vinculaban con las autoridades mexicanas. Vale la pena aclarar que el proyecto continúa vigente.

La estructura del trabajo está organizada en dos partes, la primera abarca seis capítulos, los que se refieren al nivel macro de las políticas internacionales y las respuestas de los pueblos originarios, en dos periodos: las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX y los años noventa hasta el nuevo milenio. En primer lugar, abordo el contexto latinoamericano, y en segundo lugar, el sistema educativo mexicano y el subsistema de educación indígena.

La segunda parte, en cuatro capítulos, da cuenta de los procesos educativos y formativos situados en los contextos sociopolíticos guerrerense y del municipio de Xochistlahuaca. En el largo proceso de formación docente en sus distintas expresiones, es posible identificar en el municipio, la presencia de diferentes instancias internacionales y nacionales, que se han propuesto imponer un modelo de vida y educativo ajeno a las prácticas culturales de los amuzgos. De ahí, la importancia de conocer las diferentes respuestas que este pueblo ha manifestado al ejercicio autoritario del poder, entre estas se encuentra la construcción colectiva del proyecto alternativo "Una Escuela para la Vida".

Primera Parte

En el capítulo I. Organismos Supranacionales en Latinoamérica: Derechos Indígenas y Educación, expongo en primer lugar, quienes son los organismos internacionales, hago un breve recorrido histórico de la lucha de los pueblos originarios por conquistar sus derechos y hacerse escuchar en el mundo. Reviso, cómo en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial proliferan los organismos internacionales, que a la par, voltean la mirada hacia los pueblos indígenas, dando

los primeros pasos hacia una legislación internacional que proteja sus derechos y al mismo tiempo, proliferan agencias estadounidenses como los Cuerpos de Paz, el Instituto Lingüístico de Verano, que penetran en las regiones indígenas de Latinoamérica. En esta etapa, se crea la primera institución, el Instituto Indigenista Interamericano, quien dicta las primeras políticas indigenistas en cuya instrumentación México fue vanguardia en América Latina. El periodo que examino en esta sección se sitúa en las décadas setenta y ochenta, en él analizo las políticas educativas indigenistas en la región y la reacción de los movimientos indígenas a ellas.

En el capítulo II, Educación para la diversidad cultural en América Latina: De los años noventa al nuevo milenio, presento las acciones que la UNESCO en el marco de la Declaración Mundial Educación para Todos (1990), en su Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, elabora el Proyecto Principal Educación en América latina y el Caribe (PRELAC), en el cual se hace referencia, por vez primera, a la educación bilingüe –intercultural. En él se diagnostican las realidades educativas de la región con base en el análisis económico de la Comisión Económica para América Latina, inaugurando las políticas neoliberales que transformarán a los Estados y a los sistemas educativos, en función del “desarrollo productivo con equidad”, causante entre otros factores, de que Latinoamérica sea la región más desigual del mundo.

En el terreno educativo, los planteamientos del PRELAC influyeron en la Modernización Educativa en México y abrieron oportunidades en Sudamérica para el avance de los proyectos educativos en los que participaron las organizaciones indígenas. En el nuevo milenio, analizo las políticas de formación docente para la diversidad cultural y a los organismos financieros continentales que, inusualmente, despliegan una gran actividad hacia los pueblos originarios, al crear fondos y unidades para su desarrollo económico, social y educativo.

El análisis del Sistema Educativo Nacional (SEN) lo llevo a cabo en el capítulo III, a partir de la modernización educativa, la cual sigue los planteamientos del Fondo Monetario Internacional quien recomendaba una política económica y

monetaria drástica que afectó las condiciones de vida de grandes sectores de la población y sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje. La incorporación de México al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y su ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), marcaron el control de los organismos internacionales sobre la economía nacional y la educación. Asimismo propiciaron la intervención y presión de grupos de interés entre otros, la cúpula del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y los empresarios organizados en asociaciones como Mexicanos Primero que velan por el cumplimiento del modelo educativo neoliberal.

En el siguiente Capítulo IV, me centro en las políticas indigenistas nacionales cuyo campo de acción, en gran medida, ha sido el educativo, las cuales han transitado de la incorporación- integración en el siglo XX, para arribar al neoliberalismo con la modernización de la educación indígena de fin de siglo.

En el Capítulo V, examino las políticas de financiamiento, gobernabilidad y participación como el marco desde el cual se toman las decisiones sobre el gasto educativo, ya que éste representa el principal instrumento para hacer posible el derecho a la educación. Considero que el manejo del presupuesto en la educación se ha convertido en uno de los mecanismos de dominación- subordinación que, tanto organismos internacionales como el poder federal ejercen.

El último capítulo de esta primera parte, lo dedico al análisis de la política de formación docente de la Dirección General de Educación Indígena, como la instancia responsable a nivel federal de la atención educativa de los pueblos originarios. Trato de identificar las concepciones de docente y de formación presentes en sus documentos normativos y contrastarlo con las acciones que ha emprendido.

Un tema obligado al hablar de formación en el subsistema, son las licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional en las que se han formado miles de los maestros: Licenciatura en Educación Indígena y las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena. La autocrítica como formadores es un ejercicio necesario para mejorar nuestra práctica.

Otra de las interrogantes que me propuse dilucidar fue si las decisiones que toma la DGEI son independientes o se encuentran subordinadas a los poderes supranacionales que apoyan los programas compensatorios.

Segunda Parte

Los siguientes cuatro capítulos se sitúan en los contextos donde se han llevado a cabo las distintas experiencias de formación: el estado de Guerrero y la Cabecera municipal de Xochistlahuaca de la misma entidad federativa. En el capítulo VII, parto de una perspectiva histórica sobre los procesos políticos y económicos que la sociedad guerrerense ha vivido, la que me permite explicar por qué existe una enorme desigualdad social, que se refleja, principalmente, en las regiones indígenas. Estas desigualdades una de las razones por las cuales, la población reacciona de manera agresiva ante los embates de los poderes autoritarios que gobiernan al Estado en sus diferentes ámbitos, en especial, el que es de mi interés: el educativo.

Por ello, expongo dos experiencias: el Seminario-taller, "El docente formador en las LEP y LEPMI"(1999-2001)y el Movimiento Magisterial guerrerense (2009),que pretendió darse su propio proyecto educativo en lugar de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). Estas propuestas, me parece, ilustran la resistencia a la dominación y la posibilidad de construir proyectos alternativos que respondan a las necesidades educativas de las sociedades.

El contexto sociopolítico del municipio de Xochistlahuaca, es el tema del VIII capítulo, inicio con un rastreo histórico del origen del pueblo amuzgo para ubicarme en la mitad del siglo XX donde esta sociedad sale de su aislamiento y empieza a cambiar con la llegada de nuevos actores: los partidos políticos, la escuela bilingüe y los medios masivos de difusión. La sociedad de Xochistlahuaca, experimenta cambios que se manifiestan en movimientos políticos y sociales, en los cuales los maestros bilingües juegan un papel central, lo que abona a la búsqueda de alternativas educativas, dando lugar al primer intento por cambiar la organización curricular de la escuela primaria El Porvenir, turno matutino (TM).

Los dos últimos capítulos, los enfoco a los procesos de formación docente a partir del análisis del proyecto "Formación docente en contextos interculturales" de

la UPN. Es en el capítulo IX, donde examino el proceso que desarrollamos con los mismos maestros de la escuela El Porvenir TM, quienes se encontraban ante el dilema de decidir entre continuar la organización curricular por asignaturas o cambiar a un enfoque globalizador.

En el capítulo X, me remito a la experiencia de construir colectivamente una propuesta educativa en la escuela El Porvenir turno vespertino, que considero ha sido el resultado de los dilatados procesos de formación que vivimos, en el afán de transformar esa educación que niega los derechos de los pueblos originarios a una educación liberadora.

Primera Parte

Capítulo I

Organismos Supranacionales¹ en Latinoamérica²: Derechos Indígenas y Educación

En este capítulo expongo el proceso histórico de la lucha de los pueblos originarios de América Latina y, los antecedentes de las políticas educativas dirigidas a los pueblos originarios hasta los años ochenta como la simiente de las propuestas educativas que, de acuerdo con las condiciones económicas, políticas y sociales que se viven pueden ser viables, tanto para los Organismos Supranacionales (OS) como de los pueblos sudamericanos.

El propósito de este apartado es exponer parte del proceso histórico de lucha de los pueblos originarios de América y del contexto latinoamericano, por ser reconocidos en el derecho internacional, como el marco dentro del cual evolucionan las políticas educativas dirigidas a ellos.

Desde mi punto de vista, acercarnos a la década de los ochenta permite comprender cómo se da el proceso por el que atraviesan los países latinoamericanos de un Estado benefactor³ que al trasladar una parte importante del poder a las finanzas, se encaminaron a una “transnacionalización dependiente” (González Casanova, citado por Alonso, 1992). Lo cual significó que las decisiones propias del Estado pasaran al Fondo Monetario Internacional y al Banco Mundial, y condujeran a una integración subordinada supeditada y excluyente. Los gobernantes neoliberales han desmantelado posturas y prácticas nacionalistas esperanzados en

¹En este trabajo utilizo indistintamente Organismos Supranacionales (OS) y Organismos Internacionales (OI), sin embargo el concepto supranacional sí tiene una connotación que pretende mostrar la relación de subordinación de los Estados nacionales frente a los poderes mundiales sobre todo financieros.

² América, Latinoamérica, América Latina, Abya Yala, las denominaciones que le han dado al continente y al subcontinente, reflejan la historia de dominación colonial de los europeos en estas tierras. En Sudamérica han adoptado la auto denominación *Abya Yala* (Tierra en plena madurez), que quizá le dio el pueblo Kuna de Colombia-Panamá al territorio que habitaba. Hoy se ha generalizado entre intelectuales y movimientos indios como signo de identidad y respeto por la Tierra en contraposición con el término eurocentrista de América (Chinkim, 1995).

³El Estado de Bienestar intervenía en la esfera pública y privada creció desmesuradamente su tamaño y su poder, de ahí que sus cometidos de justicia social y de promover la actividad empresarial entraran en contradicción. Creció el aparato burocrático que por ineficaz no fue tolerado por las clases dirigentes al no ser capaz de atender las crecientes demandas sociales y propiciar el crecimiento económico provocando que fuera desmantelado paulatinamente (Alonso, 1992).

que una apertura comercial indiscriminada, no arrasaría con una débil economía sino que la salvaría de la catástrofe de la crisis de este modo han colocado a sus países “al arbitrio de los poderosos centros de poder económico trans y supranacionales” (Ibídem. p. 35).

Me parece que en el fondo del modelo educativo promovido por los OS es responder al proyecto económico transnacional y globalizado, el cual ha sido un proceso que se inicia en los años ochenta y ha tenido una continuidad hasta nuestros días. A su vez, explica parte de lo que ha ocurrido en el ámbito educativo mexicano, la imposición de las políticas supranacionales a partir de la Modernización de la Educación Básica con sus programas compensatorios para las poblaciones indias y su continuidad hasta la reforma actual inspirada en el modelo educativo que propone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE).

Consideré fundamental recuperar a México en el contexto de América Latina por dos razones fundamentales, por un lado, es el espacio físico e histórico en el que se hunden las raíces del colonialismo que aun permean las conciencias de nuestras poblaciones, ya que desde los movimientos independentistas las potencias europeas y los Estados Unidos (EU) se han enfrentado por controlar a la Región. A mi parecer, esta lucha soterrada se expresa en el ámbito educativo al ser un espacio privilegiado de penetración cultural e ideológica desde los tiempos de la colonización.

Por otro lado, el contexto latinoamericano es el marco político en el que los OS y sus filiales regionales, insertan sus propuestas educativas, las supervisan y evalúan, adecuándolas a las necesidades que el proyecto económico les demanda.

El estudio de la participación de los OS en la educación finca su importancia en el papel central que juegan sus lineamientos en el diseño de las políticas educativas de México y su financiamiento desde la etapa de modernización educativa de los años noventa y mayor aún en la actualidad. Los créditos que otorgan los OI están condicionados a seguir las directrices de los mismos para “reorganizar el sistema educativo para lograr la eficiencia y la calidad educativa” (Zorrilla, 2003 p.76).

Su predominancia se manifiesta a través de actividades de asesoramiento, de consulta, de estudios, de evaluaciones y de financiamiento de proyectos educativos (Sáenz y Molina, 2015). Lo cual obliga a incluirlas en el análisis de los procesos educativos de cada periodo histórico. A su vez estudios de la OREALC- UNESCO (2013), consideran también que las organizaciones internacionales juegan un papel importante en la formulación y estabilización de las políticas educativas en los países latinoamericanos, a través de investigaciones, asesoría técnica y el financiamiento.

Las políticas del Estado mexicano se "armonizan" con una agenda internacional dando lugar a lo que han llamado el estudio desde una perspectiva crítica de la "política educativa supranacional", la cual implica la negociación que establecen los OI con los representantes de los estados nacionales.

Para Tiana "...el estudio de los sistemas educativos contemporáneos exige adoptar una perspectiva internacional... Los límites nacionales resultan insuficientes para dar cuenta de qué son en realidad los sistemas educativos, cuáles son sus metas y hacia dónde evolucionan" (citado en Sáenz y Molina pág.10). Más aun si como afirma Quijano (2009), que en esta era de la globalización económica, las instancias supranacionales son el espacio donde se llevan a cabo los acuerdos entre los Estados nacionales quienes se convierten en las correas de transmisión de los intereses de las grandes corporaciones.

Parto de reconocer que el estudio de la política educativa por principio requiere de precisar qué significa ese concepto para este trabajo, de esta manera es posible identificar con mayor claridad qué me propongo analizar. De acuerdo con Flores-Crespo, la política es: "un curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir las finalidades que el Estado se va fijando" (2008:16).

Sin embargo, me parece que este concepto se enriquece si se le agrega un ingrediente básico: la noción de poder que siempre está presente en cualquier sistema u organización, más aun cuando me refiero al sistema educativo o a la escuela. En la noción de poder están implicadas otras dos: la de decisión y la del

lugar o instancia desde la que se decide, el contexto en el cual se llevan a cabo “ [...] los acuerdos y negociaciones, las presiones e imposiciones, los conflictos y tensiones [...]” (Viñao, 1994 p.3).

Aníbal Quijano (2009) plantea un punto de vista interesante sobre el poder al considerar que “[...] la especie humana que llamamos homo sapiens, es la única cuyo sentido histórico de existencia, cuyo itinerario en el tiempo, por lo tanto también cuya motivación central es el poder” (p.3). Me parece que visto de esa manera puede contribuir a explicar el comportamiento violento de la humanidad por acceder a él a cualquier precio. Ejemplos sobran en todos ámbitos sociales y políticos.

Entendida así la política educativa, me permite revisarla como un proceso en el que intervienen distintos actores, en ámbitos que van de lo local a lo nacional e internacional estableciendo vinculaciones a través de redes. Desde sus espacios de poder toman decisiones, en ellos se generan conflictos, tensiones, dilemas, ambigüedades y contradicciones. En los procesos que me propongo estudiar trato de dilucidar cómo confluyen grupos de interés y presión tanto nacionales como internacionales en las decisiones que se toman desde el poder para orientar la educación hacia ciertos fines, y cuáles expresiones se manifiestan entre los actores afectados por estas decisiones.

Al analizar a las organizaciones internacionales Ness y Brechin (1998) sostenían que a pesar de que los estudios sociológicos funcionalistas señalaban que el crecimiento de éstas pueden servir para fines altruistas les ha sido ineludible “[...] mostrar como las organizaciones siempre sirven a los intereses particulares de sus creadores o miembros, mientras que portan máscaras de intereses públicos altruistas” (citado por Maldonado, 2003 p.371). También pareciera que hay una estrecha relación entre los informes de investigación que estas instancias realizan, su publicación y difusión para, más adelante, justificar las medidas que los gobiernos aplican. Es decir, la mayoría de estas investigaciones tienen un carácter coyuntural.

Asimismo, los expertos de los Estados nacionales⁴ juegan un papel decisivo en la instauración de las políticas recomendadas por los organismos internacionales, puesto que difunden sus agendas, promocionan sus proyectos y actúan como “traductores” de sus políticas en los contextos nacionales (Ibídem).

Por esta razón, me interesó explorar quiénes son los especialistas mexicanos y los representantes gubernamentales, que al final son los *policymakers*, que en gran medida, definirán los avances y desafíos del modelo educativo, acerca de cómo deben ser preparados los docentes, tanto en la formación inicial como en la permanente (Louzano y Moriconi, 2014).

En el estado del conocimiento sobre los organismos internacionales 1992-2002, Maldonado (2003) reportaba como una de las dificultades para llevar a cabo investigación acerca de ellos, era el hermetismo con el que trabajan. Además, los sectores oficiales mantienen el mismo hermetismo, opacidad en la información y en las negociaciones que sostienen. Hoy en día, la intervención en los temas educativos de la OCDE vinculada a la iniciativa privada, encabezada por Mexicanos Primero y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) entre muchos otros, es abiertamente publicitada. Sus estudios se consideran la base para la toma de decisiones en el rumbo de las políticas educativas mexicanas como lo muestran los informes difundidos a través de la prensa escrita y los noticieros televisivos.

¿Quiénes son los Organismos Internacionales?

Los OI⁵ aparecen después de la Segunda Guerra Mundial debido a la mayor catástrofe humanitaria y económica del siglo XX y la necesidad de buscar nuevas

⁴ Ejemplos de investigaciones financiadas por OI, en décadas anteriores, son los estudios de carácter internacional realizados, uno por Schmelkes (1997) como parte del proyecto para “la mejora de los servicios de educación primaria, coordinado por el Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO (p.3)”. Otro es el informe final de Torres y Tenti (2000) acerca de Políticas Educativas y Equidad en México, una colaboración entre SEP y el IPE UNESCO, Buenos Aires; el cual hace referencia a los programas compensatorios administrados por CONAFE.

⁵En este trabajo se revisan a organismos internacionales agrupados en torno a la Organización de Naciones Unidas (ONU) que se han dedicado a estudiar los procesos económicos mundiales y regionales (CEPAL). El BID y el BM que otorgan créditos y que no trabajan con financiamiento independiente. También están los denominados “tanques de pensamiento” como la OCDE que sí cuenta con financiamiento independiente y es uno de los más importantes a nivel mundial

formas de relación y mecanismos para arbitrar el nuevo orden económico internacional (Sáenz y Molina, 2015). Como resultado de la guerra el debilitado poderío económico europeo favoreció el ascenso de la hegemonía de EU y a la proliferación de organizaciones económicas que hoy controlan la economía global.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) que sustituyó a la Sociedad de las Naciones, abrió la posibilidad de un espacio jurídico político bajo la supremacía de los Estados Unidos y sus aliados. Se promovieron una serie de programas educativos, sociales y culturales para formar recursos humanos necesarios para el desarrollo capitalista (Puiggrós, 1980).

Entre los más influyentes en el diseño y aplicación de las reformas educativas en México están principalmente, el Sistema de Naciones Unidas y sus organismos especializados entre ellos la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), la Comisión Regional Económica para América Latina (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).

La entidad financiera regional, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la agencia mundial Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Otras organizaciones regionales como la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OIE) y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Así como aquellas instituciones que interesan a este trabajo que se orientan, en particular, al diseño de políticas públicas y propuestas educativas que han atendido a poblaciones originarias: el Instituto Indigenista Interamericano (III) ya extinto desde 2009, el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y el Foro

(Maldonado, 2003). Asimismo, las instancias internacionales que tiene una agenda más puntual acerca de la educación (UNESCO-IIEP, Comisiones de Cultura y Desarrollo, la Internacional sobre la Educación para el siglo XXI y las Conferencias Iberoamericanas de Educación).

Permanente para las Cuestiones Indígenas órgano subsidiario del Consejo Económico y Social de la ONU.

Las agencias internacionales y regionales establecen redes que les permiten monitorear y evaluar los avances de los acuerdos tomados con los países miembros (Ver cuadro No. 1 anexo No. 1).

Inicio con un recuento histórico en el siglo XX de la lucha de los pueblos originarios⁶ por el reconocimiento mundial de sus derechos con el énfasis puesto en la educación. Más adelante expongo de quiénes han sido los primeros organismos internacionales y los regionales más influyentes en América Latina y por ende en México, que se han abocado al diseño de políticas para la población indígena latinoamericana en el contexto de la posguerra.

En las décadas de los sesenta hasta los ochenta, los movimientos de liberación nacional en el mundo y el ascenso de la movilización y la organización de los indios en Latinoamérica, condujo con distintos énfasis de acuerdo a las circunstancias políticas de cada país, a un cambio de políticas que obligaron a los OI a considerar a los indios en la toma de decisiones sobre su participación en la determinación de su vida futura y con repercusiones relevantes para la construcción de modelos educativos alternativos que se han concretado con posterioridad en algunos países sudamericanos.

Reviso cómo los OI y sus filiales regionales han enfocado la problemática educativa en general y en particular la de contextos indígenas; cuáles han sido sus recomendaciones y qué proponen implícita y explícitamente para educación básica y la formación de maestros para una educación pertinente lingüística y culturalmente.

Organismos Supranacionales frente a los Derechos de los Pueblos Originarios

⁶En este trabajo empleo indistintamente los términos pueblos originarios, indígenas e indios para evitar el significado discriminatorio que a través de la historia se ha dado a la palabra indio, además manifiesto una posición política de reivindicación de estos pueblos.

El abordaje en la legislación internacional de los derechos humanos para los pueblos originarios y en específico, el de una educación para la diversidad lingüística y cultural, se gesta después de una larga lucha de estos pueblos porque les fueran reconocidos.

Podría ubicar el inicio de esta historia de los pueblos originarios, a principios del siglo XX, su propósito fue ser escuchados en las instancias internacionales, para hacer valer sus derechos a “vivir conforme a sus propias leyes, en su propia tierra y bajo su propia fe” (ONU/FPCI). La lucha se remonta a dos pioneros: el Jefe de Haudenosaunee Deskanheh representante de las Seis Naciones de los Iroqueses (1923) y al jefe religioso Maorí T.W. Ratana (1925), quienes intentaron ante la Sociedad de las Naciones hacer oír su voz pero les fue negado el acceso en Ginebra. En ese tiempo, el hecho de que los pueblos indígenas no contaran con reconocimiento jurídico los colocaba en un estado de indefensión cuando los acuerdos que concertaban no los cumplían particulares o el Estado.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) comenzó a investigar a las poblaciones indígenas sometidas a trabajos forzosos y como resultado de ese estudio aprobó el primer instrumento jurídico internacional sobre los pueblos indígenas y sus derechos en 1957, el cual fue sustituido en 1989 por *El Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*.

El Convenio ha representado para los pueblos nativos del mundo y en particular para México, el instrumento jurídico internacional más completo que ha dado un sustento jurídico a sus luchas de siglos, por su carácter de vinculante.

Dos son los postulados básicos desde los cuales se debe interpretar el Convenio: “[...] el respeto de las culturas, formas de vida e instituciones tradicionales de los pueblos indígenas, y la consulta y participación efectiva de estos pueblos en las decisiones que les afectan” (OIT/OREALC, 2007 p.8).

El Convenio núm. 169 propone conceptos básicos relativos al respeto, al reconocimiento y a la participación de dichos pueblos. El respeto a la cultura, idiomas, la religión, la organización social y económica, y a la identidad propia constituye la premisa de la existencia perdurable de los pueblos indígenas y tribales (Ibídem.).

Respecto a la educación, el Convenio plantea para los pueblos en su Artículo 26, el derecho a: " [...] adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional".

El **Artículo 27** establece:

1. Los programas y servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.
2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.
3. Además los gobiernos deberán reconocer el derecho de estos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación...

Artículo 28

1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo al que pertenezca...
2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que estos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país
3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas (Ibídem. pp.44-45)

En estos planteamientos se observan los derechos tanta veces omitidos o negados a los pueblos originarios mexicanos: la inclusión de sus culturas en el proceso educativo, la conservación y desarrollo de sus lenguas, pero también el aprendizaje del español como necesario en la comunicación con la sociedad nacional, es decir un bilingüismo enriquecedor y no de transición con la pérdida de sus

lenguas. Ya entonces se señalaba la importancia de respetar y desarrollar lenguas y culturas para fortalecer su identidad.

Desde mi punto de vista, un tema central es la formación de los integrantes de estos pueblos para que ellos mismos formulen y ejecuten sus programas educativos. Situación que en México se ha tratado de llevar a cabo pero que ha tropezado con innumerables obstáculos, entre ellos la continuidad de la línea paternalista del indigenismo tradicional que se ha caracterizado por crear instituciones verticalistas que diseñen una política educativa de los no indios para los indios.

Como la investigación y los documentos internacionales dan cuenta, uno de los más sentidos agravios que los pueblos originarios en el mundo han sufrido y sufren es la discriminación debido a los procesos de colonización que han vivido.

La ONU declara en 1965, la *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial* entre sus considerandos señala:

[...] que las Naciones Unidas han condenado el colonialismo y todas las prácticas de segregación y discriminación que lo acompañan, cualquiera que sea su forma y dondequiera que existan, y que la Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales, de 14 de diciembre de 1960 [resolución 1514 (XV) de la Asamblea General], ha afirmado y solemnemente proclamado la necesidad de ponerles fin rápida e incondicionalmente,(ONU, 1965).

Me parece que el contexto de la posguerra en el que surge esta Convención fue el derivado de la Segunda Guerra Mundial cuando los ejércitos de ocupación en las colonias europeas de África y Asia, pusieron al descubierto el verdadero rostro del colonialismo, expresados en choques violentos contra la población nativa y prácticas discriminatorias que avivaron el sentimiento regionalista (Andrade, 1981). Es en las décadas que van de fines de los cincuentas a los sesentas donde se gestan las luchas armadas de liberación nacionales en África y Asia que obligaron a la ONU a dar una respuesta.

El Consejo Económico y Social de la ONU creó el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas con el objetivo de examinar la problemática de sus derechos

humanos en 1982. La ONU proclamó en 1993 el Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo, con miras a “fortalecer la cooperación internacional para la solución de los problemas con que se enfrentan las comunidades indígenas en esferas tales como los derechos humanos, el medio ambiente, el desarrollo, la educación y la salud” (ONU, 1993). Justo en el año en que se firma el Tratado de Libre Comercio de América del Norte y que podemos marcar como el inicio de la globalización neoliberal en México.

De 1995 al 2004 se proclama el Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo y como una de sus tareas principales fue crear en el año 2000 el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas (ONU/ ECOSOC).

Otro esfuerzo por construir un espacio en defensa de los pueblos, en general, lo llevó a cabo el abogado Lelio Basso comprometido con la justicia y ante situaciones en las que “el Estado y el Derecho son puestos al servicio de intereses sectoriales, e incluso en instrumentos de opresión” (TPP, 2014). Basso tomó la iniciativa de gestionar la constitución del Tribunal Permanente de los Pueblos (TPP) (1979), cuyo propósito al ser un tribunal independiente fuera:

[...] capaz de dar una respuesta al sufrimiento efectivo de los pueblos, en todos los ámbitos de la sociedad, un sufrimiento producto de la opresión generada por el Estado y por el gobierno, pero también por las empresas, los bancos y las instituciones financieras (Ibídem.).

El TPP cuenta con el capítulo México, el cual culminó su trabajo después de un proceso de tres años en que reunió y sistematizó testimonios de 500 casos. El Tribunal en la audiencia final emitió su sentencia, la que da cuenta de:

[...] que las amenazas y agravios se refieren tanto a la violación a los derechos de los pueblos a una vida digna, a la relación con la naturaleza y la destrucción ambiental, como a las condiciones de desigualdad, precarización y pobreza que suponen un conjunto de condiciones de deterioro de las condiciones de vida, así como las formas de violencia directa contra las personas, las comunidades, defensores de derechos humanos, las mujeres o periodistas (Gómez, 2014).

Los jueces del TPP México consideran como agentes responsables al Estado mexicano, las empresas transnacionales, los estados de origen de las empresas y el sistema de la ONU a través de instituciones como el Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y la Organización Mundial de Comercio.

Los pueblos originarios son de los más agraviados en todos los ámbitos de su vida ante la violencia estructural que la globalización del mercado ha generado, incrementando la desigualdad y la asimetría económica que repercuten en la formación de su niñez, debido entre otras razones al tipo de educación que se les impone, la inequidad y pauperización de los servicios educativos.

En cuanto a la legislación internacional que ha contribuido a visibilizar la discriminación y exigir el derecho a una educación pertinente tanto lingüística como culturalmente, encontramos tres declaraciones mundiales:

La *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos* (1998), la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*(2001) y la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* (2007). Estas declaraciones reafirman los derechos humanos colectivos de los pueblos originarios a partir de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, así como, los formulados, en particular, en el Convenio 169.

La *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos* (1998) advierte, la urgencia de contar con principios de orden universal para defender las lenguas amenazadas de aquellos pueblos subordinados política y económicamente, que les imponen una lengua ajena y que están en un proceso de sustitución lingüística, como lo es en varios casos de las lenguas nacionales en México.

Por el momento histórico de la mundialización de la economía en el que surge esta Declaración, promovida por organizaciones no gubernamentales y los Centros del *Pen Club*, es que interpreto como una alerta a las comunidades lingüísticas sobre las alianzas que los gobiernos nacionales, en mayor o menor medida, han establecido con los intereses transnacionales. De ahí que señalan en primer lugar el derecho de todas las comunidades lingüísticas para organizar y promover el desarrollo de las lenguas amenazadas. Por ello, dice partir de:

[...] las comunidades lingüísticas y no de los Estados, y se inscribe en el marco de refuerzo de las instituciones internacionales capaces de garantizar un desarrollo sostenible y equitativo para toda la humanidad y tiene como finalidad propiciar un marco de organización política de la diversidad lingüística basado en el respeto, la convivencia y el beneficio recíprocos (DUDL, 1998).

El Artículo 2º de esta Declaración suscribe lo que siete años atrás el Convenio 169 establecía como derechos colectivos de los pueblos indígenas, aquí considerados como grupos lingüísticos:

[...] el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura; el derecho a disponer de servicios culturales; el derecho a una presencia equitativa de la lengua y la cultura del grupo en los medios de comunicación; el derecho a ser atendidos en su lengua en los organismos oficiales y las relaciones socioeconómicas.

En México fue hasta 2003 que se mandata la *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, para “regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas” (DOF, 2003), para llevar a cabo esta tarea se crea el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

Para la educación de los pueblos originarios la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*, marcó un relevante avance sobre su derecho a preservar la diversidad cultural e identitaria y ser considerada como riqueza, y no como obstáculo para el entendimiento entre los diferentes.

El contexto mundial en el que surge la Declaración fue el ataque del 11 de septiembre de 2001 a los EU, el cual fue atribuido por su presidente a los “fundamentalistas musulmanes” de Al Qaeda, lo cual desató un debate en la trigésima primera Conferencia Mundial de la UNESCO sobre cómo evitar un choque violento entre culturas y civilizaciones diversas.

La Conferencia General recordó que en el Preámbulo de la Constitución de la UNESCO se afirma:

[...] que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua (UNESCO, 2002).

A partir de estas consideraciones proclamaron 12 principios agrupados en cuatro rubros: "Identidad, Diversidad y Pluralismo", Diversidad Cultural y Derechos Humanos, Diversidad Cultural y Creatividad, y Diversidad Cultural y Solidaridad Internacional" (Ibídem.).

Destaco el Artículo 4º sobre la relación entre los Derechos Humanos y la Diversidad Cultural, que concierne a este trabajo, puesto que se ha traducido en sendas legislaciones para los pueblos nativos y para la educación de los países latinoamericanos, que no siempre se concretan en acciones gubernamentales efectivas que deriven en relaciones económicas y políticas menos asimétricas y se conviertan en aplicaciones prácticas en escuelas y aulas.

Artículo 4- Los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural
La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos autóctonos. Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni limitar su alcance (Ibídem.).

De las orientaciones del Plan de Acción anoto los objetivos que corresponden a mi interés en este trabajo:

6. Fomentar la diversidad lingüística –respetando la lengua materna- en todos los niveles de la educación, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje del plurilingüismo desde la más temprana edad.
7. Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la formulación de los programas escolares como la formación de docentes.
8. Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar los

métodos culturalmente adecuados para la la comunicación y la transmisión del saber (Ibídem.).

Las claves para avanzar en la educación de no solo los pueblos originarios sino de todos los niños del mundo están contenidas en estos objetivos, los cuáles pueden ser un instrumento de la legislación internacional para la defensa del derecho a ser diferente al interior de cada nación.

Otro documento importante para los pueblos originarios fue la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*, proclamada en 2007. Por las aseveraciones del documento es posible interpretar que la aplicación del Convenio 169 había sido limitada, ahora se reconocía explícitamente los problemas que aquejan a estos pueblos como el racismo y la discriminación. La ONU señalaba estar:

Preocupada por el hecho de que los pueblos indígenas han sufrido injusticias históricas como resultado, entre otras cosas, de la colonización y de haber sido desposeídos de sus tierras, territorios y recursos, lo que les ha impedido ejercer, en particular, su derecho al desarrollo de conformidad con sus propias necesidades e intereses...(ONU, 2008 p.2).

Conminaba de manera urgente a la comunidad internacional a “respetar y promover los derechos intrínsecos de los pueblos indígenas” (Ibídem.).

El Artículo 2 incorpora que los derechos son tanto individuales como colectivos:

Los pueblos y los individuos indígenas son libres e iguales a todos los demás pueblos y personas y tienen derecho a no ser objeto de ningún tipo de discriminación en el ejercicio de sus derechos, en particular la fundada en su origen o identidad indígenas (Ibídem.).

A mi parecer, si bien se reafirma el derecho a libre determinación de los pueblos, a la autonomía, al autogobierno pero esta autonomía se circunscribe a sus asuntos internos y locales (Artículo 4º).

En el Artículo 46, se advierte que estas normas no autorizan o alientan: “[...] acción alguna encaminada a quebrantar o menoscabar, total o parcialmente, la integridad territorial o la unidad política de Estados soberanos e independientes”.

Este ha sido en México el argumento jurídico que se ha esgrimido para que los pueblos indígenas en lugar de ser “sujetos de derecho público” continúen bajo la tutela del Estado como “entidades de interés público” (DOF, Art. 2º Constitucional, 2001).

En lo que se refiere a la educación, la Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas reafirma los postulados del Convenio 169 del derecho a la educación que imparta el Estado en todos los niveles y formas, enfatiza en sus artículos este derecho en particular de los niños e introduce las palabras “sin discriminación”, ya que, al menos en México las prácticas discriminatorias son evidentes en el campo educativo.

El informe sobre Derechos Humanos en México de la Oficina del Alto Comisionado de la ONU del 2003, da cuenta de la urgencia de “erradicar las discriminaciones”, “en materia de accesibilidad al sistema educativo, el analfabetismo, rezago educativo, deserción escolar y baja eficiencia terminal” (SEP, 2009 p.123).

De vuelta a la Declaración, en su Artículo 14 establece que el Estado adoptará medidas eficaces para el acceso de todos los indígenas a una “educación en su propia cultura y en su propio idioma”, “en particular los niños, que viven fuera de sus comunidades”. Pero este derecho deja la puerta abierta para que el Estado lo cumpla “cuando sea posible”. (ONU, 2008 p.7).

En el mismo Artículo 14 confirma, como en el Convenio 169, el derecho de “ [...] establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”.

Como ya comentaba este derecho contraviene las leyes mexicanas puesto que el gobierno federal, es decir, la Secretaría de Educación Pública (SEP) es quien

está facultada para establecer, diseñar y controlar la educación de estos pueblos y la formación de sus docentes.

Organismos internacionales en Latinoamérica de los años cuarenta a los sesenta

La historia de enfrentamiento entre las potencias europeas y EU se inscribe en el proceso de desarrollo del capitalismo mundial en su fase imperialista del siglo XIX (González Casanova, 1983), cuando las potencias europeas irrumpieron en las nacientes repúblicas latinoamericanas, disputando su control frente al creciente expansionismo norteamericano.

Para Aguilar Monteverde (1971), como para otros estudiosos (González Casanova, 1983; Galeano, 1979), la intrusión del imperialismo europeo y más adelante el norteamericano conmovieron los cimientos de la economía latinoamericana con graves consecuencias, que convirtieron a estas economías en dependientes, asignándoles en la división internacional del mercado, el papel de productoras de materias primas y un limitado desarrollo industrial propio, condición que hoy día poco se ha revertido, sino es que en algunos casos, la dependencia se ha incrementado, como lo es en México respecto a EU. Por tanto, Latinoamérica se convierte en un campo estratégico para el desarrollo de su poder político y económico.

La "concepción desarrollista del progreso" (Puiggrós, 1980) acuñada por los norteamericanos para los países latinoamericanos, concibe a éstos como pueblos atrasados por su herencia indígena e hispana, por su falta de capital, tecnología y educación. Asimismo, los considera incapaces de conseguir "[...] por sí mismos, el pasaje del estado de subdesarrollo hacia sociedades modernas, tecnocratizadas y democráticas" (p.117). Bajo esta teoría, el desarrollo solo se logrará con el apoyo externo.

Cabe aclarar que, el hecho de que los países que integran la Región posean rasgos comunes de lengua, religión y sistemas de dominación social y nacional y hayan enfrentado enemigos comunes desde el colonialismo ibérico hasta el

imperialismo norteamericano, aquí es necesario reconocer que cada país en su sociedad y Estado presenta sus propias especificidades (González Casanova, 1983).

Desde una concepción evolucionista heredada del siglo XIX, los llamados países “desarrollados” han considerado a América Latina como sociedades incapaces de progresar socialmente debido a “ [...] obstáculos intrínsecos –históricos, raciales o culturales-” (Medina Echavarría citado por Puiggrós, 1980). Estos obstáculos se basan en la visión colonialista que aún pervive de civilizar a los bárbaros. Cuando la explicación de las condiciones históricas de la Región, podrían resumirse en las palabras de Galeano (1979):

Nuestra derrota estuvo siempre implícita en la victoria ajena; nuestra riqueza ha generado siempre nuestra pobreza para alimentar la prosperidad de otros: los imperios y sus caporales nativos. En la alquimia colonial y neocolonial, el oro se transfigura en chatarra, y los alimentos se convierten en veneno (p.5)⁷.

Esta mirada colonialista cobija el concepto funcionalista que disocia el proceso educativo del conjunto de procesos económicos, políticos y culturales. Visto de esta manera, es que plantean que la solución a la problemática educativa de América Latina sea a través del apoyo externo brindado por las agencias internacionales para que salga del “subdesarrollo”.

Así, la necesidad de formar recursos humanos para la producción económica convierte a la educación en un *prerrequisito para el desarrollo económico*. “...es la reducción del sujeto a su papel económico; el hombre es presentado como un recurso (Ibídem.p.17)”.

Con esta historia los OI en América Latina como telón de fondo, es que clasifiqué en dos bloques de instancias que considero tienen como un rasgo que los caracteriza, el vínculo que establecen con determinados países y los intereses políticos implícitos que los mueven.

Por un lado, se encuentra el bloque de agencias de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) al que se

⁷Las cursivas son del original.

encuentran alineados los países europeos y, por el otro, el encabezado por los Estados Unidos, su Agencia de Desarrollo y las agencias continentales lideradas por ellos de tiempo atrás. Vale decir, que en ambos casos los lineamientos que guían sus propuestas se inscriben en la agenda educativa mundial de la UNESCO.

Desde mi punto de vista, el hecho de conocer cuáles son las fuentes de financiamiento de los OI, permite descubrir las alianzas entre ellos, con otros regionales intergubernamentales y las empresas privadas para impulsar un modelo de educación que sea congruente con sus intereses económicos.

Las primeras instituciones de carácter continental que surgen fueron la Organización de Estados Americanos (OEA), la cual ha sido uno de los instrumentos de control político de EU en la Región y del mismo modo el Instituto Indigenista Interamericano (III) para las poblaciones nativas, que enarbolan la bandera de ayuda a los países latinoamericanos a “progresar”.

EU ha desarrollado y apoyado distintas estrategias y mecanismos de penetración cultural e ideológica a través de su Departamento de Estado, de los *Peace corps* y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), este último jugó un papel relevante entre los pueblos originarios de gran parte de los países del subcontinente, fue a través de la alfabetización en lenguas nativas que llevó a cabo su tarea evangelizadora (Carmona, 1967; Puiggrós, 1980; González Casanova, 1983). A continuación ilustro su *modus operandi*.

Instituto Lingüístico de Verano (ILV)

Considero importante recuperar el papel central que ILV ha jugado en la penetración cultural e ideológica de los pueblos originarios de Latinoamérica, como parte de los programas educativos impulsados por la Agencia Norteamericana para el Desarrollo (USAID). Su ideología se ha enraizado en la vida de las comunidades a través de sus iglesias y en la promoción de la lengua escrita para leer la Biblia en los idiomas nativos.

El ILV fundado por William Cameron Townsend de la Iglesia Bautista del Sur, inició su misión preparando a jóvenes de ambos sexos para enviarlos a “dos mil

tribus" cuyas lenguas no habían sido "reducidas a la escritura" con la finalidad de que tuvieran nociones de las Sagradas Escrituras en su propia lengua. Ocho años después su situación se legaliza en el estado de California para poder establecer convenios con instancias gubernamentales y académicas (ALAI, 1978).

Sus estrategias para formar a sus cuadros e introducirse con las poblaciones son semejantes en cuanto a ganarse la confianza de ellas presentando una imagen de personas desinteresadas que ofrecen ayuda a los más necesitados.

El *modus operandi* del lingüista del ILV durante los primeros dos o tres años es aprender el idioma del lugar

[...] comienza a elaborar una gramática elemental. Una o dos veces al año regresa a su base, acompañado por un indígena para perfeccionar el aprendizaje del idioma, y empezar la elaboración de materiales que luego servirán para introducir a la cultura dominante (Puiggrós, op cit. p.177).

Los materiales que se producen para la alfabetización en la lengua nativa son cartillas de distintos niveles de complejidad, cantos, juegos y la máxima obra es la Biblia para la tarea de evangelización. Siendo este el principal objetivo del ILV, mediante el cual se modifican las formas de vida de las comunidades abandonando las prácticas colectivas por la idea del progreso individual, la propiedad privada y la libertad.

Nuestro país es el primer escenario internacional en el cual actúa, su presencia se remonta al año de 1935, cuando a invitación expresa del gobierno cardenista se le solicita su colaboración para llevar a cabo investigaciones lingüísticas sobre los idiomas autóctonos. En las convulsionadas circunstancias políticas de esta época en que arribaba el ILV a México, su llegada representaba oponer el protestantismo al " [...] oscurantismo religioso católico que se oponía, entre otras cosas, al reparto agrario" (Nolasco, 1980 p.148).

En ese contexto mexicano de efervescencia de proyectos científicos en que se celebraba el 7º Congreso Científico Interamericano, Townsend fue bien recibido al presentarse como un científico y no como un agitador protestante (Brice, 1986).

Asimismo, el ILV ofrecía una oportunidad técnica para atender la problemática de la escritura de las lenguas originarias y su enseñanza, que por primera vez, entre los gobiernos emanados de la revolución, el cardenista promovía el bilingüismo.

Encontré unos años después la presencia del ILV en otros países, colabora con el gobierno peruano en la creación del Sistema de Educación Bilingüe de la Selva en 1952, formando profesores, instalando y supervisando escuelas (Chirif, 1991).

La organización indígena ecuatoriana, Federación Shuar señala que uno de sus primeros problemas que enfrentó fue la penetración de los misioneros del ILV (Chinkim, 1995).

En los años sesenta el ILV trabajó con el apoyo de la USAID en programas educativos de distinta índole, que Puiggrós clasifica como "complementarios de la acción militar (Vietnam)", para incorporar a indígenas a la "producción de mercado" (Perú) o como "agente de interpretación colonialista de la historia nacional", este caso lo ilustra con una historia de México escrita en zapoteco (Puiggrós, 1980).

Ya en la década de los setenta de una América Latina en crisis económica y del surgimiento movimientos sociales, en México, el ILV es señalado como causante de provocar la división de las comunidades en dos bandos irreconciliables: católicos contra protestantes, que en el fondo estas luchas responden a intereses económicos. El protestantismo es difusor de "principios básicos del capitalismo como la creación y acumulación de excedentes para la reinversión ampliada", lo cual rompe con la idea de vida comunitaria de los católicos tradicionales " [...] de igualitarismo económico y gasto de los excedentes en los costos sociales (mayordomías, fiestas del pueblo, ornato en el centro cívico-ceremonial, etc.)" (Nolasco, 1980 p. 147).

De esta manera, en las comunidades de hoy, es palpable observar la penetración de la ideología y formas de vida del sistema capitalista en los apartados rincones de nuestro territorio, que si bien no es solo atribuible al ILV, este se ha manifestado y se manifiesta como uno de sus mecanismos ideológicos más poderosos. El boletín del ILV de 1976 es ilustrativo de esa ideología inculcada:

“Nosotros sólo llevamos la palabra de Dios; si hay deculturación, es la obra de Dios. Nosotros no transformamos a nadie: el único que tiene la capacidad de transformar a los hombres es Dios” (citado en Fábregas, 1980 p.154).

Fábregas asocia las ideas religiosas de lingüistas misioneros con las ideas políticas de esa década al señalar que provienen de círculos evangélicos muy conservadores, cuando apunta:

Para ellos luchar contra Satanás es luchar contra los movimientos políticos que propugnan el cambio radical de nuestra situación presente... Dios es en realidad un personaje norteamericano. Esto desde luego facilita el que se categorice todo trabajo contrario a esta ideología como una tarea de Satanás (Ibídem p.155).

En diversas reuniones nacionales, regionales e internacionales hubo manifestaciones de repudio a los trabajos del ILV, quedando consignadas en documentos como: Declaración de Barbados II (1977), el Pacto de Temoaya (1979), la Declaración de San José (1981).

En los documentos que acompañan la Declaración de Barbados II, se denuncia la penetración de las agencias encargadas de difundir la ideología colonialista ya mencionadas: “Las compañías multinacionales en connivencia con las clase gobernantes y con la complicidad del Instituto Lingüístico de Verano, las misiones religiosas fundamentalistas, los Cuerpos de Paz y otras instituciones ligadas a los gobiernos imperialistas, están ocupando vastos territorios indígenas” (OREALC/ UNESCO p.115).

En cuanto al ILV dedica un apartado denominado “La Política colonialista del Instituto Lingüístico de Verano”, en el cual afirma: “Es evidente el papel fundamental del ILV en la desmovilización de los movimientos de liberación indoamericanos que a partir de lo ideológico penetra en los niveles organizativos de base de las sociedades indígenas”. A su vez acusa al ILV de monopolizar el campo de la lingüística tanto teórica como de manera práctica impidiendo el surgimiento de

“cuadros nacionales de relevo” –lingüistas y técnicos- que asuman el desarrollo de sus lenguas nativas (Ibíd. p.117).

Entre los planteamientos de los Consejos Supremos Mazahua, Tlahuica, Otomí y Matlazincamexicanos, firmantes del Pacto de Temoaya (1979), solicitaban la expulsión del ILV “ [...] por el divisionismo en que se traduce su acción en las regiones indígenas. Su praxis aliena a muchos elementos en comunidades, volviéndolos contra su propia gente y contra su propia historia (Garduño, 1985 p.173).

Finalmente, la Comisión de Lingüística del Pacto de San José resuelve solidarizarse con las denuncias de los pueblos indígenas en contra del ILV y otras agencias de penetración. Recomienda “[...] dar por terminados los convenios mantenidos con el Instituto Lingüístico de Verano y otras agencias de penetración, para plantear las políticas educativas de los Estados respecto a los pueblos indígenas (Bonfil, Ibarra, Varese, Verissimo, Tumiri y otros, 1982 p.37)”.

En las conclusiones del Seminario sobre Políticas y Estrategias Educativo – Culturales con Poblaciones indígenas (1985) organizado por la OREALC-UNESCO y el Instituto Indigenista Interamericano (III) cuestionaban al gobierno peruano por delegar “[...] la función política, educativa y cultural fundamental en el campo de las etnias y lenguas indígenas del país, a la corporación misionera norteamericana Instituto Lingüístico de Verano que hoy día es la entidad que prácticamente monopoliza estas acciones.” Por lo cual conminaban al Estado a recuperar dicha función a través de un “programa progresivo de transferencia y reapropiación de actividades, organizaciones y bienes del ILV (Zúñiga, Ansion y Cueva, 1987 p.310)”. Para crear un Centro para la Educación y la Investigación de las Etnias y Lenguas Andinas y Amazónicas.

Como vemos entre los años setenta y ochenta el movimiento contra el ILV se expresó en diferentes ámbitos, se cancelaron convenios con los gobiernos, sin

embargo ha seguido operando ahora como SIL⁸, una poderosa empresa mundial que dicen ser "Socios en el desarrollo del lenguaje". Nace en 1934 como un pequeño programa de formación lingüística con dos estudiantes hasta contar con "más de 4.400 procedentes de más de 86 países". La investigación lingüística realizada "supera 2.167 lenguas en más de 100 países. La organización hace que sus servicios al alcance de todos, sin distinción de creencia religiosa, ideología política, género, raza u origen etnolingüístico (SIL)". Se presenta así:

SIL International es una organización basada en la fe sin fines de lucro comprometida a servir a las comunidades lingüísticas de todo el mundo, ya que construir capacidad para el desarrollo del lenguaje sostenible. SIL lo hace principalmente a través de la investigación, la traducción, la formación y el desarrollo de materiales. SIL trabaja junto a comunidades etnolingüísticas y sus socios a medida que descubren cómo el desarrollo del lenguaje se ocupa de las áreas difíciles de sus vidas, sociales, culturales, políticas, económicas y espirituales diarias (Ibídem).

Ante los discursos, por un lado, de organizaciones indias, antropólogos y lingüistas que sostienen el papel ideológico del ILV que modifica patrones culturales y por otro lado, el discurso del SIL que intenta presentarse como una organización "neutral", de brindar un servicio social desinteresado en pro del desarrollo de sus idiomas, coincido más con el primero debido al acercamiento que tuve en Xochistlahuaca con las tareas que el ILV desarrolló durante cuarenta años en este municipio. Me parece que el ILV por medio de su tarea evangelizadora como los frailes en el siglo XVI, ha contribuido en este lugar a la enajenación ideológica al modificar formas de vida que pasan de la vida colectiva a tener como valor el enriquecimiento personal y el individualismo.

Los esfuerzos de control político también se canalizaron a través de instituciones educativas de la propia UNESCO como su Oficina Regional para la Educación en América Latina y el Caribe (OREALC). La cual surge precisamente en esta etapa " [...] creada en 1963 con el propósito de apoyar a los Estados miembros

⁸Por sus siglas en inglés: *Summer Institute of Linguistics*.

de la región en la definición de estrategias para el desarrollo de sus políticas educativas (OREALC/UNESCO)". También promovida por la UNESCO, la Sección de Planeamiento Educativo en el Instituto Latinoamericano de Planeación Económica y Social de la OEA.

Esta última bajo el control de los EU organizó la Conferencia en Punta del Este, Uruguay (1961) para la aprobación de la Alianza para el progreso (ALPRO) con la unanimidad de los gobiernos latinoamericanos y la desaprobación de Cuba, quien fue expulsada al año siguiente por incompatibilidad con el sistema interamericano al adherirse al marxismo-leninismo.

Bien podríamos catalogar a la ALPRO como una propuesta que antecede en el campo educativo, a los proyectos de modernización de las instituciones educativas de los años noventa para adecuarlas al sistema productivo. Se emplearon estrategias disfrazadas de generosidad, del espíritu mesiánico norteamericano con claras convicciones religiosas, las que se abocaron a obtener " [...] el consenso de la población para los objetivos del desarrollo (Puiggrós, 1980 p.124)".

Como se lee en los discursos del asesor brasileño Grieco (1967) y del secretario de Estado Norteamericano Dean Rusk (1962) del gobierno norteamericano, a la ALPRO le interesaba una formación ideológica, social y técnica: cambio de actitudes, "formación de talentos", acorde con los objetivos del desarrollo:

"La experiencia de las décadas pasadas demostró claramente que el desarrollo económico no depende, meramente, de la acumulación de capitales físicos y financieros, puesto que es, básicamente, problema de recursos humanos, así como de actitudes de la población (Grieco, citado *Ibidem* p.126)".

[...] La historia del proceso de todos los países es prueba palpable de que la instrucción de carácter general y la formación de talentos, constituye la inversión a más largo plazo que puede hacerse con vistas al porvenir de cualquier nación [...] (Rusk, citado *Ibidem*.).

De este modo, la educación es parte sustancial de la ALPRO con una nueva concepción de "ayuda mutua" sin intervención directa, pero bajo el control y supervisión de las agencias internacionales con la complicidad de los gobiernos

locales. Para alcanzar estos fines se organizan programas coordinados por la Agencia Internacional para el Desarrollo (USAID) de los EU: Alimentos para la Paz, Voluntarios para la Paz (*Peace Corps*) y el Banco de Exportación e Importación.

Entre los OI que apoyaron este pacto panamericano se encuentran la Organización de Estados Americanos (OEA), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el FMI y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), así como, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), a través del cual se canalizaron préstamos para programas educativos de desarrollo regional.

La OCDE inicia su intervención en los asuntos educativos latinoamericanos, en 1965, con la organización de un seminario sobre "Problemas de Planificación de Recursos Humanos en América Latina". Aun cuando ningún país de la región pertenecía a ella su intervención la justificó así:

La convención de la OCDE, que entró en vigor en el mes de octubre de 1961, estipula explícitamente que uno de los tres objetivos de la Organización es contribuir a la sana expansión económica de los países menos desarrollados, sean o no Estados miembros, no sólo mediante una *ayuda financiera o aumentando los mercados* que se ofrecen a sus productos, sino proporcionándoles también *asistencia técnica* (citado en Pérez Rocha, 1983 p.138).

Este fue el punto de partida de la OCDE para brindar asesoría técnica en educación en la región y en México, sus criterios políticos e ideología neoliberal hoy, prácticamente, dominan las decisiones que el gobierno toma en el terreno educativo.

Políticas indigenistas continentales

En este apartado me referiré a las políticas indigenistas como el antecedente de las actuales políticas educativas para los pueblos originarios, que se vieron impactadas por movimientos indios latinoamericanos y abrieron en México por vez primera, un espacio institucional para la educación indígena en nuestro país.

Concibo las políticas indigenistas como las acciones que emprenden los Estados con la particularidad de dirigirse a la población originaria de los países que integran estos organismos. Para Barre (1985), " [...] el indigenismo es una ideología

de los no indios...que poco a poco perdió el carácter reivindicatorio de sus orígenes para convertirse en una ideología al servicio del Estado” (pp.8 y 12).

En el seno del indigenismo se debatieron corrientes y tendencias muchas veces contradictorias en torno a qué cambios se requerían dentro de los Estados que redundarían en beneficio de los indígenas.

El indigenismo se nutre de diferentes movimientos sociales generados en distintos países de América como el agrarismo cardenista, los indigenistas peruanos y los sectores antirracistas de la antropología americana (Masferrer, 1983).

Me referiré a dos de los OS más influyentes y activos del indigenismo, en primer lugar al Instituto Indigenista Interamericano (III) y el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)

Instituto Indigenista Interamericano

En las políticas indigenistas uno de sus principales campos de acción ha sido el educativo en cual han actuado el III y el CREFAL, los cuales han trabajado conjuntamente con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC- UNESCO).

Al principio del establecimiento de las instituciones y el diseño de las políticas indigenistas a nivel continental, México ocupó un lugar protagónico como lo señala Masferrer (1983). Basta recordar que cuando se hace alusión al “carácter reivindicatorio”, puede ser una referencia concreta al impulso que el régimen cardenista dio a campesinos e indígenas, siendo promotor de la creación del III y del CREFAL.

Por iniciativa de México se convoca al Congreso de Pátzcuaro (1940) en el cual “Cárdenas asumió el papel histórico en la corriente indigenista continental. Los gobiernos tomaron conciencia de la cuestión india (aunque no implica que supieran resolverla), pero oficializando la política integracionista del indigenismo” (Barre, 1985 p. 62).

En el discurso del Primer Congreso del III (1940), Cárdenas sostenía:

Todo régimen que aspire a la verdadera democracia, debe considerar la utilización de las virtudes de las razas indígenas y la eliminación de

los vicios o lacras impuestos por los sistemas opresores, como un factor esencial para la realización del progreso colectivo. En tanto existan contingentes humanos desposeídos de las tierras de sus mayores, de sus derechos de hombres y ciudadanos y se les siga tratando como bestias y como máquinas, no puede considerarse que la igualdad y la justicia imperen en América (Durán, 1976 pág. 175).

Es en este Congreso que se funda el III acordándose la creación de tres órganos para operar: los congresos, el III y los institutos indigenistas nacionales.

Los trabajos del Instituto se centraron de manera sustancial en la recopilación de información relacionada con las poblaciones indígenas del continente, y la difusión de materiales académicos y de aplicación para mejorar sus niveles de vida (CDI).

En la Convención de Pátzcuaro signada por los Estados miembros se expresa la visión de ese tiempo de considerar a los pueblos originarios como un problema, el cual se resolvería con políticas homogéneas y decididas sin tomar en cuenta a estos pueblos: " [...] el problema indígena atañe a toda América; que conviene dilucidarlo y resolverlo... además, que es conveniente aclarar, estimular y coordinar la política indigenista de los diversos países" (III, 1940).

Su propósito fue:

[...] orientar y coordinar las políticas indigenistas en todo el continente, anhelo que estuvo siempre lejos de cumplirse debido a las decisiones de política interna de los países, a la debilidad de las finanzas y a los mecanismos de "respeto a la soberanía de los estados miembros" que normaban finalmente las relaciones (Zolla, C. y Zolla, E., 2010).

De los congresos del III surgieron recomendaciones para realizar estudios y proyectos que abordaron los más variados temas acerca de la propiedad de la tierra y la defensa de sus derechos, la salud, la economía de las comunidades y la educación.

En el campo educativo las propuestas parten de lo debatido en el Primer Congreso (1940), los lingüistas proponen, entre otros puntos, fomentar el estudio científico de las lenguas indígenas, que permita la unificación de alfabetos, elaborar,

publicar y divulgar materiales sobre las lenguas, estudiar los problemas del uso en la educación de ellas y en la realización de las mejoras sociales. En estas propuestas los misioneros del ILV participaron activamente en varios países de la Región.

Incluí, las experiencias y recomendaciones de los países en ese Congreso porque muestran las distintas maneras de entender lo que llamaban el problema indígena y cómo proponía resolverlo. Resulta interesante contrastar las concepciones de EU como país desarrollado, de México en ese momento, como pionero en la atención a los pueblos indígenas y de Bolivia con una población nativa mayoritaria, los dos últimos considerados como países "atrasados".

La experiencia de nuestro país durante el cardenismo fue recuperada y ahí nombrada como "La Política de la Educación Indígena de la Revolución Mexicana", en ella se enfatiza el mejoramiento de las condiciones de vida de los indios pero con respeto a su dignidad, sensibilidad e intereses morales, así como a sus hábitos positivos de organización social y a sus manifestaciones típicas de cultura (Masferrer, 1983).

En uno de los apartados apuntan " [...] b) Reconocimiento de la importancia de las lenguas nativas como un aspecto de la personalidad indígena; así como de su uso en las etapas iniciales de preparación educacional y vocacional de los indios" (Ibídem. p. 530). Como aquí se señala es solo en la alfabetización inicial donde se tomarían en cuenta las lenguas nativas dando el predominio a la enseñanza de la lengua nacional.

En contraste, en el programa de educación indígena presentado por la delegación norteamericana se observa la visión que tienen sobre los indios, ya que recomendaba incorporar a "los modos de vida de la comunidad", instrucciones sobre "salubridad e higiene, economía, agricultura y otras actividades productivas". Es decir, había que cambiar sus formas de vivir para salir del "atraso" (Ibídem. p.531).

En ambas propuestas consideran necesario preparar adecuadamente al personal que ocupe los puestos educativos, en la de México se subraya que los profesores sean nativos de la comunidad, hablantes de su propio idioma, continuar la producción de literatura en lenguas indígenas para la lectura post-escolar para los adultos. Al menos en el discurso hay el propósito del desarrollo de los idiomas originarios.

En cambio, el lenguaje que emplea el programa norteamericano me recuerda sus concepciones desarrollistas, cuando denota su concepción de “civilizar a los bárbaros”, con un marcado racismo y el supremo valor que caracteriza a los proyectos de EU, el interés económico:

Con el fin de proteger los elementos valiosos de la cultura nativa y de **proporcionar al indígena la conciencia de su estado actual y sus perspectivas de mejoramiento**, las escuelas incluirán material destinado para este fin...

a) Un estudio de la historia indígena y de las **costumbres tribales**.

b) Preparación de las artes e industrias regionales con vista a tal adaptación de los productos indígenas, que pudiera hacerlos **más fácilmente vendibles en los mercados**, sin perder sus intrínsecos valores artísticos. [...]

e) Estudio de **problemas antropológicos y psicológicos peculiares de una tribu** determinada, involucrados en el ajuste de las **relaciones entre blancos e indígenas**.

[...] La instrucción en las escuelas será tan completamente **eficiente como la impartida en la población blanca**⁹, aunque adaptada a las necesidades del núcleo indígena (Ibídem. pp. 531-532).

La delegación boliviana en sus recomendaciones consideraba necesario proporcionar a las masas indígenas de América una educación, “[...] que les permita, más tarde participar en forma directa en la vida y el desenvolvimiento de sus países”

⁹Las negritas son de la autora

(Ibíd. p.533). En su visión apegada a la Tierra, a la *Pachamama*, lo importante es el arraigo a ella, a su mundo de vida:

La organización de las escuelas deberá hacerse de acuerdo con las modalidades de la región en que éstas han de actuar, teniéndose en cuenta las condiciones geográficas, su porvenir económico y las tradiciones y costumbres de las comunidades indígenas, para las que han de ser creadas.

Estas escuelas deberán levantarse en el corazón mismo de las comunidades indígenas, y sus formas de gobierno tendrán como propósito primordial la elevación de las condiciones sociales y económicas de sus habitantes, con el objeto de no apartarlos de su suelo.

Los indígenas de la región y los padres de familia en particular deberán tener participación activa en los proyectos de organización, ejecución y gobierno de la escuela... (Ibíd.)

Las tres recomendaciones muestran diferentes apreciaciones sobre los indígenas, la de México es más una mirada desde los antropólogos y lingüistas que fueron los fundadores del indigenismo y aquí su primer campo experimental. A diferencia de México, considero que la recomendación de Bolivia es una propuesta desde los propios pueblos, para quienes la pertenencia a una comunidad es su adscripción al sistema normativo propio que les da una identidad colectiva "el comunalismo" (Gunter y Mateos, 2011).

En su propuesta no hay mención a las lenguas indígenas, supongo que se debe a que en ese tiempo, los indios bolivianos todavía no experimentaban procesos de alfabetización en sus lenguas nativas y por tanto, desconocían los obstáculos que implica el desarrollo de las mismas en la educación. En cambio, nosotros ya lo habíamos vivido en la Escuela Rural Mexicana de la década de los años veinte del siglo pasado.

En la propuesta de EU se percibe su concepción de superioridad y dominio sobre los indígenas, cuyo ejemplo más contundente son las "tribus" que ha confinado en "reservaciones". Es posible que el temor y el desprecio hacia ellos se

remonte a los orígenes de la colonización europea como lo narra el historiador norteamericano Leo Huberman (1981):

[...] a menudo [el colonizador] tuvo que considerar al piel roja un cruel enemigo cuyos ataques eran tan súbitos e inesperados como horribles [...]

A medida que transcurría el tiempo y venía más gente blanca, el indio se iba viendo empujado cada vez más atrás; esto naturalmente lo agravó y peleó por retener sus tierras. Hubo actos de crueldad perpetrados, tanto por blancos como por los indios, que originaron terribles batallas, pero aunque las dos razas se hubiesen tratado benevolentemente, mediaba gran diferencia entre sus modalidades de vida y por fuerza tenía que producirse un violento choque. Los colonizadores combatieron a los indios, comerciaron con ellos y, cuando se les unieron otros pobladores, trataron de aniquilarlos por completo (pp. 26-27).

Pareciera que a los norteamericanos, en general, les es difícil aceptar que eran invasores de tierras ajenas y justificaban la extinción de estos pueblos por la ferocidad con que defendían lo que era suyo.

La educación para los indígenas promovida por el III junto con otros organismos fue variando de acuerdo con las circunstancias políticas en cada nación y a nivel latinoamericano, fueron factores que influyeron: los movimientos indios, el reconocimiento formal a nivel internacional del derecho de los pueblos a una educación que parta de sus características lingüísticas y culturales, así como los avances en el conocimiento sobre los procesos pedagógicos para trabajar la diversidad cultural y el bilingüismo.

El Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)

El CREFAL en sus primeros años estuvo vinculado a las políticas indigenistas y su labor principal, hasta la fecha, ha sido la formación de docentes y de formadores de docentes. Aun cuando explícitamente no se alude a las poblaciones indígenas, ha trabajado intensamente en la formación de alfabetizadores en ellas, puesto que

éstas habitan en las zonas rurales. También tengo conocimiento de la asesoría pedagógica que proporcionó concretamente a un proyecto de producción de materiales para la enseñanza de la lengua p'urhépecha (González, Martínez y Méndez, 1995).

En este apartado incluyo las actividades y propuestas del CREFAL en la actualidad, porque me parece que permiten apreciar la similitud de los discursos con la CEPAL, organismo económico regional, que promueve la adecuación de los sistemas educativos al modelo económico neoliberal. También es posible identificar las redes que se establecen entre las distintas instancias financieras y educativas de la región.

El CREFAL fue de las primeras instituciones regionales que se crearon a instancias de la UNESCO. Su primera sede se funda en Pátzcuaro, Michoacán, México en 1951, por un acuerdo de la Cuarta Conferencia Internacional de la UNESCO donde:

[...] se reconoció que el desarrollo cultural no puede darse mientras no mejoren las condiciones materiales del medio y que existan millones de seres que no sólo tengan que aprender a leer y escribir, era menester instruirles en el modo de combatir las enfermedades, servirse de maquinaria y, en general, ayudarles a elevar su nivel de vida (CREFAL).

Por tanto, la educación fundamental se entendía como aquella que proporcionara los conocimientos que contribuyeran a elevar el nivel de vida de las comunidades. Considero que la mirada "desarrollista" de modificar sus formas de vida para salir del atraso, se percibe en sus programas.

En su fundación colaboraron las instancias del Sistema de Naciones Unidas: la FAO, la OMS y la OIT enviando personal especializado en sus respectivas áreas de trabajo. Al principio participaron en la organización y administración la OEA y la UNESCO, asimismo, el gobierno de Michoacán pagó el arrendamiento para alojar al personal docente y el general Lázaro Cárdenas donó la Quinta Eréndira para construir la sede.

El CREFAL ha pasado por varias etapas, en los primeros 10 años sus objetivos fueron proporcionar entrenamiento a los maestros y dirigentes de la educación fundamental y preparar materiales. Los ejes de la educación fundamental fueron "salud, economía, recreación y conocimientos básicos". La preparación del personal se llevaba a cabo a través de cursos con una duración de 18 meses, talleres, laboratorios de cine, teatro, dibujo, elaboración de "diavistas", grabado e imprenta.

A partir de 1960 su quehacer se reorientó más hacia el desarrollo de la comunidad:

[...] la educación fundamental debería actuar en un contexto más amplio de desarrollo, frente a la necesidad de organizar cooperativas, estimular el crédito y otras actividades sociales y económicas.

[...]El objetivo central era promover cambios económicos y sociales que afirmaran los valores humanos, iniciados y realizados esencialmente por la propia gente y coordinados y apoyados por el Gobierno (Ibídem.)".

En el Congreso de Teherán en 1965 se acuerda que el Centro se dedique a la promoción de la alfabetización funcional de adultos en cursos de seis meses. Se utilizaron diferentes métodos activos que permitieron más libertad a los estudiantes organizados en pequeños grupos en los que podían utilizar ideas surgidas de su propia experiencia. También se llevaron a cabo "Seminarios Operacionales (SEMOPS)" en cooperación con diversos países latinoamericanos.

Su importancia principal residía en que las acciones de formación se realizaban en el terreno de prácticas y se aplicaban a situaciones concretas de los participantes.

En total se realizaron 27 seminarios en 15 países sobre temas relacionados con cooperativas agrícolas, población, industria, desarrollo de las comunidades indígenas, programas de educación de adultos, reforma agraria y colonización rural (Ibídem.).

Esta etapa abarcó de 1969 hacia los años setentas en que su administración que había estado en manos de la UNESCO y el gobierno mexicano quedó a cargo de este último como "institución educativa internacional del gobierno mexicano para América Latina y el Caribe". En este periodo se abocó a la educación permanente entendida ésta como "aprender a aprender, porque toda la vida es aprendizaje

personal y no enseñanza impartida". Además de los cursos regulares nacionales e internacionales se realizaron cursos de posgrado, se reforzaron acciones de investigación y promoción del desarrollo rural integrado, y se consolidó su labor editorial.

A partir de 1990 en que al Centro se le otorga el carácter de organismo internacional autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propios.

En los años recientes su labor se centra en:

[...] responder con calidad y pertinencia a los desafíos actuales que enfrenta la educación de las personas jóvenes y adultas... integra las temáticas emergentes en el campo (derechos humanos, género, migración y medio ambiente, entre otras) para contribuir a la formación de sujetos capaces de crear alternativas que modifiquen las relaciones de las personas con el trabajo, con la vida, con los otros y con el poder. De esta manera, la educación de jóvenes y adultos ayudará a construir los consensos necesarios para una transición efectiva la democracia y la justicia social (Ibídem).

El CREFAL, hoy, ofrece un amplio programa educativo para la formación continua de los educadores y funcionarios latinoamericanos que abarca desde maestrías, especialidades, diplomados, cursos y talleres con las más variadas temáticas que no solo contemplan la práctica educativa con el empleo de las nuevas tecnologías, sino la producción de alimentos orgánicos, el desarrollo empresarial y la creación de negocios¹⁰.

En la revisión de algunos de los objetivos de su modelo educativo encuentro por un lado, una concepción de formación docente y por otro, su cercanía con las propuestas de la CEPAL (1998) que se enmarcan en la "transformación productiva con equidad".

¹⁰ Maestrías: Educación en Derechos Humanos, Políticas públicas para el desarrollo social y la gestión educativas, Diseño de entornos virtuales de aprendizaje. Especialidades: Formación de formadores, Pedagogía para la formación de jóvenes y adultos. Diplomados: Haz crecer a tu comunidad, Gestión del desarrollo comunitario, Desarrollo empresarial y social participativo, producción orgánica sustentable y alimentación, Creación y gestión de cursos en línea mediante la plataforma Moodle, Formación en tutoría y docencia virtual. <http://www.crefal.edu.mx>

Considero que los siguientes propósitos que presento de la oferta educativa del CREFAL, es posible deducir que se inscriben en la perspectiva de la racionalidad técnica: "El profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación" (Pérez Gómez, 1992 p.402). Así lo enuncian: "Es una experiencia formativa dirigida a conocer los nuevos roles docentes y las competencias asociadas requeridas por los nuevos contextos de formación en entornos virtuales de aprendizaje [...]".

"Con el Diplomado en Políticas Públicas, mejorarás tus habilidades y tu desempeño profesional, conocerás el campo de lo público y lo gubernamental y dominarás técnicas para el diseño, implementación y evaluación de estrategias para la solución de problemas públicos" (CREFAL, 2014-2015).

Desde mi punto de vista, los programas de formación docente no solo del CREFAL sino las actuales políticas supranacionales, que son las que sustentan las reformas educativas en nuestros países, conciben la formación docente bajo la idea de "mejoramiento del trabajo docente", la cual coloca al maestro "en la posición de sujeto carente que requiere ser capacitado en métodos y técnicas didácticas... (Abraham, N. citado en Domínguez, 2011 p.29)". Hay desconfianza y falta de credibilidad en los conocimientos del profesor, no se le reconoce como poseedor de saberes que construye en su práctica cotidiana (Mercado, 2002; Tlaseca, 2001).

Me pregunto en el caso que nos ocupa, ¿quiénes o a partir de qué se definen, cuáles son las necesidades de formación y sus contenidos? Quizá la siguiente cita nos lo aclare. Cuando se refieren a cómo encontrar soluciones al reto de "fortalecer la calidad y logro educativo en los países...". Proponen: "[...] que los ministerios de educación de los países tengan un mayor diálogo con sus pares del mundo y que busquen el apoyo de los organismos internacionales para encontrar alternativas de solución más adecuadas y viables en el concierto globalizado (CREFAL b)".

Por lo que se aprecia en el discurso las decisiones se toman desde las esferas del poder, desde "arriba", sin considerar los intereses y necesidades de los principales actores comunidades, niños y docentes, siempre dentro del marco del proyecto económico neoliberal.

El otro aspecto que deseo destacar es el tipo de sociedad y ciudadano que están implícitos en el modelo educativo del CREFAL como se observa en la publicidad de su oferta de cursos y talleres:

“Crear un negocio no es difícil, mantener el negocio no es fácil; aprende lo fácil y lo difícil de crear y mantener un negocio sustentable”.

“Aprende enseñando; enseña aprendiendo; aprender y enseñar a hacer negocios sociales sustentables. ¡Sé parte de esta transformación! (CREFAL 2014-2015)”.

El modelo de sociedad en el sistema capitalista neoliberal se basa en una sociedad estratificada bajo los parámetros del mercado, que exige a los sistemas educativos nacionales preparar individuos para la productividad, que dependan del conocimiento del experto y tengan un comportamiento rutinario y obediente del trabajo (Zabala, 1999). Su filosofía de vida es el consumo compulsivo de bienes materiales, el individualismo que procura riqueza, confort y éxito.

Según lo explicitan, la tarea del CREFAL consiste en favorecer el intercambio entre los ministerios de educación de los países latinoamericanos, los expertos y junto con ellos, definir las políticas educativas, que según el discurso, consideren la “diversidad cultural”, la “seguridad ciudadana” con un “enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida”.

En el programa de “cooperación interinstitucional” cuyo objetivo es “impulsar una educación con mayor calidad e inclusiva, para prevenir el rezago educativo”, explicita con quienes se establecen convenios, lo cual me permite visualizar las redes que se tejen entre los OI, así como, los mismos enfoques de sus programas. Han signado convenios de cooperación con más de 70 OI, entre ellos:

UNESCO a través de su Oficina Regional para América Latina el Caribe (OREALC), así como a través del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de la Vida (UIL), la Organización de Estados Americanos (OEA) la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación y la Cultura (OEI), el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) (Ibídem.).

Aparentemente, en los discursos del CREFAL y la CEPAL está ausente una formación docente que cuestione y explique el origen del contexto de desigualdad social en el que se insertan los proyectos educativos, es la visión desarrollista que presenta la desigualdad social como una herencia del pasado indígena y español, resultado de su método de análisis de la CEPAL (1998) "histórico- estructural" que lo presenta así:

Lo distintivo de este método es el énfasis sobre la forma como las instituciones y la estructura productiva heredadas condicionan la dinámica económica de los países en vías de desarrollo, y generan comportamientos diferentes a los de las naciones más desarrolladas.

El "desarrollo tardío" de los países latinoamericanos se debe a que en nuestros países la dinámica económica heredada fue atrasada con respecto a " [...] las naciones que experimentaron un desarrollo más temprano (p.13)".

Al ser el CREFAL una institución que se sostiene con la cooperación de sus miembros y organismos internacionales, me pregunto si podrá ser independiente en las decisiones académicas.

Latinoamérica en los años setenta y ochenta

Un tema obligado en los estudios de políticas indigenistas que permitan explicar los cambios que se presentan en ellas, son los movimientos sociales latinoamericanos en general, y en particular, los de los indios por la presión que han ejercido en los poderes nacionales que los obligan a legislar, a modificar leyes o a asociarse con los poderes supranacionales para mantener el *statu quo*.

Si bien, los cambios varían de país a país dependiendo de sus propias circunstancias políticas, hay avances de la lucha de los pueblos originarios en el siglo XXI que pueden observarse con la llegada de un presidente indígena boliviano al poder. Estos procesos históricos nos remiten a largas luchas que no han cesado desde la conquista y colonización del siglo XVI, pero que han sido poco estudiados y menos difundidos (Ver Cuadro No.2 anexo).

La insurrección de pueblos nativos y movimientos de liberación nacionales en América Latina, Asia y África en las décadas de los años sesenta y setenta

provocaron el cuestionamiento a las instituciones indigenistas y al carácter colonialista de la antropología. El indigenismo fue duramente cuestionado en los años setenta dando lugar al llamado movimiento indianista. En esta coyuntura política latinoamericana en México, los grupos de promotores y profesores indígenas organizados se insertaron a las luchas de reivindicación indígena y por primera vez abrieron un espacio de poder para participar en el diseño de una educación propia, así como, la oportunidad para realizar estudios en educación superior

A treinta años de la creación del III (1972), Alejandro Marroquín hizo un balance de su labor, en él reconocía que el Instituto enfrentaba una crisis ante los cambios sociales que obligaban a hacer una revisión de la teoría y la práctica del indigenismo. Sin embargo, habría que destacar la intensa labor realizada por la institución en estudios, congresos y proyectos aplicados los cuales señalaban persistentemente problemas en:

[...] la propiedad de la tierra y el reparto agrario, la discriminación y el racismo, la importancia de las lenguas y culturas indígenas, la situación de la mujer, el combate a enfermedades endémicas en regiones indias (oncocercosis, paludismo, tuberculosis, tracoma, mal de Chagas), los déficit nutricionales, la importancia del saneamiento básico, el acceso a los servicios médicos y la defensa de la medicina tradicional, la educación (en especial la alfabetización en la lengua materna y, en general, el apoyo a los proyectos de educación bilingüe), el respeto al derecho indígena, la lucha por el mejoramiento de las economías indígenas, el impulso a las artesanías, la revaloración del arte y la protección del trabajo de los artistas indios... (Zolla y Zolla, 2010.).

El contexto latinoamericano en el cual Marroquín planteaba la urgencia de revisar las políticas indigenistas, era el de la lucha de los pueblos contra la imposición del universalismo occidental y centralismo de los Estados. En esos tiempos se acrecienta el despojo de tierras de los indios por empresas multinacionales para apoderarse de sus recursos naturales, lo cual ya anuncia el avance del sistema capitalista depredador por imponer un sistema universal. La respuesta fue la movilización de los pueblos latinoamericanos.

Oficina Regional de Educación para América Latina (OREALC-UNESCO)

La OREALC fundada en 1963 “ [...] con el propósito de apoyar a los Estados miembros de la región en la definición de estrategias para el desarrollo de sus políticas educativas” (OREALC).

La OREALC ha coordinado los trabajos en la región con otras instancias intergubernamentales, no gubernamentales, instituciones financieras y de cooperación internacional, pero que todas ellas adoptan la Agenda de la UNESCO.

Fue la primera institución que trabajó con las problemáticas de la educación indígena desde fines de los años setenta junto con el Instituto Indigenista Interamericano (III) y el Centro de Cooperación Regional para la educación de los Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Durante la década de los ochenta, se llevaron a cabo múltiples reuniones intergubernamentales, conferencias, talleres y seminarios con base en el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, acordado en 1981 y teniendo como horizonte el año 2000 (Arze y Romero, 1983).

En el Proyecto Principal se hace una somera referencia a “[...] las poblaciones indígenas que, además de sufrir el rigor de la pobreza, se ven afectadas por incomunicación lingüística” (Ibídem. p.XII). En este documento se reconoce que la UNESCO había manifestado preocupación por estas poblaciones, incrementada por el reclamo de los movimientos indios que se dieron a nivel continental en esa década.

En esta década, el Proyecto Principal de Educación de la OREALC- UNESCO fue el marco bajo el cual trabajaron en coordinación esta institución con el III y el CREFAL, como ya mencioné, este último se estableció en México bajo la conducción de la UNESCO. Los objetivos del Proyecto Principal que proponían eran: Asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar; eliminar el analfabetismo entre los adultos antes del fin de siglo y “[...] mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de las reformas necesarias” (Tedesco y Arze, 1987 p.12). Como vemos ya se perfilaba la era de la globalización y la adecuación de los sistemas educativos en función del modelo económico del libre mercado.

Como antes expuse, la "ideología desarrollista del progreso" surge a raíz de la consolidación de los Estados Unidos como potencia hegemónica, como consecuencia del gran desarrollo de sus fuerzas productivas lo que requirió de un modelo "científico" de administración y control técnico para sus empresas. El modelo exitoso del fordismo "[...] desarrolla técnicas de la conducta laboral cuyo objetivo es lograr una programación racional y eficiente del proceso productivo" (Ibídem p.15). De esta manera, el sistema educativo adopta el modelo empresarial para responder a las necesidades del sistema productivo. El profesor pasa a ser un técnico diseñador de experiencias de aprendizaje o solo un ejecutor de lo que se diseña desde el poder.

La ideología desarrollista en la educación está representada por la Tecnología Educativa como corriente pedagógica que penetró en América Latina desde los sesentas con el afán modernizador de los sistemas educativos y la demanda de eficiencia técnica. La cual buscó "[...] la eficiencia del proceso educativo por medio del diseño, implantación y evaluación de modelos sistemático-administrativos del aprendizaje" (Rodríguez y Zapata, 1985 p.14).

La tecnología educativa se transfiere a América Latina a través de los OI organizando seminarios y talleres en colaboración con los gobiernos de los países, sus ministerios de educación y en ocasiones sus universidades. La información obtenida en estas actividades se difundía y difunde a través de publicaciones financiadas por estas mismas instituciones.

El "Seminario Sub-regional sobre Políticas y Estrategias Educativo –Culturales con Poblaciones Indígenas" auspiciado por la UNESCO-OREALC, el III, El Ministerio de Educación de Perú y su Instituto Nacional de Cultura (1985), dan cuenta de las experiencias que se desarrollaban en esos años, en las subregiones centroamericana y andina, así como en México. En este Seminario se puede ya apreciar la presencia de organizaciones campesinas e indígenas de Sudamérica, mismas que recomendaron "[...] la necesidad de su participación en las diferentes instancias del proceso de educación bilingüe intercultural, y en su impostergable complementación con acciones de desarrollo socio-económico" (Zúñiga, Ansión y Cueva, 1987 p.17).

Cabe señalar que en el texto de las ponencias del evento, no se incluyó ninguna de las acciones de estas organizaciones, solo la mención de lo que acabo de transcribir, justificando su ausencia por la falta de espacio. La presencia indígena muestra la fortaleza que las organizaciones indias sudamericanas iban logrando y cómo poco a poco se apropiaban de la palabra escrita.¹¹

Asimismo, en este encuentro figuraron académicos de centros de investigación, de universidades e institutos, reconocidos lingüistas y antropólogos vinculados a los OI, representantes de las instituciones convocantes y gubernamentales quienes expusieron las políticas educativas de su país.

Las ponencias presentadas por especialistas e investigadores de la Región permiten desprender de ellas, cuáles eran las instituciones que trabajaban con los pueblos indígenas. Tomo el ejemplo de la investigación de Massimo Amadio (1987), quien reportaba las actividades emprendidas en la subregión centroamericana donde las acciones gubernamentales en convenio con estas agencias eran muy recientes, debido a que:

[...] en muchas ocasiones el Estado delega a instituciones privadas la atención educativa de las poblaciones indígenas, lo cual como es sabido, crea problemas de coordinación y frecuentes conflictos de competencia que repercuten en el proceso educativo y a nivel de la misma población (p.39).

Amadio considera que esta situación era frecuente en los países centroamericanos porque las instituciones privadas a que hace referencia son religiosas como el ILV en Guatemala y la Iglesia Morava en Honduras y Nicaragua, las cuales provocaban conflictos. Por ejemplo, cuando se trataba de adoptar un determinado alfabeto ellas querían imponer el suyo. La mayoría de los materiales de lectura eran traducciones de la Biblia o instrucciones para construir letrinas o combatir el paludismo.

¹¹Para los pueblos indios del Ecuador, según Almeida (1995): ...la *intelligentzia* indígena a menudo aboga por la preeminencia de la oralidad sobre lo escritural y del sentimiento sobre la razón, esto es, en una suerte de impugnación a la palabra escrita como instrumento racionalizante de la dominación y la opresión (p.6).

Entre las propuestas de la OREALC y el III estaba el Proyecto de Educación Bilingüe desarrollado en Guatemala entre 1980 y 1985, financiado por la Agencia Internacional de Desarrollo (AID) norteamericana. Asimismo, el "Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) cuyo propósito era: "[...] proporcionar educación pre-primaria y primaria en forma bilingüe bicultural a la población escolar indígena del país (Ibídem.) Dentro del mismo programa, la Universidad Rafael Landívar ejecutaba un programa de formación para técnicos del Ministerio de Educación en las especialidades de administración y supervisión de proyectos educativos bilingües.

Los avances en Centroamérica que se señalaban eran: que por primera vez las lenguas nativas se encontraban en los salones de clase, el personal docente estaba preparado para la educación bilingüe experimentando nuevas metodologías, se elaboraron textos en los idiomas indígenas y se llevaron a cabo nuevas investigaciones. No obstante que se dictaron leyes orientadas a la utilización de las lenguas autóctonas, en los hechos hacían falta medidas que condujeran a establecer un sistema de educación bilingüe bicultural. Todavía se observaba que la producción escrita en las lenguas era más bien una traducción del español (Ibídem).

Amadio reconocía tres características de signo negativo en los programas de educación bilingüe puestos en práctica que reflejaban sus contradicciones: "[...] la discontinuidad, la condición de perpetua "experimentación, y el hecho de ser experiencias aisladas en el contexto general del sistema educativo nacional" (Ibídem. p.45).

Parte de estas dificultades del manejo lingüístico en la educación no han sido superadas aun en México, aunque la diferencia con los países centroamericanos y sudamericanos fue el establecimiento de un subsistema nacional de educación indígena desde 1978.

En el mismo terreno de la lingüística aplicada, Mosonyi expresaba que de manera genérica, los avances en la educación de las etnias indígenas eran meritorios, entre los programas que nombraba estaban el de alfabetización con población quichua hablante de la Universidad Católica de Quito, Ecuador. La formación de etnolingüistas indígenas en el CREFAL en Páztcuaro, Michoacán bajo

los auspicios del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Los cursos de posgrado en Lingüística Aborigen en Bogotá, Colombia y el trabajo de la Comisión de Lingüistas que hicieron posible “[...] la oficialización de los alfabetos de nueve lenguas indígenas de Venezuela y la edición de sendos libros de lectura” (Mosonyi, 1987 p.54).

A su vez, Mosonyi ya veía venir los peligros que amenazaban a las lenguas nativas, no dejaba de reconocer que a pesar de los esfuerzos realizados, los cuales consideraban mínimos, ante “[...] la magnitud apocalíptica del problema que debemos afrontar” (Ibídem). Había que estar alertas y tomar acciones para salvarlas, atribuía al proceso histórico de dominación asociado al colonialismo interno y externo que vivían las lenguas minoritarias la principal amenaza que con el tiempo podía llevarlas a su desaparición.

Desde mi punto de vista, los planteamientos de Mosonyi se enfocaban a problemas que consideraba resultado del proceso de dominación sobre los pueblos indígenas. Asimismo, los ubicaba en distintos ámbitos, tales como la falta de recursos institucionales para desarrollar programas de revitalización lingüística y educación intercultural bilingüe. A mi modo de ver, la voluntad política de asignar los recursos necesarios es uno de los obstáculos fundamentales del cual se derivan los demás, cómo echar a andar leyes y programas sin un presupuesto cuyas consecuencias convierten a la legislación en letra muerta y los programas en un discurso demagógico que solo sirven para justificar que las autoridades responsables están atendiendo a los pueblos indígenas.

También enunciaba los problemas de carácter ideológico que las comunidades presentaban y que siguen vigentes, como el criterio de que su lengua es inferior al idioma dominante, la ideología derrotista acerca de que la lengua nativa es una carga inútil que obstaculiza la adquisición del idioma oficial. Padres que les hablaban a sus hijos en la lengua mayoritaria, propiciando el olvido de la propia.

Sostiene que estas creencias de muchas etnias subordinadas política y económicamente también son compartidas por los estudiosos de la sociolingüística, etnolingüística y ramas afines, quienes están convencidos de que “[...] el abandono

de la lengua étnica y su sustitución por la dominante- es la llave maestra para posibilitar y afianzar el avance social, la adaptación plena a nuevas condiciones de vida..." (Ibídem.).

En coincidencia con los argumentos que esgrimía Mosonyi y que sostienen otros autores (Bonfil, 1987; Goffman, 1995; Quijano, 2009; Taylor, 1993), en el análisis de los problemas que se enfrentaban, y que todavía subsisten, en la educación dirigida a los pueblos originarios es indispensable considerar al:

[...] fenómeno de la dominación global de una sociedad sobre otras
[...] los estudios socioantropológicos demuestran con claridad que las sociedades dominadas no son inferiores ni minusválidas, sino víctimas de la fuerza expansiva de las sociedades hegemónicas. No obstante, en virtud de una emanación ideológica del proceso de dominación, no tan sólo los integrantes de la sociedad dominante sino también sectores crecientes de la dominada, terminan por creer en la inferioridad del más débil hasta el punto de prestarse para la ejecución de actividades autodestructoras (Ibídem. pp.60-61).

También Quijano afirmaba que cuando la idea de igualdad social se legitima en el siglo XVIII, a su "costado está legitimada la idea de raza" que representa la forma suprema de desigualdad social. "Porque lo peor de la idea de raza no es solamente que sirvió para hacer que los unos dominaran a los otros, sino que enseñaron a las víctimas a mirarse con el ojo del dominador" (p. 9).

La problemática identitaria que generan las relaciones asimétricas entre la sociedad mayoritaria y los pueblos indígenas, ha sido con frecuencia un tema dejado de lado cuando se evalúan los resultados de proyectos educativos, en este caso para atender la diversidad lingüística y cultural. O también en los procesos de formación docente, en ambas situaciones muchas veces el análisis se enfoca a aspectos técnicos sobre la normalización de las lenguas, la elaboración de cartillas y materiales escritos para enseñar a leer y escribir en los idiomas indios, cómo "rescatar" la cultura local.

En cambio, la revisión de nuestra identidad cultural -de quiénes somos, de dónde venimos-, que se construye dialógicamente, es decir en la interacción con los otros, difícilmente la abordamos. Creo que este recuento de nuestros orígenes entre

quienes se asumen como indígenas y quienes no, permitiría reconocernos a nosotros mismos y conocer a los otros, encontrar raíces comunes, diferencias y aceptarnos.

La revisión de otros trabajos que se presentaron en el Seminario puede ofrecer un panorama más amplio de lo que ocurría en la década de los ochenta en Sudamérica, ya que fueron, hasta donde es posible conocer, la base de los proyectos de avanzada que hoy existen en la Subregión.

Los temas expuestos se agruparon desde el nivel que va de "Las políticas educativas con poblaciones indígenas", "Lingüística Aplicada a Educación bilingüe Intercultural", "Experiencias de Educación Formal y No Formal con Poblaciones Indígenas hasta la exposición del Caso Peruano (Perú fue la sede del encuentro). Los peruanos apuntaron los distintos aspectos que involucran a la educación: identidad, cultura y lengua. Señalaban, la necesidad de contextualizar los procesos socioculturales, económicos y políticos en las zonas andina y amazónica. Elaboraron un diagnóstico sociocultural que incluía un análisis de las contradicciones entre la educación formal y el mundo cultural amazónico cuando se impone un currículo único (Trapnell, 1987).

También se habló de los programas experimentales sobre educación bilingüe en la zona Andina: Puno y Ayacucho, las que enfatizaban la importancia de atender a los educandos vernáculo hablantes en su propia lengua tomando en cuenta sus valores socioculturales. El Proyecto Experimental de Educación Bilingüe fue promovido por instancias del gobierno peruano con la asesoría de la GTZ, el cual fue evaluado por N. Hornberger e I. Jung con estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano y académicos mexicanos encabezados por Elsie Rockwell del Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional por encargo de la GTZ (López, L.E., 1997).

El estudio resultante mostraba el hallazgo más importante acerca de cómo los niños de 4º de primaria del Proyecto Bilingüe superaban a sus pares del programa monolingüe,

[...] en cuanto a lectura comprensiva, manejo oral del castellano y resolución de problemas matemáticos (Rockwell et al., 1988 y Jung et

al. 1989). Además de ello, la calidad de la producción oral y escrita de la lengua materna de los niños del programa bilingüe fue superior a los niños de la educación tradicional en castellano... (Ibídem p. 13)

Llamó mi atención la escasa participación de México con solo dos ponencias, la de Stefano Varese (1987) titulada: La Cultura como recurso: El desafío de la Educación Indígena en el marco de un desarrollo nacional autónomo y El Cuaderno-Guía y la Educación Bilingüe Bicultural en México presentada por Luis Narro (1987) del Centro de Estudios Educativos (CEE).

Varese aborda un recorrido histórico del proceso de colonización en América Latina con las consecuencias que se manifestaban en esos años, pero que siguen presentes: las relaciones asimétricas que viven los pueblos indígenas con las sociedades nacionales. Hace un balance crítico de las políticas asimilacionistas a nivel latinoamericano y en México, termina con el análisis de la propuesta de Educación Bilingüe Bicultural (EBB) mexicana y el proyecto de formación de promotores culturales en la Unidad Regional de Oaxaca de la Dirección General de Culturas Populares.

El trabajo de Narro presentó un importante esfuerzo pedagógico del CEE para coadyuvar a la construcción de un currículo propio de la EBB. Se pretendía que el maestro investigara junto con alumnos y comunidad, a través de "ámbitos generadores" cuáles y cómo son los:

[...] procesos, acontecimientos o problemas propios de la vida diaria de una comunidad indígena y de los cuales se puede generar un aprendizaje significativo para los niños, en que articulen la práctica social (o la vida cotidiana del niño y de la comunidad) con los contenidos del programa de estudios oficial (Narro, 1987 p.195).

En lo que se refiere a la formación de docentes para la educación bilingüe, en las conclusiones antes aludidas, se precisaba que era necesario institucionalizar la formación de técnicos bilingües en las instituciones del magisterio, las universidades, los institutos pedagógicos. Asimismo se apuntaba promover una campaña de capacitación de los docentes en servicio sobre los fundamentos y técnicas para la educación intercultural. Sugerían que los futuros técnicos bilingües fueran

seleccionados por destacar en el conocimiento que tuvieran de sus " [...] tecnologías nativas, artesanías, arte, música, canto, etc. (Ibíd. p.311)". Pero un requerimiento básico era que la selección fuera hecha por las mismas comunidades.

Puede percibirse que se consideraba a la capacitación como un asunto meramente técnico, que responde a la exigencia hacia el docente de eficiencia técnica, concepción de la tecnología educativa, que lo aleja de las decisiones sobre su materia de trabajo y lo convierte en simple ejecutor de lo que, "los que saben", deciden y planifican.

Reflexiones preliminares

A lo largo de este capítulo revisé la trayectoria que han seguido las políticas supranacionales en América Latina relativas a los derechos humanos indígenas y en particular, las referidas a la educación. Me atrevo a afirmar que las normas internacionales han jugado de manera contradictoria tanto en el respaldo a los movimientos indios en sus derechos colectivos por la tierra y sus recursos naturales como, a la vez, en el plano educativo como un importante mecanismo ideológico de dominación a través de sus agencias neocoloniales. Considero que las diferencias en los avances de las luchas y el logro de reivindicaciones entre los pueblos originarios de los países sudamericanos y los mexicanos, dependen en gran medida de la fortaleza de su identidad cultural y su organización, lo cual les otorga poder frente a los Estados nacionales para negociar.

En un intento por explicarme las diferencias entre México y algunos países de Sudamérica, en cuanto a los avances logrados, en especial en educación, me parece que radican en las condiciones y las circunstancias políticas de cada país. Los gobiernos nacionales, por lo general, al ser socios y mediadores de la política neoliberal transnacional velan por el beneficio particular de los intereses de la clase política y económica hegemónica, ya que, al no contar con organizaciones populares e indígenas independientes no existe un contrapeso a su poder.

Considero que de alguna manera, mostré cuáles son los mecanismos de penetración y dominación que ejercen las instancias internacionales para tratar de

imponer sus políticas, pero siempre bajo la mediación de los gobiernos nacionales, el filtro de sus expertos y las circunstancias políticas del momento histórico. Esta es la forma como las concretan en normas y acciones nacionales, que las más de las veces se desvirtúan.

Los estudios de estas décadas se centran con mayor peso en la educación bilingüe, en cambio, la visión de la cultura de las instancias regionales y los expertos nacionales se acercaba más a lo folclórico, la cual se fue modificando, en las siguientes décadas, a partir de las experiencias y la investigación.

En cuanto a la importancia de dimensión identitaria en el proceso educativo ya se encuentran los primeros planteamientos de la necesidad de erradicar prejuicios y estigmas que lo obstaculizan.

En mi opinión, considero que es en estos tiempos cuando se observa el declive del protagonismo de México en América Latina al entrar en crisis las políticas indigenistas. En el campo educativo mexicano es posible que se haya debido, entre otras razones, a la estrategia de cooptación que los gobiernos han llevado a cabo de las organizaciones indígenas y agrupaciones de profesores, de esta manera se negó la participación real de los pueblos en las decisiones que les conciernen.

A mi parecer, México se aleja de Centro y Sudamérica se concentra en las políticas del Instituto Indigenista Interamericano (III) a través de los Centros Coordinadores del Instituto Nacional Indigenista, cuya infraestructura fue aprovechada al crearse la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) para brindar los servicios educativos (Nahmad, 1982).

En el quiebre obligado por los movimientos sociales e indígenas de los años setenta y ochenta, la UNESCO, la OEA, el III junto con los primeros ministros de educación latinoamericanos, enarbolaron la política del "etnodesarrollo" en oposición al "etnocidio"¹². Sin embargo en nuestro país el etnodesarrollo aplicado a la

¹² Según la Declaración de San José (1982) "El etnocidio significa que a un grupo étnico, colectiva o individualmente, se le niega el derecho de disfrutar, desarrollar y transmitir su propia cultura y su propia lengua". En oposición el "etnodesarrollo es la ampliación y consolidación de los ámbitos de la cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación,

educación con la participación efectiva de las organizaciones indígenas en el diseño y ejecución de los programas quedó muy lejos de hacerse realidad.

En los siguientes capítulos expondré, de manera más puntual, las normas y acciones de las agencias regionales latinoamericanas, organizaciones no gubernamentales y gubernamentales, relativas a la educación para la diversidad lingüística y cultural. Esta revisión a nivel latinoamericano, me permitirá analizar las políticas de las dos instituciones responsables de la educación para la diversidad cultural en México: la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la institución de reciente creación, la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

Anexo Cuadro No. 1

Organizaciones Internacionales, continentales, regionales y nacionales participantes en el Sistema Educativo Nacional y en la atención a los Pueblos Originarios

| Organismos Internacionales | Organismos Continentales | Organismos Regionales | Instituciones , programas y |
|-----------------------------------|---------------------------------|------------------------------|------------------------------------|
|-----------------------------------|---------------------------------|------------------------------|------------------------------------|

cualquiera que sea el nivel que considere, e implican una organización equitativa y propia del poder (Bonfil, *et al.* 1982 pp.23-24)".

| (intergubernamentales) | (Intergubernamentales) | (Intergubernamentales) | proyectos Nacionales |
|---|--|--|---|
| Sistema ONU (1945) Consejo Económico y Social: Foro Permanente Cuestiones Indígenas 2000 UNESCO: Instituto Internacional Planeamiento de la Educación (IIPPE) Instituto para el aprendizaje a lo largo de la vida (UIL) Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Organización Internacional del Trabajo Tribunal Permanente de los Pueblos 1979 Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) 1961 Fondo Monetario Internacional Banco Mundial | Instituto Indigenista Interamericano (III) 1940 Organización de Estados Americanos (OEA) 1948 Laboratorio interamericano para la profesión docente (CoPED) Banco Interamericano de Desarrollo (BID) | Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) 1949 Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) 1963: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) Sistema Regional de Información (SIRI) Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IIESALC) CEAAL: Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERELALC) Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina (CREFAL) Comisión Económica para América Latina (CEPAL) CIPAE Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) | Instituto Nacional Indigenista (INI) 1948-2002 Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) 2002 Dirección General de Educación Indígena (DGEI) 1978 Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) 2003 Programa Universitario México Nación Multicultural Diversidad Cultural e Interculturalidad (PUIC-UNAM) |

Elaboración propia con las distintas fuentes consultadas de cada organismo e institución, ver referencias.

Anexo Cuadro No. 2

Declaraciones y Encuentros Indios Internacionales 1974-1981

| Fecha y lugar | Evento | Participantes | Problemas y reivindicaciones |
|-----------------------|-------------------------|---------------------------------------|---|
| 8 al 14 de octubre de | Primer Parlamento Indio | "Tribus maquiritake, quechua, aymara, | Posesión de tierras cultivables Discriminación en la educación |

| | | | |
|--|---|--|--|
| 1974, Asunción Paraguay | Americano del Cono Sur | guaraní, chulupi, toba, kolla, mapuche (de Argentina), paitavitera, parixi, y mataca. Organizado por Proyecto Marandú de la Universidad Católica de Paraguay. | Precario estado de salud de la población indígena Trabajo sin seguridad social Organización de los indígenas (1) |
| Octubre de 1975 en Port Alberni, Canadá | Consejo Mundial de Pueblos Indígenas | 260 pueblos de: Argentina, Australia, Bolivia, Canadá, Colombia, Ecuador, Finlandia, Groenlandia, Guatemala, México, Nueva Zelandia, Nicaragua, Noruega, Panamá, Paraguay, Perú, Suecia, Estados Unidos de América (incluido Hawaii) y Venezuela. Bajo la égida de la Hermandad India de Canadá. | Derechos económicos, culturales y políticos, a la conservación de las tierras y los recursos naturales. (1) |
| 24 al 28 de enero de 1977 en Panamá | I Congreso Internacional Indígena de América Central | Representantes de México, Guatemala, Panamá, Honduras, Nicaragua, El Salvador y Costa Rica | Problemas religiosos, educativos y de tradición. Constituir una federación indígena centroamericana: Consejo Regional de los Pueblos Indígenas de América Central (CORPI) (1) |
| Del 18 al 28 Julio de 1977 Bridgetown, Barbados, Universidad de las Indias Occidentales. | Declaración de Barbados II | 35 participantes de ellos asistieron antropólogos no indios y una mayoría de representantes indios de 12 países. Financiado por el Programa para combatir el Racismo del Consejo Mundial de Iglesias. Organizado por el Centro Antropológico de Documentación de América Latina (CADAL- México) | Denuncian: "Los pueblos indoamericanos están divididos internamente o entre sí por la acción de: las políticas de integración, educativas, de desarrollo, los sistemas religiosos occidentales, las categorías económicas y las fronteras de los estados nacionales". Proponen: "...organización política propia y auténtica que se dé a propósito del movimiento de liberación."(3) |

| Fecha y lugar | Evento | Participantes | Problemas y reivindicaciones |
|---|--|---|---|
| 20 al 23 de septiembre de 1977 en Ginebra, Suiza | Conferencia Internacional de Organizaciones no Gubernamentales | Representantes indígenas de 15 países del Continente, 13 de América Latina. Organizada por Comité de Derechos | Resolución final: Los representantes de los pueblos indígenas declararon: cómo operan la discriminación, el genocidio y |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | sobre la discriminación contra las poblaciones indígenas en las Américas | Humanos de las Organizaciones no Gubernamentales y subcomité sobre el racismo, la discriminación racial, al apartheid y la descolonización. | el etnocidio... las raíces son comunes: incluye la colonización brutal para abrir el camino al saqueo de sus tierras y recursos naturales, dado que los intereses comerciales buscaban los beneficios máximos; ...continúa la apropiación de sus tierras que les privaba de la posibilidad de desarrollar sus propios recursos y medios de vida; la negación de la autodeterminación de los pueblos y naciones indígenas destruyendo su tradicional sistema de valores y su estructura social y cultural. La evidencia demuestra que está opresión continúa, el resultado está visible en la continua destrucción de las naciones indígenas. (4) |
| Del 27 de febrero al 23 de marzo de 1980 en Ollantaytambo, Cuzco, Perú | I Congreso de Movimientos Indios de América del Sur | Participantes de Bolivia, Perú, Ecuador, Argentina, Colombia, Brasil, Chile y Venezuela. Convocado por el CMPI, Movimiento Indio Peruano, Asociación Indígena de la República Argentina, patrocinado por Instituto Nacional de Cultura, Sociedad de Antropología y el Instituto de Economía de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos | Temas: historia verdadera del Tawantinsuyo; filosofía y política cósmica del indio, los ayllus y su gobierno en forma de consejos, el mensaje de la indianidad al mundo. Tendencias en disputa "indianistas" vs "marxistas" Resolución: cada pueblo debe adoptar las tácticas y estrategias más acordes con los imperativos sociales, económicos y políticos de cada país, teniendo en cuenta: a) cuando el pueblo indio sea mayoritario, tomar el poder. b) cuando es minoría, decidir su acción inmediata a la cabeza de los sectores populares, pero sin comprometer su autonomía política y su identidad étnico cultural(1). |

| Fecha y lugar | Evento | Participantes | Problemas y reivindicaciones |
|---------------------------|------------------------------|--|--|
| 15 al 18 de septiembre de | Conferencia Internacional de | 130 delegados indígenas de todo el mundo | "Las tierras y los recursos de estos indígenas son saqueados |

| | | | |
|---|--|---|--|
| 1981, Ginebra, Suiza | Organizaciones no Gubernamentales sobre los pueblos autóctonos y la tierra | | por los intereses privados y particularmente por compañías que aspiran a explotarlos aún más. Quienes les roban constantemente nuevas parcelas de tierra y les niegan su derecho a la autodeterminación están destruyendo su sistema tradicional de valores y la estructura de sus sociedades". Declaración final: "La conferencia se declara solidaria con los pueblos indígenas en su lucha por la autodeterminación y su derecho a escoger libremente el desarrollo y la utilización de sus tierras y de sus recursos y de vivir de acuerdo con su filosofía" (4) |
| Diciembre de 1981 en San José de Costa Rica | Declaración de San José Etnocidio y etno desarrollo en América Latina | Convoca UNESCO, participantes indios y expertos | ...el etnocidio, es decir el genocidio cultural, es un delito de derechos internacional al igual que el genocidio. Etnodesarrollo es la ampliación y consolidación de los ámbitos de la cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación.. Estos pueblos indios tienen el derecho natural e inalienable a los territorios que poseen y a reivindicar las tierras de las cuales han sido despojados... Hacen un llamado a la UNESCO, la OIT, la OMS y la FAO, así como a la OEA y al III a que tomen las medidas necesarias para la vigencia de los principios precedentes. (2) |

Fuentes: Elaboración propia con base en:

- 1.Barre, M.Ch. (1985) *Ideologías indigenistas y movimientos indios*. México: Siglo XXI.
- 2.Bonfil, G., et al. (1982) *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio*. San José, Costa Rica: Flacso.
- 3.Declaración de Barbados II y comentarios <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15900708>
- 4.Derecho Indígena. Capítulo VII Violaciones a los derechos indígenas http://www.iidh.ed.cr/comunidades/diversidades/docs/div_docpublicaciones/Derecho%20Indigena/Cap.%207.%20Violaciones%20a%20los%20derechos%20indigenas.pdf

Capítulo II
Educación para la diversidad cultural en América Latina:

De los años noventa al nuevo milenio

En el presente capítulo expongo las políticas supranacionales educativas dirigidas principalmente a atender la diversidad cultural, las cuales parten de la Declaración Mundial de Jomtien, Educación para Todos. Inicio con el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) que será la agenda educativa para la Región coordinado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO.

En una segunda parte, analizo el inusitado interés de los organismos regionales y continentales hacia los pueblos originarios en los primeros años del siglo XXI. Quienes llevan a cabo acciones y destinan recursos para paliar la desigualdad social que afecta la implantación del modelo educativo neoliberal.

En la década de los noventa del siglo XX, los asistentes a la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), se planteaban como emergencia, qué hacer en vísperas del nuevo siglo.

La Declaración Mundial sobre la educación para todos, "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" fue el punto de partida para que, de manera consensuada, los países acordaran cuáles políticas y estrategias elaborarían y pondrían en práctica, cuáles mecanismos se instrumentarían para monitorear el cumplimiento de los objetivos y metas trazadas. El comienzo fue "perfeccionar los servicios de educación básica" como se estableció en la Declaración de Jomtien (1990), más tarde en el 2000, los Objetivos del Milenio (ODM) y en 2015 previendo el futuro, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030.

En la Declaración estuvieron de acuerdo en "[...] las insuficiencias de los sistemas de educación en todo el mundo y el creciente reconocimiento de la vital importancia de la educación básica para el progreso social" (UNESCO, 1994).

Se señalaban las distintas problemáticas relacionadas con la educación en el mundo: la falta de acceso a la educación primaria de millones de niños; la inequidad para el género femenino en la educación primaria; el analfabetismo de adultos era alarmante y de ellos la mayoría eran mujeres. La necesidad de más de la tercera

parte de los adultos de acceder al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías (Ibídem.)

Me parece que el objetivo principal de los organismos internacionales lo podemos identificar en la frase que resume y guía la política de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) el “desarrollo productivo con equidad” (1998). Para lograrlo, demandaba la adecuación del sistema educativo a la economía de mercado, en este proceso cobran mayor relevancia en la escena educativa los OI y regionales de eminente carácter político y financiero antes mencionados: El Banco Mundial (BM), la Organización de Cooperación Económica para el Desarrollo (OCDE), la Organización de Estados Americanos (OEA), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Programa de Promoción de Reforma Educativa para América Latina (PREAL).

De este modo, estos OI han llevado a cabo entre sus principales acciones las de investigar y diagnosticar, desde su perspectiva, el estado de la educación en la Región, impulsar políticas educativas hacia la instalación de un modelo educativo que responda a las necesidades del aparato productivo, financiar proyectos y procesos de evaluación y supervisión a través de pruebas estandarizadas y encuestas (Ver Cuadro No. 3 anexo).

Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe UNESCO/OREALC

Así surge el PRELAC (UNESCO/OREALC, 1991), en él se mencionan programas de educación bilingüe –intercultural que se llevaban a cabo en Sudamérica, los cuales fueron cuestionados debido a que: “siguen concentrados solo en la población indígena y no forman parte del currículo general de la educación (Ibídem. p.10)”.

El PRELAC inaugura con su diagnóstico de las realidades educativas de la región, el principio de las acciones encaminadas a transformar los sistemas educativos nacionales al servicio del modelo económico globalizador. Así lo manifiesta cuando señala que el mayor desafío que enfrentan los países de la región

en el desarrollo futuro es: “[...] la articulación de la acción educativa con las estrategias de transformación productiva con equidad...” (Ibídem. p. 7).

El diagnóstico partía de la caracterización que la CEPAL hacía al apuntar que la década 1980-1990 había sido “una década perdida” y de “aprendizaje doloroso”, debido a la crisis económica que había afectado a la educación al reducir el gasto público y el deterioro de la calidad de vida de la población.

Estimaba que el gasto público se había reducido un 25 por ciento y el deterioro de la calidad de vida había “[...] afectado especialmente a los sectores con ingresos medios y bajos, reduciendo fuertemente su capacidad de consumo, así como sus posibilidades de incorporación al mercado de trabajo” (Ibídem.).

El análisis de la CEPAL, como organismo económico que es, focalizaba su atención en el desarrollo económico y en cómo la educación tendría que contribuir a ello, lo cual explica sus propuestas acerca de “ [...] la necesidad impostergable de corregir la asimetría internacional de la región [...] mantener los equilibrios macroeconómicos de corto plazo, y complementarlos con políticas sectoriales de apoyo a la transformación”. Redoblar esfuerzos por “aprovechar mejor las potencialidades de la integración regional (Ibídem. p.10)”.

Como el mismo PRELAC señala, el discurso de la CEPAL se convierte en la guía para la transformación no solo del modelo educativo en la región sino de las políticas económicas de los Estados bajo la dirección y control de los OI como la OCDE.

Bajo la visión economicista de la CEPAL, el PRELAC afirma que los años de crisis dejan como lección, la urgencia de tomar decisiones a largo plazo sobre:

- “La articulación entre el Estado y el sector privado”, se preguntan: “¿cómo garantizar la igualdad de oportunidades en el sistema educativo con una creciente participación privada en la responsabilidad por la educación? [...]”
- ¿Cómo romper el aislamiento del sistema educativo frente al dinamismo productivo, científico y cultural de la sociedad moderna? [...] ¿Cómo coordinar la administración central con la local?” (Ibídem. p.12)

En lo que se refiere a la estabilidad en las políticas de financiamiento:

¿Cómo garantizar la afluencia de recursos estables para la implementación de políticas educativas a largo plazo? ¿Qué mecanismos de compensación de diferencias son más eficaces? ¿Cuáles pueden ser los estímulos para una mayor participación privada en el financiamiento de la educación? (Ibídem.)

- En la profesionalización del personal docente: “¿qué estrategias impulsar para la formación inicial y la capacitación en servicio? ¿Cómo estimular la creatividad, la innovación y la mayor responsabilidad por los resultados? ¿Cómo atraer a los más talentosos hacia la profesión docente? (Ibídem.)”.

Estas interrogantes urgentes de tomar, son las que las autoridades educativas mexicanas han aplicado durante los últimos treinta años, pero mediadas por los criterios políticos de la clase gobernante en turno.

En el diagnóstico de la educación primaria se reconocían los esfuerzos desplegados por los países para ampliar la cobertura educativa con resultados en el aumento de la escolarización en este nivel. Las limitaciones para la universalización de la educación básica radicaban en los factores relativos a la calidad como la heterogeneidad de la demanda, tanto en motivaciones y requerimientos sociales y económicos como las sociedades donde impera el bilingüismo y la dispersión geográfica de poblaciones rurales.

Consideraban, otros obstáculos de naturaleza estructural que:

[...] requieren políticas intersectoriales e integrales a nivel público. Entre ellos se encuentran las situaciones de pobreza en las cuales el medio socioeconómico ejerce una fuerte influencia en el rendimiento escolar, o bien aquellas situaciones de aprendizaje en las que los diferentes contextos culturales, preferentemente indígenas, se sitúan en universos muy distantes de los que se imparten en la escuela (Ibídem p.15).

Los planteamientos del PRELAC influyeron en la Modernización Educativa en México de los noventa, asimismo se han mantenido como preceptos básicos en las políticas educativas de la Región y por supuesto, en las mexicanas desde 1990 hasta la fecha. Se han manifestado con distintos énfasis en cada reforma dependiendo de

las coyunturas políticas no obstante, hay temas persistentes como: la calidad de la educación, los docentes su formación y condición laboral, los sindicatos, las políticas curriculares, la pertinencia cultural.

“[...] en la totalidad de los países de la región el problema de la **calidad de la educación** ha pasado a constituir un problema central de sus políticas y estrategias de acción” (Ibídem. p.21). Los factores que determinan la calidad educativa son los agentes educativos: alumnos; currículos, contenidos y métodos, materiales y recursos didácticos; la organización escolar y la evaluación, y el desarrollo del saber pedagógico.

Reconocía, **el papel central del educador** en la “explicación de los procesos y resultados educativos”, de este modo se planteaba “la necesidad de revisar el rol asignado a los docentes en los procesos pedagógicos y en la responsabilidad por sus resultados” (ibídem. p.22). Pero a diferencia de lo que ocurre en el sistema educativo mexicano, refería que el problema radicaba no solo en las “deficiencias” de la “capacitación” de los docentes sino en las bases institucionales de los sistemas educativos. En la mayoría de los países se ha minimizado la responsabilidad docente por los resultados “[...] limitando su función a meros gestores de medios y de técnicas, transmisores de conocimientos predeterminados, sin requerir la comprensión de los procesos de aprendizaje de los alumnos” (Ibídem).

El debate sobre la **formación inicial** señalaba reducir los periodos de tiempo de ésta; a la formación permanente le daba el estatus de “capacitación” con programas “escasos, esporádicos y desligados de los problemas de la práctica docente”.

“Las **condiciones de trabajo y de empleo** es donde más se han producido los mayores deterioros en gran parte de los países de la región” (Ibídem. p.23).

Las **organizaciones gremiales** juegan un papel importante en la calidad de la educación. Un lugar central para mejorarla lo ocuparían los padres de familia al participar en el funcionamiento y mejoramiento de las escuelas y para promover acciones que contribuyan a la integración de la comunidad.

En cuanto al currículo apuntaban que además de atender los problemas de la lecto-escritura y matemáticas se introducían nuevos temas que abordaban la gestión y manejo de recursos naturales así como el cuidado del medio ambiente. Entre los **problemas curriculares** estaban: la rigidez de los programas, su falta de **pertinencia**, “[...] el verticalismo en su aplicación y la uniformidad que dificulta su adaptabilidad a los niveles regional y local” (Ibídem. p.24).

En la breve transcripción de este diagnóstico regional se encuentran nudos críticos que siguen vigentes en nuestro país, porque su aplicación ha estado mediada por criterios políticos más que la búsqueda de alternativas pertinentes a los diversos contextos sociales y culturales.

A raíz de los planteamientos del PRELAC bajo la premisa de “[...] detener el deterioro de la calidad educativa y de la cobertura de educación primaria en los países menos desarrollados” (Schmelkes, 1999 p.3). Se realizaron estudios coordinados por Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO, que en México se llevaron a cabo en el Centro de Estudios Educativos, pionero en la investigación educativa de corte sociológico y estadístico.

El Proyecto Regional señalaba que la necesidad de la educación será avanzar para ocupar el “lugar protagónico en los nuevos modelos de desarrollo” que se le asignaba, por ello enfrentaba dos desafíos: el primero,

[...] consiste en la formulación de grandes acuerdos nacionales en educación, capaces de legitimar y dar continuidad a las políticas y estrategias educativas. El segundo consiste en la introducción de niveles más altos de dinamismo en los sistemas educativos mediante la implementación de estrategias que rompan el aislamiento actual de la educación y entreguen a los actores del proceso educativo mayor autonomía en las decisiones que correspondan, así como mayores niveles de responsabilidad en resultados (UNESCO/OREALC, 1991 p.29).

En el mismo sentido que el PRELAC, en México se concretaba con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) lo cual se tradujo, de manera resumida, en acciones como la descentralización educativa, la reformulación de planes y programas de estudio acompañados de nuevos libros de texto y

materiales para los docentes. En el campo de Modernización para la Educación Indígena (1990-1994) lo que considero más relevante fue el diagnóstico elaborado que reconocía entre los principales desafíos: el desarrollo curricular en primaria, la investigación y la formación de maestros (SEP/DGEI, 1990). Desde mi punto de vista un logro significativo fue el acceso de los maestros bilingües a una formación docente universitaria.

Años después del PRELAC de 1991, el Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo cuestionaba el enfoque economicista de la CEPAL al sostener que: “[...] la búsqueda del desarrollo puramente económico ignora el desarrollo de la personalidad del ser humano, que está en el centro mismo de todo proyecto educativo” (Pérez de Cuellar, 1997 p.197). El Informe reconocía que no hay un solo tipo de escuela, cuando existe diversidad cultural. “Los niños tienen necesidad de que su cultura, su experiencia y sus lenguas sean afirmadas y reflejadas en la escuela y en los medios de comunicación” (Ibídem.). Por lo tanto hay que fomentar el respeto a la pluralidad cultural:

[...] en el que la tolerancia cultural no se basa únicamente en la aceptación pasiva del derecho de otros grupos culturales, incluyendo las minorías, sino que implica, además, un conocimiento activo y empático de esas culturas, llegando así al respeto y la comprensión mutuos. (Inayatullah, 1994 citado Ibidem. p.203).

Considero que en este Informe, la noción de cultura se reduce a “maneras de vivir juntos” asociándola con la de desarrollo como la “ampliación de posibilidades y opciones ofrecidas al ser humano”. Pero a mi modo de ver, estas definiciones se presentan como si estuvieran alejadas del complejo contexto económico y político mundial caracterizado por la desigualdad y la dominación de naciones hegemónicas hacia las subordinadas como resultado de los procesos históricos de colonización en Latinoamérica.

Si bien, la hegemonía ejercida sobre los pueblos originarios tiene diversas manifestaciones en la perspectiva del Informe, la limitan solo a la subordinación y exclusión de grupos sociales por la distinción entre “nosotros” y “ellos”, ignorando las condiciones económicas y políticas de asimetría en que han vivido.

En su propuesta de construcción de una "ética global" que parta de las ideas recurrentes de las tradiciones culturales como la "vulnerabilidad humana y el impulso ético de aliviar el sufrimiento", "el deber de tratar a los demás como uno mismo desearía ser tratado", es decir la noción de igualdad moral. Agregaban otros elementos que consideraban propios de su época de una cultura cívica global que está en proceso de gestación y cambio, estos eran: "Derechos humanos y responsabilidades", "La democracia y los elementos de la sociedad civil", La protección de las minorías", "El compromiso con la resolución pacífica de los conflictos y la negociación justa" y "la equidad intra e intergeneracional" (Ibídem. pp.51-58).

En esta perspectiva de la "ética global" es donde se esbozan algunos ejemplos de las relaciones asimétricas de poder entre los países, donde reconocen que estaban y están ausentes en los mecanismos mundiales de gobierno. Ilustran con aquellas instituciones (a las cuales no nombran) que no cuentan con plena legitimidad democrática. Del ejemplo que anotan es fácil deducir que se trata del FMI, cuando se refieren a las cuotas que pagan los países miembros, ya que, éstas determinan su poder de votación y control en la institución financiera. De ahí el principio nada democrático de "un dólar, un voto" (Ibídem. p.59) que le ha dado a EU el control de ella y su poderío económico a través del dólar como referencia del sistema monetario mundial, el cual inicia después de la segunda gran guerra.

Esta década en Centro y Sudamérica se caracteriza en el ámbito político por procesos de paz de las guerras internas¹³ vividas con anterioridad, que abrieron la posibilidad de avanzar en el ámbito educativo. Entre las principales acciones emprendidas por los Estados para responder a las demandas indígenas estuvo legislar normas jurídicas, crear instituciones e incorporar funcionarios indígenas a cargo de las instituciones creadas.

¹³ El proceso de paz en Guatemala (1995-1996); las luchas autonómicas en la Costa Caribe de Nicaragua condujeron al reconocimientos de las diversidades étnicas y programas educativos. Otros procesos aunque con pocos avances para los indígenas fueron la Firma de la Paz en El Salvador y la eliminación de Sendero Luminoso en Perú (Moya, 2009).

Las organizaciones indígenas sudamericanas cuestionaron a los partidos políticos tradicionales, lo cual los condujo a participar en las elecciones a través de sus propios movimientos. Así en Bolivia, el electorado comunitario llevó al poder a líderes indígenas que tiempo después contribuyó al triunfo de Evo Morales como presidente.

A partir de este contexto político menos adverso, la educación intercultural bilingüe (EIB) se convierte en un campo de investigación y debate entre los expertos sudamericanos. La EIB empieza a ser vista como una opción política educativa pero a la vez como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico. Como política educativa se pretende trascender los enfoques homogeneizadores y transformar “[...] las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular” (López, L.E., 1997 p. 57). La estrategia pedagógica la conciben como un recurso que permite construir una pedagogía significativa en los contextos pluriculturales y multilingües. El “[...] enfoque metodológico se basa en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas culturalmente diferenciadas...” (Ibídem).

Entre los retos que se planteaban estaba lograr que la cobertura de la educación intercultural se ampliara a los espacios no indígenas, superando su marginalidad. Una necesidad surgida de los fundamentos socio-pedagógicos de la EIB es el de la descentralización institucional y pedagógica, entendida como aquella que coloca en el centro del proceso de aprendizaje al niño, sus conocimientos previos, así como, los conocimientos y saberes de la familia y la comunidad, ya que se consideran como recursos válidos a partir de los cuales se construyen nuevos conocimientos y propiciar nuevos aprendizajes.

Se señalaba, que es indispensable ofrecer igualdad de oportunidades y mayores posibilidades de éxito escolar a los niños “vernáculohablantes”, usando su lengua materna y tomando en cuenta contenidos de su cotidianidad de acuerdo con su visión del mundo y de las cosas.

Al referirse a la formación docente inicial se insistía en la preparación de los maestros que trabajan en contextos de diversidad étnica, lingüística y cultural, quienes requieren comprender que el aprendizaje significativo y la pedagogía activa están estrechamente relacionados con los aspectos lingüísticos y culturales de sus alumnos y comunidades en las que laborarán. Luis Enrique López fijaba como requisito básico que quienes trabajan con educandos indígenas deben conocer y utilizar dos idiomas tanto a nivel oral como escrito y estar en capacidad de utilizarlos en situaciones formales de comunicación y como vehículos de educación (Ibídem).

Otro aspecto destacable, era la importancia que le daban al uso de la lengua materna de los niños en el desarrollo de la educación para el beneficio de su autoestima y de esta manera también, “[...] reforzar la posición del idioma minorizado aun ante los ojos de los educandos y de las propias comunidades y de sus mismos hablantes jóvenes y adultos” (Ibídem. p. 86).

En coincidencia con Luis Enrique López, me parece que en estas líneas se resumen los principales lineamientos de una educación que responda a las características de los niños de cualquier lugar del mundo y a las necesidades de formación de los docentes, para que el sistema educativo no continúe segregando la educación que ofrece a los pueblos originarios, tanto en el currículo prescrito de la educación básica como en los programas de formación docente.

En los últimos años se han realizado diagnósticos regionales más estadísticos que cualitativos, los cuales dan cuenta de una manera particular de ver y analizar los problemas educativos y de la formación docente, que se enfocan desde la perspectiva desarrollista que coloca a los países latinoamericanos en una condición de dependencia de los “desarrollados”.

El Nuevo Milenio

En esta parte del capítulo, exploro cuáles pueden ser los motivos del inusitado interés que se ha despertado entre los organismos financieros continentales por los pueblos originarios, en el nuevo milenio, al crear unidades y fondos para su desarrollo económico, social y educativo. Mi supuesto es que el interés que prevalece en los OI es el económico, por lo cual se valen de estas instancias como mecanismos

de penetración y control en la estrategia, principalmente estadounidense, de dominio de recursos y mercados de la región.

Para analizar su presencia en primer lugar me remito al contexto económico y político latinoamericano en el que actúan. En segundo lugar, expongo cuáles son los proyectos educativos en marcha que atienden la diversidad cultural y lingüística, cómo se vinculan los OI entre ellos y con los gobiernos nacionales.

Desigualdad Social Latinoamericana y Organismos Supranacionales

La retórica discursiva enarbolada de los OI acerca de las finalidades humanistas, altruistas pensando en la solidaridad, la paz, son meras declaraciones que contradicen las realidades de desigualdad social y educativa que se viven en América Latina, como la discriminación, la inequidad y la injusticia, confirmadas por datos estadísticos que los mismos organismos han dado a conocer.

Los informes de organismos regionales y mundiales al valorar los avances de los Objetivos del Milenio, reportan que América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo, “[...]el retrato regional de un presente lastrado por la desigualdad como su rasgo más acusado” (ONU-CEPAL, 2015 p.87).

Los riesgos que prevé la CEPAL (Bárcena y Byanyima, 2016) de continuar acrecentándose la alarmante desigualdad son el todavía más bajo crecimiento económico, detener la lucha contra la pobreza y la desestabilización social.

Los datos que arrojan los estudios de la CEPAL y OXFAM Internacional exponen la pronunciada desigualdad del ingreso:

Aunque la desigualdad del ingreso se ha reducido durante los últimos años, América Latina sigue siendo la región más desigual del mundo. En 2014, el 10% más rico de la población de América Latina había amasado el 71% de la riqueza de la región [...]
Entre 2002 y 2015, las fortunas de los multimillonarios de América Latina crecieron en promedio un 21% anual, es decir, un aumento seis veces superior al del PIB de la región según las estimaciones de OXFAM... (Ibídem.)

Desde fines de los años noventa en la Región se han incrementado las instancias que orientan, supervisan y evalúan las políticas educativas en general, por ejemplo el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Asimismo se han creado fondos de financiamiento continentales para los pueblos indígenas como el que existe dentro del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Unidad de Pueblos Indígenas y Desarrollo (BID).

Una fuente más de financiamiento a nivel regional impulsado por la Organización de Estados Iberoamericanos, es el Fondo para el Desarrollo de Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, nombrado como Fondo Indígena (FI), entre cuyos programas, en el terreno educativo, destaca la Universidad Indígena Intercultural (Fondo Indígena, 2016).

Otra de las instituciones que ha creado recientemente la Unidad de Pueblos Indígenas y Desarrollo Comunitario (IND) es el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), cuya agenda y propósitos también se alinean a la ideología del desarrollismo con su modelo educativo globalizado, pero que están ligadas a los intereses de Estados Unidos y empresas transnacionales, aunque convergen con las instancias de la UNESCO en la organización y el financiamiento de algunos espacios educativos.

Como institución financiera que es el BID se propone, “[...] priorizar la reducción de la pobreza y la equidad social, el crecimiento económico sostenible, la modernización del Estado y la integración regional”.

Para alcanzar el desarrollo identifica cinco prioridades sectoriales por atender:

- [Política social para la igualdad y la productividad](#);
 - [Infraestructura para la competitividad y el bienestar social](#);
- Instituciones para el crecimiento y el bienestar social; Integración internacional competitiva a nivel regional y mundial;
- [Protección del medio ambiente y respuesta al cambio climático y aumento de la seguridad alimentaria](#) (BID).

El IND dedica su financiamiento a la “reducción de pobreza y la equidad social” de las poblaciones originarias. Sus actividades se sostienen en la premisa fundamental la cual versa sobre que “el **desarrollo socioeconómico sostenible**

está vinculado con el **fortalecimiento de la identidad cultural** de las poblaciones indígenas y su mayor participación en la sociedad” (Ibídem.).

Las políticas del BID han sido cuestionadas precisamente por las consecuencias totalmente contrarias a este discurso, en 2009, en el foro alternativo a la 50° Asamblea Anual de Gobernadores del BID, en la Asamblea de Pueblos, se discutieron “Alternativas de Desarrollo” en ésta se expuso que las políticas del BID en los países latinoamericanos han favorecido el desmantelamiento del aparato estatal, la privatización de la prestación de servicios públicos y el deterioro de las políticas ambientales y sociales. Una de las mayores críticas fue la estadounidense Beverly Keene sostuvo que “[...] los préstamos del BID no han impactado positivamente en el desarrollo de los pueblos latinoamericanos sino que en muchos casos ha dejado comprometidos los recursos públicos para el pago de una onerosa deuda externa (IPC, 2009)”.

El IND se articula con el Fondo Indígena, antes mencionado y el Plan Puebla Panamá (PPP) hoy nombrado como Proyecto Mesoamérica (López Castellanos, 2009).

Para apreciar la similitud de los discursos y los objetivos económicos implícitos entre el PPP y los financiadores de proyectos de “desarrollo”, cito lo que los gobiernos participantes afirman:

[...] el Plan Puebla Panamá es un instrumento de cooperación que busca integrar a la región mesoamericana, coordinando esfuerzos y acciones de los siete países de Centroamérica y los nueve estados que integran la región sur- sureste de México. Su fin es promover el **desarrollo humano en el marco de respeto a la sustentabilidad de sus raíces, su riqueza natural y sus potencialidades económicas**, integrándolas en los temas que hagan de manera conjunta se creen bienes públicos regionales para elevar la calidad de vida de sus habitantes (Zolla y Zolla, 2010).

De la misma manera, “El Fondo tendrá como objetivo general **apoyar los procesos de autodesarrollo de los pueblos, comunidades y organizaciones indígenas** de América Latina y el Caribe, **reconociendo la integridad de sus**

territorios, sus derechos fundamentales y sus características socioculturales¹⁴(Ibídem.)”.

López Castellanos (2009) sostiene que el PPP o *Proyecto Mesoamérica es un espejo de la globalización neoliberal*. “[...] es una estrategia de matriz estadounidense diseñada para contar en la región con un espacio geográfico y reducir el costo de producción y transporte de mercancías, aunque encubierta en un discurso de presunto desarrollo social y protección ambiental”. Un objetivo colateral es desalentar la emigración hacia los EU para que los migrantes se queden en el camino al buscar trabajo en las maquiladoras que conformarán el corredor industrial, la creación de “aldeas modelo” para los desplazados de sus comunidades originales que se empleen en la construcción de presas y carreteras.

Otro crítico del Proyecto Mesoamericano, Barreda (2002), señala que se trata de una empresa del gran capital estadounidense para usar estratégicamente:

[el] ...Istmo México –centromericano como área de construcción de corredores interoceánicos entre el este de Estados Unidos y la Cuenca del Pacífico [y] para lo cual las diversas formas de privatizar las riquezas biológicas (bancos genéticos *in situ* y *ex situ*, así como los conocimientos indígenas sobre la biodiversidad) y las riquezas energéticas del área se han organizado durante los últimos quince años en torno a los intereses estratégicos de las nuevas empresas estadounidenses dedicadas a los bionegocios y de las poderosas petroleras transnacionales (citado en Zolla y Zolla,2010).

Como lo evidencian los acontecimientos ocurridos del 2001 -año en el que se da a conocer el PPP- en adelante, éste se revela como una estrategia regional de gran calado: creación de bases militares en Colombia, golpe de Estado en Honduras, migrantes en México –desaparecidos o asesinados-, de entre 500 y 800 mil emigrantes nicaragüenses en Costa Rica y una serie de conflictos entre las poblaciones que se oponen a la instalación de parques eólicos, gaseoductos, explotación de minas. Pero que la opinión pública no está enterada debido a la complicidad entre las empresas transnacionales, los medios masivos y los gobiernos

¹⁴Las negritas son mías.

nacionales. Los investigadores del Programa PUIC- UNAM¹⁵ (2014) lo llaman “la colonización silenciosa”.

El resumen del Informe de la Cumbre de Mandatarios participantes en el PPP, informaba de los avances en infraestructura: carreteras, generación de energía e interconexión eléctrica, creación, modernización o ampliación de puertos y aeropuertos, ferrocarriles, telecomunicaciones, gasoductos y oleoductos, etcétera. Así como en el ámbito educativo la creación de la Comisión de Acreditación de Proyectos Educativos y el Centro Regional de Estudios sobre Planeación Educativa Puebla –Panamá (Zolla y Zolla, 2010).

En cuanto a las formas de participación que dieron a los pueblos indígenas, para tal fin se creó el grupo asesor para la Participación Indígena y Étnica (GAPIE), concebido como un mecanismo entre los representantes de los gobiernos nacionales y las organizaciones ciudadanas indígenas regionales para proponer acciones, políticas de desarrollo y estrategias que contribuyan al bienestar de los pueblos indígenas.

Según el mismo Informe se han realizado procesos de consulta a los pueblos indígenas quienes han rechazado el PPP por: la escasa información difundida sobre el plan y su impacto; la ausencia de mecanismos formales para su participación en las decisiones; los efectos perjudiciales sobre los pueblos como su cultura y recursos de la biodiversidad y sus conocimientos tradicionales. Los posibles desplazamientos forzados por las grandes obras de infraestructura y la forma de incorporarse a los mercados de trabajo (Ibídem.).

El mismo año del surgimiento del PPP, la Comisión de Derechos Humanos de la ONU aprobó el nombramiento de un “Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas”, el Dr. Rodolfo Stavenhagen fue el primer relator designado, cuyo nombramiento fue renovado por otro periodo (2001-2007). Al rendir su tercer informe, en 2003, señaló que:

¹⁵El Programa Universitario Diversidad Cultural e Interculturalidad (PUIC-UNAM) creado en 2014, cuenta con varias líneas de investigación entre ellas está: “La colonización silenciosa. Megaproyectos de desarrollo en territorios indígenas y afrodescendientes de América Latina.

[...] todavía no se había establecido ningún mecanismo institucional o jurídico para la protección de los derechos humanos de los pueblos indígenas en la zona..., [ni tampoco un] ...mecanismo eficaz que asegure su participación plena e informada en el diseño, planificación, ejecución y evaluación de los numerosos proyectos previstos... (Ibídem)

El Informe muestra como la retórica de los organismos financieros y empresas transnacionales dista mucho de la aplicación de la legislación internacional que protege el derecho de los pueblos a ser informados y considerados en las decisiones.

Educación para la Diversidad Cultural y Organismos Supranacionales

Existen dos tipos de programas y proyectos educativos, unos son para atención de la diversidad cultural de los organismos regionales -OEI, OREALC-UNESCO y los otros son continentales de la OEA y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Estos últimos si bien no son propuestas educativas específicas para los pueblos originarios, si influyen en las decisiones políticas nacionales debido a que son bancos de información con la cual diagnostican y planifican acciones. También existen redes dedicadas a la formación docente que ofrecen talleres y cursos en línea y presenciales. El PREAL elabora informes y financia proyectos con fondos que obtiene de distintas fuentes. Sus informes se basan en exámenes estandarizados nacionales e internacionales donde la diversidad cultural y lingüística no se considera como parte de la explicación de los bajos resultados que obtienen en las pruebas los niños de áreas rurales e indígenas.

Por ejemplo, para el PREAL (2006), las estadísticas solo revelan que los niños indígenas, "afrolatinos", "afrobrasileños" "tienen menores probabilidades de terminar la educación primaria" y "obtienen peores puntajes que los blancos" debido a la desigualdad social y quizá, digo yo, por su condición étnica y de "color" (p.11). Los principales factores de los bajos niveles de aprendizaje se deben a " [...]" la falta de sistemas basados en el desempeño, la debilidad de la rendición de cuentas sobre los resultados y una profesión docente que se encuentra en crisis... (p.5)".

Como se aprecia en este discurso empresarial coincidente con las actuales reformas mexicanas responsabilizan en gran medida a los docentes de los resultados de *Cantidad sin calidad* como titulan a su informe.

En la última década del siglo XX y en los primeros años del milenio, el tema emergente ha sido la atención educativa a la diversidad. Desde mi perspectiva, las causas de la importancia del tema se relacionan con los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos que han presionado a los sistemas educativos a transformarse. En la región como en el mundo, el acontecimiento del ataque a las Torres Gemelas en Estados Unidos en 2001, provocó un hito en las relaciones internacionales que condujo, entre otras consecuencias, al debate en el seno de la UNESCO a cómo evitar los enfrentamientos entre distintas visiones culturales, donde se proclama la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001) y en 2005 la Convención Internacional sobre la Protección y Promoción de la Diversidad.

Otros procesos a considerar en América Latina, que he reiterado, fueron el avance de los movimientos y organizaciones indígenas, que obligaron a los organismos regionales y a los Estados nacionales, que antes no se enfocaban a las poblaciones autóctonas, a prestar atención a ellas, a través de una legislación que armonizara sus agendas con los compromisos internacionales adquiridos.

Como he analizado, de tiempo atrás, las políticas educativas en la región consideraban a la diversidad cultural como un problema a resolver, sin embargo con la Declaración Universal de la Diversidad Cultural se ha intentado empezar a concebir, al menos desde los documentos, una forma diferente de entender la diversidad cultural, ya que la eleva "a la categoría de 'patrimonio común de la humanidad', 'tan necesaria para la humanidad como la biodiversidad para los seres vivos' y su salvaguardia se erige en imperativo ético indisoluble del respeto por la dignidad de la persona" (Matsuura, 2002 p.3).

La UNESCO relaciona la cultura con el desarrollo, al considerar a la diversidad cultural como "factor de desarrollo", así lo argumenta en su Artículo 3:

[...] amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de

crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria (UNESCO, 2004).

Los OI del Sistema de Naciones Unidas dedicadas a establecer una nueva agenda para el desarrollo humano y las maneras de evaluarlo, han propuesto colocar a los derechos humanos como el centro de la agenda mundial englobando dentro de un marco común los derechos económicos y culturales. Sin embargo, reconocen que los nuevos desafíos para establecer un diálogo entre cultura y desarrollo se focalizan en:

- a) La globalización con su expansión galopante de principios mercantilistas ha creado nuevas formas de desigualdad más propicias a los conflictos culturales que al pluralismo cultural.
- b) Los Estados, que pudieron en alguna medida atender las demandas de cultura y educación, hoy tienen cada vez más dificultades para canalizar el flujo de ideas, imágenes y recursos provenientes del exterior, que afectan el desarrollo cultural.
- c) Las crecientes disparidades en materia de alfabetización (digital y convencional) que han transformado al intercambio del debate cultural y a los recursos, en un progresivo monopolio elitista, divorciado de las capacidades e intereses de más de la mitad de la población mundial, la que está en peligro de ser excluida, tanto cultural como financieramente (Ibídem. p.9).

La UNESCO planteaba que la forma de hacer frente a los desafíos es mediante un diálogo conceptual que demuestre la indivisibilidad de la cultura y el desarrollo que pueda impulsar un marco de acción que asegure el “desarrollo sostenible” y democrático en la era de la globalización. Sin la participación de los “grupos más pobres y vulnerables” el desarrollo es un fracaso, es indispensable que alcancen su “autonomía (empoderamiento)”, cuenten con el espacio para “sus propias ideas sobre la libertad, la dignidad y el poder”, porque de otra manera, “el trabajo por el desarrollo se transforma en otro ejercicio de dominación (Ibídem. p. 10)”.

Considero que en el concepto de desarrollo subyacen las intenciones del “desarrollismo” cuando hacen mención a “[...] más dificultades para canalizar el flujo de ideas, imágenes y recursos provenientes del exterior, que afectan el desarrollo

cultural". Me pregunto, si los pueblos pueden por sí mismos decidir su futuro y romper esas relaciones de dependencia que atan a los latinoamericanos.

Como es evidente del discurso a la realidad existe una enorme brecha, si bien la UNESCO reconoce los graves problemas de desigualdad que enfrentan grandes sectores sociales, no obstante su discurso se enmarca en la visión antropocéntrica de la racionalidad que separa al hombre de la naturaleza, hoy bajo el predominio de las redes del capital y el mercado (Cevallos, 2012).

Aunque en el lenguaje se habla de la participación de los sectores más pobres y vulnerables, en las acciones no se propone ir al fondo de los problemas que han sido las relaciones sociales de explotación, las que han dominado y dominan al mundo hoy en día con mecanismos más sofisticados que eliminan el trabajo individual y lo sustituyen con alta tecnología provocando un enorme desempleo (Quijano, 2009). Situación que también se presenta en el ámbito educativo cuando se pretende que el profesor pueda ser sustituido por cursos en línea.

Aun cuando la UNESCO propone darle un sentido más humanista a la educación, organismos como Banco Mundial y el BID le dan otro sentido en el que pesan más los intereses económicos en juego.

A continuación presento información cuantitativa de la OREALC basada en las pruebas estandarizadas internacionales referida al campo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Geraldine Abarca apunta lo siguiente como problemáticas que han obstaculizado las iniciativas de educación intercultural bilingüe en América Latina y el Caribe:

[...] altos niveles de pobreza, desnutrición, mortalidad infantil, conflictos territoriales, problemas de uso y tenencia de aguas, usurpación y venta fraudulenta de territorios, procesos de migraciones rural/urbano, problemas vinculados al acceso y administración de justicia, conflictos con los Estados-nación; como asimismo bajo nivel de oportunidades en acceso a educación y profesionalización (Bello, 2000) (Abarca, 2015 p.6).

Los diagnósticos educativos realizados por los organismos supranacionales para medir los resultados de la Educación para Todos, arrojan información de los limitados avances de las poblaciones indígenas en los primeros años del siglo XXI en Latinoamérica:

En toda la región coinciden en el menor nivel de escolaridad de la población indígena y afrodescendiente frente a la población no indígena. En Perú, Bolivia, Guatemala y Ecuador se presenta ausentismo de los niños a las escuelas por la incompatibilidad entre el calendario escolar y los procesos socioeconómicos en los cuales participan. También hay desarticulación entre los niveles inicial y primaria, atendiendo a la ubicación geográfica de algunas comunidades indígenas.

Asimismo, según el informe SERCE 2006, niños y niñas indígenas demuestran menor rendimiento en las pruebas estandarizadas, por situaciones de vulnerabilidad, analfabetismo o baja escolarización de sus familias. De tal manera, se observa influencia negativa en los resultados de Lenguaje, Matemática y Ciencias medida en 3º y 6º grado y una alta deserción de niños indígenas en los niveles secundarios y superiores. En ningún país de la región, se observa una asociación positiva de logros de aprendizaje con estudiantes de población indígena, ubicándose siempre éstos con los resultados más bajos en comparación a la población no indígena (Treviño et al., 2010) (Ibídem. p.7).

Desde la óptica de los investigadores en casos específicos de algunos países, señalan que a pesar de los avances en la implementación de las políticas educativas y lingüísticas, “[...] los profesores desconocen las lenguas indígenas y los textos escolares son descontextualizados, existe una nula presencia de niños pertenecientes a estos pueblos en el currículo y discurso escolar nacional para la población peruana”. También en el sur andino de Perú:

[...] sólo el 6% de estudiantes que participan en EIB [Educación Intercultural Bilingüe] desarrolla capacidades lectoras esperadas en la lengua madre indígena; en zonas Awajún y Shipibo, alrededor del 35 % de los alumnos logra desarrollar capacidades lectoras en castellano y el 60 % de los docentes de las comunidades Indígenas de la Amazonía son hispanohablantes o hablan una lengua indígena distinta a la de la zona (Ibídem.).

Un estudio sobre textos escolares en Chile reporta que, “[...] la representación social de indígenas, migrantes y población nacional, no presenta imágenes o situaciones que reflejen interculturalidad. Currículo y textos escolares tienden a invisibilizar la presencia indígena en los sectores urbanos... (Ibídem.)”.

Como se puede apreciar, se enuncian los principales problemas a las que las políticas educativas de los países latinoamericanos tendrían que ofrecer respuestas pertinentes, principalmente, a aquellos que cuentan con una importante presencia de población indígena y atender su diversidad cultural y lingüística: el bajo nivel de escolaridad, los resultados negativos de las pruebas estandarizadas, profesores que trabajan fuera de su área lingüística o son hispanohablantes, currículos y textos que ignoran a las poblaciones originarias actuales cuya presencia queda en el pasado y en las zonas rurales.

Enseguida se revisan estudios que analizan las políticas educativas a partir del compromiso que la UNESCO de su Oficina en Santiago, en el marco del PRELAC, asumió alentar el valor positivo de la diversidad cultural y mejorar en la formulación de programas escolares como en la formación de docentes. Para tal fin, se llevaron a cabo estudios acerca de cómo las políticas educativas de cinco países de la región –Brasil, Chile, Colombia, México y Perú- abordan el tema de la diversidad cultural en sus legislaciones, en sus políticas curriculares, de formación de maestros y de gestión. Asimismo realizaron estudios etnográficos que mostraron cómo se da en la vida cotidiana de la escuela la discriminación cultural y el pluralismo cultural que la escuela tendría que construir (Hirnas, Hevia, Treviño y Marabio, 2005).

En sus primeras conclusiones muestran un retrato de la “inequidad, desigualdad y discriminación en educación” que vive la región latinoamericana, cómo el sistema educativo a nivel macro practica la discriminación institucional.

La evidencia sugiere que las políticas educativas están impregnadas por las formas de discriminación practicadas en la sociedad. También indica que las desigualdades prevaletes en nuestras sociedades son, al menos en parte, producto de prejuicios y discriminación ejercida por los grupos dominantes en contra de los grupos sociales marginales y que se materializa en discriminación institucional (Ibídem. p. 52).

Los autores exponen los distintos enfoques teóricos para combatir la discriminación, las "posturas posmodernas" que hablan del cambio social en el cual "[...] todas las culturas tengan el mismo valor en la sociedad y no existan dominantes y dominados." Desde la perspectiva educativa las escuelas deberían respetar las diferentes culturas en ella representadas.

El otro enfoque lo llaman "modernista" el cual dice que la forma de no discriminar es otorgando las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los niños y niñas, esto incluye "los códigos de la cultura dominante. Aunque no lo reconocen explícitamente, este parece ser el caso de las teorías de desigualdad, equidad y oportunidades educativas (Muñoz Izquierdo, 1996; Reimers, 2000; Farrell, 1999) (Ibíd. p.53)".

Considero que el análisis de los autores de la investigación es superficial, que no profundizan en el origen de las desigualdades sociales y la discriminación, lo resuelven presentando los diferentes enfoques teóricos sin tocar a las burocracias de los sistemas educativos, ni al modelo económico mundial. En cambio señalan que "en parte" la responsabilidad de la discriminación social proviene de la sociedad.

Me parece que las cinco conclusiones finales de "Desafíos político educativos en atención a la diversidad cultural", pueden ser un análisis más apegado a la realidad, en ellas afirman que las políticas educativas interculturales, en los países estudiados, se focalizan en políticas para indígenas y afrodescendientes que son marginales dentro de sus sistemas educativos. Mientras que sus políticas nacionales "[...] perpetúan modelos curriculares de gestión y de formación docente homogeneizantes que no se hacen cargo de la diversidad cultural de los estudiantes (Ibíd. p. 609)".

"Las políticas curriculares no toman en cuenta el marco cultural desde donde se construye el conocimiento y la existencia de procesos epistemológicos alternos (p. 612)".

"La concepción hegemónica y restringida con la cual se elaboran las políticas del área de lenguaje, así como los estilos comunicativos y formas de interrelación

pedagógica, actúan como barreras para el desarrollo de oportunidades educativas (p.615)”.

“Para construir la democracia se requiere de políticas favorables al pluralismo y la interculturalidad; asimismo, una política de educación intercultural pone en juego el poder que se reconoce y asume desde la docencia, la civilidad y la comunidad para la transformación de la sociedad (p. 617)”.

“La inclusión cultural puede formar parte del movimiento más amplio por la educación inclusiva mediante políticas enfocadas a la diversidad y apoyadas en el concepto de ‘barreras para el aprendizaje y la participación’ (p. 622)”.

Estas conclusiones contribuirán a un análisis del sistema educativo mexicano y al subsistema de educación indígena, que como refieren los investigadores, el avance para atender la diversidad educativa en el terreno legislativo no se traduce en prácticas antidiscriminatorias porque en los hechos el sistema educativo es discriminatorio y ha ahondado la desigualdad.

Políticas de Formación Docente

En lo que se refiere a las políticas de formación docente de la OREALC / UNESCO desde 2010 formuló la iniciativa “Proyecto Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe”, que a su vez se inserta en la estrategia mundial de la UNESCO, “Profesores para una Educación para Todos” (OREALC/UNESCO, 2013). Aunque en los documentos revisados las políticas están planteadas para la formación de todos los docentes, se incluye un apartado en el cual se puede deducir cuál es la imagen que tienen de las poblaciones indígenas y qué necesitan saber los profesores que las atiendan.

La Estrategia Regional “[...] se propone contribuir, mediante la producción y socialización de conocimiento especializado a la elaboración de políticas sobre la profesión docente...” (OREALC-UNESCO, 2014 p.4). En el desarrollo de la Estrategia han contado con el apoyo del Centro de Estudios sobre Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) de la Universidad Católica de Chile. Se ha instrumentado en dos fases, la primera de 2011-2012 en la cual se elaboró el estado del arte de las políticas

docentes organizadas en cuatro ámbitos: "formación inicial, formación continua y desarrollo profesional; carrera docente y condiciones de trabajo; e instituciones y procesos de las políticas docentes" (Ibídem.). En su segunda fase de 2012-2013, profundizó en temas que consideraban "nudos críticos", durante ella se hicieron comparaciones con experiencias internacionales del primer mundo.

El diagnóstico (primera fase) consignado en el "estado del arte" de las políticas docentes en la Región fue elaborado con la contribución de expertos latinoamericanos en políticas docentes, asimismo se contó con el "[...] aporte de ocho grupos nacionales de consulta y deliberación de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México, Perú y Trinidad y Tobago constituidos por actores representativos de los ámbitos gubernamental, académico y sindical" (OREALC-UNESCO, 2013. p.6).

Al saber quiénes fueron los "actores representativos" de México y conocer cuáles son sus concepciones sobre la educación y el maestro, es posible explicarnos el tipo de decisiones que se toman aquí.

Los organismos internacionales manifiestan su interés por abordar los desafíos de la profesión docente "UNESCO, OCDE, OEI, OEA, MERCOSUR, Banco Mundial y PREAL han desplegado esfuerzos mediante estudios, investigaciones, reuniones y publicaciones sobre esta temática" (Ibídem. p.14). Bien sabemos, el control que estas instituciones ejercen sobre Latinoamérica, particularmente, en las últimas décadas, bajo los siguientes rubros:

la preocupación por atraer estudiantes con mejores condiciones para un buen desempeño profesional, elevar la calidad de la formación inicial de los profesores, fortalecer la formación continua, promover carreras que incidan en el desarrollo profesional, garanticen remuneraciones adecuadas, condiciones para un trabajo docente efectivo, sistemas de evaluación de desempeño basado en estándares con criterios consensuados (Ibídem.)

Como se aprecia, los OI promotores del rumbo que deben seguir las políticas nacionales con respecto a los docentes, coinciden en que: "La fuerte incidencia del

factor docente en la calidad educativa obliga a conceder a dichas políticas una posición estratégica” (Ibídem. p.12).

Me parece evidente la lógica financiera de sus políticas al mirar al docente como la pieza clave del proceso de producción que debe ajustarse a los “estándares de calidad” establecidos, para garantizar los logros de aprendizaje, que a esta gran empresa (sistema educativo), le demanda el modelo económico.

Me referiré a las políticas de formación inicial y continua las cuales conciernen a este estudio. En el apartado de “Instituciones y procesos de las políticas docentes” presentan distintos estudios que analizan y evalúan estas políticas en la Región. Me referiré solo algunas de las categorías de análisis que considero relevantes para este trabajo.

En el estudio parten de una paradoja, existe unanimidad en que el profesor ocupa una posición estratégica en el proceso educativo, pero en la realidad del diseño de políticas docentes no ocupan el “centro de las prioridades”. La razón principal es que “[...] son de alto costo cuando se proponen afectar al conjunto de la docencia, poco visibles para el público en su implementación, políticamente complejas, y de mediano y largo plazo en el logro de los efectos buscados” (Ibídem 96).

En el mismo estudio citan a Kaufman y Nelson (2004), quienes señalan que gran parte de la investigación de las políticas de educación se han centrado en su diseño e impacto, y han dejado de lado los procesos políticos por los cuales éstas han sido producidas, diluidas o bloqueadas.

Otra investigación comparada entre países latinoamericanos sobre el proceso de formulación de políticas, encargada por el Banco Interamericano de Desarrollo, afirma como claves de análisis para estos procesos:

Identificar quiénes son los actores; los poderes y roles de los mismos; sus preferencias, incentivos y aspiraciones; los horizontes temporales con que actúan; las “arenas” en que tienen lugar su interacción; y, finalmente, el tipo de intercambios o transacciones que establecen (Stein y Tommasi, op. cit.: 14-15) (Ibídem. p. 98).

Si se aborda la dimensión de las instituciones o actores y agencias se descubre que en la Región surgen una serie de instancias que van más allá de los actores directos del sistema educativo, las cuales deben ser incluidas en el análisis, tales como:

Agencias del ejecutivo, incluyendo los ministerios de educación y secretarías de educación de distintos niveles, no solo del sector educacional sino también del área de la economía, las finanzas y el trabajo.

Agencias del legislativo...

Instituciones públicas responsables por la producción y la disseminación de estadísticas educativas.

Instituciones públicas y privadas dedicadas a la producción de materiales pedagógicos, incluyendo libros, programas de cursos y sistemas de asesorías técnicas y de apoyo pedagógico a las escuelas.

Organizaciones y personeros del mundo empresarial...

Instituciones de las iglesias que preconizan políticas que garantizan la libertad de enseñanza y la enseñanza de sus religiones.

Organizaciones no gubernamentales de tipo filantrópico o dedicadas a causas específicas como los derechos humanos o la promoción de la educación multicultural.

Agencias internacionales y de cooperación multilateral (Banco Mundial, BID, UNESCO, OEA, OECD, OEI, CEPAL, etc.) cuyo papel e impacto requiere ser más analizado (Ibíd. pp-99-100).

Sostienen que en muchos casos el diseño y la implementación de las políticas en la Región han adolecido de falta de continuidad y coordinación entre agencias y actores. "Es una marca 'regional' la pobre capacidad de implementación en muchos ámbitos de políticas" (p. 101).

El Informe nos permite confirmar, por un lado, quiénes son y qué tan importante es la intervención de los OI y otras agencias no gubernamentales y financieras en las políticas educativas nacionales. Por otro, corroborar la relevancia que los investigadores le dan también a la presencia en Latinoamérica, en el ámbito educativo, de distintas instancias y de manera relevante a los sindicatos y las Iglesias como expongo más adelante.

Otros rubros analizados son la "[...] ausencia de políticas docentes integrales, articuladas y sostenidas en el tiempo" (p.106). La inversión en programas de

mejoramiento de la formación inicial y de desarrollo profesional continuo es por lo general baja en la mayoría de los países que varía de acuerdo con las coyunturas económicas y las prioridades de las administraciones en turno.

Dedican un apartado específico a las relaciones entre los gobiernos y los sindicatos en el cual concluyen que es posible encontrar distintos patrones de negociación e intercambio con predominio del diálogo. Sin embargo, también señalan “patrones de relación con predominio de confrontación en las cuales, las organizaciones docentes prefieren poner en acto su capacidad de movilización y bloqueo como recurso estratégico en los procesos de resistencia y /o negociación (p.107)”.

Un último apartado trata de las fuerzas externas e internas a la profesión docente. La externa examina la manera como algunos sistemas educativos ante los resultados insatisfactorios de la calidad educativa que arrojan las evaluaciones comparativas internacionales, han optado por crear sistemas externos que buscan influenciar y conducir las actividades docentes desde fuera a través de sistemas externos de evaluación, la sistematización de los contenidos que los estudiantes deben aprender y alteraciones en las carreras docentes. De este modo han restringido “[...] la autonomía de los maestros en clases y creando sistemas de estímulos positivos o negativos en función de sus logros, según metas definidas externamente” (p.109).

Las intervenciones externas han sido fuertemente criticadas por muchas organizaciones docentes y especialistas, ya que ven en ellas un deterioro de la profesionalización docente y una subordinación de las comunidades educativas a instancias técnicas, burocráticas, a veces privadas, cuyas propuestas “[...] pueden ser muy descontextualizadas respecto de las necesidades de las escuelas o incluso por intereses económicos particulares” (p.109).

Cualquier semejanza con las actuales reformas educativas en México es mera coincidencia o más bien responden a los patrones impulsados por los organismos internacionales de la apertura a “nuevos actores” como la participación creciente de familias, movimientos sociales, organizaciones privadas y empresas que traen

“muchas veces importantes contribuciones” (Ibídem.). Me he percatado que las empresas privadas que ofrecen cursos de actualización se han convertido en negocios bien remunerados que en ocasiones son promovidos por las mismas autoridades educativas.

En el aspecto de las “fuerzas y dinámicas internas a la profesión”, aparece la imagen que los OI tienen del docente y que ellos mismos han favorecido a su difusión, como muestra selecciono algunos fragmentos de su discurso:

La identidad profesional de los docentes se encuentra condicionada por su propia formación, en muchos casos precaria, por un estatus social disminuido y por presiones por resultados que, muchas veces, les llevan más a procurar soluciones simplistas o justificaciones externas que a asumir realmente una responsabilidad profesional.

[...]

Los esfuerzos realizados por algunos países por elaborar estándares son de gran importancia, no solo porque estos constituyen una referencia clave para el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño, sino porque definen una identidad profesional basada en lo que debe saber y poder hacer un docente... (p.110).

Me parece que hablar de esa manera de la identidad profesional del docente es simplista y denigrante, puesto que la limita a una serie de cualidades necesarias para su “éxito” enmarcadas en determinados estándares del deber ser de la visión empresarial de la educación. Se manifiesta un desinterés total por la persona real, concreta. Acaso en algún momento se preguntan por el ser humano, ¿cómo vive su profesión? (Abraham, 1975). Es la tendencia deshumanizante del pensamiento tecnocrático que transforma la relación educativa de un docente como técnico con una serie de alumnos (Díaz Barriga, 1998).

Considero que en el discurso se responsabiliza, en gran medida, al docente de los bajos resultados y de manera soslayada a las autoridades educativas en el diseño y ejecución de las políticas de formación. Aun cuando se mencionan entre las causas del deterioro de la profesión, el destinar una baja inversión a su formación y reconocen la necesidad de reorientar las políticas hacia el interés público en lugar de que se supediten a “[...] intereses económicos, corporativos o políticos particulares” (p.147).

Formación Docente Inicial

Cabe aclarar que encontré en el documento de la primera fase (2013), distintas maneras de concebir al docente y su formación. En el capítulo de la formación inicial subyace una concepción de formación docente muy acorde con los planteamientos que consideran al docente como ejecutor de los planes y programas elaborados por los expertos. En cambio en el apartado correspondiente a la formación continua encuentro más coincidencia con mi visión sobre los docentes y su formación. Por ello, hice breves comentarios a cada capítulo.

El diagnóstico de la formación inicial señalaba como temas críticos:

- a) Bajo nivel de formación con que se ingresa a los estudios pedagógicos
- b) Débil calidad de los programas y procesos de formación
- c) Preparación de los formadores de docentes
- d) Formación universalista o diferenciada para los grupos sociales desfavorecidos
- e) Tensión entre lógicas escolarizantes y lógicas académicas en la formación docente
- f) Insuficiente regulación de los programas de formación (Ibídem. p.56)

La problemática de la formación docente inicial aquí apuntada, en general, es compartida con el sistema educativo mexicano, pero las diferencias que tengo estriban en la manera de enfocar los problemas sin analizar el modelo económico en el cual se inserta el sistema educativo. Así como, las intenciones que les subyacen acerca del tipo de ciudadano y proyecto de nación que proponen; la manera de entender la formación docente y a los profesores, y cómo buscar alternativas de solución.

Por ejemplo, entre las explicaciones que dan al tema crítico del ingreso de los estudiantes a las normales o universidades sin las habilidades necesarias – lingüísticas, matemáticas y de cultura general- están:

[...] la expansión de la educación secundaria y la calidad de la misma, lo que genera presión de nuevos grupos sociales por acceder a la educación superior. La situación se agrava, en algunos países, como consecuencia del crecimiento de la oferta privada, la que tiende a

preferir la cantidad de quienes ingresan más que su capacidad para los estudios (Ibídem. p. 50).

Me parece que en su análisis está ausente el principal responsable, generalmente, – el poder ejecutivo federal- al ser el encargado de diseñar un proyecto educativo integral que considere, cuáles son las necesidades educativas de sus diversas poblaciones, en lugar de imponer programas aislados, lejanos a las realidades escolares, por la premura de cumplir con compromisos internacionales y bajo criterios políticos más que académicos.

Ilustro con un caso en nuestro país, el gobierno mexicano debía cumplir con el compromiso contraído en el Marco de Dakar Educación para Todos (2000) “Objetivo 1: Atención y educación en la primera infancia”. En 2002, se declara en México la educación preescolar obligatoria (DOF, 2002), sin antes contar con la infraestructura y el personal docente formado para atender el nivel. Asimismo, se crean distorsiones en el sistema educativo cuando se convoca a concursos para el ingreso de nuevo personal docente en los cuales se abren plazas de preescolar sin tomar en cuenta las necesidades de las escuelas primarias, que cuentan con un docente para atender todos los grados (Jordá, 2013). Como este caso se presentan innumerables situaciones en los programas dirigidos a los pueblos originarios, de los cuales me ocuparé más adelante.

Enumeraré algunos de los temas críticos que son semejantes con lo que ocurre en general en el SEN y en el subsistema de educación indígena en México.

Los efectos negativos para atraer a los mejores candidatos que tiene la “[...] desvalorización social de la profesión docente y la negativa imagen pública sobre la formación del profesorado” (p.50).

Las dudas que se expresan en torno a la calidad de los currículos de formación por los resultados de aprendizaje que se obtienen a través de los exámenes estandarizados.

También pone en tela de juicio, cómo influye la calidad de la formación en el ejercicio docente y por tanto en los resultados de los aprendizajes.

La concepción que percibo, sustenta el estudio sobre la formación inicial, al entenderla como el espacio único en el cual los docentes se forman, en lugar de verlo como proceso continuo durante toda su vida profesional con múltiples espacios donde el profesor se forma en la interacción con los alumnos, los colegas, entre otros. Me parece que cuando está ausente la relación entre formación y práctica profesional, así como, pensar que los resultados del aprendizaje de los estudiantes son el reflejo de las acciones directas del docente que pueden ser medidos mediante un examen estandarizado, se llega a desconocer la complejidad del proceso educativo (Rockwell, 2013). En él, los actores son sujetos que tienen una historia de vida, experiencias múltiples, que piensan, sienten, interactúan. Asimismo, están inmersos en determinadas condiciones socioeconómicas y culturales.

Me detengo en el tema crítico que aborda la "formación universalista o una formación diferenciada para los grupos sociales desfavorecidos", por ser el foco de interés de este trabajo.

El diagnóstico en este punto señala:

En una región donde los índices de pobreza siguen siendo muy altos, un tema crítico para la formación de educadores es el logro de habilidades y actitudes que les permitan comprender el mundo de la pobreza y generar aprendizajes en los estudiantes que viven dicha situación. Los resultados de aprendizaje en América Latina indican que los grupos más pobres, los que viven en zonas rurales y los sectores indígenas, obtienen resultados inferiores al resto de la población (OREALC-UNESCO, 2013 p.53).

Desde mi propia interpretación, este discurso es discriminatorio y racista, al asociar pobreza y origen étnico con la incapacidad de aprender. Es el lenguaje de la *educación compensatoria* que impregnan los programas de los OI como Banco Mundial. En el vocablo mismo está implícito que los pobres e indígenas cuentan con una deficiencia parcial o temporal (Solé, 1996), que este tipo de educación cubrirá para que alcancen el nivel de logro que los estándares internacionales han establecido sin considerar la diversidad cultural y lingüística de comunidades y

pueblos rurales e indígenas. Estas características pueden ser, precisamente, el motivo de los bajos resultados en los exámenes estandarizados.

A su vez, contradice los planteamientos de la UNESCO acerca de una "educación inclusiva":

[...] si la escuela propicia una educación incluyente y atiende a sus alumnos y alumnas reduciendo al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y permanecen en ella, cualquiera que sea su condición cultural y social. La educación intercultural, además de responder a la diversidad en términos de pertinencia de los aprendizajes y de formación humana pluralista, organiza la enseñanza y los apoyos de manera de "orquestrar" el aprendizaje de todos y superar las barreras existentes para el aprendizaje y la participación UNESCO-INNOVEMOS, 2008 p.22).

La cita del diagnóstico habla de formar maestros para los pobres y los indígenas, debido a que no aprenden, lo cual los hace acreedores a un tratamiento especial. Si bien, la pobreza puede tener implicaciones en la salud, en las condiciones precarias de la vivienda, la alimentación, la vestimenta, no creo que explique de manera rotunda por qué los niños no aprenden. Los factores que influyen en los aprendizajes son múltiples y sí tienen que ver con programas educativos monoculturales con una visión urbana, que desarrollan la lengua dominante sin considerar la diversidad lingüística de los países latinoamericanos. Tampoco se ha formado docentes reflexivos, que conozcan a sus estudiantes, favorezcan el diálogo entre los diferentes, aprendan a escucharse y a ver la diversidad como una riqueza o no como un obstáculo para convivencia. Más aun, cómo trabajar una educación bilingüe que releve las lenguas minoritarias en un plano de igualdad con la lengua dominante desde los planes y programas de estudio y no solo como retórica.

Otro punto crítico reconocido es que en las áreas rurales además de su pobreza, es donde se concentran en mayor número las escuelas multigrado, unitarias en las que trabajan los profesores con menor preparación. Estas son las condiciones de un número importante de las instituciones escolares de educación indígena en nuestro país, lo cual muestra la inequidad del sistema educativo y que

es un problema estructural que no puede ser resuelto con programas compensatorios.

El Informe hace mención sobre la necesidad de formar a maestros para educación intercultural bilingüe y de incorporar esta perspectiva al trabajo educativo en general. Señala que las políticas de admisión a las instituciones formadoras tendrían que favorecer el ingreso de maestros y profesores que dominen la lengua materna y la cultura indígena (OREALC-UNESCO, 2013).

Asimismo, las orientaciones sobre “[...] una formación de calidad pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos” (Ibídem.p.120), señala la exigencia de asumir la heterogeneidad sociocultural y la presencia de sectores sociales marginados de la enseñanza. Por tanto, los futuros docentes tendrían que ser preparados:

[...] para trabajar en contextos diversos y complejos, con alumnos de distinto capital cultural y trayectorias de vida. Para ello, es necesario desarrollar valores y actitudes profesionales abiertas a los desafíos que se les presentarán, así como formarlos en las competencias necesarias para el logro de aprendizajes en contextos de pobreza y vulnerabilidad (Ibídem.).

La formación para contextos rurales e indígenas debe desarrollar la capacidad de reconocer y valorar las características socioculturales, para que los estudiantes logren los aprendizajes en [...] los niveles que define el currículum (sic) correspondiente. Es conveniente aprovechar experiencias validadas en la Región sobre educación intercultural bilingüe para la formulación de currículos pertinentes y el desarrollo de actividades de enseñanza que respondan a los requerimientos de estos grupos” (Ibídem.).

Asimismo se recomienda:

[...] organizar un sistema de becas y estímulos, objetivo y transparente para acceder a programas de formación específicos en áreas deficitarias como educación intercultural bilingüe, trabajo en zonas rurales... [...] Garantizar a través de la admisión y/o la formación de docentes indígenas un alto grado de conocimiento de la respectiva lengua indígena (Ibídem. p.121)

En el fondo de este discurso permea una visión de superioridad de una cultura sobre otras, aquellas que no se ajustan a los patrones occidentales a las que habrá que "educar" a través de un currículo que los incorpore a la sociedad nacional. De otra forma, pueden optar por un modelo de educación intercultural bilingüe pero siempre "validada", seguramente, por los OI. Otra vez, una formación docente y educación "específica para indígenas", más bien excluyente de la diversidad que mira las diferencias como un obstáculo y no como riqueza.

Formación Docente Continua

Como había mencionado, el capítulo correspondiente a la formación continua fue redactado por personas con una visión distinta sobre la formación docente a quienes elaboraron el apartado de la formación inicial. Los investigadores del segundo apartado, sostienen que la formación docente es un continuo que va desde su formación inicial hasta el término de su vida profesional, lo cual significa "un cambio de paradigma" para conceptualizarla, y agregaría, para comprenderla y transformarla.

Los temas considerados críticos son:

- a. Escasa relevancia y articulación de la formación continua
- b. Bajo impacto de las acciones emprendidas
- c. Desconocimiento de la heterogeneidad docente
- d. Falta de regulación de la oferta
- e. Poca consideración de la realidad de las escuelas y del aprendizaje colaborativo
- f. Dificultades para la regulación y pertinencia de la oferta de postgrados (Ibíd. p.75).

En los puntos anteriores está implícita la problemática de formación docente continua para atender la diversidad cultural, lingüística e identitaria, por una parte, al menos en México, en la oferta de cursos, talleres, diplomados, posgrados, son escasos aquellos que analizan las diversas realidades escolares. Por otra parte, las estrategias que se emplean para su instrumentación "en cascada", recurren a prácticas tradicionales como exposiciones magistrales, por equipos, en las cuales los docentes difícilmente reflexionan sobre su quehacer cotidiano.

Las orientaciones que se proponen sobre formación continua son:

1. Asegurar al profesorado el derecho a una formación continua relevante y pertinente, centrada en la formación integral y en los aprendizajes de los estudiantes.
2. Asegurar impactos significativos de la formación continua en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes.
3. Construir trayectorias de desarrollo profesional distinguiendo etapas en la vida del docente.
4. Implementar mecanismos de regulación de la oferta de formación continua con el fin de asegurar su calidad y relevancia.
5. Promover el aprendizaje colaborativo en el contexto escolar.
6. Regular la pertinencia de la oferta de postgrados (Ibídem. p.134)

En la actualidad, la OREALC trabaja entre sus "Líneas de acción" las "Políticas educativas de atención a la diversidad cultural y Educación intercultural bilingüe". Sostienen desde el pensamiento de los informes de Pérez de Cuéllar *Nuestra Diversidad Creativa* (1997) y el de Jacques Delors (1997), *La Educación encierra un Tesoro*, como ya he expuesto, "resignificar el concepto de desarrollo desde la perspectiva de la cultura". Expresan, cómo el actual modelo de desarrollo "ha fracturado la convivencia social", en ocasiones se ha convertido en una amenaza entre personas y grupos con identidades culturales diferentes y "puede originar tensiones de indescifrable dolor cuando las diferencias se resuelven por la vía del fundamentalismo o del racismo, o cuando son utilizadas como excusa para la intolerancia y la discriminación." En cambio, propugnan porque la diversidad sea fuente de intercambio, de innovación y de creatividad humana (UNESCO-OREALC, 2013).

Para promover esta forma de entender la diversidad cultural han llevado a cabo "investigaciones y publicaciones que aportan al conocimiento de la influencia de los procesos culturales para mejorar los aprendizajes escolares y las políticas educativas (Ibídem.)". En América Latina se han publicado estudios, como el antes mencionado, realizado en Brasil, Chile, Colombia, México y Perú que abordan el análisis de las políticas educativas, estudios etnográficos realizados en los mismos

países y un compendio de materiales educativos sobre la diversidad cultural para ser trabajados con docentes y estudiantes (UNESCO-OREALC, 2005).

La UNESCO proporciona marcos normativos para la formulación de políticas lingüísticas; promueve estrategias educativas bilingües o plurilingües, basadas en el uso de la lengua materna. Como muestra está el Documento de Política, *Si no entiendes, ¿cómo puedes aprender* (2016a).

También apoya con talleres que favorecen el desarrollo de "Competencias interculturales como instrumentos de cambio para una sociedad más inclusiva (UNESCO, 2016b)".

La red regional Innovemos de la OREALC, con el apoyo del gobierno de España, se propone contribuir al mejoramiento de la calidad educativa y la equidad, como "[...] espacio interactivo y foro permanente de reflexión, producción, intercambio y difusión de conocimientos y prácticas acerca de las innovaciones y el cambio educativo" (UNESCO-INNOVEMOS, 2008). Entre sus temáticas trabaja "Diversidad y Equidad" y es quien publicó el documento que contiene reflexiones y analiza sobre diversas experiencias educativas que consideran innovadoras: *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina* (Ibídem).

Organización de Estados Iberoamericanos

Por su lado, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) ante la diversidad cultural y lingüística sostiene que la "[...] educación debe contribuir –y puede hacerlo de manera privilegiada- a la construcción de una nación intercultural" (OEI).

En el documento *La respuesta educativa a la diversidad étnica, cultural y lingüística* (s/f), afirman que la educación intercultural bilingüe en la Región nace en el contexto de la educación indígena y caracteriza las propuestas en dos grupos: la "perspectiva oficialista" y la "postura crítica al sistema":

En las propuestas oficialistas, la interculturalidad se matiza para coexistir en el sistema neoliberal hegemónico, en tanto que desde las posturas críticas al sistema, la interculturalidad parte de la valoración de lo social y lo cultural propio como base para la relación con la cultura

mayoritaria. En la propuesta oficialista se construyen políticas interculturales con una mirada asistencialista que busca integrar a los indígenas manteniendo su subordinación y exclusión. En cambio, desde una postura crítica, la interculturalidad y la educación intercultural son un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas minoritarias (Sartorelo, 2009) (Rodríguez y Gallardo s/f p.6).

Las experiencias en la región han sido variadas dirigidas en particular a las “[...] poblaciones indígenas y afrodescendientes en respuesta a sus demandas para la recuperación de la valoración y estima cultural y la búsqueda de desarrollo regional y preservación de la identidad cultural” (Ibídem. p.8). Sin embargo, afirman, que para la construcción de una sociedad democrática se requiere una educación intercultural, que escuche las distintas opiniones, se respeten los derechos de todos, se formen personas que sepan mantener relaciones de igualdad y equidad, de este modo construir una ciudadanía democrática. “De allí la importancia de ampliar la propuesta de educación intercultural a toda la población en general” (Ibídem).

Así, asocian la educación “inclusiva” con la educación intercultural que abarque a toda la población. “[...] se parte de la premisa de que todos los estudiantes necesitan aprender de manera intercultural conocimientos y valores de los diversos grupos o pueblos que conforman sus naciones como parte cotidiana del funcionamiento de la escuela” (Ibídem. p. 9).

La concepción de educación inclusiva es retomada del *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Obra de los profesores Tony Booth y Mel Ainscow publicada en 2011, quienes manifiestan que en la educación inclusiva hay un núcleo fundamental que les da sentido:

[...] un conjunto de valores y principios éticos vinculados a temas, tan importantes para cualquier proyecto de sociedad, como son su posicionamiento frente a cuestiones como la diversidad humana, la sostenibilidad del planeta, la participación, los derechos o el cuidado de los más vulnerables... (Prólogo edición en español, 2015).

En la adaptación, traducción y publicación de la tercera edición del *Index*, en español *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la*

participación en los centros escolares, colaboraron el Consorcio para la Educación Inclusiva (CEI), la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

El CEI lo integran un grupo de profesores y profesoras de las Universidades Autónoma de Madrid (UAM), Autónoma de Barcelona (UAB) y Ramón Llull de Barcelona con el apoyo de la OREALC (CEI).

La Guía en su prólogo expresa que hay que repensar los valores que mueven la acción de los docentes y cuáles son los que realmente quisieran promover; proponen “[...] iniciar y sostener procesos de mejora e innovación escolar guiados por los valores inclusivos que se someten a consideración en este trabajo (Ibídem)”.

Habría que revisarla en conjunto con los docentes para opinar con fundamento, cuáles son las posibilidades que brinda para una educación pertinente, adecuada a los diversos contextos de México. Desde mi punto de vista, es importante que los docentes conozcan diversas propuestas, dejando de lado prejuicios, las analicen con una mirada crítica para que los colectivos escolares construyan la propia a partir de sus circunstancias, características y necesidades.

Fondo para el Desarrollo de Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe

Una fuente más de financiamiento a nivel regional es el Fondo para el Desarrollo de Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, nombrado como Fondo Indígena (FI), entre cuyos programas, en el terreno educativo, destaca la Universidad Indígena Intercultural.

El Fondo nació, formalmente, al ser autorizado su Convenio Constitutivo en la Segunda Cumbre Iberoamericana en 1992 a la que pertenecen los países de la OEI.

Su misión es:

Promover el fortalecimiento y desarrollo político, económico, cultural y social de los Pueblos, comunidades y organizaciones indígenas de América Latina y El Caribe, mediante la gestión y canalización de recursos, la concertación y el diálogo político, la asistencia técnica y

financiera a programas y proyectos de desarrollo, la generación y transferencia de información especializada, la asesoría, el seguimiento y la evaluación de las políticas públicas en la materia y la participación activa en ámbitos regionales y mundiales de interés para los destinatarios principales de su quehacer institucional (Fondo Indígena, 2016).

Considero que el rasgo distintivo del Fondo con respecto al Instituto Indigenista Interamericano del que antes hablé -como la institución antecedente que fue la responsable de apoyar el desarrollo de las poblaciones indias- es que el Fondo se conformó con una estructura de representación paritaria en la que se encuentran las representaciones de los Pueblos Indígenas de cada Estado, además de los representantes gubernamentales de los Estados miembros (Zolla y Zolla, 2010). Para estos autores, el Fondo indígena constituyó una conquista de los pueblos indígenas tras la efervescencia política alrededor del Quinto Centenario y yo agregaría, que sus antecedentes se remontan a las luchas emprendidas desde los años setenta como he expuesto en un capítulo anterior.

Al revisar dos de sus “Programas emblemáticos: Desarrollo con Identidad y Universidad Indígena Intercultural”, se aprecia una diferencia fundamental con el enfoque que enarbola la CEPAL -“transformación productiva con equidad” centrado en la economía de mercado-, en cambio, el desarrollo con identidad se basa en “el bien vivir – buen vivir comunitario”.

El programa se fija como objetivo “[...] contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida y del buen vivir-vivir bien, mediante el pleno ejercicio de los derechos de los Pueblos Indígenas, así como a la preservación, restauración e incremento de su patrimonio económico, territorial cultural y espiritual” (Fondo Indígena, 2016).

El nuevo paradigma “buen vivir” o *sumak kawsay* (Contrato Social por la Educación, 2012), es una respuesta al reclamo de los pueblos indios ante el modelo de desarrollo occidental que ha sido depredador de los recursos humanos y culturales del mundo. Los pueblos indígenas ofrecen una salida a los procesos destructivos que se viven en el mundo con su herencia cultural y su fortaleza social

y ética, que se basa en una relación armónica del hombre con la naturaleza y del individuo con la sociedad (Deruyttere, 2003).

La Universidad Indígena Intercultural (UII) inició su primer programa en 2007,

[...] con el objetivo de contribuir a la formación de profesionales indígenas cualificados y con capacidad de liderazgo para asumir, desde una perspectiva intercultural, tareas de articulación, participación y toma de decisiones que incidan en la política, economía y organización social de sus respectivas sociedades (Fondo Indígena).

La oferta académica de la UII la componen diplomados, especializaciones y posgrados acerca de los temas más sensibles a los pueblos indígenas de la región:

Educación Intercultural Bilingüe, Derechos Indígenas, Carlos III (Experto en Pueblos Indígenas, Derechos Humanos y Cooperación Internacional), Salud Intercultural, Gobernabilidad y Ciudadanía, Desarrollo con Identidad, Revitalización Lingüística y Cultural y Liderazgo de Mujeres Indígenas.

Las modalidades de sus programas son presenciales y a distancia (a través de una plataforma virtual), los cursos presenciales se ubican en universidades centro y sudamericanas, así como españolas.

Los requisitos para el proceso de selección para obtener una beca y acceder a los programas, están dirigidos a indígenas (90%) y no indígenas (10%), "todos ellos comprometidos con los proyectos de vida de los Pueblos Indígenas". Parece ser que en algunos de los programas, la exigencia de un título universitario puede obviarse si el aspirante cuenta con una reconocida participación y trayectoria en una organización indígena.

Las redes que articulan el trabajo de la UII son: Cátedra Indígena Intercultural (CII) Red de Centros Académicos y Asociados de la UII (RECAA), Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias *Abya Yala* (RUIICAY) y la Red de Egresados y Egresadas de la UII.

Para tener un acercamiento a los logros que la UII considera han obtenido, transcribo los resultados del estudio cuantitativo y cualitativo realizado por la propia

Universidad, a través del Proyecto UII-GIZ¹⁶ y el Fondo. La perspectiva que les imprime la UII a sus estudiantes y graduados descansa en lo que llaman “ [...] tres pilares fundamentales interculturalidad, inclusividad y pertinencia” (UII-FI, 2012 p.6). Uno de sus objetivos implícitos es defender y promover la diversidad, porque en la interacción que se genera en este espacio se pueden fortalecer las diversas identidades.

Entre sus logros sostienen que los graduados “[...] aportan a la construcción y el desarrollo de proyectos o planes de vida de cada pueblo en el marco del Buen Vivir- Vivir Bien comunitario como principio de accionar indígena” (Ibídem. p.50).

Los estudiantes graduados hasta el periodo 2007-2011, habían sido un total de 623 profesionales, líderes indígenas y no indígenas en áreas temáticas de “Revitalización Lingüística, Liderazgo de Mujeres Indígenas, Educación Intercultural Bilingüe, Salud Intercultural y Derechos Indígenas y Gobernabilidad”. De 518 inscritos se graduaron 406, es decir, el 78% (Ibídem. p.46).

Me pareció interesante saber quiénes fueron los 19 países de origen de los participantes entre los que se encontraban inscritos 30 mexicanos de los cuáles se graduaron 23 (76%). La mayor cantidad de estudiantes fue de Bolivia con 91 inscritos y 77 graduados (84.6%) y la menor fue de dos países España con 3 inscritos y 2 graduados (66.6%) y Uruguay con 3 inscritos y 3 graduados (100%) (Ver Cuadro No. 4 anexo).

Conociendo las condiciones de escolaridad y de acceso a la educación superior de las y los jóvenes mexicanos pertenecientes a los pueblos indígenas, me parece que de los postulantes a ingresar a la UII pocos reúnen el requisito de título universitario, quizá en esos casos lo que contó fue el aval de sus organizaciones, de las que en el documento se enlistan doce. Deduzco por las lenguas que declararon hablar, que se trata de organizaciones de Mayas de Yucatán, Mazahua, Ñu savi (Mixteco), Náhuatl, Hñahñu (Otomí), Popoluca, Purépecha, Totonaca, Triqui, Batzil k’op (Tzeltal), Baast’il k’op (Tzotzil).

¹⁶Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo. Cooperación Alemana al Desarrollo-GIZ, antes GTZ.

En cuanto a los participantes mexicanos me interesaría indagar, cómo se hace en nuestro país el proceso de selección, porque a pesar de haber trabajado más de 30 años en la formación docente para los contextos indígenas, desconocía la existencia de estos programas. Parece ser que el acceso a ellos, a las convocatorias se conserva en secreto en los cerrados círculos académicos que compiten por obtener recursos para sus proyectos.

Otro aspecto del estudio que me pareció interesante es el seguimiento de 155 de sus egresados a quienes tienen ubicados en sus espacios laborales. Así, el mayor porcentaje (32) se encuentra en los distintos niveles de gobierno en donde "brindan servicios de asesoría, evalúan e implementan políticas públicas a favor de los Pueblos Indígenas". Laboran en organizaciones sociales (21%) en la formulación, gestión y asesoría de proyectos. En instituciones públicas, el 16%, como escuelas y aquellas dedicadas a la formación de maestros, academias, centros culturales, asimismo, trabajan en defensorías, juzgados y programas de apoyo a la comunidad. Se dedican a la docencia e investigación en universidades e institutos de investigación y academias (7%). También trabajan en organizaciones internacionales como la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la ONU, la Cruz Roja Internacional, fundaciones e instituciones privadas que inciden en el desarrollo productivo de las comunidades indígenas (20%). (Ibíd. p. 51)

Estoy clara que los resultados de los informes pueden ocultar otras realidades, presentar una versión altamente positiva, y que la mejor forma de conocerlas es llevar a cabo una investigación *in situ*, lo cual significa otro trabajo mucho más amplio que rebaza los límites de esta indagación. Sin embargo, los datos obtenidos proporcionan algunas evidencias de las acciones que los OI y los gobiernos pueden realizar en dos sentidos, ya sea a favor del desarrollo autónomo de los pueblos originarios o para mantenerlos bajo su control.

Por el momento, estas son las propuestas que emanan de los OI que están vinculados a la UNESCO e instituciones públicas y empresas privadas europeas con las que establecen redes y financiamiento (Ver Anexo Cuadro 4).

Para finalizar este capítulo, reviso a los OS que representan la posición hegemónica de los EU, quienes, como ellos mismos expresan, reciben financiamiento de su Agencia para el Desarrollo Internacional, fundaciones norteamericanas, corporaciones empresariales multinacionales entre otras instancias. Como se apreciará, los planteamientos se circunscriben a la Agenda Educativa de la UNESCO con cuyos organismos establecen redes para el monitoreo y cumplimiento de las metas comprometidas.

Organización de Estados Americanos

En el ámbito educativo, la OEA cuenta con la Red Interamericana de Educación Docente (RIED), como su nombre lo indica, dedicada a la “profesionalización” de los docentes. “Considera que los docentes son el centro de la educación y juegan un papel clave en la preparación de los jóvenes en un mundo interdependiente (OEA)”.

A la RIED se incorporó en 2012 el Colaboratorio Interamericano para la Profesión Docente (Co-PED), por acuerdo de los Ministros de Educación de la OEA en su VII Reunión Interamericana al tratar el tema de “la transformación del rol docente ante los desafíos del siglo XXI”. El propósito de los Ministros fue crear “un Banco Regional de Conocimientos, un repositorio de políticas, programas y prácticas relacionadas con la formación docente” (OEA).

El Colaboratorio pudo ser “[...] concretado gracias a la generosa contribución de la Misión Permanente de los Estados Unidos ante la OEA”. Asimismo, informan que cuenta con el apoyo de la OREALC/UNESCO, Santiago. Co-PED está al servicio de gobiernos, instituciones académicas, investigadores, sindicatos y miembros de la sociedad civil de los países de la OEA, a través de sus ministerios de educación. La encargada de facilitar y coordinar el acceso al cuerpo de conocimientos es la Oficina de Educación y Cultura del Departamento de Desarrollo Humano de la OEA (OEA/Co-PED).

El sentido de transformación que le dan al “rol del docente” debe tomar en cuenta las siguientes ocho dimensiones: “[...] expectativas claras, carrera atractiva, buena preparación, asignación eficiente, liderazgo pertinente, monitoreo de

enseñanza –aprendizaje, soporte de mejora y adecuada motivación”. Los criterios de evaluación y exámenes estandarizados son los de la OCDE.

Como se observa la oferta de desarrollo profesional se inscribe en los parámetros que prescriben los OI, así como el uso predominante de las tecnologías, de este modo se establece una comunidad virtual “Campus RIED” con “cursos en Línea”, “programas de audio y podcast”, “caja de herramientas”, “seminarios virtuales”. En la “Comunidad Virtual de Práctica” encontré una Red de Educación Intercultural. El taller presencial que se menciona es “Mi escuela en acción”, promovido por la Fundación Rigoberta Menchú en el que participaron Argentina, El Salvador y Guatemala con una duración de tres días (OEA/RIED).

El Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE) es un mecanismo para el monitoreo del progreso de los países hacia el cumplimiento de las metas educativas de la Cumbre de las Américas. El propósito del PRIE para el que fue creado ha sido:

[...] contribuir a la disponibilidad de información educativa pertinente, que apoya la formulación, la ejecución, y la evaluación de políticas educativas. El liderazgo político del proyecto es provisto por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, y de la Organización de Estados Americanos (OEA). Desde su inauguración, el proyecto se ha beneficiado del apoyo técnico de la UNESCO, asegurando, de esta manera, la colaboración internacional y regional a través del Instituto de Estadística (UIS), y del Sistema Regional de Información (SIRI) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) (OEA/PRIE).

El PRIE fundado en 2000, contó con el apoyo financiero de la Agencia para el Desarrollo Internacional de EU (USAID), de la OEA y de México. El mayor monto lo aportó México durante el periodo 2003-2005. Según los datos disponibles que consigna el portal del PRIE hasta el periodo 2008 – 2009, es en el que se ubica la mayor aportación de México, la cual era tres veces superior al financiamiento de la OEA (OEA/PRIE).

Esta información sugiere la estrecha la relación de México con la OEA, la que puede dar pistas para explicar el alejamiento de nuestro país de los latinoamericanos en el terreno educativo que nos ocupa.

Desde las medidas "modernizadoras" de los años noventa, se ha incrementado la integración de la economía mexicana a la de los EU (Alonso, Aziz y Tamayo, 1992). De ahí que, México es una pieza estratégica que debe ser controlada y mantenerse alejada del ideal bolivariano de la integración latinoamericana en cualquiera de los ámbitos y el educativo, como se ha visto, la educación es un aspecto clave de penetración ideológica. Creo que de alguna manera el control que ejerce esta instancia explica el desconocimiento que tenemos en México de las propuestas educativas sudamericanas.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)

Otra instancia continental que se dice independiente es el PREAL con sede en Washington D.C., el cual es un proyecto conjunto con Diálogo Interamericano y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), esta última ubicada en Santiago de Chile. Las tres instancias mantienen una estrecha colaboración, comunicación e intercambio de información dentro de sus propios campos de trabajo, el PREAL dedicado a la educación, el CINDE a la investigación y el Diálogo Interamericano es un centro estadounidense de "[...] análisis político, comunicación e intercambio de temáticas relativas al continente americano..." (PREAL, 2006 p.50).

Es fácil adivinar cuál es la orientación ideológica y política de estas agencias si su sede está en Washington y recibe "el generoso apoyo que le brindan la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Avina Foundation, la Tinker Foundation, Banco Mundial, la GE Foundation y otros (Ibídem.)"

El PREAL "Fue creado en 1995 con el objetivo de establecer una red amplia y operativa de actores a cargo de la promoción de la reforma educativa en la región".

Esta institución ha realizado de manera permanente el monitoreo del cumplimiento de las metas educativas a las que se comprometen los gobiernos, así como informes y evaluaciones desde finales del siglo XX y del presente.

PREAL ha estado organizado como grupo independiente no gubernamental, compuesta por "ciudadanos distinguidos y comprometidos por el mejoramiento de la educación pública". Primero se conformaron en una Comisión Internacional hasta 2003 y después en un Consejo Consultivo que ha llevado a cabo informes periódicos de "Progreso Educativo", brinda asesorías y da orientaciones para mejorar el trabajo. Su intención es "[...] entregar a la opinión pública y a líderes tanto del sector educativo como de otros sectores, información independiente y confiable sobre el desempeño de sus sistemas escolares..." (Ibídem).

Para no ser reiterativa, puesto que hay una coincidencia en los informes que rinden las agencias regionales, ya que su información la obtienen de las mismas fuentes: Banco Mundial, OCDE, solo presento algunas de las problemáticas generales que identifican, me centro más en aquellas que tienen que ver con las poblaciones nativas y la formación docente, cómo las explican y qué proponen para resolverlas.

Considero que el *Informe del Progreso Educativo en América Latina (2006) Cantidad sin Calidad* puede ser un informe intermedio al que presentó la ONU y la CEPAL sobre los resultados de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en 2015.

En su título *Cantidad sin Calidad*, resume cómo ven la problemática educativa de Latinoamérica, reconoce los esfuerzos que la mayoría de los gobiernos han realizado:

[...] aumentando la inversión, estableciendo y consolidando sistemas de evaluaciones nacionales, trabajando en la implementación de estándares y delegando la autoridad y la responsabilidad a los gobiernos municipales y comunidades locales.

Como consecuencia de lo anterior, el número de niños que asisten a las escuelas es mayor que antes y **la escolaridad de la fuerza laboral** está aumentando progresivamente (p.5).

Estos son los aspectos positivos que supongo la mayoría de los países cumplieron, lo que llama mi atención es la explicitación que se hace del propósito real que pretenden: capacitar mano de obra calificada, lo cual es comprensible porque PREAL recibe financiamiento de poderosas corporaciones empresariales como General Electric y tiene ligas con los OI económicos.

En el Informe es obvio el lenguaje empresarial que caracteriza a las reformas educativas promovidas desde la CEPAL y la OCDE al referirse a las debilidades de los sistemas educativos:

Sin embargo, en lo que se refiere a las principales medidas de éxito - calidad, equidad y eficiencia- el progreso es escaso o inexistente. Los bajos niveles de aprendizaje, la falta de sistemas basados en el desempeño, la debilidad de la rendición de cuentas sobre los resultados y una profesión docente que se encuentra en crisis conspiran para privar a la mayoría de los niños latinoamericanos de los conocimientos y competencias necesarios para el éxito en las sociedades modernas... (p.6).

En términos generales el Informe presenta una evaluación del estado de la educación en América Latina, en una escala que va del máximo valor representado por la A (Excelente) al más bajo con la F (Muy malo). La única calificación más alta (B) corresponde al rubro de "matrícula" debido a su aumento constante. Los temas con calificación más baja (D) son "[...] los resultados en las pruebas tanto nacionales como internacionales" porque "siguen siendo inferiores a los niveles aceptables y, en general, no están mejorando". Los estándares no se han "vinculado a la formación docente, los textos y las evaluaciones" y la "Carrera docente": "Hasta la fecha las iniciativas de mejoramiento de la calidad y la responsabilidad por los resultados de los docentes no han mostrado variaciones medibles en los procesos del aula".

Cuando se refiere al tema de la "equidad" lo califica como "D" que en su escala equivale a "malo", porque a pesar de que más niños pobres, de áreas rurales e indígenas asisten a la escuela, aprenden menos y la abandonan más tempranamente que los niños de mejores niveles socioeconómicos. La región

tampoco ha logrado la reducción de la desigualdad en sus escuelas; “[...] muchas escuelas siguen fracasando en su intento de desarrollar en los niños las habilidades y competencias que requieren para la participación ciudadana activa y el éxito en el ámbito productivo y laboral” (p.6).

Las causas que explican por qué los gobiernos no obstante que han hecho “genuinos e impresionantes esfuerzos por implementar reformas”, las escuelas siguen fracasando. El documento considera que son dos las razones: por un lado, la mayoría de los gobiernos han hecho énfasis en los insumos –miden el éxito en la medición de la matrícula y el gasto- en lugar de orientarse a los productos, es decir al aprendizaje de los niños.

Por otro lado, pocos países han logrado “[...] introducir reformas sistémicas para responsabilizar a las escuelas ante la sociedad por el logro de los objetivos educacionales”. Por ello, su apuesta principal para mejorar la calidad de la educación, la colocan en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, de los docentes, así como, en una “reforma a los sistemas de capacitación” docente (Ibídem.).

A la formación docente la catalogan como “deficiente” porque alrededor de las tres cuartas partes de los maestros de primaria en América Latina cuentan con la formación mínima, debido al aumento de la matrícula. Sin embargo, lo que más preocupa no es la formación sino otros factores como la “gestión” –“la mayoría de los docentes del sector público no se responsabiliza por los resultados”- y que la “remuneración de los docentes no está relacionada con su desempeño”, “rara vez se evalúa” y que “los incentivos no monetarios están ausentes” (p.18-19).

Entre sus dos ejemplos de innovaciones de la formación docente presentan el programa ESTIPAC del Centro Rural de Educación Superior de México¹⁷, que atiende la formación docente de futuros maestros rurales e indígenas provenientes

¹⁷ Este Centro ha desarrollado su labor “altruista” desde 1983, expidiendo títulos de licenciatura sin ser universidad, tampoco es una novedad en nuestro país encontrar centros educativos con estas “irregularidades”. En esta institución se comercializan productos elaborados con materias primas naturales para la tos, contra los piojos, repelente de insectos y shampoo revitalizante hecho con sábila, posiblemente cultivados en las comunidades (ESTIPAC).

de comunidades de Jalisco y Nayarit. Institución cuyo antecedente proviene de una escuela parroquial, desarrolla estrategias para enfrentar las dificultades de la vida rural, “[...] habilidades académicas pedagógicas y de liderazgo para el desarrollo económico y comunitario en zonas rurales”. Opera con el apoyo de fondos privados, posiblemente de PREAL. Lo que me parece palpable es la orientación ideológica de llevar el desarrollo a las comunidades, en lugar de que ellas decidan su futuro.

PREAL en su discurso acerca del trabajo docente con su visión empresarial, pierde de vista que éste es una “labor cultural e intersubjetiva” que no puede ser medido como un proceso de producción industrial que cuantifique la productividad y la rentabilidad, de la manera como lo realizan los OI.

La lógica del mercado globalizado, también ha convertido a la educación en una mercancía, en una “venta de servicios para clientes calificados por el monto de sus ingresos y el estilo de sus preferencias. El criterio de calidad en estos campos es el de la ‘satisfacción del cliente’...” De este modo en México, las escuelas que ofrecen “el mejor producto”, léase las privadas, permanecerán y las de peor calidad tendrán que salir del mercado, indígenas y comunitarias (Rockwell, 2013 p.4).

Mi apreciación es que el fracaso de estas reformas educativas tiene que ver, además de su concepción economicista y los intereses económicos y políticos transnacionales que se juegan, con la forma en que los gobiernos nacionales las instrumentan en realidades escolares con condiciones socioeconómicas heterogéneas y con la diversidad en las dimensiones culturales, lingüísticas e identitarias.

Observo que el *Informe del Progreso Educativo* al ser un estudio cuantitativo que justifique la orientación que los gobiernos latinoamericanos deben dar a sus sistemas educativos en beneficio de la economía global, solo presenta cifras pero no explicaciones fundamentadas al tema de la desigualdad social al interior de los países y entre ellos. Por ejemplo, por qué los niños de familias pobres obtienen más bajos resultados que los de clase media y alta, ¿no aprenden porque son pobres?

Vale la pena detenernos en las afirmaciones que hace el Informe sobre la parte que se refiere a la matrícula y los resultados en los exámenes estandarizados:

Los niños indígenas y afrolatinos tienen menores probabilidades de terminar la educación primaria que los demás... así como de matricularse en la secundaria. También tienden a obtener puntajes inferiores a los de sus pares de raza blanca en las pruebas de rendimiento académico (p.11).

Estas afirmaciones se basan en datos proporcionados por estudios de la CEPAL de 2005, y supongo de resultados de evaluaciones nacionales porque no se menciona la fuente:

Los estudiantes afrobrasileños... obtienen peores puntajes que los blancos en los exámenes nacionales de rendimiento académico, incluso después de controlar el ingreso económico. En Ecuador, los puntajes de los estudiantes indígenas de quinto grado son inferiores en un 20% con respecto a los niños no indígenas, tanto en lenguaje como en matemáticas. Y en Perú, si bien el 35 % de los estudiantes de cuarto grado de todo el país mostró un nivel "suficiente" de comprensión de lectura en las evaluaciones nacionales más recientes, sólo el 8% de los hablantes nativos de aymara y el 0,3% de los hablantes nativos de quechua alcanzaron dicho nivel (Ibídem.).

Como se puede interpretar entre líneas el mensaje del PREAL, desde mi perspectiva es un discurso racista, discriminatorio y clasista, puesto que presenta sin fundamento alguno, las características físicas –"la raza"- como la razón por la cual los negros obtienen peores puntajes frente a los blancos.

De igual manera, la causa por la que los indígenas hablantes de lenguas diferentes al español salen mal evaluados se debe a ser indígenas, recordemos el discurso colonialista y desarrollista de "atrasados", que hablan una lengua ancestral ya en desuso porque no va con el modelo educativo y de sociedad que requiere el mercado de trabajo de las empresas transnacionales. En el Informe se aprecia la homogeneidad de sus propuestas para atender la problemática educativa en un subcontinente con una gran diversidad social, lingüística y cultural.

Considero que este Informe es una muestra más de las concepciones desarrollistas que comparten los OI y regionales del papel que la educación debe cumplir y de las redes que se tejen entre ellos para la consecución de sus fines

económicos y políticos. También se expresa en él la influencia que estas instituciones ejercen en los gobiernos latinoamericanos.

Mientras tanto la penetración y control de los OI en el ámbito educativo que considera la diversidad cultural y lingüística avanza en nuestros países, encontramos distintas reacciones las cuales dependen de la fortaleza y la unión de las organizaciones sociales e indígenas para obligar a los OI a que sean los pueblos quienes decidan el proyecto de país y de educación que desean y requieren. Pero difícilmente serán escuchados y tomados en cuenta, si dichas organizaciones, como ocurre en México, se encuentran en una condición de debilidad y han sido cooptadas por los gobiernos en turno aliados a los poderes transnacionales que solo buscan beneficios económicos y apoderarse de recursos naturales y territorios e imponer el modelo educativo neoliberal sin la participación de los interesados.

Reflexiones Preliminares

A modo de cierre de este capítulo, destacaré los aspectos que me parecieron medulares en la revisión de las orientaciones que los OS han dado a los gobiernos nacionales referidos a la educación dirigida a los pueblos originarios.

A grandes rasgos observo que las políticas supranacionales en la región responden a intereses económicos y políticos de los países hegemónicos, más que a las necesidades educativas de la región latinoamericana.

Los discursos encubren las intenciones reales de los organismos internacionales y regionales dedicados a la educación, así como, los intereses económicos que mueven a las instituciones financieras, a las grandes empresas y corporaciones transnacionales, pero que en los hechos se manifiestan de manera evidente cuando los conflictos estallan al enfrentarse pueblos y comunidades con los proyectos depredadores y la devastación de amplios territorios al causar el daño ambiental al planeta que hoy todos sufrimos.

Si considero que todo proyecto educativo es un proyecto político porque decide el tipo de sociedad y ciudadano que se propone de cara al futuro, el adoptar

un modelo educativo "mundial" acordado lejos de la diversidad de realidades escolares es claramente una propuesta homogeneizante que no atiende las necesidades, las características y los intereses de los pueblos originarios y menos aun se les ha tomado su parecer en las decisiones que les conciernen.

En las últimas décadas del siglo XX y las primeras del presente, las propuestas educativas internacionales muestran una continuidad en sus objetivos de mejorar la *calidad de la educación*, enfatizando la atención a las poblaciones latinoamericanas *desfavorecidas*, entre las que se encuentra el sector indígena. Sin embargo, a la retórica de la preocupación por la atención a la diversidad cultural y lingüística subyace una perspectiva desarrollista en la cual los pueblos originarios como los países latinoamericanos que los albergan, son incapaces por sí mismos de labrarse un futuro sin la asesoría técnica y la cooperación internacional. Lo que me parece una expresión manifiesta de los mecanismos de control social y político de los poderes supranacionales sobre la Región.

Como he expuesto, la concepción sobre la *calidad de la educación* encierra una visión que la mira como un proceso de producción que la deshumaniza y convierte a profesores en los obreros que obtendrán como producto niños aptos para ser competentes que cubran los *estándares de calidad* establecidos por la OCDE para desempeñarse en un mundo globalizado.

La educación, como en tiempos inmemoriales, sigue siendo un importante mecanismo de penetración ideológica que ha aprovechado el avance tecnológico creando redes que permite a las instancias supranacionales supervisar y controlar el cumplimiento de la agenda educativa internacional. Pero esto no sería posible sin la complicidad de los gobiernos nacionales, cuyos expertos son los mediadores que traducen los acuerdos tomados en las distintas asambleas y reuniones de ministros de educación de la región.

Me parece importante explorar más el papel de intermediarios que los representantes gubernamentales ante los OI o expertos nacionales juegan en la toma de decisiones en cada nación, puesto que la comparación entre los

lineamientos acordados a nivel regional difieren en las definiciones y acciones políticas de cada gobierno.

Encuentro entre las propuestas de políticas de formación docente, redes y programas de los OI diferencias sustanciales en cuanto a cómo la conciben, en un sentido de operación técnica instrumental están las organizaciones afiliadas a los EU, quienes piensan la “habilitación” del maestro para que sea ejecutor de lo diseñado por los especialistas para incorporar a población indígena a los patrones de vida occidentales.

Al profesor se le considera un técnico en el que descansa gran parte de la calidad educativa cuyas acciones recaen de manera directa en los resultados que los estudiantes obtengan en un examen estandarizado.

Cuando se trata de la formación docente para contextos indígenas los maestros tendrán que desarrollar “habilidades y actitudes que les permita comprender el mundo de la pobreza” para que pobres e indígenas logren aprender. De acuerdo con esta concepción racista y clasista, la razón de la incapacidad de los niños es porque son pobres e indígenas.

Entre algunas investigaciones de la UNESCO/OREALC se entiende la formación docente como un continuo que va desde la formación inicial junto con todas las experiencias formativas vividas en distintos ámbitos de su trayectoria profesional, lo cual representa una forma distinta de conceptualizarla que podría ser encausada en acciones que recuperen los saberes docentes, reivindiquen su papel y logren transformar su quehacer.

El enfoque de la Universidad Indígena Intercultural representa la perspectiva contrapuesta a la de la CEPAL, la que se basa en la economía de mercado. La UII sostiene que la formación de los profesionales indígenas se inscribe en el desarrollo con identidad del “bien vivir – buen vivir comunitario”.

A pesar del discurso de UNESCO sobre la diversidad cultural como riqueza, entre líneas percibo cómo la cultura occidental cuyo modelo de desarrollo económico y tecnológico los coloca en una posición de superioridad, por tanto, son los

parámetros en el diseño de cursos en línea y talleres presenciales. Quizá a diferencia de los programas de la UII.

Me parece que las acciones tanto de la UNESCO y su red regional, como la OIE, se centran más en la innovación de la práctica docente para el cambio educativo, en el fortalecimiento de la identidad cultural a través de la educación intercultural mediante el diálogo, sin cuestionar los problemas históricos que se han vivido ante las relaciones asimétricas entre pueblos originarios y sociedades nacionales.

Por la importancia que revisten las lenguas maternas en la constitución de los seres humanos, la UNESCO ha proporcionado marcos normativos para la formulación de políticas lingüísticas, promovido estrategias educativas bilingües o plurilingües, pero su instrumentación dependerá de los gobiernos nacionales. Los países en los que encuentro mayores avances en la comprensión de los procesos de revitalización de los idiomas indígenas y la atención a hablantes migrantes en contextos urbanos como primera o segunda lenguas son Bolivia, Ecuador y Perú. En el siguiente capítulo expongo con puntualidad cuáles son las diferencias entre los modelos de los OI y el paradigma del Buen vivir con la intención de contrastarlos y enseguida compararlos con el subsistema de educación indígena mexicano.

Anexo Cuadro No. 3
Organismos Regionales y Redes actuales para la Educación en AbyaYala (América Latina)

| Aspectos | UNESCO/OREALC (Intergubernamental mundial-Regional) | CREFAL (Internacional autónomo) | OEA / RIED (Intergubernamental Regional) | OEI (Intergubernamental Regional) |
|-------------------|---|--|--|--|
| Propósitos | Apoyar a los Estados miembros en la definición de estrategias para el desarrollo de sus políticas educativas. Compromiso mundial Educación de Calidad para Todos (EPT) y prioridades de la Región desde enfoque de derechos | Responder a los retos de mejorar la calidad y el nivel de logros educativos. Oportunidades para la profesionalización de las y los educadores de jóvenes de adultos y del magisterio en general. | Red Interamericana de Educación Docente promueve cooperación horizontal temas: políticas docentes y profesión docente. | Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: los sistemas educativos cumplan un triple cometido: humanista, democrático y productivo. Revalorizar la identidad cultural. Fomentar la educación bilingüe para preservar la identidad multicultural de los pueblos de Iberoamérica. |

Continúa Cuadro No. 3

| Aspectos | UNESCO/OREALC (Intergubernamental mundial-Regional) | CREFAL (Internacional autónomo) | OEA /RIED (Intergubernamental Regional) | OEI (Intergubernamental Regional) |
|----------------------------------|--|--|--|---|
| Actividades Instituciones | Identificación y divulgación de Buenas Prácticas. Seminarios, conferencias talleres. Intercambios profesionales y visitas de estudio Monitoreo de progreso educativo. Asociaciones Básicas y Estratégicas con organizaciones nacionales. Grupos de Trabajo y proyectos regionales de Desarrollo Educativo. Publicaciones: Informes de investigación, resultados de | Identificación y divulgación de Buenas Prácticas. Seminarios, conferencias talleres. Intercambios profesionales y visitas de estudio Monitoreo de progreso educativo. Asociaciones Básicas y Estratégicas con organizaciones nacionales. Grupos de Trabajo y proyectos | Comunidad Virtual de Práctica Seminarios virtuales Caja de Herramientas Talleres presenciales Programas de audio y podcasts. Cursos en línea Bancos de conocimiento Colaboratorio interamericano para la profesión docente (CoPED) Misiones de Cooperación horizontal. | Consejo de Asesor de Metas 2021. Consorcio para la Educación Inclusiva, Cumbres Iberoamericanas, conferencias, concursos, programas de formación docente, videoconferencias, biblioteca digital, publicaciones: Revista Iberoamericana de Educación (RIE) Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad. Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | evaluación, estudios, Revista PRELAC CERLALC | regionales de Desarrollo Educativo. Publicaciones: Informes de investigación, resultados de evaluación, estudios, Revista PRELAC CERLALC | | Universitat de Girona (convenio con Cátedra Unesco de Políticas Culturales y Cooperación, OEI) Universidad de Valladolid. Fundación FUHEM Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. Instituto Iberoamericano de TIC y Educación |
|--|--|--|--|---|

Continúa Cuadro No. 3

| Aspectos | UNESCO/OREALC (Intergubernamental mundial-Regional) | CREFAL (Internacional autónomo) | OEA /RIED (Intergubernamental Regional) | OEI (Intergubernamental Regional) |
|-----------------|---|---|--|--|
| Redes | INNOVEMOS, Sistema Regional de Información (SIRI) Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) | Convenios con: OREALC, UIL, OEA, OEI, CEAAL, IIDH, IIPE. Forma parte del Consortio Intercultural junto con Instituto de la Cooperación Internacional Alemana, Ayuda en Acción (México). Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). CGEIB | Red Interamericana de Educación de la OEA. Relación con el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) es un Proyecto conjunto con Diálogo Interamericano (sede en Washington D.C.) y la Corporación de Investigaciones para el desarrollo (CINDE). | Red Iberoamericana de Investigación sobre el Cambio y Eficacia Escolar RINACE. Red de Colaboración para la Inclusión Educativa y Social (RedCIES, universidades españolas y chilena). Red Internacional para la Diversidad Cultural (Artistas y grupos culturales) Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) Red de la Carta Cultural Iberoamericana. |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | Red de Promotores Culturales de AL y el C. (REDLAT) |
|--|--|--|--|---|

Continúa Cuadro No. 3

| Aspectos | UNESCO/ORE ALC (Intergubernamental mundial-Regional) | CREFAL (Internacional autónomo) | OEA /RIED (Intergubernamental Regional) | OEI (Intergubernamental Regional) |
|--|--|--|---|---|
| Convenios /Programas/ Proyectos | Proyecto Regional de Educación para AL y el C. (PREALC). Temas: Equidad y derechos, Primera infancia, Jóvenes y adultos, Innovaciones Educación de Calidad para Todos, etc. Proyectos Regionales: Pasantías de Maestros Políticas docentes | Programas de cooperación : convenios interinstitucionales con ministerios de educación nacionales y locales, organismos internacionales, universidades, e instituciones públicas y privadas. | Desarrollo infantil Programa Interamericano de Educación sobre valores y prácticas democráticas. Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE) | Metas Educativas 2021 (ONU/CEPAL/OEI) : Alfabetización, Profesión Docente, Evaluación, Reformas Educativas, Ciencia, Educación Artística, Educación en Valores, Infancia, Cultura escrita TIC, Educación técnico profesional. Programas para: la Inclusión Educativa, el Fortalecimiento de |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | Innovación y Buenas Prácticas Prevención de la Violencia en las escuelas Opciones Educativas Niñez Trabajadora | | | las lenguas de Iberoamérica en la Educación, Iberoamericano de Formación Docente EULAC-FOCUS Unión Europea Horizon 2020 |
|--|---|--|--|---|

Continúa Cuadro No. 3

| Aspectos | UNESCO/OREALC (Intergubernamental mundial-Regional) | CREFAL (Internacional autónomo) | OEA / RIED (Intergubernamental Regional) | OEI (Intergubernamental Regional) |
|----------------------------------|---|---|--|--|
| Fuentes de financiamiento | UNESCO, aportaciones países miembros, Agencia Española para el Desarrollo Internacional | Estados miembros y cooperaciones OI gubernamentales (AECID España) y privadas | OEA, Banco Mundial, Misión de Estados Unidos ante la OEA, Fundación Rigoberta Menchú | Cuotas países miembros, UNICEF, CEPAL, BID, convenios de cooperación con Centro Internacional Santander de Emprendimiento (CISE) Fundaciones y empresas: Iberia, BBVA |

Continúa Cuadro No. 3

| Aspectos | UNESCO/OREA LC (Intergubernamental mundial-Regional) | CREFAL (Internacional autónomo) | OEA /RIED (Intergubernamental Regional) | OEI (Intergubernamental Regional) |
|--|---|--|--|---|
| Diversidad Cultural y lingüística | Diversidad e Interculturalidad Líneas de acción Políticas educativas de atención a la diversidad cultural Educación intercultural y bilingüe | Asesoría pedagógica a instituciones públicas. Publicación de artículos especializados | En la Comunidad Virtual de Prácticas: Red de Educación Intercultural | Guía para la Educación Inclusiva. Especialización (online) en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía. Curso virtual Gestión Cultural en el ámbito local. Promotora de Universidad Indígena Intercultural |
| Relaciones interinstitucionales / grupos de trabajo y alianzas empresariales en México | Grupo de Trabajo Académico Internacional (GTAI) Alianzas empresas educación: | SEP, INEA, CONAFE, IFE (hoy INE), PROFECO | Organización intergubernamental Comisión Interamericana de Educación de ministros de Estados miembros (CIE) | UNESCO/CERLALC Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. ONG: Foro Mundial de Educación, Fe y |

| | | | | |
|--|--|--|--------------------------------|--|
| | Fundaciones Azteca, BBVA Bancomer, Coca Cola, Modelo, Televisa, Telmex, Empresarios por la Educación Básica, Mexicanos Primero, Comité Cívico de FORD, Industria Peñoles, HSCB- México, etc. | | Cooperación con OREALC, UNICEF | Alegría, Plataforma Educativa Mercosur, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas Universidades (Barcelona) fundaciones (Universidad de la Cantabria para la Investigación del Sector Financiero (UCEIF). Universitat de Girona, Consorcio para la Educación Inclusiva (Universidades españolas asociadas para difundir el <i>IndexforInclusion</i>) Fundación FUHEM (Patronato) |
|--|--|--|--------------------------------|--|

Fuentes:

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

<http://www.crefal.edu.mx/crefal25/index.php/>

Proyecto Regional de Educación para América latina y el Caribe

[UNESCO /Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7466&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7466&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Organización de Estados Americanos/ Red Interamericana de Educación Docente

<http://www.oas.org/es/ried/>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

<http://www.oei.es>

Fundación FUHEM <http://www.fuhem.es/educacion>

Consorcio para la Educación Inclusiva <http://www.consorcio-educacion-inclusiva.es/>

Anexo Cuadro No. 4

Países participantes en los programas de la Universidad Indígena Intercultural

| Países | Inscritos | Graduados | % ET* |
|-------------|-----------|-----------|-------|
| 1.Bolivia | 91 | 77 | 84.6 |
| 2.Chile | 65 | 53 | 81.5 |
| 3.Colombia | 46 | 36 | 78.2 |
| 4.Guatemala | 39 | 31 | 79.4 |
| 5.Perú | 38 | 31 | 81.5 |

| | | | |
|----------------|----|----|------|
| 6.Nicaragua | 34 | 22 | 64.7 |
| 7.Ecuador | 33 | 28 | 84.8 |
| 8.México | 30 | 23 | 76.6 |
| 9.Costa Rica | 25 | 22 | 88.0 |
| 10.Honduras | 24 | 16 | 66.6 |
| 11.Panamá | 22 | 16 | 72.7 |
| 12.Argentina | 21 | 15 | 71.4 |
| 13.Venezuela | 16 | 11 | 68.1 |
| 14.Brasil | 9 | 7 | 77.7 |
| 15.El Salvador | 7 | 7 | 100 |
| 16.Belice | 6 | 3 | 50 |
| 17.Paraguay | 5 | 3 | 60 |
| 18.España | 3 | 2 | 66.6 |
| 19.Uruguay | 3 | 3 | 100 |

*Eficiencia Terminal Elaboración propia con información UII-FI, 2012.

Capítulo III

El sistema educativo nacional: de la modernización a la colonialidad global (1989-2015)

El análisis de las políticas educativas en este capítulo se refieren al Sistema Educativo Nacional (SEN) en general, se basa en los discursos de las instancias internacionales y nacionales que toman decisiones sobre el rumbo de la educación en México, así como, la intervención y presión de grupos de interés y diversas organizaciones de la sociedad civil. En el siguiente capítulo trato las políticas específicas dirigidas a los pueblos indígenas.

La pretensión es aportar mayores elementos que expliquen la complejidad de los procesos educativos desde el nivel macro entendido como el *currículum* prescrito y normado (Gimeno, 1992), para más adelante analizar cómo se expresan en los niveles meso y micro.

Como he señalado, la complejidad del proceso educativo en el nivel macro, desde mi punto de vista, requiere de considerar como actores centrales tanto a las

agencias supranacionales y su relación con las autoridades educativas federales, además de aquellos actores estratégicos que en el periodo estudiado (1989 -2015) han jugado un papel relevante: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y las distintas asociaciones de empresarios interesadas en la educación quienes promueven el modelo educativo neoliberal.

El análisis crítico de los discursos del poder, permite develar a través de ellos, cuáles son sus concepciones acerca de la educación escolar y qué finalidad le atribuyen en la sociedad. Del mismo modo, explorar los usos y abusos que se llevan a cabo en el ámbito de las políticas públicas, lo cual puede convertirse en una herramienta al servicio de la crítica y del cambio, así como, darle voz a los que tradicionalmente se les ha negado.

Este análisis concibe el discurso en términos de Casalmiglia y Tusón (2002), quienes lo entienden como una práctica social que forma parte de la vida y a la vez es un instrumento que la crea. Las formas lingüísticas al ponerse en funcionamiento "construyen formas de comunicación y de representación del mundo –real o imaginario-" (p.15).

Me parece que esta indagación puede contribuir al conocimiento de aquellos estilos discursivos que ocultan intenciones, marginan, mediante eufemismos o calificativos denigrantes que están implícitos en las políticas públicas.

Considero que es indispensable analizar este complejo contexto en el cual se ubica de manera marginal el subsistema de educación indígena, porque puede aportar elementos para explicar las razones de su condición discriminatoria e inequitativa dentro del SEN, cuando la apuesta gubernamental es promover un proyecto educativo que logre "la eficiencia y la calidad" en beneficio de los poderes económicos trans y supranacionales.

Considero central que el análisis se enmarque en los contextos político-económicos desde la perspectiva decolonial latinoamericana que supone la continuidad del patrón de poder de la colonialidad desde hace siglos. Este patrón de poder ha establecido una "división internacional del trabajo entre centros y periferias", y a la vez ha transformado las formas de dominación en cuanto a la

“jerarquización étnico –racial de las poblaciones” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007 p.13).

Estos autores denominan este proceso como de *transición del colonialismo moderno a la colonialidad global*, enfoque que, me parece, permite explicar cómo se inserta México en la economía global como país periférico. Asimismo, favorece la comprensión de por qué las formas eurocéntricas de conocimiento, las jerarquías raciales, la desigualdad entre géneros y los procesos culturales /ideológicos son parte constitutiva de la acumulación de capital a escala mundial desde el siglo XVI, donde se ubica el origen de lo que he llamado el estigma de ser indio.

Intento dilucidar cómo este proceso de colonialidad global se expresa en el modelo de desarrollo económico y el educativo adoptado en México por las élites criollas que Leopoldo Zea llamó “nordomanía”, al imitar los modelos de desarrollo del norte para que las sociedades salieran “del pasado”, de la premodernidad, o del subdesarrollo (Ibídem). La meta ha sido hasta la fecha, lograr el desarrollo a imagen y semejanza de Europa/Estados Unidos.

A través del tiempo de acuerdo con las circunstancias históricas de cada país latinoamericano dicho patrón de poder pasa, después de la segunda guerra mundial, a una etapa de *transición del colonialismo moderno a la colonialidad global*, se transforman las formas de dominación pero no la estructura de las relaciones entre los países -centro periferia- a nivel mundial (Ibídem.).

En el campo educativo es posible observar la colonialidad del poder en la relación de dependencia de los países periféricos –México es uno de ellos- con los organismos supranacionales. Las élites hegemónicas nacionales se han comprometido con el modelo educativo neoliberal que excluye los conocimientos y saberes de los pueblos, discrimina y excluye por razones de género, por ser indios, por contar con capacidades diferentes, etcétera, lo cual les impiden su participación en la toma de decisiones.

Nuestro sistema educativo imita y acata los acuerdos contraídos con los organismos internacionales de quienes obtiene financiamiento, lo cual se expresa en el discurso prescriptivo de las autoridades educativas mexicanas, quienes siguen, en

general, los planteamientos de los OI. Pero en la mediación que va de los expertos nacionales como diseñadores de las políticas públicas a las acciones, están presentes mecanismos de exclusión educativa (Vázquez, 2013), y mayor aún cuando se trata de la población infantil rural e indígena. Estos procesos de exclusión los analizaré en el siguiente capítulo al tratar las políticas educativas de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Considero que una herramienta explicativa para revisar las políticas supranacionales y su asociación con las nacionales mexicanas, puede ser aplicada por medio del Análisis de Redes Sociales (ARS) por su naturaleza relacional (Aguirre (2011), ya que, es posible que arroje algunas explicaciones acerca de cómo se vinculan las agencias internacionales con las instancias gubernamentales responsables del diseño de las políticas educativas y las asociaciones civiles privadas, creadas *exprofeso* por empresarios para elaborar y proponer un modelo educativo coincidente con los planteamientos supranacionales.

El concepto de *red social* hace referencia a un conjunto finito de actores y las relaciones que los vinculan, asimismo las redes sociales son consideradas estructuras sociales donde se producen procesos de comunicación y transacción entre personas (Ibídem.). Las agencias internacionales y regionales dedicadas a la educación establecen redes con instancias gubernamentales nacionales y con asociaciones civiles, lo cual les permiten impulsar su modelo educativo, monitorear y evaluar los avances de los acuerdos tomados con los países miembros.

Vale la pena reiterar que en el análisis del proceso de las políticas educativas tanto supranacionales como nacionales, considero que sus prescripciones y acciones son recreadas y mediadas por los distintos actores sociales y políticos que se involucran en los procesos educativos. Por tanto, es indispensable revisar los momentos históricos en los que se elaboran las políticas en sus distintos niveles de análisis: el contexto macro donde incluimos el supranacional y sus redes con los poderes nacionales y de las entidades federativas; el meso o intermedio de autoridades locales como jefaturas de sector y supervisión, y el micro la escuela y los docentes. Así como, explorar las formas de colaboración, negociación y conflicto

que se dan en cada contexto para impulsar determinadas políticas y programas (Flores-Crespo, 2011). Pienso que de esta manera, es posible explicar cómo impactan y se recrean las políticas en el contexto específico de la Escuela El Porvenir de Xochistlahuaca, Guerrero.

En la década de los noventa con las transformaciones que vivió el aparato productivo, la preponderancia del libre mercado y la intensificación de la competencia trajeron como consecuencia la reestructuración de instituciones sociales y políticas. El neoliberalismo al sustentarse en la superioridad del mercado y del individuo, da al Estado un papel subsidiario y restringe sus responsabilidades con relación al bienestar social (Vázquez, 2013).

Hayek considerado el padre del neoliberalismo sostiene que, el concepto de "justicia social" es obsoleto porque es una herencia de formas de organización tribal la cual es "contraria a la *libertad* que es constitutiva del *individualismo* y de la *Modernidad*" (Gaete, 2004 p.13). Tampoco tiene cabida en su teoría la redistribución del ingreso. Es ilustrativa la respuesta que dio en Chile en 1982, cuando le preguntaron: "¿Considera usted que es parte de las funciones del Estado redistribuir la riqueza?" a lo que Hayek contestó: "No, definitivamente no...la desigualdad de ingresos es la que permite el actual nivel de producción" (Guzmán, citado Ibídem. p.17).

Desde mi punto de vista, la respuesta de Hayek refleja con claridad el pensamiento neoliberal y explica las condiciones socioeconómicas de la desigualdad extrema en nuestro país (Esquivel 2015), resultado de las políticas sociales y económicas implantadas por los sucesivos gobiernos de Salinas a Peña.

A partir de estos años, la región latinoamericana y México viven los efectos de la globalización en sus sistemas de bienestar social como lo es el educativo, generando procesos de exclusión mediante los cuales "las personas no tienen acceso o solo un acceso restringido a determinados derechos considerados como vitales para vivir con un mínimo de bienestar y seguridad, tales como el trabajo estable, la vivienda digna, la atención sanitaria, la educación..." (Luengo citado en Vázquez, 2013 pp. 2-3).

Para las políticas públicas supranacionales enmarcadas en el neoliberalismo, la inclusión /exclusión en la vida social se deriva de manera natural del proceso del mercado, y el reparto de bienes y servicios corresponde exclusivamente al mérito individual. Esta es la noción de justicia social a la que llaman "igualdad de oportunidades", misma que Dubet (2011) define como "ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático" (citado en Ibídem. p.4).

A los sistemas educativos se les demandó adecuarse a las necesidades del mercado por lo cual, los Organismos Supranacionales (OS) irrumpen con más fuerza en este campo mediante el financiamiento de proyectos e intervienen en procesos de evaluación y supervisión. La distribución social del conocimiento y la centralidad que ha alcanzado la medición de los resultados del aprendizaje están asociados a los organismos financieros internacionales.

De hecho a partir de las décadas de los ochenta y noventa, en América Latina y en México es el punto de arranque de las políticas neoliberales que tienen una continuidad hasta las actuales reformas económicas y educativas.

Inicio con el contexto económico y político de la región latinoamericana como el marco en el que se desarrollan los proyectos educativos hacia la transición del colonialismo moderno a la colonialidad global en la que nos encontramos hoy. Es en la década de los noventa donde se aprecia con mayor evidencia la intervención de los organismos financieros internacionales quienes plantean programas económicos de ajuste, los cuales también establecen normas que, en adelante, en México regirán el proceso de las reformas del Sistema Educativo Nacional (SEN) con la Modernización Educativa (1992), la Reforma Integral a la Educación Básica (2011, RIEB) y la Reforma Educativa actual (2013).

Más adelante reviso el Plan de estudios 2011 bajo el enfoque de *competencias*, como exponente del modelo educativo neoliberal que pretende ser universal y mejorar la calidad de la educación a través de evaluaciones estandarizadas.

Los últimos apartados se refieren a la creciente intervención del SNTE, principalmente, en el sexenio de Felipe Calderón y la predominancia de poderes fácticos en las decisiones sobre la Reforma Educativa 2013.

El contexto de la globalización y la modernización educativa

En la década de los '80, la inserción económica de los países de la región latinoamericana en la globalización se dio con base en programas de ajuste que provocaron una excesiva explotación de los recursos naturales y la reducción salarial. Es reconocido que en esa década se agudizó la pobreza y la exclusión social. A finales de ella, el Fondo Monetario Internacional (FMI) presentó un estudio en el que recomendaba la necesidad de pasar de las políticas de ajuste macroeconómicas a las de reestructuración en todos los niveles, incluyendo la vivienda, el retiro, los salarios y la educación. Dicha reestructuración se lleva a cabo de alguna manera "por la vía de préstamos *ex profeso* para ciertos programas y ciertas instituciones" (Noriega, 2000 pág.34).

De este modo, se abrieron las puertas cada vez más a la intervención del FMI en el control de su política económica, financiera y monetaria. Estos programas de ajuste constituyeron los primeros pasos hacia el nuevo modelo de desarrollo, acorde con los intereses del gran capital de los países industriales para ingresar a la globalización.

Las repercusiones de estas políticas en los sistemas educativos latinoamericanos han sido evidentes a lo largo de estos años:

- Disminución drástica de las condiciones de vida de grandes sectores de la población y con ello sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje.
- Aumenta el peso de los gastos para la educación dentro del presupuesto familiar.
- Al disminuir el presupuesto educativo se impacta la vida cotidiana de las instituciones donde las condiciones materiales son seriamente deterioradas.
- Se ejerce un férreo control sobre los salarios de los trabajadores de la educación, lo que implica la búsqueda de ingresos complementarios en

detrimento de sus actividades profesionales y la movilización organizada que afecta el desarrollo de las actividades educativas (Ibídem).

Desde mi punto de vista, dos son los acontecimientos en nuestro país que marcan el inicio de la influencia decisiva de los OI en las políticas educativas, la incorporación de México al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), debido a que se trata de adecuar el sistema educativo al modelo de desarrollo del libre mercado.

En el contexto mexicano de los ochenta, la crisis financiera y los efectos de la nacionalización de la banca prepararon el terreno para que en el gobierno de Salinas de Gortari se continuaran los cambios hacia la apertura económica y la integración de México a un solo mercado norteamericano con el Tratado de Libre Comercio. Lo anterior implicó redefinir el papel del Estado frente al sector privado restringiendo la actividad gubernamental "al mejoramiento de infraestructura y una provisión mínima de salud, educación y combate a la pobreza extrema" (Loyo y Luna, 1996 p.26).

Las acciones de política social buscaron restituir al gobierno cierta legitimidad interna a través de mejorar las condiciones de los sectores marginados a través del Programa Nacional de Solidaridad, el cual operó con la recién creada Secretaría de Desarrollo Social. De esta forma, también se atendían las recomendaciones de diversos organismos internacionales que propugnaban por el aumento del gasto social en educación, salud y bienestar. "Aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades" (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990).

La globalización ha permitido avanzar los procesos de reforma educativa en un gran número de países con problemas comunes, debido al proceso de masificación de servicios en el contexto de la globalización. Las naciones industrializadas, organismos internacionales y consorcios multinacionales de medios de comunicación han venido controlando la generación y legitimación de aquel saber que intenta explicar la realidad educativa e incidir en ella (Loyo y Luna, 1996).

Así, los dictados de las agencias internacionales financieras y educativas se convierten en normas que rigen las reformas de los sistemas escolares, como anotaba Noriega (2000) en una investigación comparativa de educación de Schriewer, cómo se homogeneizan y se vuelven universales, "las formas de concebir y conceptualizar los problemas educativos, las clasificaciones y las estadísticas, los estándares de evaluación y calidad..." (pág. 37).

En el mundo distintos países vivieron reformas educativas desde los años ochenta que se clasificaron como de primera generación, las que trataron sobre la descentralización y la focalización del financiamiento, mismas que se consignan en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), cuyo antecedente se ubica en los años setenta cuando se llevó a cabo la desconcentración de la Secretaría de Educación Pública en 1978.

El ANMEB no se logró concretar del todo en el sexenio de Salinas, puesto que se firmó hasta 1992. Fue el presidente Zedillo quien logró concluir este proceso en los años de su administración. Entre estos dos gobiernos se llevaron a cabo políticas de segunda y tercera generaciones. Entre las más significativas están: una profunda reforma curricular y pedagógica, cambios en el esquema de financiamiento, la presencia de la evaluación como un mecanismo de mejoramiento de la calidad, los programas compensatorios para contrarrestar desigualdades, la recuperación del papel de la centralidad de la escuela como el lugar donde acontece el aprendizaje, las políticas y los programas de mejoramiento del profesorado a través de Carrera Magisterial o el Programa Nacional de Actualización de los Maestros (Zorrilla, 2003). La mayoría de estas políticas han tenido continuidad y están presentes en la reforma educativa de hoy.

El Programa de Modernización Educativa se activó gracias al flujo de recursos federales además de los obtenidos del Banco Mundial (BM) y el Interamericano de Desarrollo (BID), los cuales favorecieron realizar las adecuaciones en los niveles educativos al nuevo modelo de desarrollo que centraban sus premisas en la "calidad", considerando como las vías para alcanzarla mediante la "evaluación" y "la vinculación con el sector productivo". Las políticas del sexenio se propusieron de

manera fundamental descentralizar el sistema de educación básica; hacer la secundaria obligatoria; favorecer la participación del clero y la iniciativa privada e incorporar el enfoque productivista en la educación, ciencia y tecnología (Ibídem.).

La agencia internacional más destacada en el financiamiento de la educación básica en México es el BM, quien se ocupa además de financiar proyectos educativos específicos, de realizar investigación en la que se generan informes para hacer recomendaciones a los sistemas educativos.

El BM se concibe a sí mismo como:

Un organismo internacional integrante del Sistema de Naciones Unidas, que tiene como visión fomentar una globalización incluyente y sostenible, para ayudar a los países a superar la pobreza, alentar el crecimiento, cuidar el medio ambiente, y dar oportunidades a todas las personas (BM).

En México, el BM apoya con préstamos y donaciones, otorgados a través del gobierno federal, a proyectos en las siguientes áreas clave para el desarrollo: Educación, salud, protección de recursos naturales, vivienda, energía renovable, mitigación del cambio climático, transporte y fortalecimiento de las instituciones (Ibídem.).

Las palabras de Erik Bloom (2008), economista *senior* del BM, ilustran la concepción que tiene sobre el papel del sistema educativo para la inserción de México en la economía globalizada: "De acuerdo con estudios internacionales, si México mejora la calidad de la educación, podría también incrementar la competitividad económica (p.16)".

En este sentido, Axel van Trotsenburg del BM para México y Colombia declaraba en 2008, que la importancia de la calidad de la educación radica en: "...preparar el futuro, una juventud bien preparada para el mercado laboral de ese futuro" (González, p.14).

En el inicio de la modernización educativa de los años noventa, son el BM y el BID los que financian los Programas Compensatorios (PC) como una respuesta a la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la cual en su Artículo 10 establece la pauta del financiamiento de estos Programas en México: "La comunidad

mundial, incluidos los organismos e instituciones intergubernamentales, tienen la responsabilidad urgente de atenuar las limitaciones que impiden a algunas naciones alcanzar la meta de la educación para todos. Ello requerirá adoptar medidas que incrementen los presupuestos nacionales” (OEI).

Los PC administrados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) inician sus actividades con el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) en el ciclo escolar 1991-1992 (Ezpeleta y Weiss, 1994). Su centro de atención son las pequeñas comunidades rurales e indígenas calificadas como desfavorecidas por los OI.

Los PC son organizados y operados por la Unidad de Programas Compensatorios del CONAFE:

[...] representan un instrumento privilegiado e indispensable para la redistribución del gasto público en materia de equidad educativa. Los recursos provenientes de Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y del Banco Mundial (BIRF) han permitido al Gobierno mexicano financiar apoyos tendientes a mejorar la oferta y fortalecer la demanda educativa en las poblaciones más desfavorecidas del país (CONAFE, 2009).

Al correr del tiempo el apoyo financiero de BM no ha cesado, como declaraba Trotsenburg, en la entrevista citada, que en los últimos tres años le habían otorgado préstamos a México de 720 millones de dólares distribuidos de la siguiente manera: 300 para la educación básica, 180 para la educación terciaria y 240 destinados al entrenamiento de la educación básica (González, 2008).

En el terreno propiamente educativo es posible apreciar a través de la confrontación de los documentos internacionales y nacionales, cómo el gobierno mexicano acata sus compromisos, por ejemplo, en cumplimiento de sus compromisos internacionales anunciaba en la reforma educativa de 1993, la articulación que se concretaría hasta 2011:

[...] el Ejecutivo Federal presentará una iniciativa de reforma al artículo Tercero, para establecer la obligatoriedad de la educación secundaria... el Gobierno adquirió el compromiso de realizar los cambios necesarios

para establecer congruencia y continuidad entre los estudios de preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2005 p.9).

La reforma del Plan y programas de estudio de educación primaria (1993) y sus correspondientes libros de texto respondieron al mandato del Programa de Modernización de la Educación Básica (PMEB), así el documento decía:

El plan y los programas de estudio son un medio para mejorar la **calidad de la educación**, atendiendo a las **necesidades básicas de aprendizaje** de los niños mexicanos, que vivirán en una sociedad más compleja y demandante de la actual (Ibídem. p. 7).

De igual manera se apuntaba en la Declaración de Jomtien en su Artículo 1: "Cada persona –niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas para **satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje**" (1990).

En la Declaración se empieza a delinear lo que más adelante será la evaluación al desempeño de los estudiantes: "... centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje... De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de resultados" (Art. 4.).

Este documento en su Artículo 7 *Fortalecer la concertación de acciones*, sostiene la necesidad de buscar:

La cooperación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los grupos religiosos y la familia... La concertación genuina de acciones contribuye al planeamiento, la realización, la administración y la evaluación de los planes de educación básica.

De este modo se fundamenta el financiamiento internacional que recibirá México y se vislumbra en el futuro, la apertura hacia la participación social en educación que dará pie a los Consejos de Participación Social en sus distintos niveles escolar, municipal, estatal y nacional.

La CEPAL-UNESCO sentaban las bases económicas neoliberales para una propuesta educativa que ampliara los servicios educativos a través del concepto de

“transformación productiva con equidad”, lo que significaba “buscar activamente las complementariedades entre transformación productiva y equidad, entre competitividad y cohesión social y entre ambas y desarrollo democrático”. Debido a que en palabras del secretario ejecutivo de la CEPAL: “Sin desarrollo social, tanto el crecimiento económico como la estabilidad democrática se ven amenazados” (Ocampo, 1998 p.14).

En consonancia con la CEPAL el documento del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), también asociaba en su introducción a la modernización de la educación básica con el desarrollo de la nación puesto que decía:

La evidencia histórica y las experiencias recientes demuestran que la correlación entre una educación básica de calidad y la posibilidad de desarrollo es muy fuerte. La educación básica impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas... (DOF, 1992 p.4).

La Declaración de Quito (1991), resume el consenso alcanzado por los ministros de educación de la región acerca del cambio de estrategia proclamado en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, que constituyeron los lineamientos a seguir para enfrentar los “desafíos de transformación productiva con equidad social y democratización política”, mismos que se han convertido en la guía para el diseño de las reformas educativas en México. Transcribo algunos fragmentos de la Declaración de Quito que dan cuenta de la injerencia de los OI en las decisiones que orientan las políticas económicas y educativas en nuestro país.

En el primer punto señalaban: “...Sin **educación de calidad no habrá crecimiento, equidad ni democracia...**”

2. [...] articular efectivamente la educación con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales, rompiendo el aislamiento de las acciones educativas, transformando su contribución en una **efectiva palanca del desarrollo económico**, de la **justa distribución de la riqueza** y la participación ciudadana [...]

3. Que la educación es responsabilidad de todos... por ello es necesario crear y desarrollar mecanismos y estrategias de concertación entre los diferentes sectores de la administración pública, entre ella y los

organismos no gubernamentales, las empresas privadas, los medios de comunicación, las iglesias, los organismos gremiales y comunitarios y las propias familias.

En el punto 4 se afirmaba, la necesidad de mejorar los sistemas de administración y planificación en el ámbito educativo para lo cual hay que:

[...] impulsar procesos de **descentralización**, regionalización y desconcentración, de diseñar ágiles **mecanismos de evaluación** de resultados, de implementar **programas eficaces de compensación educativa**, de impulsar programas de emergencia apelando a mecanismos extraordinarios para resolver situaciones críticas que afectan a las **poblaciones en condiciones de pobreza y marginalidad** y de diseñar sistemas de información e investigación para la toma de decisiones como fórmulas destinadas a aumentar la capacidad de gestión;

5. Estos cambios deben complementarse con “[...] **modificaciones en las prácticas pedagógicas y en la pertinencia de los contenidos de la enseñanza.** Mejorar la calidad de la educación significa, desde este punto de vista, impulsar procesos de **profesionalización docente** [...]”.

6. “[...] estos esfuerzos deben ser acompañados por la solidaridad internacional [...] Exhortamos a los **organismos de cooperación internacional** a traducir esa voluntad en muestras concretas de apoyo a los programas de educación para todos...” (Ibídem. p. 44-45).

A su vez, las Conferencias Iberoamericanas de Educación en las que participan los países latinoamericanos, así como, España y Portugal han jugado un papel definitorio del rumbo que la escuela debe seguir: “la escuela debe de ser capaz de formar personas que sepan desenvolverse y enfrentar con éxito a la incertidumbre, que sepan tomar decisiones, que desarrollen satisfactoriamente sus competencias básicas y afiancen su identidad en pluralidad” (VII Conferencia, citado en Jablonska, 2010 p.39).

A mi parecer, el Proyecto Principal de Educación de 1991 sigue vigente en México en la mayoría de sus puntos, puesto que podemos identificarlos a lo largo de cinco sexenios con algunos altibajos. Por ejemplo, en los cambios introducidos en

las leyes constitucionales y en la legislación propiamente educativa que se proponen “una educación para todos” de “calidad con equidad y pertinencia” “participación social en la educación”. En acciones como el intento de descentralización, las reformas curriculares de 1993 y 2011, la evaluación educativa de resultados, la profesionalización docente y el control de su organización sindical; los programas compensatorios para poblaciones “desfavorecidas”: rurales e indígenas; la apertura a participar en las decisiones de políticas educativas de diferentes asociaciones y empresas privadas y el financiamiento externo en nombre de la “solidaridad internacional”.

Pablo Latapí escribía en 1997, que México todavía no sufría los embates neoliberales en la educación como ocurría en Chile, Perú y Argentina, en cuanto a “la privatización de la enseñanza media, la disminución de la gratuidad escolar o el abatimiento de los salarios y prestaciones del magisterio” (p.17). Sin embargo, el análisis de la situación educativa latinoamericana de esos años ha sido profética para nuestro país en los siguientes lustros con las reformas educativas actuales.

Los modernizadores de la economía aspiran también a transformar el Estado y las leyes, los aparatos políticos, los comportamientos de los grupos sociales y el funcionamiento de los servicios públicos entre ellos el educativo. En sus diagnósticos han calificado a los sistemas escolares, principalmente a los del mundo en desarrollo, de maquinarias ineficientes y costosas, excesivamente centralizadas, desvinculadas de los requerimientos de la economía y operada por maestros altamente improductivos (p.15).

A la distancia puedo decir que en México desde el salinismo se echaron a andar las reformas que modernizarían la economía y por ende el modelo educativo que respondiera a las nuevas circunstancias.

Modelo Educativo Supranacional y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

El Banco Mundial (BM) como el principal organismo de financiamiento externo para la educación en los países en desarrollo, estableció cuáles serían las directrices que guiaría la política educativa en las siguientes décadas, su documento *Prioridades*

y *Estrategias para la Educación* (1996) expresa con puntualidad los propósitos de la educación en nuestros países “para el crecimiento económico sostenido y la reducción de la pobreza” (p. XI).

En ese tiempo, prescribía que las “[...] dos prioridades fundamentales para la educación: ésta debe atender a la creciente demanda por parte de las economías de **trabajadores adaptables** capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos y debe contribuir a la constante expansión del saber”(Ibídem.). Es decir, acorde con la economía de mercado el sistema educativo suministrará la mano de obra calificada de personas sumisas al *statuo quo*. De tal manera, BM define de antemano cuáles son los contenidos escolares al servicio del aparato productivo:

La educación básica abarca conocimientos generales como el lenguaje, las ciencias y las matemáticas y la capacidad de comunicación, que proporcionan la base para la educación y capacitación ulteriores. Incluye también el desarrollo de las aptitudes necesarias para desempeñarse en el lugar de trabajo (Ibídem. p.2).

Los conocimientos en la educación básica deberán ser elementales de aplicación inmediata, que desarrollen *competencias* para el desempeño laboral; el Plan de Estudios para la Educación Básica (PEEB) (SEP, 2011) se diseñó bajo el enfoque por competencias para estar en total congruencia con los lineamientos de BM. Esto explica por qué se dejan de lado las asignaturas que proporcionan una formación humanística, reflexiva y crítica.

El BM urgía acompañar la reforma de financiamiento y administración de la educación tomando en cuenta los resultados que proporciona la evaluación del aprendizaje, a través de pruebas estandarizadas.

Los organismos regionales de la ONU se plegaron a los designios de BM, así la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 1998) señalaba para los países de región que: “En nuestra etapa actual de desarrollo, esto implica buscar activamente las complementariedades entre transformación productiva con equidad, entre competitividad y cohesión social, y entre ambas y desarrollo democrático” (p.14).

La etapa de desarrollo a que se refiere la CEPAL, es el proceso de globalización de las economías que obligó a las empresas a transformar sus formas de organización para el trabajo y la gestión. De este modo, la exigencia era aumentar su competitividad, alcanzar una mayor eficiencia productiva a través de mejorar la calidad y la flexibilización de la producción.

Es precisamente desde esa racionalidad empresarial de la "calidad total", que mejora los procesos productivos mediante una evaluación y que emplea estrategias como el control estadístico, los "círculos de calidad", para alcanzar las metas trazadas de calidad y rentabilidad. Estos últimos son una forma de organización en la que es fundamental el compromiso de los trabajadores con la empresa para detectar problemas, "sugerir y experimentar cambios que favorezcan una mayor producción y la mejora de la calidad. La industria recurre a incentivar y premiar la competitividad de sus obreros para favorecer su compromiso" (Torres, 1994 p.23).

La traducción de la cultura empresarial en México hacia la educación se ha hecho más evidente en la política educativa de los últimos tiempos, adoptando su lenguaje y las prácticas de los procesos industriales: calidad de la educación y evaluación para mejorar, premiar los mejores resultados de las evaluaciones estandarizadas.

Así, encontramos el origen de un lenguaje empresarial en las políticas educativas: *calidad, competencias, gestión, capital humano, flexibilidad, liderazgo, misión y visión*, por señalar algunos de lo más mencionados. A su vez dichos términos derivan en acciones que se emprenden en diversos ámbitos, tales como, el diseño de planes y programas de estudio *ad hoc* que respondan al modelo empresarial.

En el enfoque por *competencias* del diseño curricular mexicano es evidente cuál es el propósito real de su propuesta curricular 2011 en el contexto mundial:

La renovación permanente y acelerada del saber científico y tecnológico, así como el tránsito de una economía centrada en la producción a otra donde los servicios cobran preeminencia, hasta llegar a la economía centrada en el conocimiento, ha detonado en reformas de fondo en los sistemas educativos. Se trata de reformas que

consideran diagnósticos internos y experiencias internacionales, cada vez más cercanas y comparables entre sí, en visiones, experiencias y saberes.

En este sentido, hay referentes internacionales aceptados como pertinentes y valiosos acerca de la educación, sus procesos y resultados, que es necesario considerar en todo esfuerzo de avance o mejora que se aplique en el sistema educativo nacional (Ibídem. pp. 5-6).

Es en el *Acuerdo 592*, el que fundamenta al PEEB 2011, donde se justifica la reforma educativa al hacer alusión a un sistema educativo que ya no responde en calidad y equidad a las necesidades del contexto de la globalización económica. En el Plan se establece el enfoque por "competencias", definidas como: "la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)" (Ibídem. p. 22).

Como dice Gimeno (2008) "el lenguaje no es inocente", la elección del término competencias en el caso de la política educativa economicista tiene detrás de sí una manera de entender al ámbito educativo, al conocimiento, cómo deben ser las instituciones encargadas de su transmisión y cuál debe ser su papel en la sociedad. En palabras de Torres (2012), pareciera que el sistema educativo puede ser reducido a un "mercado de aprendizajes" donde los estudiantes elegirán aquellos aprendizajes más cotizados en el mercado laboral.

La organización curricular por competencias pretende darle efectividad a la enseñanza para que mejore las capacidades de los educandos, mismas que puedan ser aplicadas en cualquier acción humana. Pedir competencias es solo reclamar efectividad en lo que se propone la educación: "Acomodar el discurso y tratar de diseñar y desarrollar el currículum con la referencia a las competencias desde esta perspectiva, no va más allá de poner énfasis en el logro de lo que se quiere conseguir" (Gimeno, 2008 p.16).

En el Acuerdo No. 592 se enuncia que "el Plan y programas están orientados al **desarrollo de competencias para la vida** de las niñas, los niños y los adolescentes mexicanos" (SEP, 2011 p.18).

El tipo de ciudadano que propone formar el PEEB, es “democrático, crítico y creativo”, es decir, el que necesita la sociedad mexicana del siglo XXI, desde las “dimensiones nacional y global”.

La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad **personal y nacional** de los alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se desarrollen como personas plenas. Por su parte, la dimensión global refiere al **desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo** como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los **avances tecnológicos** y aprender a lo largo de su vida (Ibíd. pp. 18-19).

Como lo muestra este párrafo, en toda actividad educativa está presente una visión de sociedad y el papel que se espera que las personas desempeñen en ella (Zabala, 1999). Es evidente que esta propuesta educativa tiene un enfoque *utilitarista* (Gimeno, 2008), en la que se privilegia el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias, el sentido de su formación es adquirir competencias concretas, así el individuo formado tiene que alcanzar los estándares internacionales establecidos en pruebas como Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), o nacional como antes lo fue la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), y hoy, el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

El PEEB anunciaba que:

[...] el sistema educativo nacional debe organizarse para que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan desenvolverse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para creación de valor, en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas, y en un mundo global e interdependiente (SEP, 2011 p.6).

Como se aprecia en este texto, el modelo por competencias considera a éstas como comportamientos y capacidades para actuar de determinadas maneras esperadas y definidas por **otros**. El *currículum* prescrito y regulado establece los “estándares curriculares”, los “aprendizajes esperados”, ¿será posible anticipar lo

que vendrá en el futuro?, si la sociedad evoluciona permanentemente y las competencias de hoy son provisionales y cambiantes. A esta visión subyace una concepción que niega a las personas la capacidad de pensar por sí mismas, de ser reflexivas, autocríticas y de encontrar alternativas a situaciones problemáticas.

Martínez Rodríguez afirma: "Volvemos a entrar en la planificación de los aprendizajes, en el énfasis en lo preactivo, normativo y regulativo; y lo hacemos desde un contexto, teorización y pensamientos externos al alumnado, a sus procesos y a sus situaciones" (2008 p.110). La brecha entre lo planeado y la realidad escolar es uno de los principales retos para el sistema educativo nacional y mayor aún, si pretende responder al derecho que tienen quienes poseen una lengua y cultura diferentes de recibir una educación pertinente.

A raíz de este compromiso en 2002, el gobierno federal y los gobiernos locales suscribieron *El Compromiso Social por la Calidad de la Educación*. Durante varios años la Secretaría de Educación Pública (SEP) intentó llevar a cabo una reforma curricular con la resistencia de la cúpula del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Paulatinamente se elaboró un nuevo plan y programas para cada nivel, primero para preescolar (2004), después en 2006 para secundaria y finalmente para primaria en 2009. En 2008 se logró concretar entre SEP y SNTE la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación, lo cual posibilitó que se arribara al Acuerdo 592 en el que se articulan los tres niveles.

Otro aspecto básico a destacar en los planteamientos de la SEP, es la ausente mención sobre la diversidad cultural mexicana y por lo tanto de sus identidades, solo existe una identidad nacional y otra global. Sin embargo, más adelante en uno solo de los principios pedagógicos se hace alusión a la diversidad.

Entre los principios pedagógicos que sustentan el PEEB está el que se refiere a "favorecer la inclusión para atender a la diversidad". Se plantea que:

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, **instrumentar las relaciones interculturales, reducir desigualdades** entre grupos sociales, cerrar brechas e

impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este **derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva** (SEP, 2011 p.27).

En este principio se incluye una amplia gama de diversidades: la diversidad cultural, la social, la "discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial", "aptitudes sobresalientes" y su propósito es "crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana". Encuentro una confusión entre las que son diferencias culturales y las biológicas.

Se equipara la educación especial con la educación indígena, un ejemplo de esa visión deficitaria y asistencialista del Estado mexicano y los organismos internacionales son los mencionados "programas compensatorios", que colocan a los pueblos originarios como haber sido incapaces de acceder a las formas culturales propias de la sociedad moderna, por tanto es necesario darles aquello que les hace falta para que salgan del atraso. Hasta en el lenguaje de funcionarios de la educación pública encontramos que se denominan escuelas "regulares" a las que no pertenecen al subsistema de Educación Indígena como si las escuelas para los indios fueran "irregulares".

Gigante afirma, "una especie de pedagogía para pobres, que lejos de plantear lineamientos teóricos dirigidos a la afirmación individual y social de sus destinatarios tiene por objeto transformarlos en otros, según la imagen y necesidades de un proyecto social que les es ajeno" (1991 pág.241).

Hoy en día, el discurso gubernamental ha variado en consonancia con los mandatos de la UNESCO, al considerar en el PEEB a la educación indígena, de esta manera justifica la característica de una educación inclusiva y pertinente. "Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular" (Ibídem).

Sin embargo, en el mismo PEEB es evidente la contradicción cuando se establece que la educación indígena tiene sus propios *Marcos Curriculares* y

Parámetros Curriculares, pareciera un tipo de educación “especial” que no puede ser compartida con la sociedad mayoritaria. La atención a la diversidad cultural y lingüística de México se reduce a estos dos apartados que antes se señalaron, da la impresión que son agregados de última hora para cumplir con los compromisos contraídos a nivel internacional entre otros los acordados en la XII Conferencia Iberoamericana de Cultura (2009), era “necesario destacar y reforzar, aún más, el papel de nuestras lenguas y de nuestras culturas como señas de identidad, diversidad, conocimiento, creatividad y libertad de nuestros pueblos” (citado en Yablonska, 2010 p.50).

El mapa curricular del PEEB ejemplifica la educación discriminadora que segrega a la infancia de origen mesoamericano en la educación básica, en él se observa al español como la primera lengua, el inglés como segunda y la diversidad lingüística ausente. Solamente hay una aclaración en las acotaciones con letras pequeñas: “Para los hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna (SEP, 2011 p.34)”.

El discurso del PEEB habla de *competencias para la vida* pero su diseño curricular se centra en los contenidos de los campos formativos, que en primaria y secundaria derivan en las asignaturas, y no se focaliza en los estudiantes.

Los estudios actuales de las ciencias de la educación apuntan que el protagonista de la acción pedagógica es el alumno y no los contenidos, de este modo, importa conocer los procesos de aprendizaje para definir cómo el docente los favorece.

Desde Claparède y Decroly expresaron que la percepción humana jamás es analítica, sino que cualquier primera aproximación a la realidad es de carácter total o global, y que por lo tanto es imprescindible partir de ella. Así la organización de los contenidos escolares tiene que estar ligada a situaciones o experiencias del alumnado que les permitan comprender y explicarse aquello que estudian (Zabala, 1999).

También se sabe que para lograr una enseñanza “exitosa” es condición necesaria despertar el interés de quien estudia y de esta forma lograr aprendizajes significativos. Pero con programas organizados por asignaturas que no parten del ámbito experiencial de los estudiantes difícilmente tendrán sentido para ellos. Eso es justamente lo que ocurre con los niños de contextos indígenas, si a la descontextualización de los contenidos escolares agregamos el uso de una lengua incomprensible para los alumnos y un maestro improvisado, los resultados desastrosos son de todos conocidos.

La orientación del Plan 2011 constituye una visión general de la educación encaminada hacia “logros” medibles a través de exámenes estandarizados nacionales e internacionales como lo apunta el mismo Plan:

Los Estándares Curriculares son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto. Los Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes (SEP, 2011 p.22).

Como se aprecia, el énfasis está puesto en evaluar los aprendizajes tomando como parámetros los estándares establecidos internacionalmente con exámenes cuyos *ítems* responden a la cultura occidental de los países de la OCDE, y que su aplicación en un país multicultural como México ha tenido efectos negativos. En el apartado correspondiente a la atención que el SEN presta a las poblaciones originarias, abundaré acerca de los efectos que les ha causado este tipo de exámenes.

Asimismo, esta propuesta educativa utilitarista sobrevalora aquel conocimiento relacionado con el mercado, con el empleo y la conversión del

conocimiento en capital humano con el cual es posible competir en el mercado globalizado (Torres, 2012).

Por otro lado, se pierde de vista que el trabajo docente no es equiparable al trabajo de un obrero o de un empleado en el sector de servicios; en una industria se puede "cuantificar con claridad las materias primas, el desgaste de la maquinaria, las operaciones necesarias, el número de horas de mano de obra requeridas. Es posible medir la productividad y la rentabilidad de los procesos" (Rockwell, 2013 p.81).

En cambio, la relación pedagógica se desarrolla entre sujetos lo cual implica una labor cultural e intersubjetiva, "como diría Habermas, la educación pertenece al mundo de la vida y del espíritu" (Gimeno, 2008 p.29).

En esta relación, el maestro tiene que convencer a los aprendices de lo que deben aprender según lo marcan los programas escolares, los cuales por su carácter nacional y homogéneo, requieren ser adecuados a las características y necesidades de cada grupo de alumnos. De esta manera, se hace obvio que el proceso educativo no es medible como en un proceso industrial, proceso-producto, puesto que no hay una relación directa entre lo que el maestro hace y lo que el estudiante aprende, son variados los factores que intervienen en sus resultados (Rockwell, 2013). Entre ellos están un currículum prescrito mono-cultural para un país diverso, diseñado por actores externos que muchas veces desconocen las realidades educativas nacionales y la complejidad de la docencia; las circunstancias sociales y políticas de la localidad en la que se encuentra inmersa la escuela, así como sus condiciones materiales e institucionales.

La similitud de propósitos y estrategias de acción entre el *Acuerdo de cooperación México- OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas* (2008), la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y el Modelo Educativo propuesto por asociaciones y redes de empresarios: *Coalición 10 por la Educación* (Cuadro No.), muestran desde dónde se orienta el modelo educativo en México, bajo qué proyecto de país y cuál es su finalidad última: la "calidad de la

educación para el crecimiento económico y mejores condiciones de vida para todos los mexicanos” (OCDE, 2010 p. 4).

Considero que los ámbitos donde se visibiliza la participación de la OCDE y las asociaciones de los empresarios son, por un lado, en la orientación empresarial del modelo educativo a través de diferentes acciones, entre ellas, la “Propuesta de Modelo Educativo” “Coalición 10 por la Educación” de estas asociaciones civiles. Por otro, en las evaluaciones estandarizadas internacionales PISA y TALIS de la OCDE y un tercero, a través del concepto de “participación social en la educación”, establecido desde el ANMEB y en la ACE, que se concreta y legaliza en el “Acuerdo número 716 por el que se establecen los lineamientos para la constitución organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación (DOF 07/03/2014)”.

Desde mi punto de vista, hace ya tiempo que el proyecto de país se ha desdibujado, más bien las administraciones obedecen a los mandatos e intereses que dictan los OI en beneficio del mercado global. El bienestar social no es una prioridad lo que importa es controlar la macroeconomía con las políticas financiera y fiscal, las que ofrezcan las mayores ventajas a las empresas trasnacionales para que inviertan sus capitales y obtengan las mayores ganancias en detrimento de los trabajadores que reciben los más bajos salarios de América Latina. Por supuesto, el papel de la educación en este proceso es la capacitación de recursos humanos como rezan los lineamientos de la CEPAL/OREALC, para la “transformación productiva con equidad”.

Es evidente en los discursos de OI como en el del Estado mexicano, la concepción que atribuye poderes casi mágicos a la educación escolar, llamada por Carmona “educacionismo” (Pérez Rocha, 1983). La educación es vista como un factor determinante en la producción de riqueza, de esta manera, contribuye a la transformación social cuya promesa es la movilidad social y la solución de otros problemas sociales como el empleo.

El origen del pensamiento acerca de la importancia económica de la educación, tiene antecedentes remotos pero la concepción más cercana a las ideas

actuales de los organismos internacionales se localiza entre los economistas del liberalismo de los siglos XVIII y XIX con Adam Smith a la cabeza.

El educacionismo cobra importancia después de la Segunda Guerra Mundial como se observa en el discurso de René Mahue, director general de la UNESCO en 1965, cuando se dirige a la Asamblea de Gobernadores del Banco Interamericano de Desarrollo:

La nueva perspectiva con que se ve a la educación como creadora de riquezas, como factor esencial del desarrollo económico a la vez que de las transformaciones de la estructura social, viene a alterar la actitud que hasta ahora se ha tenido frente a la educación superior (Ibídem. p.16).

Como vemos esta manera de entender la relación educación -economía no es nueva, ha evolucionado adecuándose a las circunstancias históricas y forma parte de los planteamientos actuales de la ideología neoliberal que sostiene el modelo educativo en nuestro país, tomando en cuenta ahora a la educación básica.

La OCDE parte de un diagnóstico que es el mismo de la SEP con la intención de justificar el Plan 2011 y a su vez, los empresarios también se basan en los resultados de las evaluaciones estandarizadas de PISA, EXCALE y ENLACE¹⁸ para sustentar su propuesta educativa.

En líneas generales el diagnóstico de la OCDE señala como prioridad política y social la mejora en la calidad educativa, "debido a las altas tasas de pobreza, la fuerte desigualdad y el aumento de la criminalidad". Apunta que en México con información de los resultados de PISA:

...la mitad de los jóvenes de 15 años de edad no alcanzó el nivel básico 2. La jornada escolar es corta, con tiempo de enseñanza efectiva insuficiente, y en muchas escuelas la enseñanza y el liderazgo son de baja calidad, y el apoyo con que cuentan es débil (OCDE, 2010 p.4).

¹⁸PISA por sus siglas en inglés: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes; EXCALE: Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo y ENLACE: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares.

Ante esta situación, la estrategia de acción de la OCDE es colocar en el centro de atención la mejora de las escuelas; al reconocer la importancia del papel del docente, el liderazgo del director y la participación social, propone quince recomendaciones (ver Cuadro No. 5 anexo). En ellas se da un peso relevante a las dirigidas en particular a los docentes: “la reforma más importante en política pública que puede México hacer para mejorar sus resultados educativos de sus jóvenes es construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas” (Ibíd. p.6).

Este peso puede sugerir que son docentes y directores en los que recae la mayor responsabilidad para reformar al sistema educativo. Schmelkes en el segundo informe de TALIS confirma esta valoración:

[...] los maestros son, sin duda, el componente más importante de la educación en el país, pues de ellos, en buena medida, depende el logro educativo. Contar con información sobre los directores de las escuelas es también de suma importancia, ya que la escuela es el continente de la enseñanza que permite el logro del aprendizaje deseado, y su conducción y gestión depende de los directores [...] (Backhoff y Pérez Morán, 2015 p.6).

Las recomendaciones hechas a México en el rubro de la evaluación de docentes y directivos se han cumplido a cabalidad durante el gobierno de Peña Nieto, al menos en las leyes secundarias. Una de ellas es la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa coordinado por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE).

Al Instituto se le dota de autonomía y una amplia gama de atribuciones para fomentar la cultura de la evaluación, emplear los resultados de las evaluaciones aplicadas en la toma de decisiones para el diseño de políticas públicas que mejoren la calidad del SEN. En su Art. 27º fracción XVI establece que la evaluación es: “... como una herramienta para tomar decisiones de mejora, desde el ámbito del sistema educativo, en los tipos, niveles y modalidades educativos, los centros escolares y el salón de clases” (DOF, 2013).

Además del desempeño de docentes y directivos considero que los aspectos que más se enfatizan en las propuestas de la OCDE, SEP y los empresarios son: la evaluación para la mejora y la participación social en educación, los que reviso someramente a continuación.

Evaluaciones estandarizadas de la OCDE

Me parece que el punto de partida para analizar las evaluaciones estandarizadas debe ser, cómo entiende la evaluación la OCDE a través de su discurso. Pareciera que trata de presentarla como una actividad puramente técnica por el lenguaje que emplea: *calidad, competencias, eficacia, estándares, etc.*

Sin embargo, la evaluación como el proceso educativo en su conjunto es una actividad política en la que dependiendo de qué evalúas, cómo, cuándo, para qué y para quién, desvela el tipo de sociedad que se pretende construir. Por tanto, el enfoque evaluativo de la OCDE y las agencias internacionales que la acompañan, revela “una sociedad competitiva, elitista, individualista y cuya principal función es seleccionar y clasificar a los estudiantes para ocupar los diferentes puestos en la sociedad” (Murillo e Hidalgo, 2015 p.5a).

Bajo esta mirada escrutadora paso a revisar el para qué de la evaluación. *Evaluar para ayudar a mejorar*, es una de las premisas de la OCDE que inscribe dentro de las recomendaciones en el Acuerdo de Cooperación con México:

“[...] debería ser un criterio clave para medir el desempeño de las escuelas, los docentes, los organismos de participación de los padres de familia, las instituciones educativas estatales y federales y el sistema en su conjunto” (OCDE, 2010 p.10). El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) es uno de los instrumentos de evaluación y el otro de más reciente creación es: el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS por sus siglas en inglés).

La prueba PISA establece los Indicadores Internacionales de rendimiento para evaluar los sistemas educativos de sus países miembros y de otros participantes voluntarios. PISA se aplica a estudiantes de 15 años cada tres años.

El Plan de Estudios 2011 prescribe que PISA es el marco de referencia internacional que adopta México para “conocer el nivel de desempeño de los alumnos que concluyen la Educación Básica, y evalúa algunos de los conocimientos y habilidades necesarios que deben tener para desempeñarse de forma competente en la sociedad del conocimiento” (SEP, 2011 p.77).

La amplia difusión de los resultados de los estudios de PISA a través de los medios masivos ha sido una eficaz estrategia que ha permitido su interpretación y su utilización, en función de los intereses que mueven tanto a la agencia supranacional, como a quienes controlan a dichos medios y a quienes sirven.

La ideología de la “calidad”, la “competitividad”, se muestra a través de estadísticas, datos empíricos presentados como “objetivos”, “neutrales”, que son fácilmente aceptables por la mayoría de la población, como si los resultados ilustraran la realidad del sistema educativo (Torres,2012).

La OCDE no cuenta con instrumentos legales para dictar leyes, sin embargo, con sus estudios comparativos entre países se convierte en la supervisora del cumplimiento de los objetivos de los gobiernos y grupos económicos más poderosos del mundo, enfocados a la construcción y difusión del conocimiento necesario para sostener los actuales modelos productivos y económicos neoliberales. Así, se convierte de forma velada en una herramienta que presiona a los países a reformular sus políticas educativas supeditadas a los organismos financieros supranacionales.

La imposición de los indicadores entre los países comparados expresa el poder que la OCDE ha cobrado al colocarlos en constante competencia por alcanzar los mejores lugares, filosofía que se traslada al interior de cada nación, entre centros educativos privados y públicos de muy distintos contextos como lo son en México los urbanos, rurales, comunitarios e indígenas.

El impacto que este tipo de evaluaciones han tenido en otros países señalados en diversos estudios, muestran efectos sociales que repercuten en escuelas, alumnos y docentes, provocando el aumento de la desigualdad, la alta o baja autoestima y una valoración social positiva o negativa (Candela, s/f).

Los estudios sobre los efectos causados por esta política de evaluación en diferentes países como Chile, mostraban que había un mejoramiento de entre el 10 y 20 por ciento en la adquisición de conocimientos. A pesar de ese mejoramiento se observaba un aumento en la distancia entre las escuelas públicas a las que asisten los estratos sociales más bajos y las privadas de los sectores sociales con los más altos ingresos (Mella,1999). En cambio en Brasil (Freitas, 2004), no se presenta el mejoramiento pero sí la desigualdad social, lo cual cuestiona la relación que se ha pretendido establecer entre equidad y educación (Ibídem).

Otros efectos subjetivos de las evaluaciones inciden en la valoración social de escuelas y en la autoestima de los estudiantes y profesores, aumentando su prestigio social si salen bien evaluados, o por el contrario, quienes obtienen los peores resultados es probable que disminuya su autovaloración, se sientan incapaces y hasta estigmatizados por los constantes resultados negativos como ocurre en México con las escuelas de educación indígena.

En nuestro país, la información de los resultados de PISA ha sido usada por los gobiernos en turno como base para tomar decisiones y definir sus acciones en el plano educativo. De la misma manera, es aprovechada y manipulada por las organizaciones y asociaciones privadas para actuar como grupos de presión e influir en el diseño de políticas educativas. Para éstas, el SEN debe "propiciar" un modelo educativo que centre su propósito en formar al "ser universal y competitivo" en el marco de los estándares internacionales fijados por la OCDE.

TALIS, es el primer estudio en su género de la OCDE que se ha propuesto complementar los resultados de PISA aportando información sobre algunos factores que expliquen las diferencias de aprendizaje (OCDE, 2009).

Se basa en encuestas que han sido aplicadas en dos ocasiones con una diferencia de cinco años en 2008 y en 2013. La última aplicación se amplió, ya que incluyó a maestros y directores de educación primaria y educación media superior, que en la primera no se consideraron. También el número de países participantes fue mayor pasó de 23 a 34.

Los estudios TALIS tratan de:

[...] proveer de información acerca de las opiniones, percepciones y creencias que tienen estos dos actores educativos sobre distintos aspectos de su actividad profesional, las condiciones en que realizan sus funciones docentes y directivas, sus condiciones laborales y, en general, el ambiente de aprendizaje que priva en las escuelas (Backhoff y Pérez Morán, 2015 pág.9).

En este informe explican el por qué indagar sobre las apreciaciones de docentes y directores:

Entre los distintos factores que impactan los resultados educativos, y que pueden ser atendidos a través de políticas públicas, destacan dos: la efectividad de la enseñanza y el clima de aprendizaje del centro escolar. El primero depende del docente frente a grupo, mientras que el segundo, del director de la escuela (Ibídem.).

Nuevamente la mayor responsabilidad y descalificación se acentúa entorno al docente y al director, es evidente que en las "estrategias para la acción" permea una evaluación jerárquica donde "el que sabe" le dice "al que no sabe" qué ha hecho mal según sus propios marcos de interpretación (Murillo e Hidalgo, 2015).

Aunque el informe reconoce que las respuestas de profesores y directores son informaciones subjetivas, sin embargo, sostiene que este enfoque permite:

[...] examinar la forma en se perciben e implementan realmente las deseadas políticas educativas de los centros y de los profesores en los centros y en las aulas, reconociendo que las mejores intenciones solo rendirán resultados adecuados si se aplican de manera eficaz y consistente en el principal escenario de la educación (Ibídem. p. 4).

Me pregunto si es posible que mediante cuestionarios se pueda aprehender la compleja realidad del quehacer docente con solo apreciaciones subjetivas, que además, los mismos investigadores ponen en duda la validez de sus instrumentos. En el mismo informe de TALIS –México, señala ir con cautela en las respuestas obtenidas puesto que los cuestionarios presentan limitaciones en varios sentidos, como la adaptación al contexto mexicano, el sesgo que provocan los estilos de respuesta de las personas y la "deseabilidad social". Las citas nos ilustran dichas limitaciones:

Para lograr una adaptación, muchas de las preguntas tuvieron que ser formuladas de manera amplia y general, con lo que se perdió precisión y sentido en las respuestas de los docentes y directores [...]

[...] los estilos de respuesta de las personas que tienden a sesgar los resultados... (Se) refieren al modo sistemático en que algunas personas responden a las preguntas de un cuestionario, independientemente de lo que piensan o perciben de la realidad. Por ejemplo, hay quienes siempre están de acuerdo con todo lo que se les pregunta y quienes siempre están en desacuerdo; asimismo, ciertas personas tienden a responder en el punto medio de las escalas, mientras que otras lo hacen en los puntos extremos.

[...] el fenómeno de la deseabilidad social (Paulhus, 2002; Helmes y Holden, 2003) también atenta contra la validez de los resultados de una encuesta. Este fenómeno hace que las personas respondan atendiendo a lo que suponen que es "socialmente deseable", y no a lo que realmente opinan. Por ejemplo, es del conocimiento común que los docentes de educación básica del país no están de acuerdo con las prácticas evaluativas que les aplican las autoridades educativas, por considerarlas injustas e inadecuadas. Sin embargo, en los TALIS de 2008 y 2013 los profesores opinaron que la evaluación y la retroalimentación que se les habían realizado les ayudó (sic) en su trabajo docente, y que les fue muy útil para identificar las debilidades en sus actividades de enseñanza (Backhoff y Pérez Morán, 2015 pp. 204-205).

Si bien la encuesta puede darnos información de lo que ocurre en general en el sistema educativo, la comparación con otros países genera los efectos a que antes hacía mención, cómo nos percibimos los mexicanos como país frente a los mejor evaluados.

Creo que TALIS es insuficiente para conocer las características cualitativas del proceso educativo, observo en las citas anteriores el desconocimiento de sus autores acerca de la diversidad de realidades educativas que se pretenden medir, obviando aspectos estructurales que no corresponden a la escuela resolver sino al SEN y el Estado mexicano.

Si bien la evaluación estandarizada es una necesidad para analizar a todo el sistema educativo, la SEP y el INEE podrían llevar a cabo por su cuenta un tipo de estudios como TALIS, porque de hecho lo hacen, ya que además de levantar, adaptar y analizar la encuesta internacional, a la par desarrollan una segunda

muestra nacional. Esta muestra permitiría, entre otros temas, desagregar información por entidad federativa y modalidad educativa, lo cual no es posible en el estudio internacional.

Entonces me pregunto, ¿cuál es el sentido de la muestra internacional? ¿Es un ejercicio comparativo entre países con qué finalidad? ¿Es un compromiso político obligatorio de cumplir por pertenecer a la OCDE? ¿Qué beneficios le reporta a nuestro país? Porque se sabe de los cuantiosos recursos que se destinan a la elaboración y aplicación de las encuestas y evaluaciones estandarizadas.

Para la OCDE el estudio TALIS produce “evidencias que posibilita a los países participantes implementar políticas educativas orientadas a mejorar la calidad de la profesión docente” (Ibídem. p.9).

Al conocer la realidad de las escuelas y de los docentes, así como, la imposición de una reforma que no toma en cuenta a los docentes aunque sostenga que son elementos claves en la mejora de la educación, considero que este tipo de estudios revelan una imagen distorsionada de quiénes son y cómo viven sus trabajos docentes y directores. Más bien se trata de implantar un modelo educativo “universal” globalizado y supervisar que se cumplan los acuerdos establecidos entre los gobiernos nacionales y la OCDE.

Presento un ejemplo para evidenciar la incongruencia de lo que a mi modo de ver, es la inutilidad que representa el esfuerzo, trabajo y desperdicio de recursos en evaluaciones estandarizadas.

Identifiqué en el apartado *Educación y formación profesional de los docentes*, que cuando se refiere a la cantidad de asignaturas que los docentes de otros países imparten, separan la lectura, la escritura y la literatura. Mientras que en México las competencias comunicativas de leer y escribir forman parte de la misma asignatura: español. Por tanto cómo es posible hacer la comparación entre los profesores mexicanos y los de otros países.

Muchas preguntas quedan sin respuesta puesto que un cuestionario estandarizado no explica las causas de por qué son esas las características de docentes y de directores en México. Un cuestionamiento que me parece crucial ya

que engloba todas las preguntas sería: ¿Cómo impactan las políticas educativas el trabajo de profesores y directores?

La evaluación del currículum prescrito, normado y diseñado del Plan de Estudios de educación primaria que estuvo vigente de 1993 a 2008, se desconoce si se efectuó antes de implantar el nuevo programa en 2009. En el Acuerdo 592 (Plan de Estudios 2011) solo se dan a conocer las "acciones para la elaboración del currículum". Se supone que existe la Dirección General de Evaluación de Políticas encargada de esta tarea, ¿tendrá algo que decir?

Otras preguntas que me surgieren la información son: ¿La encuesta puede arrojar datos sobre la relación entre la preparación profesional de los docentes y su desempeño? ¿Por qué el 40 por ciento de los directores mexicanos de primaria cumple funciones administrativas y de enseñanza? ¿Por qué la mayoría de los directores mexicanos no han sido preparados para ese cargo administrativo?

El reporte en sus conclusiones y reflexiones sostiene un punto de vista que me parece contradictorio y que abona al supuesto de ser un instrumento de control político de la OCDE. Por un lado, se reconoce que esta encuesta "ofrece resultados de México que en muchos casos parecen poco creíbles", debido a las limitaciones de un estudio- encuesta porque es difícil diferenciar cuándo las opiniones se acercan a la realidad y por otro, afirman que este tipo de estudios es necesario para los tomadores de decisiones ya que les permite, a través de las opiniones docentes, acercarse a lo que sucede en las escuelas. Sin esta información "carecen de elementos para mejorar las prácticas docentes y directivas y con ello, la oferta educativa y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes". Plantean como solución usar en futuras aplicaciones el método *viñetas de anclaje*¹⁹ (Backhoff y Pérez Morán, 2015 p.210). Entonces, con estas limitaciones cómo se diseñan las

¹⁹Las viñetas de anclaje (pequeñas historias) son parte de un método que trata de hacer comparables las respuestas de individuos que pertenecen a distintas culturas, países o grupos étnicos. Gary King sostiene que a través de ejemplificar escenarios hipotéticos descritos en viñetas cortas se pueden hacer comparables las respuestas subjetivas de distintos individuos. "You know it when you see it" <http://gking.harvard.edu/files/vign.pdf>

políticas educativas en nuestro país se elaboran sobre opiniones dudosas o se siguen los lineamientos de la OCDE.

En una perspectiva compartida con BM acerca del papel de la educación en desarrollo nacional en el contexto mundial, está el *Acuerdo de cooperación México –OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas* (2010), el que establece: “México necesita desarrollar una estrategia educativa a largo plazo para garantizar un nivel general de habilidades y conocimiento más alto, lo que facilitará el crecimiento económico y mejores niveles de vida para todos los mexicanos” (p.4).

Para alcanzar este propósito, el organismo plantea en qué términos “cooperará” y lo explicita a través de la:

Guía para la implementación: Con el fin de lograr la transmisión desde la OCDE hacia México, es necesario que un grupo nacional de actores reflexione, se “apropie” de las recomendaciones y las adapte. Resulta absolutamente esencial que todos los actores participen como socios legítimos y responsables en la implementación de estas recomendaciones (Ibíd. p.7).

Me parece que la cita ilustra el papel que los expertos y funcionarios gubernamentales deben jugar, ser “transmisores” de los designios de la OCDE enfocados hacia la economía del libre mercado. El lenguaje empresarial se manifiesta porque la educación se convierte en mercancía, los intermediarios nacionales son socios en esta empresa.

De manera abierta se afirma que de la reforma educativa depende el futuro de México, por ello no se puede:

[...] dejar solos a los educadores en esta tarea. El Consejo Asesor de la OCDE considera urgente la creación de una “**coalicción orientadora**”²⁰ que incluya a los líderes políticos y universitarios, a los líderes del sector privado y de la sociedad civil. La coalición debe impulsar estas reformas en la arena pública y hacerse cargo de su defensa para obtener financiamiento adecuado y equitativo, así como exigir que los actores clave de la educación rindan cuentas de los resultados (Ibíd. p. 8)”.

²⁰ Negritas de la autora.

De este modo, es posible explicar las acciones y alianzas emprendidas por el gobierno calderonista al incorporar en su Programa Sectorial de Educación (2007-2012), las recomendaciones de la OCDE en lo que respecta a los indicadores de mejora para el aprendizaje mediante la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes de la OCDE denominado PISA (por sus siglas en inglés), y otros indicadores para el desarrollo profesional de los docentes que se materializan en la *Alianza por la Calidad de la Educación* (2008) celebrado entre la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Ver Cuadro 5 anexo).

Los "líderes" convocados más evidentes fueron la cúpula del SNTE, la de los empresarios entre quienes destaca "Mexicanos Primero" y la principal televisora de México (Televisa), quienes siguiendo las indicaciones de la OCDE se han convertido –hasta la fecha- en las promotoras principales de una campaña acérrima de desprestigio hacia el magisterio; lo que quizá ellas entienden como la "rendición de cuentas" de los educadores.

El SNTE y los vínculos con organismos internacionales

Como hemos visto, el proyecto de modernización educativa impulsado por Salinas respondía a la "dinámica impuesta por los organismos internacionales" que en el terreno sindical se proponía "limitar la actuación del sindicalismo magisterial" (Street citada por Loyo y Muñoz p.318).

En la IV reunión de PROMEDALC²¹ celebrada por los ministros de educación de la región en su documento de trabajo diagnosticaban a partir de estudios realizados que:

Las organizaciones magisteriales concentran su acción en luchas de reivindicación salarial con suspensión de actividades, disminuyendo con eso los días de clase de los alumnos. En varias oportunidades los docentes adoptan actividades refractarias al cambio o a la renovación pedagógica, frente a iniciativas de una autoridad que no ofrece adecuadas condiciones de empleo ni de trabajo (OREALC, 1991 p. 9).

²¹ Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe por sus siglas en francés: ProyectMajeurdans le domaine de l'éducation en Amérique Latine et les Caraïbes.

En dicha reunión definieron en el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, una nueva estrategia que incluía entre otras “la ruptura del corporativismo educativo”, posiblemente en referencia a las organizaciones sindicales (Ibídem. p.5).

El SNTE, desde su nacimiento, por decreto presidencial se ha caracterizado por el cacicazgo y sus prácticas corporativas y ha sido un instrumento del gobierno en turno para el control político e ideológico de los maestros en distintos momentos históricos:

[...] desde su fundación en 1943 hasta finales de los años ochenta pudo incidir significativamente en el diseño, planeación y operación de las políticas educativas e incluso desvirtuarlas si éstas afectaban sus intereses. No podía ser de otra manera si, desde su creación, y hasta 1989, año en que se desligó formalmente del PRI, este sindicato fue un pilar fundamental del partido, siendo la organización que aportó más recursos humanos y financieros a las campañas políticas (Loyo y Muñoz, 2003 p. 314).

En 1990, Carlos Monsiváis pintaba de cuerpo entero cómo había funcionado la vinculación del poder político con el SNTE:

El profesor y licenciado Jongitud perfeccionó la estructura donde el sindicato domina, el secretario de Educación se irrita y pacta, el Presidente concede a quienes tanto le dan (el sometimiento incondicional) a cambio de tan poco (el poder sectorial), y en casi toda la República a quien le deben lealtad los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP), es el cacique, el belicoso representante de la degradación gremial. Encumbrado por métodos gansteriles... (p.11)

Como lo describe Monsiváis, esa ha sido la forma de operar de la burocracia sindical y ha sido un actor central en dos de las reformas educativas de las que se ocupa este trabajo una, en la Modernización de la Educación Básica iniciada por el régimen salinista y otra, en la Alianza por la Calidad de la Educación de Calderón.

En ambas reformas la cúpula del SNTE estuvo encabezada por Elba Esther Gordillo quien tejió *redes sociales* con distintas características para consolidar su poder.

El Análisis de Redes Sociales (ARS), como había mencionado, por su naturaleza relacional puede que arroje algunas explicaciones acerca de, cómo el SNTE había logrado consolidar su poder político en las últimas décadas, quiénes son sus aliados, cuál es su filiación partidaria, qué lazos de parentesco lo fortalecen, cómo se legitima académicamente, de dónde provienen los recursos económicos que lo sostienen.

De las redes documentadas²²— la educativa, la de parentesco, la político-electoral, y la de financiamiento— solo me referiré a la educativa porque en ella podemos identificar los postulados del Proyecto Principal de Educación de la OREALC, la creación de instituciones y las relaciones que entabla con los organismos internacionales.

La red educativa

El proceso modernizador del Estado mexicano iniciado en 1982 pero consolidado con el ascenso al poder de la tecnocracia representada por Salinas, favoreció la entronización de la profesora Elba Esther que sustituiría al profesor Jongitud Barrios.

Después de 17 años de férreo control sobre la organización, el cacicazgo de Vanguardia Revolucionaria, grupo hegemónico de Jongitud, había roto con una de las reglas no escritas entre el SNTE y el Estado: la moneda de cambio que los líderes del SNTE han ofrecido a **cambio** de su inmenso poder es la paz social que pueden entregar. El amplio movimiento magisterial de 1989 aglutinado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), la disidencia al interior del SNTE, al que se habían unido organizaciones sociales se había salido del control jongitudinista (Raphael, 2007).

La maniobra política que puso fin al movimiento fue la decisión del presidente Carlos Salinas de Gortari de otorgar un incremento modesto al salario y a prestaciones. Pero lo más significativo fue destituir al líder de Vanguardia, Carlos

²² Jordá, J. (2013) Un acercamiento al Análisis de Redes Sociales (ARS) y las Políticas Educativas en México (1989-2013). Doctorado en Antropología. Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM) Inédito.

Jongitud quien a ojos de Salinas había perdido el necesario control sobre el magisterio para el proyecto modernizador que estaba en puerta. La entronización de Elba Esther Gordillo fue recomendación de Manuel Camacho Solís quien destacó sus méritos políticos (Raphael, 2007). Por cierto, Gordillo había sido discípula de Jongitud, cumpliéndose así la sentencia de que: la alumna superó al maestro.

Con la asignación que hace Salinas de Elba Esther Gordillo al máximo cargo sindical, facilita que ella afine las estrategias necesarias para afrontar el proyecto de federalización educativa, a través de reconstruir la identidad sindical y corporativa del gremio, refrendar los vínculos de la dirigencia nacional con el Ejecutivo Federal, obtener mayores recursos presupuestales para los maestros y crear un nuevo discurso sindical que privilegia la educación (Loyo y Muñoz, 2003).

Al ponerse en marcha el Programa de Modernización Educativa con el secretario Manuel Bartlett a la cabeza, se inician los enfrentamientos con el SNTE, puesto que el secretario decide dejar fuera de este proceso a su dirigencia.

La respuesta de la líder magisterial, como lo mencionan Loyo y Muñoz (2003), fue proponer diversas acciones para una reforma alterna a la SEP e intervenir en materia educativa, terreno que el secretario Bartlett pretendía que fuera manejado exclusivamente por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) al frente de cual estaba Luis G. Benavides.

El Dr. Benavides puede ser considerado como uno de los expertos nacionales que fungen como intermediarios con los OI. El Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios (CIPAE), lo presenta como: "Educador Mexicano, pensador, políglota, conferencista Internacional (CIPAE, 2015)²³". Quien ha estado y está vinculado a OI dedicados a la educación, fue director del CREFAL, del Centro Regional de Construcción de Escuelas para América Latina y el Caribe (CONESCAL) de la UNESCO y actualmente es director del (CIPAE) institución privada que:

²³ El CIPAE se constituyó como sociedad civil en la ciudad de Puebla, Pue. en 1975, "está asociado con oficinas representativas en Montpellier, Francia y Upsala, Suecia." Además de haber colaborado con instituciones educativas públicas y privadas en varios estados de la república mexicana, también lo ha hecho en muchos países de América, Europa y algunos de Medio Oriente y Asia. www.cipae.edu.mx/

[...] mediante la producción del saber, crea y aplica modelos educativos, metodologías y estrategias para promover el desarrollo humano y brindar asesorías a entidades públicas y privadas. Está integrado por educadores y profesionales de diversas ramas del saber, vinculados con instituciones internacionales de cooperación en educación y cultura (Ibídem).

Regreso a la propuesta de Luis Benavides al frente del CONALTE, la cual contenía una nueva teoría pedagógica y curricular para transformar la enseñanza básica; un método para definir la carrera, los perfiles y los puestos a ocupar por los docentes. Crear una carrera magisterial donde el mérito y la formación continua permitirían a los maestros progresar en el empleo. El propósito era que los profesores dejaran de depender de las voluntades políticas de los líderes, así, el aparato sindical perdería uno de sus instrumentos más efectivos de control. Nótese la similitud con los planteamientos del Proyecto Principal de Educación de la OREALC.

Otro aspecto relevante fue el acercamiento a los padres de familia con la escuela, ya que hasta ese momento el sistema no tenía ninguna puerta a la participación social, Guevara Niebla refiere: “Salinas (de Gortari) sabía que entre más participara la sociedad, más transparencia iba a haber, y más tendrían que rendir cuentas las escuelas y el sistema educativo en su conjunto [...]” (Raphael, 2007 p. 96).

Anoto intencionalmente los contenidos de esta reforma educativa de los años noventa, para resaltar cómo son retomadas por Gordillo en su propuesta de Reforma Educativa Integral de la Educación Básica (RIEB) resultado de la Alianza por la Calidad de la Educación (SEP/SNTE, 2008) entre el poder ejecutivo y el SNTE durante el gobierno de Felipe Calderón.

Por cierto, en el diseño de la RIEB también participa el CIPAE como se constata en su página web al mencionar otros trabajos realizados en México: “Miembro del Grupo Académico Internacional para la Reforma Integral de la Educación Básica de 2008 a la fecha” (CIPAE, 2015), lo cual corrobora su colaboración en la actual reforma educativa de Peña Nieto. Con ello confirmo la

continuidad de las reformas bajo el marco de los acuerdos internacionales y dentro del proyecto neoliberal en nuestro país.

Las tensiones generadas entre la dirigencia del SNTE y la SEP se debieron en parte a la desconcentración y la descentralización que impulsaba el proyecto modernizador y afectaba los intereses sindicales al fragmentar su poder nacional.

Las acciones emprendidas por la profesora Gordillo a lo largo de cuatro sexenios tuvieron, entre otras finalidades, enfrentar las descalificaciones que le hacían sobre la incapacidad de su equipo en ámbitos educativos especializados.

Había que cambiar la imagen del SNTE con un rostro de modernidad educativa y de este modo, controlar también el terreno propiamente educativo que correspondía a la SEP, los planes y programas de la educación básica, como finalmente lo logró en el sexenio de Calderón al nombrar a su yerno Fernando González subsecretario de educación básica bajo cuya administración se elaboró la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Para llevar a cabo estas acciones, crea el Patronato SNTE desde el cual se sostendrá la *Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano* (1991), y se rodea de intelectuales de renombre como María de Ibarrola, Alfonso Zárate, Miguel Ángel Granados Chapa, Olac Fuentes, Gilberto Guevara Niebla, Emilio Zebadúa, por mencionar algunos.

A través de la Fundación se financia en los primeros tiempos la revista *Básica. Revista de la escuela y del maestro*. Posteriormente y hasta la fecha, *AZ Revista de Educación y Cultura* cuyo director es Emilio Zebadúa.

El propósito de la Fundación, en palabras del maestro Granados Chapa (2011), era formular orientaciones para la política educativa y realizar investigaciones para el mejoramiento de la educación pública del país. Sin embargo, de manera intempestiva en el año de 1999 los patronos se vieron obligados a renunciar debido al anuncio que hacía el presidente de dicho Patronato, Manuel Bravo Jiménez, de liquidar al personal para iniciar una nueva época. Desde el punto de vista de Granados los motivos políticos fueron:

Crear la Fundación fue una de las iniciativas lanzadas por la profesora Elba Esther Gordillo para modificar la imagen del sindicato magisterial, inmediatamente después de que reemplazó en el liderazgo real al profesor Carlos Jongitud consolidada hoy en esa posición, dirige su energía hacia rumbos más directamente políticos (Ibídem).

El horizonte político al que se encaminaba Elba Esther era la conquista del nivel más alto en la esfera del poder. Las posteriores alianzas con los gobiernos panistas son una muestra de su consolidación.

Otras acciones emprendidas que constituyen lo que llamo la Red Educativa con reconocimiento y vínculos con OI de algunas de ellas, fueron y son promovidas desde la Fundación SNTE.

- Cursos y conferencias anuales en la mayoría de los estados del país.
- Programa de televisión semanal con un concurso bianual para la recuperación de experiencias docentes.
- Libros de texto, Guía de educación ambiental y convenciones nacionales de profesores en enseñanza de las ciencias (Granados, 2011).
- Colección de libros *Diez para los maestros*
- Investigación de las condiciones sociodemográficas y de trabajo del magisterio. Estudio en convenio con UNICEF sobre la reincorporación de los niños de la calle a las escuelas.
- Congresos Nacionales de Educación (4) e Internacionales como el de Educadores Americanos (1994) y la Cumbre internacional de educación (1997).
- Encuentros nacionales de padres de familia y maestros.
- Publicación de la Guía para Padres 2003 (Fundación Vamos México y SNTE)
- El patrocinio de instituciones como la Confederación de Educadores de América (CEA) y el Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA) (Loyo y Muñoz, 2003 p.307).
- Centro Cultural del Magisterio (Cano y Aguirre, 2013).

Me parece que esta red confirma por un lado, la participación de la burocracia sindical como un actor estratégico en la toma de decisiones en materia educativa y la implantación del modelo educativo promovido por las agencias internacionales.

Participación social en la educación

Las reformas constitucionales desde la época salinista y hasta la actualidad, enfocadas a la apertura de la economía de mercado han requerido de alianzas para

instrumentarlas, otro de sus aliados, además de la cúpula del SNTE, ha sido la clase empresarial. Por ello, hubo que hacer modificaciones legales que les abrieran espacios para participar en la toma de decisiones.

Las normas que hacen posible la intervención de instituciones privadas en la educación se establecen en el programa de modernización de la educación mediante el concepto de “participación social en la educación” que más tarde fructificó en los Consejos de Participación Social en todos los niveles de la estructura educativa, lo cual favoreció la incorporación de empresarios y sus asociaciones civiles en la toma de decisiones de las políticas educativas.

También la modificación al Artículo 130º de la relación Estado – Iglesia propició una mayor intervención de la Iglesia católica a través de la Unión de Padres de Familia.

En este apartado me interesa analizar la participación social en la educación vista como una estrategia diseñada desde el poder político e inspirada en las recomendaciones de las agencias internacionales.

Me parece que el propósito original de la CEPAL de apuntalar la “transformación productiva con equidad”, requería en la educación “...modificar los estilos de gestión introduciendo modalidades de acción que fortalezcan los niveles de responsabilidad por los resultados [...]” (OREALC, 1991 p.5). Para lograr el éxito de las propuestas había que involucrar “la participación de agentes privados, solidarios y comunitarios” (CEPAL, 1998 p. 15).

Es en este sentido que analizo, cómo la creación de los consejos de participación social en la educación en México ha favorecido, sobre todo en los últimos tiempos, la intervención paulatina de asociaciones civiles privadas que promueven el modelo educativo empresarial con fines de lucro pero encubiertas en una retórica de responsabilidad social:

[...] la educación es asunto de todos y exige el cumplimiento de las responsabilidades que a cada uno nos corresponden; por ello nos hemos propuesto incidir en las políticas educativas y contribuir a la transparencia y rendición de cuentas en la materia (CCAEMéxico).

Es decir, estas asociaciones amparadas en la transparencia y la rendición de cuentas participan y vigilan el cumplimiento de las acciones gubernamentales, pero al mismo tiempo, ante los pobres resultados en los estándares obtenidos en PISA, la ineficacia de las instancias oficiales en la resolución de calidad educativa elabora su propio modelo y diseña estrategias de acción bajo la lógica de la OCDE.

Como antes apunté, el principio de participación social, ya se había establecido en la Declaración de Quito (1991), donde los países firmantes en nombre de la educación como una responsabilidad de todos, llamaban a crear y desarrollar mecanismos y estrategias de concertación entre los diferentes sectores públicos y privados, los medios de comunicación, las iglesias, los organismos gremiales, etc.

La participación social en la educación fue establecida y reafirmada en el citado Acuerdo de la OCDE con el gobierno mexicano, el cual impulsa las políticas neoliberales de privatización abriendo las puertas a la intervención de la iniciativa privada enarbolando “[...] el derecho a la educación, calidad de la docencia y participación social en la educación”. Lo que las agencias supranacionales omitían era la intención oculta de reducir los presupuestos del sector público en este caso del gasto educativo y abrir la puerta a los intereses privados.

Entiendo a la privatización desde una perspectiva amplia “algo que era de la esfera pública se vuelve de la privada [...]” (Sáenz y Molina, 2015 p. 17). En México, el proceso que viene ocurriendo se enmarca en lo que Peter Self describe como “[...] el uso de contratistas privados para realizar funciones donde el gobierno continúa teniendo la responsabilidad financiera y política” (citado *Ibidem.* p.18).

De acuerdo con el enfoque de Ball (2007), las formas que adopta la privatización son “endógenas”, un tanto encubiertas, importando ideas, métodos y prácticas del sector privado, lo cual hace que las escuelas cada día se parezcan más a las empresas en la manera en que se pretende se organicen internamente mediante una planificación de tipo gerencial.

En cuanto a la privatización “exógena”, las autoridades educativas muestran una amplia apertura a la iniciativa privada, en ocasiones vinculadas a las agencias

internacionales, para que preste servicios educativos en las instituciones públicas o funde sus propias escuelas (Ibídem).

En México, el principio de participación social se impulsa desde el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en el rubro del Federalismo Educativo, que señala tener como tarea la instalación de consejos de participación social en la educación en las escuelas básicas, municipios y entidades de todo el país. Es en la Ley General de Educación (1993) donde se establecía:

Artículo 68.- Las autoridades educativas promoverán, de conformidad con los lineamientos que establezca la autoridad federal, la participación de la sociedad en actividades que tengan por objeto fortalecer y elevar la **calidad de la educación** pública, así como ampliar la cobertura de los servicios educativos.

Artículo 69.- ... (El consejo escolar de participación social se integra) con padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical, directivos de la escuela, exalumnos, así como los demás miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela (DOF, 1993).

Asimismo, en los Artículos 70, 71 y 72 se crean los consejos de participación social en la educación (CPSE) en los distintos niveles: municipal, estatal y nacional.

A una década de su creación los CPS escolares se reportaba que no lograban concretarse en la cotidianidad de las escuelas (Zorrilla, 2003). Un nuevo impulso se lo da la dirigencia del SNTE que, como vimos, organiza encuentros de padres de familia y maestros. El tema se inserta de nueva cuenta en la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) y se concreta en las reformas constitucionales del 2013, sus leyes secundarias y el Acuerdo No.716 (2014) el cual actualiza el marco normativo de los CPS.

El Consejo Nacional de Participación Social (CONAPASE) se integra con un representante de la SEP, cuatro titulares de autoridades educativas locales por cada una de las zonas geográficas educativas en las que se ha dividido el país; 16 representantes de los CPS, cuatro por cada zona geográfica; dos representantes de asociaciones de padres de familia; tres representantes de la sociedad civil y del

sector empresarial; dos investigadores o académicos; dos maestros distinguidos con experiencia frente a grupo y dos representantes de la organización sindical.

Es de mi interés destacar algunos puntos de las atribuciones que se le otorgan al CONAPASE, puesto que es la instancia nacional más influyente y cercana al poder federal en la que participan asociaciones de padres de familia y empresarios. Como veremos más adelante, es posible constatar que sus propuestas están presentes en la legislación y el modelo educativo que se ha impuesto.

El Acuerdo 716 en su Artículo 18 considera como funciones del CONAPASE:

- I. Tomar nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas y el Instituto para la Evaluación de la Educación;
- II. Conocer el desarrollo y evolución del sistema educativo nacional;
- III. Opinar en asuntos pedagógicos, planes y programas de estudio relacionados con el sistema educativo nacional;
- IV. Proponer políticas para elevar la calidad, la equidad y la cobertura de la educación;
- V. Conocer opiniones y sugerencias de la sociedad para elevar la calidad de la educación, y su equidad;
- VI. Formular propuestas que fortalezcan y alienten el logro educativo;
- VII. Proponer actividades de orientación, capacitación y difusión dirigidas a padres de familia y tutores.
- VIII. Sugerir estrategias que favorezcan la autonomía de gestión escolar; [...] (DOF:07/03/2014).

Al CONAPASE se le otorgan funciones que lo convierten en un espacio de poder desde el cual se toman decisiones, al considerar las opiniones y propuestas de sus principales actores con poder político y económico. Así se define la “dirección” que toma la educación en este país, como lo apuntan en su “Visión”:

La participación social es indispensable para transformar la educación en la dirección en la que nuestro país requiere, por lo que el Consejo Nacional de Participación Social, busca hacer efectivos los principios de calidad, equidad e inclusión, considerando los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas (Ibídem.).

Como se aprecia hay una coincidencia en la visión, principios y forma de medir los logros a través de evaluaciones, entre la de CONAPASE, las autoridades educativas prescrita en el Plan 2011, como con el modelo educativo de las asociaciones de empresarios.

CONAPASE como otras instituciones al estar regulado y controlado desde las instancias oficiales, carece de la autonomía necesaria que permitiera la inclusión de visiones independientes de los grupos de poder económico y político, las que verterían opiniones y propuestas que cuestionaran la estructura verticalista, corporativa, anquilosada del SEN. Hoy el SEN ha sido revestido con la ideología neoliberal sin un proyecto de país, cada día está más alejado de cumplir con su obligación de ofrecer una educación con equidad para todos los sectores sociales. Me parece que la cita de Sarukan (2014) como presidente de CONAPASE, puede aplicarse a lo que ocurre con la clase política mexicana en todos los ámbitos de la vida pública y en especial en el de la educación:

Quien no sabe participar:

No escucha a los demás; no puede estructurar y presentar el punto de vista propio; no sabe dialogar; no llega a acuerdos, no los respeta; no actúa con transparencia; no sabe rendir cuentas ni producir resultados; **no tiene más recurso que la violencia.** (III Asamblea de CONAPASE).

Ha sido una tradición por años de la clase gobernante no considerar la participación de los docentes en el diseño de políticas, menos aún rendir cuentas de los efectos de sus políticas y de los recursos económicos destinados a la educación.

La OCDE y los empresarios mexicanos

En este apartado pretendo mostrar el supuesto sobre la presencia de las instancias supranacionales, y en particular, la activa participación actual de la OCDE en el diseño y aplicación de las políticas educativas nacionales y su vinculación con los tomadores de decisiones gubernamentales y las asociaciones e instituciones privadas.

La OCDE fundada en 1961 fue heredera de la Organización Europea para la Cooperación Económica, la que administró los recursos del Plan Marshall para la reconstrucción de Europa después de la Segunda Guerra Mundial. Estados Unidos fue el promotor y mayor contribuyente de este Plan que se manejaba por medio de donaciones y créditos, como ahora es el papel de intermediario de la OCDE en la canalización de los recursos.

En los tiempos que corren, la OCDE se ha convertido en uno de los “foros más influyentes” puesto que establece los estándares internacionales y “ofrece una fuente permanente de indicadores socioeconómicos” a los que los países miembros deben ajustar sus políticas económicas y sociales en las múltiples actividades a las que se dedica:

[...] abarcan prácticamente todos los ámbitos de las políticas públicas, desde el empleo y las cuestiones macroeconómicas a la regulación financiera y el medioambiente pasando por la educación, agricultura, comercio, competencia, desarrollo, energía, industria, inversión, gobernabilidad, ciencia y tecnología, servicios públicos, fiscalidad, transportes y un largo etcétera (OCDE, 2011 p. 1).

Vista de esta manera a la Organización, es fácil comprender cómo ejerce su poder en el mundo imponiendo un modelo de desarrollo económico, según ella “poniendo toda su experiencia y conocimientos al servicio de las reformas encaminadas a crear una economía global más fuerte, más justa y más limpia” (Ibídem.).

Un ejemplo de red, que incluye a nuestro país, es la que se conforma entre la UNESCO a través de su Oficina Regional en América Latina (OREALC) con la Red Interamericana de Educación Docente (RIED) de la OEA y el Grupo de Trabajo Académico Internacional que trabaja en México (GTAI).

La Subsecretaría de Educación Básica de la SEP es la autoridad educativa responsable que se vincula con las agencias regionales y a su vez entabla relaciones con instituciones de educación superior nacionales y extranjeras así como con asociaciones privadas.

La REID está asociada con el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) el cual ofrece en su plataforma: “vínculos a portales y sitios de organizaciones, redes y personas interesadas en contribuir a la mejoría de la calidad y equidad en la educación. Las actividades del PREAL son financiadas por el BID, “United States Agency for International Development (USAID), The AVINA Foundation, Thinker Foundation, GE Fund, Global Development Network, entre otros donantes (PREAL, 2012)”.

Las redes en la región que se comunican y entablan relaciones de distintos OI son:

Innovemo5 es una Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, coordinada por la OREALC de Santiago y financiada por el gobierno de España: “es un espacio interactivo y foro de reflexión, producción, intercambio y difusión de conocimientos y prácticas acerca de las innovaciones y el cambio educativo, para contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación (redinnovemos)”. Asimismo, es un medio fundamental para el seguimiento y monitoreo del Proyecto Regional de América Latina y el Caribe (PRELAC) aprobado por los ministros de educación en 2002.

La Red Interamericana de Educación Docente es una iniciativa del Departamento de Desarrollo Humano y Educación de la OEA, cuenta con el Banco Regional de Conocimientos denominado *Colaboratorio Interamericano para la Profesión Docente (Co-PED)*. Su propósito es ofrecer un portafolio de políticas, prácticas, experiencias y programas exitosos para mejorar la calidad de la educación en el continente. El Colaboratorio pudo concretarse “gracias a la generosa contribución de la Misión Permanente de los Estados Unidos ante la OEA”, también apoyado por OREALC-UNESCO (PRELAC).

La Red *Alianzas Empresa Educación*, esta Red de organizaciones “[...] promueven asociaciones con el sector empresarial para comprometerlos en el desarrollo de políticas de innovación educativa, fortalecer su liderazgo en el mejoramiento de la calidad de la educación e intercambiar información sobre iniciativas en curso” (PREAL).

En la Red de empresas mexicanas que colaboran en este Proyecto se registran 22, entre ellas, las que representan los grandes poderes económicos en México como: las fundaciones Azteca, Televisa, Telmex, BBVA Bancomer, Coca Cola y aquellas relacionadas con la educación como Empresarios por la Educación Básica y Mexicanos Primero.

Es sorprendente la injerencia de asociaciones privadas promotoras del ideario de la OCDE y la proliferación de ellas en nuestro país, lo cual ejemplifico con el Consejo Ciudadano Autónomo por la Educación (CCAIE) cuyos miembros son COPASE, Excelencia Educativa (Excelduc), Fundación Empresarios por la Educación Básica (ExEB) Instituto de Fomento e Investigación Educativa (IFIE), Instituto promotor para la Educación del Estado de Chihuahua (IPE), Mexicanos Primero, Red Educativa Ciudadana (REDU), Red Nacional por la Inclusión y la Calidad en la Educación (ICAE), Red por la Educación del Cemefi (21 organizaciones de la sociedad civil, no lucrativas), Suma por la Educación, Pro educación (Proed), Alianza de Maestros A.C. (CCAIE).

También se cuenta con la organización regional de reciente creación (2011) Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (REDUCA) integrada por 14 países latinoamericanos, que nace con el apoyo del BID. Cuyo objetivo común es:

[...] garantizar a todos los niños, niñas y jóvenes de la región el derecho a una educación pública inclusiva, equitativa y de calidad [...] entiende la educación como un hecho político, fundamental para la democracia y el desarrollo de sus países miembros, pues comparte la certeza de que el acceso de los y las ciudadanos/as a una educación de calidad es la mejor alternativa para enfrentar los obstáculos de la pobreza, la desigualdad y la discriminación, entre otros (Ibídem.)

Fue la Coalición "10 por la Educación" quienes presentaron a Peña Nieto su "Modelo Educativo", del que hablé con antelación, cuya finalidad fue contribuir a la elaboración de las leyes secundarias de educación (Ibídem.). Ante la debacle educativa que vivimos, ofrecen soluciones enmascaradas en su interés por el futuro del país pero que, desde mi punto de vista, detrás de la retórica empresarial se

ocultan los pingües negocios. Para ilustrar mis afirmaciones tomo el ejemplo de la Red de redes del Consejo Ciudadano Autónomo por la Educación (CCAEE) conformado por más de 15 asociaciones civiles quienes declaran:

Creemos que **la educación es asunto de todos y exige el cumplimiento de las responsabilidades que cada uno nos corresponden**; por ello nos hemos propuesto incidir en las políticas educativas y contribuir a la transparencia y rendición de cuentas en la materia.

[...] **nuestro compromiso público de participar decididamente en todo lo que contribuye a ejercer el derechos a la educación de calidad de todas y todos**²⁴(Ibídem.).

A su vez, el Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa, A.C. (Excelduc) afirma:

Promovemos la mejora continua en la calidad de la educación, facilitando el crecimiento personal y profesional de padres de familia, directivos y docentes en beneficio de los niños y jóvenes de nuestro país. A través de programas formativos, propicia que tanto padres de familia como el personal de instituciones educativas, puedan descubrir su potencial, desarrollar habilidades y adquirir competencias que los lleven a realizar con éxito la tarea de formar a sus hijos y alumnos como personas autónomas²⁵.

Un botón más de muestra de la clara intención de organizar a las escuelas desde la lógica de la producción industrial, la ofrece, naturalmente, la Fundación Empresarios por la Educación Básica (ExEB) quienes proponen brindar:

[...] herramientas de gestión a escuelas, para que administren mejor y logren gestionarse así mismas como si fueran empresas. ExEb ha desarrollado un modelo que opera a través de un Asesor Educativo, quien acompaña a cada escuela para orientar al Consejo Escolar de Participación Social y fortalecer el trabajo directivo, el liderazgo y la autogestión escolar (Ibídem.).

El modelo de Autogestión Escolar de esta Fundación tiene como los órganos principales de la escuela al director, al Consejo Técnico Escolar (CTE) y el Consejo Escolar de Participación Social, los cuales lograrán la "calidad educativa" con un

²⁴ Las negritas son del documento original.

²⁵ El subrayado es de la autora.

debido "acompañamiento especializado" y "capacitación", con la promoción de la participación social organizada, la adecuada relación entre estos órganos y la aplicación de los estándares de desempeño a los alumnos, docentes y la gestión de la escuela.

La Fundación es la promotora de los CEPS, en quienes deposita facultades como "propone temas significativos para el aprendizaje"; "implementa proyectos sostenibles logrando una participación social proactiva y organizada (Exeb, 2015)".

La ExEb publicita su impacto en 156 escuelas beneficiadas distribuidas en siete entidades federativas de la siguiente manera:

Cuadro No.6 Escuelas beneficiadas por la Fundación Empresarios por la Educación

| Estado | No. Escuelas |
|------------------|--------------|
| Guanajuato | 48 |
| Veracruz | 37 |
| Estado de México | 21 |
| Jalisco | 18 |
| Nuevo León | 14 |
| Tamaulipas | 14 |
| Querétaro | 4 |
| Total | 156 |

Elaboración propia con información de www.exeb.org.mx

La página web no especifica si son escuelas públicas o privadas lo que si se aprecia es su ubicación en los estados donde se encuentran los centros de poder económico y político con gobiernos conservadores que coinciden con la idea de una educación al servicio de los intereses económicos.

En la participación social en educación agregaría a la Unión Nacional de Padres de Familia, A.C. (UNPF), cuya tradición de larga data ha sido ultraconservadora:

[...] lo largo del siglo XX la UNPF entró frecuentemente en conflicto con los gobiernos nacidos de la Revolución Mexicana, pues se opuso violentamente a todo proyecto oficial que buscara ampliar los espacios de libertad en detrimento de la hegemonía del clero (González Ruiz, 2010).

La UPF activa participante en distintos momentos históricos puesto que su nacimiento se remonta a 1917, señala haber enfrentado épocas difíciles cuando ha combatido desde la misma Constitución de 1917, "...artículos adversos a la dignidad

humana; la guerra cristera; la educación socialista; el libro único y obligatorio [...]” (UNPF).

El Artículo 3º Constitucional ha protagonizado uno de los campos de conflicto entre UPF y el Estado en torno a la laicidad de la educación, el cual se consigna en su actual “Decálogo”: “Defender y promover el derecho de los padres de familia a educar a sus hijos conforme a sus principios culturales, morales y religiosos” (Ibídem.).

Otro episodio de larga data ha sido la oposición a la educación sexual de la UNPF que se detonó cuando en 1934 el Secretario de Educación Narciso Bassols declaraba: “La escuela debe dar, a su hora y en la justa medida, ni antes ni después, una noción científica de cómo nacen y se reproducen los seres vivos” (citado por Bastida, 2014). Bassols propugnaba por una reforma educativa que garantizara la laicidad de la educación, la presión de los grupos católicos impidió la aprobación de la reforma y el secretario presentó su renuncia.

En la década de los setenta al incluirse el tema de educación sexual en los libros de texto gratuitos hubo fuertes reacciones y quemas de libros en plazas públicas de Monterrey, San Luis Potosí y Aguascalientes. La UNPF envió una carta al entonces secretario Víctor Bravo Ahuja para exigirle el cese de la producción de libros bajo el argumento “ [...] de que la información sobre sexualidad debe darse en el seno de la familia” (Ibídem.).

Los enfrentamientos no han cesado, han habido otros momentos en los siglos XX y XXI, del rechazo a la educación sexual en la escuela de la UNPF, así como de otras organizaciones afines ideológicamente como la Confederación Nacional de Escuelas Particulares, el grupo Pro Vida han surgido como resultado de las medidas que los gobiernos han pretendido llevar a cabo ante graves problemas de salud pública como embarazos adolescentes y el VIH/sida.

La UNPF ha estado ligada a empresarios mexicanos y organizaciones derechistas de la ultraderecha estadounidense de las que ha recibido recursos por medio del Instituto Republicano Internacional.

Los presidentes de esta organización han sido militantes del Partido Acción Nacional, en especial, se ha visto beneficiada por los gobiernos de Fox y Calderón por su afinidad ideológica e intereses (González Ruiz, 2010).

Reflexiones preliminares

En este capítulo intenté mostrar la importancia que tiene adoptar una perspectiva supranacional para poder dar cuenta, más allá del discurso oficial, de cuáles son las metas reales de un sistema educativo mexicano que se revela como promotor de un modelo educativo que responde a las necesidades del crecimiento y desarrollo económicos en el marco de la globalización. Que en el diseño y aplicación de las políticas educativas nacionales participan las agencias internacionales organizadas y financiadas en redes regionales que se extienden al interior de nuestro país en alianza con organizaciones de empresarios y partidos políticos.

La dirigencia del SNTE fue una pieza clave en la definición de las reformas educativas de la Modernización de la Educación y la Alianza para la Calidad de la Educación, al grado de llegar a apropiarse de los espacios de decisión de la SEP y desplazarla en sus atribuciones propiamente educativas, como la elaboración del Plan y programas de educación básica y sus materiales. Decisiones que han contribuido a la debacle de la educación pública y que han ampliado la oferta educativa como una mercancía de las asociaciones privadas.

Considero que las determinaciones en materia educativa al partir de recomendaciones internacionales con el fin de preparar individuos para el mercado laboral no está inserto en un proyecto educativo nacional que atienda las necesidades y características propias de la sociedad multicultural que somos; las decisiones en políticas educativas responden más a las coyunturas y a la correlación de fuerzas de los grupos de poder económico y político. Por ende, los sectores marginados sin representación política, ni poder económico reciben una oferta educativa empobrecida, inequitativa, sin pertinencia cultural y lingüística. El sistema educativo ha ahondado las desigualdades educativas principalmente entre los pueblos originarios, como veré en el siguiente capítulo.

Capítulo IV

La educación para los pueblos originarios mexicanos. De la incorporación- integración al neoliberalismo

En este capítulo llevo a cabo un recorrido histórico de las distintas políticas educativas en América Latina y en México, dirigidas a las poblaciones indias, las que transitan con altibajos de la homogeneización cultural y lingüística al reconocimiento de la diversidad, bajo la influencia de las coyunturas políticas mundiales y nacionales.

En la década de los noventa, como ya he mencionado, con las transformaciones que vivió el aparato productivo en el primer mundo, se les demandó a los sistemas educativos adecuarse, por lo cual, los Organismos

Supranacionales (OS) irrumpen con más fuerza en este campo mediante el financiamiento de proyectos e intervienen en procesos de evaluación y supervisión. De hecho es en esta década, el punto de arranque de las políticas neoliberales en América Latina y en México, las cuales en nuestro país inician con la modernización educativa y tienen continuidad hasta las actuales reformas educativas.

También en el caso el subsistema de Educación Indígena tuvo su etapa de modernización que trajo consigo algunos cambios superficiales, pero que a lo largo del periodo que abarcó los dos últimos sexenios del siglo XX y los primeros del XXI, se han alejado de los postulados originales de ser los propios pueblos quienes participen y decidan la educación que necesitan.

Como le he apuntado en el capítulo anterior, el análisis del recorrido histórico de los contextos político-económicos se enmarca en la perspectiva decolonial latinoamericana que considera al patrón de poder establecido desde el siglo XV la división internacional del trabajo entre los países, unos como centros y otros periféricos. Al mismo tiempo, se ha dado como forma de dominación la "jerarquización étnico –racial de las poblaciones". (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Desde mi óptica, así es posible explicar, por qué México, se inserta en la economía global como país periférico, cómo el sistema educativo favorece las formas eurocéntricas de conocimiento, las jerarquías raciales, la desigualdad entre los géneros y el estigma de ser indio.

La educación *para* los indígenas forma parte de ese complejo proceso histórico en la conformación de México como nación. Al inaugurarse el patrón de poder de la colonialidad en el siglo XVI, es que, el ser, el saber y el hacer, establecen la exclusión y silenciamiento de los saberes subalternos, la jerarquización de los sujetos por la raza y el género, así como entablan relaciones asimétricas e inequitativas. Esta condición de subordinación impide a los pueblos su participación en la toma de decisiones y muestran una visión que separa el proceso educativo del político.

En nuestro país como en Latinoamérica, los pueblos originarios han vivido una triple relación intercultural: la dominación política, la dependencia económica y

la alienación ideológica frente a la sociedad nacional (Gasché, 1997). Es decir, sin acceso a una representatividad política, ni a la toma de decisiones sobre su educación, territorio y recursos naturales. Del mismo modo, al ser relegados históricamente del desarrollo nacional se ha propiciado que su economía sea de subsistencia articulada desventajosamente a la economía de mercado, por lo tanto, la mayoría viven en la marginación y la pobreza extrema. El proceso histórico de estigmatización de “lo indio” ha provocado conflictos de identidad que en muchos casos han llevado al desplazamiento de la lengua nativa y al rechazo de su identidad cultural.

Nuestro sistema educativo se rige por los acuerdos contraídos con los organismos internacionales de quienes obtiene financiamiento, por tanto, se imponen planes y programas que niegan la existencia de otras formas de producir conocimiento y la diversidad social y cultural de México. A pesar de su discurso normativo, el cual prescribe en el Plan de Estudios 2011 la “Diversificación y contextualización curricular: Marcos Curriculares para la educación indígena” y “Parámetros curriculares para la educación indígena”.

Considero que vale la pena reiterar, las mediaciones que sufren las políticas educativas supranacionales y nacionales en el proceso que va del currículo *prescrito* al currículo *en acción*, a través de los distintos actores sociales y políticos que intervienen en los procesos educativos. Por tanto, es indispensable la dimensión histórica y el plano de la realidad –macro, meso y micro- en cada etapa en que se analiza la normatividad, las acciones desde el poder y las respuestas a quienes van dirigidas, la colaboración, la negociación o el conflicto que se genera (Flores-Crespo, 2011). Me parece que de esta manera, es posible descubrir el entramado que se teje entre el poder hegemónico transnacional y nacional, los poderes locales para imponer un modelo educativo acorde con sus intereses.

Me centro en las categorías de análisis que guían este trabajo desde la posición crítica de la decolonialidad, antes señalada, así como en las dimensiones socioculturales de las realidades escolares –cultura, lengua e identidad-. Cómo son éstas tomadas en cuenta por el currículo prescrito, normado y diseñado. Dónde y

quiénes deciden los proyectos educativos para los pueblos originarios. Cómo es la política de formación docente. Cuál es el papel que asignan al maestro en el proceso educativo. Cómo se le prepara para llevar a cabo este tipo de educación.

En una primera parte, inicio con un recuento histórico de las políticas educativas indigenistas en México de los gobiernos pos-revolucionarios del siglo XX hasta los años ochenta: incorporación, integración y participación.

En una segunda parte analizo el contexto político en el que nace la modernización económica con la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, cuya presencia introdujo en la agenda nacional y en las conciencias de la sociedad mexicana la existencia y permanencia de los pueblos originarios a pesar de las políticas etnocidas.

En particular, me enfoco en el subsistema de educación indígena porque para ser modernizado requirió de un diagnóstico que arrojó graves rezagos y dio pie a ampliar la intervención de los OS con los programas compensatorios. Asimismo de los cuestionamientos al subsistema, surgieron múltiples propuestas educativas alternativas al interior y exterior del sistema educativo.

Antecedentes de la Educación Indígena en el siglo XX

Política de incorporación

La educación como proyecto político y cultural posrevolucionario se inscribe en el desarrollo capitalista mexicano, en un continuo que va del siglo XIX hasta la actualidad con las características particulares que le imprimen cada coyuntura política, los movimientos sociales y la correlación de fuerzas entre sus actores.

De esta manera, la ideología y la política educativa del Estado mexicano varía de acuerdo a las circunstancias históricas así, en los primeros gobiernos emanados de la Revolución se caracterizó por su propósito de incorporar a la población indígena a la sociedad nacional. Entonces se entendía que la sociedad requería de un orden social para lograr el progreso, el cual se alcanzaría en la medida en que los individuos indígenas se incorporaran a la nación. La vía privilegiada para lograr esa cohesión

sería la educación, ya que permitiría unificar y uniformar las mentes para salir de la barbarie y arribar a la civilización, el modelo a seguir serían los países europeos y los Estados Unidos.

De este modo, la Escuela Rudimentaria y la Escuela Rural fueron los primeros proyectos educativos, los cuales imponían a los pueblos indígenas un modelo de vida ajeno, una lengua nacional que los condujo a abandonar su lengua, sus prácticas culturales que vivirán como lastre y vergüenza.

La educación en el medio rural tenía como meta: "la incorporación cultural de las masas campesinas e indígenas a la cultura dominante", a través de la introducción de pautas occidentales en prácticas de higiene, salud y trabajo, se favorecería el desarrollo capitalista del campo (Raby, 1974 p.78).

Los contenidos educativos para los indígenas no se diferenciaban de los destinados a la población rural, ni sus lenguas nativas eran consideradas en la política de lenguaje, la cual se centraba únicamente en el español.

El proyecto educativo de Vasconcelos representaba la expresión de la clase media urbana que buscaba una identidad cultural del México moderno, con la fusión de lo indio y europeo para crear el mexicano del porvenir: la "Raza Cósmica". Su propuesta educativa reivindicaba el idioma nacional incorporando la cultura universal con la prolífica producción de las obras de los clásicos, iniciando con Benito Pérez Galdós, Romain Rolland y León Tolstoi, seguidos por Homero Eurípides, Virgilio, Cervantes y otros más, con la intención de "inundar el alma mexicana (Vázquez, 1979 pp.158-159)". Bajo esta premisa, Vasconcelos veía en el medio rural un vacío cultural urgido de la acción vivificante de la civilización (Carbó, 1984) y a las lenguas indias como un obstáculo para el proyecto civilizatorio:

Las lenguas vernáculas deberían ser exterminadas y sustituidas por el idioma español... el indio no tenía un estándar civilizado común a todos los miembros de su raza; por lo tanto, el indio debería ser obligado a reconocer la victoria del espíritu español en el lenguaje (Vasconcelos citado en Heath, 1986 p.137).

La enorme tarea del primer secretario de educación pública considerada como "cruzada alfabetizadora y redentora en términos culturales" enfrentaba el reto de alfabetizar a una población de más de cuatro millones de indígenas monolingües en alguna lengua autóctona, que vivía marginada de la economía y cultura nacionales (Carbó, 1984).

Por tanto, la homogeneidad lingüística y cultural era prioritaria para lograr la unidad nacional y el proyecto civilizatorio vasconcelista, lo cual se correspondía con la concepción que Rafael Ramírez tenía: "La vida entera de los pueblos se condensa en su lenguaje, de modo que cuando uno aprende un idioma nuevo, adquiere uno también nuevas formas de pensar y aún nuevas manera de vivir (Ramírez, 1976 pág. 62)".

La urgencia que demandaba a la recién creada Escuela Rural Mexicana, la atención de millones de analfabetas condujo a la improvisación de miles de jóvenes que se contrataron sin preparación, quienes fueron capacitados por las Misiones Culturales. El misionero itinerante era el guía del maestro rural cuya labor consistía en: "predicar el evangelio de la nueva escuela, a inquietar a la gente con nuevas preocupaciones y a decirle el mensaje del nuevo día (citado en Fuentes, 1986 p.13)". La formación pedagógica fue sustituida por el entusiasmo revolucionario, había que imprimir "un aliento místico, una vehemencia apostólica, un ímpetu y un ardor evangélico que despierten en el pueblo dormidos deseos de superación, a pesar de la vejación, producida por siglos de hambre, de enfermedad y de ignorancia (Aguirre, 1992 p.73)".

Sin embargo, las comunidades indias que recibían a estos jóvenes desconocían el idioma y las formas de vida de los lugares a los que llegaban y difundían la nueva ideología que proponía formar individuos dentro de una misma tradición cultural, que fueran hablantes, todos, de una lengua nacional, que prohibía el uso de los idiomas nativos.

Si bien en las comunidades rurales hispanohablantes o bilingües florecieron las casas del pueblo en las comunidades monolingües nativas se levantaron barreras infranqueables a la castellanización directa y repudiaron a la escuela (Ibídem.).

Política de integración

Esta política abarca un amplio periodo de la década de los treinta hasta los setenta con altibajos de acuerdo a la visión del grupo en el poder y las circunstancias históricas internas y externas. Considero que se inaugura una nueva política con la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978.

Los años treinta representaron para la educación de los indios y comunidades rurales una etapa de avance porque se intenta dar respuesta a sus necesidades particulares, visibiliza, principalmente, las características lingüísticas propias de los pueblos originarios a diferencia de los pueblos rurales hispanohablantes, donde la escuela rural había sido relativamente exitosa.

El fracaso de la incorporación a través de la castellanización observado directamente por Moisés Sáenz en las escuelas rurales que visitó y otras circunstancias políticas internas como el incumplimiento del reparto agrario, prepararon las condiciones para la modificación de la política que recupera el enfoque integral de Gamio, quien sostenía que la solución a la problemática de los indios debe ser vista de manera global, que atienda más allá del aspecto cultural, tomando en cuenta su condición de injusticia e inequidad económica y política que han vivido desde hace siglos.

Los primeros pasos de la política de integración los dio Narciso Bassols al crear los Centros de Educación Indígena (1932) en el "corazón de de las zonas indígenas", lo cuales fungían como internados que impartían enseñanza normal elemental con el propósito de que sus egresados fueran maestros y promotores del desarrollo campesino regional.

La formación de maestros rurales como técnicos agrícolas se inició en las Escuelas Regionales Campesinas de Bassols (1933), además de la profesión docente aprendían acerca de cómo organizar sociedades cooperativas para la producción, distribución y consumo de los productos. La meta era que el maestro fuera un planificador económico de una región para transformarla productivamente (Ramírez, 1976).

En el régimen cardenista al introducirse la educación socialista con una notable influencia del modelo ruso, las concepciones acerca del papel de la educación y del docente, establecieron que éstos serían elementos de transformación social. El maestro desempeñaría un papel social como el misionero de la Escuela Rural Mexicana pero ahora como promotor del desarrollo económico comunitario.

Cárdenas explicitaba: "El maestro rural es el guía del campesino y del niño y debe interesarse por el mejoramiento de los pueblos. El maestro ha de auxiliar al campesino en la lucha por la tierra y al obrero en la obtención de los salarios que fija la ley para cada región (Durán, 1976 pág.212)".

Desde el punto de vista de la autora, la idea del docente como líder y gestor en las comunidades todavía perdura en las prácticas de algunos maestros en comunidades rurales e indígenas, sobre todo aquellas que, hasta hace poco tiempo, han permanecido aisladas geográficamente como es el caso de Xochistlahuaca.

En cuanto a la política de lenguaje, el cardenismo dio un fuerte impulso al conocimiento de las lenguas indígenas para que hicieran posible su escritura. Como antes mencioné, Cárdenas invitó al Instituto Lingüístico de Verano (ILV) para llevar a cabo investigaciones lingüísticas sobre las lenguas nativas. Esta invitación también tuvo un cálculo político al tratar de oponer el protestantismo al catolicismo. Se debió a las circunstancias políticas de la época donde la Iglesia católica se oponía a las acciones del gobierno cardenista, mismas que afectaban sus intereses como el reparto agrario y la educación socialista.

En el caso de Xochistlahuaca, si bien reconozco los aportes del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en el estudio de escritura del ñomndaa (amuzgo)²⁶ y los diversos materiales elaborados para su aprendizaje, también debo señalar, las consecuencias ideológicas y culturales que dejaron los misioneros lingüistas a las que me referiré en el apartado correspondiente.

²⁶ Lengua originaria de Xochistlahuaca y su denominación oficial

El daño que causó el ILV en las comunidades indias, divisionismo y enfrentamiento interno, no se previó, a pesar de las denuncias y Declaraciones de Barbados II, Pacto de Temoaya y Declaración de San José.

Fue en el régimen cardenista, que se llevó a cabo la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas quienes confirmaron los saldos negativos de la anterior política de castellanización y convinieron en que lo deseable era un bilingüismo extendido (Heath, 1986). También se pusieron en marcha numerosos proyectos que intentaron establecer una relación directa y diferente con los pueblos indígenas.

El impulso de la política indigenista y de la creación del Instituto Indigenista Interamericano (III), se debió a que en este gobierno ya se había iniciado una política pública destinada a los pueblos indígenas. Como lo declaraba Cárdenas en Pátzcuaro en 1935: "La obligación de la Revolución es resolver primero los problemas económicos y educativos de las masas indígenas. No olviden que en las escuelas tienen ustedes las bases de su liberación (Durán, 1976 pág. 169)".

Para resolver estos problemas se había creado el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI) a la par que el de Asuntos Agrarios "...con la encomienda de movilizar a los pueblos indios y concientizarlos respecto a sus derechos sobre la tierra, la dignidad y el poder que la Revolución promueve (Aguirre, 1988 pág. 12)".

El proceso que siguió el DAAI para la organización del III fue celebrar primero congresos regionales de pueblos indígenas y convocar al Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán (1940). Así,

Cárdenas asumió un papel histórico en la corriente indigenista continental. Los gobiernos tomaron conciencia de la cuestión india (aunque esto no implica necesariamente que supieran resolverla), pero oficializando la política integracionista del indigenismo, suprimían las nuevas posibilidades que éste hubiera podido ofrecer en cuanto a un verdadero cambio de sociedad (Barré, 1985 pág. 62).

Como antes señalé, las propuestas del III en este su primer Congreso, celebrado en Pátzcuaro, Michoacán (1940), recomendaban en lo que concierne al ámbito educativo "el estudio científico de las lenguas indígenas" y la relación con su

uso en la educación. “La defensa de la cultura indígena para enriquecer el acervo cultural de cada país”.

La educación socialista se caracterizó por la ausencia de una concepción precisa y clara del significado de socialista de los funcionarios y especialistas encargados del diseño y acciones educativas. Por lo que se hicieron las más diversas interpretaciones con el fin de precisar el objetivo de esa educación.

El Artículo 3º de 1934 establecía:

La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social... (Vázquez, 1979 p.175).

Ramírez en una posición radical, sostenía que la escuela debía estar encaminada hacia el logro del comunismo preparando políticamente al ciudadano y capacitándolo para impulsar una nueva economía nacional.

Si entre los responsables de conducir la educación había diversas interpretaciones, pensemos en la confusión de los maestros rurales y urbanos ante un cambio tan radical sin una preparación previa. Para contrarrestar esta situación se elaboraron una serie de guías oficiales que pretendían concretar el nuevo Artículo Tercero en el proceso de enseñanza: *Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista, Bases de la Escuela Secundaria Socialista y Fines de la Educación Socialista*. Otras medidas para apoyar la preparación de los maestros fueron conferencias y cursos breves sobre “la lucha de clases al través de la historia, el socialismo y su origen, historia de las doctrinas filosóficas, y el arte al servicio de la revolución (Britton, 1976 pp-150-151)”.

Era seguramente, la situación de las escuelas rurales con población hablante de lenguas indígenas, en las que se ponía énfasis en conceptos abstractos como lucha de clases, materialismo dialéctico, con seguridad era de incomprensión a asombro.

Creo que en lo que sí coincidían los maestros rurales era en los fines que el régimen cardenista perseguía en el ámbito rural: la restitución de las tierras a sus legítimos dueños. Por esta razón se convirtieron en agitadores sociales dando a conocer a los campesinos las leyes agrarias e instruyéndolos en sus derechos y promoviendo su organización para presionar a las autoridades (Raby, 1974).

Muchos maestros fueron víctimas más que de la educación socialista, de su oposición a los abusos de caciques, terratenientes y políticos del medio rural como lo consigna David Raby.

La Ley Orgánica del Artículo 3º Socialista aprobada en 1939 recogió la experiencia de cinco años en las aulas, que a decir de Sotelo Inclán (1982) debió haberse difundido para contrarrestar la propaganda negativa que enjuiciaba a la educación socialista a través de “alborotos extraescolares”, en lugar de dar a conocer el importante trabajo docente de esos tiempos. Entre sus postulados transcribo los que considero relevantes para este trabajo:

Artículo 44. Los planes y programas, y los lineamientos técnicos del sistema educativo se formularán de acuerdo con las siguientes normas:
[...]

II. Se reconocerá la íntima relación de la escuela con el medio físico y social que la circunda.

III. Se reconocerá la superioridad del trabajo colectivo y por equipos sobre el individual.

IV. Se respetará la naturaleza propia del educando.

[...]

VII. Se preferirán los métodos de globalización.

Art. 50. La educación será coeducativa en todos sus grados.

Art. 51. La lengua materna se usará en los medios indígenas (Ibíd. pp.301-302)

Estos planteamientos pedagógicos de una educación pertinente con los diversos contextos culturales, de tiempo atrás han quedado en el discurso oficial sin concretarse en las prácticas ni en la formación docente del SEN mexicano, a pesar de que hoy los encontramos tanto en las propuestas de la UNESCO como las del Buen vivir sudamericano.

Los esfuerzos hasta aquí descritos acerca de una educación pertinente a la diversidad cultural y lingüística, así como los estudios realizados por lingüistas y antropólogos, la creación de instituciones formadoras de maestros para el medio rural e indígena, no lograron consolidarse en el corto tiempo del cardenismo y las circunstancias nacionales e internacionales obstaculizaron su continuidad.

Al final del gobierno cardenista ante la Segunda Guerra Mundial y los conflictos internos creados por el reparto agrario, la expropiación petrolera, la educación socialista, se produjo el viraje hacia la derecha de los gobiernos posteriores y el abandono de los avances que en materia de política indigenista México había alcanzado.

Unidad Nacional: vuelta a la homogeneidad cultural y lingüística

El viraje hacia la derecha del régimen cardenista fue propiciado desde el interior por los sectores sociales afectados – la burguesía nacional aliada a los intereses norteamericanos- quienes presionaron al gobierno para modificar las medidas populares y progresistas que aplicaba en la educación, el campo, los energéticos y el aparato político (Pérez Rocha, 1983).

Desde mi punto de vista, fue en esta década que el proyecto educativo como proyecto político empezó, paulatinamente, a alejarse de las necesidades e intereses de las mayorías para estar al servicio de las élites hegemónicas y llegar al punto en el que nos encontramos hoy en día, al responder a los intereses económicos de las grandes corporaciones internacionales.

El retroceso en la política nacionalista de Cárdenas se manifestó en diferentes ámbitos, uno fue la modernización política, otro el impulso a la industrialización y la vinculación político – militar con los Estados Unidos al ingresar México al campo de los aliados contra el Eje en 1942.

La década de los años 1940-1950 constituye para algunos autores la entrada de México a la modernidad en los ámbitos económico, con el impulso a la industrialización y en el político, el fin de la era del caudillismo con la llegada de los gobiernos civiles de Miguel Alemán en adelante (Peschard, Puga y Tirado, 1983).

La industrialización se había iniciado con Cárdenas al nacionalizar el petróleo y los ferrocarriles, insumos necesarios para el desarrollo industrial, que fueron aprovechados por el nuevo régimen avilacamachista que veía en esta actividad el único camino para el mejoramiento global del país.

En el ámbito internacional, la Segunda Guerra Mundial contribuyó a la política industrializadora y abrió las puertas a una mayor intervención norteamericana en la vida política del país y a establecer nuevas relaciones entre México y Estados Unidos en el terreno económico al ser este último el principal cliente de los productos mexicanos y nuestro país el receptor de créditos, inversiones, adelantos tecnológicos y maquinaria para la naciente industria (Ibídem.). Es posible ver con claridad meridiana la división internacional del trabajo que muestra a México como país periférico de los Estados Unidos en el avance del proceso de colonialidad global.

Como antes señalé, la presencia norteamericana se dejó sentir en México a través de la nueva política del "panamericanismo", a la que subyacían el anticomunismo y belicismo que imponía la guerra y la "defensa de la democracia" proclamada por los EU. Fueron distintas las acciones en las que se observaba la penetración norteamericana, por ejemplo, en el campo educativo se firma "un decreto que 'promulgaba' la Convención para el Fomento de las Relaciones Culturales Interamericanas, el cual perseguía la 'solidaridad educacional en el Continente Americano' (Pérez Rocha, 1983 p.124)". Asimismo, se firmó otro decreto para la coordinación continental de las políticas indigenistas a través del III.

La proclamada unidad nacional frente a la guerra y a los enfrentamientos provocados por las reformas de Cárdenas fue el lema que acompañó a los siguientes gobiernos de Manuel Ávila Camacho y Miguel Alemán, que en el terreno educativo se tradujo en volver hacia la homogeneidad lingüística, tanto en los programas de educación primaria y normal como para el medio urbano y rural.

Entre las primeras medidas estuvo la desaparición de las escuelas regionales campesinas, el impulso a las escuelas privadas y acabar con la coeducación (Medina, 1978).

La retórica oficial de entonces se inscribe en la concepción que Carmona acuña como "educacionismo"²⁷, la cual pretendía que la escuela retomara el rumbo perdido durante el cardenismo, acorde a las circunstancias que se vivían, para que a través de la educación se reconciliara al país con el fomento al "amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional (Sotelo, 1982 p.324)". Enunciados que aún permanecen en el Artículo 3º Constitucional.

El primer secretario de educación de Ávila Camacho, Luis Sánchez Pontón llevó a cabo una intensa labor encaminada a sostener la educación socialista, pero la política del régimen de modificar el Artículo 3º y las fuerzas opuestas a ella, lo llevaron a su destitución ocho meses después. Su sucesor Octavio Véjar Vázquez inauguró "La Escuela de Amor" símbolo de la unidad nacional: "una escuela ajena a toda influencia extraña, una escuela de amor que fomentara la unidad nacional, formase la nacionalidad y rechazara cualquier ideología (Medina, 1978 p. 359)".

Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación pública cambiaba su papel de transformadora de la sociedad a herramienta para la unidad de los mexicanos. Las consignas fueron: "nacionalismo, unidad nacional, espiritualidad, y cooperación con la iniciativa privada (Ibídem.)".

El nacionalismo cardenista cambió de rostro en los gobiernos de Ávila Camacho y Alemán, al borrar la diversidad cultural y lingüística, los indios desaparecieron de la retórica oficial en nombre de la Unidad Nacional.

Para el secretario Véjar la unidad nacional se lograría con una escuela igual para todos los mexicanos:

Si mediante la educación queremos contribuir a la unidad de los mexicanos, es necesario que ella se imparta en todas las regiones del país, en todos los tipos y grados de enseñanza y en los más diversos núcleos de población de manera uniforme. La igualdad de enseñanza, producirá necesariamente una constitución espiritual homogénea.

²⁷ Para Carmona, el "educacionismo" es la corriente ideológica según la cual "atribuyen propiedades casi mágicas a la educación, y pretenden que primero debe educarse y luego atacar todo lo demás". Pérez Rocha agrega: "Todos los problemas de la humanidad se originan por la falta de educación... ha sido la idea dominante del pensamiento oficial mexicano, por lo menos desde que la burguesía llega al poder (1983 p.39-40).

Ahora bien, la nueva escuela se encuentra inseparablemente ligada a la idea de nacionalidad, y como la cohesión de la patria sólo puede surgir de una idéntica formación espiritual, resulta indispensable que la escuela sea la misma para todos los mexicanos independientemente del bando en el que militen y de la religión que profesen, al margen de prejuicio de raza o clase, y en tal virtud deben eliminarse del sistema pedagógico las escuelas de grupo, como las llamadas Hijos del Ejército, Hijos de Trabajadores, Internados Indígenas. Precisa reconocer que la nación se disolverá si no logra vencer los antagonismos de las clases sociales creando una voluntad común por medio de una organización escolar obligatoria para todos.

Pero no solamente debe evitarse que la escuela divida a los alumnos, sino que a la vez debe impedirse que los mismos maestros se distancien y desconozcan creando como hasta ahora, dos mundos en la enseñanza: el urbano y el rural (citado en Aguirre, 1992 pp. 111-112)

La extensa cita de Véjar pone de manifiesto los argumentos que justificaron la escuela de la unidad nacional, la educación homogénea y la desaparición de planes y programas y escuelas que consideraran el contexto social, cultural y lingüístico. Asimismo, son las razones para la desaparición el Departamento de Asuntos Indígenas en 1946.

Aún cuando en sexenios posteriores se crearon la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (1973) y la todavía vigente Dirección General de Educación Indígena (1978), que me parece, pretenden reconocer la legitimidad de los pueblos originarios a una educación pertinente, me atrevo a afirmar que la mentalidad de la mayoría de los funcionarios gubernamentales comparten las ideas de Véjar y el estigma de ser indio, como analizaré más adelante.

La expedición de la nueva Ley Orgánica de Educación Pública (1941) fue el primer paso para desaparecer la concepción socialista de la educación, no más socialismo científico, ni educación bilingüe que reconozca la legitimidad de las lenguas originarias en el proceso de aprendizaje, educación sexual, lucha de clases, de ahora en adelante su propósito será:

“Contribuirá a desarrollar y consolidar la unidad nacional, excluyendo toda influencia sectaria, política y social, contraria o extraña al país, y afirmando en los

educandos el amor patrio y las tradiciones nacionales, la convicción democrática y la confraternidad humana (citada en Pérez Rocha, 1983 p.122)”.

Ávila Camacho en su segundo informe de gobierno reconocía como indispensables las valiosas aportaciones morales y materiales de la iniciativa privada, había que preparar moralmente a la niñez y a la juventud dentro de los “valores esencialmente mexicanos” (Ibídem).

Otra medida fue la disminución del gasto público en educación, de un promedio del 16 % en el régimen cardenista al 10% en el gobierno de Ávila Camacho (Salinas e Imaz, 1984).

El auge de la industrialización exigió a la educación la capacitación de la mano de obra y en las escuelas rurales se redujo a la instrucción en las técnicas agropecuarias. De este modo se abandonan los principios de la educación socialista de educar para transformar las condiciones de vida de las mayorías, a partir de entonces se proclama “la necesidad de formar al hombre ‘capacitado’ para participar en la tarea del ‘desarrollo’ (Ibídem. p.125)”.

Los gobiernos de la unidad nacional cambiaron el papel del maestro de agitador social y organizador de las luchas campesinas, por el “maestro –técnico de la educación dedicado a transmitir conocimientos dentro del espacio restringido del aula y permeado por la conformidad del mártir y la mística del apóstol (Arteaga, 1991 p.188)”.

La modificación del Artículo 3º que dejó de ser socialista, también se fundamentó con los principios que se aprobaron en la Conferencia Educativa, Científica y Cultural realizada en Londres en 1945, dicha Conferencia dio origen a la UNESCO y se podría decir que, con ello se inicia la penetración internacional en las decisiones sobre el tipo de educación que México requiere.

Así, la política de la unidad nacional quedaría bajo los principios de “educación integral para la paz, la democracia y la justicia, la lucha contra la ignorancia y a favor del nacionalismo y la solidaridad internacional, que coadyuvaran a la convivencia del mundo entero (Sotelo, 1982 p. 322)”.

De esta manera, se consolidaba la nueva orientación del Sistema Educativo Nacional (SEN) que ya Véjar Vázquez anunciaba y que gradualmente ha ido aplicándose:

- 1) atemperar ideológicamente los planes de estudio;
- 2) combatir a los elementos radicales y comunistas en las burocracias administrativas y sindicales
- 3) buscar la unificación del magisterio;
- 4) incorporar de manera más activa la acción de la iniciativa privada en la enseñanza (Ibídem. p. 311).

Tres puntos destaco de lo que considero el retroceso en esta política educativa pero que han configurado, al paso del tiempo, al SEN de hoy. En primer lugar, los planes y programas con una visión monocultural para un país con una enorme diversidad cultural, lingüística y social; con una orientación ideológica conservadora y anticomunista.

El segundo punto que destaco, se refiere al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) por ser uno de los actores centrales en la instrumentación de las políticas educativas, cuya presencia en el escenario educativo ha sufrido altibajos, pero en general ha estado asociado al poder político. Su nacimiento se llevó a cabo cuando se logra la unificación de las organizaciones magisteriales del cardenismo en el SNTE en 1943 (Loyo, 1986).

Por el contexto de la unidad nacional en el que nace el SNTE es comprensible el papel que jugó para facilitar las relaciones laborales entre maestros y SEP, así como, lograr que se acataran los cambios introducidos en el Artículo 3º Constitucional y su puesta en práctica. Sin olvidar que se convertiría, desde entonces, en el aparato de control político de los docentes en apoyo al régimen en turno, que en ese momento era el avilacamachista.

El tercer punto que deseo enfatizar, es cómo el plan de Véjar Vázquez ya anunciaba lo que hoy es una realidad: la penetración de la iniciativa privada en el ámbito educativo favorecida por cada reforma educativa.

Vale la pena señalar que el control del magisterio por la cúpula sindical no ha sido absoluto, ya que durante el siglo XX hubo episodios de luchas magisteriales las cuales solo enunciaré: La primera de estas luchas fue el movimiento de la sección

IX (1956-1958) encabezado por Otón Salazar en la ciudad de México por reconquistar la democracia sindical (Salinas e Imaz, 1984; Loyo, 1986; Hernández Navarro, 1990).

El periodo que abarca de 1979 al 1982 fue de movilizaciones populares contra las políticas de austeridad del régimen de López Portillo en el contexto mundial de crisis del sistema capitalista, que condujo al endeudamiento de los países latinoamericanos con el Fondo Monetario Internacional. Entre los sectores movilizados estuvieron los maestros de Chiapas y Oaxaca quienes junto con otros grupos sociales impulsaban una coordinación nacional de lucha como con los trabajadores mineros de Nacozari, Sonora; los de la salud de la Sección 14 del Hospital General, los electricistas de la Boquilla, Chihuahua y varios más (Salinas e Imaz (1984).

Una tercera etapa de lucha magisterial se ubica en los meses de marzo y abril de 1989, reactivada en el contexto nacional de descontento por los resultados electorales de 1988, donde una mayoría de mexicanos consideraba que a Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano le había sido arrebatado el triunfo. Según Ricardo Raphael (2007), el hecho de que un candidato se hubiera atrevido a retar al poder del partido hegemónico generó una expectativa de cambio político y social. El movimiento encabezado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), movilizó a docentes de escuelas primarias, jardines de niños, escuelas secundarias y muchos otros contingentes. Más de medio millón de maestros en casi todo el país acudieron al llamado de paro nacional de la CNTE y se prolongó en el DF, Oaxaca, Chiapas, Zacatecas, Nuevo León, Guanajuato, Puebla y Michoacán (Hernández Navarro, 1990).

Vuelvo a la etapa de la unidad nacional, Torres Bodet sustituyó a Véjar Vázquez y se distanció de su antecesor al declarar lo que él concebía como la unidad nacional: "Cuando hablamos de la unidad mexicana no invocamos un anhelo de uniformidad –que sería contrario a la realidad en sus condiciones y pobre, como ideal, en sus consecuencias- sino un propósito de armonía, de equilibrio y de cohesión (Torres, citado en Heath, 1986 p.195)".

En el campo de la educación para los indígenas se elaboraron algunos libros de texto bilingües que contenían ilustraciones y textos de las culturas indias existentes. El secretario llegó a afirmar que la unificación nacional no se lograría a menos que se reconociera la pluralidad cultural de México y el derecho igual por parte de cada uno de los grupos indígenas de estar representados en el material educativo. Las siguientes palabras, a mi modo de ver, nos muestran un conocimiento pedagógico básico alejado del discurso indigenista:

¿Qué adhesión puede esperar el maestro de un niño maya, otomí, zapoteca o yaqui cuando –para radicar en él la mexicanidad esencial que nos proponemos- quiere enseñarle a leer en publicaciones hechas al margen de sus costumbres y con ejemplos tomados de objetos de seres y de paisajes que nunca han visto? (Ibídem.).

La Ley de la Campaña contra el Analfabetismo (1944) expedida por Ávila Camacho explicaba “que el más temible de los enemigos internos es la ignorancia...” Un país en estado de guerra no debería limitarse a coordinar medidas militares o hacer esfuerzos agrícolas o industriales sino a la preparación moral e intelectual de sus habitantes para la resistencia y unidad del pueblo en lucha (Medina, 1978).

En el terreno de la campaña de alfabetización para las poblaciones indígenas se crea el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, para formular su programa de trabajo, a instancias de Alfonso Caso, se reúnen los miembros del Comité permanente de la Asamblea de Filólogos, constituidos en Consejo de Lenguas Indígenas. Su programa recuperó los lineamientos científicos de los trabajos del Proyecto Tarasco y para aplicarlos entrenan a 50 profesores normalistas de las zonas maya, otomí, tarasca y nahuas en la ciudad de México para que a su vez cada uno de ellos reproduzca el programa con 10 maestros rurales bilingües. El propósito del Instituto es “tomar el idioma indígena como un medio para alcanzar rápidamente la castellanización de los indios (Aguirre, 1992 p.129).

El programa enfrentó diversos obstáculos desde las precarias condiciones para su operación que hizo que el proyecto con los nahuas no se llevara a cabo, hasta los aspectos pedagógicos que contradecían. El proyecto Tarasco original de

desarrollar las lenguas nativas en lugar de solo servir de puente para aprender el español.

Con Torres Bodet también hubo una mayor incorporación de la iniciativa privada al esfuerzo educativo, justificada por la carencia gubernamental de recursos económicos. El programa de construcción de escuelas con la cooperación privada fue el más exitoso (Ibídem).

Los cambios educativos más drásticos se llevaron a cabo durante el gobierno alemanista cuya prioridad fue impulsar el desarrollo industrial y comercial por lo que consideró que los indios no podían seguir siendo objeto de la caridad estatal. Por tanto, desmanteló el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas y creó la Dirección de Asuntos Indígenas dentro de la SEP.

Durante el alemanismo y en los siguientes sexenios hasta 2003, la política indigenista quedó bajo la responsabilidad del Instituto Nacional Indigenista (INI), fundado en 1948, lo cual había debido ocurrir desde 1940 pero la Segunda Guerra lo había impedido.

El INI tuvo como su primer director a Alfonso Caso quien contó con la cercana colaboración de Gonzalo Aguirre Beltrán, años después su sucesor en el cargo y artífice de las políticas indigenistas. Sus planteamientos acerca del indio y el trabajo indigenista partían de la premisa de romper la subordinación de las comunidades indígenas del "centro ladino" mediante el desarrollo integral regional dirigido desde un "Centro Coordinador" situado en las regiones interculturales de refugio.

Las acciones impulsadas por el Centro Coordinador consistían, entre otras, en la construcción de caminos, nuevos métodos de cultivo, de técnicas en los oficios, la higiene y salubridad, y "una instrucción elemental necesaria para la vida del hombre moderno (Aguirre y Pozas, 1981 p.215)".

Dentro de la acción integral que se proponía el INI para atacar la problemática desde todos sus ángulos, estaba el propósito educativo de reconstruir el "hábito de la escolarización" a través de una campaña de convencimiento dirigida a la población adulta, acerca de la utilidad de la escuela, puesto que en los pueblos "falta la tradición escolar (Ibídem)". Los materiales que se empleaban estaban escritos en la

lengua nativa y los argumentos de las películas tenían como contenido los problemas de la comunidad.

El primer Centro Coordinador Indigenista Tzeltal- Tzotzil (1951) fue fundado en esa región intercultural de Chiapas, el cual desarrollaba las tres acciones que pretendían resolver de manera integral los problemas fundamentales, investigados con antelación, que aquejaban a los pueblos indios: la miseria, la ignorancia y la salud. El Centro emprendía: la acción económica agropecuaria, la acción educativa y la acción sanitaria (Aguirre, 1992).

Para Aguirre Beltrán autor del proyecto de los Centros Coordinadores, las finalidades educativas de la sociedad nacional y de las sociedades indígenas no eran coincidentes, puesto que la sociedad nacional es capitalista e individualista, mientras que las indígenas “-rurales y aisladas dentro de la autosuficiencia económica y su atraso tecnológico- tratan de conservar modos de vida que ellas consideran aceptables, pero que constituyen un obstáculo en la integración de una nacionalidad y una patria comunes (Ibídem. p. 169)”.

Según Aguirre Beltrán, la diferencia entre la educación familiar de las sociedades indígenas y la nacional reside en cómo en las comunidades se preparaba a sus hijos desde pequeños para la vida, puesto que representaban un factor en la producción del campo, de ahí que el conocimiento y habilidades que la escuela ofrecía, no eran consideradas importantes. Sin embargo, la interrelación económica dependiente que ha existido entre comunidades y sociedad nacional las han hecho “conscientes de las desventajas que provienen de su analfabetismo y aceptan de grado la ayuda que se les proporcione para desarrollar sus medios de relación siempre y cuando no interfieran con las finalidades perseguidas en la formación del individuo (Ibídem p.170)”.

Me parece interesante la explicación de Aguirre sobre la importancia de la educación familiar, la cual desde el punto de vista pedagógico y de la economía comunitaria, explica la resistencia que hubo en los primeros tiempos para aceptar a la escuela.

Por ello, los contenidos educativos se proponían armonizar los intereses de ambas perspectivas socio-culturales:

un *substratum* básico –lectura, escritura y operaciones elementales de cálculo- pero además, comprende: 1) materias que favorecen el propio desarrollo de la cultura y la comunidad indígenas y 2) las materias que favorecen la integración de esa cultura y esa comunidad a la cultura y sociedad nacionales (Ibídem. p.171).

La propuesta educativa de los Centros Coordinadores, si bien planteaba tomar en cuenta los fines educativos que cada comunidad desea, seguramente para no entrar en confrontación, deja ver en ella, la mirada colonizadora de integrarlos a la sociedad nacional. De enseñarles “los principios científicos de práctica aplicación en el agro y el hogar” y “el conocimiento racional del ambiente físico y de los procesos naturales (Ibídem. p.170)”. O sea que el conocimiento y la experiencia que los pueblos tienen sobre la naturaleza no es un “conocimiento científico”, pensamiento que perdura en las mentes de los mexicanos.

Se reconocía que la instrumentación de esta educación tendría que ser en el idioma nativo para lograr un alfabetismo perdurable, ya que, la experiencia nacional e inclusive la internacional habían demostrado que la castellanización directa conducía al “semialfabetismo”.

En cuanto al maestro como mediador para inducir los cambios culturales se le exigía provenir de la misma comunidad porque “es fácil psicológicamente cuando procede de fuerzas que actúan en el seno de la propia comunidad” (Ibídem. p.172). Esta es una expresión más del pensamiento colonial, propio de la época, de cambiar los modos de vida de las comunidades.

Los problemas que enfrentaron en el reclutamiento de maestros promotores, como los llamaban, fue el analfabetismo de las comunidades indígenas por lo cual tuvieron que conformarse con promotores culturales que fueran, al menos, bilingües y semialfabetos.

Siguiendo a Aguirre, la operación de las escuelas era supervisada por especialistas como antropólogos, epidemiólogos, agrónomos, lingüistas y pedagogos que actuaban como inspectores de los promotores culturales.

El horario y el calendario se adaptaban a las formas de vida de la comunidad, se contaba con materiales escolares como cartillas en idioma vernáculo y de transición al castellano, juegos de alfabetización y el desarrollo de las aptitudes matemáticas, mapas y otras ayudas.

Un elemento importante que continuó la tradición de la escuela rural mexicana fue la parcela anexa al edificio escolar "para trabajos agrícolas y pecuarios. Al promotor se le proveía de semillas, pies de cría y ayuda técnica para propagar mejores técnica de cultivo y razas mejoradas (Ibíd. 175)".

Modiano (1974) en su investigación brinda una mirada de lo que en realidad ocurría en el ámbito escolar en la región donde actuaba el Centro Coordinador Tzeltal- Tzotzil, ya que su trabajo de campo lo llevó a cabo en los Altos de Chiapas (1964-1965 y 1973).

En ese entonces, existían 26 escuelas, las cuales se clasificaban en federales, estatales y del INI. Estas últimas eran bilingües como se establecía en el programa indigenista y las otras eran monolingües en español.

Los maestros de todas las escuelas de la región daban sus clases en español, aún los hablantes de lenguas originarias, quienes abandonaban la lengua nativa en sus clases después del primer año. Para Modiano, en las aulas federales y estatales dominaba una "atmósfera de confusión" debido a la barrera lingüística y otros obstáculos de comunicación. Si bien los maestros bilingües se comunicaban con sus alumnos, la confusión residía en que ellos mismos "no comprendían bien la materia explicada ni los métodos de enseñanza (pp.189-190)".

En la década de 1950-1960 los primeros promotores contratados por el INI "apenas sabían leer y escribir" (Ibíd. p.174), terminaban sus estudios de primaria en los internados para indígenas (Hernández Hernández, 2015). A partir de 1965 se les exigió certificado de primaria. En los Altos de Chiapas, los maestros cuyos

alumnos fueran indígenas, deberían asistir a cursos de capacitación durante dos fines de semana cada mes (Modiano, 1974).

Igual que la Reforma Educativa actual se establecía que los maestros debían trabajar un mínimo de 200 horas al año, del mismo modo que en los distintos diagnósticos e informes oficiales se señalaba un "gran ausentismo entre maestros".

El Plan de Estudios reformado por Torres Bodet en 1959, pretendía hacer fuertes cambios en los métodos de enseñanza y en los planes de estudio. De esta manera el Plan se estructuró curricularmente en seis áreas dejando las asignaturas: 1. Educación Higiénica; 2. Ciencias naturales; 3. Estudios sociales; 4. Actividades creadoras (dibujo, música, danza) 5. Actividades prácticas (ciencias domésticas y talleres) 6. Elementos culturales (lectura, escritura y aritmética) (Ibídem.).

Recomendaba que el contenido debería relacionarse con la vida diaria de los niños y los maestros, recurrir a experiencias inmediatas y a conceptos globales, "que requiere la participación infantil en proyectos concretos (Villarreal 1962: 38, citado por Modiano p.174)".

Hoy se le llama, el aprendizaje centrado en el niño para que sea significativo y situado. Como se observa estas concepciones pedagógicas ya estaban presentes en las prescripciones de esa época. Sin embargo, la descripción de Modiano nos muestra que lo que ocurría en las aulas era contrario a lo recomendado a los docentes. ¿Por qué los promotores y maestros no seguían las orientaciones pedagógicas? Pueden ser varias las explicaciones pero una que me parece central es la preparación que recibían, además de ser en una lengua que no comprendían: el español; situación que no se ha resuelto en pleno siglo XXI.

La observación de Modiano en las escuelas indígenas documentó que el programa rara vez se extendía más allá de la educación fundamental de los primeros años. Se hacía hincapié en la alfabetización porque se le consideraba la base esencial del desarrollo económico y cultural de la comunidad.

En cuanto a la enseñanza del idioma, los maestros usaban el español en todas las materias de estudio, después de un año de estudio resultaba lógica, la incomprensión de los niños sobre los temas tratados. Algunos maestros expresaban

que los inspectores les habían dado instrucciones de que abandonarían la lengua local después del segundo año.

Las actividades no académicas más frecuentes eran los cantos corales, las danzas y los juegos de basquetbol. Se enfatizaba “una noción altamente abstracta de nacionalismo; en todas las escuelas se realizan semanalmente asambleas dedicadas a ceremonias patrióticas, y se presta mucha atención a los héroes nacionales durante los días conmemorativos cívicos (Ibídem. p.181)”.

La participación de los padres de familia se daba a través de los Comités de Educación conformados por un presidente y dos ayudantes, cuyas responsabilidades eran estar presentes todos los días en la escuela,

...ayudar a que la asistencia sea aceptable, a que no se deteriore el edificio y el mobiliario de la escuela, a que se construyan los anexos necesarios... y a organizar fiestas y juntas de padres de familia. Cuando el comité tiene que hacer más de lo que le permiten sus capacidades... se ve obligado a organizar grupos de trabajo entre los miembros de la comunidad. Ser elegido para formar parte de uno de estos comités es, al mismo tiempo que un honor, una pesada carga (Ibídem. p.182)

Algunas de estas tradiciones escolares de mediados del siglo pasado son un retrato de las mismas prácticas que perviven en las escuelas de Xochistlahuaca y me atrevo a sostener, que también en la mayoría de las escuelas rurales y hasta urbanas.

Enseguida doy paso a la investigación de Modiano al observar los procedimientos y estrategias a las que recurrían los docentes para llevar a cabo una educación que se pretendía bilingüe y que guarda semejanza con las prácticas de los docentes bilingües indígenas en la actualidad.

En las escuelas indígenas se prescribía, además del anterior Plan de estudio, llevar a cabo el “año preparatorio” mismo que no se mencionaba en el programa que debían cubrir las escuelas en comunidades indígenas.

El año preparatorio era muy importante puesto que tenía como finalidad que los niños adquirieran el dominio firme del español y que aprendieran a leer y escribir en su propia lengua. El INI recomendaba el uso de cartillas de alfabetización,

“materiales didácticos como tablillas de franela, tarjetas, palitos de colores y juegos de lotería para facilitar el aprendizaje del segundo idioma, de la aritmética y principalmente, del uso de la lengua escrita (Ibíd. p.175)”.

Para enseñanza de la lengua escrita, el INI recomendaba, el uso de las primeras lenguas de los niños, que en este caso eran el tzotzil y tzeltal²⁸, se empleaban las cartillas especiales que seguían un sistema fonético, contrario a lo que Modiano concebía debía ser el aprendizaje de la lectura “mediante frases y oraciones breves, antes de entrar al análisis de cada palabra y de las letras”... “La primera lección constaba únicamente de una consonante y un número mínimo de vocales... (Ibíd.)”.

Me atrevo a suponer que las cartillas fueron elaboradas por el ILV, ya que fueron los materiales que produjeron en muchas comunidades del país para introducir la “palabra de Dios”. Dichas cartillas siguen el método fonético como las que conocí en Xochistlahuaca que todavía usan en la alfabetización de adultos principalmente docentes.

El pase a primer grado se daba: “Cuando los niños han demostrado que pueden pronunciar todos los relatos y en el momento que han pasado el examen final, que es principalmente oral, se les manda a primer año, donde utilizan libros de texto federales (Ibíd. p.193)”.

Para la enseñanza del español como segunda lengua, los maestros tendían a seguir los procedimientos marcados en el manual del INI, el cual recomendaba el uso de varios materiales, pero una posible “tercera parte de los promotores únicamente daba ejercicios de repetición en español y enseñaban a leer principalmente mediante la memorización (Ibíd. p.192)”.

El estudio que llevó a cabo Nancy Modiano, en esos tiempos, revela la improvisación en la preparación de quienes se harían cargo de la castellanización en las regiones indígenas, así como de la distancia entre el discurso oficial y las realidades escolares. Las estrategias inadecuadas en la alfabetización de la primera

²⁸ Así está la ortografía del nombre de las lenguas originarias en el documento de Modiano, porque hoy en el *Catálogo de Lenguas Nacionales Indígenas* se escriben con “s” en lugar de “z” (INALI, 2010).

lengua que desconocen la estructura lingüística de los idiomas indígenas diferentes al español. La forma de capacitar a promotores y maestros con cursos breves, en "cascada" que aún persisten en el presente. El desconocimiento de las necesidades de formación docente de los diversos contextos culturales para el diseño de programas pertinentes.

A partir de la experiencia de los Centros Coordinadores, Aguirre Beltrán presenta ante la VI Asamblea del Consejo Técnico de la Educación, una ponencia que fundamenta el enfoque integral de la educación india y "la alfabetización en las lenguas vernáculas (Aguirre, 1988 p.23). Este es de hecho el surgimiento del Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües (1964), con ello se inicia la institucionalización de un subsistema educativo para atender específicamente a la población indígena cuya función pasa del INI a la SEP como un servicio extraescolar. En los años setenta forma parte de la Subsecretaría de Educación Popular y Educación Extraescolar, como Dirección de Educación Extraescolar en el Medio Indígena.

Cabe resaltar la connotación discriminatoria que siempre ha acompañado la denominación (educación extraescolar, educación indígena hecha por los no indígenas) y las prácticas excluyentes del sistema educativo hacia los indios. Como las reiteradas acciones gubernamentales al imponer una lengua ajena, planes y programas homogéneos para todo el país y el lenguaje de funcionarios que clasifica a las escuelas generales como "regulares" lo cual deja a las del subsistema de educación indígena como ¿"irregulares"? Más adelante haré un análisis más puntual de la política educativa que institucionaliza la discriminación.

En realidad estas escuelas fueron el primer paso para la castellanización en el seno de la comunidad, para que posteriormente los alumnos se incorporaran a las escuelas rurales cuyas finalidades y contenidos eran de carácter nacional. Esta situación explica en parte el papel que la escuela ha jugado como castellanizadora, ha contribuido al desplazamiento de las lenguas originarias y a los conflictos de identidad.

Múltiples testimonios cuentan las vivencias acerca de la castellanización de aquellos maestros que fueron el resultado de los programas del INI y del Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües, así como sus repercusiones en la discriminación y estigmatización de ser indio:

Yo aprendí a hablar un poco el español en los primeros años de la escuela primaria. Recuerdo que ingresé en 1965 en mi comunidad, en ese tiempo todavía se hacía un grado que se llamó preparatorio que vendría siendo hoy como la castellanización... Los castigos corporales eran frecuentes. Cuando no podíamos pronunciar las palabras, el maestro nos pegaba con una vara de tejocote que era la más resistente, luego venían los jalones de oreja o los jalones de patilla...

Las palabras que aprendía en la escuela, al llegar a la casa muchas veces se olvidaban. Como en la familia hablábamos la lengua materna o sea el triqui [...] Aprendí no muy bien el español cuando terminé la primaria. Ya en la secundaria, que la hice en una población mestiza cercana a mi pueblo -en Putla-, como no sabía hablar bien mis compañeros se burlaban bastante de mí.

En esa población se tiene muy mal concepto del indio, la discriminación racial es todavía muy fuerte. Cuando me preguntaban de dónde era no les contestaba que era de una comunidad india sino de un pueblo mestizo cercano. Cuando me visitaba mi papá, prefería no platicar con él cuando había gente o cuando estaban mis compañeros porque temía que supieran que era indio...(Montesinos, citado en Loyo, 1987 p.41).

El testimonio es representativo de la experiencia de generaciones de maestros bilingües de las comunidades indígenas, que contradecían el propósito enunciado por la política indigenista del uso de la lengua materna de los niños por los promotores originarios de la comunidad para la alfabetización.

En cambio, como lo corroboran múltiples estudios, hacia lo que condujo fue a la castellanización oral en preescolar y la alfabetización en español a partir del primer año de primaria desplazando las lenguas originarias (De la Fuente, 1989; Cisneros, 1990; Acevedo, Aguilar, Brunt y Molinari, 1996; Jordá, 2003). Asimismo, la escuela indigenista, la más de las veces, ha reforzado los mecanismos de dominación que estigmatiza lo indio y ha contribuido gradualmente al proceso de colonialidad global en que nuestro país está actualmente inserto.

Política de participación: Educación Bilingüe Bicultural

Como he mencionado, la década de los años setenta se caracteriza por el resurgimiento de movimientos indios en el contexto latinoamericano cuya influencia se deja sentir en el ámbito de la educación para los indígenas en México.

En el contexto nacional, el agitado sexenio echeverrista se inicia en un momento en que se agudizan y precisan las tensiones sociales, por un lado debido al modelo de desarrollo conocido como estabilizador y por otro el sistema político se encuentra gravemente desgastado y desacreditado como consecuencia del movimiento estudiantil- popular de 1968 (Latapí, 1980).

El agravamiento de la crisis en el campo provoca el ascenso del movimiento popular, tanto en el campo –campesinos, indígenas, jornaleros-, como en las ciudades –obreros, estudiantes, colonos-, cuyas demandas se centraban en: democracia sindical, educación científica, crítica y popular, el derecho a la tierra, el respeto a la identidad étnica, entre otras muchas (Mejía y Sarmiento, 1987).

De este modo, el régimen echeverrista requería restaurar el equilibrio perdido hacia su gobierno, lo cual lo conduce a revisar el modelo económico y a flexibilizar los canales de participación política. Así se emprenden una serie de medidas para reagrupar a las organizaciones campesinas. También el indigenismo cobró un fuerte impulso al incrementarse los recursos a los pueblos indígenas a través del presupuesto al INI y la construcción de 58 nuevos Centros Coordinadores Indigenistas con lo cual amplían su acción.

Igual que con las organizaciones campesinas el gobierno de Echeverría promueve por medio de la Confederación Nacional Campesina (CNC), el Consejo Supremo de la Raza Tarahumara, la Coalición de Pueblos de la Mixteca, el INI y la Secretaría de la Reforma Agraria, la realización de un congreso indígena (1975) con la intención de dar participación política a los líderes de las comunidades con mayor conflictividad.

Fueron dos los antecedentes de este Congreso de los que el gobierno retomó lecciones para la organización del futuro congreso, el primero fue el Movimiento

Nacional Indígena (1973) que se conformó solo con profesores indígenas lo cual restringía la participación de los auténticos líderes de los pueblos.

El otro antecedente fue el Primer Congreso Indígena celebrado en Chiapas en 1974 organizado para conmemorar el quinto centenario del natalicio de Fray Bartolomé de las Casas. En el comité organizador participaba el gobernador del estado Manuel Velazco Suárez. Dicho comité invitó a participar al obispo Samuel Ruiz quien aceptó con la condición de que fuera un foro auténtico para los indígenas "sin tintes demagógicos ni características de carnaval turístico (Ibídem.p.49)". El resultado fue que con la amplia participación de tzeltales, tzotziles, tojolabales y choles, los indígenas impusieron los temas a tratar, siendo el principal problema el de la tierra. Éste desplazó a los demás y se hicieron duras críticas a las políticas indigenistas. A partir de estas experiencias se crea en 1975 el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI), ya en el gobierno de López Portillo el CNPI se enfrenta con el Estado y al final se somete.

Es a través de la naciente política indigenista de "participación" que el gobierno trata de encauzar a las organizaciones indígenas hacia demandas más de tipo educativo y cultural, tratando de alejarlos de las luchas por la tierra, los recursos naturales, la exigencia de respeto a sus organizaciones independientes y democráticas. Para Mejía y Sarmiento, lo que el régimen trataba era evitar la alianza con el movimiento obrero, campesino y popular (Ibídem.).

Esta estrategia gubernamental favorece a la organización: Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües (ANPIBAC) a la cual le otorgan recursos y le abren un espacio de participación en la recién creada Dirección General de Educación Indígena (DGEI, 1978) para diseñar la Educación Bilingüe Bicultural.

Es decir, la retórica oficial hablaba de:

[...] una mayor participación en la elaboración y ejecución de la política indigenista dedicada a ellos: una política de indígenas y no para indígenas.

[...] lo cual no pasó de una simple declaración, ya que en la práctica el régimen siguió con su vieja costumbre de imponer sus decisiones... (Ibídem. p.54).

Como había señalado esta década fue de efervescencia de movimientos indígenas- campesinos y de los profesores indígenas bilingües, quienes organizados en la ANPIBAC desarrollaron una intensa actividad, por ejemplo entre lo más destacable están: la organización de seminarios de educación bilingüe bicultural, participaron en los congresos de CNPI, elaboraron el Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural (Garduño, 1985).

Desde mi punto de vista, la historia de la DGEI muestra que si bien desde su fundación participaron indígenas y no indígenas, las decisiones en el ámbito académico se han encontrado subordinadas a las coyunturas políticas, a los designios del Banco Mundial que aporta recursos a los programas compensatorios, a una escasa o nula investigación en las escuelas y a una improvisada formación docente. Todo lo cual redundaba en una educación en términos de Muñoz Izquierdo (1996) *precarizada*, sin pertinencia cultural ni lingüística para los pueblos originarios. En cambio ha favorecido el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español y hoy por el inglés, asimismo han reforzado el estigma de ser indio.

De la Educación Bilingüe Bicultural a la Educación Intercultural Bilingüe

En el periodo que abarca de 1990-1999, el cambio oficial de la Educación Bilingüe Bicultural hacia la Educación Intercultural Bilingüe queda en suspenso hasta la aparición de los *Lineamientos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas* en 1999.

Es posible que entre las causas de esta indefinición estuvieran la inestabilidad por los cambios constantes de administraciones, el contexto de crisis económica y el levantamiento zapatista que tuvo importantes repercusiones en el ámbito de la educación indígena.

Es probable deducir que el cambio para definir la educación para los pueblos originarios se debió a la presión que, seguramente ejercieron los organismos internacionales, para obligar al gobierno mexicano a cumplir los compromisos contraídos en la Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990), el regional

Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (1991) y la institución financiera de Banco Mundial con los Programas Compensatorios que precisamente se implantaron en educación indígena en esa década.

La SEP informaba a la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO en 1997, la gestión del Estado en materia educativa señalaba: "como los principales desafíos del sector educativo para el 2000 la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación (p. 13)". Este documento formó parte del *Perfil de la Educación en México* (1999) que se hizo público dos años después. En él al parecer se empieza a retomar la importancia de la educación indígena al nombrar como un compromiso en plena vigencia de la educación nacional: "...continuar avanzando en la construcción de un sistema de enseñanza bilingüe e intercultural... (p.40)".

En el tema de la diversidad cultural apuntaba "...la educación que se proporciona a los niños indígenas encuentra en sus propósitos y orientaciones generales en el currículo nacional y admite las adecuaciones necesarias...(p.41)".

Esta manera de "adecuar" un plan de estudios nacional y dejar que los maestros sean quienes las realicen ha sido la propuesta de la política de la DGEI, después del primer intento fallido de la EBB cuando se demandaba que fuera: "definida por las organizaciones de los propios indígenas: Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI), Alianza Nacional de Profesionales Bilingües, A. C. (ANPIBAC)... (Hernández Hernández, S. 1982 p.71)".

En la dimensión lingüística durante la vigencia de la EBB, varias acciones de la DGEI se centraron en la educación bilingüe, como elaborar manuales de apoyo a los docentes y una intensa actividad para la producción de textos en 31 lenguas indígenas con la participación de maestros bilingües dirigidos por renombrados lingüistas y pedagogos (Hernández López, 1982), situación con la cual se estrenaba la institución y que era inédita hasta entonces.

La propuesta educativa, "modelo de enseñanza bilingüe", dirigida a los maestros consideraba el "mantenimiento" de la lengua indígena para apoyar su conservación y evitar seguirla usando como puente para aprender el español

(Lezama, 1982). Recomendaban al maestro iniciar con un diagnóstico para conocer la lengua materna de sus estudiantes y elegir el modelo adecuado a ellos.

No obstante, como lo mostraba el diagnóstico de la DGEI (1990a), doce años después, las dificultades que se enfrentaban en el terreno de la educación bilingüe eran:

[...] la deficiente formación de docentes y al desconocimiento de los objetivos que se persiguen en esta área.

En algunos casos, los maestros no están alfabetizados en su propia lengua, o no hablan la lengua de la comunidad que atienden [...].

La enseñanza del español no ha logrado alcanzar el nivel adecuado de competencia funcional al término del ciclo escolar, situación que coloca al alumno en desventaja para acceder a niveles superiores (p.11)

Como lo presenta el diagnóstico, los lineamientos normativos de la EBB, difícilmente se pudieron hacer realidad y el desplazamiento de las lenguas originarias por el español ha continuado su avance. He confirmado en las realidades escolares que entre las principales causas de este desplazamiento, está la ausencia de una política real de formación docente, ya que, si el educador no ha sido formado con las bases lingüísticas mínimas, así como la obligada reflexión sobre el proceso histórico que explique la estigmatización de la lengua y la repercusión en su identidad, su práctica castellanizante contribuirá a su extinción.

Los resultados de política de la DGEI para el desarrollo del bilingüismo sexenio tras sexenio muestran invariablemente sus avances con acciones como la gran producción de millones de:

[...] libros de texto en lenguas indígenas que han sido elaborados por docentes bilingües con el apoyo de las comunidades". [...] "Más de un millón de libros se elaboraron en 33 lenguas indígenas y 52 variantes dialectales, lo que permitió cubrir la demanda correspondientes al ciclo escolar 1998-1999 (SEP, 1999 p.41)".

En el sexenio calderonista, la DGEI (2010) informaba una producción de "3 millones 165 mil 878 libros en lenguas indígenas [y bilingües lengua originaria – español] fueron distribuidos en 2009, cifra que representa un incremento del 300 por ciento respecto de 2006 (p.22)". Las cifras quizá pueden ser reales pero el eterno

problema de la falta de presupuesto para la distribución en la accidentada geografía de los estados con mayor población indígena, ha sido una dificultad permanente. Lo cierto es que los textos no llegan a estos lugares, también ocurre que en ocasiones están en bodegas de las supervisiones escolares, porque el costo de su transportación tiene que ser sufragado por los maestros y los padres de familia.

Una situación aun más grave es que la mayoría de los docentes, al menos en Guerrero y Morelos, no los usan argumentado que “no están escritos en su variante dialectal”. Me parece que la razón de fondo es que no cuentan con la formación necesaria para su manejo, puesto que las instituciones formadoras y los cursos de la DGEI no han respondido a las necesidades de una formación lingüística básica, aun cuando los informes oficiales muestran resultados positivos, como veremos enseguida.

De la Modernización Educativa a la Educación Intercultural Bilingüe (1989-2000)

En este apartado expongo en primer lugar, el contexto económico y político de globalización en el cual se desarrolla la etapa de modernización de la educación indígena. Exploro, cuáles son las continuidades, los cambios y las contradicciones entre el discurso de las políticas educativas de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y sus acciones emprendidas en la última década del siglo XX.

Desde mi perspectiva, en esta etapa de modernización de la DGEI, con la llegada de una nueva administración que se proponía romper con el paradigma tradicional de la política indigenista, se sentaron parte de las condiciones en las cuales se empezaron a gestar los procesos formativos que culminarían con la propuesta educativa de Xochistlahuaca.

Como ya revisé en el capítulo anterior, es en el contexto de los procesos económicos de la globalización de los años ochenta - noventa, en los que se inserta México para la modernización de su aparato productivo y por ende la modernización educativa. Es el Fondo Monetario Internacional (FMI) quien formula las políticas económicas que se aplican en los países latinoamericanos. Podría afirmar que los

principales rasgos de estas políticas se mantienen en la actualidad, al privilegiar las políticas macroeconómicas –crecimiento económico sostenido- soslayando el plano microeconómico. Los beneficiarios de estas políticas son las grandes transnacionales y el gran capital financiero, en detrimento de la mayoría de la población provocando la desigualdad regional –norte-sur- que vivimos, la migración, el desempleo, el aumento de la pobreza de clases medias que ha enviado a la pobreza extrema a sectores urbanos, rurales e indígenas (Mora s/f).

Cuando el gobierno mexicano se dispone a inaugurar la modernización, la entrada al primer mundo con la firma del Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLCAN) y el ingreso de México a la OCDE, el primero de enero de 1994, irrumpe el levantamiento zapatista como un acontecimiento político que representó una sacudida a la sociedad en general, al poner al descubierto las condiciones de subordinación y explotación de los pueblos originarios y el tipo de educación que han recibido.

Este hecho tuvo importantes repercusiones en el ámbito de la educación indígena, tanto en las propuestas oficiales como en la proliferación de proyectos educativos alternativos.

Me parece que la implantación del modelo neoliberal en el mundo, provocó el surgimiento de movimientos como el del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) que visibilizaron a los indígenas no solo en México sino en el continente y el mundo.

Entre las consecuencias políticas más sobresalientes del alzamiento zapatista de 1994, estuvo la presión que se ejerció sobre el gobierno para legislar sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas que le demandaba al Estado mexicano al haber firmado el Convenio 169 en 1990.

El EZLN unificó al movimiento indígena nacional en torno a los Acuerdos de San Andrés (1996), documento político jurídico cuyas bases se encuentran precisamente en el Convenio 169. Los Acuerdos fueron el resultado del proceso de Diálogo y Negociación entre el EZLN y el gobierno mexicano (Zúñiga, s/f).

Los Derechos y Cultura Indígena expresados por los pueblos fueron presentados para la reforma del marco constitucional por la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA). La Cámara de Senadores transformó la iniciativa original provocando el rechazo de los pueblos indígenas del país y, a pesar de ello, se aprobó en los Congresos estatales y quedaron consignados en el Artículo 2º (2001).

Sin embargo, son muchos los cuestionamientos que se le hacen al Artículo 2º desde el punto de vista de social, jurídico y político.

Para López Bárcenas (s/f) la reforma en materia de derechos indígenas no atienden las demandas de los pueblos indígenas que dieron origen al conflicto en Chiapas y que comparten todos los pueblos originarios de este país.

En el terreno de lo jurídico bien se puede afirmar que en la reforma constitucional existe una suerte de simulación legislativa, porque si bien reconoce la existencia de los pueblos indígenas, remite su reconocimiento como sujetos de derecho a las constituciones y leyes de las entidades federativas, lo cual generará diversos problemas en la medida en que cada uno de ellos legisle de diferente manera y reconozca distintos derechos, cada uno con distinto alcance (Ibídem. p.36).

El hecho de enunciar en la Constitución Federal los derechos indígenas no garantiza que se cumplan, cuando se deja que sean las constituciones de las entidades federativas las que legislen de acuerdo a las "situaciones y aspiraciones de los pueblos indígenas en cada entidad, así como las normas para el reconocimiento de las comunidades indígenas como entidades de interés público (DOF, 2001)", provocando discriminación legal.

Desde mi punto de vista, en coincidencia con López Bárcenas, lo más grave es cómo se nulifica la posibilidad de pueblos y comunidades de formar parte de las estructuras de gobierno, ya que en lugar de ser reconocidas como **sujetos de derecho público** las consideran como **entidades de interés público**.²⁹ Lo cual significa que estas entidades no tienen la posibilidad de tomar decisiones por

²⁹ Las negritas son de la autora.

voluntad común, con personalidad y régimen jurídico propio sino son “protegidas mediante la intervención directa y permanente del Estado (Ibídem.)”.

En este sentido me parece elocuente el epígrafe que inscribieron los autores del documento que vengo citando:

Tenemos 500 años resistiendo el yugo y todavía ustedes nos ven como si fuéramos retrasados mentales, como niños que no podemos caminar, que no podemos llevar nuestro proyecto. ¿Por qué nos quieren diseñar programas detrás de un escritorio y nunca van a pedirnos nuestra opinión? Faustino Santiago
Indígena mixteco, frente a los Senadores de la República 25 de julio del 2001 (Espinoza, s/f)

Los efectos del proceso zapatista en el ámbito educativo fueron el interés que se despertó por investigar y cuestionar, qué pasaba en las escuelas y con los sujetos de diversidad sociocultural, se realizaron estudios entre los que se distinguen aquellos dedicados a la sociolingüística educativa y la historia de la educación indígena (Bertely, 2003).

Asimismo, se han desarrollado propuestas educativas alternativas, independientes de la estructura educativa formal, como en el caso de Chiapas que respondió al cuestionamiento de las relaciones del Estado mexicano con los pueblos indígenas. También Medina da cuenta de la proliferación de organizaciones no gubernamentales, algunas de las cuales respondieron a movimientos sociales y otras han surgido por la presencia de OI que financian proyectos de distinta índole entre ellos educativos que de 27% antes de 1980 ascendieron a 46% durante los noventa (SIOS, 2002 citado en Medina, 2003).

Modernización de la Educación Indígena

Me referiré, en general, a los cambios que la llamada modernización trajo consigo a la DGEI en los años noventa, como la institución responsable de atender la educación de las poblaciones indias. Con el cambio de régimen en 1989, la nueva administración en la DGEI asumió la tarea modernizadora al realizar un diagnóstico

de los avances, las deficiencias y los retos que en 12 años de funcionamiento (1978), había enfrentado el entonces vigente proyecto de Educación Bilingüe Bicultural. De manera resumida, los desafíos se enfocaban a los obstáculos para lograr el desarrollo curricular en primaria, a la escasa investigación y a la inexistente formación de maestros para los contextos indígenas (SEP/DGEI, 1990a).

La nueva administración adoptó un enfoque diferente, puesto que era un equipo³⁰ que provenía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) donde los planes de estudio para docentes en servicio, abordaban la formación docente desde la reflexión de la experiencia en la propia práctica.

Desde los años ochenta, este enfoque había sido investigado, discutido y difundido por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE/CINVESTAV/IPN), espacio donde se formaron varios de los profesores de la UPN.

Otra experiencia relevante dentro del equipo que arribaba a la DGEI estaban algunos que había participado en el diseño e impartición del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI, 1982), cuyo propósito central era formar a docentes como cuadros profesionales que apoyaran el desarrollo de la educación indígena con una perspectiva más antropológica que pedagógica. De esta experiencia se derivaba el alejamiento de las concepciones del indigenismo tradicional, que por principio cuestionó la conceptualización de lo "bicultural" y la necesidad de considerar "las experiencias de los últimos años y las nuevas orientaciones políticas y pedagógicas para la Educación Básica... (SEP/DGEI, 1990b p.9)".

Entre las acciones que se llevaron a cabo fueron sustituir el documento normativo entonces vigente *Bases Generales de la Educación Indígena* (SEP/DGEI, 1986), por *Fundamentos para la modernización de la educación*

³⁰ El equipo lo encabezaba Enrique Ku Herrera entre sus colaboradores estaban David Beciez González, Erasmo Cisneros Paz y David Pedraza Cuellar, todos provenientes de la UPN

indígena (SEP/DGEI, 1990b) que pretendía dar herramientas pedagógicas a los docentes.

Sin embargo, el cambio de autoridades en la DGEI, por razones políticas³¹, fue un factor que impidió la consolidación de la que sería su propuesta pedagógica para sustituir a la educación bicultural.

De 1990 a 1994, en los documentos normativos queda en suspenso cómo conceptualizar la cultura para trabajar los contenidos escolares, en 1994 se hace alusión a la "primaria bilingüe pluricultural" en el documento *Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de las zonas indígenas* (SEP/DGEI, 1994).

En los siguientes años, la educación intercultural se menciona sin mayor explicación en los documentos de la "capacitación docente" de los Programas Compensatorios de CONAFE. Es hasta 1999, que se oficializa la educación intercultural con los *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas* (SEP/DGEI, 1999).

En México, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha seguido un camino diferente al que tomó en los países de Sudamérica, en nuestro país ha surgido en sus inicios como una política educativa dirigida a los pueblos originarios. Aun cuando en la última propuesta de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) se plantea:

[...] hacer de la educación intercultural un vehículo de formación de nuevas generaciones con una conciencia crítica y valorativa distinta, que puedan desafiar el saber dominante y avancen en la construcción de nuevos criterios de razón y verdad, que sirvan de base a una sociedad más democrática, justa y equitativa. Esto solo puede lograrse mediante la incorporación de la interculturalidad como principio pedagógico que actúe de manera transversal en todo el sistema educativo (2014 p.25).

Sí, la interculturalidad para todo el SEN pero solo en el sentido pedagógico sin cuestionar las formas de discriminación y estigmatización que se viven en las aulas y en los espacios sociales. Se ocultan las relaciones de poder como si todo

³¹ El equipo de la UPN fue sustituido, la antropóloga Ludka De Gortari Krauss fue nombrada directora de la DGEI, el apellido De Gortari puede explicar el cambio.

proyecto educativo no fuera al mismo tiempo un proyecto político, en el que habría que plantear un cambio en las relaciones asimétricas que se dan entre los pueblos originarios y el Estado mexicano y en los diferentes planos de la realidad educativa del macro al micro.

En Sudamérica, como antes vimos, las movilizaciones de organizaciones indígenas fueron el origen de la educación intercultural que se planteaba como enfoque y estrategia política para generar cambios en las relaciones entre los Estados Nacionales y los pueblos indios (Bello, 2009).

La diferencia con México fue evidente en el curso que siguió el proceso cuando se desencadenó el movimiento zapatista y que culminó con el Artículo 2º Constitucional (2001), al atribuir el carácter pluricultural de la nación solo a los pueblos indígenas y no a todos los mexicanos, sin olvidar que jurídicamente son "entidades de interés público" y no sujetos de derecho.

La diferencia entre los países estriba en el poder de las organizaciones indígenas frente al Estado, "las dinámicas sociales internas y sin duda, aunque este no debía ser un elemento tan central, del peso demográfico de quienes representan la diferencia (Ibídem.)". Sin soslayar el poder que ejercen los OI y las agencias de cooperación internacional.

En la etapa del reconocimiento internacional de la diversidad cultural en México en la primera década del presente siglo, se instaura en la DGEI: la atención a la diversidad étnica a través de una educación con pertinencia lingüística y cultural (DGEI, 2009), bajo las directrices neoliberales internacionales (OEI/MAPFRE, s/f; UNESCO, 2008). Esta política transita a través de dos sexenios con la abierta intervención del SNTE hasta concretarse en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) con el *Acuerdo Núm. 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica* (2011). Producto de este Acuerdo fue el Plan de Estudios para la Educación Básica 2011 (PEEB), en el cual la DGEI logra incluir, por primera vez, en un Plan de Estudios nacional dos apartados: Marcos Curriculares y Parámetros Curriculares para la Educación Indígena. Estas prescripciones curriculares las analizo con mayor detenimiento en el apartado referido a cuáles son los apoyos pedagógicos

que se brindan a los docentes desde la política educativa, para llevar a cabo una práctica que atienda con pertinencia la diversidad cultural, lingüística y étnica.

Regreso al diagnóstico de la DGEI de 1990, uno de los problemas más serios, como lo catalogaban en su informe, era la “formación y actualización de docentes”, debido a la inexistencia de instituciones formadoras de maestros para el medio indígena como lo mostré en el recorrido de su historia. En los tiempos del Servicio Nacional de Promotores Bilingües su escolaridad era de algunos grados de primaria hasta convertirse en obligatoria la primaria completa. Al crearse la DGEI era de secundaria y la preparación para ingresar al servicio y ejercer una práctica bilingüe bicultural se daba en cursos breves de capacitación con una duración de dos a tres meses (Cfr. Jordá, 2003³²).

Este diagnóstico consigna que de 32 000 docentes que constituía el subsistema, “más de 590 maestros en servicio” solo contaban con preparación de primaria; “más de 8 885 sólo con secundaria y aproximadamente 6 578 con bachillerato”. Por tanto, más del 50% carecía de formación normalista (SEP/DGEI, 1990a p.17).

Desde mi perspectiva, como lo muestran los hechos, los mayores esfuerzos se dedicaron a la formación docente. En 1990, unas de las acciones se dirigieron a la impartición del curso para preparar a los futuros docentes antes de ingresar al servicio. El anterior “Curso de Capacitación” fue modificado como “Curso de Inducción a la Docencia”, el cual se amplió a seis meses. La escolaridad exigida para ingresar fue de bachillerato. Como en las comunidades no existían centros educativos de nivel bachillerato. Los aspirantes a ingresar eran muy pocos. Por tanto, esta administración promovió los estudios de bachillerato pedagógico para que más tarde pudieran realizar estudios profesionales superiores (E1³³, 2017).

³² En el capítulo cuarto del texto describo y analizo, las experiencias que los maestros de Xochistlahuaca vivieron en sus historias de formación en las instituciones que se encargaban de su preparación entre las décadas setenta y ochenta antes de las licenciaturas (LEP y LEPMI '90) para maestros en servicio de la UPN.

³³ E1= Entrevista número uno

Los primeros estudios de licenciatura para formar profesionales indígenas fueron el programa en Etnolingüística impartido por CIS-INAH (hoy CIESAS) (Reyes, 1982), la Licenciatura en Ciencias Sociales de la ENAH (E1, 2017) y la mencionada LEI de la UPN- Ajusco(Jordá, 2014). En general, estos programas pretendían formar cuadros profesionales indígenas que favorecieran participar en el diseño y ejecución de programas educativos para sus propias comunidades (Nahmad, 1982).

También correspondió a esta administración impulsar y participar en colaboración con la UPN, en el diseño de las licenciaturas para docentes en servicio Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 90 (LEP y LEPMI). En el apartado donde analizo la formación docente amplío la información de las licenciaturas en la UPN por ser en las que los actores de este proceso nos formamos.

Modelo económico neoliberal: programas compensatorios

Antes de analizar el tema de los programas compensatorios creo necesario aclarar cuáles son los programas que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), porque la Unidad de Programas Compensatorios surgió en los años noventa y es administrada por él.

La vertiente de la Educación Comunitaria fue su misión originalal ofrecer educación básica a poblaciones desfavorecidas:

Decreto Presidencial, el 11 de septiembre de 1971 se crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), como un organismo descentralizado encargado de generar nuevos modelos educativos tendientes a abatir el rezago en materia de educación.

[...] la encomienda de hacer realidad el derecho a la educación de los niños que habitan en localidades marginadas y con mayor rezago educativo en nuestro país (CONAFE, 2016).

Esta institución desde su creación ha contado con presupuesto público nacional y con recursos de agencias internacionales que se gestionan a través de convenios y que a partir de la década de los noventa contribuyen al desarrollo de los programas compensatorios:

[...] representan un instrumento privilegiado e indispensable para la redistribución del gasto público en materia de equidad educativa. Los recursos provenientes de Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y del Banco Mundial (BIRF) han permitido al Gobierno mexicano financiar apoyos tendientes a mejorar la oferta y fortalecer la demanda educativa en las poblaciones más desfavorecidas del país (CONAFE, 2009).

Hoy, CONAFE (2017) ha diversificado sus programas de acuerdo con las orientaciones de los OS al establecer que:

En su esfuerzo por asegurar una **educación de calidad** en condiciones de **equidad**, el Consejo Nacional de Fomento Educativo busca construir estrategias que garantice el derecho a la educación de niños que viven en zonas de pobreza, aislamiento y alto rezago social del país, por medio de una intervención educativa que asegure **procesos de aprendizaje y enseñanza eficaces**, así como mecanismos de **formación docente y participación social** eficientes. Actualmente, el modelo educativo del Conafe organiza los niveles de la educación básica mediante **una propuesta flexible, pertinente, bilingüe e intercultural** que pretende responder a las necesidades específicas de las comunidades beneficiarias.

Como se puede apreciar los ámbitos de intervención del CONAFE al ser un organismo descentralizado con relativa autonomía dentro de la SEP, que cuenta con recursos propios provenientes de Banco Mundial, así como con su sistema regulativo, le dan poder para decidir junto con la clase política, cómo dar respuesta a los compromisos internacionales contraídos. De esta manera, es posible explicar la invasión de aquellos espacios que tradicionalmente han correspondido al subsistema de educación indígena y las tensiones políticas que se generan y que reviso en el siguiente capítulo.

Las políticas compensatorias fueron concebidas como políticas de equidad que se orientan a ofrecer más a aquellos que menos tienen en sociedades muy desiguales y sistemas educativos profundamente injustos (Corbetta, López y Steinberg, 2008).

Las acciones gubernamentales se enfocaron a la formulación de políticas públicas que hicieran posible el derecho a la educación con equidad para lo cual había que formular programas que atendieran de manera "integral", tanto los

servicios educativos como sociales, con programas de lucha contra la pobreza como Solidaridad o Progresá (Torres y Tenti, 2000).

Sin embargo en las políticas económicas neoliberales el gasto social se considera una dimensión del gasto y no de la inversión, bajo una visión en la que se diluye el concepto de desarrollo social y se genera una nueva que se concibe como compensación social (Mora s/f)).

Por lo tanto, los Programas Compensatorios (PC) son el resultado de esa concepción, los cuales cobran auge en el inicio de la Modernización Educativa mexicana y en particular fueron incluidos en el Programa de Modernización de la Educación Indígena, cuyo financiamiento provino del Banco Mundial a través del CONAFE.

Los PC se sustentaron en la nueva Ley General de Educación (1993) en su Artículo 34 que a la letra dice: "...el Ejecutivo Federal llevará a cabo programas compensatorios por virtud de los cuales apoye con recursos específicos a los gobiernos de aquellas entidades federativas con mayores rezagos educativos...(DOF,1993)".

En la línea de elevar la calidad de la educación básica con equidad es que se implantan en México los PC, de esta manera como parte del Programa para la Modernización de la Educación y en cumplimiento de los compromisos internacionales, México puso en marcha en el ciclo escolar 1991-1992 el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), el cual fue operado por el CONAFE.

Confirmando con Torres y Tenti (2000) que la política educativa mexicana está sujeta, desde la última década del siglo XX, a los compromisos internacionales, cuando señalan que los términos *rezago educativo* y *programa compensatorio* aparecieron juntos en el discurso latinoamericano como "parte de las recomendaciones de política de bancos y otros organismos internacionales (p.9)".

La SEP (1995) definía el concepto de compensatorio como "carácter de equilibrar a los desiguales, de nivelar en relación con un parámetro o de resarcir una carencia o daño". Los PC en el ámbito educativo tenían como características: "(a)

son limitados en tiempo y lugar, (b) tienen financiamiento adicional al financiamiento regular, y (c) son acciones de apoyo a la prestación del servicio educativo, no de normatividad para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Ibídem.)”.

No obstante esta última característica era incumplida en el programa de Capacitación Docente de CONAFE en los cursos dirigidos a los profesores indígenas, que proponían ser “una respuesta a las inquietudes de los maestros multigrado de educación indígena e impulsar un trabajo reflexivo y propositivo para generar estrategias de aprendizaje en un ambiente bilingüe (1998 p.5).”

El PARE inició en 1992 en los estados con mayores índices de pobreza. Los primeros en ser atendidos fueron: Chiapas, Oaxaca, Guerrero e Hidalgo.³⁴

El PARE se proponía: “apoyar a las escuelas para elevar la calidad de los aprendizajes, reducir la reprobación y la deserción, aumentar las horas efectivas de escolaridad y favorecer las relaciones entre escuela, familia y comunidad (Ezpeleta y Weiss, 1996 p.54)”.

Entre los 12 componentes que lo constituían estaba la evaluación del impacto del Programa a la cual se abocó el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN) con la realización de un estudio cualitativo en dos años. Las escuelas de la investigación fueron diez primarias generales e indígenas multigrado de los estados de Guerrero y Oaxaca.

El estudio muestra hallazgos que me parecen relevantes, puesto que a pesar de que se llevó a cabo hace más de 20 años, siguen vigentes y confirman lo observado en las escuelas del municipio de Suljaa’ y de otros estados de la República. Éstos señalan que, de las 13 comunidades investigadas todas gestionaron y consiguieron su escuela. La exigencia de contar con los servicios educativos de los distintos niveles ha sido una tradición de lucha de las poblaciones rurales e indígenas.

³⁴En 1993 el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB) se amplió a 10 estados. En 1995 el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE) inició en 9 estados y desde 1998 en otros ocho (Torres y Tenti, 2000 p.10)

Sin embargo, se reconocía la tensión entre los pobladores del lugar y los docentes, debido a que a pesar del interés por la educación de los padres y madres, manifestaban desconfianza por la escuela, posiblemente, por las características del servicio que han recibido.

Los contextos rural y más aún el indígena, por su aislamiento, sus formas de vida y diversidad lingüística difícilmente abonan a crear ambientes alfabetizadores como lo pueden ser las zonas urbanas, de este modo, el aprendizaje de la lectura y la escritura ha representado un desafío mayor para los docentes de estas escuelas, quienes no han sido preparados para enfrentarlo y han recurrido a la castellanización.

Los investigadores designaron como “precariedad institucional” a una serie de rasgos que caracterizaban la debilidad de las escuelas como el ausentismo y la rotación de docentes,

[...] la cultura administrativa, tradicionalmente más atenta a las dinámicas de la burocracia que a las necesidades de las escuelas; el tratamiento homogéneo de las escuelas rurales y urbanas, herencia de un momento histórico en que fue pertinente; y la presencia sindical, confundida con las instancias del gobierno escolar (Ibídem. p.56).

Se reconoce que el director debe ser el líder de la gestión escolar, pero en el caso de estos centros educativos, la figura de director comisionado (encargado) como resultado de los limitados recursos económicos que hay para la creación de plazas para estos contextos, lo limita a solo ser el representante ante la administración y los pobladores, puesto que carece de autoridad formal y técnica. Ante este vacío de autoridad el supervisor tiene una influencia considerable en las escuelas con estas características.

Se destaca la problemática de las arraigadas prácticas históricas de la función de supervisión escolar dedicada al registro de información que sus autoridades superiores solicitan, al control de los docentes, cuando se trataba de implantar políticas innovadoras derivadas del Acuerdo Nacional para la Modernización, las que pretendían a través de los programas compensatorios “acentuarla función pedagógica de los supervisores”.

La relación SEP-SNTE es una parte importante del entramado en el SEN y permite explicar el reto que significa modificar prácticas con solo hacer acuerdos cupulares. Las prácticas corporativas entre estas instancias se observan en los distintos niveles desde el macro hasta el micro. En la evaluación del PARE explican como parte de la problemática, la "histórica imbricación" SEP-SNTE", la cual ilustran en el nivel meso con el caso de los supervisores, quienes deben contar con el aval de la delegación sindical para tener acceso al cargo y continuar en él.

En esta investigación, las condiciones generales de las escuelas rurales marginadas (CONAFE) y las de educación indígena son semejantes en cuanto a la precariedad de infraestructura y la atención a grupos multigrado. Aunque una diferencia sustantiva es que los programas y materiales didácticos de CONAFE fueron diseñados exprofeso para escuelas unitarias. Mientras que las escuelas generales e indígenas son multigrado por criterios de planificación administrativa.

Posteriormente, como resultado de la evaluación del DIE, el CONAFE a través de su programa compensatorio de "Capacitación Docente", "Planeación de Lecciones Multigrado 4", resumía los puntos críticos que se planteaba atender:

[...] lograr que los maestros apoyados por los Programas Compensatorios se apropien del plan de estudios vigente y revalorar el potencial pedagógico de los grupos multigrado, mediante el fortalecimiento del liderazgo académico de los equipos de supervisión y la consolidación de la reuniones de Consejo Técnico como espacios regulares de gestión curricular (CONAFE, 1998 p.5).

Desde mi punto de vista, los PC de capacitación en este propósito si bien se alinean al discurso pedagógico internacional, evidencian una concepción instrumental de la formación docente al plantear por un lado, que a través de breves cursos de capacitación los docentes resolverán cómo planear lecciones multigrado. Por otro lado, los docentes no analizan la problemática ni deciden cómo planear, solo tienen que seguir las instrucciones que les brinda una guía.

Otro punto interesante que tiene que ver con la gobernanza en el sistema educativo y los conflictos políticos que se han suscitado a su interior, lo identifiqué a través de los materiales de este programa. La preparación de los maestros de

educación indígena en los últimos años del siglo XX, en parte, pasó a manos del CONAFE y fue a partir de 2007 que la DGEI instrumentó estrategias diferentes que intentan mejorar la “profesionalización docente”.

En el siguiente capítulo trato de llevar a cabo un análisis más puntual sobre los temas aquí esbozados para profundizar en ellos y me sirvan como una herramienta que explique cómo las políticas influyen en los procesos formativos y escolares de un contexto concreto.

Reflexiones preliminares

En el presente capítulo, considero que se hace evidente a través del recorrido histórico realizado, que las políticas indigenistas muestra un continuo en el ejercicio del poder desde la visión de la colonialidad y han dejado sus huellas de jerarquización étnico- racial en los actuales discursos de las autoridades educativas en el uso de un lenguaje, en la legislación nacional, en los planes y programas de estudio y en la asignación de recursos económicos al subsistema de educación indígena, por mencionar algunas acciones.

La estigmatización de lo “indio” ha sido interiorizada por la sociedad nacional lo cual obstaculiza modificar las relaciones sociales entre indígenas y no indígenas y más aun cuando desde el poder político se define una educación *para* los indígenas sin tomarlos en cuenta y seguir lineamientos internacionales que colocan en primer lugar la economía global.

El proceso de dependencia en México se ha profundizado a lo largo del siglo XX y se ha consolidado en el siglo XXI, la condición como país periférico del centro de poder representado por los EUA, empieza después de la Segunda Guerra Mundial con el nacimiento de agencias continentales (OEA, III) y regionales (OREALC, OEI), las que privilegian a la educación campo de acción.

Como revisé, el ejemplo que lo ilustra es el viraje de la política educativa de la educación socialista a la “escuela del amor”, que tiene como telón de fondo la alianza militar-económica con los EUA que implicaba detener los avances sociales

del cardenismo que atentaban contra los poderes hegemónicos tanto nacionales como extranjeros.

Los distintos programas educativos dirigidos a los indígenas así como las últimas reformas educativas han soslayado las experiencias educativas y el conocimiento construido a lo largo de décadas, para imponer programas que no parten de las necesidades e intereses de la sociedad en general y menos de los pueblos originarios. Los "expertos" responsables de su elaboración olvidan que la profesión docente como las culturas escolares se construyen históricamente, como dice Viñao (2002), los funcionarios padecen de "presentismo ahistórico".

Creo que la intención de las instituciones gubernamentales educativas es ejercer el mayor control posible sobre los actores del proceso educativo, en particular al docente, a quien le prescriben cómo actuar, en palabras de Popkewitz (1994): "La división del trabajo del docente y la forma de organizar la actividad pedagógica a él encomendada se ha construido históricamente desde la ignorancia, el menosprecio o incluso la represión de dicha singularidad (p.65)".

El interés del grupo en el poder es que se cumplan los objetivos de la agenda educativa internacional, la cual promueve el modelo educativo neoliberal, a la que se ha comprometido y de donde obtienen importantes recursos económicos.

Capítulo V.

Políticas económicas para la atención educativa a la diversidad sociocultural y lingüística en los tiempos del neoliberalismo (1989-2015).

El argumento central de este capítulo es tratar de mostrar cómo las decisiones de la política educativa de la DGEI, están sujetas al poder federal y esté a su vez, subordinado a los poderes supranacionales. El examen con mayor detenimiento que siguen los procesos de asignación de recursos, la participación de todos los actores educativos en las determinaciones del rumbo del subsistema de EI, desde mi perspectiva, permite explicar con mayor puntualidad la educación que la élite política ofrece a los pueblos originarios y lo que ocurre en las escuelas.

Aunque pareciera increíble que haya conexiones entre las instancias mundiales con su proyecto neoliberal y la propuesta educativa mexicana del siglo XXI y más aun con un pueblo enclavado en la Sierra Madre del Sur, las conexiones existen, se han tejido redes que me parece he vislumbrado en los capítulos anteriores, lo cual corrobora el entramado que intenta imponer un modelo educativo neoliberal en nuestro país.

Intento descubrir cuáles son y cómo actúan los mecanismos que hacen posible las relaciones de dominación y subordinación (Giroux, 1992) y cómo la propuesta educativa de Xochistlahuaca puede representar la resistencia al currículo prescrito. A decir de Aronowitz y Bologh al analizar el planteamiento teórico de Giroux, afirman que la resistencia es:

[...] más que una respuesta a un currículum (sic) autoritario, que en tiempos recientes ya ni siquiera invoca un principio democrático. La resistencia es un síntoma de un incipiente proyecto alternativo que, en muchas ocasiones, no es evidente a los actores mismos (p.16).

Por lo tanto, la finalidad fundamental de este trabajo es examinar, precisamente, cómo los procesos de formación vividos en busca de una educación alternativa, que muchas veces fueron guiados por la intuición, ahora podamos reconocer que el trabajo colectivo desarrollado en más de 20 años, a la propuesta

de "Escuela para la vida" es posible reconocerla como un espacio de resistencia y empoderamiento de los maestros junto con las familias de sus alumnos.

Contexto político de la globalización económica y la diversidad cultural

Como revisé en el capítulo II, la política neoliberal diseñada para Latinoamérica y adoptada en México ha tenido como propósito principal "generar las condiciones políticas y fiscales y de legalidad" para conseguir que las empresas transnacionales dispongan de las mejores condiciones para sus negocios y, de este modo, competir en los nuevos mercados globalizados (Torres, 2012 p.82).

En este empeño han estado en la región latinoamericana, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la CEPAL con sus aliados tecnócratas de los gobiernos nacionales y empresarios de la región (Barreda citado en Zolla y Zolla, 2010), quienes orientan y financian los proyectos regionales como el citado Plan Puebla-Panamá, después nombrado como Proyecto Mesoamericano.

Padilla (2016) afirma, que en este contexto de la colonialidad global, en la expansión del neo-extractivismo, el mercado ha suplantado y subordinado:

[...] la política, los derechos reconocidos y el medio ambiente; y una lógica de respuesta del campo popular basado en la resistencia pasiva y activa, a los ordenamientos administrativos supranacionales, en defensa de sus territorios y sus recursos naturales, de concepciones propias y visiones del mundo diversas a los intentos de homogeneización y desplazamiento compulsivo de poblaciones nativas completas (p.9).

De la misma manera, la educación en la política neoliberal se encuentra subordinada a los dictados del mercado como Soros lo denomina, *el fundamentalismo del mercado* (Torres, 2012). Es la economía globalizada la que rige a todos los organismos públicos y privados cuyas metas se subordinan a las finalidades del gran capital y no a la atención de las necesidades de las mayorías pauperizadas donde se encuentran los indígenas mexicanos.

El lema de las políticas neoliberales del libre mercado, "dejar hacer", favorece el camino hacia la acumulación de capitales de las empresas multinacionales y de

las corporaciones bancarias, abonando cada día más a la concentración del ingreso en pocas manos y al empobrecimiento de poblaciones “desfavorecidas” como los indios.

Al ser la meta de la economía global el beneficio económico de empresarios, sus mecanismos a través de los medios masivos se dirigen a generar una sociedad de consumo que tiene efectos graves al provocar cambios importantes en distintas áreas de la vida cotidiana de las personas que van de los patrones de alimentación hasta la forma como se relacionan y perciben a sí mismas, “ [...] ‘costes emocionales de la globalización’ (Anthony Elliot y Charles Lemert, 2006), o sea de un modelo que conforma personalidades fuertemente individualistas, egoístas y consumistas siempre insatisfechas” (Ibídem. p. 87).

Imagino en esta sociedad dónde queda la identidad cultural y la autoestima de los indígenas, sus valores de reciprocidad, cooperación, solidaridad, creo que es comprensible su rechazo a lo que son, cuando día a día viven, a través principalmente de los medios masivos de difusión, un bombardeo permanente de desprecio y discriminación.

En esta situación, la escuela y los profesores tendría que jugar un papel determinante que contrarrestara dichos efectos, pero ambos están inmersos en relaciones de poder y de control social dictados desde las políticas educativas (Popkewtiz, 1994), las cuales reflejan el discurso de la colonialidad.

Las instancias oficiales responsables de atender la desigualdad social y la educación de los pueblos originarios en México, evidencian “la poca o nula voluntad política de avanzar en la democracia intercultural que de palabra muchos declaran” (Padilla, 2016 p.9).

Me parece identificar en las normas y acciones políticas algunos de los mecanismos que contribuyen a esta forma de ejercer el poder:

- Las regulaciones burocráticas aseguran que docentes y mandos medios acaten las normas, sigan las instrucciones sobre cómo trabajar y qué contenidos son los válidos. Lo cual se conecta con un plan de estudios y programas homogéneos, alejados del ámbito de las ciencias

sociales cuyo estudio podría proporcionar una mejor comprensión del mundo. En cambio, se fomenta "aquel conocimiento que podría 'venderse' mejor en el mercado laboral" (Torres, 2012 p.89).

- El uso obsesivo de la cuantificación de los resultados del aprendizaje a través de exámenes estandarizados que marcan una clasificación y jerarquización racial, de género entre estudiantes, maestros, escuelas y comunidades.
- El énfasis en el uso de las tecnologías por sobre la interacción entre personas, ya que éstas reducen el gasto educativo en cuanto al personal docente y la reproducción de materiales.

En los primeros años del milenio, la diversidad cultural ha sido un tema prioritario de atención emergente, aun cuando Pérez de Cuellar (1997) en el Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, ya había hecho cuestionamientos al enfoque economicista de la CEPAL que olvidaba la diversidad cultural de quienes asisten a las escuelas y cuyas formas de ser y vivir deberían ser tomadas en cuenta.

Desde mi perspectiva, entre las causas de la importancia del tema está la que los OS esgrimen ante la necesidad de los sistemas educativos de cambiar debido a las transformaciones que las sociedades del nuevo milenio viven: "[...] la rapidez de los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos plantean nuevas exigencias que obligan a los sistemas educativos a una renovación constante para dar respuesta a las demandas y necesidades de las personas y de las sociedades" (Blanco, 2008 p. 7).

Los OS en el siglo XXI "descubren" que las minorías culturales y lingüísticas al interior de los estados nacionales han sufrido exclusión, desigualdad social, inequidad, discriminación, por ello proponen reconocer diversidad cultural a través de una serie de "Políticas nacionales interculturales que favorezcan el pluralismo y valoración de la diversidad cultural entre los pueblos y culturas que conforman la sociedad nacional" (Hirnas, 2008 p.96). Dentro de estas políticas están las educativas referidas a los aspectos pedagógicos y de formación docente, las cuales

se engloban en el lema que viene desde Jomtiem (1990) "Educación Intercultural para todos".

Reitero lo antes dicho en los capítulos II y III, acerca de la impronta de la inclusión en la agenda educativa mundial del tema de la diversidad cultural como un proceso que se explica por distintos factores, además de lo antes dicho, la movilización y organización de pueblos originarios en la región latinoamericana desde los años setentas. Otro de los hechos que obligaron a los OS a voltear la mirada a la diversidad cultural fue el acontecimiento del ataque a las Torres Gemelas en Estados Unidos en 2001, el cual denotó la posibilidad de un tercer conflicto mundial, ante las dimensiones que podía cobrar, las agencias internacionales promovieron acciones para legislar a favor del respeto a la diversidad cultural y el diálogo como forma de resolver conflictos.

Sin embargo, estudiosos del tema alertan acerca de que el reconocimiento de la diversidad puede opacar o desplazar el foco de atención de las profundas desigualdades presentes en las sociedades latinoamericanas (López Nestor, 2011).

Insistiría que en el análisis de la educación para la diversidad es indispensable tomar en cuenta, que detrás de las propuestas de los OS de atender las necesidades y demandas de los pueblos originarios, están los intereses de corporaciones financieras y empresas multinacionales.

Mi análisis lo organicé en categorías que más adelante se enuncian, las que se derivaron de la problemática identificada, por un lado en la propia experiencia al participar en procesos de formación docente y por otro, en diversos documentos normativos de la DGEI, en diferentes evaluaciones que le han hecho a sus programas y otros estudios externos.

Me parece que debo resaltar el sentido de contrastar "lo dicho con lo hecho" -los documentos oficiales y sus acciones- con la finalidad de evidenciar concepciones sobre las formas de investigar, de cómo entienden la cultura, lo indígena y sus contradicciones. Sin perder de vista, que la intención de estas prácticas discursivas al ser parte del discurso hegemónico del poder, sus informes por lo general se orientan más a evaluar positivamente los resultados logrados que a profundizar en

el análisis de los problemas. Asimismo, hay que tener presente el compromiso de los gobiernos mexicanos en el cumplimiento de la agenda educativa internacional ligada al proyecto económico globalizador.

El análisis se basa en estadísticas oficiales y aspectos cualitativos de investigaciones educativas de cada etapa del periodo establecido entre 1999 y 2015 –Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y Reforma 2013- las que centran su discurso e investigación en la calidad y la equidad de la oferta educativa, en este caso aquella dirigida a los pueblos originarios.

Financiamiento, Gobernanza y Participación en el Subsistema de Educación Indígena

El análisis parte de revisar las políticas de financiamiento, gobernabilidad y participación como el marco en el cual se toman las decisiones sobre el gasto educativo, lo cual las convierte en el principal instrumento de la política pública para hacer efectivo el derecho a la educación. Desde mi perspectiva sin recursos económicos los programas quedan solo en el discurso, por ello, al explorar los procesos que siguen las negociaciones pueden darnos pistas para explicarnos el pobre desempeño de las administraciones responsables de la educación para los pueblos originarios.

A su vez, cómo inciden estas decisiones políticas en el contexto de marginación socioeconómica de las comunidades indígenas; en las condiciones de infraestructura y organización de las escuelas, en los recursos destinados a la formación docente y en la planificación de programas específicos que atiendan la diversidad cultural y lingüística del subsistema.

En este tema intento mostrar la vinculación de los conceptos: financiamiento, gobernanza y participación, como elementos de análisis para explicar, cuál es su relación con los procesos educativos, porque con frecuencia se considera que los procesos administrativos de control financiero o de personal, incluyendo el funcionamiento cotidiano de las instancias estatales o la asignación de presupuestos,

“se ven como temas alejados y ajenos al trabajo educativo que se realiza en las escuelas” (Mondragón, 2009 p.281).

Como había mencionado, al ser el gasto educativo el principal instrumento de la política pública para hacer efectivo el derecho a la educación, considero necesario contar con información que coadyuve a comprender por qué, si el gobierno mexicano es uno de los países de la OCDE que destinan mayores recursos al gasto público en educación (6.4% del PIB en 2004), la educación en México se encuentra en tan deplorable situación (Avendaño, 2012).

De manera contradictoria, México destinaba en 2012 al gasto por alumno de primaria 2632 dólares, mientras que el promedio de los países de la OCDE era de 8247, es decir tres veces menos (OCDE, 2015). Lo cual pone de manifiesto la inequidad en la asignación del gasto, ya que al ser igual el monto en todo el país no toma en cuenta que educar en contextos de marginación implica mayor costo.

El SEN desde su creación ha operado con una visión de la homogeneidad de la población escolar, lo cual se observa en lo antes dicho del gasto por alumno, resultado de una planificación, distribución presupuestal y evaluación de políticas que no toman en cuenta la diversidad social, cultural y lingüística (CGEIB, 2014).

Asimismo, los datos que proporcionan las pruebas internacionales de conocimientos son un indicador más del estado de la educación, de su inequidad y falta de pertinencia cultural, (Carbonell, 2014).

En el tema concreto de la política educativa para los pueblos originarios, la evaluación practicada a la DGEI por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (SEP/PNUD, 2013), reconoce que las diferentes políticas dirigidas a los “grupos indígenas”: “...no han logrado revertir las carencias sociales, económicas y educativas que hasta el día de hoy subsisten” (p.13).

Desde mi perspectiva, para analizar el tema del financiamiento de las políticas educativas, los conceptos de gobernabilidad /gobernanza³⁵, en los que está

³⁵ Los conceptos de gobernabilidad y gobernanza han experimentado reformulaciones para actualizarse, el segundo se introduce en el análisis de las políticas públicas a mediados de la década de los setenta en el contexto de la crisis del Estado de Bienestar en los países de desarrollados del occidente (Olivo, Alaniz y Reyes, 2011).

implicada la participación de los sujetos, pueden contribuir a explicar, cuáles son los mecanismos y procesos que intervienen, en los distintos niveles -macro, meso y micro- que provocan exclusión y discriminación, cuando se decide sobre los recursos humanos, materiales y financieros destinados al subsistema de educación indígena y que a su vez impactan los procesos escolares.

Como herramienta explicativa para identificar dichos mecanismos y procesos, entiendo la gobernanza como una forma de coordinación para la acción colectiva, en la cual los gobernados no ocupan un lugar subordinado sino se consideran sujetos capaces de incidir en la definición de las políticas que les conciernen (Olivo, Alaniz y Reyes, 2011).

Un aspecto ausente en las sucesivas reformas educativas ha sido llevar a cabo la evaluación y el análisis del proceso de las políticas públicas, considerando al equipo de "expertos" nacionales como traductores y tomadores de decisiones de las políticas supranacionales, que al final son los responsables de su diseño, instrumentación, evaluación y en la definición de la agenda (Jiménez y Mendoza, 2012). Sus decisiones pueden impactar tanto positiva como negativamente los procesos escolares, por ello el conocimiento y evaluación de las decisiones y acciones de estos actores en los procesos de la política pública sería fundamental para re-direccionarla a favor de una educación pertinente y de calidad, como reza en la retórica gubernamental.

Asimismo, las instancias gubernamentales responsables en los distintos niveles, tendrían como obligación tomar en cuenta a los sujetos implicados y la diversidad histórica sociocultural de los contextos en los cuales despliegan sus acciones (Olivo, Alaniz y Reyes, 2011). Sin embargo se organizan consultas "a modo" donde los participantes que representan a "Pueblos y Comunidades Indígenas" (INEE, 2016), son seleccionados por su filiación gubernamental porque no manifestarán desacuerdos con las políticas en turno.

Desde mi punto de vista, podría caracterizar el tipo de gobernanza del SEN siguiendo a Kooiman y Jentortf (citados en Santizo, 2011), como "jerárquica" debido a las relaciones verticales que se establecen en los distintos niveles. La verticalidad

se expresa cuando la política pública, en este caso la educativa, se define desde los círculos del poder nacional subordinados a políticas supranacionales, sin interlocución con los sectores sociales a los que va dirigida, bajo criterios alejados de sus intereses cuya intencionalidad y causalidad no responden a objetivos de valor, ni resuelven problemas que los beneficien (Trujillo, 2015).

En el nivel macro, que ahora me ocupa, encuentro dos frentes de gestión a los que la Dirección General de Educación indígena (DGEI) debe atender, por un lado está su relación con la SEP y otras instituciones federales. Por otro, como instancia federal con las autoridades educativas de los estados, así como, las relaciones al interior de la estructura estatal con sus direcciones o departamentos de educación indígena.

Ámbito de gestión de DGEI con instancias federales

En el primer ámbito está la condición de subordinación de la DGEI a las decisiones del poder ejecutivo federal de la SEP y la relación con otras instancias educativas federales, algunas de reciente creación como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). Otras que nacen en los años setenta y ochenta: el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). También aquella cuya acción política estaba encaminada concretamente al desarrollo social y económico de los pueblos indígenas: El Instituto Nacional Indigenista (INI) sustituido en 2002 por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

Como se puede apreciar, el diseño y la acción política de la DGEI son complejos en este entramado de relaciones. La asignación del monto de los recursos financieros a sus programas pasa por un tortuoso proceso negociaciones, que finalmente son decididos en función de los intereses del grupo hegemónico en el poder quien es el poseedor de los recursos.

Me parece que el presupuesto asignado a la DGEI también puede ser una evidencia del real compromiso de los gobiernos en turno hacia los pueblos

originarios, ya que ha sido tradicionalmente limitado para la envergadura de las tareas que tendría que cumplir.

En el diagnóstico realizado por la DGEI en 1990, se perciben la tensión en las relaciones de poder con la SEP: "El esfuerzo realizado para la consolidación de la educación bilingüe-bicultural, se ha expresado en el logro de experiencias significativas **a pesar de los insuficientes recursos asignados desde la creación del servicio**" (p.14). Asimismo se señalaba que la SEP no autorizaba el presupuesto para distribución de materiales de apoyo en los estados y éstos no contaban con ellos, lo cual ha conducido a la entrega inoportuna y almacenamiento en supervisiones o jefaturas de zona, obstaculizando su llegada a su destino final: las escuelas (Ibídem.).

También es evidente la tensión en el documento de la DGEI (2009), en el cual la directora en funciones planteaba la "Estrategia para la Calidad de la Educación Indígena", la que se delineaba como un movimiento que se proponía la mejora continua en las entidades federativas centrada en la operación, los procesos y los resultados esperados. Esta Estrategia como se aprecia estaba alineada a la política imperante de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), considero que en este discurso, políticamente correcto, de forma velada hay una demanda de mayores recursos:

El desempeño desarrollado hasta la fecha ha generado expectativas entre agentes, sectores y niveles; **los recursos que el Estado mexicano provee para sustentar los avances sin duda servirán de base para continuar la movilización** de agentes e instituciones a favor de la transformación de la educación básica para las poblaciones indígenas (p.33).

En la misma obra, otro de los colaboradores informaba de los limitados recursos: [el] "presupuesto histórico promedio de 150 -170 millones de pesos anuales (Mondragón p.295)".

Un documento que me parece revelador de las relaciones conflictivas de la política de la DGEI en el plano federal, es el que aborda las condiciones en que se encontraba la Educación Básica Indígena (2011) al presentar sus debilidades y

proponer remontarlas con una nueva visión de la gobernanza que deriva en lo que llama una "política integral".

Esta administración retoma a Calame al concebir que "la gobernanza se define por objetivos, principios éticos y dispositivos concretos de trabajo (Ibídem. p.84)". De ahí que identifique los modos de gobernanza que deberían llevarse a cabo para alcanzar los objetivos a través de: "[...] estrategias puestas en práctica por y con los agentes educativos, puede marcar una gran diferencia en la concepción de políticas incluyentes que generen condiciones de colaboración y por ende una mayor corresponsabilidad" (Ibídem. p.26).

Considero que al referirse a la organización de la administración pública hace señalamientos a las difíciles relaciones con las otras instituciones:

Cabe detenernos en la organización propia que la administración pública presenta para tener en su estructura **una serie de instituciones y organismos cuyos objetivos tendrían que converger** en la misión educativa a favor de las poblaciones indígenas.

Los objetivos comunes de la política educativa con pertinencia lingüística y cultural, enfoque para la interculturalidad y atención a la diversidad han sido desagregados en varias instituciones de la administración pública en México; de alguna forma en sus atribuciones, pero no en sus responsabilidades últimas. Esto puede traer consigo el **crecimiento de una burocracia** que no esté ubicada en las estrategias efectivas de los esfuerzos gubernamentales, pero que establece relaciones de trabajo hacia la misma población objetivo o sus interlocutores, con lo que se generan tanto **duplicidades como omisiones** (Ibídem. p. 27).

Interpreto que entre estas instituciones hace alusión a la tensión que ha habido con la CGEIB desde su creación en 2001. Mi interés en esta instancia es por el papel preponderante que ha adquirido a últimas fechas al ser la responsable del *Programa Especial de Educación Intercultural Bilingüe 2014-2018* (CGEIB, 2014). Así como, por su participación en las escuelas del municipio de Xochistlahuaca que analizaré en el capítulo correspondiente.

Los conflictos entre DGEI -CGEIB parecen no estar documentados, solo puedo deducir a través información verbal que, desde fines de los años noventa, la SEP

quería desaparecer a la DGEI por conflictos laborales con los trabajadores de la administración central radicada en la Ciudad de México. Lo cual es posible percibir en los considerandos del Decreto de Creación de la CGEIB (2001), cuando de manera indirecta se habla de la labor que había desempeñado hasta entonces la Dirección³⁶ sin lograr sus propósitos:

“Que a pesar del impulso cuantitativo que se ha dado a la educación en las áreas indígenas en las últimas tres décadas, la calidad con equidad y pertinencia, sigue siendo un problema fundamental;”

Lo cual podría ser la justificación para el nacimiento de una nueva instancia:

ARTICULO PRIMERO.— Se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, que tendrá como propósito asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena (Ibídem.).

El gobierno foxista colocó a la Coordinación por encima de la DGEI en la estructura orgánica de la SEP, lo que le dio poder sobre ella, ya que las decisiones dependían directamente del secretario de educación y no de la subsecretaría de educación básica como le correspondería en un plano horizontal.

Las atribuciones y propósitos de la CGEIB han cambiado de sexenio a sexenio, en su primera etapa como se aprecia en el Decreto de Creación de 2001, el propósito central era evaluar los servicios educativos dirigidos a la población indígena:

Promover y evaluar la política educativa Intercultural Bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional;

[...]

Diseñar y establecer los mecanismos de supervisión y vigilancia tendientes al aseguramiento de **la calidad y pertinencia de la educación que se imparta en el medio indígena** (Ibídem.).

³⁶ Al ser un puesto político la DGEI vivió constantes cambios en sus directivos, generalmente en cada sexenio y a veces, antes de terminarlo. Cuando se crea la CGEIB en 2001, al frente de DGEI estaba el antropólogo Rubén Viveros Álvarez.

En cambio, en el gobierno de Peña Nieto sus atribuciones se amplían a todo el SEN como se constata en el Programa Especial de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB, 2014):

El carácter transversal de las atribuciones de la CGEIB **requiere incorporar en el trabajo de todo el sistema educativo**³⁷ políticas, preocupaciones, perspectivas, conceptos y modelos de atención educativa conducentes al desarrollo intercultural, la equidad y la participación social, frente a la diversidad cultural y lingüística de nuestro país. Esta encomienda se lleva a cabo en el espacio multidimensional complejo del sistema educativo sin eliminar ninguna de las dimensiones de operación, de la estructura orgánica básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las autoridades educativas estatales (p.10).

Aunque se reitera que se mantienen las demás instancias federales y estatales que atienden la diversidad cultural y lingüística, es decir, la DGEI. Lo que llama mi atención es que la administración de la DGEI del 2007 al 2012 ha estado sujeta en dos ocasiones a evaluaciones de sus programas y estrategias, tanto por instancias nacionales como internacionales (Jiménez y Méndez, 2012; SEP/PNUD, 2013). La pregunta que me surge, quizá por desconocimiento, es ¿se ha evaluado formalmente la eficacia de la política de la CGEIB? Como por ejemplo los resultados de las universidades interculturales.

Lo que puedo suponer por la envergadura de sus objetivos, estrategias y líneas de acción, es que la CGEIB cuenta con mayores recursos que la DGEI, pero la opacidad en el financiamiento y las fuentes de donde se obtiene es una característica en las instancias gubernamentales, es un impedimento para saberlo con precisión.

Ámbito de gestión DGEI con autoridades educativas estatales y estructuras internas

La descentralización educativa se planteó desde la Declaración de Quito suscrita por los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, la cual reconocía que "...las estrategias en que se han sustentado los sistemas educativos

³⁷ Las negritas son de la autora

de la región han agotado sus posibilidades de armonizar cantidad con calidad” (UNESCO-OREALC, 1991 p.44). Por tanto, los desafíos se enfocaban al papel que jugaría una educación de calidad para lograr el “crecimiento”, la “equidad social” y la “democracia política”. La propuesta para mejorar la calidad educativa significaba “impulsar procesos de descentralización, regionalización y desconcentración, de diseñar ágiles mecanismos de evaluación de resultados, de implementar programas eficaces de compensación educativa...” (Ibíd. p.45).

Siguiendo estas prescripciones de las agencias internacionales en el ámbito de la modernización educativa mexicana, se fijaron entre los propósitos centrales planteados en el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), el mejoramiento de la administración y planificación, a través de la descentralización del SEN:

El sistema educativo en conjunto muestra signos inequívocos de centralización y cargas burocráticas excesivas. Se ha distanciado la autoridad de la escuela con el consiguiente deterioro de la gestión escolar, y se ha hecho más densa la red de procedimientos y trámites (DOF, 1992 p.6)

El proceso de descentralización ha sido uno de los puntos neurálgicos en las relaciones de la DGEI con las secretarías de educación de los estados e instancias estatales de educación indígena. Su importancia radica en que esta relación es el *leitmotiv* de la política de la DGEI, puesto que su ámbito de aplicación está en las escuelas ubicadas en las regiones indígenas.

Los estudios dan cuenta de que quienes deciden sobre los recursos financieros para la educación indígena son las autoridades estatales por sobre las instancias de educación indígena (EI) en cada estado. Como lo ilustran los siguientes ejemplos, no existe coordinación entre estas instancias. A la DGEI se le considera como una instancia normativa pero que la decisión de cómo y con qué operar los programas es más de las secretarías de educación de cada estado. Estas relaciones complejas se manifiestan desde el diagnóstico de la modernización de la educación indígena hasta las evaluaciones más recientes hechas a su política.

La DGEI (1990) en el citado diagnóstico hacía referencia a las tensiones que esta institución enfrentaba, precisamente, en el proceso de descentralización porque al ser un asunto relacionado con el presupuesto, el proceso se convierte en campo de disputa porque es el principal medio para ejercer el poder de decisión sobre cuáles son los programas a los que se les da prioridad y a cuáles no (Loyo y Padua, 1996).

Entonces se señalaba que por la ausencia de normas que definiera cómo serían los niveles de participación de los Departamentos Estatales de Educación Indígena, el incumplimiento de la normatividad técnico –administrativa existente y la poca disposición por parte de las Direcciones Generales de Servicios Coordinados de Educación Pública en los estados (SEP/DGEI,1990).

En el tema de los recursos económicos se apuntaba que las: “acciones y proyectos relacionados con los servicios de educación indígena no son prioritarios en los programas operativos anuales de estados, lo cual limita notablemente la asignación de recursos presupuestarios para la atención adecuada de dichos servicios (Ibíd. p.16)”.

A más de veinte años de distancia, este tipo de relaciones continúan presentando tensiones diversas, una de ellas se ubica en el manejo de los recursos económicos, ya que a mi modo de ver, la DGEI está en una posición de debilidad frente a las entidades federativas. La evaluación integral y participativa hecha a la política de la DGEI (Jiménez y Mendoza, 2012) explica el por qué de esta situación en las entidades federativas.

Las entidades de educación indígena en los estados no tienen jurisdicción financiera propia sino:

[...] dependen directamente de la Dirección de Educación Básica o de instancias financieras internas a ésta. Esto quiere decir que son estas instancias quienes deciden el manejo de todos los recursos que llegan hacia las entidades de educación indígena. Y aunque sea recurso etiquetado proveniente de la DGEI, finalmente, ellos deciden su prioridad e interés y pueden en cualquier momento desviarlo para dar curso a otra necesidad pueden desviarse para otros usos (p.68).

Para estas autoras, existe una relación dialéctica entre el poder normativo de la DGEI y el margen de acción que tienen los estados para ejecutarla (Ibídem.). Es decir, las entidades federativas cuentan con posibilidades para decidir y actuar aun cuando no está normado formalmente (Carvajal, 1993).

En la coordinación entre autoridades estatales de educación indígena y la DGEI, las evaluaciones realizadas coinciden en que en la operación de los programas, no hay seguimiento por parte de la autoridad federal (SEP/PNUD, 2013; Jiménez y Mendoza, 2012).

Es ilustrativo como viven esta relación los entrevistados por Jiménez y Mendoza en las entidades, quienes opinan que reciben las normas sin análisis previo sobre las condiciones específicas que enfrentan, y por tanto, sin diálogo, ni retroalimentación entre ambas estructuras. En el caso de Puebla, las autoras describen el tipo de relación como "vertical y asimétrica".

Al mismo tiempo que reconocen esta función normativa como unidireccional también:

[...] se señala que el impacto en los estados es limitado, toda vez que "la última palabra" la tienen las autoridades estatales, no hay seguimiento o control de vigilancia sobre lo que se opera en las entidades por parte de la DGEI...en la entidad se decide cómo se quiere trabajar y qué orientación darle a los recursos de la DGEI (Ibídem. p.114).

Estas relaciones verticales se reproducen en todos los procesos y niveles de operación, desde las direcciones estatales hasta el docente frente a grupo, son relaciones piramidales regidas en muchos casos por el autoritarismo que a su vez se reproduce en las relaciones entre docentes y directores con las madres y padres de familia (Ibídem.).

La evaluación de Jiménez y Mendoza me parece interesante porque al ser participativa da voz a los actores y por mi experiencia en campo, encuentro que hay un mayor acercamiento a las realidades en las entidades federativas.

En cambio en el estudio que evalúa los procesos de la política de la DGEI³⁸, identifiqué algunas afirmaciones que me parecen exageradas y hasta pueden contradecir la evaluación de Jiménez y Mendoza, cuando sostienen que en el diseño de la política su fortaleza es que hay una “Elaboración participativa e inclusiva; sí hay una construcción desde abajo. El resultado es más cualitativo que cuantitativo”. La debilidad es la antes enunciada “La participación es selectiva y supone de entrada, que se selecciona a los ‘mejores’” (SEP/PNUD, 2013 p.221). Supongo que al ser una evaluación solicitada por la propia DGEI y apoyada por un organismo internacional siguen las pautas establecidas que suaviza el lenguaje mostrando más fortalezas y que debilidades sin llegar al fondo de los problemas.

Demos paso a los resultados de esta última evaluación realizada por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), al señalar un balance positivo para la política de la DGEI en su conjunto, sin embargo, observaban riesgos en dos áreas de importancia estratégica: una, la relación entre la federación y los estados, y otra, el fortalecimiento del espacio escolar, sus docentes, alumnos y comunidad (SEP/PNUD, 2013).

En cuanto al proceso participativo en el diseño de la política, como condición necesaria para la anunciada “transformación posible”, desde mi punto de vista, el tipo de gobernanza tendría que modificarse entre otros elementos con la participación de sus actores directos en la definición de los objetivos y metas de un subsistema enfocado a la atención a la diversidad. Los evaluadores encontraron participación en el nivel central no así en los estados. Entre sus debilidades, lo ya citado: una participación selectiva, puesto que se selecciona “...a los ‘mejores’ y

³⁸ El Proyecto *Construcción de Ciudadanía y Educación Indígena: Prácticas con equidad*, evaluó los procesos de cuatro programas y estrategias de la política de la DGEI, fue a petición de ésta con el apoyo del Programa de la ONU para el Desarrollo (PNUD). Los programas fueron: 1. Marcos curriculares para atender la diversidad y Colegios académicos, 2. Parámetros curriculares, 3. Estrategia integral de profesionalización docente y 4. Colección Semilla de palabras (SEP/PNUD, 2013). Se llevó a cabo en los estados de Chiapas, Hidalgo, Estado de México, Puebla y Yucatán, fueron puestos en ejecución desde fines de 2007 hasta 2012 dentro del marco de la Reforma Integral de la Educación Básica.

dejan fuera a muchos docentes comprometidos que quieren participar y 'entran' otros que no socializan la información en los estados" (Ibídem. p.221).

La selección de los participantes es responsabilidad de los estados, por lo tanto algunas debilidades también les son adosadas, por ejemplo cuando solo eligen a docentes y dejan fuera a "directores y supervisores; los docentes no se sienten representados en algunos programas/estrategias. No ha permeado hasta 'abajo'; se queda en el nivel meso. Probablemente esto responda más a obstáculos en los estados" (Ibídem.).

Es importante no perder de vista, al otro actor que interviene en la distribución de recursos como las plazas, la negociación salarial y las prestaciones: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y sus secciones sindicales en cada estado, unas afines a la cúpula y otras disidentes. Las que actúan en función de intereses políticos, como lo señalan Olivo, Alaniz y Reyes (2011), las estructuras tanto educativas como las políticas están permeadas por el corporativismo, el clientelismo y el burocratismo. Lo cual ha ido en detrimento de cumplir la finalidad primordial de garantizar el derecho a una educación de calidad, tan pregonada, y en condiciones de equidad para todos los niños.

La investigación sobre la inercialidad del gasto educativo de Caso, García Martínez y Villalobos (2105) proporciona evidencias estadísticas de los criterios políticos que permean los programas presupuestarios a los que les dan prioridad; cuando se aprueban las reformas constitucionales y leyes reglamentarias en 2013 hubo presupuesto para muchos programas que en 2012 no había y desaparecen en 2014. Las serie históricas de los programas presupuestarios muestran que del 2008 al 2010 el incremento del programas presupuestarios (PP) en el régimen calderonista, coinciden con la Alianza para la Calidad de la Educación SEP- SNTE, y con el nombramiento del yerno de Elba Esther Gordillo como subsecretario de educación básica. Es decir, los recursos públicos se asignan bajo criterios políticos más no a programas que requieren mayor presupuesto para lograr sus metas educativas, es decir, "la lógica financiera no corresponde al principio de equidad educativa" (Rockwell, 2013 p.81).

El decremento del 53% se presenta en el gobierno de Peña, quien se propuso recuperar la rectoría de la educación de manos del SNTE, cuya primera acción en ese sentido, fue encarcelar a la dirigente y la recentralización del financiamiento de la educación básica (Trujillo, 2015).

La situación catastrófica de la educación se ha agudizado con la Reforma Educativa Constitucional de 2013, que bajo el pretexto de seguir el mandato de la UNESCO de ofrecer una educación básica de calidad y gratuita, cuyo costo debe sufragarse con recursos públicos a cargo de la Federación y los gobiernos estatales “para lograr una efectiva y más justa distribución del gasto público en beneficio de la población” (Ibíd. p.3).

Bajo ese compromiso, el Congreso y gobierno de Peña Nieto llevaron a cabo la Reforma Hacendaria en Materia de Financiamiento Educativo (RHMFE) y la Ley de Coordinación Fiscal (LCF) que desaparece el Fondo de Aportaciones a la Educación Básica y Normal (FAEB) y crean el Fondo de Aportaciones y Gasto Operativo (FONE), lo cual da un golpe a la descentralización de 1992 para “recentralizar el manejo y aplicación de más del 90% de esos recursos federales, lo que impactó y seguirá repercutiendo en el flujo de efectivo y la liquidez de los erarios estatales;” (Ibíd.).

Los estudios muestran la responsabilidad que tienen el Congreso de la Unión, la Cámara de Diputados y los distintos poderes federales en la asignación del gasto federal educativo. Son quienes establecen las prioridades educativas por atender, de esta manera se puede inferir que en el diseño del PPEF, están “mediadas por criterios de distinto origen y distinta racionalidad” (Ibíd.).

Por ejemplo, el Observatorio del Derecho a la Educación y Justicia (ODEJ), al analizar el recorte al gasto federal y el derecho a la educación de 2013 a 2017, se puede apreciar que los criterios políticos inciden en los recortes presupuestarios al compararlos entre las secretarías de Educación Pública (SEP), de Gobernación (SG) y de la Defensa Nacional (SEDENA). Aquí solo presento los recortes de 2016 y 2017 por ser los más pronunciados y como evidencia de la disminución a la educación pública.

Cuadro No. 7 Recortes presupuestales aplicados a secretarías federales (2016-2017)

| Secretaría | Presupuestos | | Variación porcentual anual | |
|--------------------------|-----------------|-----------------|----------------------------|-------|
| | 2016 | 2017 | 2016 | 2017 |
| Educación Pública | 299'359'767,432 | 265'704'185,221 | -2.1 | -11.2 |
| Gobernación | 67'472'539,816 | 58'159'068,614 | -13.2 | -13.8 |
| Defensa Nacional | 72'250'719,526 | 69'407'968,044 | 1.3 | -3.9 |

Elaboración propia basada en información ODEJ, 2016.

El cuadro No. 7 muestra que si bien las secretarías no se pueden comparar por sus funciones diversas, si se aprecia que el mayor impacto está en la reducción del gasto en el sector educativo.

La gravedad de estos recortes radica “en la medida en que disminuye recursos necesarios para generar condiciones para el ejercicio del derecho a la educación”, a su vez vulnera el ejercicio de otros derechos tales como, la posibilidad de contar con una formación escolar que le haya brindado herramientas como ciudadano para comprender y analizar información y exigir la rendición de cuentas a cualquier autoridad (Ibídem.). Como antes señalaba, las cifras reflejan cuáles son las prioridades del gobierno que no son precisamente atender las necesidades educativas.

En el ámbito de la educación para poblaciones específicas –“pueblos y comunidades indígenas” y “grupos vulnerables”, las evidencias las podemos encontrar en los “presupuestos transversales” que muestran tratos diferenciales que pueden ser inequitativos.

Otra situación que señala este estudio es que en los ajustes al presupuesto federal anual, también hay indicios de inequidades estructurales como se observa en los servicios de educación preescolar general, indígena y comunitaria. Las desigualdades entre estos servicios, que son objeto de programas presupuestarios distintos, ofrecen muy diferentes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, siendo el presupuesto para las escuelas del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE) el más inequitativo.

La inequidad se manifiesta en que la asignación presupuestaria en preescolar se dirige principalmente a gastos de operación (salarios y compensaciones a

docentes, becarios). Por lo tanto, la distribución de recursos para el pago de docentes toma como criterio el número de alumnos por grupo para asignarlos. Lo que da por resultado es que el 54.1 por ciento de los preescolares generales son atendidos por un docente en cada grado; en el caso de los centros preescolares indígenas (CEPI) disminuye a menos de la mitad (22%) y el servicio que ofrece las peores condiciones para el aprendizaje es el preescolar comunitario con porcentaje de 0.009.

En el otro extremo, el 25.6% de los preescolares generales cuentan con un solo docente para los tres grados; de los CEPI el 53.7% y los preescolares comunitarios el 90.5% (Ibídem).

La inequidad en la distribución de los recursos públicos para los pueblos indígenas se hace evidente en el siguiente apartado que muestra la exclusión social que históricamente viven y al negarles el derecho una educación pertinente cultural y lingüísticamente.

Contexto socioeconómico de las comunidades indígenas

El tema recurrente de los estudios en México acerca de la desigualdad educativa y la inequidad en los servicios a la población infantil indígena, ha sido confirmado y reiterado en los diagnósticos y estudios realizados desde los años ochenta, pasando por los elaborados con financiamiento de los organismos internacionales y por la DGEI, hasta los informes actuales del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) que también responden a los compromisos internacionales con la OCDE y la UNESCO.

Considero relevante incluir en el análisis de las políticas el concepto de *exclusión educativa*, bajo el enfoque de Vázquez (2013), que lo concibe como: “[...] mecanismos, fuerzas y lógicas desencadenadas al interior de la sociedad que conllevan” (p.1), a que a determinadas personas o grupos sociales se les limiten o nieguen sus derechos.

Mirar la exclusión educativa de esta manera, como dice esta autora, permite ir más allá de la distribución inequitativa del ingreso y poder dar cuenta de las

dinámicas de diferenciación, clasificación y jerarquización de estudiantes, maestros, escuelas y comunidades. El Estado mexicano ha favorecido la inequitativa distribución del ingreso con las reformas estructurales neoliberales, las que colocan la superioridad del mercado y del individuo y le restan su responsabilidad en el bienestar social. Los fundamentos del neoliberalismo sostienen “que en la vida de la sociedad deriva de manera ‘natural’ del proceso de mercado, y el reparto de bienes y servicios corresponde exclusivamente al mérito individual o a la contribución de los individuos para producir bienes (Ibíd. p.4)”.

Esta noción neoliberal de “justicia social” se le nombra en la retórica política “igualdad de oportunidades” y en el ámbito de las políticas educativas se expresa en el discurso, como el garantizar un marco de “competencia equitativa” para que cada quien alcance sus propios logros. En palabras de Dubet “consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático (Citado Ibíd.)”.

Otros mecanismos que operan a favor de la exclusión educativa son los ya tradicionales de la distribución del ingreso, el lugar de residencia y la pertenencia étnica, donde se inscriben los pueblos indígenas. Hoy en la era de la globalización, los organismos financieros como Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), deciden cuál debe ser la “distribución social del conocimiento” en función de los requerimientos del mercado y del tipo de trabajador necesario para un desempeño “sumiso y multifuncional” (Ibíd.).

El Sistema Educativo Nacional (SEN) prioriza la adquisición de competencias para una educación de *calidad*, así la reduce a un nivel de entrenamiento, de memorización y se desecha una formación reflexiva y crítica, puesto que en los estándares curriculares, que son los referentes para la elaboración de los exámenes estandarizados, desaparece la evaluación de las ciencias sociales que puede proporcionar una formación de esta naturaleza.

El sistema educativo mexicano tendría que ser humanista, democrático y solidario (Gimeno, 2008), debe apearse, en primer lugar, al conocimiento de

nuestra diversa realidad social para comprender otras maneras de ser y vivir. En palabras de Morin, sentar las bases para los saberes que una educación futura exige:

Enseñar la condición humana para que todos se reconozcan en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la **diversidad cultural inherente a todo ser humano.**

Enseñar la identidad terrenal. Es necesario introducir en la educación **una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico: el desarrollo intelectual, afectivo y moral** a escala terrestre (Citado Ibídem. p.19).

El actual modelo educativo plantea, de cierta manera en el currículo prescrito los principios de Morin, sin embargo quedan en la retórica oficial sin llegar a concretarse en decisiones y acciones políticas de los gobernantes en turno.

Los proyectos educativos dirigidos a los pueblos originarios han sido más bien de carácter reactivo al responder a factores externos de la coyuntura política, generalmente, por la movilización social de los pueblos como de los profesores indígenas. En la lógica política de los gobiernos no se anticipan y desarrollan programas que partan de las necesidades educativas reales.

Si bien se dio una expansión vertiginosa de la cobertura educativa hasta los años setenta del siglo XX, a fines de los ochenta y principio de los noventa, la calidad del SEN fue altamente cuestionada con base en investigaciones pioneras que remiten a los orígenes de las desigualdades educativas, mismas que se vinculan a diversos factores, entre ellos, a la implantación de un modelo educativo alejado de las necesidades e intereses de la sociedad mexicana (Aguilar, Guevara, Latapí, Cordera, 1992).

Entre los primeros estudios sobre la desigualdad educativa se encuentran los trabajos realizados, principalmente, por el Centro de Estudios Educativos, AC. Me referiré en primer término a la investigación de Carlos Muñoz Izquierdo (1996) acerca de las desigualdades educativas quien sostenía que la desigualdad social se asocia con el desarrollo educativo, de esta manera, las políticas educativas pueden contribuir a ahondar dichas desigualdades o a reducirlas. Una de sus tesis era:

Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que la educación ofrecida a los estratos sociales de menores recursos está

pauperizada, no es administrada de acuerdo con los intereses de estos sectores y, por ende, se refuerza las desigualdades sociales preexistentes (p.130).

Los estudios del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (Backhoff, 2007; Martínez, 2007), coinciden con el diagnóstico de Muñoz, cuando señalan que el Sistema Educativo Nacional (SEN), hasta hoy ha sido inequitativo, puesto que ha ofrecido programas uniformes, y generado: “escuelas ricas para niños con las mejores oportunidades sociales, y escuelas de mala calidad para estudiantes con muy pocas oportunidades de aprender” (Backhoff, *et al.*, 2007 p.105). En ese mismo año Treviño Villareal (2007), señalaba que había indicios inequívocos de la continuada presencia de la desigualdad social entre los estudiantes indígenas en escuelas rurales e indígenas. “No se ha llegado a dar a las políticas de equidad la prioridad que se les suele atribuir en el discurso” (p.11). “Los niños indígenas se encuentran a la zaga del resto de la población en prácticamente todos los aspectos del bienestar social” (p.43).

Para Treviño Villarreal, “las brechas de aprendizaje entre indígenas y no indígenas se explican primordialmente por las diferencias en las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, y en menor medida por los recursos escolares” (p.61). Confirma sus resultados con otros estudios mexicanos de tipo estadístico que le dan un peso casi nulo a los recursos escolares y otros hechos en Latinoamérica que le asignan el 20% a éstos. Sin embargo, señala que hay otras investigaciones que sostienen que “las brechas no se explican por factores socioeconómicos y también la calidad docente es un factor importante” (Ibídem.).

Lo innegable es la pobreza de las regiones indígenas y que, para su atención se ha instrumentado una política social asistencialista³⁹, la cual es administrada por

³⁹En la década de los noventa con la implantación del modelo neoliberal la política social se sustenta en el supuesto de generar una serie de medidas compensatorias para suavizar los excesos iniciales de los ajustes macroeconómicos en algunos sectores de la población aparentemente cohesionados. En estas condiciones, el aspecto social se considera una dimensión del gasto más, no de la inversión. Así se diluye el concepto de desarrollo social, de progreso social y se genera una nueva visión de compensación social. Se deja de pensar la política social como un derecho legítimo para el conjunto de la ciudadanía a participar de la riqueza socialmente producida (Mora, s/f)

las distintas secretarías y para los indígenas en particular. La institución responsable de coordinar las acciones ha sido en el pasado el Instituto Nacional Indigenista (INI), y hoy, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Pero su carácter asistencialista únicamente ha buscado mitigar la pobreza sin atacar las profundas causas de la desigualdad social: el modelo económico que solo ha buscado la estabilización económica a través de políticas macroeconómicas (Mora, s/f). El uso de los programas sociales ha sido en gran medida de carácter electoral, "reducidos a actos de 'caridad' que no tienen que ver con los hondos y extendidos reclamos de justicia" (Alonso, Aziz y Tamayo, 1992 p.39).

Los críticos del Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), en los años noventa señalaban que estos actos:

[...] de 'caridad' selectiva y de escaparate político ni siquiera ha sido una idea original, sino que obedece a los dictados de centros financieros internacionales (Banco Mundial), que con estas medidas pretenden evitar peligrosos estallidos sociales como los que han tenido lugar en países de América del Sur (Ibídem.).

Los cuestionamientos de ese entonces, develan la realidad actual de la injerencia de los organismos supranacionales y del panorama social de hoy que muestra con mayor crudeza el uso electoral de recursos públicos, la corrupción. Es obvio que los programas asistencialistas no han abonado a resolver la pobreza y menos la extrema, que por el contrario día a día se ha ahondado.

El estudio de Esquivel (2015) nos ofrece cifras de esa lacerante realidad: las cifras en una investigación que cita de 2012, revelaban que en México el 1% de la población concentraba el 21% del ingreso, mientras que "en otros países, este porcentaje fluctúa en un promedio cercano al 10%" (p.15).

Como afirma este autor, la gravedad de la brecha entre los ingresos de los multimillonarios y el resto de los mexicanos tiene no solo implicaciones sociales sino políticas, debido a que las élites económicas conformadas por los cuatro empresarios más ricos:

Carlos Slim en la telefonía, Germán Larrea y Alberto Bailleres en la industria minera y Ricardo Salinas Pliego en TV Azteca, Iusacell y Banco

Azteca... han hecho sus fortunas a partir de sectores privados, concesionados y/o regulados por el sector público... han capturado al Estado mexicano, sea por falta de regulación o por un exceso de privilegios fiscales (Ibídem. p.8).

Para este mismo estudio:

...[las] consecuencias de la desigualdad extrema en México y que están pendientes en la agenda pública son:

- La población indígena, cuya tasa de pobreza es 4 veces mayor a la general
- La educación pública *versus* la privada
- La violencia a causa de la marginación (Ibídem. p.9)

Para aportar más datos al tema de la desigualdad social de los pueblos originarios, el Censo de 2010 informa que de los 125 municipios con menor desarrollo humano, el 73.3% son hablantes de Lengua Indígena (LI), mientras que de los 125 de mayor Índice de Desarrollo Humano (IDH) el 1.6% son hablantes de LI.

En el Informe del *Índice de Equidad Educativa Indígena* (DGEI/ IDEA/ PNUD, 2013), a nivel nacional en 2010, el 66% de la población indígena había alcanzado los resultados educativos básicos de lo logrado por la población no-indígena, con una brecha por cerrar del 34%. La mayor inequidad se observaba en la escolaridad ya que la población indígena solo había logrado el 39% de los niveles de escolaridad alcanzados por los no indígenas.

El Informe reconoce la persistencia de una amplia brecha de oportunidades educativas y de desarrollo en perjuicio de la población indígena como se aprecia en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 8 Brecha de oportunidades educativas entre población indígena y no indígena

| Características educativas/ Tipo de población | Porcentaje Indígena | Porcentaje No-indígena |
|---|----------------------------|-------------------------------|
| Personas mayores de 15 años sin educación alguna | 32 | 9 |
| Personas mayores de 12 años que han concluido la primaria | 37 | 74 |
| Personas con alguna educación pos-primaria | 25 | 61 |
| Tasa de alfabetismo de personas entre 30 y 34 años | 79 | 96 |

Fuente: Elaboración propia con datos DGEI/IDEA/PNUD,2013 p.XVII)

Los números hablan por sí solos de la enorme desigualdad educativa, las explicaciones que da el Informe la atribuyen a “tres grupos de factores: las desigualdades socioeconómicas, la inequidad en la oferta educativa y la discriminación y sub-representación de los indígenas en la toma de decisiones (Ibídem.)”.

Estudios del INEE (2007) y otros realizados en Latinoamérica (Hernández-Zavala, *et al.*, 2006; McEwan, 2008; McEwan y Trowbridge, 2007; Chávez-Herrerías, 2010, citados en el Informe INEE/ PNUD, 2013), consideran que las escuelas de modalidad indígena son de baja calidad porque tienen docentes con menores niveles de formación inicial y poca experiencia en el servicio, menores recursos en el aula; peor infraestructura y materiales de apoyo que muchas veces no son adecuados a sus lenguas y culturas. “También es común que los maestros que atienden a niños indígenas no sean originarios de las regiones en que trabajan y desconozcan el idioma y la cultura de sus alumnos...” (Ibídem. p. XVIII).

Me pregunto, ¿de quién es la responsabilidad de formar a los docentes, de aceptar su ingreso con un perfil adecuado y de ubicarlos en las escuelas que correspondan a su área lingüística y cultural? Aquí vislumbro a los actores del plano macro, que intervienen directamente en estos procesos la SEP/ DGEI, autoridades educativas estatales y la Sección estatal del SNTE de acuerdo con la entidad federativa donde se lleve a cabo la admisión de personal docente.

Vernor Muñoz relator Especial de la ONU sobre el derecho a la educación, subrayó las exclusiones de las oportunidades educativas en México con una frase “las poblaciones pobres reciben una educación pobre”. También indicó que las: “asimetrías sociales no pueden resolverse de manera incidental y que se requiere una política pública articulada, sistémica, de largo plazo, que atienda los problemas de discriminación y exclusión social de las poblaciones indígenas...” (CGEIB, 2014 p.27).

Así como las recomendaciones de las agencias supranacionales pocas veces son tomadas en cuenta por los gobiernos mexicanos en turno, de igual manera

pasan por alto los resultados de las investigaciones propias que deberían ser el insumo para la toma de decisiones.

Este breve análisis de la desigualdad social y la exclusión educativa me lleva a presentar, cómo se manifiestan sus efectos concretamente en las escuelas.

Contextos escolares: infraestructura y organización

Uno de los temas en los que considero se expresa la desigualdad educativa es en las condiciones materiales y en las que operan las escuelas multigrado. El origen de ellas deviene de dos circunstancias históricas y políticas diferentes, la primera en la que se inscriben las que más tarde serían las escuelas de educación indígena, que fueron el resultado de la necesidad de expandir el servicio educativo de primaria como una demanda de la Revolución Mexicana, sin que en esos tiempos se pensara en la "calidad educativa" (Ezpeleta, 1997).

La segunda circunstancia respondió al contexto que vivió el régimen de Luis Echeverría que enfrentaba tensiones sociales por el agotamiento del modelo económico conocido como "desarrollo estabilizador" y a su vez el desgaste y descrédito del sistema político como consecuencia del movimiento estudiantil-popular de 1968 (Latapí, 1984).

Echeverría en su primer Informe de Gobierno afirmaba "Nada propicia más la igualdad de oportunidades que la ampliación del sistema educativo..." (citado *Ibíd.* p. 67).

Una de sus acciones relevantes en el ámbito educativo fue la creación de la Ley Federal de Educación (1973), la cual sustituyó a la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941 en la cual se consignaba: "Atender la demanda de educación primaria ofreciendo oportunidades de acceso" (arts. 48, 10) (*Ibíd.* p.68). Este fue el fundamento jurídico en el que se enmarcó la creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

El CONAFE nace "como un organismo descentralizado encargado de generar nuevos modelos educativos tendientes a abatir el rezago en materia de educación (2016)". Este subsistema de Cursos Comunitarios (CC) atiende a poblaciones rurales

dispersas cuya escasa población infantil no alcanza la cifra que marcan los requerimientos de la planeación administrativa.

Precisamente la diferencia entre los CC y las escuelas multigrado de hoy (Educación Indígena), surgidas de una decisión política pensadas desde lo que implica el gasto educativo, es el hecho de que los CC fueron concebidos y estructurados para el trabajo con grupos multigrado, cuyo "núcleo de la actividad institucional es la enseñanza, y, simultáneamente, que el trabajo con pocos niños con distintos niveles de avance, requiere una solución organizativa diferenciada respecto del modelo de un maestro por grado..."(Ezpeleta, 1997 p.3-4). Para el lector es necesario remarcar esta diferencia puesto que las escuelas multigrado y unitarias de educación indígena son evidencias de la exclusión, puesto que en ellas la organización en grupos multigrado no responde a una planificación de la enseñanza sino a una política administrativa que se propone aumentar la eficiencia del gasto educativo.

El diagnóstico de la DGEI (1990) apuntaba que hasta 1988, "...en muchos casos no se cuenta con edificios escolares adecuados..." (p.15). Las escuelas de organización completa⁴⁰ eran el 39.3%, mientras que las incompletas abarcaban más del 60% y de éstas la mitad eran unitarias.

Unos años después, la investigación de Sylvia Schmelkes (1999) quien aborda los conceptos de calidad y equidad en un "estudio de caso" (Puebla, México), la cual formó parte de un proyecto internacional de la UNESCO, apuntaba que la principal motivación de éste era detener el "deterioro de la calidad educativa y de la cobertura de educación primaria en los países menos desarrollados" (p.3). Así como proponer estrategias nacionales, con el propósito de mejorar la calidad de la educación primaria. Al ser un estudio local no es comparable con las investigaciones nacionales posteriores del INEE, no obstante, mi finalidad es solo evidenciar a lo largo del periodo de estudio (1989-2015) cómo prevalecen las condiciones inequitativas que producen exclusión a la infancia de los pueblos originarios.

⁴⁰ Completas son las escuelas que ofrecen los grados de 1º a 6º en primaria, independientemente de si son grupos multigrado o unitarias, un solo grupo con todos los grados.

Según interpreto, el estudio de Schmelkes visualiza la calidad educativa desde una visión empresarial, que se enmarca en el enfoque actual de investigación de las instancias internacionales y el INEE, como un proceso en el que intervienen insumos que produce resultados (*proceso-producto*); al analizar la calidad de los insumos los cuales dependen de la política educativa, de cómo se asignen, se distribuyan y se observe su funcionamiento, lo cual permitirá conocer la calidad de la oferta y relacionarla con los aprendizajes. La autora subraya que la calidad educativa no puede concebirse sin la concepción de equidad en la distribución de las oportunidades educativas (permanencia, promoción y aprovechamiento) lo cual expresa cómo está funcionando el sistema educativo en su conjunto.

De los resultados obtenidos por la Dra. Schmelkes, me interesa destacar, según sus categorías de análisis, cuál era la calidad de los insumos educativos de la oferta en infraestructura para las escuelas rurales marginales e indígenas al compararlas con las rurales desarrolladas y las urbanas de clase media.

La investigación señala que las escuelas de tamaño más pequeño y con menos maestros correspondían a las zonas rurales marginales e indígenas, que por lo general, atendían a grupos multigrado y muchas eran unitarias.

Cuadro No. 9 Porcentaje de maestros por número de grados y zonas

| Grados atendidos por docente | Urbana clase media | Urbana marginal | Rural desarrollada | Rural Marginal | Indígena |
|--------------------------------|--------------------|-----------------|--------------------|----------------|----------|
| Uno | 93.6 | 66.7 | 50.0 | 6.3 | 27.3 |
| Tres primeros | 0.0 | 3.3 | 3.6 | 0.0 | 0.0 |
| Tres últimos | 0.0 | 10.0 | 3.6 | 6.3 | 13.6 |
| Otra combinación (dos grados)* | 6.5 | 20.0 | 39.3 | 31.3 | 36.4 |
| Seis | 0.0 | 3.3 | 3.6 | 56.3 | 22.7 |

Elaboración propia con base en Schmelkes, 1999 p. 92

*No se establece en el estudio se deduce como posibilidad.

Considero que el cuadro No. 9 refleja entre otras cosas, las precarias condiciones de trabajo de los docentes de la zona rural y de la zona indígena del momento en que se realizó la investigación, a la cual lo que le interesaba mostrar era las correlaciones que explicaran los resultados de aprendizaje de los alumnos.

En cuanto a la infraestructura, las escuelas indígenas obtenían los más bajos porcentajes en cinco de ocho rubros del conjunto de centros escolares, en lo que se refiere a los servicios de electricidad (37.5), a la dotación de sanitarios o letrinas (31.3), de oficina (12.5), de patio (25), de casa para el maestro (6.3). Las escuelas de zonas rurales marginales le seguían en porcentajes similares pero con menores porcentajes en dos de los servicios: agua potable (7.1) y salón de usos múltiples (0.0) y las ubicadas en zona urbana marginal el 37.5 tenían cancha deportiva.

En sus conclusiones Schmelkes apunta:

[...] el sistema educativo, en su operación cotidiana, está proporcionando –tanto en términos cuantitativos como cualitativos– insumos diferenciados a los diferentes contextos... La calidad de los insumos escolares y del funcionamiento cotidiano tiende a corresponder con las condiciones de la demanda: si éstas son pobres, la calidad de la escuela y sus recursos humanos y materiales también lo son. Lo anterior deriva en una situación que no solo mantiene las desigualdades preexistentes, sino que las acentúa y agrava (Ibídem. p.162).

Los efectos que produce ofrecer una educación con insumos precarios y diferenciados profundizan la estratificación social, provoca exclusión negando el derecho a la educación y una vida mejor para esos niños, cuando sus posibilidades de permanencia y conclusión de estudios son mínimas. Si además se prescribe una educación igual para todos, como lo hace el SEN, el mérito se convierte en legitimador de diferencias ya que solo los mejores tendrán éxito. Los aprendizajes no solo dependen del trabajo y esfuerzo de los alumnos (mérito), de la “buena escuela”, se requiere contemplar sus particularidades culturales y sociales, que las familias dispongan de recursos para acompañar la escolarización en el aprendizaje de sus hijos (Corbetta *et al.*, 2008).

Por eso es posible afirmar que el SEN y la escuela se han convertido en reproductores de desigualdades al ofrecer recursos e insumos diferenciados en cuanto a infraestructura de distinta calidad en espacios y equipamiento y en cambio, la diferencia no se observa en contenidos culturales que son homogéneos para una población diversa.

Asimismo, los exámenes estandarizados como el Examen de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), operan como mecanismos de clasificación y jerarquización social al definir los estratos escolares o el tipo de servicio como “Cursos comunitarios, Indígena, Rural, Urbano público y Privado”. De la misma forma al establecer el “nivel de logro”: “Por debajo del Básico, Básico, Medio, Avanzado” (INEE, 2007). Los resultados de los exámenes etiqueta a las personas y en el caso de los niños indígenas o quienes asisten a la escuelas de este subsistema se les estigmatiza porque en los últimos diez años se han ubicado en los niveles de logro más bajos.

A su vez, los aspirantes a docentes son clasificados en “idóneos” y “no idóneos” (INEE, 2016). Sin embargo, cabe aclarar que la evaluación para la permanencia de los profesores de educación indígena se ha pospuesto. También las políticas compensatorias para poblaciones “más desfavorecidas” llegan a convertirse en un estigma para quienes los reciben.

Pero ahora veamos qué ha ocurrido en el SEN a veinte años de distancia con la equidad en los insumos y recursos a los distintos sectores de la población:

Cuadro No. 10 Distribución de escuelas primarias por tipo (31 entidades federativas), ciclo escolar 2013-2014.*

| Tipo de escuela | Número de escuelas | Porcentaje |
|------------------------|---------------------------|-------------------|
| Comunitaria | 10 475 | 11.18 |
| Indígena multigrado | 5 620 | 6.00 |
| Indígena no multigrado | 2 748 | 2.93 |
| General multigrado | 42 893 | 45.81 |

| | | |
|-----------------------|--------|-------|
| General no multigrado | 23 322 | 24.91 |
| Privada | 8 558 | 9.14 |
| Total nacional | 93 616 | 99.97 |

* Se excluye Oaxaca.

Elaboración propia basada en información de INEE, 2016 p.57

El número de escuelas indígenas multigrado es más del doble de las unigrado, aunque cómo se observa en el cuadro No. 10 la condición de escuelas multigrado es generalizada en el SEN aun entre las escuelas privadas.

Advierto en la investigación cuantitativa del INEE, que a diferencia de las anteriores investigaciones ésta aporta información más detallada por modalidad, lo cual permite conocer con mayor exactitud el grado de inequidad. Como se aprecia en el cuadro No. 10, el SEN en conjunto es inequitativo puesto que el 62.99 por ciento de las escuelas públicas son multigrado, más de la mitad. En el caso de las de educación indígena el porcentaje asciende a 59.99, más de la mitad casi como el promedio nacional.

El INEE (2017) reportó a través de la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), que en 2015, mientras el "3.1% de las primarias a nivel nacional carecía de servicios básicos, esta proporción se elevaba a 9.5% en el caso de las escuelas indígenas multigrado" (p.9).

Desde mi perspectiva, el quehacer docente con un grupo multigrado en los contextos indios tiene graves implicaciones en el aprendizaje escolar, debido principalmente a la ausencia de una formación docente y de materiales adecuados, como las condiciones básicas para que pueda ser una alternativa pedagógica exitosa (Torres y Tenti, 2000).

Los planes, programas educativos y recursos didácticos de 1993 y 2011 han sido diseñados para una escuela organizada por grados, trabajar con grupos multigrado exigiría un cambio de *sistema de enseñanza* "en todos sus componentes: estructura, organización, currículo, didáctica, evaluación y promoción, supervisión, rol y formación docente" (Ibíd. p.45).

Por tanto, las inequidades se expresan no solo en el plano pedagógico sino en las condiciones laborales de los profesores, que se relacionan con la planificación educativa cuyo criterio para la existencia de escuelas y conformación de grupos es solo el número de alumnos. Sin considerar las características lingüísticas, culturales y sociales de los estudiantes. Lo justo sería que los docentes con mayor preparación atendieran a poblaciones más “desfavorecidas”. De esta manera, el criterio de equidad para asignar recursos humanos y materiales: “Dar más a quienes más lo necesitan” no se concreta como principio en políticas y programas para escuelas rurales e indígenas. Torres y Tenti consideran que se requiere una asignación diferenciada es decir, adecuada a las circunstancias la cual llaman una “pedagogía racional” (Ibídem.).

En las recientes investigaciones del INEE (2014):

Son patentes las desigualdades entre los niños indígenas y los no indígenas de 5 a 17 años. Sorprende que la tasa de asistencia de los que viven en áreas rurales sea similar a la de alumnos indígenas que habitan en áreas urbanas, lo que indica que no importa el lugar de residencia sino la condición étnica. Lo anterior es indicativo de un trato discriminatorio hacia estas poblaciones por parte del sistema educativo al no diseñar acciones que propicien una mayor participación de ellos en las escuelas (p.6).

Las primarias de la modalidad indígena son las menos beneficiadas en materia de infraestructura (68% de los planteles fueron construidos con fines educativos. (Ibídem. p.8).

En cuanto a las condiciones organizativas y pedagógicas de las escuelas:

[...] 67% de los preescolares, la mitad de las primarias y 46% de las secundarias, están conformadas sólo por docentes; la mayoría de estas escuelas son multigrado. Únicamente 30% de las escuelas de educación básica cuenta con personal directivo, docente y docentes especiales. La mayor parte de las de modalidad indígena sólo tiene docentes; no todos hablan la lengua de la comunidad en la que trabajan (Ibídem. pp. 9-10).

En el aspecto de pertinencia cultural y lingüística el INEE (2017), reporta que los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) se matriculan en escuelas de todos los tipos del servicio educativo y no solo en aquellas que pertenecen al subsistema de educación indígena:

El Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica (CEMABE), realizado en 2013, reportó que 43 de cada 100 estudiantes hablantes de lenguas indígenas (HLI) que estudiaban la primaria lo hacían en escuelas de modalidad general. El censo también mostró que en las escuelas preescolares y primarias de modalidad indígena, 47 y 53 de cada 100 docentes, respectivamente, no hablaban una lengua originaria (p.9)

Informe tras informe se confirma la inequidad en el SEN pero para combatirla se requiere más que programas educativos compensatorios “focalizados”⁴¹, estos sería eficaces si se insertan en políticas globales (económicas, fiscales, laborales, de ingresos, etc.) que propugnen por una sociedad más justa. La educación por sí misma no puede compensar las desigualdades sociales se plantea la necesidad de recurrir a otras políticas estructurales para reducir la pobreza (Corbetta, *et al.* 2008).

Reflexiones preliminares

Considero que a lo largo del capítulo mostré que el SEN refleja una estructura jerárquica y vertical donde los poderes hegemónicos deciden cuál es el proyecto de país que desean, cuya meta es formar ciudadanos dentro del modelo educativo gerencial para el desarrollo productivo. Las necesidades reales e intereses de las mayorías no son tomadas en cuenta, y menos a aquellos sectores sociales sin poder económico ni político, entre quienes se cuentan a los indios.

La problemática del subsistema de educación indígena es estructural puesto que es el resultado de un sistema económico y político que sirve a la colonialidad

⁴¹Las políticas focalizadas surgen por el fracaso de las políticas tradicionales implementadas en América Latina, las que se caracterizaban por ser uniformes y estar disponibles para todos. La focalización consiste en un criterio para el diseño de programas que trata de identificar con la mayor precisión posible al conjunto de beneficiarios potenciales para lograr “un impacto per cápita elevado mediante transferencias monetarias o entrega de bienes o servicios (Franco citado por Corbetta, *et al.*, 2008 p.29)”.

global. Por lo tanto, es difícil que responda a los intereses y necesidades de los pueblos originarios, mientras las relaciones entre ellos y Estado no se modifiquen, dejen de ser considerados “entidades de interés público”, bajo el tutelaje gubernamental, sin tomar parte en las decisiones que les concierne como lo es la educación.

Me parece que esta condición de subordinación abarca al mismo subsistema dentro del SEN, ya que las políticas son diseñadas por una clase política que vela por sus intereses bajo los designios de los OS. De ahí que, se aprecie un uso faccioso del presupuesto con la consabida opacidad en el manejo de los recursos en los distintos niveles de gobierno, lo cual provoca que casi nunca lleguen a sus destinatarios finales, los pueblos y las comunidades.

Las decisiones presupuestales se basan en criterios políticos sin tomar en cuenta las condiciones de marginación, inequidad y desigualdad social de los lugares donde se ubican las escuelas. La exclusión educativa imperante en el SEN se observa en todos los informes, los que dan cuenta de la inequidad y exclusión existente: infraestructura con deficientes servicios básicos, escuelas multigrado sin programas, ni materiales adecuados, y profesores “capacitados” más que con la requerida formación especializada. De tal manera, las promesas que la DGEI han quedado incumplidas:

Así, en todo plan, programa y proyecto educativo hemos integrado la inclusión, no discriminación, atención a la diversidad, libertad cultural, perspectiva de equidad de género, entre otros conceptos que afirman la equidad como eje de las políticas.

[...] la razón de la existencia de una dependencia educativa de la administración pública federal en México, con jerarquía de Dirección General, no es otra que ser una efectiva coadyuvante para que las entidades ofrezcan una educación de calidad para las poblaciones indígenas (SEP, 2009 pp.-39 40).

Me parece que la información presentada desmiente este discurso y evidencia la distancia entre el discurso planteado en los documentos de las autoridades federales y sus acciones políticas, muestra la poca voluntad política de cumplir con

el mandato constitucional del “derecho a una educación de calidad”. En su lugar, la educación que hoy brinda el SEN a la población indígena se decide desde “arriba”, no es pertinente ni cultural, ni lingüísticamente. Puedo afirmar que es inequitativa, excluyente y discriminatoria.

Capítulo VI

Políticas de formación docente para una práctica en la diversidad sociocultural y lingüística en el siglo XXI

En este capítulo expongo, en su primera parte, las políticas de formación docente del subsistema de educación indígena y en la segunda, aquellas acciones

que la DGEI ha emprendido para que los profesores concreten en su práctica una educación que atienda la diversidad cultural, lingüística y étnica.

Presento los discursos y acciones de la política educativa nacional sobre la formación docente para mostrar, cómo se han tejido históricamente a través de redes, el modelo de formación docente para su regulación y control social, en interacción con las agencias transnacionales. En coincidencia con Popkewitz, (1994), intento enfocar el vínculo entre las reformas educativas referidas en concreto a la formación docente con las estructuras de poder predominantes e inmersas en el sistema educativo y la sociedad.

Mediante una revisión histórica y conceptual pretendo vislumbrar el modelo de formación docente que subyace en los planteamientos de la DGEI y el INEE como las instituciones encargadas de atender, respectivamente, la formación docente y de evaluar e informar sobre los resultados educativos del subsistema; hasta dónde la política de formación ha respondido a las condiciones docentes reales o son prescripciones internacionales; cuáles son las dinámicas y los mecanismos a través de los cuales las políticas supranacionales influyen en la política educativa nacional.

Mi examen se centra en las interrogantes: cómo conciben el papel del docente y cuál debe ser su formación tanto inicial como continua⁴². Cuáles son las contradicciones entre el discurso normativo y las acciones que se emprenden en la formación docente para llevar a cabo una práctica que pretenden sea intercultural y bilingüe.

Me parece que como punto de partida para analizar las políticas de formación docente es indispensable tener presente que las concepciones de las políticas supranacionales como las nacionales sobre la educación y los procesos en los que está inmersa, como he subrayado, están enmarcadas en una visión de colonialidad. En ella, el sistema educativo está altamente jerarquizado en todos sus ámbitos, es de manera encubierta discriminatorio y violenta los derechos humanos de la infancia

⁴² En este trabajo me referiré indistintamente a la formación docente como continua o permanente por encontrarse nombrada así en la literatura especializada, aunque considero que el proceso formativo es un continuo durante toda la vida profesional del maestro.

indígena (García Vásquez, Georges Klein, Hernández Zavaleta, Navarro Martínez y Santos Baca, 2014).

La colonialidad se expresa en la difundida y asumida creencia de que el conocimiento válido es el "científico" occidental, por tanto universal y los demás conocimientos al ser locales no tienen esa validez, ya que tendrían que ser aprobados con "rigurosidad científica" para que sean aplicables. Esta creencia resulta provechosa para los procesos de globalización económica (Mato, 2009) y por supuesto para nuestro sistema educativo donde los dictados de las políticas son dados por los que "saben, los poseedores de la verdad científica".

En este mismo sentido, los contenidos escolares que se enseñan son supuestamente "universales", pero más bien propios de la cultura occidental hegemónica que excluyen los conocimientos de la cultura local (García Vásquez, *et al.* 2014).

Dentro de la misma concepción neoliberal la escuela se le considera como una empresa que debe ser competitiva y que prepare estudiantes productivos cuyas competencias sean medibles a través de exámenes estandarizados para alcanzar el ideal de "la participación ciudadana activa y **el éxito en el ámbito productivo** y personal" (PREAL 2006 p.6). Por lo tanto, el papel de los docentes es el de los obreros que transforman la materia prima –los estudiantes- cuyos "aprendizajes esperados" mostrarán la acción del maestro y los resultados de los exámenes harán evidentes qué tan competentes y productivos han sido en el desempeño de su trabajo (Rockwell, 2013).

Dentro de esta lógica, la preparación de un docente debe ser la de "un técnico que domine las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación (Pérez Gómez, 1992 p.402)" a lo que yo llamaría más una capacitación.

El principio gerencial de la "autonomía de gestión escolar" enarbolado por los Organismos Supranacionales (OS), ha sido adoptado en México y ampliamente aplicado en las últimas reformas. Al realizar la evaluación en torno a este principio por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe

(PREAL, 2006),⁴³ informaba que si bien se ha avanzado en delegar autoridad a los niveles locales casi nunca llega a la escuela. De este modo, la centralización de las decisiones impide que los padres de familia pudieran participar de forma eficaz en la evaluación y la administración de las escuelas. Por ello: “Las escuelas que carecen de autoridad y recursos no pueden ser **socios eficaces** en el mejoramiento de la educación (p.16)”. Es posible que en el cumplimiento de la agenda educativa internacional, ésta sea una de las razones del empeño gubernamental al impulsar actualmente con tanto afán la autonomía de gestión en las escuelas públicas.

Para Sáenz y Molina (2015), la política de “participación social en educación” a través de la *autonomía de gestión* representa la apertura a mecanismos de privatización, como la intensa participación de organizaciones empresariales que han ganado espacios en las entidades federativas como el caso de Empresarios por la Educación Básica y el poder de negociación ante la SEP con su modelo empresarial, sin obviar a otros actores políticos, como lo relaté en el capítulo III.

Una evidencia de la planeación estratégica de gestión empresarial han sido las planeaciones exigidas por la SEP a las autoridades educativas estatales, a las universidades públicas y ha llegado con fuerza hasta las escuelas de educación básica. En el Programa de Escuelas de Calidad en el que la Escuela El Porvenir turno vespertino participaba, se le llamaba Plan Estratégico para la Transformación Escolar (PETE), el cual incluía “misión, visión, valores, objetivos, metas, acciones e indicadores de evaluación (Dirección PETE 2006-2012). Hoy se le denomina “Estrategia Global de Mejora” con similares contenidos (SEP/SEB, 2016).

Cabe aclarar que estoy de acuerdo con la necesidad de planear colectivamente las actividades escolares y didácticas, pero no tomando como referencia el diseño que se define desde “arriba”, en formatos que no se sabe quiénes los elaboran y lo más grave, sus autores deciden cuáles son los problemas que se enfrentan en los centros educativos y cómo resolverlos. Estas planeaciones más bien me remiten a una forma de control sobre docentes y escuelas que poco

⁴³ En el capítulo II me refería a este Programa como una instancia que supervisa los resultados en los países de América Latina y hace recomendaciones de acción.

tienen que ver con la pregonada "calidad". Regresaré a analizar esta cuestión con detenimiento en el contexto concreto de la práctica docente.

El docente clave en los aprendizajes de los estudiantes

Como he expuesto, las reformas educativas en nuestro país, desde los años noventa, han sido la respuesta del Estado a la armonización de éstas con la agenda educativa internacional al ser miembro de la OCDE.

La formación docente institucionalizada responde a un proyecto de país por ser parte integral del sistema educativo, que hoy se orienta hacia un modelo educativo empresarial que coloca a los profesores como actores claves en los cambios que el mercado global requiere. En esta época neoliberal, se culpa a las escuelas y los profesores de casi todos los males de la educación y sociales (Apple, 1993), hay desconfianza y un severo enjuiciamiento a los maestros considerados como principales responsables del desastre educativo. Veamos el discurso unánime de funcionarios, investigadores nacionales y extranjeros sobre los docentes como factor clave en la calidad de la educación:

- "La disponibilidad adecuada de docentes motivados, calificados y debidamente formados constituye el cimiento de una educación de buena calidad para todos" (UNESCO citado en Morales, 2011 p.19).
- "La fuerte incidencia del factor docente en la calidad educativa obliga a conceder a dichas políticas una posición estratégica central" (OREALC/UNESCO, 2013 p.12).

Los resultados del estudio TALIS de la OCDE considera que:

- "Los docentes desempeñan un papel crucial en los sistemas educativos, pues en ellos se deposita la mayor responsabilidad de promover el aprendizaje de los estudiantes y motivarlos para el estudio y superación" (INEE, 2015 p.206).
- La Junta de Gobierno del INEE desde su mirada evaluadora reconoce estar "[...] convencida de que los **docentes constituyen el factor**

más importante⁴⁴ en el cumplimiento del derecho a aprender de todos los niños y jóvenes” (INEE, 2015 p. 5).

La DGEI alineada a la agenda educativa nacional y mundial como integrante del SEN coincide en dicha importancia:

- “[...] nadie duda de que el docente es el actor principal en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa, él es el medio por el cual las reformas educativas toman forma y se concretan en el aula” (Sánchez, 2011 p.318).

Como sabemos el eje de las reformas educativas en nuestro país desde el siglo pasado ha sido la *calidad*, a partir de 2009 el INEE adopta la perspectiva del derecho humano a la educación en sus trabajos y como aquí sostiene:

La Reforma constitucional de 2013 incorpora el concepto de *calidad* como una característica esencial de la educación, definida como un derecho humano de todos. **La importancia de los docentes en el Sistema Educativo Nacional (SEN) radica en su capacidad para concretar dicho derecho.**⁴⁵ Representan el primer punto de contacto del sistema educativo con los niños y jóvenes, así como con sus familias, y son coresponsables (sic) de mejorar los aprendizajes de sus alumnos. Por ello, los docentes son un factor clave en las reformas recientes al SEN y están en el centro de atención de las políticas públicas (INEE, 2015 p. 9).

Me parece que la “corresponsabilidad” como ha sido entendida hasta el día de hoy por las autoridades educativas, es asimétrica porque las acciones gubernamentales se han focalizado más en mostrar las deficiencias de los docentes, que en analizar y explicar cuál ha sido la responsabilidad de las instancias federales y estatales en el diseño de políticas, cuál ha sido el monto de los recursos presupuestales destinados a la formación de maestros del subsistema que cuentan con tan limitada preparación:

Los maestros indígenas por primera vez se reclutarán con licenciatura a nivel nacional en el próximo examen de ingreso a la docencia en educación primaria. Anteriormente el nivel mínimo de

⁴⁴Las negritas son de la autora.

⁴⁵ Las negritas son mías.

estudios solicitado era la secundaria y años después, el bachillerato. Eso significa que **los maestros en ejercicio no tuvieron una formación inicial en la docencia**, si bien muchos de ellos **la han cursado de manera semiescolarizada en la Universidad Pedagógica Nacional**. Atender educativamente a los indígenas en forma adecuada, enfatizando lo pedagógico, **significa necesariamente un trabajo intensivo con los maestros en ejercicio para formarlos en una nueva visión de su quehacer docente** (INEE, 2014 p. 13).

Destaco las ideas de los evaluadores acerca de los maestros, las que percibo los hacen responsables de haber ingresado al servicio sin la formación adecuada, cuando son las propias instancias de educativas y sindicales las que han decidido su entrada.

Hay también una descalificación a la formación que la UPN ha brindado a pesar de ser la única opción universitaria que el SEN ha proporcionado durante casi treinta años, sin contar con los recursos presupuestarios para evaluar sus programas, re-encausarlos de acuerdo a las necesidades educativas actuales y producir los materiales didácticos necesarios.

En este discurso está presente la misma concepción de un docente en servicio incapaz, cuya experiencia es intrascendente, necesita “profesionalizarse”. Si bien coincido con la relevancia que los docentes ocupan en el proceso educativo, es indispensable analizar con puntualidad y explicar cómo han sido los procesos de formación, los distintos actores que han intervenido en ellos y las relaciones de poder que se juegan en los distintos planos de la realidad. Esto es básico, si en verdad hay voluntad política de construir una propuesta educativa que responda a la diversidad de contextos escolares que se centre en los intereses y las necesidades de las poblaciones.

Los estudios de la región latinoamericana que evalúan las políticas docentes (OREALC/UNESCO, 2013), revelan la paradoja de la distancia entre el discurso y la realidad, ya que la planificación e inversión presupuestal en estas políticas no ocupan el “centro de las prioridades”. Consideran que las razones para ello “son de alto costo cuando se proponen afectar al conjunto de la docencia, poco visibles para el

público en su implementación, políticamente complejas, y de mediano y largo plazo en el logro de los efectos buscados" (p. 96). Lo cual confirma la prevalencia de criterios económicos en la asignación del gasto educativo, más que la decisión de atender a las necesidades reales de una formación pertinente. Asimismo, es posible apreciar que la toma de decisiones está guiada por razones políticas como es frecuente en nuestro país, donde los proyectos educativos están sujetos a los vaivenes sexenales.

Las autoridades educativas tendrían que tomar en cuenta en las constantes reformas educativas que: "El cambio educativo depende de lo que los maestros hacen y piensan; tan simple y tan complejo como eso" (Fullan y Stiegelbauer, 1997 p.107). Sin embargo, en los constantes cambios de planes y programas en nuestro sistema educativo han estado ausentes las experiencias y opiniones de los maestros, más bien pareciera que no tienen nada que decir sino deben aprender, deben "profesionalizarse".

Deseo detenerme en el término de "profesionalización" tan en boga en la retórica oficial, que "-está lejos de ser ingenuo o desprovisto de argumentos interesados y de agendas más o menos ocultas" (Contreras, 1997 p.19).

En el caso mexicano a mi modo de ver, el uso de la palabra profesionalización, coloca al trabajo docente como una "subprofesión" y a los profesores como incompetentes bajo la lógica "eficientista" (Davini, 1995), el docente es un "técnico" formador de recursos humanos para la producción económica. Su función es ejecutar lo que producen los expertos sin cuestionar su pertinencia "científica", la ideología que les subyace, ni las relaciones de poder.

Entendido así, el proceso formativo conduce a ignorar la complejidad de lo que implica ser maestro, la "*descualificación*, como la pérdida de conocimientos y habilidades para planificar, comprender y actuar" y a impedir su participación en la toma de decisiones sobre su propio trabajo, es decir la pérdida del control y sentido de su quehacer, su autonomía (Contreras, 1997 p.20).

En cambio, la "profesionalización" de las reformas educativas actuales les ha proporcionado "nuevas competencias" para planificar su tarea diaria a través de

cursos breves, "en cascada", con guías didácticas. Los consorcios editoriales transnacionales han puesto al alcance de los maestros además de guías para planificar su enseñanza, también para que los alumnos "aprendan" a resolver los exámenes estandarizados. Como señalan distintos autores, -Popkewitz (1994), Apple (1989)- es la forma en que se ejerce el poder, el control sobre los maestros.

A pesar de la distancia en el tiempo y espacio encuentro ilustrativa en la cita de Apple, esos mecanismos del poder sobre el trabajo docente y los maestros como sus ejecutores en nuestro país:

El continuo esfuerzo de los administradores y burócratas del Estado por definir las habilidades docentes como un conjunto de competencias objetivamente determinadas, así como por racionalizar el trabajo mismo a través de esas competencias y a través de un libro de texto manifiestamente estandarizado, maestros estandarizados, comprobaciones estandarizadas para los estudiantes, y un ordenador, documenta exactamente esta conexión ininterrumpida entre habilidad y poder (p.184).

No obstante la diferencia entre el contexto de la sociedad norteamericana y la mexicana, así como la condición de país periférico que tenemos donde las determinaciones sobre política educativa está fuertemente influidas por los OS, encuentro semejanzas en los mecanismos de los que se sirve el poder para controlar a los docentes.

Me parece que el siguiente discurso de una funcionaria de la DGEI deja ver cuáles son las limitaciones que tienen los docentes de educación indígena respecto a su desempeño:

[...] déficit en la preparación para el manejo del bilingüismo en el aula; deficiencia en conocimientos disciplinares para entender los campos formativos; aplicación de esquemas tradicionales obsoletos y cuando no autoritarios, en las metodologías de enseñanza y aprendizaje; enseñanza predominante de asignaturas de español y matemáticas en desmedro de otros conocimientos (Olvera, 2009 p.230).

Estas aseveraciones sobre los maestros muestran además de la imagen de "carencias" que está generalizada entre funcionarios y hacedores de políticas, la concepción de racionalidad técnica de lo que el docente necesita para

“profesionalizarse”: el conocimiento experto para aplicarlo. Sin reconocerlo como un sujeto poseedor de saberes derivados de la experiencia, con capacidades para la reflexión, el análisis y la comprensión de su práctica, siempre y cuando se den las condiciones indispensables para ello.

Desde mi óptica, el siguiente discurso de la directora de la DGEI en su informe ejemplificaba las ideas antes revisadas sobre la racionalidad técnica de una “gestión empresarial de la educación” y de la colonialidad del saber, al negar a los docentes la capacidad de pensar por sí mismos:

El profesorado para poblaciones indígenas es el sector más exigido en cuanto a **innovación y dominio de competencias docentes**; por ello requiere **acompañamientos especializados en campo**, además de **intervenciones en contexto que realizan los asesores técnico pedagógicos**. Observo que desde la sistematización de buenas prácticas que **ponen en juego el ejercicio de la autonomía profesional**, abrimos la veta para el aprendizaje entre pares. Por eso propusimos las Redes de Profesionales de la Educación Indígena que, además, proveerán el replanteamiento de la cultura de la responsabilidad (Morales, 2009 p.31)

En este discurso encuentro una contradicción entre el “acompañamiento” y la “intervención” de los asesores técnico-pedagógicos (ATP) como los supuestos especialistas y el ejercicio de autonomía de los docentes.

Como se aprecia en la retórica oficial la mirada sobre el maestro y su trabajo es evaluativa, pues compara los modelos prescritos del deber ser con lo que las autoridades educativas y sus equipos de expertos “observan” de deficiente en la práctica. Es decir, su concepción de la práctica docente es ajustarla a un modelo dado, de esta manera los programas de formación inicial o permanente buscan el “perfeccionamiento” de la práctica real (Rockwell y Mercado 1989). Así en distintas etapas históricas le llaman “modernizar”, “mejorar” sus competencias.

¿Formación docente o capacitación?

Para continuar con la revisión de cómo conciben las autoridades de la DGEI, la formación docente para la diversidad cultural y lingüística, y qué acciones han

desarrollado en torno a ella, considero necesario exponer desde cuáles concepciones parto para la comprensión y explicación de lo que ha ocurrido en los procesos formativos de los docentes que trabajan en contextos indígenas.

Entiendo la formación como un proceso personal e intersubjetivo, histórico y social que abarca las representaciones que se construyen desde que se es alumno, en las instituciones dedicadas tanto a la formación inicial como a la permanente. Pero con el énfasis en que el maestro se forma en el ejercicio cotidiano de su trabajo y en los distintos espacios formales e informales de su actividad profesional. (Rockwell y Mercado, 1989; Ferry, 1997; Souto, 1997; Mercado, 1991; Rockwell, 2013).

En este proceso se vincula la formación con el quehacer docente, es decir, la posibilidad de la reflexión crítica y mediada de la práctica, a la vez que contribuye a identificar, analizar problemas y encontrar alternativas de solución, también proporciona un conocimiento sobre ella que puede alimentar las propuestas de formación inicial y continua (Rockwell y Mercado, 1989; Rosas, 2011).

El proceso formativo es un continuo en la vida profesional docente que para ser comprendido es necesario considerar las condiciones socioeconómicas y políticas del contexto en el que las escuelas se encuentran inmersas. Porque cada escuela es singular, puesto que sus actores la han construido históricamente en el día a día y a partir de sus propias biografías (Mercado, 1989).

La reflexión sobre la práctica es pensar sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras de hacer, es pensar sobre sí mismo, lo que implica formarse a sí mismo, "pero uno se forma sólo por mediación". Las mediaciones pueden ser diversas los formadores, lecturas, circunstancias, la relación con otros, etcétera (Ferry, 1997).

Un proceso de esta naturaleza requiere según Ferry, de tres condiciones: tiempo, lugar y relación con la realidad. Aclara, que quienes asumimos el papel de formadores deberemos evitar la fantasía de pensarnos como los que moldearemos, daremos forma al otro. Entonces insiste: "nadie forma a otro" uno se forma a sí mismo, yo agregaría, con el acompañamiento del otro.

A partir de estas reflexiones analizo cómo ha sido la formación inicial y continua que se ha impartido y se imparte a los maestros de educación indígena para que lleven a cabo una práctica intercultural bilingüe.

La DGEI frente a la formación docente

En el recorrido histórico de la educación indígena del capítulo anterior, se revela la ausencia de una formación inicial, la que es sustituida por una constante improvisación mediante cursos breves, la más de las veces respondiendo a coyunturas políticas.

El difícil camino de la escolarización de los docentes indígenas. Éste ha sido documentado por distintos estudios pioneros y posteriores, que dan cuenta del por qué ingresaron al servicio educativo, muestran como factor importante las condiciones de pobreza y marginación de los pueblos y comunidades como una de las principales motivaciones para ser maestro y obtener un empleo y salario seguros. Asimismo, exponen la historia de la precaria escolarización y preparación para ser docente recibida en las diferentes etapas históricas (Calvo y Donadieu, 1992; Galván, 1985; Jordá, 2003).

A partir de la modernización educativa, las distintas administraciones de la DGEI han propuesto distintas estrategias para resolver la problemática de la formación de los maestros indígenas. El Diagnóstico de la DGEI (1990a) lo confirmaba:

Ante la inexistencia de instituciones formadoras de maestros para el medio indígena, la única estrategia para preparar a los futuros maestros bilingües ha sido un curso de inducción a la docencia de cuatro meses de duración, con las consecuentes limitaciones en la preparación académica; hecho que influye en la calidad de la educación que se ofrece (p.17).

Por esta historia y la realidad imperante, puedo afirmar que la formación inicial de los maestros previa a su ingreso al subsistema ha sido inexistente hasta antes de los años noventa con la creación en la Universidad Pedagógica Nacional

(UPN), de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena. Plan 90 (LEP y LEPMI'90).

La concepción que la DGEI sustenta sobre la formación docente, en la primera década del presente siglo, es entendida como un proceso orientado a la obtención del título y considera a la capacitación como los cursos que complementan la formación los cuales son impartidos mediante el modelo en "cascada" (Jiménez y Mendoza, 2012).

Dentro de esta visión, la administración de la DGEI diseñó (2007-2011), la *Estrategia para profesionalización de docentes de Educación Indígena*, en la cual confluyeron distintas instituciones⁴⁶ y se trabajaron en varias vertientes, uno de ellos fue la construcción de un perfil de competencias docentes pertinente como referente para los procesos de formación, evaluación y actualización. Al investigar qué pasó con los *Estándares para la Educación Básica*, trabajo promovido por la Fundación Empresarios por la Educación Básica (ExEB) en una "alianza público-privada- social". Encontré que ExEb contactó al Centro de Estudios Educativos (CEE) en su primera fase y éste a su vez, convocó a Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa (SIEME), y a Heurística Educativa para desarrollar tres tipos de estándares: curriculares, de desempeño docente en el aula y de gestión escolar. La DGEI solicitó "la implementación del modelo de Estándares en 344 escuelas de educación indígena", en la aplicación participaron los Asesores Académicos en la Diversidad (ADD).

La SEP editó los documentos, producto de cinco años de trabajo, pero los estándares curriculares no fueron considerados en la elaboración del Acuerdo 592,

⁴⁶ Conformaron el "Grupo Técnico para la profesionalización de docentes de Educación Indígena" las siguientes instancias: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de Educación (DGESPE), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social (CIESAS), Dirección General de Materiales Educativos (DGME), Dirección general de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE), Coordinación general de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), Universidad Iberoamericana (UI) y responsables de Educación Indígena de los estados de Guerrero, Chiapas, Durango y Chihuahua (Morales, 2011).

“[...] en su lugar se incluyeron, como referentes para la educación mexicana, unos estándares formulados por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres [...]” (CEE/SIEME/HE, 2013 p.29).

¿A qué se debió esta decisión? Seguramente no lo sabré, pero puedo especular con los prejuicios de los funcionarios para quienes es más prestigioso nombrar en el documento oficial (DOF, 2011), a una institución extranjera que las nacionales, como el mayor valor que le dan a quienes cuentan títulos en las universidades extranjeras.

Otra vertiente de la Estrategia de profesionalización fue la obtención de grados en colaboración con la UPN y presentaba los avances logrados en una gráfica que retomo en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 11 Docentes de Educación Indígena titulados

| Años | Titulados |
|-------------|------------------|
| 2007 | 676 |
| 2008 | 792 |
| 2009 | 1220 |
| 2010 | 922 |
| 2011 | 1027 |

Elaboración propia basada en datos de Morales (2011)

Considero que concebir la formación docente solo con la titulación es bastante limitado, más aún cuando se ha obtenido a través de un “examen de conocimientos” estandarizado y no en un proceso de reflexión y análisis de la problemática de una práctica que se pretende que sea intercultural bilingüe. Este proceso le permitiría al maestro plantear por sí mismo posibles estrategias de solución. De esta manera, el título se convierte en un trámite administrativo porque no representa la modificación de las prácticas, solo es útil en la presentación de informes que avalan “la rendición de cuentas” a la autoridad.

En lo que se refiere a la formación permanente de los docentes en servicio, aquí llamada actualización, el Diagnóstico de 1990 reportaba las dificultades que, desde mi punto de vista, no han sido del todo superadas en las actuales estrategias como veré más adelante:

Para la actualización de los docentes en servicio, [la DGEI] no cuenta con un programa específico para tal fin y los cursos que se ofrecen, sólo en una **pequeña proporción son impartidos por personal con experiencia y programas técnicos adecuados**. Por lo que en la mayoría de los cursos se observa improvisación, tanto en la organización cómo en los aspectos técnicos.

En cuanto a la **profesionalización de los maestros bilingües**, hasta la fecha no ha sido posible consolidar alternativas viables para su logro; el Bachillerato Pedagógico de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio no ha respondido a las necesidades de formación de maestros indígenas.

La Universidad Pedagógica Nacional, desde hace algunos años creó, por **demandas de organizaciones indígenas**, la Licenciatura en Educación Indígena, a la que han accedido maestros bilingües. Sin embargo, esta carrera no ha podido extender su beneficio a los diferentes estados, toda vez que no se ha elaborado un esquema curricular que permita el desarrollo de la misma bajo modalidades semiescolarizadas (Ibídem).

Considero que en este diagnóstico están contenidos algunos de los nudos críticos que desde la política de formación, deberían haberse resuelto después de casi cuarenta años de existencia del subsistema.

En lo que se refiere a los cursos de actualización, estos han pasado por distintas etapas, con enfoques diferentes dependiendo de las políticas sexenales orientadas por las instancias internacionales. En la era de la modernización dentro de los programas compensatorios de Banco Mundial canalizados a través de CONAFE, los maestros de escuelas indígenas fueron capacitados en cursos que atendían el manejo del nuevo Plan de Estudios de Educación Primaria 1993, los nuevos materiales de apoyo docente y la planeación de grupos multigrado durante los ciclos escolares 1996-1997 y 1997-1998 (SEP/CONAFE, 1997).

Para analizar los planteamientos de estos cursos presento un ejemplo de cuál es el propósito y las estrategias de trabajo que plantean a los maestros en el curso:

Planeación de Lecciones Multigrado III⁴⁷:

⁴⁷ A este curso le antecedieron los cursos: Estrategias para el aprovechamiento de los libros de texto y los materiales de apoyo al inicio del ciclo escolar 1996-1997. El curso extensivo "Planeaciones de lecciones multigrado I" con la propuesta de elaborar Unidades Didácticas. En el segundo semestre el

[...] como meta de la **capacitación docente** que cada uno de los maestros de las **escuelas rurales multigrado** tengan el suficiente **dominio teórico, técnico y operativo** para desempeñarse como un facilitador que promueva la investigación y el aprendizaje de los alumnos con **temas de interés y de la comunidad**, ejercite en el alumnado las competencias intelectuales básicas y de socialización, promueva el fortalecimiento y la adquisición de valores, utilice las diferentes **asignaturas como instrumentos o fuentes de información científica** [...] Para ello, se **capacita en los estados a todos los niveles de la red pedagógica** –grupos técnicos, supervisores, asesores técnicos y docentes- que participan en el reto de los Programas Compensatorios SEP/CONAFE, 1997 s/p)

La planeación en este curso proponía el uso del “Diario de Clases como un material de apoyo para la conducción de clases con grupos multigrado.” El contenido del material está organizado de manera esquemática con cuadros para la “organización semanal de lecciones multigrado” por medio de unidades didácticas, el docente consigne el día, la asignatura, los objetivos didácticos, la lección (saber, saber hacer) y los materiales.

Enseguida, en el material de apoyo se presenta la planeación por día organizada en los tres ciclos que conforman la educación primaria, en cuyos cuadros el maestro debe anotar por ciclo:

“van a saber que...

y van a hacer...

De los libros de texto, van a utilizar...

Y tienen que trabajar o interactuar () individualmente () en los equipos del mismo ciclo, o () con los alumnos de _____ ciclo” (Ibídem.).

Desde mi perspectiva, esta planeación ilustra la visión instrumental que se tiene del papel del maestro respecto de qué hacer y cómo hacerlo en su práctica, lo cual me lleva a plantear varias cuestiones, que pienso, permiten explicar por qué este tipo de cursos no han contribuido a “mejorar la calidad de los aprendizajes” de los estudiantes como se pretende.

curso extensivo Planeación de lecciones multigrado II, profundizó en los procedimientos de elaboración de las unidades (SEP/CONAFE, 1997).

Los cursos, de entrada, plantean la capacitación como la forma de resolver un problema estructural del SEN, cómo trabajar con grupos multigrado sin contar con una preparación pedagógica, tampoco con un programa ni materiales creados exprofeso. De esta manera, la adecuación de programas diseñados para grupos unigrado se deja en manos de profesores con una breve capacitación.

Como he revisado desde los años noventa, los informes daban cuenta del alto porcentaje de escuelas multigrado existentes en el país de las cuales muchas eran y son de educación indígena. Situación persistente que a 20 años de la instrumentación de estos cursos no han cambiado para profesores que trabajan en contextos indígenas y no indígenas.

La lógica de este curso considera al docente como aplicador de la teoría, aunque en la presentación dicen "recuperar los mejores hábitos e iniciativas magisteriales de conducción de clases". De entrada discrepo en la concepción de racionalidad técnica que se tiene sobre el docente y de cómo formarlo a partir de considerar la complejidad de su práctica y su concreción en la diversidad de realidades escolares. Si la formación es un proceso a largo plazo que requiere de tiempo, de reflexión individual y colectiva, los cursos breves donde los maestros siguen instrucciones para llenar formatos, inhiben la reflexión sobre la experiencia e ignoran los saberes producto de ella, entonces difícilmente favorecen los cambios en las prácticas.

Si observamos la propuesta de planeación y la contrastamos con la meta que habla de lograr que los docentes tengan el "dominio teórico" existe una contradicción, porque en qué momento se revisan los fundamentos que la sostienen, a menos que se trabajaran otros materiales que no están incluidos en este "manual de procedimientos" del que vengo hablando.

La otra condición necesaria en el proceso de formación de la que hablaba Ferry, es la relación con la realidad de los docentes que en este curso es limitada. El punto coincidente es que atienden grupos multigrado pero éstos tienen características culturales y lingüísticas diversas, que los programas y libros de texto

que se usan en la planeación no contemplan. Se planea por asignaturas lo cual es un obstáculo para partir de temas de interés de los alumnos y de su contexto.

La cuestionada estrategia en cascada para la impartición de los cursos sigue la ruta antes mencionada de la "red pedagógica": los equipos técnicos estatales reciben el curso en la Ciudad de México y la reproducen en sus estados a los supervisores y asesores técnicos para que a su vez éstos lo hagan con los profesores. Me pregunto, ¿con qué precisión y claridad de contenidos y estrategias llega a los docentes, quienes también hacen sus propias interpretaciones?

Las voces magisteriales llaman a esta capacitación: "teléfono descompuesto", puesto que hay una pérdida y reinterpretación reiterada de la información, "un carácter aislado e inconexo de la misma" (Jiménez y Mendoza, 2012 p.100), agregaría la escasa relación con la realidad cotidiana del trabajo docente.

En la llamada cadena pedagógica, que a mi parecer es una cadena de mando, de poder, los principales responsables de la efectividad de estos cursos descansa en los supervisores y sus asesores técnicos, quienes no han recibido una formación profesional para convertirse en formadores de docentes, solo el curso que les imparten en unos cuantos días. Quizá este tipo de estrategia explique la capacitación masiva de: "7 mil 100 docentes formados en temas que van desde el diseño de estrategias de trabajo en el aula, uso y diseño de recursos curriculares en lenguas indígenas, hasta la evaluación con enfoque intercultural y de aprendizaje" (DGEI, 2010 p. 19).

Un recurso más que se instrumentó para dar soporte de carácter académico a los docentes fue el *Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (PAED)*, dirigido al Asesor Académico de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (ADD) y al directivo de las escuelas de educación indígena (SEP/ DGEI, 2011). Con el cambio sexenal, la Reforma Educativa de 2013 y las prescripciones internacionales el PAED se transformó en el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE).

Este programa tiene como antecedente la fusión de siete estrategias de intervención de los niveles educativos Básica, Media Superior y Superior, el concepto

de inclusión educativa se actualiza y puede dar una idea de cuáles son los ámbitos que atiende: “ampliar el concepto para lograr un mayor acceso educativo pero con una educación de calidad sin discriminación alguna, considerando a los niños y niñas con discapacidad, poblaciones indígenas, poblaciones rurales, migrantes o estudiantes que han abandonado el sistema educativo” (SEP, 2014 p.6).

La retórica de los grandes resultados de la DGEI se pone en cuestionamiento en el diagnóstico de la CGEIB (2014): “La aplicación del currículum y las prácticas docentes tienden a favorecer un saber único y homogéneo, sin considerar las diferencias socioeconómicas, culturales, étnicas y personales...” (p. 26).

Reitero, cuál es el motivo de continuar con esta estrategia después de años de mostrar su ineficacia e ineficiencia. Creo que la clave está dicha en los informes antes revisados, el gasto educativo que implica transformar las prácticas de formación es muy elevado. Asimismo, exigiría modificar las formas de hacer política educativa, invertir la forma de actuar, los proyectos tendrían que ser regionales, locales, a partir de las necesidades de la diversidad de realidades escolares contando con los recursos financieros federales, estatales y municipales necesarios para su instrumentación.

Si hubiera voluntad política se haría realidad el postulado que ahora es solo retórica oficial: “Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje” (SEP, 2011 p.19). ¿El llenar formatos siguiendo instrucciones hace posible conocer a los alumnos, sus necesidades e intereses? Una vez más se reafirma el hecho de la incongruencia entre el discurso y la acción gubernamental.

Me parece que ante la problemática de la formación continua la administración de la DGEI en el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012), como parte de Alianza por la Calidad de la Educación, en la tarea de profesionalización reconocía: “el grado de rendimiento académico en escuelas indígenas depende en gran medida del nivel de preparación que poseen los profesores, equipos técnicos y directivos” (Sánchez, 2011 p.319).

De esta manera, la DGEI intentó nuevas formas de trabajar con los maestros, como una respuesta a: “cierta resistencia a las llamadas ‘capacitaciones externas’

que se imponen a los maestros desde niveles centrales” (Morales, 2011 p.76), de ahí que, una alternativa fue crear las Redes de Profesionales de la Educación Indígena (RedPEI) en 2009, para cualificar la experiencia de los participantes “en interacción con pares y compartiendo saberes en los que se rompa la concepción piramidal” (Ibídem. p. 79).

A pesar de que las autoridades de la DGEI declaraban:

...como la mayor parte de las políticas y programas educativos de diversos países, ésta ha sido trazada desde el exterior. La visión paternalista, en la que el funcionario y el académico saben cuál es la solución a los problemas de la comunidad generalmente ha primado (Sierra, 2011 p.109).

Los propios discursos y acciones gubernamentales se contradicen tanto en la búsqueda de autonomía en la decisión de la política de formación docente, como en la importancia de considerar el conocimiento docente como “insumo básico” en ellas.

El antecedente de la creación de la RedPEI fue el proyecto para la “recolección del saber práctico de los profesores” del medio indígena, en el cual se valieron de la estrategia de capacitación a 500 maestros para que aprendieran una metodología para la sistematización de esos saberes (Ibídem.). Nuevamente se hace presente la idea de un entrenamiento al vapor para que los maestros aprendan a reconocer sus saberes. Será posible que en estas capacitaciones se logre lo que han propuesto sobre “el desarrollo de una actitud reflexiva, autocrítica, dialógica y propositiva, dirigida a mejorar la práctica cotidiana” (Sánchez, 2011 p. 319).

Como se aprecia constantemente en el discurso oficial hay una conceptualización del “deber ser” sobre la formación de los maestros y directivos, la cual ha sido adoptada de la óptica de los organismos supranacionales. Sin embargo, me parece que en las acciones gubernamentales se hace evidente que permea la concepción instrumentalista de capacitación.

La Universidad Pedagógica Nacional y la formación de maestros en escuelas de educación indígena

Para este trabajo, las licenciaturas de la UPN dirigidas a la formación de los maestros que trabajan en contextos indígenas son el referente obligado, porque a partir de las experiencias vividas en ellas, el colectivo de la escuela El Porvenir turno vespertino (tv), construimos una propuesta alternativa.

La primera de ellas fue la Licenciatura en Educación Indígena (LEI'82), asimismo fue el antecedente de las licenciaturas para maestros en servicio en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI'90).

La LEI ha sido un programa dirigido a la formación de cuadros técnicos, que en el momento de su creación, pretendía dotar a los maestros de herramientas que desde el ámbito pedagógico llevaran a cabo la instrumentación de Educación Bilingüe Bicultural (EBB) del recién estrenado subsistema.

Como había apuntado, la LEI nació junto con las licenciaturas de Etnolingüística y Ciencias Sociales para formar profesionales indígenas, en la coyuntura de la política indigenista de "participación" en la cual se manifestaban distintas posiciones ideológicas, una radical que identifiqué como "etnicista" o "esencialista" (Bertely, 1998; Malagón; 2006).

Esta postura considera que la cultura y la identidad étnica se adquieren por el solo hecho de haber nacido en el seno de un determinado grupo social, que su esencia radica en ese origen estático que no cambia. Deja de lado, los complejos procesos socioculturales en los que la cultura se transforma de acuerdo a las circunstancias históricas, así como que la identidad se construye en la interacción.

Esta visión estática divide al mundo en dos: "buenos y malos, indios y mestizos, pueblos indígenas y sociedad nacional". El discurso esencialista ha influido en docentes y funcionarios que se asumen como indígenas en defensa a ultranza de lo "propio", cuyas posiciones extremas conducen a actitudes racistas y discriminatorias (Malagón, 2006).

Considero que esta ideología asumida por numerosos profesores y dirigentes indígenas contiene en el fondo un profundo resentimiento y prejuicios históricos que han impedido establecer relaciones de cooperación para trabajar juntos pensando en el beneficio de los pueblos. Lo más grave es que sigue presente en el campo

educativo un conflicto oculto, tanto entre hacedores de políticas como académicos y maestros, cuando se trata de decidir si la educación debe ser instrumentada por especialistas “para” los indígenas, como el modelo actual considerado como precario y segregador (Bertely, 1998).

En las realidades escolares, los informes oficiales citados, investigaciones pioneras y actuales lo confirman. El modelo de Educación Indígena como ha operado hasta hoy ha contribuido, de manera significativa, al desplazamiento de las lenguas originarias por el español, ha actuado homogeneizando identidades y ha impuesto estilos de vida (Coronado, Ramos y Téllez, 1984; Coronado, 1989; Mena, Muñoz y Ruiz, 1999; Díaz-Couder, 2009). Podría señalar que, desafortunadamente, la improvisación en la formación docente ha jugado un lugar clave entre las causas del deterioro educativo de los pueblos originarios.

Si bien habría que mencionar que a raíz del reconocimiento mundial a la diversidad lingüística y cultural por la UNESCO y el constitucional en México, la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal⁴⁸, diseñó un área de formación específica con enfoque intercultural bilingüe al interior de la Licenciatura en Educación Primaria (1997), que se incluiría de forma gradual a partir del ciclo escolar 2004 – 2005 (SEP/DGESPE), y de manera paulatina abarcaría todos los cursos. Parece ser que se proponía la “interculturalidad” para todos, proyectada por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

Sin embargo, la imposición de siempre en las Normales provocó reacciones de rechazo a esta licenciatura, pero a la vez fortaleció propuestas independientes como la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (Reyes y Vásquez, 2009), la cual se había fundado en 1999, bajo la influencia de la lucha zapatista.

Vale la pena citar que en esta Normal de Oaxaca participaron estudiantes de la LEI que formaron parte de nuestro equipo de Extensión Universitaria, lo cual me parece una evidencia relevante de lo que significó en su proceso de formación, el

⁴⁸ En 2005 se crea la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación y las Normales dejan de pertenecer a la subsecretaría de Educación Básica y Normal.
<http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/reglamento.pdf> [Recuperado 5/08/2017]

contacto directo con los maestros y las dificultades que enfrentaban en la instrumentación de la EIB.

En 2012, se publica un nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura Educación Primaria Intercultural Bilingüe (SEP/DGESPE, 2012) que separa los futuros maestros indígenas del resto de los estudiantes, se volvía a la segregación.

Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena. Plan '90 (LEP LEPMI'90).

De hecho, el primer programa de formación para docentes frente a grupo fue LEP y LEPMI'90, aunque el sesgo discriminatorio hacia los maestros siempre ha estado presente, puesto que la SEP considera a estas licenciaturas "remediales", es decir de "nivelación" para que los docentes frente a grupo obtuvieran el grado de licenciatura (Salinas, 1995). Pero para los miles de profesores que las cursaron representaron la primera oportunidad de prepararse profesionalmente. Quiero hacer énfasis en que no dejen de reconocer las grandes limitaciones que ha enfrentado este programa y que analizo para encontrar alternativas viables.

El contexto político en el que nacen estas licenciaturas fue entre otras causas, la coyuntura política externa cuando el gobierno mexicano suscribió y ratificó el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales de la OIT (1989). El Convenio reconocía el derecho de estos pueblos a una educación culturalmente adecuada y el uso de su lengua materna y el español (Ibarrola, 1995).

El gobierno de Salinas de Gortari y el Congreso de la Unión se vieron obligados a cumplir con este mandato y se hicieron cambios al Artículo 4º Constitucional en los cuales se reconocía la diversidad cultural y lingüística. Durante el gobierno de Vicente Fox (2001) el Artículo 4º se modificó con un cambio sustancial que considera a los pueblos originarios *entidades de interés público* y pasó a ser el Artículo 2º Constitucional (ver capítulo IV).

La formación de los maestros indígenas en servicio ya era una demanda de tiempo atrás exigida por las asociaciones de los mismos docentes, de la DGEI y académicos de distintas instituciones de educación superior. Unos años después de

su inicio, la propuesta de LEP y LEPMI se vio impulsada por el movimiento zapatista, porque como sostenía Pablo Latapí:

[...] les debemos a los zapatistas una nueva visión de México [...] si el país es plural, el respeto a lo diferente debe ser su esencia, si somos casa de muchos pueblos, la tolerancia y la apertura de espíritu debe llegar a ser a la vez pilares de la ética pública [...] Ninguna escuela puede permanecer indiferente a esta nueva visión de México (citado en Salinas y Avilés, 2003 p.166).

La presión política y el clamor social favorecieron que las licenciaturas continuaran su existencia, puesto que se tenía programada su operación solo durante seis años para atender a 13 mil maestros que requerían ser "nivelados". En 2003, se informaba que este programa había atendido aproximadamente a 21 mil maestros y que seguía teniendo una fuerte demanda en los estados con mayor población indígena (Ibídem).

En este espacio solo quiero resaltar el interés que había de la mayoría de los docentes por prepararse, por ser universitarios y convertirse en "licenciados". Una oportunidad para fortalecer su identidad cultural y magisterial dejando atrás la historia de discriminación y estigmatización por ser maestros bilingües de "segunda". También buscaban respuestas a una compleja práctica a la que las instituciones formadoras no hemos respondido suficientemente.

Considero que el análisis de la problemática en las prácticas de formación en las Unidades y subseces en las que se han operado las LEP y LEPMI, da la posibilidad de focalizar los nudos críticos de la formación que hemos ofrecido.

El enfoque en el que se basan las licenciaturas es el que toma "como objeto de estudio" a la práctica docente, "se aborda desde diversas dimensiones y perspectivas teórico-metodológicas y disciplinarias, teniendo como ejes al maestro, al alumno, al conocimiento y a la institución escolar" (Ibídem. p.17).

Como toda propuesta curricular su concreción en las prácticas docentes, ha tenido algunos avances pero más serias dificultades, mi punto de vista, que pretendo sea crítico, parte de las distintas experiencias que viví como participante en el diseño, la evaluación de estas licenciaturas y en la docencia en una subsece de la UPN en

Guerrero, así como en el trabajo colectivo con los maestros egresados de ellas. Apuntaré aquellos avances y dificultades que considero más inciden de manera relevante en el proceso formativo, lo cual podría contribuir a diseñar programas de formación para el ejercicio de una práctica docente que parta de las características culturales y lingüísticas de los alumnos y del contexto en el que se sitúa la escuela.

Mi análisis se basa en los informes del Proyecto de Evaluación y Seguimiento (PES) de las LEP y LEPMI⁴⁹, este proyecto centró su investigación en conocer cómo había sido el proceso formativo desde los principales actores: el estudiante-maestro (EM), el docente formador (DF, asesor) y el diseñador de los materiales de estudio.

La primera etapa del PES significó un acercamiento inicial a la puesta en práctica del currículo prescrito de las LEP y LEPMI, las evidencias de lo que había sido el proceso de formación las cuales documenté con la revisión de las Propuestas Pedagógicas (PP) a las que el Plan de Estudios considera, como estrategia de formación, ya que, a través de su construcción durante los tres últimos semestres de la carrera el EM desarrolla un conocimiento sobre su práctica, identifica problemas y plantea alternativas de solución. A la vez sus reflexiones y alternativas de solución escritas pueden convertirse en su trabajo de titulación (Jordá, 2000). Los hallazgos que arrojaron las primeras PP en esta etapa fueron:

- Una escasa reflexión y cuestionamiento de la experiencia docente por el propio estudiante maestro.
- Falta un análisis puntual de cuáles son las características lingüísticas y culturales de los grupos escolares y cómo éstas influyen en la problemática pedagógica que se enfrenta.
- Dificultades para manejar los referentes teórico-metodológicos para explicar el problema y fundamentar su estrategia.
- Dificultades en la redacción (Jordá, 1997).

⁴⁹ El PES de estas licenciaturas abarcó dos fases, la primera de 1995-1996 y la segunda de 1996-1999. El Proyecto pretendía un trabajo compartido entre asesores de las Unidades UPN con la de Ajusco a partir de siete líneas de evaluación: 1) Perfil de ingreso del estudiante-maestro 2) Seguimiento de matrícula 3) Desempeño académico del estudiante 4) materiales y modalidad de estudio 5) Productos de titulación 6) Impacto social 7) Básica: condiciones de operación en las Unidades y subsedes por la descentralización (Salinas y Avilés, 2003 pp. 175-176). Lo que presento corresponde a la Línea Productos de Titulación que coordiné a nivel nacional.

También se consideró como factor relevante que influye en el proceso formativo el contexto institucional en el que se desarrolla debido a las condiciones laborales y materiales de Unidades UPN y más de las Subsedes, las que inciden negativamente, ya que, por contar con contratos de pocas horas no ofrecen la oportunidad de llevar a cabo, una condición básica, el trabajo colegiado. Me parece que el trabajo colectivo de los docentes formadores da pie a reflexionar sobre la propia práctica y la búsqueda, juntos, de alternativas que lo mejoren.

Las explicaciones de los limitados resultados en las PP⁵⁰ las construí considerando a los actores en el proceso de formación. De manera resumida expongo, cómo los trabajos de titulación y los documentos revisados mostraron desencuentros en las concepciones de los actores con respecto al Plan de Estudios y las distintas maneras de entender la formación docente, la formación específica⁵¹ y la PP como estrategia de formación docente.

En el caso de los Estudiantes- Maestros (EM):

En términos generales, podemos afirmar que los estudiantes conciben la propuesta pedagógica como el trabajo que los acredita para obtener el grado de licenciados, un trámite que es necesario cubrir. De ahí que la PP no se reconozca como una estrategia de formación (Jordá, 2000 p. 20).

Las consecuencias de esta forma de entender el proceso de construcción de la PP, desvirtúa en sí el proceso formativo donde tendría que estar la reflexión de la experiencia docente para lograr aprendizajes que contribuyan a mejorar la práctica. Las representaciones de los docentes –formadores (DF, asesores) coincidían con las

⁵⁰ El Proyecto de la Línea de Titulación se realizó desde la perspectiva etnográfica, la cual permitió comprender los procesos formativos a través de sus propios actores en la interacción cotidiana de las aulas de la UPN. Para el conocimiento de estas realidades llevé a cabo trabajo de campo con observaciones y registro de las sesiones sabatinas en Unidades y Subsedes, encuestas, talleres con asesores y estudiantes maestros; informes de asesores y la revisión y análisis de propuestas pedagógicas de las tres regiones: Norte, Centro y Sur, en que se organizaron las Unidades UPN que trabajaban las LEP y LEPMI.

⁵¹ En la primera etapa del PES se hablaba de la formación específica, concepción que se modificó como aquella que contribuya a que el maestro participe en la edificación de una educación intercultural, con la finalidad de no confundir lo específico con una educación que Gigante (1991) llama "especial", término que se asocia con un tipo de servicios educativos que excluyen a sectores sociales, que por su pobreza y marginalidad, puedan acceder a los servicios educativos regulares.

de los estudiantes, ya que también habían vivido experiencias similares al realizar su trabajo de titulación al concluir la carrera.

Otro aspecto fundamental en el proceso de formación son las ideas y formas de trabajar que sustentan la práctica formativa, las que se inscriben en la perspectiva técnica y no en el enfoque reflexivo que pretendía el Plan '90.

Para los DF, la formación de los maestros debe enfocarse a aprender conocimientos-elementos teórico-metodológicos adecuados para la intervención en su práctica, con el apoyo del conocimiento científico de los especialistas. En sus palabras opinaban sobre el proceso de formación: "Proceso en donde los maestros en servicio adquieren elementos teórico-metodológico para tratar de cambiar su práctica docente y, en este cambio, responda un poco a las características de las comunidades indígenas en especial" (46)⁵² (Ibídem. p.25).

La modalidad de las licenciaturas es semi-escolarizada lo que implica contar con un paquete didáctico de materiales: Guía de trabajo y antologías. Desde su diseño se establecían tres situaciones de aprendizaje, a saber: individual, grupal y taller integrador en el área básica y taller de PP en el área terminal. Se proponía que el trabajo individual lo realizara el docente antes de asistir a las sesiones de fin de semana, espacio en el que tendría la posibilidad de la reflexión crítica de su experiencia con el apoyo de los textos de la antología para compartirla con sus compañeros en la sesión grupal.

Como suele suceder, el currículo prescrito está muy lejos del currículo en acción, la organización del trabajo pedagógico de los DF, en general, se centraron en las lecturas de la antología sin considerar la Guía de Trabajo donde se establecen las finalidades y actividades de cada situación de aprendizaje que deben partir de las nociones y experiencias docentes.

El otro actor directo, es el diseñador de los materiales, en éstos se evidenciaron las concepciones derivadas de las propias historias de formación y de experiencia profesional que se asemejaban a las de los DF. En las primeras ediciones

⁵² Transcripción de audiocasete de la VII Reunión Nacional LEP y LEPMI, Mesa Productos de Titulación. La Trinidad, Tlaxcala, marzo de 1995.

de los materiales se observó una carga importante de textos teóricos, lo que podía significar que el maestro encontraría en la teoría las respuestas a la problemática que enfrentaba.

En los materiales de estudio se identificaron problemas como las distintas maneras de concebir la formación y la propuesta pedagógica; la ausencia de estrategias didácticas en las Guías de Trabajo que derivaran en el reconocimiento de cómo las características lingüísticas y culturales del contexto social y escolar influyen en los problemas pedagógicos.

Estas situaciones las atribuí a la formación y experiencias profesionales de nosotros los diseñadores en cuanto al tipo de carreras de las cuales proveníamos, la experiencia en la docencia en los niveles de preescolar y de primaria, que son en los se prepara a los docentes, así como el conocimiento de la docencia en las escuelas indígenas y la experiencia en el diseño curricular. La mayoría de los elaboradores cursaron estudios universitarios (65%) y el resto provenía de las normales. El 75 % contaba con estudios de posgrado. Al igual que los DF pocos habían cursado licenciaturas que abordaran el campo de la educación indígena (11%) y algunos habían tenido un primer acercamiento al conocimiento del campo de la educación indígena previo al diseño (35%). Lo cual implicó para la mayoría de los elaboradores y DF aprender a la par que se diseñaba y ejercía la docencia.

Un aspecto central que considero ha repercutido y repercute en el trabajo del DF de las licenciaturas que se imparten en las UPN, es el contexto institucional que no ofrece las condiciones laborales necesarias para que los DF realicen trabajo colegiado, durante el cual se reflexione sobre la propia práctica, como dicen los programas dirigidos a los docentes, de este modo es posible identificar las dificultades de los estudiantes en función de los estilos que tenemos de ejercer la docencia.

A 27 años de la existencia de LEP y LEPMI su presencia continúa por ser, en algunos lugares, la única opción de analizar la diversidad sociocultural y lingüística de las escuelas que está presente en todas las escuelas del territorio nacional, debido a los cambios sociales y económicos de la sociedad mexicana inmersa en el proceso

de globalización. Es imprescindible diseñar otra licenciatura que atienda estas necesidades de formación para todos los que ejercen la docencia y futuros maestros, no exclusiva para el medio indígena sino para el conjunto de docentes del SEN, en la cual se entienda de otra manera el proceso formativo y rompa con las actuales concepciones instrumentalistas de la política neoliberal que impide la transformación de las prácticas.

Para cerrar este capítulo quiero dejar constancia, precisamente de la concreción de esta política neoliberal en la formación docente a través de la penetración de los OS en alianza con la iniciativa privada en la formación de maestros para contextos rurales e indígenas.

El ejemplo que presento es el modelo escolar gerencial que el mencionado Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) considera como de "innovaciones en el área de la formación docente": el Centro Rural de Educación Superior (CRES-ESTIPAC) en Jalisco, México.

Me parece que el caso del CRES-ESTIPAC ilustra varias cuestiones, una de ellas, es la penetración en nuestro país de las agencias norteamericanas como el PREAL en alianza con la Iglesia Católica y posiblemente empresarios de quienes supongo reciben "donaciones". Asimismo, se hacen visibles las dinámicas y mecanismos que emplean los OS y socios en la concreción del modelo de formación docente neoliberal en nuestro país.

Este Centro fue fundado en 1980 a partir de la experiencia de la religiosa "Mtra. Dolores Morales Pérez, quien con el deseo de elevar la condición humana y social de los jóvenes campesinos e indígenas de México comienza a trabajar en una nueva metodología educativa" (CRES-ESTIPAC, 2017). Han formado bachilleres y docentes indígenas principalmente wixaritari, de él han egresado indígenas y no indígenas, 2000 bachilleres y licenciados en educación preescolar y primaria.

El financiamiento de esta institución es privado y recibe donaciones a partir de haberse constituido como Asociación Civil (1983) "Instituto Cultural del Valle de Ameca" y al crear la "Fundación con los Niños y Familias del Campo, IAP". Estas herramientas jurídicas hacen posible contar con los recursos económicos para

proporcionar becas a los estudiantes indígenas que cubren solo el 30 % de la colegiatura y el derecho a “todos los servicios asistenciales: hospedaje, alimentación y salud” (Ibídem.).

Un ingreso extra lo representa la venta del pan, elaborado por los estudiantes en el taller de panadería, de frutas y verduras cultivadas por ellos mismos en sus campos y la producción de la crianza de gallinas, cerdos, conejos y vacas. Por cierto, el Centro cuenta con una extensión de tres hectáreas de terreno en el que realiza sus actividades agropecuarias (Informador.Mx, 2016).

La concepción de lo que pretenden formar como docente es la persona que “desarrolla habilidades académicas pedagógicas y de liderazgo para el desarrollo económico y comunitario en zonas rurales” (PREAL, 2006 p.18).

Reconozco que el hecho de contar solo con el mapa curricular me impide analizar con certeza la concepción que este Centro tiene sobre la formación, pero algunos datos me permiten hacer algunas inferencias.

Los cursos son muy semejantes a los de cualquier plan de estudios universitarios en el tema de la formación docente: Psicología del desarrollo de la infancia y adolescencia, fundamentos de educación y pedagogía; paradigmas educativos, sociología de la educación, metodología de la investigación; contenidos de las asignaturas que se imparten en educación primaria y estrategias en pensamiento matemático, habilidades comunicativas, a las que los estándares curriculares del Plan de Estudios 2011 les dan más peso. Se incluye un solo curso referido a la cultura: Tendencias de la educación intercultural. La inclusión de un solo tema es interesante puesto que más del 60 % de su población estudiantil dicen que son indígenas (Informador.Mx, 2016).

Sumado a ello están los ingredientes de la educación neoliberal: Gestión de innovación a través de las tecnologías de la información y la comunicación, en la “capacitación para el trabajo”. Asimismo el lenguaje que la caracteriza tan de moda hoy en nuestras universidades y que se aprecia en los “Trayectos Formativos”:

“1 Investigación, intervención e innovación educativas

2 Psicología y desarrollo Humano e Integrador

3 Curricular Docente

4 Comunicación y nuevas tecnologías

5 Integración Educativa situada al contexto” (CRES/Estipac, 2017).

Creo que la “capacitación para el trabajo” ubica de manera clara a este plan de estudios dentro de la perspectiva de la racionalidad técnica, el profesor como técnico aplica el conocimiento científico (Pérez Gómez, 1992). Y la interrogante que me surge es, si los conocimientos de los estudiantes indígenas ocupan algún lugar en el currículo o se ignoran.

Un punto que llamó mi atención es que en la última actualización de su página web, el Centro pasó a ser universidad, quizá por la necesidad de expedir títulos. Me pregunto ¿por qué no se incorporó a alguna de las universidades públicas del estado de Jalisco? Su independencia me parece sospechosa habría que preguntar a la Secretaría de Educación de Jalisco y a la SEP, aunque esta “irregularidad”, por llamarla de alguna manera, es bastante común en las entidades federativas donde proliferan las universidades privadas “patito”.

En la actualidad el CRES ofrece estudios de bachillerato y tres licenciaturas – Educación Primaria, Educación e Innovación Tecnológica y Liderazgo, Emprendurismo Social- las cuales se basan en su Modelo de Educación Integral e Integradora para el Desarrollo Comunitario, Participativo, Productivo y Sustentable del Campo (Estipac, 2017/ Informador. Mx, 2016). Supongo que el Plan de Estudios es el mismo para cualquier carrera, “polivalente” porque es el único que se presenta en la página. De él, es posible, que los estudiantes elijan las materias dependiendo de la carrera que deseen estudiar.

En su “Visión” y “Valores” puede inferirse un modelo educativo que considera a las comunidades indígenas como atrasadas en la versión del “desarrollismo” del siglo pasado, porque son incapaces de alcanzar por sí mismas el desarrollo hacia comunidades “modernas” y “tecnologizadas”, dicho en sus propias palabras: “Contribuir a la formación de una corriente educativa que vuelva a las comunidades más humanas, fraternas, justas, proactivas y autogestivas, para que de esa manera construyan su propio bienestar” (CRES-ESTIPAC, 2017).

Desde mi perspectiva, esta propuesta educativa refleja una mezcla de individualismo, filosofía cristiana y colonialismo por las maneras de ver a los indios como individuos incapaces que requieren de que les enseñen cómo vivir, donde el individuo libre es el promotor del progreso: “permitirse ser uno mismo, cultivando la inteligencia, fortaleciendo la bondad y ejercitando la voluntad para que las decisiones de vida sean propias y enfocadas al bienestar común” (Ibídem).

Los “Proyectos de auto-sustentabilidad” destinan sus recursos “para la educación de los jóvenes” y “para la sustentabilidad económica de la escuela” (Ibídem). La propuesta de la “Gestión escolar de calidad” que impulsa la SEP al dar autonomía a las escuelas encaja en esta institución, porque será prospera a partir de una organización eficiente y efectiva con bajo costo e inversiones (donaciones); el trabajo de los estudiantes “genera productos y servicios de alta calidad, necesarios para la supervivencia de la organización” (Bolívar, 1999 p.2).

Por supuesto que la aplicación de la tecnología está presente en el negocio del CRES, ya que cuentan con una tienda en línea, correo electrónico y teléfonos para sus ventas (CRES-ESTIPAC, 2017). Una organización escolar con estas características es el modelo que el PREAL considera como innovador para formar docentes subordinados a las leyes de la economía global.

De esta manera, la SEP pretende aplicar la autonomía de gestión en los centros escolares públicos, al responsabilizarlos de su propio mantenimiento ya que así, se libera de costos, los controla mediante la evaluación de su gestión, de los resultados de los logros de aprendizaje de estudiantes y el desempeño de docentes, todo ello para rendir cuentas a la OCDE.

Cultura, lengua e identidad: políticas para atender la práctica docente en escuelas de educación indígena

En este apartado me enfoco a revisar cuáles son las propuestas pedagógicas que la DGEI ha diseñado para atender las dimensiones socioculturales que caracterizan a la práctica docente de los maestros del subsistema: cultura, lengua e identidad.

Con Díaz- Couder (1998) considero que para comprender la complejidad de la práctica docente en contextos de diversidad cultural es necesario emplear como herramienta metodológica la separación en tres dimensiones: lengua, cultura e identidad. De esta forma es posible atender de manera diferenciada cada una de estas dimensiones en el proceso educativo.

Una enorme dificultad que ha enfrentado el subsistema de educación indígena desde su creación (1978), ha sido cómo entender la cultura para instrumentar pedagógicamente su tratamiento en una educación, primero nombrada como bicultural y posteriormente intercultural.

Desde mi óptica, el mayor obstáculo para que los docentes hagan posible una educación pertinente es no solo la ausencia de esta conceptualización pedagógica, ni las estrategias de formación docente adecuadas, sino también la ideología indigenista que permea el currículo prescrito y las acciones que inciden en las prácticas docentes, lo cual exigiría abordar el tema en los procesos de formación.

La noción de cultura en las propuestas para el trabajo docente de la DGEI se han caracterizado por solo identificar a la cultura como saberes ancestrales, creencias, tradiciones y costumbres de los pueblos, lo cual es insuficiente para que esta conceptualización pueda convertirse en una herramienta operativa para la planeación y ejecución docentes.

Las concepciones del modelo de Educación Bilingüe Bicultural (EBB) vigente de 1978 a 1989, refleja en sus planteamientos el contexto político de origen: la política indigenista de participación que hablaba del "etnodesarrollo", que en la educación se traducía en que los propios indígenas fueran quienes la diseñaran: "Las decisiones fundamentales que atañen a la educación basada en la cultura propia, deben ser tomadas por el propio grupo a partir de su capacidad de decisión y recogidas por el proyecto educativo global (DGEI, 1986 p.18)".

En el mismo documento normativo de la EBB antes citado, las *Bases Generales de la Educación Indígena*, el objetivo general señalaba:

[...] promover el desarrollo integral del individuo que pertenece a las 56 etnias del país, partiendo de su contexto cultural y lingüístico para

apoyar su desarrollo, la revaloración cultural y la afirmación de su identidad étnica; favorecer la participación de los indígenas con todas sus potencialidades humanas... (Ibídem. p.113).

Encuentro en este discurso los elementos a que hacía referencia de la ideología indigenista, la cual coloca en el centro de la actividad pedagógica a la revaloración de la cultura, la afirmación de la identidad étnica y: "En primer lugar la lengua, que representa un punto de importancia insoslayable en tanto expresión, quizá la más auténtica, de la milenaria trayectoria existencial y civilizatoria de cada una de las culturas concretas" (Ibídem p.18).

El tema de la lengua predominó en el diseño de las políticas posiblemente por ser más evidente y fácil su aprehensión, no así aquellos aspectos intangibles de la cultura, lo cual puede explicar, en alguna medida, el que las políticas se hayan enfocado a la atención solo de aspectos de la cultura material como la vestimenta, las artesanías. Han dejado fuera los patrones de organización social de las comunidades, las relaciones entre escuela y comunidad, entre otros aspectos.

El enfoque de la cultura que podría ser relevante en el proceso educativo es el que propone Díaz-Couder (2000), más que describirla habría que entenderla como un "marco interpretativo de las intenciones y presuposiciones del "otro" en la interacción social". Sería observar en la escuela y el aula la cultura "en acción" (p. 117).

En cuanto a la propuesta de la educación bicultural se concretaba en la organización curricular de esta forma:

Para la educación indígena bilingüe bicultural la selección y organización de contenidos cobra una importancia mayor aún: la selección de contenidos mínimos esenciales provenientes de los propios ámbitos de las culturas indígenas y su equilibrada integración con contenidos de la cultura occidental, es un factor obligado para la biculturalidad (Ibídem. p.94)

Considero que vista la cultura de manera reduccionista y estática explica por qué en las escuelas haya una tendencia hacia la folclorización, que impide

identificarla “en la acción”. Se pierde de vista el carácter interactivo en la construcción cultural (UNESCO/INNOVEMOS, 2008).

El término bicultural fue tomado en México y Centroamérica de la tradición educativa bilingüe norteamericana (López, Luis E. 1997). Para que los maestros lo llevaran a cabo se consideró, en la lógica instrumental de capacitación, elaborar dos materiales de apoyo al docente, uno el *Manual para el fortalecimiento de la educación bilingüe bicultural* (DGEI, 1987) y otro el *Manual de Captación de Contenidos Étnicos* (DGEI,1990c). Las recomendaciones pretendían dar una orientación general a los maestros para incorporar los contenidos étnicos a los programas oficiales de educación primaria así como una guía para la lecto-escritura en lengua materna (indígena o español) en el primer grado. También se produjeron manuales para los grados posteriores indicando que cuando la lengua materna fuera la indígena se iría incorporando de manera gradual en los siguientes grados el español oral y escrito.

También el Diagnóstico de 1990 informaba de que a pesar de los esfuerzos por diseñar un plan y programas propios para la educación indígena en el nivel de primaria, como el Plan de Estudios de Educación Indígena de 1985: “ [...] aún no se cuenta con un currículo congruente con los intereses, necesidades y vivencias de los niños indígenas ni articulado al nivel preescolar, como es el propósito de la educación básica indígena” (DGEI, 1990a p.10).

A la limitada conceptualización de cultura para trabajarla en el aula, agrego la confusión para los docentes acerca de los términos etnias, contenidos étnicos, cultura, identidad étnica, como vocablos del proyecto político en boga, que en ese entonces luchaba por abrir un espacio educativo de decisión para los maestros indígenas organizados en ANPIBAC. Estos conceptos fueron adoptados sin mayor comprensión, ni cuestionamiento por parte de diseñadores de programas y materiales, que valga la pena decirlo, fueron en su mayoría lingüistas y antropólogos, sin pensar en el sentido pedagógico didáctico que tendría para la formación de los educandos. En los inicios de la EBB se le dio mayor peso a la educación bilingüe, según Luis Enrique López (1997) el énfasis estuvo en el

desarrollo de metodologías y materiales educativos que apoyasen la enseñanza de la lengua indígena como primera lengua y el español como segunda; debido al insuficiente conocimiento sobre lenguas, culturas y carencia de información pedagógica relevante.

La confusión entre cultura, lengua y etnicidad, desde mi perspectiva, ha influido negativamente en la planificación educativa para los indígenas, ya que ha sido equivocado el uso que se les da al equiparar que la lengua de un hablante corresponde a una misma cultura e identidad étnica. Así, por ejemplo, se dice que el hablante de mixteco es también poseedor de la misma cultura e identidad mixtecas. Cuando en la realidad encontramos que la diversidad lingüística no es equiparable a la diversidad cultural, como explica Díaz-Couder (1998), los hablantes de diferentes lenguas pueden ser portadores de tradiciones culturales similares. Los científicos sociales observaron que la cultura del grupo estudiado no coincidía con la identidad social a la cual se adscribían los individuos de ese grupo.

Por tanto, la política educativa que ha caracterizado a los pueblos y comunidades como poseedores de una misma cultura, lengua e identidad, ha diseñado programas y materiales considerando que si se atienden “las particularidades lingüísticas de una comunidad, automáticamente se atiende a sus particularidades culturales y, por consiguiente, se refuerza su identidad étnica (Ibídem.)”.

Desde mi óptica, en esta manera de concebir las dimensiones radica en gran medida el fracaso de la educación indígena, al no partir del conocimiento de las realidades escolares ni reconocer que cada dimensión tiene una dinámica diferente que debe ser atendida pedagógicamente por separado. También influye el hecho de elaborar programas bajo prescripciones internacionales que no se corresponden con la diversidad sociocultural y lingüística mexicana y solo cumplen la función de rendir cuentas a los OS. Además de que continúan estas formas de operar las políticas, considero que su aplicación ha llevado al estado en que se encuentra la educación para los indígenas.

Me parece que otro factor influyente en el desarrollo de estos programas educativos y de formación docente, ha sido el predominio de un enfoque antropológico y lingüístico de sus autores, lo cual nuevamente nos conduce a la infravaloración que los académicos e investigadores tienen sobre el trabajo docente y los saberes de los maestros. El conocimiento científico es el que tiene la respuesta para las “buenas prácticas”.

Plan de Estudios 2011: ¿Diversificación curricular o segregación curricular?

Del Plan de Estudios 2011, reviso lo que Gimeno (1992) denomina el *currículum prescrito*⁵³ para la Educación Indígena, cómo está contemplada en la “diversificación curricular” la cultura y la lengua *para* la diversidad de los pueblos originarios y los migrantes.

Lo antes señalado corresponde al plano general de la política educativa, ahora quiero referirme a las acciones de la DGEI para que los docentes operen los Marcos Curriculares en los cuales identifiqué la dimensión cultural y a los Parámetros Curriculares que tratan en específico la dimensión lingüística en la educación primaria. En ambos programas exploro cómo plantean la relación con la identidad.

Dimensión cultural: Marcos Curriculares para la Educación Indígena (MCEI)

La propuesta inicial para el diseño de los MCEI consideraba entre sus propósitos “concretar la flexibilidad del currículo nacional para integrar, más que eliminar, contenidos y competencias; visiones del mundo y metodologías de enseñanza; necesidades educativas del alumno y la comunidad” (Olvera, 2009 p. 237).

⁵³ El *currículum* es un proceso social, que se crea y pasa a ser experiencia a través de múltiples contextos que interaccionan entre sí. Así, tenemos el *currículum* “prescrito”, “regulado”, “diseñado”, “organizado”, “en acción” y “evaluado”. Una de estas representaciones es un compendio de contenidos ordenados en las disposiciones administrativas, el Diseño Curricular, este es el *currículum* prescrito y regulado (Gimeno, J., 1992).

La integración de estos contenidos a un currículo nacional muestra que la diversidad cultural corresponde a los indígenas que tendrán una educación con contenidos científicos y “saberes ancestrales”. En cambio, el resto de los educandos mexicanos desconocerán la diversidad mexicana. De esta manera se establecieron oficialmente los MCEI:

La diversidad y el multilingüismo obligan a crear Marcos Curriculares y, con base en ellos, se desarrollan los programas de estudio y se articulan con la diversidad social, cultural y lingüística, al tiempo que deben incluir contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios y de las experiencias de los migrantes que atiende la Educación Básica. Dichos marcos dan muestra de la diversidad del país, reconociendo sus conocimientos ancestrales y actuales, propiciando el acceso a los conocimientos científicos e instrumentales provenientes del mundo en que nos movemos, al comparar y vincular las relaciones existentes entre los saberes locales como aprendizajes esperados y los aprendizajes esperados de los programas de estudio; (SEP, 2011 p. 49).

Como es evidente se concibe a la cultura en su visión reduccionista como los conocimientos ancestrales y actuales, me parece que se vuelve a la visión de la educación bicultural: lo propio y lo ajeno, cultura indígena propia y cultura nacional –universal. Aunque en las propuestas actuales de la DGEI no se menciona la educación intercultural a diferencia de la CGEIB, más bien se habla de la diversidad lingüística, cultural y étnica en consonancia con la UNESCO. Deduzco que los conflictos entre ambas instituciones son los que están presentes en estas definiciones para distinguir cuál es el ámbito del quehacer político que le toca a cada una. A la DGEI la diversidad de los pueblos originarios y a la CGEIB la educación intercultural para “todos” los mexicanos.

La cuestión que me planteé era quién, en la DGEI, se daría a la tarea de elaborar esos programas de estudio que incluyeran los saberes locales, el diseño curricular marginal quedaría en manos de los docentes como ha sido la tradición o se abocarían a él los responsables en esta institución. La propuesta en el discurso, desde mi punto de vista era ideal, realizarlo con especialistas, docentes, colegios de docentes, equipos técnicos. Actualizarlo máximo cada tres años, “[...] gracias a las

mejoras y buenas prácticas de enseñanza de los docentes, incluyendo la tecnología y el desarrollo del conocimiento en ciertas áreas” (Olvera, 2009 p.238).

Me parece que la propuesta puede reflejar por un lado, el desconocimiento de la dinámica, de las condiciones reales de operación y el presupuesto destinado a las instituciones públicas como la DGEI. Por otro lado, la tónica de improvisación que caracteriza al SEN al haber realizado un diagnóstico documental para el diseño de MCEI sin un conocimiento de las realidades escolares y de la preparación de los maestros del subsistema y nuevamente una propuesta que nace desde “arriba” que ignora las experiencias docentes que se han realizado en distintas regiones del país. “[...] las reformas impulsadas no retoman las experiencias y trayectorias docentes como fuentes de conocimiento legítimas que intervienen en su dignificación y motivación para profesionalizarse, ni los estimulan para mantener vivo su compromiso con las comunidades” (Bertely, 2009 p.15).

Para poner en práctica MCEI se elaboraron y publicaron materiales al final del sexenio, tales como: *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Ámbito histórico de la Migración en México* (SEP/DGEI, 2012a) y dentro del mismo Marco curricular: *Metodología para el desarrollo de proyectos didácticos* (SEP/DGEI, 2012b).

Los materiales de MCEI elaborados para apoyar el trabajo docente en los centros preescolares indígenas y de la población migrante, pueden darnos una idea más clara de cuál es su propuesta pedagógica, cuál es el papel del docente en ella y qué pretenden: “[...] incluir en el aula los contenidos que provienen del acervo cultural de los pueblos originarios y de las experiencias migrantes, y articularlos con los planteamientos del Plan de Estudios 2011 y el Programa de estudios del nivel” (SEP/DGEI, 2012b p.22).

El proyecto didáctico es la metodología que plantean para que:

[...] las niñas y los niños conozcan su cultura mediante una investigación que harán en su comunidad. Por medio de ella se busca potenciar, desde la primera infancia, la actitud exploradora y curiosa

de los alumnos y la reflexión sobre el conocimiento que se obtiene haciendo uso de **técnicas de investigación** que permitan el acercamiento con informantes de la propia comunidad, quienes son los poseedores y han sido los transmisores del conocimientos de los pueblos indígenas por generaciones, y de las sociedades migrantes que, en su tránsito por el territorio, conservan y acumulan otros conocimientos (Ibídem. p.27)

La propuesta metodológica me remite a los Manuales de captación de contenidos étnicos, actualizados con el lenguaje de moda, que ignora al principal actor: el niño. Considero que hay un desconocimiento de cómo son los alumnos preescolares, cuáles son sus intereses y del trabajo docente en este nivel. Los nombres de los proyectos didácticos ilustran mis afirmaciones:

“Manejo tradicional de los elementos de la naturaleza”, “Alimentos tradicionales”, “Sistema mexicano de medicina tradicional indígena” y “La ritualidad agrícola de los pueblos originarios” (Ibídem.).

Entre las actividades propuestas para el desarrollo del proyecto de investigación en este nivel, propone el trabajo en un: “taller/laboratorio para que los alumnos de preescolar aprendan a investigar por medio de la búsqueda de información en distintas fuentes, entre ellas la entrevista” (Ibídem. p.38). Los pequeños de preescolar harán un registro y análisis de la información en los siguientes términos: “El alumno, de forma individual, en equipos o en diálogo con todo el grupo, asiente las informaciones que va obteniendo y reflexione si es suficiente, si corresponde a las ideas que tuvo al inicio [...]” (Ibídem. p.39).

El taller/laboratorio de escritura-lectura en lengua indígena y/o español tiene como finalidad, “[...] organizar el trabajo alrededor de la producción de textos para que los alumnos avancen en la apropiación del lenguaje y reflexionen acerca de las formas propias [...]” (Ibídem. p.42), de prácticas sociales del lenguaje de las sociedades indígenas.

De esta propuesta me pregunto, ¿si es adecuado para el nivel de preescolar en varios aspectos: los temas de los proyectos serán interesantes y pertinentes para los niños preescolares de todas las comunidades? La decisión sobre cuáles son los

temas de los proyectos se toma a nivel central. Los temas reflejan la concepción estática de cultura y la persistencia de la ideología indigenista; si como mencionan fueron hechos por docentes del nivel en talleres con la colaboración de los Asesores Académicos de la Diversidad (AAD), lo cierto es que además de la imposición sin considerar los intereses de cada contexto escolar, muestran un desconocimiento del proceso de aprendizaje de los niños preescolares en la apropiación de la lengua escrita.

El punto de partida para esta propuesta es conocer la cultura de los alumnos, me pregunto ¿será que todos poseen la misma cultura?, si en las aulas de las ciudades y en las rurales debido a la migración hay una diversidad cultural.

Encuentro una visión idealizada de las comunidades cuando se refieren a la conservación de los conocimientos indígenas y se ignora la enajenación a la hemos estado sujetos, en general los mexicanos, y en mayor medida, los pueblos originarios por el proceso histórico de estigmatización y discriminación que han vivido. Lo cual ha generado una identidad estigmatizada que provoca en los hablantes dejar de hablar su lengua nativa, ocultar y rechazar ser reconocidos como indígenas.

En el documento, la articulación con los programas del Plan de Estudios 2011, no se encuentra explícita en ningún lugar, lo cual, desde mi punto vista, me lleva a pensar, si es que se pudiera llegar a concretar esta propuesta, más bien fomentaría un etnocentrismo, o una postura esencialista sin favorecer el diálogo entre los diferentes.

Los materiales de apoyo se desarrollaron solo para el nivel de inicial y se publicaron al final del sexenio para preescolar, del nivel de primaria citan un documento de trabajo: *Adecuación curricular del Modelo de Primaria* (2009) (SEP/DGEIa 2012 p. 220). Para este nivel encontré entre las publicaciones de la página web de la DGEI, el *Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y la Población Migrante. Fundamentación Normativa e Historia de la Educación Primaria Indígena* (MCEIPM). Su primera edición data de 2012 y la reimpresión en 2015.

Al interior de este documento se explicaba que:

El MCEIPM en su primera fase de publicación (2012-2013) está integrado por tres fascículos, que sentarán las bases curriculares y pedagógicas que le permitan al docente y los directivos del subsistema de la población migrante tomar las decisiones educativas con pertinencia, eficacia y eficiencia, que abarque la evaluación como un acto permanente y coadyuve en el fortalecimiento de las identidades y la valoración de los conocimientos de los pueblos originarios y culturas migrantes. Esta primera fase, el Marco Curricular va acompañado de otros materiales educativos dirigidos a docentes y alumnos, orientados a la atención de la diversidad y en cuya elaboración han participado diversos tipos de especialistas en diseño de materiales en el medio indígena: docentes indígenas frente a grupo, expertos en las disciplinas y el equipo de la Dirección de Educación Básica (DEB) de la DGEI. Una parte de estos dispositivos didácticos, está conformado por 3 materiales que llevan por nombre genérico ***Guía-cuaderno de exploración del Medio Sociocultural para el fortalecimiento de nuestras Identidades***. Las guías están destinadas para atender a los alumnos indígenas y migrantes desde una metodología multigrado por ciclos escolares durante los seis grados que comprenden el nivel primaria². Estas herramientas irán acompañadas de una guía didáctica del docente que dará orientaciones generales y ejemplos para atender la diversidad cultural y vincular los saberes de los pueblos con los aprendizajes esperados y competencias expresados en los Programas de Estudio del Currículum 2011 (SEP/DGEI, 2015 pp.32-33)

Es claro que el diseño de las bases curriculares y pedagógicas, así como y los materiales eran un proyecto hacia el futuro. De acuerdo con la página web no existen todavía las publicaciones que aquí se mencionan, pero que pueden tener la misma concepción de los materiales para preescolar. Algo que llamó mi atención es el nombre de Guía-cuaderno lo que trajo a mi memoria el *Cuaderno-Guía para la Educación Bilingüe Bicultural* (s/f) elaborado por el Centro de Estudios Educativos (CEE) y que Luis Narro presentó como ponencia en el "Seminario Subregional sobre Políticas y Estrategias Educativo-culturales con Poblaciones Indígenas" celebrado en Lima, Perú en 1985.

Ponencia que mencioné en el capítulo I, pero lo interesante es que entre los colaboradores del actual equipo de la DGEI, se encuentran investigadores que han desarrollado su trabajo profesional en el CEE, lo cual quizá puede dar pistas de la concepción de cultura y de cómo los docentes deben realizar investigación para

recuperar los saberes de los pueblos originarios y vincularlos con los programas 2011. Desde mi perspectiva, por lo antes anotado habría que pensar más en el diseño de estrategias pedagógico didácticas que recuperen los estilos locales de interacción social, es decir la cultura “en acción”, que en elaborar programas con contenidos de los saberes ancestrales de las culturas genéricamente llamadas indígenas (Díaz-Couder, 2000), las cuales al paso de los siglos se han transformado apropiándose de los más diversos elementos de otros pueblos.

En la evaluación participativa de la política de la DGEI realizada por Jiménez y Mendoza (2012), la opinión sobre MCEI era: “los docentes de preescolar y primaria los desconocen o bien los confunden con Parámetros Curriculares y la enseñanza de la lengua indígena (p.90)”.

Si bien en esos años de la evaluación apenas iniciaba la propuesta de MCEI cuando se dio a conocer el Acuerdo 592 (2011), además de que terminaba el sexenio, lo cierto es que los documentos oficiales han sido de difícil acceso a maestros que trabajan en contextos indígenas y rurales, quienes por lo general no cuentan con equipos de computación ni internet, menos aun si no asistieron a las reuniones informativas y de capacitación organizadas por la DGEI, ya que la estrategia en cascada considera en primera instancia a los equipos estatales y ellos se encargan de reproducir la información con los supervisores y asesores técnicos.

Una de las críticas que se hicieron a MCEI fue la imposibilidad de aplicarlos en escuelas y aulas indígenas con una gran diversidad étnica y lingüística de población migrante como en el estado de Baja California. “¿Cómo aplicar MC en un aula diversa con estudiantes migrantes de distintas partes del país, que hablan distintas lenguas, que incluso pueden no haber vivido nunca en “su comunidad”? (Ibídem. p.92)”. Esta interrogante muestra la complejidad de la atención educativa a la diversidad cultural y lingüística para la cual la DGEI no ha tenido respuestas pertinentes, por el contrario sus planteamientos han sido homogéneos, centralizados y dejados en manos de docentes sin herramientas para incorporar los “saberes ancestrales”.

Otras críticas se centraron principalmente en los asesores y sus asesorías, las cuales consideraron poco frecuentes, de baja calidad y con un impacto cuestionable en el trabajo docente. Los asesores opinaban que era insuficiente el número de ellos para atender a todos los docentes, con una deficiente capacitación, con mayor carga administrativa que académica; con el pago tardío de compensaciones; la falta de incentivos y oportunidades de mejora salarial (Ibídem.).

Desde mi experiencia en el campo de la educación indígena como docente e investigadora, considero que la construcción de una educación que atienda la diversidad en las aulas o la llamada educación intercultural desde el plano político, tendría que ser un proyecto que surja desde los colectivos escolares con la participación de la comunidad y no de un Plan de Estudios nacional homogéneo.

En el plano pedagógico -didáctico tendría como un principio fundamental partir de la cultura, lengua e identidad del niño, porque el pensamiento y la acción de los seres humanos parten de sus "mundos de vida"⁵⁴, es decir de su cultura. En ella se conforma su identidad cultural a través de la interacción social, en la que adquieren una lengua y a través de ella, nombran, conocen su mundo y se comunican.

También aprenden una determinada escala de valores, en la que ser hombre o mujer tiene un cierto significado; cumplir las normas definidas por el grupo social para ser mejor y convivir en armonía con los demás.

Nuestra conformación como humanos se inicia en la familia y grupo social, como nos dice Spindler (1993):

[...] los recién nacidos llegan a convertirse en seres humanos que hablan, piensan, sienten, poseen una moral. Crean y valoran; [...] se convierten en miembros de grupos, en participantes de sistemas culturales [...] (p.205).

De ahí la importancia que la escuela tiene que darle a lo que **los niños son**, considerar durante todo su recorrido por ella, las imágenes mentales y culturales

⁵⁴ "Los mundos de vida, realidades culturales al fin, son mundos autorreferidos a los propios significados que generan [...] Mi modo de ser en mi cultura es constitutivo de mi comprensión y de mi posibilidad de comunicarme". Sepúlveda, Gastón (1996).

que el niño ha aprehendido en el seno de su mundo de vida. Con ello se propicia el desarrollo de competencias culturales y sociales más complejas, promueve actitudes y valores positivos hacia la cultura y lengua propias y contribuye a que el niño se ubique en condiciones más ventajosas para establecer relaciones horizontales con los diferentes a él.

La educación intercultural es posible solo si los estudiantes logran de algún modo “[...] integrar las modalidades de conocimiento de sus mundos de vida con los conocimientos escolares” (Sepúlveda, 1996 p. 100).

Es primordial tomar conciencia de pertenecer a una comunidad cultural:

O lo que es lo mismo, la identificación afectiva con un grupo humano de quien se recibe una forma de estar en el mundo susceptible de interpretar la realidad de un modo diferenciado. Entender, en definitiva, como no hay un único modo de ser humano, de realización de la existencia humana, pues cada cultura particular supone una modulación distinta de la naturaleza y constituye una realización diversa de posibilidades que ofrece la naturaleza humana (Arregui, citado en Ortega, 1998 pág. 72).

El respeto a la identidad personal y cultural del educando, partir de lo que son, de una comprensión de sí mismos para comprender a los “otros”, a los diferentes.

Como las ciencias de la educación lo han mostrado, los procesos escolares abarcan no solo aspectos cognitivos, sino también la transmisión de valores y de formación socioafectiva. Por lo tanto, es susceptible de ocurrir que en las interacciones escolares estén presentes actitudes y prejuicios que descalifiquen la lengua de sus alumnos, sus formas culturales de comportamiento, de aprendizaje, lo que influye en la construcción de su identidad personal y social⁵⁵. “La construcción de la identidad étnica está mediatizada por la ‘calidad’ de las relaciones establecidas

⁵⁵ “la identidad siempre es social. Por más que sea individual y colectiva, la identidad individual tiene raíces sociales, la sociedad es el grupo de referencia, son las comunidades de referencia las que nos moldean como identidades individuales. Toda identidad es social incluso la individual. La identidad es plástica cambia en función de los desafíos, las exigencias, de las luchas sociales. Es un error partir de que la idea de que la identidad es inmóvil: la identidad está redefiniéndose constantemente en el curso de la historia (Sulca, 1994 pág. 23).

entre grupos, en virtud a las asimétricas relaciones sociales que se desarrollan entre ambos” (Samper, citado por Julià, 1996 p. 104).

Las relaciones que se establecen en este caso entre maestros y alumnos son, en alguna medida, definitorias de la imagen que construyen los niños de sí mismos y de su grupo social frente a la sociedad nacional. La identidad colectiva no se planea sobre los individuos sino que resulta del modo como los individuos se relacionan entre sí dentro de un grupo o colectivo social. La identidad no es una esencia sino un sistema de relaciones y representaciones” (Giménez, 2000). Hasta aquí, mi propuesta de una educación para la diversidad (Jordá, 1999).

Un punto importante que deseo aclarar respecto a los programas de la DGEI que en administración de Felipe Calderón atendía a la población migrante, es que a partir de 2010, la DGEI asumió el Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM), el cual había nacido desde 1981 y ha sido atendido por distintas instancias de la SEP. En 1997 la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con el apoyo de la OEA se planteó el proyecto que hoy se ha consolidado (Jiménez y Mendoza, 2012).

Quizá otros materiales publicados en 2006⁵⁶ por PRONIM, ya como parte de la DGEI se debieron a la experiencia que les antecedió, más la de CONAFE que operó con la “Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante”.

En los siguientes años del sexenio la DGEI ha publicado: “La colección literaria bilingüe ‘Semilla de Palabras’ es una obra comunitaria en la que participaron maestros, alumnos y demás miembros de comunidades indígenas de 10 entidades federativas (SEP/DGEI, 2014 p.)”. Estos materiales se proponen para ser utilizados por las profesoras en el desarrollo de Marcos Curriculares en el nivel preescolar y población migrante. El hecho de publicar los materiales no significa que lleguen a

⁵⁶Los materiales de PRONIM fueron: *Guía para el docente. Español y el medio natural y social. Primer ciclo.* México, SEP, 2006. Se produjeron en los tres ciclos y en *Matemáticas*, así como su respectivo *Fichero de actividades para la educación primaria de niñas y niños migrantes. Español y el medio natural y social. Primer ciclo.* México, SEP, 2006.

manos de los docentes menos aun de quienes trabajan en zonas de difícil acceso, por ejemplo en Xochistlahuaca.

Un dato sobre el presupuesto histórico asignado a PRONIM, me lleva a pensar en el interés de la administración de la DGEI por incorporarlo a sus programas, es posible que haya sido la obtención de sus recursos ya que se registró un aumento creciente de ellos, en 2001-2002 el programa recibía 10 millones de pesos y en 2009-2010 se incrementó diez veces más con un monto de \$100, 745, 291.00 (SEP/ DGEI, 2012a p.221). También ha habido la incorporación de más compromisos para la DGEI como el Programa de Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas (PROMAJOVEN).

En ambos programas se perciben de diferentes maneras tanto en el nivel central como en los estados, en algunos docentes decían no estar enterados de su adscripción a educación indígena. Algunos funcionarios estatales consideraron innecesario incorporar a PRONIM a la DGEI, la cual percibían como "sólo en el papel". Las opiniones varían según las condiciones de cada entidad federativa que sea receptora de población migrante. Algo que me parece notable fue el señalamiento de que en las capacitaciones impartidas a los docentes, surgió al hablar de la diversidad de la población que se atendía, que ésta era indígena y no indígena, por lo cual la interculturalidad tendría que verse más allá de lo indígena y lo lingüístico (Jiménez y Mendoza, 2012).

El conjunto de todas estas condiciones pueden explicar los resultados negativos de las escuelas en los últimos informes, los cuales abordaré después de analizar cómo ha sido el proceso de la política de la DGEI con respecto a la educación bilingüe.

Dimensión Lingüística: Parámetros Curriculares para la Educación Indígena(PCEI)

Reviso la problemática de la educación bilingüe y los retos para los PCEI de hacer posible su concreción en las aulas, desde el conocimiento que me ha dado la experiencia en las escuelas de educación indígena. Primero, pensada desde las necesidades de formación docente, ya que al maestro le corresponde esta difícil tarea para la que no ha recibido una formación especializada. Contar con una mirada amplia que no reduzca la problemática a cuestiones meramente técnicas o lingüísticas sino al obligado análisis de la condición de subordinación de los pueblos originarios sus culturas y lenguas. En segundo lugar, examino la propuesta pedagógica didáctica a partir de los materiales de apoyo a los docentes de primaria.

En el recorrido histórico que he realizado de las políticas de la DGEI respecto a la educación bilingüe ha sido posible apreciar cómo las acciones se centran en la elaboración de programas y materiales didácticos, ignorando el conflicto lingüístico que está presente en las comunidades, escuelas y aulas, y que el análisis de las condiciones ideológicas que generan actitudes discriminatorias y de estigmatización no forman parte de la reflexión en programas de formación docente mucho menos en las capacitaciones que reciben los profesores:

Una vez convertidos en profesionales, maestros y maestras, imbuidos del mismo afán homogeneizador del sistema, traducen tal preocupación en prácticas escolares. Y es que ellos "han vivido dos veces en carne propia la irrelevancia de su bagaje cultural para el sistema educativo: en su propia escolaridad y en la formación como docentes. Esto explica por qué tantos docentes, siendo bilingües, rechazan la implementación de una educación bilingüe. Han internalizado la visión que otros tienen de ellos y la convierten en su propia percepción de la situación educativa: la reducción y amputación lingüística y cultural se ha convertido en su paradigma pedagógico en plena concordancia con la práctica e ideología educativa vigentes" (Jung, citada en López, L.E., 1997 p.51).

Este es también el retrato de la condición del magisterio bilingüe en México, lo cual confirma la necesidad de abordar esta cuestión en el proceso formativo de todos los docentes, tanto aquellos que asuman una identidad indígena como los que no. Como Taylor (1993) afirma, la identidad humana se crea y constituye en la interacción con los sujetos que nos rodean. Se moldea por el reconocimiento o la

falta que de éste hagan los "otros", es decir con quienes interactuamos. Un individuo o grupo de personas puede llegar a interiorizar una imagen deformada de sí mismo, aunque no sea real, por el hecho de maltratarla de manera verbal, física o psicológicamente. De este modo, se convierte en una forma de opresión, ya que la persona vive el estigma como si fuera real. En el caso que nos ocupa, el estigma ha sido para los indígenas, el que los no indígenas los discriminen por no hablar el español, los consideren como atrasados, incapaces, sin valor como personas (Jordá, 2004).

Por el papel central que ha jugado en la educación, la política del lenguaje para las poblaciones indígenas en México, se hace indispensable aludir a las relaciones de poder. Por lo tanto, el problema es de carácter histórico –político al estar ligado a las dominaciones, a las luchas, a las resistencias de pueblos (Olivera, 1980) por sobrevivir o desaparecer, ejemplos abundan en la historia mundial.

“Robar a un hombre su lenguaje: allí comienzan todos los asesinatos legales” esta cita de Barthes, que Calvet anota como epígrafe de su libro, *Lingüística y colonialismo* (Vázquez, 2005), ilustra de manera contundente lo que ha ocurrido con los idiomas originarios a nivel continental a lo largo de la historia y las consecuencias políticas, sociales, identitarias que el colonialismo ha dejado principalmente a los pueblos indígenas.

La comprensión de los procesos identitarios y su relación con la lengua y la cultura, referido concretamente al ámbito escolar, necesariamente se ubica en un determinado contexto histórico de poder social, económico y político locales.

Las lenguas en conflicto reflejan una situación de dominación para lo que se ha acuñado el concepto de diglosia en una relación asimétrica de una lengua dominada y otra dominante (Hamel, 1987). Este conflicto se refleja en la conciencia lingüística de los hablantes al producir actitudes hacia las lenguas, el español como lengua de prestigio y actitudes negativas hacia las lenguas originarias, como el decir de algunos padres que éstas son un obstáculo para el aprendizaje del español. Asimismo entre algunos maestros se manifiesta el poco valor funcional que tienen en la comunicación fuera del ámbito comunitario (Muñoz citado Ibídem.).

En el terreno propiamente pedagógico, de tiempo atrás, varios estudios (Ferreiro, 1998; Mena, Muñoz y Ruiz, 1999; Ruiz, 2009), daban cuenta de lo que ocurría tanto en la alfabetización en lengua originaria (LO) como en la educación bilingüe. La investigación de Pellicer (1999) exponía lo que pasaba en la región maya yucateca:

[...] vemos todavía muchas escuelas indígenas en el país usar la lengua indígena únicamente para acceder a la enseñanza del español. Tal vez debamos reconocer que no se han podido consolidar políticas lingüísticas claras y explícitas acerca de los roles que deben cumplir la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) en la escuela. [...] no podemos dejar de reconocer que en nuestro país la castellanización se presenta abiertamente y no disfrazada como muchos creen (p.275).

Con el propósito de resolver la problemática de la educación bilingüe es que surgen los Parámetros Curriculares para la Educación Indígena (PCEI), los que constituyen el otro apartado del Plan de Estudios 2011 elaborado por la DGEI para el tratamiento de las lenguas originarias y el español. En él se establecen como planteamientos generales:

El propósito de creación de la asignatura de Lengua Indígena consiste en incorporar un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato constitucional sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas.

Una educación *en y para* la diversidad incluye el derecho de los pueblos indígenas a hablar su lengua, y el de la niñez a recibir una educación bilingüe que contribuya al desarrollo de su lengua materna y favorezca la apropiación de una segunda lengua, con aprendizajes para la vida social y escolar, consolidando el bilingüismo que dé pauta al acceso a *una segunda lengua o a varias segundas* lenguas adicionales a la lengua materna.

Con el desarrollo del bilingüismo en las aulas indígenas se permite el aprendizaje del inglés. Con esto se contribuye, en cualquier ámbito del sistema educativo nacional, a la formación de estudiantes bilingües y plurilingües que sean más sensibles a la diversidad cultural y lingüística de su región, país y del mundo; a que valoren y aprecien su lengua materna, y aprendan una segunda lengua, que no la sustituye sino

incrementa el potencial comunicativo, cultural e intelectual (SEP, 2011a p. 54).

Los lineamientos aquí transcritos proponían en síntesis, dar a la lengua indígena un lugar equiparable al del español como una asignatura en el currículo nacional y promover el desarrollo del bilingüismo con la adquisición del español y hasta del inglés como tercera lengua. Así propuesto pareciera ser un proyecto deseable y viable, pero lo que observo es un desconocimiento de muchas de las implicaciones que conlleva el desarrollo de las lenguas indígenas para trabajarlas en la escuela.

Uno de los problemas implicados en el desarrollo de una educación bilingüe, es el dominio que el docente debe tener del manejo de dos lenguas de instrucción, alfabetización y reflexión (Pellicer, 1999). Es decir, deberá dominar las competencias lingüísticas y comunicativas en la LO y el español. Aquí es donde la situación se complica debido a que los maestros hablantes de LO, en su mayoría, solo la hablan ya que no han tenido en su precaria escolarización además de castellanizante, la oportunidad de desarrollar su escritura, mucho menos su estudio. Tampoco cuentan con un dominio del español debido a que lo aprendieron como primera lengua (L1) y no como segunda lengua (L2), resultado del proceso de castellanización que se instrumentó desde la escuela rural mexicana y no ha sido erradicado de las prácticas docentes actuales.

Un ejemplo que si bien no puede generalizarse debido a la diversidad de características que presentan los docentes de las escuelas de educación indígena, sí puede ilustrar cómo eran estas diferencias en una región Costa Chica de Guerrero en la cual los estudiantes- maestros trabajaban en 10 municipios (Jordá, 2003b):

| |
|---|
| Cuadro No. 12 Características lingüísticas de estudiantes maestros de la generación 1998-2003⁵⁷ |
|---|

⁵⁷ Del total de 120 estudiantes que constituían dos grupos de sexto semestre en 2001, contestaron la encuesta 100.

| Lengua materna | % EM | Segunda lengua | % EM | Competencias en lengua indígena | %EM M |
|--|------|--------------------|------|-------------------------------------|-------|
| <i>Ñomndaa</i> ⁵⁸ (Amuzgo) | 43 | <i>Ñomndaa</i> | 10 | Comprender, hablar, leer y escribir | 25 |
| <i>Tu'unsavi</i> , (Mixteco) | 33 | <i>Tu'unsavi</i> , | 2 | Comprender, hablar y leer | 39 |
| <i>M'ephaa</i> (Tlapaneco) | 9 | <i>M'ephaa</i> | 0 | Comprender, hablar y escribir | 25 |
| Español | 13 | Español | 87 | Comprender y hablar | 7 |
| Náhuatl | 2 | Náhuatl | 0 | Comprender | 4 |
| No contestó | 0 | NC | 1 | | |
| Total | 100 | | 100 | | 100 |

EM= Estudiantes-Maestros

Fuente: Jordá, 2001

Como se observa en el cuadro No. 12 las competencias lingüísticas de los docentes, los hablantes de LO variaban de un idioma a otro y eran los ñomndaa - hablantes quienes contaban con mayores competencias y los que menos las habían desarrollado eran los nahua-hablantes. En cambio, los hispanohablantes solo habían desarrollado competencias orales. Estas situaciones se explican como resultado de la historia de las políticas indigenistas cuyo principal campo de acción para la integración de los pueblos ha sido el educativo, no una responsabilidad atribuible a los docentes.

En las condiciones diferenciadas que en la actualidad se encuentran las LO, que van del desplazamiento a la vitalidad, se requiere que los programas de educación bilingüe las conozcan y planteen distintas estrategias pedagógicas para su atención de acuerdo a las distintas características que pueden presentar los educandos y el contexto sociolingüístico en que se ubican las escuelas de EI. Esta diversidad de situaciones no están contempladas en PCEI, ya que plantea en los proyectos de "Prácticas Sociales del Lenguaje", presenta un grupo escolar donde todos los alumnos tienen como primera lengua una indígena.

⁵⁸ *Ñomndaa* (amuzgo), *Tu'unsavi* (mixteco) y *M'ephaa* (tlapaneco) son las autodenominaciones (INALI, 2010) que los hablantes le dan a su lengua y entre paréntesis como se le conoce en español, esta acepción ha sido impuesta desde la época del dominio mexicana o durante la Colonia que en ocasiones es peyorativa.

La DGEI establece la necesidad de diversificar la oferta de la educación bilingüe a la población indígena para abarcar los diversos perfiles sociolingüísticos existentes. La presente propuesta está dirigida a niños hablantes de alguna lengua indígena, independientemente de que sean bilingües con diversos niveles de dominio del español. Este grupo de niños representa en gran medida el futuro de sus idiomas; en ellos se encarna la posibilidad de supervivencia de sus lenguas (SEP, 2013 p.7).

Cómo trabajarán los maestros donde existe la presencia de dos o más lenguas maternas sean indígenas o no, en el documento no hay respuestas para ellos.

La diversidad lingüística en las aulas se localiza no solo en las escuelas de educación indígena (Jordá, 2001, 2003; Jordá y Bustos, 2012); sino en las primarias generales reportadas en investigaciones de las grandes ciudades (Martínez, 2010) y medianas (Turrent y Baronnet, 2009-2011) receptoras de población migrante.

En las escuelas de EI el desconocimiento de las características lingüísticas de los alumnos puede conducir a graves errores en detrimento del aprendizaje y autoestima de los niños. De ahí que en las orientaciones de los PCEI tendría que estar presente como primer paso para la planificación pedagógica, diagnosticar cuál es la lengua materna de los estudiantes, si el náhuatl, *ñomndaa*, *tu'unsavi*, *m'éphaao* el español. Esta acción puede parecer una actividad obvia al inicio de un ciclo escolar, sin embargo, este tipo de programaciones no se han observado en las llamadas escuelas interculturales bilingües de Morelos y de otras entidades federativas (Jordá, 2001, 2003).

La formación del docente para trabajar una práctica bilingüe es una tarea tan delicada que obligaría a ser especializada e ir más allá de simples recomendaciones como ilustra el estudio sobre el bilingüismo en escuelas primarias del estado de Morelos Manríquez –López y Acle Tomasini (2006).

Estos autores analizaron las diferencias con que los niños contaban en las Subcompetencias Lingüísticas Náhuatl – Español. Encontraron que desde la perspectiva holística de Grosjean (1989),⁵⁹ los educandos presentaron la existencia

⁵⁹Grosjean (1989), sostiene que desde la perspectiva holística un bilingüe es aquella persona en la que coexisten dos lenguajes, en un contexto sociocultural específico, lo cual "produce un único y

de diferencias en la competencia lingüística, “tanto entre las lenguas involucradas como al interior de las mismas” (p. 272).

Cuestionaron que clasificar a las personas como bilingües bajo un solo indicador de competencia lingüística puede conducir a muy diferentes interpretaciones desde ser “bilingües dominantes para el español”, cuando el indicador fuera “el vocabulario de expresión”. En cambio, “si el criterio de clasificación fuera la narración”, serían considerados bilingües dominantes para el náhuatl”. O sea, resultados opuestos.

Lo interesante de esta investigación, para quienes intentamos formar docentes que ofrezcan una educación bilingüe real, es que nos muestra lo lejos que estamos de contar con el conocimiento y las herramientas suficientes para comprender y actuar con pertinencia ante la complejidad de lo que implica una educación bilingüe.

Conocer las características lingüísticas de los alumnos permitiría a los docentes tomar decisiones sobre cuál será la lengua de alfabetización. El caso de grupos de un centro escolar situado en Cuentepec, Morelos, mostraba la presencia de dos primeras lenguas náhuatl-español, sin embargo, los primeros meses del ciclo escolar se alfabetizaba en náhuatl sin averiguar cuál era la lengua materna de los alumnos. Posteriormente, la lengua de instrucción, alfabetización y reflexión era el español por igual para todos los estudiantes sin considerar su primera lengua (Jordá, 2015).

Una condición necesaria para desarrollar una L2 es el desarrollo de la L1, en este sentido, Luis Enrique López (1995) apunta, que “investigaciones recientes señalan que uno necesita por lo menos 12 años de trabajo escolar para llegar a manejar bien y adecuadamente su lengua materna” (McLaughlin, 1984) (p.39). La idea de que mientras más se exponga al estudiante a la segunda lengua, mayor será su conocimiento y uso, contradice la investigación ya que muestra que no se logra si se da a expensas de la L1. “Irónicamente, más importante parece ser el tiempo

específico hablante –oyente, con competencias diferenciales en sus dos lenguajes según lo exige el ambiente. (Citado en Manríquez-López y Acle, pp.268).

dedicado al desarrollo de la lengua materna de los educandos (Cummins, 1979, 1981)" (Ibídem).

La importancia del uso y desarrollo de la lengua materna en la educación es corroborada en documentos de la UNESCO desde 1953⁶⁰ hasta la actualidad. Sin embargo, en nuestro país cuántos docentes y cuántas de las incontables generaciones de alumnos que han pasado por las escuelas de educación indígena, habrán tenido la oportunidad de desarrollar su lengua materna. La dinámica de planificación sexenal de "borrón y cuenta nueva", ha impedido evaluar y retomar experiencias pasadas que pudieran contribuir a la construcción de una educación bilingüe de acuerdo a las necesidades de cada contexto sociolingüístico.

En cambio en Sudamérica, proyectos educativos como Unidad Educativa Tránsito Amaguaña en Ecuador, que desde los años ochenta han servido de base para el desarrollo de metodologías de L1 y L2 y de revitalización lingüística (Zavala, 2007). Otro proyecto pionero fue el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno en Perú (López, L.E, 1986). El conjunto de experiencias latinoamericanas han favorecido que hoy se construyan modelos educativos propios, en Ecuador su Modelo el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB, 2013); el boliviano, Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP, 2014) y el peruano de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (MINEDU/DGEIBIR, 2013), los tres bajo el enfoque del "Buen Vivir /Vivir Bien", contruidos, en distintos grados, con la participación de las organizaciones indígenas, es decir de "abajo hacia arriba".

Qué ha ocurrido en el transcurso de por lo menos nueve años de cuando la DGEI anunciaba la "transformación histórica" que traerían los Parámetros Curriculares con la asignatura de Lengua Indígena:

Se trata de una transformación curricular histórica, ya que por primera vez, después de 70 años de ofrecer los servicios de Educación Indígena, las lenguas originarias adquieren la categoría de asignatura, al destinarles tiempo curricular para transitar hacia una educación

⁶⁰ *El empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. Documento de Expertos. París, 1953, citado en: SEP (2013) *Lengua Indígena Parámetros Curriculares. Educación primaria indígena y de la población migrante*. México: autor.

bilingüe en donde tanto la lengua indígena como el español, además de ser lenguas de instrucción, son objetos de estudio (2009 p.).

Jiménez y Mendoza (2012) señalaban desde un panorama global de la evaluación realizada en cinco estados (Veracruz, Oaxaca, Baja California, Yucatán y Puebla) que habían encontrado diferentes grados de apropiación de los PCEI, “sobresale la significatividad de la propuesta para un número importante de actores pero la escasa o inexistente puesta en práctica del modelo (p.72)”.

Encontraron mayor apropiación y significatividad de PCEI en el caso veracruzano, de manera relevante las zonas de Papantla y Entabladero, debido a que en ellas se trabajó intensamente antes de la propuesta oficial y participaron en su diseño a nivel nacional, agregaría que el principal elaborador, el maestro Eleuterio Olarte Tiburcio, promotor de la propuesta es originario de esa región y director para el Desarrollo y Fortalecimiento de las lenguas Indígenas de la DGEI.

En el resto de los estados como ya había mencionado el rasgo común es la escasa puesta en marcha de la propuesta como está diseñada, lengua de instrucción, objeto de conocimiento e impulsando las prácticas sociales de la misma, lo cual no significa que en las otras entidades federativas no se estén llevando a cabo procesos de revitalización con otras características (Ibídem).

Me detengo aquí, porque desde mi punto de vista los PCEI no son una herramienta que facilite el proceso inicial de alfabetización, ya que se centra en las prácticas sociales y no en el proceso de aprendizaje del niño. Si a eso le sumamos la visión mecanicista de la alfabetización (Ferreiro, 1998), que los docentes tienen resultado de su propio proceso como estudiantes y la nula formación recibida para llevarlo a cabo, explica en parte, por qué la mayoría de los maestros que tuvieron acceso al documento no les fue significativo por lo tanto no se apropiaron de él.

La adquisición de la lengua escrita de las lenguas originarias además del cúmulo de problemas en el diseño de las políticas antes descritos y los propios de la escritura de las lenguas indígenas como su estandarización, la intensa discusión sobre el uso de determinadas letras del alfabeto para representar los sonidos y

marcas de aquellos que no existen en el español. Se han convertido en serios obstáculos para que en la escuela se haga uso de la escritura, la decisión de cuáles normas ortográficas son las adecuadas no puede ser solo de lingüistas o del grupo de poder en la comunidad porque eso no garantiza que en el futuro sean efectivamente usadas (Ferreiro, 1995). La propuesta de esta autora es que se busquen estrategias para que aumenten el número de productores de textos y que los niños pueden participar en esta producción.

En Xochistlahuaca se organizaron talleres de niños escritores dejando que escribieran espontáneamente y produjeron historias y cuentos sin seguir una norma ortográfica, lo cual mostró a maestros y a los conocedores de la escritura a través de la Biblia, que el amuzgo si se puede escribir y los niños son capaces de hacerlo.

La práctica docente lo que refleja es la ausencia de una formación cuando se observan concepciones tradicionales sobre qué es escribir y leer, en las que se confunden la escritura con la reproducción de formas gráficas y la lectura con la sonorización de una serie de letras (Ibídem.)

Considero que la propuesta de PCEI ha quedado en el nivel político ideológico al reivindicar a los idiomas nativos otorgando un espacio curricular, sin embargo concretarlo en la práctica docente sería el paso fundamental al que las políticas no han llegado como lo confirman el reciente documento del INEE (2017).

Si Parámetros hubiera cumplido con su cometido de ser una herramienta que apoyara el desarrollo de primera y segunda lenguas, tendríamos alumnos bilingües con el dominio al menos de su lengua materna y distintos grados en la segunda. Como presenté, el desarrollo de la lengua materna es básico para el de la segunda. Lo cierto es que el problema del proceso de alfabetización no es privativo de las escuelas de EI sino generalizado en el SEN, como lo muestran los resultados en la prueba de Lenguaje y Comunicación del Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA): "mientras que 5 de cada 10 estudiantes de escuelas primarias generales obtuvieron el nivel más bajo de logro académico... en escuelas primarias de modalidad indígena esto ocurrió con 8 de cada 10 estudiantes" (INEE, 2017 p.8).

El perfil lingüístico de los docentes que reportaba el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica (CEMABE, 2013), informaba “que en las escuelas preescolares y primarias de la modalidad indígena, 47 y 53 de cada 100 docentes, respectivamente, no hablan una lengua originaria” (Ibídem.). Entre los que sí la hablan algunos docentes y directivos tienen un dominio deficiente de la lengua indígena y el español.

Es decir, la situación persiste a pesar de que los docentes hayan cursado licenciaturas, se titulen y asistan a innumerables cursos de capacitación.

En cuanto a la segunda lengua que se enunciaba en Parámetros Curriculares como el español, como lo expuse, las diversas realidades escolares muestran que no siempre la primera lengua de los niños es la originaria. Por ello, los materiales de apoyo docentes para el desarrollo del bilingüismo, deberían proponer al docente en primer lugar, realizar un diagnóstico acerca la lengua materna de los alumnos para tomar decisiones sobre cuál será la L1 y L2 con la que trabajará. En segundo lugar, presentar todos los posibles escenarios lingüísticos a los que el maestro puede enfrentarse y plantearle estrategias adecuadas para cada situación.

El material que se elaboró *Libro para el maestro. Español como Segunda Lengua. Primer ciclo* (2014), parece ser que quedó en la fase de pilotaje como lo mencionan en el mismo documento, cuya primera publicación fue en el 2012, es decir al final del sexenio para que la autoridad rindiera cuentas. Es posible que por eso, el material no tuviera la promoción para ser trabajado con los maestros, como lo fue el de la Lengua Indígena como asignatura. Sin embargo, desde mi opinión, en este material se plantean las mismas estrategias para trabajar la primera lengua “prácticas sociales del lenguaje” con el consabido problema de dejar fuera el proceso de aprendizaje del niño. Por lo tanto, está ausente una metodología de segunda lengua, lo cual puede confundir a los docentes entre si es lo mismo trabajar la L1 que la L2, aunque en el proyecto esto fue considerado.

Reflexiones preliminares

En este capítulo me propuse mostrar las representaciones que tienen de los docentes en general y los que trabajan en las escuelas de educación indígena, las instancias internacionales y gubernamentales y de la concepción instrumental de cómo deben ser capacitados para ejercer su práctica.

En las políticas de la DGEI se observa un discurso coincidente con las agencias internacionales sobre pertinencia de atender la diversidad cultural, lingüística y étnica, pero éste no se concreta en sus acciones. La problemática de la formación y el trabajo docentes para la población indígena se sigue considerando resolver mediante estrategias verticalistas que evidencian un desconocimiento de la diversidad de características, tanto de las condiciones escolares como de los profesores. Encuentro signos preocupantes de un agravamiento de esa educación llamada "precarizada" y discriminatoria que se imparte a los niños indígenas y no indígenas.

Desde mi punto de vista, el diseño de programas tendría que proceder a la inversa, "de abajo hacia arriba", de los colectivos locales que involucran a la comunidad para partir de sus intereses, necesidades y características, conocer las necesidades de formación para diseñar programas que permitan a docentes y asesores atender la diversidad de las aulas y un presupuesto no sujeto a criterios políticos. En los tiempos políticos que corren puede ser una utopía que guíe para construir otro México, otro sistema educativo más equitativo y saldar la deuda histórica con los pueblos originarios.

Segunda Parte

Capítulo VII

Guerrero, pueblos originarios y movimientos de resistencia

En la primera parte de este capítulo, presento de forma general la conformación del estado de Guerrero desde una perspectiva histórica que permite explicar, cuáles fueron los procesos políticos y económicos que condujeron a la constitución de una sociedad guerrerense con enormes desigualdades sociales, políticas y educativas. En este contexto sus pueblos originarios tradicionalmente se han ubicado en los índices más bajos de Desarrollo Humano (IDH), con un alto grado de marginación y han recibido una educación inequitativa y excluyente.

En una segunda parte, expongo dos experiencias centradas en la formación docente, una de ellas promovidas desde la Unidad UPN Acapulco con los asesores

de la región Costa Montaña y la otra referida al movimiento magisterial guerrerense de 2008, que derivó en el intento por construir un proyecto educativo propio para esta entidad federativa.

Guerrero: contexto histórico político

La orografía de Guerrero es sumamente montañosa, escarpadas serranías y profundos barrancos lo atraviesan en todas direcciones. En efecto, la Sierra Madre del Sur, así como sus derivaciones son muy accidentadas, casi se desconocen las planicies⁶¹. En plena Sierra Madre del Sur en la llamada región de la Costa Chica se encuentra enclavado el “Reino Amuzgo” del cual me ocuparé más adelante.

El estado se ha dividido en siete regiones a saber: Acapulco, Centro, Costa Chica (Costa Montaña)⁶², Costa Grande, Montaña, Norte y Tierra Caliente. Los aproximadamente 500 kilómetros de litoral que posee se han seccionado desde la época Colonial en dos regiones que toman como referente el Puerto de Acapulco: Costa Grande de Acapulco hacia Michoacán y Costa Chica del Puerto hacia Oaxaca.

Para Dehouve (2006), la definición de las regiones en el estado responde a consideraciones geográficas e históricas, de estas últimas destaca cómo la organización política colonial de las parroquias configuró desde el siglo XVI la compleja historia administrativa y sus conflictos, a la vez que esta estructura fue la base para la posterior organización municipal, de la misma manera se heredaron las disputas agrarias.

¿Guerrero bronco?

Guerrero se forjó como estado, valga la redundancia, “guerrerense”, “bronco” por haber sido el escenario de todas las luchas político –militares del siglo XIX (Ravelo, 1998), su tradición de lucha social se extiende a lo largo del siglo XX y XXI.

Los motivos que han llevado a los guerrerenses al combate del “mal gobierno”, se explican por los grandes rezagos y desequilibrios económicos que se

⁶¹www.guerrero.gob.mx

⁶²Esta región también se le denomina Costa Montaña, que desde mi punto de vista corresponde más a la realidad geográfica de Xochistlahuaca, ya que se encuentra enclavada en la Sierra Madre del Sur y aproximadamente a 50 km de la costa.

han arrastrado durante siglos y por abrir espacios en lo que ha sido el monopolio del poder por una minoría (Gutiérrez, 2006).

En la cultura política del “Guerrero bronco” están “los peores rasgos del centralismo presidencialista y del regionalismo conservador, gestando un sistema político tan autoritario como conflictivo; un orden patrimonialista donde la ‘cosa pública’ es un asunto privado que disputan de mala manera los hombres fuertes de la región (Bartra, 2000 p.15)”.

Aun cuando los procesos político -electorales han sufrido cambios desde la década de los años noventa a nivel nacional, como el desarrollo del multipartidismo, las prácticas políticas en el municipio de Xochistlahuaca conservan como principio: la ley de la selva, la del más fuerte.

El imaginario social que identifica a Guerrero como entidad violenta tiene su raíz en las prácticas que configuran su cultura política donde la legalidad es de facto, es decir, las leyes nunca han operado. Sin embargo, existen normas no escritas pero que se practican de manera formal, una de ellas es que, “no importa contar con la razón o el derecho sino con la fuerza (Ibíd. p.16)”.

Estas formas de hacer política se expresan localmente en sus diferentes ámbitos, como el educativo, que es el caso que nos ocupa, donde todo está mediado por el poder caciquil municipal: desde la construcción y el mantenimiento de los edificios escolares, el nombramiento de supervisores escolares hasta la asignación de recursos de los diferentes programas educativos, por ejemplo, “cocina caliente” para dotar de víveres o de computadoras para las escuelas. Aquellas escuelas que tienen distinta filiación política a la presidencia municipal tienen obstáculos para conseguir los recursos o nunca los reciben.

Los estudiosos de la historia guerrerense explican como una posible causa de la pervivencia de los cacicazgos como reminiscencias del pasado, las lealtades que los peones de las haciendas mantenían con sus amos terratenientes cuando se formaron los ejércitos en la lucha por la Independencia. El caso de los Galeana y Juan Álvarez, ilustran estas relaciones de sometimiento (Miranda, 2006; Gutiérrez, 2008).

En 1989, las elecciones municipales en Guerrero pusieron en juego la hegemonía del PRI, el proceso fue a nivel nacional lo cual desembocó en las reformas a los sistemas electorales y el rápido desarrollo del multipartidismo en todo el país. Gutiérrez (2006) afirma que:

Suficiente razón han tenido aquellos estudiosos de los aspectos sociales y políticos del estado de Guerrero, cuando afirman que los pueblos de esta entidad han optado por buscar y practicar, a lo largo de la historia, las más variadas formas de lucha para intentar transformar su forma de gobierno. Mucho antes que la palabra democracia estuviera en boca de los políticos de cualquier cepa, los pueblos guerrerenses combatían al "mal gobierno"... (p.27)

Habría que entender al llamado *Guerrero bronco* como la tozudez de estos surianos por terminar, fundamentalmente, con los grandes rezagos y desequilibrios económicos que arrastran a través de varios siglos, así como abrir espacios en lo que ha sido el monopolio del poder por una minoría (Ibídem)".

Una de las explicaciones de por qué en Guerrero no se ha podido desarrollar un capitalismo "civilizado", nos las da Bartra (2000) cuando sostiene que los fuertes poderes caciquiles configurados como pequeños y grandes feudos, locales, estatales y regionales, ejercidos a todo nivel de forma despótica, en relación estrecha con los intereses del centro económico y político del país, han retrasado hasta ahora, sencillamente, las formas de convivencia política civilizada. Son un ejemplo del "canibalismo" político mexicano.

Al mismo tiempo, como estado de contrastes, en Guerrero se han desarrollado a lo largo del siglo XX y aún en el presente, excepcionales experiencias cívicas y sociales. Asimismo es cuna de organizaciones políticas de carácter contestatario y popular. Por mencionar algunas entre las más conocidas están la Asociación Cívica Guerrerense de los años sesenta conformada por una mayoría de ciudadanos que luchó y derrocó al gobernador Caballero Aburto; el Partido de los Pobres movimiento guerrillero de Lucio Cabañas cuya memoria fue recuperada de manera magistral por Carlos Montemayor en su obra *Muerte en el paraíso*.

“Guerrero ha sido y es adelantado de la organización campesina y laboratorio de la civilidad” (Ibíd. p.26). Durante los años ochenta surgen entre otras, la Unión Regional de Ejidos de Producción y Comercialización Agropecuaria de la Costa Chica, Unión de Ejidos Vicente Guerrero en diferentes regiones como las de Ciudad Altamirano, Cutzamala, Ejidos Benito Juárez, Ejidos Valle Escondido (Tierra Caliente), de Tlapa (Montaña). También en ese tiempo los maestros conforman el primer Consejo Central de Lucha Magisterial del país.

El movimiento universitario guerrerense funda en los sesenta la Universidad Autónoma de Guerrero, y en la siguiente década durante el gobierno de Figueroa inician el proyecto de vinculación con comunidades urbanas y rurales al que denominaron Universidad –Pueblo (Ibíd.).

En ese mismo sexenio con antecedentes desde los cuarenta, los colonos de Acapulco ante el avance de nuevos desarrollos turísticos que los despojan de su territorio, se organizan en el Consejo General de Colonias Populares de Acapulco (Ibíd.). Es decir, Guerrero ha sido escenario permanente de luchas populares y como mostraré, los amuzgos no se han quedado atrás.

Historia de desigualdades socioeconómicas

La desigualdad social guerrerense hunde sus raíces en la imposición del modelo de desarrollo a partir de años cuarenta del siglo pasado, que refleja cómo la economía del estado se centró en Acapulco y el turismo, provocando desequilibrios regionales y empobrecimiento social. Relegó la industrialización con lo cual deformó el aparato productivo. Es decir, esta entidad se articuló al proceso de acumulación destinando los recursos monetarios con prioridad absoluta al desarrollo del turismo en detrimento de los otros sectores de la economía, sobre todo el sector primario, donde todavía se concentra el grueso de la población económicamente activa, que no alcanzaba a producir siquiera lo indispensable para satisfacer la demanda interna, y, en consecuencia, libera gran cantidad de fuerza de trabajo que la incipiente industria de la entidad no alcanza a absorber (Martínez Rescalvo, 2009).

El actual estado de Guerrero se reconfiguró a partir del periodo posrevolucionario con la construcción de una red de carreteras que lo integraron al

país, ya que antes la vida era esencialmente regional, favorecida por la geografía que permitió la conformación de nichos de poder económico y feudal, los cuales determinaron las formas de vida, las relaciones de poder y la organización social (Bustamante, 1998).

Esto explica, en parte, el tipo de relaciones existentes en el municipio de Xochistlahuaca donde ha imperado el caciquismo a través del control político que ha ejercido el Partido Revolucionario Institucional (PRI).

En la entidad contrastan sus características geográficas y el desarrollo desequilibrado de sus regiones y sectores económicos:

El ejemplo de modernidad, llamado Triángulo del Sol, conformado por las bahías de Acapulco, Ixtapa –Zihuatanejo y el colonial Taxco, compite con regiones como la Montaña, donde se acumula el rezago económico-social de la entidad y del país y donde se ubica el municipio más pobre y marginado de México, Cochoapa el Grande (Martínez Rescalvo, 2009 p.153).

Como Bartra (2000) resume, el Guerrero actual es el escenario de terremotos geológicos y políticos:

La combinación de la naturaleza arisca, economía torpe, sociedad inicua y gobierno obscuro ha hecho de Guerrero un pueblo de damnificados crónicos, diezmado por enfermedades de boticario y siniestros previsibles. Los del sur son hombres a la intemperie, vidas en vilo (p.14).

En el Censo del INEGI de 2010, Acapulco concentraba el 23.31 por ciento de la población total de estado, lo cual indica la preponderancia del turismo en la economía estatal. Hoy más que nunca es vigente lo que afirmaba hace casi 20 años Bustamante (1998):

“Guerrero es un estado de paradojas: de riqueza y pobreza, de integración mundial y marginación regional, de modernismos y tradicionalismos, de abundantes recursos productivos y de falta de producción, de tradición de lucha social y de imposición y caciquismos (p.306)”.

Los resultados que presentaba el estado de Guerrero en el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de forma global era de 0.7296, ocupaba el lugar 30º en el extremo de la escala con la situación más delicada en el país y cerca de Chiapas (0.7076). En el extremo más alto se ubicaba el Distrito Federal con 0.8830 (INEE, 2006).

Al desagregar el IDH en sus tres índices: salud, educación e ingreso, Guerrero se posicionaba en el año 2000 en los lugares 30º, 31º y 27º, respectivamente (CONAPO, 2001). O sea que en el nuevo siglo las condiciones de la población siguen siendo las mismas.

Si se analizan las regiones desde el punto de vista económico, su configuración presenta, según Vázquez (2009), las contradicciones inherentes a su desarrollo histórico-social:

...notables contrastes de orden socioeconómico, en la medida en que cuenta con abundantes recursos naturales y humanos aptos para su aprovechamiento, sin embargo, es uno de los estados que presenta el grado de marginación socioeconómica más elevada del país (Conapo 2000) y los índices de Desarrollo Humano más bajos en relación con otros que disponen de condiciones geográficas menos favorables (Ibídem. p.159).

El grado de marginación que presentaba Guerrero en 2005 era *muy alto* y ocupaba el primer lugar en el concierto de los estados más marginados, seguido por Chiapas, Oaxaca, Veracruz e Hidalgo. En 2010, la situación de la entidad guerrerense no había variado, pero en cambio el número de municipios de muy alto grado de marginación había aumentado de 37 a 43 (SEDESOL, 2013).

En el siguiente cuadro se hace una comparación de los Indicadores de Marginación entre 2005 y 2010, de manera global se observa que en la entidad en cinco años hay un avance relativo en algunos indicadores como el de viviendas con piso de tierra que disminuyeron el 16.08 por ciento, lo cual refleja el programa federal de esos años. En cambio, los indicadores con menor avance son las viviendas todavía sin energía eléctrica y sin agua potable, es decir aquellos que muestran las

precarias condiciones de vida, que con seguridad se agudizan en poblaciones marginadas urbanas, rurales e indígenas.

Cuadro No. 13 Indicadores de Marginación

| Guerrero | 2005 | 2010 |
|---|-----------|-----------|
| Población total | 3,115,202 | 3,388,768 |
| % Población de 15 años o más analfabeta | 19.88 | 16.82 |
| % Población de 15 años o más sin primaria completa | 35.98 | 31.60 |
| % Ocupantes en viviendas particulares habitadas sin drenaje ni excusado | 27.18 | 19.58 |
| % Ocupantes en viviendas particulares habitadas sin energía eléctrica | 6.33 | 4.38 |
| % Ocupantes en viviendas particulares habitadas sin agua entubada | 31.34 | 29.79 |
| % Viviendas particulares habitadas con algún nivel de hacinamiento | 55.06 | 50.18 |
| % Ocupantes en viviendas particulares habitadas con piso de tierra | 35.69 | 19.61 |
| % Población en localidades con menos de 5 000 habitantes | 50.51 | 49.68 |
| % Población ocupada con ingresos de hasta 2 salarios mínimos | 64.97 | 54.94 |
| Índice de marginación | 2.41213 | 2.53246 |
| Grado de marginación | Muy alto | Muy alto |
| Lugar que ocupa en el contexto nacional | 1 | 1 |

Fuente: Estimaciones del CONAPO , Índices de marginación 2005; y CONAPO (2011) elaborado por Unidad de Microrregiones Dirección General adjunta de Planeación Microrregional SEDESOL (2013).

En este contexto de desigualdad y marginación la población con las peores condiciones de vida son las de los pueblos originarios, ya que se reproduce la relación asimétrica económica, social y política con la sociedad dominante.

Condiciones socioeconómicas de los Pueblos Originarios en Guerrero y los Nn'aⁿncue Ñomndaa

Los indígenas históricamente, han estado al margen de la vida política, social, y cultural, lo que ha propiciado un estado de marginación y pobreza extrema. Asimismo se ubican en territorios orográficamente hostiles. Sin embargo se ha olvidado que también es en estos pueblos donde "se conservan los más ancestrales rasgos de identidad recreados en la vida comunitaria... que han dado sustento en gran parte a la conformación del rostro identitario del estado (Martínez Rescalvo, 2009 p.151)".

La identidad de estos pueblos se encuentra íntimamente ligada a la comunidad como espacio vital de donde, a partir de la vida cotidiana, se tejen las

relaciones políticas, económicas y familiares de los grupos. Asimismo se enmarcan en una sociedad nacional cuyos procesos políticos influyen en los locales.

Para Martínez Rescalvo cada comunidad es una unidad de producción y consumo, que si bien pueden tener rasgos comunes no deben generalizarse sino analizarse cada una. Aunque hay una lógica económica indígena que caracteriza a las comunidades “se basa principalmente en la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas y trasciende las adscripciones lingüísticas o culturales (Ibídem.)”.

Sin embargo, las comunidades insertas en la sociedad nacional están articuladas desventajosamente a la economía de mercado, a pesar de ello han desarrollado estrategias de sobrevivencia como la migración de jornaleros a los campos de Sinaloa, Chihuahua y Baja California o a los Estados Unidos donde se generan importantes remesas que juegan un papel primordial en las formas locales de reproducción económica y sociocultural en el Alto Balsas en los ámbitos domésticos, comunitarios, materiales y simbólicos (García Ortega, 2009).

También han sido estrategias de sobrevivencia el cultivo de la mariguana y la amapola o en el caso del municipio de Suljaa’ además de la migración, los tejidos de telar de cintura que elaboran las mujeres.

Habría que agregar para la compleja comprensión de las comunidades cómo las formas tradicionales de organización social conviven con la presencia y pertenencia a los partidos políticos (Martínez Rescalvo, 2009).

Ahora, veamos las cifras oficiales de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), en el diagnóstico que presentó para la elaboración del Programa Especial para los Pueblos Indígenas; este documento nos habla de las condiciones socioeconómicas de los municipios indígenas en el país en 2010 y el lugar que ocupan los de Guerrero. Esta entidad federativa ocupa el cuarto lugar en el número de municipios indígenas con el 29.6 por ciento, después de Yucatán (84%), Oaxaca (51.5%) y Chiapas (39.8%) (DOF, 2014).

Los municipios indígenas que presentan pobreza extrema en más del 50% de su población se concentran en los estados de Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Veracruz (Ibídem).

El primer y el décimo lugares de los municipios con el mayor porcentaje de población en pobreza extrema a nivel nacional son guerrerenses: Cochoapa el Grande con el 82.6 de población en pobreza extrema y Metlatónoc con el 77%. El tercer municipio con el mayor número de personas en pobreza extrema es Acapulco de Juárez (Ibídem.). Es precisamente este municipio el que refleja el histórico desequilibrio económico del que antes hablaba. Acapulco fue desde los años cuarenta del siglo XX, la base de la economía estatal y se relegó el desarrollo industrial y sobre todo al sector agropecuario en el cual se concentraba la mayoría de la población económicamente activa. "... el capital fluye hacia la industria turística, condenando a la población rural e indígena a una situación de rezago permanente (Martínez Rescalvo, 2009 p.153).

Este miserable panorama contrasta con la rica biodiversidad que existe en los territorios ocupados por indígenas en especies útiles a la humanidad y la relación entre éstas y las comunidades que revelan la ancestral relación naturaleza y sociedades en la tradición herbolaria. Recientes estudios muestran una cantidad importante de especies vegetales para uso local, como materia prima en las artesanías y que pueden ser comercializadas. Méndez, Urbán y Díaz (2009), sostienen que: "las comunidades indígenas no sólo han permitido y promovido la conservación de la biodiversidad, sino que la han incrementado de manera intencional a través de su manejo (p. 128)".

Un ejemplo del aprovechamiento que se hace de los recursos hídricos de Guerrero son los que proveen a los servicios ambientales como la producción de energía eléctrica del Río Balsas que alimenta el complejo siderúrgico de Lázaro Cárdenas, Michoacán y cinco presas hidroeléctricas (Ibídem.).

Otras riquezas de Guerrero que se habían encontrado en algunas regiones indígenas son sus minerales: oro, plata, zinc, hierro, etc., pero los pueblos originarios

al haber sido desplazados o despojados de sus territorios y riquezas naturales han sido condenados a la miseria y el abandono.

La riqueza biológica y de recursos minerales contrastan con la pobreza extrema, la codicia y ambición desmedida de la clase en el poder y sus socios transnacionales que han proyectado el destino de Guerrero con el Plan Puebla Panamá o Iniciativa Mesoamericana con el conjunto de nueve estados de la República Mexicana, los países centroamericanos y Sudamérica.

Este Plan al que me referí en el capítulo II, se proponía para esta entidad federativa: “[...] como primera etapa de reordenación económico –espacial subregional, el PPP para Guerrero planteó incidir en carreteras, puertos, condicionamiento costero e hidroeléctricas para promocionar el turismo y comercio, facilitar la minería, instalar maquiladora textiles y aprovechar los recursos de la biodiversidad (Rodríguez, 2009 p. 144)”.

Como sostiene en su investigación el Programa Universitario sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad (PUIC, 2014), esta Iniciativa es la “colonización silenciosa” que ha ido avanzando en su propósito de “desarrollo” mediante los mega-proyectos (Ibídem.), sin enterarnos a menos que estallen los conflictos por su imposición o despojo como en el caso del Proyecto hidroeléctrico La Parota sobre el río Papagayo, mismo que ha enfrentado una fuerte oposición de sectores sociales locales, nacionales e internacionales desde 2003.

Este proceso de transnacionalización iniciaron la reforma al Artículo 27º Constitucional hecha por el gobierno de Salinas que buscó el cambio de régimen de propiedad colectivo al privado que ha afectado de manera primordial a los pueblos guerrerenses, debido a que en este modelo económico neoliberal:

[...] las personas son valoradas por lo que poseen o por lo que pueden comprar, de esta manera los indígenas sólo son “valiosos” mientras que son poseedores de recursos (tierra, agua, biodiversidad). Son de interés para el mercado en tanto pueden llegar a ser agentes individuales y no colectivos de los recursos naturales (Méndez, Urbán y Díaz, 2009 p.135).

A estas precarias condiciones de vida y amenazas transnacionales se agrega la histórica discriminación y estigmatización de los pueblos originarios por ser diferentes.

Diversidad Lingüística

Los pueblos originarios que habitan el Estado son hablantes de me'phaa (tlapaneco) náhuatl, ñomndaa y tu'un savi (mixteco), se localizan en las regiones conocidas como Montaña, Centro, Norte y Costa Chica.

El estado de Guerrero ocupa el quinto lugar entre las entidades con mayor número de hablantes de lengua indígena: Oaxaca (32.2%), Yucatán (28.9%), Chiapas (27.9%), Quintana Roo (16.6%) y Guerrero (15.3 por ciento) (INEGI, 2016).

Para Díaz –Coudier (2009), el sur del estado de Guerrero es una de las zonas indígenas más conservadoras del país, por lo cual la organización indígena tradicional y la lengua indígena se han mantenido. El amuzgo es uno de ellos, al ser el idioma habitual en el municipio que se caracteriza por el grado de monolingüismo, también existen otras poblaciones con esta característica en la Montaña. Desafortunadamente las razones de la vitalidad lingüística se deben al aislamiento y abandono en que han permanecido.

Las tasas más altas de monolingüismo es un tema relevante para este estudio, puesto que una de las tareas primordiales de las escuelas de educación indígena ha sido desarrollar el bilingüismo.

La población hablante de náhuatl que es bilingüe es del 84 por ciento, seguida por el 75 de los hablantes de me'phaa, los tu'un savi hablantes el 65 y los ñomndaa hablantes el 64 (Ibídem.) Como se observa en estos datos, se confirma lo antes dicho el monolingüismo de la región Costa Montaña refleja su aislamiento y abandono.

Guerrero es un estado de gran riqueza cultural y natural poco estudiado por etnólogos y arqueólogos por distintas razones entre ellas, las difíciles condiciones de vida en las regiones indígenas que han desanimado a los investigadores, (Good, 2009). Esta situación presente en Xochistlahuaca, fue resuelta por las familias que

cobijaron a investigadores quienes a través del padrinazgo se convirtieron en parte de ellas.

La escasa investigación es notable en el caso de los amuzgos de Guerrero, la cual se hace evidente en la importante obra del entonces Programa Universitario México Nación Multicultural de la UNAM, hoy PUIC, *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero* (EDESPIG), las referencias a ellos son muy escasas.

En cambio, existen investigaciones de los amuzgos que habitan en el estado de Oaxaca, de ellas encontré investigaciones lingüísticas de la variante de San Pedro Amuzgos, Oaxaca en Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y en CIESAS uno acerca de los usos de la madera y varios estudios y la obra póstuma de Víctor Franco Pelotier (2011) *Oralidad y ritual matrimonial entre los amuzgos de Oaxaca*. A pesar de que la población guerrerense del municipio de Xochistlahuaca (28,089) es mayor que la del municipio de San Pedro Amuzgos(6,468) y Santa María Ipalapa (4,888), en Oaxaca (SEDESOL, 2013).

No obstante, en los últimos años del siglo XX y los primeros del presente Xochistlahuaca ha despertado el interés de antropólogos y sociólogos a raíz del proceso de autonomía que se intentó como resultado de la confrontación de docentes y ciudadanos del municipio con el poder caciquil. Este proceso derivó en proyectos político-educativos que intentaron dar cauce a la inconformidad y hacer conciencia en la ciudadanía de su poder, como el restablecimiento de las Autoridades Tradicionales, *Waa Libro* (biblioteca comunitaria), la radio *Ñomndaa* y el mismo proyecto de la Escuela El Porvenir.

El estudio pionero de Miguel Ángel Gutiérrez (1999) *Déspotas y caciques. El proceso político en el municipio amuzgo, Costa Chica del estado de Guerrero (1979-1999)*, seguramente fue un impulsor de la llegada de otros estudiosos al municipio entre ellos estudiantes de licenciatura y maestría que elaboraron sus tesis sobre nuestro proyecto: "Una Escuela para la vida".

Guerrero: una historia de rezago educativo

El rezago histórico también se expresa en el ámbito educativo, como había apuntado anteriormente, uno de los estudios pioneros sobre la desigualdad educativa en México es el de Muñoz Izquierdo (1996), quien revisó el tema en diferentes estudios internacionales. Sostiene que dichas desigualdades se derivan de condiciones socioeconómicas contrastantes de los diferentes estratos sociales y son externas al proceso de enseñanza- aprendizaje, como lo son el nivel de desarrollo económico del país, la calidad de los maestros, los recursos con que cuentan las escuelas, el contexto sociocultural.

Otra de sus tesis es que la educación está “pauperizada” no es administrada de acuerdo a los intereses de los sectores con menores recursos. El gasto educativo nacional destinado a los sectores sociales con menores recursos no atiende sus necesidades e intereses. Si en los informes gubernamentales el porcentaje del producto interno bruto dedicado a la educación va en aumento y los resultados educativos son deplorables ¿qué ha pasado?

Muñoz Izquierdo muestra cifras del desarrollo de la educación primaria de 1970 y 1990, y lo compara con el índice de pobreza en las que el estado de Guerrero (86.12), se ubica en el último grupo de estados de más bajo índice de pobreza, junto con Michoacán (84.59), Chiapas (88.85) y Oaxaca (89.73).

Este índice de pobreza lo contrasta con los indicadores educativos para observar la evolución en el lapso de 20 años. Así, Guerrero se encontraba en 1970 en **aprobación** en el lugar 24 y en 1990 descendió al lugar 25. En cuanto a la **repetición**, en 1970 se ubicaba en la posición 16 y pasó al penúltimo lugar en los noventa (p.131).

Otras tesis de Muñoz, que los estudios recientes confirman (CGEIB, 2014; Rodríguez, Sánchez y Gallardo, s/f; Torres, 2008, 2012;) por tanto, son vigentes para explicar la ausencia de pertinencia cultural de la educación básica en el país y por ende la educación para los indígenas en el estado de Guerrero, son:

Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que los currículos, habiendo sido diseñados de acuerdo a las características culturales y las necesidades sociales de los países económicamente dominantes, no son relevantes para los sectores sociales de los países

dependientes que no comparten las características culturales de los sectores hacia los que dichos currículos están dirigidos (p.139).

Asimismo, la educación recibida por los sectores sociales de menores recursos es impartida por medio de procedimientos que fueron diseñados, y de agentes que fueron preparados para responder a los requerimientos de otros sectores.

Derivada de la tesis anterior se afirma que algunos estudios posteriores que trataban de esclarecer los factores determinantes del aprovechamiento escolar mediante el enfoque metodológico tradicional:

[...] llegaron a la conclusión de que los resultados de las investigaciones por ellos analizadas, 'sugieren... que el desempeño académico es extremadamente susceptible a la influencia de factores situacionales e inherentes a cada sistema educativo, que no pueden ser detectados por medio de estudios basados en comparaciones en el nivel macro' (Thiesen *et al.*, 1983). (citado en *Ibíd.* p.142).

Sin embargo, a pesar de las conclusiones de los estudios en nuestro país se ha instalado como único parámetro la medición cuantitativa del aprovechamiento escolar o logros de aprendizaje. Desde 2002 con la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se definió el Sistema Nacional de Indicadores Educativos (SNIE) con el objeto de evaluar la calidad de la educación en México (INEE, 2006).

El SNIE bajo un enfoque sistémico del quehacer educativo, considera que hay una cierta relación entre el contexto sociocultural y los resultados educativos de las personas. De esta manera, analiza el contexto sociocultural a través de medir los Índices de Desarrollo Humano (IDH)⁶³ y Marginalidad (IM).

El rendimiento de los alumnos al final de la escuela primaria es extremadamente desigual. Las mayores desigualdades se aprecian al comparar el rendimiento de los alumnos que asisten a escuelas de diferentes estratos. Estas desigualdades están asociadas a las características de los alumnos y las escuelas (Treviño Villareal y Treviño González, 2003 p.106).

⁶³ **IDH** el valor es de 0-1. Se considera bajo a menos de 0.5; 0.79 medio y alto 0.8.

Guerrero ocupa el segundo lugar entre los estados con mayor analfabetismo después de Chiapas con el 16.7 por ciento, cuando el porcentaje nacional es de 6.9 (INEGI, 2010).

En cuanto a la escolaridad de la población de 15 años y más, la entidad cuenta con 7.3 grados lo que corresponde a un poco más de primer año de secundaria, mientras que el Distrito Federal con el más alto grado es de 10.5, es decir cerca del segundo año de bachillerato. El promedio nacional es de 8.6 grados, tercer año de secundaria.

Las características educativas en Guerrero de la población de 15 años y más, según el nivel de escolaridad, se muestran a continuación:

Cuadro No. 14 Escolaridad en Guerrero (2010)

| Nivel de escolaridad | Porcentaje |
|--|------------|
| Educación Básica | 55.5 |
| Media superior | 16.6 |
| Sin instrucción | 15.3 |
| Educación Superior | 11.7 |
| Técnica o comercial con primaria terminada | 0.2 |
| No especificado | 0.7 |
| Total | 100.0 |

Fuente: Elaboración propia con base en: INEGI, (2011) Censo General de Población y Vivienda 2010.

En la comparación de las características educativas entre entidades federativas, Guerrero se ubica entre los estados con mayor número de analfabetos, con una baja escolaridad y con un desarrollo muy limitado en la educación media

superior y superior a las cuales tienen acceso un reducido porcentaje de la población. En las regiones indígenas las oportunidades de escolarización en esos niveles todavía son más restringidas. Cuando existen estas instituciones habría que analizar su calidad y la pertinencia de su oferta.

En la serie histórica que presento a continuación, comparo la Eficiencia Terminal y la Deserción /Abandono Escolar del estado de Guerrero y el promedio nacional en estos rubros y el lugar que ocupa con respecto a las entidades federativas, en siete ciclos escolares:

Cuadro No. 15 Eficiencia Terminal y Deserción /Abandono Escolar Guerrero

| Ciclos escolares | Lugar entre entidades federativas ⁶⁴ | Eficiencia terminal | | Deserción /Abandono Escolar | |
|------------------|---|---------------------|-------------------|-----------------------------|-------------------|
| | | % Guerrero | Promedio Nacional | % Guerrero | Promedio Nacional |
| 2007-2008 | 30 ^o | 87.0 | 92.2 | 2.2 | 1.5 |
| 2008-2009 | 32 ^o | 88.5 | 93.8 | 2.6 | 1.1 |
| 2009-2010 | 29 ^o | 90.6 | 94.3 | 1.8 | 0.9 |
| 2010-2011 | 31 ^o | 89.8 | 95.0 | 1.4 | 0.8 |
| 2011-2012 | 31 ^o | 90.3 | 95.1 | 1.2 | 0.7 |
| 2012-2013 | 32 ^o | 89.5 | 96.0 | 1.5 | 0.6 |
| 2013-2014 | 30 ^o | 92.8 | 96.8 | 1.1 | 0.6 |

Elaboración propia basada en información de www.sep.gob.mx/principales_cifras2007-2008; 2008-2009; 2009-2010; 2010-2011; 2011-2012; 2012-2013; 2013-2014.

⁶⁴Entidades con baja Eficiencia Terminal y alta Deserción /Abandono Escolar

Si comparamos el estudio de Muñoz Izquierdo con los datos oficiales del siglo XXI, podemos confirmar que la educación en Guerrero ha enfrentado históricamente la inequidad y desigualdad social. Aunque para mí las estadísticas no son confiables porque ocultan realidades, es posible apreciar que para los sucesivos gobiernos del Estado la prioridad no ha sido la educación.

Hasta la actualidad es notable la opacidad en la información de la Secretaría de Educación Guerrero (SEG) cuya página web no cuenta con datos básicos. Por ejemplo, la forma de obtener información de la Dirección de Educación Indígena, son las fuentes federales y/o artículos periodísticos que dan cuenta de los conflictos cuando estallan.

Presento como ilustrativo lo que ha ocurrido en Guerrero con el tema de la formación docente, lo cual puede explicar las casi nulas posibilidades que tienen los amuzgos de acceder a las instituciones para ser maestros y actualizarse. La proliferación de instituciones privadas para la formación docente no es privativa de Guerrero sino nacional, en esta entidad las normales públicas, principalmente las rurales como sabemos son asediadas y reprimidas. En cambio, las privadas han aumentado y se han convertido en negocio de funcionarios y políticos priistas.

El conflicto que se presentaba cada año a los egresados de normales públicas hasta antes de la Ley del Servicio Profesional Docente, por la obtención de plazas de manera automática⁶⁵ se debió a que, a partir del 2003, el gobierno de René Juárez Cisneros solo contrató al 50 por ciento de los profesores provenientes de las nueve normales públicas. A pesar de que existía la necesidad de profesores en las zonas más pobres que las comunidades exigían (Habana y Ocampo, 2008).

Como es sabido, las demandas de los normalistas, en particular de Ayotzinapa, se han tornado en tomas de oficinas, bloqueo de carreteras hasta llegar al punto de desatarse contra sus estudiantes la disminución de subsidios, recorte de matrícula, la represión generalizada y la tragedia de la desaparición de los "43" en la que están presentes otros poderosos intereses.

⁶⁵ Sin poder corroborar la información se sabe que hasta antes de 2003, existía un acuerdo entre gobierno y egresados normalistas de que todos obtenían una plaza automáticamente.

Paralelamente, en el sexenio del gobernador Juárez Cisneros, se abrieron 18 normales privadas, el doble de las públicas, algunas de ellas propiedad de la familia del actual gobernador Héctor Astudillo Flores, de alcaldes y diputados de filiación priísta (Ibídem.).

En 2008, los egresados de normales públicas eran 600 y mil de las privadas, la Federación solo había autorizado 99 plazas, lo cual ocasionó conflictos que dejaron al descubierto los innumerables problemas que se vivieron y han continuado, tales como crisis financiera de la SEG, la corrupción en el manejo de las finanzas, la venta y herencia de plazas y en ese tiempo, se hablaba de seis mil *aviadores* según denunciaba la disidencia magisterial (Ibídem.).

En 2004, a través de la prensa se conocía que siete normales privadas carecían de validez oficial entre las que destacaba, el Instituto de Estudios Superiores Ignacio Manuel Altamirano de Tixtla, cuyos 400 estudiantes egresados habían pagado más de 50 millones de pesos para obtener un título profesional (Saavedra, 2004). Este mismo Instituto en 2008 seguía sin permiso de la SEP para operar (Habana y Ocampo, 2008).

Algunos de los amuzgos de Xochistlahuaca con posibilidades económicas también realizaban sus estudios en estas instituciones privadas localizadas en Acapulco y en Cuernavaca, Morelos, en cursos intensivos durante las vacaciones de verano, cuya modalidad de trabajo fue adoptada de las instituciones públicas como la Normal Superior de la Ciudad de México que impartía cursos intensivos de verano a los maestros de los estados.

Normales Rurales en Guerrero

En la región Costa Chica, no han existido escuelas Normales con excepción de Normal Rural Regional de Huajintepec fundada en el pequeño poblado que lleva su nombre en los años del cardenismo (1935 a 1942). Es posible que su corta vida haya tenido que ver con el desmantelamiento que hizo el gobierno de Ávila Camacho de las Normales rurales al cerrar sus internados mixtos, desaparecer su especificidad de formar técnicos agrícolas y convertir su plan de estudios igual al de las urbanas. La información que encontré señalaba que fue cerrada por órdenes superiores

debido a conflictos entre maestros y algunos ciudadanos locales (López Jiménez, 2009)⁶⁶.

En ese tiempo, los egresados de las Normales fueron considerados los mejores aliados de los movimientos agrarios. Mejía Zúñiga se refería a ellas como:

Elas mantienen vivo el espíritu de la Revolución en el campos, donde ayudan a la solución de los problemas rurales, de la habitación campesina y la dotación de tierras, la introducción de nuevos cultivos y el aprovechamientos racional de los recursos naturales, el combate contra las plagas y las enfermedades, el mejoramiento de la explotación ganadera e industrias derivadas (citado en Bustamante, 1998 p.299).

Los maestros rurales de las comunidades guerrerenses de antes y de hoy imbuidos de la filosofía del maestro como guía social, "teniendo como sujeto activo de la educación a la comunidad entera". Es posible que en esta etapa se haya superado en las comunidades el rechazo que se tenía hacia la escuela y ésta se convirtió en centro de reunión y de acuerdos para las acciones colectivas. Todavía en Xochistlahuaca perdura en algunos docentes su papel como líder social que busca el beneficio comunitario y no el individual.

Durante el cardenismo cuando el Partido Comunista Mexicano era legal (PCM), tuvo una gran penetración en las escuelas normales y en el magisterio guerrerense, Bustamante (1998) afirma que en esa etapa, el 90 por ciento de los maestros rurales eran militantes del PCM.

La etapa del acérrimo anticomunismo de los años cuarenta hasta los setenta el PCM vivió en la clandestinidad y fue con la reforma electoral que salió de ella. En las elecciones municipales de los años 80, lo más destacado en Guerrero fue el triunfo del PCM en Alcozauca con Othón Salazar Ramírez. Connotado líder magisterial que encabezó la lucha de la Sección IX del SNTE, durante la segunda mitad del de los años cincuenta, quien fundó células de PCM en la Montaña de donde

⁶⁶ Entre los desaparecidos de Ayotzinapa se encuentra Carlos Lorenzo Hernández Muñoz originario de este poblado, estudiante de primer año de 19 años de edad.

era oriundo. Por entonces a la región se le denominó la "Montaña Roja" (Gutiérrez, 2006).

Para la Región Costa Montaña, y en particular para los municipios amuzgos de Xochistlahuaca, Tlacoachistlahuaca y Ometepepec, la formación docente inicial no ha existido. Cuando la Educación Indígena se institucionaliza con la creación de la DGEI, a los maestros se les capacitaba en cursos breves para ingresar al servicio. Posteriormente, ya en activo se inscribían en el Plan de Normal Básica de Educación Primaria Bilingüe Bicultural (PNBEPBB), impartido en los Centros Regionales de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (Calvo y Donnadieu, 1992; Jordá, 2003).

El PNBEPBB contenía los mismos cursos que el Plan de Estudio dirigido a los docentes de educación primaria monolingües en español con algunos contenidos, que supongo, se consideraba propio en la tradición de las normales rurales: Ciencia de la Salud, Procuración Legal, Lingüística, Integración Social, Antropología (López Guzmán citado en Jordá, 2003). La escolarización exigida para ingresar al magisterio era de secundaria y el programa tenía una duración de tres años como antes eran los estudios de Normal.

La narración de quien se capacitó en este programa, da cuenta además de la modalidad semiescolarizada, del esfuerzo, trabajo y recursos económicos que los propios docentes invertían en el transporte, alimentación y hospedaje para su preparación:

Entdo.⁶⁷: Nos íbamos cada ocho días, los sábados, entrábamos a las ocho de la mañana hasta la tarde, seis de la tarde más o menos. El edificio era prestado, era de una secundaria que estaba en la colonia Morelos. Nos íbamos de aquí (Xochistlahuaca) el viernes para estar allá en la noche, y ya estar temprano el sábado, nos veníamos el domingo de allá (Acapulco).

Entdor.: ¿Ustedes corrían con sus gastos de pasaje y alimentación?

Entado.: Sí todo, todo, alimentación, materiales, todo, el día viernes dormíamos allá y el sábado en la noche, dos noches.

[...]

⁶⁷ Entdo.= entrevistado. Entdor.= entrevistadora

La modalidad era semi-escolarizada, en periodos de vacaciones teníamos periodos intensivos de clases, en diciembre, en Semana Santa, y en julio y agosto (Ibídem.).

Este programa estuvo vigente para los docentes de educación indígena hasta los años noventa, cuando ya desde 1984 en las Normales los estudios eran de licenciatura. Por eso con el Programa de Modernización la DGEI promovió los bachilleratos pedagógicos a cargo de la Dirección de Capacitación y Mejoramiento Profesional para poder acceder a las Licenciaturas de la UPN, las cuales, como antes señalé fueron la primera opción universitaria a la que tuvieron acceso los maestros bilingües en servicio.

Formación docente en la región Costa Montaña

Las unidades UPN de Guerrero: Acapulco, Chilpancingo e Iguala se vieron en la necesidad de extender sus servicios educativos hacia las poblaciones urbanas más pequeñas para facilitar el acceso de docentes de localidades rurales e indígenas. En el caso de las LEP y LEPMI las subsedes se multiplicaron con rapidez a nivel nacional y en la Costa Chica de Guerrero: Ayutla, El Rincón (extensión de San Luis Acatlán) y Ometepepec.

Las mismas condiciones que el maestro narraba antes de edificios habilitados, de precariedades socioeconómicas y de modalidad semiescolarizada han sido las que han vivido los estudiantes- maestros para realizar sus estudios de licenciatura, en estos sub-centros.

En cuanto al proceso de formación en ellos, enfrentamos las mismas dificultades que antes presenté en el capítulo VI, las que resumo de la siguiente manera: las historias de formación vividas por los diseñadores, docentes-formadores y estudiantes- maestros, reflejaron concepciones instrumentalistas sobre el trabajo docente y el desconocimiento de cómo abordar la compleja problemática de la docencia en contextos indígenas.

Por un lado, estas ideas y tradiciones impidieron el análisis de las experiencias docentes por la infravaloración que se tiene de la experiencia y el saber docente que colocan la teoría por encima de ellos; el limitado conocimiento de los asesores sobre

las escuelas indígenas. Por otro lado, las precarias condiciones laborales de asesores e institucionales se vieron agravadas por la poca voluntad política de la SEP para destinar recursos suficientes a la formación de los maestros que laboran en contextos indígenas. Sin soslayar, los conflictos político-sindicales a nivel estatal y las relaciones de poder en las Unidades y con los subcentros/subsedes.

Sin embargo, no quiero dejar de dar a conocer la experiencia que vivimos con los docentes-formadores⁶⁸ de los subcentros de la Costa Chica y las autoridades de la Unidad Acapulco, de ese tiempo, que hicieron posible el trabajo colegiado el cual desde mi perspectiva, es la clave para superar los escollos en los procesos formativos.

Los docentes formadores de estos subcentros en conjunto con las autoridades directivas de la Unidad Acapulco, nos constituimos en un colectivo que llevó a cabo nueve Seminarios-Taller (S-T) de 1999 a 2001 a los que denominamos "El papel del docente formador en las LEP y LEPMI 90".

Al inicio, los propósitos que nos reunieron fueron buscar alternativas para resolver el alto rezago de titulación y continuar con el Proyecto de Evaluación y Seguimiento para indagar con mayor profundidad qué pasaba en las aulas de la UPN con la práctica de formación, cómo mejorar el proceso que incidiera en el trabajo de los estudiantes maestros y a su vez culminará con su Propuesta Pedagógica para titularse.

A lo largo de los S-T se trató de llevar a una reflexión crítica a los docentes formadores (DF) sobre sí mismos y las implicaciones que tiene para su desempeño la historia individual de formación y de experiencia docente, como una forma de cambiar la mirada sobre las "deficiencias" de los estudiantes y valorar la experiencia propia y la de ellos como parte central del proceso formativo. Asimismo, reconocer

⁶⁸La palabra asesor se remontaba a las licenciaturas a distancia que la UPN impartió en sus Unidades con el Plan de Estudios 1979. Desde mi punto de vista esta idea debía ser reflexionada por las consecuencias que tiene para el ejercicio de la docencia. Por ello, el inicio de la reflexión con los asesores era reconocer su papel como formadores de docentes, ya que esto implicaba analizar su compromiso en el proceso de acompañamiento con los estudiantes- maestros en una relación horizontal.

cómo las condiciones laborales e institucionales de la UPN inciden en la práctica de formación.

Empiezo por revisar este último punto, la situación laboral de los 20 encuestados en el primer seminario taller:

Cuadro No. 16 Situación laboral asesores LEP y LEPMI Costa Chica

| Tipo de relación | No. de horas | Porcentaje |
|--|---------------------|-------------------|
| Base | 20 /10 | 10 |
| Contrato | 8/ 2/ s/e* | 55 |
| Honorarios | 12/ 4 | 10 |
| Invitados (cooperación estudiantes) | 12 | 10 |
| Comisionado | 8 | 5 |
| Interinato ilimitado | 8 | 5 |
| Asesor voluntario | s/e | 5 |
| Total | | 100% |

Jordá (1999) Perfil académico y laboral de los asesores de las subseces Ayutla, El Rincón y Ometepec de la Unidad UPN Acapulco

*s/e= sin especificar el número de horas

Como se observa en el cuadro No. 16 ninguno de los asesores contaba con tiempo completo, quienes tenía seguridad en su trabajo era solo el 10 por ciento porque tenían base con 20 y 12 hrs; los contratados sumaban el 65 por ciento con horas que iban del máximo de 12 hasta el mínimo de dos. Los asesores pagados por los estudiantes que los denominaban "invitados" eran el 10 por ciento y el resto con el 5 por ciento donde se encuentra uno sin remuneración alguna.

Si contrasto las horas pagadas con el número de estudiantes que se atendían en Ometepec, subsece donde trabajé, los grupos ascendían a 40 o 50 estudiantes. Las sesiones de trabajo se desarrollaban sábado y domingo cada 15 días.

En el subcentro de Ometepec, las instalaciones en los primeros años eran prestadas por escuelas públicas pero se originaron conflictos, entre otros por el aseo de las instalaciones, hasta que los estudiantes maestros organizados compraron un terreno donde ellos construían aulas provisionales con tela de alambre, horcones y

láminas de cartón. Pasaron algunos años hasta que la gestión tuvo éxito ante el gobierno municipal y se construyeron paulatinamente aulas.

En estas condiciones laborales e institucionales es que se han desarrollado los procesos formativos que además no son privativos de Guerrero, vale preguntarnos en qué tiempo y espacio se puede desarrollar el trabajo colegiado, conocer a los estudiantes y reflexionar junto con ellos su experiencia. Por esa razón es que debemos valorar el trabajo, tiempo y los recursos invertidos por los docentes formadores en estos seminarios taller, a los que la mayoría acudían por decisión propia con entusiasmo sin reparar en el tiempo que restaban a sus familias y descanso.

Las actividades de los S-T se llevaron a cabo de manera rotativa en las instalaciones de los subcentros y la Unidad Acapulco, siendo los anfitriones los encargados de organizar la logística en dos días: viernes y sábado.

En el aspecto académico, las reflexiones de los asesores sobre su trabajo docente la recupero a partir de una encuesta en la que manifestaban sus descubrimientos: quiénes eran y se develaban algunas de las fortalezas y debilidades que facilitan o dificultan el proceso de formación. Anoto dos ejemplos: la mayoría de los asesores eran de origen normalista y habían estudiado una licenciatura universitaria relacionada con la educación, por tanto había un conocimiento de lo que significa ser maestro de educación básica y favorecía comprender la problemática pedagógica de sus estudiantes.

En cambio solo el 15% de los asesores eran docentes en las escuelas de educación indígena y habían estudiado el campo de la educación indígena en la UPN.

Aclaro que en los años noventa cuando se iniciaron las LEP y LEPMI, el conocimiento sobre la educación indígena era incipiente, por ello asesores y diseñadores nos formamos sobre la marcha. También vale la pena recordar que a los docentes formadores de Normales y UPN, nunca se les ha formado para ese cometido ni se les prepara con anticipación a las reformas de planes y programas como ocurre hasta la fecha.

Los temas abordados en los S-T se refirieron a los propósitos de las licenciaturas y de la educación indígena; las áreas de formación de las mismas y sobre todo los principales espacios formativos donde los estudiantes debían reflexionar su experiencia: las sesiones grupales de sábado o domingo, el Taller Integrador y La Propuesta Pedagógica como estrategia de formación y no solo como producto de titulación.

Considero que los avances más importantes en los S-T se evidencian en las encuestas de opinión que en cada uno de estos se levantaba al final de la jornada: "reconocer la importancia que juega el docente formador en la formación de los maestros indígenas"; lo cual permite mejorar la "conducción de la actividad formadora"; Volver la mirada hacia "¿qué saben mis alumnos?"; a sus sentimientos, "cómo se sienten los alumnos profesores con el desempeño de nuestro trabajo." El comentario que me surgió en ese momento con las últimas líneas fue que se descubría la afectividad en el proceso de formación y pensé que la "teoría" pasaba a un segundo plano, ponderándose la riqueza de nuestra experiencia docente (Jordá, 2000).

Un resultado tangible fue el incremento de la Titulación de forma notable en el subcentro El Rincón, el cual llegó a ocupar el primer lugar a nivel nacional, el interés que despertó en los asesores de la Licenciatura en Educación (Plan 94) que solicitaron su incorporación a los ST. Se realizaron planes de trabajo por subsede de manera colegiada para atender las problemáticas específicas, el Programa colectivo para Atender el Rezago de Titulación (PART) y se había planteado organizar visitas de observación a las escuelas, indagar sobre escritores de me'phaa que pudieran contribuir a la escritura de este idioma y recopilar textos escritos en las lenguas que se hablan en los subcentros (Relatorías, agendas de trabajo, encuestas de opinión 1999-2001).

Como es frecuente entre los grupos de poder locales que temen perderlo, corrieron los rumores de que estos eventos impulsados por el director y el subdirector académico, eran subversivos contra la autoridad estatal. Los asistentes a los seminarios- taller estaban convencidos de la necesidad del trabajo colegiado y

proponían organizar esta experiencia a nivel estatal (Oficio, 1999). Sin embargo no todos compartían la necesidad del cambio en la práctica formativa y se canceló la posibilidad de darle continuidad.

Esta experiencia influyó en mi decisión de trabajar directamente en las escuelas con los docentes como una opción viable para impactar directamente la práctica docente, cuyo resultado fue la propuesta educativa colectiva que construimos en la escuela El Porvenir y el motivo central de este trabajo.

El intento de construcción de un proyecto educativo guerrerense

En Guerrero como parte de la nación, las estructuras de poder predominantes establecidas bajo las premisas del modelo neoliberal, también se han manifestado en sus sociedades como lo ilustra de forma clara la concentración del ingreso a favor de empresarios nacionales y transnacionales dedicados a la industria turística y extractiva, con efectos dramáticos en la desigualdad social de pueblos rurales e indígenas.

Las consecuencias “emocionales” de la dominación global se hace evidente en la vida cotidiana de los pueblos de la Costa Montaña donde se ha reforzado la colonialidad del poder con expresiones racistas, de estigmatización y discriminación. Desde mi punto de vista, también en los ámbitos académicos y educativos del estado se manifiesta la colonialidad del poder, tanto en las históricas relaciones asimétricas con los pueblos amuzgo, tlapaneco, mixteco, nahua y afro-descendientes con la consabida estigmatización de que son objeto. La permanente exclusión educativa que han generado las sucesivas reformas educativas, hasta aquí señaladas, en cuanto al financiamiento y la gestión del subsistema de educación indígena con repercusiones en los procesos pedagógicos.

A semejanza del SEN, el sistema educativo estatal se caracteriza por su verticalidad y la conflictividad que han generado movimientos sociales cuando exigen participar en las decisiones que les atañen y que más adelante ejemplifico con el movimiento magisterial que se efectuó en 2008 y que culminó con el Congreso Pedagógico Estatal de Educación, Cultura y Deporte en el siguiente año.

A la creación de la Dirección de Educación Indígena (DEI) en Guerrero en 1997, le había antecedido con menor jerarquía el Departamento de Educación Indígena cuando nació la DGEI en 1978. Con la descentralización educativa se funda la Secretaría de Educación Guerrero (1995) pero en la legislación educativa local se suprimía al Departamento lo cual provocó la movilización de los profesores bilingües y la creación de la DEI (Flores y Santos, 2009).

La DEI ha enfrentado con frecuencia conflictos políticos por el hecho de quién debe asumir su dirección, “[...] a cual etnia le correspondería ocupar el espacio” (Ibídem p.240). A mi modo de ver, la discusión se ha centrado en una visión colonialista de la que no nos hemos podido desprender, lo que ha conducido a la polarización entre indígenas y no indígenas. En vez de analizar los procesos históricos socioculturales a que han dado lugar las actuales relaciones de dominación y se rompan estereotipos y prejuicios, la lucha es rétorica de discursos que no abonan a la construcción de una sociedad más justa. Abrir la posibilidad de un proyecto educativo incluyente en el cual los resabios racistas sobre el color de la piel, el idioma o las identidades culturales no representen un impedimento para participar juntos en su construcción que no clasifique en indígenas o no indígenas.

Como antes señalé, los gobiernos de las entidades federativas son los que deciden cuáles programas se consideran prioritarios para recibir los recursos presupuestarios, en el caso de Guerrero la situación ha sido la misma agravada por la opacidad de su destino y el desvío hacia otras actividades ajenas a la educación.

Movimiento magisterial guerrerense vs Alianza para la calidad de la Educación (ACE)

El proceso que se llevó a cabo en Guerrero para la construcción de un “Proyecto de Educación y Cultura” (Convocatoria, 2009), fue el resultado de la movilización del magisterio en el año de 2008 contra la ACE. Considero que este proceso puede ilustrar la diversidad de actores que participan con distintos intereses, cuáles estrategias y mecanismos se emplean en la lucha por el poder para llevar a cabo su propuesta educativa. También es posible apreciar las distintas concepciones acerca

del tipo de sociedad y ciudadano que se pretende, hacia cuáles posturas ideológicas se inclinan, en particular cómo entienden la formación docente y una educación que atienda la diversidad.

El 15 de mayo "Día del Maestro" del año 2008, Elba Esther Gordillo presentaba la Alianza para la Calidad de la Educación (ACE), anunciaba:

[...] Hoy reiteramos, que a quienes presten el servicio educativo, sean los mejores, seleccionados por examen de oposición; no privilegios en estas burocracias en la SEP ni tampoco de corruptelas de mi propia organización. [...] Que los maestros sean valorados por su nivel de competencia [...] flexibilizar las relaciones laborales para lograr la excelencia educativa que México nos reclama, a que la evaluación sea integral y parte sustantiva del proceso educativo (Gordillo citado por González Villarreal, 2009 p.77).

El presidente Felipe Calderón en la misma ceremonia abundaba sobre los mecanismos para la profesionalización magisterial que contaría con estímulos para los profesores más esforzados y preparados: "[...] a mayor aprendizaje durante el año escolar, a mayor aumento en la evaluación del grupo, es decir, a mayor calidad educativa, mayor ingreso para el maestro" (Ibídem.).

Por lo que a precio en las palabras del ejecutivo, la calidad de la educación se reducía a mejorar el puntaje en los exámenes estandarizados lo que pervirtió el proceso y más aun al incluirse el estímulo económico para "premiar" a los docentes con mejores resultados en las pruebas de ENLACE, favoreció que una buena parte de los docentes se dedicaran a preparar a sus alumnos para obtener mejores puntajes. Los efectos sociales y pedagógicos negativos de estas pruebas, de los que hablé en el capítulo III, eran advertidos por investigadores educativos por las consecuencias que tendrían en las prácticas cotidianas como el qué se enseña y el cómo se hace.

La ACE provocó el rechazo del magisterio en general y su movilización, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) anunció el paro nacional indefinido al cual se sumaron sus secciones pertenecientes a Oaxaca, Michoacán, Chiapas y Guerrero. En este último, el 26 de mayo, "[...] miles de

alumnos de educación básica de las ocho regiones, tampoco fueron a clases...(Ibíd. p.78)". Algunas secciones lograron mejoras económicas y laborales pero no así en Guerrero, Distrito Federal y Chiapas donde las acciones continuaron.

Al acordar Josefina Vázquez Mota, secretaria de Educación Pública, con los secretarios de educación de los estados la aplicación de los exámenes de oposición para las nuevas plazas en el ciclo escolar 2008-2009, se pusieron de manifiesto las disputas por las plazas y quedaba al descubierto los conflictos por su aplicación al tratarse de "un dispositivo de renovación del control político sobre las plazas". Que dejaba "intacto el sistema de control y venta de plazas al más puro estilo elbista (Ibíd. p.80)". Con el examen de oposición la inconformidad creció en otros estados no participantes de la CNTE como Guanajuato, Zacatecas.

Elba Esther Gordillo en gira por el país para la firma de la ACE con los estados, ante la protesta normalista declaró en Mazatlán: "que las escuelas normales son generadoras de desempleados, por lo que deberían reconvertirse en institutos tecnológicos y de turismo" (Ibíd. p.81). Esta declaración provocó una ola de descalificaciones contra la líder magisterial.

En Guerrero a lo largo de ese año se constituyó el movimiento magisterial y de normalistas. El gobernador Zeferino Torreblanca conminó a buscar una salida pacífica, y sostenía que la ACE "[...] es perfectible y se puede enriquecer; de ahí que se hayan propuesto foros, mesas de discusión y debate de ideas. Tenemos que involucrar a todos para agotar las propuestas de solución" (Habana y Morelos, 2008). Al cierre del año el Centro de Derechos Humanos Tlachinollan hacía un balance y con respecto a la lucha magisterial y afirmaba:

[...] hay un ambiente de malestar, desencanto y frustración en el movimiento magisterial –cuyas (sic) integrantes sufrieron una violación a sus derechos humanos- porque no se encontró, por lo menos en los últimos días de diciembre, respuestas y resultados en las mesas de negociación en contra de la Alianza para la Calidad Educativa (ACE) (CIMANOTICIAS, 2008).

Es en este contexto en el que se dan las negociaciones entre el movimiento magisterial y las autoridades educativas para emitir el siguiente año la Convocatoria que culminaría con el Congreso Pedagógico Estatal de Educación, Cultura y Deporte.

Como suele ocurrir, la estrategia gubernamental para desmovilizar y desarticular al movimiento fue formar comisiones donde estaba representada la SEG por sus mandos medios, los diputados del Congreso local que jugaban un papel de “mediadores” cuando se generaban situaciones de intransigencia por parte de la autoridad y el movimiento magisterial. Éste último estaba conformado por un bloque heterogéneo de maestros, unos adscritos a la disidencia sindical Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación Guerrero (CETEG), otros sin filiación sindical y académicos.

La organización de las actividades para la construcción de un diagnóstico y el proyecto educativo estatal se propuso primero celebrar encuentros y talleres en las ocho regiones, después, foros estatales para reunir y revisar lo realizado en las regiones y el cierre sería el Congreso Estatal en el que se presentaría el proyecto educativo, todo esto en tres meses.

Todas las propuestas de organización así como los temas de la convocatoria y hasta qué debía contener el diagnóstico pasaba por la negociación, de esta manera, el proceso fue más político que académico imposible de llevar a cabo con la seriedad y el rigor académico que se requeriría en tan breve tiempo.

Opino que era previsible, de entrada, que se trataba de administrar el conflicto, ya que en la propia Convocatoria había una enorme fragmentación dentro de cuatro grandes temas: 1. Política educativa Nacional y su contextualización en Guerrero; 2. Retos de la educación en Guerrero y experiencias pedagógicas; 3. Formación, actualización, capacitación, superación, ingreso, promoción y estímulos a profesores y 4. Financiamiento, costos y presupuestos educativos y programas de apoyo a la educación pública. A su vez cada uno se subdividía en dos mesas y dentro de cada mesa había de 3 a 10 subtemas. Esta condición reflejaba una idea superficial de lo que implicaba elaborar un diagnóstico sin haber realizado previamente un proyecto de investigación, más bien me parecía una “lluvia de ideas”

para dar gusto a la heterogeneidad de participantes y detener la movilización generalizada. Me preguntaba ¿cómo elaborar un diagnóstico de forma masiva en dos meses?

Quienes se encargaron de los aspectos operativos y de tomar las decisiones académicas fueron las Comisiones Académica y Técnica, integradas de manera bipartita por la autoridad y los representantes del movimiento magisterial, con la mediación de los diputados.

Diagnóstico y Foros Regionales

En la primera etapa para la elaboración del diagnóstico por región de acuerdo con la Convocatoria, los participantes entregaron sus ponencias en las Comisiones Técnicas Regionales, quienes las seleccionaron para ser expuestas en el Foro Regional. Se establecía que los asistentes al Foro Estatal serían nombrados como representantes en el Regional, con un número determinado por Mesa, es decir había un proceso selectivo oscuro con tintes sindicales no académicos, sin criterios transparentes, donde se decidía quiénes podían asistir. Desde mi perspectiva, se mezclaban las prácticas sindicales con lo que tendría que ser un proceso eminentemente académico. Un dato que refleja estas prácticas fue que todas las relatorías eran firmadas en los márgenes del texto como ocurre en las negociaciones sindicales, me parece que esta práctica se deriva de la firma de documentos legales como contratos laborales, de financiamiento, testamentos por nombrar algunos.

En lo personal, animé a los maestros de la escuela El Porvenir a elaborar una ponencia donde dieran a conocer nuestra experiencia en la construcción de una propuesta curricular, y también elaboré otra referida a la formación docente en la escuela. El Foro Regional me generó una expectativa, un tanto ingenua, de ser al fin escuchados, de compartir nuestra experiencia y poder participar en la construcción de un proyecto "desde abajo". La respuesta del magisterio fue enorme, creo que también pensaron que serían escuchados y podrían contribuir a la construcción de un modelo educativo de Guerrero.

Si bien, las ponencias mostraban poca experiencia en su elaboración, enunciaban los problemas más acuciantes en los distintos ámbitos educativos.

Expongo algunos de ellos como lo expresaron los participantes antes de pasar por el filtro de quienes las seleccionaron y que desde su propia lógica y visión les dieron otra redacción. Por supuesto, también hice una selección de acuerdo con el interés de mi trabajo.

Políticas y financiamiento

El estado de Guerrero imparte educación inadecuada al contexto económico, social, cultural y étnico en las regiones. Privatización de los servicios educativos. Educación de corte neoliberal. **Rezago educativo principalmente en los grupos étnicos, atraso cultural**, desintegración y falta de valores. Deficiencia en la programación y distribución del presupuesto educativo nacional. Improcedencia del proceso de descentralización y simulación de los gobiernos locales en la aportación al presupuesto y en el diseño y desarrollo de políticas educativas. Inequidad en el financiamiento de los recursos educativos. Transferencia del financiamiento educativo del estado a los padres de familia. Abandono de la infraestructura en zonas marginadas y rurales. Demasiados trámites burocráticos para la comprobación de la operatividad financiera de los programas compensatorios (Transcripción del resumen de ponencias regionales, 2009)

La escuela y sus actores

La escuela se concibe como un aparato ideológico que legitima la visión del estado y la desvinculación con la comunidad. La escuela se concibe como una empresa que promueve en los alumnos solo competencias técnicas para integrarlos al campo laboral. Falta de perfil académico e insensibilidad en la mayoría de los funcionarios de la SEG. Atención prioritaria a las actividades de tipo administrativo en detrimento del trabajo pedagógico por parte de directivos y ATP. El **bajo aprovechamiento escolar de los alumnos indígenas por falta de desarrollo de su lengua materna en los planes y programas de estudio. Planes y programas descontextualizados**, homogéneos para todo el país. Existe carencia de materiales educativos para objetivar lo que se planea como un proceso burocrático sin ejecutar y sin dar seguimiento a los proyectos escolares. Inoperancia del programa de supervisión, seguimiento y evaluación del proceso de planeación (Ibídem).

Formación inicial y continua

Deficiente formación de los educadores en Guerrero en sus diferentes niveles. Falta de sensibilidad y de compromiso de los educadores para formar sujetos críticos y reflexivos. Falta de actualización de los

currículum de los centros de formadores de docentes: Normales, CAM y UPN. Desarticulación de instituciones formadoras de docentes. **Carencia de una institución formadora de docentes que responda a las necesidades de las etnias.** Desvinculación entre formación continua y la investigación educativa. Ausencia de formación de docentes en la investigación educativa. Falta de incentivos económicos en la actividad investigadora. Falta de centros de investigación. Falta de formación científica de los docentes para hacer una lectura de la realidad (Ibídem.).

Como se aprecia hubo una heterogeneidad de ideas en torno a cada tema sin articulación, propiciada por la propia Convocatoria y la inexperiencia en organizar un evento académico de esta naturaleza. Solo apuntaré algunos comentarios al tema de formación docente en el cual participé y que tuvieron repercusiones posteriores al Congreso.

En general encuentro una visión negativa del sistema educativo guerrerense que no reconoce fortaleza alguna de donde partir para construir una nueva propuesta. Aunque son afirmaciones telegráficas que se pretendía encerrar en una idea central de las ponencias, es posible percibir la imagen deficitaria que se le adjudica al docente, pero sin la autocrítica de quienes se han dedicado a la formación de docentes que esperarían asumieran su corresponsabilidad en estos procesos. Cuando se habla de los pueblos originarios como etnias permea la idea de su inferioridad y la confusión conceptual de etnias igual a indígenas que dicho por investigadores puede sorprender.

Resalta la importancia que se le da a la investigación como si fuera la fórmula para resolver la problemática, es decir, se reitera que las respuestas están fuera de los maestros, sus "deficiencias" los llevarán a seguir las prescripciones dictadas por los investigadores. Cito un fragmento que ilustra estas concepciones:

Por otro lado, no se puede entender la formación continua de los educadores, si ésta no va acompañada de la investigación educativa en todos los niveles por lo que se sugiere transformar la actual Dirección de Investigación Educativa de la SEG, en una instancia de excelencia académica, que permita promover una cultura de la innovación y el desarrollo de la investigación en los educadores, a fin de dotarlos de las herramientas pedagógicas y metodológicas que les

permita contribuir a mejorar su desempeño profesional... (Relatoría Foro Estatal Mesa 3.1, junio 2009).

Los autores del texto fueron los académicos que tuvieron el control de la organización y selección de ponencias cuyas concepciones y propuestas se impusieron al final en el Congreso. Al llegar el día de la conclusión del Congreso en la Mesa de formación docente quedaron en el papel enunciadas propuestas variadas como carta a los "Santos Reyes", se incluían puntos expuestos de todos los ponentes para evitar discusiones como lo que ocurrió en el Foro Estatal del Diagnóstico, cuando los participantes de la región Acapulco señalaron: "... se hizo la aclaración de que su relatoría fue modificada, por lo que hacían un reclamo y exigían respeto a lo acordado en las mesas (Ibídem.)".

Las dificultades para la elaboración del diagnóstico las hizo saber la Comisión Académica de parte del Movimiento a las demás comisiones y a los diputados en los siguientes términos:

[...] se revisó el temario de la convocatoria y se encontró una fragmentación que impide recuperar, de manera genuina, la problemática reflejada por los participantes en los Foros Regionales y Estatal. Debido a que las problemáticas expresadas no pueden sistematizarse de acuerdo con ese temario, puesto que, no están agrupadas por niveles ni modalidades. Existen vacíos de instituciones que no estuvieron incluidas como las de educación media superior y algunas de educación superior. Lo anterior ha sido una limitante que exige criterios académicos para abordar esas ausencias y contar con un diagnóstico completo que permita elaborar una propuesta educativa.

Para resolver este obstáculo se propusieron cuatro ejes:

1. Políticas educativas y financiamiento
2. La escuela y sus actores
3. Formación docente inicial y continua
4. Sistema escalafonario y estímulos profesionales

Estos ejes parten del contexto macro de las políticas, que en parte definen lo que ocurre en el proceso educativo.

Para realizar un diagnóstico apegado a la realidad que se pretende analizar, se requiere contar con datos cuantitativos y cualitativos que expliquen con mayor profundidad lo que ocurre en la diversa realidad

de los centros escolares que se ubican en contextos urbanos, rurales e indígenas.

Especial énfasis requiere la atención a la formación docente, puesto que las investigaciones muestran que una de las debilidades del sistema educativo ha sido y es la formación de los educadores y sus formadores. Vale la pena señalar que en esta entidad la formación de docentes ha sido una asignatura pendiente, ya que se ha habilitado una gran mayoría de profesores sin contar con estudios profesionales. Además de aquellos profesionistas que han ingresado al magisterio sin estar preparados para la docencia.

La transformación de la escuela depende, en gran medida, de un docente formado de manera integral, que reflexione sobre su quehacer cotidiano para aprender de su experiencia y enfrentar los retos de una sociedad compleja y globalizada.

El diagnóstico es un elemento fundamental para detectar y analizar problemáticas, necesidades, priorizarlas, ubicarlas en su contexto y convertirse en los insumos para el diseño de políticas educativas que las resuelvan. Es decir, las políticas tienen que partir de la realidad y no de supuestos o recomendaciones de organismos internacionales (Oficio de Comisión Académica del Movimiento, junio 2009).

Transcribí la mayor parte del documento porque me parece que resume las principales dificultades que no fueron tomadas en cuenta. Los trabajos continuaron en el mismo tenor hasta el final del Congreso.

En las reuniones regionales venciendo resistencias, pudimos llevar a cabo un trabajo colectivo que se salía del formato y el rígido horario previamente establecido.

En el Taller Regional Costa Chica, previo al Congreso, en la Mesa de Formación Docente se esbozaron problemas y propuestas de las instituciones cuya tarea es la formación en Guerrero: Centros de Actualización del Magisterio, Centros de Maestros, Universidad Pedagógica Nacional, señalaron que dichas instancias están "desarticuladas y duplican funciones". Se reconoció la necesidad de prestar particular atención a los docentes formadores que, en resumen, enfrentaban los siguientes problemas:

- Tienen una formación en "cascada"
- Las estrategias y dispositivos de formación se reducen a lecturas, exposiciones por equipos o del docente formador

- El ATP no cuenta con una formación para el acompañamiento en la práctica ni para realizar observación y registro de aula. Así mismo lleva a cabo varias funciones y atiende entre 8 y 15 escuelas
- Directores, supervisores, jefes de sector y auxiliares técnico pedagógicos poco aportan a mejorar el trabajo docente por las excesivas cargas administrativas. Requieren de formación pedagógica adecuada y permanente (Relatoría Regional Cruz Grande, Gro., mayo 2009).

En este tema destaco las propuestas enunciadas:

- La instancia Estatal de formación continua requiere de ser revisada en su estructura, lineamientos, funciones y personal.
- Crear instancias regionales articuladas a la instancia estatal, que considere la diversidad lingüística, cultural, aislamiento geográfico, extensión territorial de los municipios.
- Formar a los formadores de Docentes bajo un enfoque de reflexión sobre la práctica docente que emplee variados dispositivos que modifiquen la práctica de formación (Formarse en UPN/Gro.).
- Planear y elaborar proyectos de actualización a partir del conocimiento de las necesidades docentes a través de trabajo de campo (observación y registro de aula, trabajo colegiado con integrantes del personal docente, directores, jefes de sector).
- Oferta de formación a directores, supervisores y jefes de sector.
- Presupuesto suficiente para la creación de plazas, pagos de viáticos y transporte, infraestructura, equipamiento, investigación y evaluación regional, reproducción de materiales de apoyo a los proyectos, estímulos profesionales (Ibídem.).

Foros Estatales y El Congreso Pedagógico

Donde el debate académico no avanzaba era en los Foros Estatales porque ahí se confrontaban los grupos de poder de las regiones, de la misma manera impedían un trabajo productivo las estrategias y los mecanismos diseñados de forma vertical por la autoridad.

En el Foro Estatal para la construcción del diagnóstico, debido a la fragmentación de la convocatoria, se desvinculó la problemática de formación con el trabajo docente general, y en particular, el que me ocupa en contextos indígenas. Desde mi perspectiva, separar formación y práctica implica obviar que la educación

escolar es un proceso pedagógico y a la vez político que “cobra sentido en contextos socio-históricos en los que se inscriben (Romero y García, 2015 p.1)”.

Por lo tanto, reitero que para comprender el trabajo docente es necesario remitirnos a los distintos ámbitos en los que los docentes se forman, tanto en las instituciones como la UPN, como en la propia práctica. Por ello durante el Congreso Pedagógico, en la Mesa de Formación docente, en el caso de la educación indígena se desvincularon las problemáticas de las instituciones formadoras de las experiencias docentes en la práctica, ya que éstas se trataron en otra Mesa: Educación, derechos y cultura indígena. Esta desvinculación fue resultado de la fragmentación de la convocatoria.

Las consecuencias de la desvinculación formación–práctica son por un lado, la ausencia de una mirada integral que permita reflexionar y analizar el trabajo docente que enriquezca las propuestas formativas. Si los programas de formación recuperan críticamente la experiencia docente contribuirían a revalorar el trabajo docente, al considerar como elemento relevante el lugar que ocupa el saber del maestro que le ha dado la experiencia. Por otro lado, a la Mesa de formación no concurrieron los maestros bilingües y no expusieron sus opiniones que hubieran aportado sus apreciaciones a los formadores, lo cual permitiría acercarse a las realidades escolares que en innumerables ocasiones los formadores desconocen.

Al correr del tiempo, el desgaste permanente por las negociaciones para obtener recursos económicos e información estadística, las pugnas al interior del propio magisterio, provocaron desánimo y el retiro de algunos docentes al constatar que era una maniobra política con la intención de frenar el movimiento que había logrado aglutinar tanto a las distintas corrientes sindicales como a docentes sin filiación sindical.

El Congreso Pedagógico como era previsible no llegó a buen puerto, en el último día donde debería presentarse en plenaria general la propuesta educativa para Guerrero, los representantes de la SEG se retiraron. El vocero de la Comisión Política de la CETEG informaba por qué las mesas donde se trataban las políticas

educativas habían sido suspendidas al estar los representantes de la autoridad en desacuerdo con:

[...] no tocar para nada los temas federales, entre ellos la Reforma Integral de la Educación Básica que plantea nuevos planes y programas de estudios, donde se van a dar nuevos libros de texto gratuito y se están imponiendo contenidos temáticos con programas de corte extranjero [...] otros de los temas que no aceptó la comisión de la SEG es que el nombramiento del secretario de Educación sea mediante una terna y no por compadrazgo, anulación de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) y la desaparición del Programa de Escuelas de Calidad y que se instituya la de escuelas integrales(Contreras, 2009).

El desencuentro principalmente entre CETEG y SEG fue de carácter político pero las aspiraciones de transformar la educación en el Estado se desvanecieron y los intereses de grupos en busca de espacios de poder al final emergieron. En el terreno de las propuestas para la creación de un sistema estatal de instituciones de formación docente articuladas con sedes regionales y de la alternativa de considerar a la escuela como espacio formativo, ni siquiera fueron mencionadas.

Presento como un ejemplo a un grupo de académicos con interés por obtener un espacio de poder, más que por contribuir a resolver los problemas educativos de Guerrero, lo cual se evidenció posteriormente al Congreso Pedagógico. Al principio fue una intuición porque conocía la trayectoria académica de algunos pero lo confirmé al encontrar que sus aspiraciones sobre colocar a la investigación como la respuesta a la formación docente lograron concretar su espacio al fundar el Colegio de Guerrero, A.C.

Los integrantes de esta fundación en su página web dan a conocer su historia pero sin especificar la fecha de su nacimiento, señalan que: "nace como una concreción de esfuerzos colectivos, de un grupo de académicos e intelectuales, formados en las diferentes áreas de las Ciencias Sociales, tanto guerrerenses como de otras partes del país...(COLGRO, s/f)". El objetivo de sus programas de Doctorado y Maestría en Educación e Interculturalidad están dirigidos a docentes para ser:

[...] investigadores en el área educativa, desde la perspectiva de la interculturalidad, que orienten las políticas públicas en el ámbito educativo. Ser innovador en su tipo, y sentar las bases para ser el

referente a nivel de posgrado de calidad y pertinente, no solamente para el estado de Guerrero sino para el sur de México (Ibídem).

En su sitio expresaban, supongo que fue cuando iniciaron, encontrarse haciendo gestiones ante la SEG y COCYTIEG para que el COLGRO pasara a ser un centro de investigación SEP-CONACYT. Como la página no ha sido actualizada no tengo conocimiento del resultado de sus gestiones y del avance de sus programas.

Reflexiones preliminares

Considero que en este capítulo expuse evidencias de la visión colonialista que permea en las actitudes y acciones de la sociedad en general y en particular, en el ámbito educativo de Guerrero desde funcionarios y académicos. Las consecuencias de la colonialidad del poder se reflejan en las decisiones autoritarias en los diferentes niveles de poder y en las mismas prácticas de formación donde la soberbia intelectual campea (Serna, 2013). En este sentido, grupos de académicos que pretenden asumirse como una élite poseedora del saber que mira con desdén a los docentes. Aunque ese conocimiento ni siquiera ha sido construido por ellos sino importado de autores que difícilmente contribuyen a explicar realidades ajenas al contexto donde fue elaborado.

Esperaría que estos grupos estén conscientes del papel que juegan en el avance de las políticas neoliberales a las que critican y que en cambio pueden favorecer en su afán por la búsqueda del poder.

También mi intención fue mostrar las posibilidades que los docentes y formadores tienen de construir propuestas educativas, si se establecen relaciones horizontales, se aprende a escuchar y se reflexiona juntos. Estas condiciones permiten elaborar proyectos situados que respondan a las características de los contextos donde se ubican y lo más relevante es que ambos tomen sus propias decisiones sobre el tipo de educación que necesitan junto con las comunidades.

Presento algunas explicaciones históricas acerca de las razones por las cuales la mayoría de la población guerrerense vive en condiciones paupérrimas y la brecha de desigualdad económica, social y política se profundiza en las poblaciones indígenas. Además de que se ciernen amenazas y acciones abiertas de poderes

económicos transnacionales y sus socios nacionales sobre territorios de comunidades rurales e indígenas por los recursos naturales que poseen.

Intento descifrar las causas de la violencia para combatir el prejuicio muy difundido de que por naturaleza los guerrerenses son violentos, en su lugar expuse cómo la historia muestra que han sido un ejemplo de organización social y de lucha por la justicia.

A pesar de este contexto de violencia, impunidad y corrupción los pueblos se han organizado y defendido lo suyo, algunos han conservado parte de sus prácticas culturales e idioma dependiendo de su condición geográfica que, en cierta manera, retardó la penetración de las formas de vida urbanas a través de la escuela y los medios masivos de difusión, los que han contribuido a la enajenación y desprecio de lo que son. Una parte negativa del aislamiento geográfico ha sido la pervivencia de los cacicazgos políticos a los que también han enfrentado.

En el tema de la educación y la formación docente existe una larga tradición pedagógica en la entidad que no está presente en el diseño de políticas estatales, ya que, las autoridades educativas del Estado solo siguen los lineamientos pedagógicos y administrativos prescritos por la estructura federal altamente centralizada. Sin embargo, me parece evidente el poco interés del sistema educativo estatal por diseñar un modelo educativo que parta de las necesidades reales de las sociedades guerrerenses, pareciera que su único interés es destinar los recursos presupuestales a fines ajenos a este sector.

Considero que se hacen evidentes los mecanismos de los que se vale el poder en complicidad con líderes y grupos para frenar movimientos y propuestas educativas alternativas que pongan en riesgo sus intereses. En la clase política guerrerense como en la nacional, las prácticas clientelares tan arraigadas penetran en todos los espacios educativos donde encuentran cómplices con intereses mezquinos, lo cual se constituye en obstáculos para avanzar.

Es innegable que la política sobre la educación bilingüe en el Estado no ha tenido los resultados esperados, ya que las escuelas de educación indígena existen desde hace más de treinta años, sin embargo existe un alto grado de monolingüismo

en lengua originaria precisamente en la región Costa Montaña. Como queda constancia, esta condición no es solo atribuible a los maestros sino a las políticas improvisadas de formación docente y a las prácticas corruptas para ingresar al subsistema en las que los participantes están involucrados. También en cierta medida, reflejan las escasas oportunidades de estudio y de trabajo en las comunidades rurales e indígenas que de tiempo atrás se circunscribían a “ser maestro”.

Capítulo VIII. Cultura y Educación entre los Nn’á’ncue Ñomndaa⁶⁹

En este capítulo centro mi atención en la diversidad cultural y lingüística del municipio de Suljaa’ donde los amuzgos son mayoría y ejercen su poder sobre las minorías hablantes de mixteco y los descendientes de nahuahablantes. Realizo un breve rastreo del incierto origen del pueblo amuzgo y me remito a la mitad del siglo XX donde encuentro las claves de los cambios que la sociedad amuzga ha vivido.

Es a partir la construcción de la brecha entre Xochistlahuaca y Ometepec cuando se rompe el aislamiento geográfico, empieza a intensificarse el contacto con el mundo exterior, lo cual trajo consigo la “modernidad”. Es decir, los cambios económicos, políticos y educativos a nivel nacional favorecen la llegada de nuevos actores: partidos, iglesias, la escuela bilingüe y los medios masivos como la radio y la televisión. Mismos que han influido entre otros aspectos, en trastocar los mecanismos de control caciquil tradicional, en las formas de organización social y en inculcar el individualismo y consumismo, provocando conflictos de identidad, y la oposición de las nuevas generaciones a conservar las antiguas prácticas comunitarias.

⁶⁹ *Nn’á’ncue ñomndaaes* es el nombre con el cual se autodenominan los llamados oficialmente amuzgos.

Los amuzgos han sido un pueblo que tradicionalmente se ha caracterizado por luchar contra la dominación, desde el imperio mexica hasta la actualidad han resistido y enfrentado a sus dominadores contra el pago de tributos, el despojo de sus tierras por caciques y la imposición de gobiernos municipales priístas que han pretendido anular las formas de organización tradicional. A pesar de las condiciones de asimetría y marginación los amuzgos han desarrollado estrategias de sobrevivencia para resistirse a los embates de los poderes federales, estatales y municipales, tanto en el plano político como en el educativo. Pero a la vez ejercen poder entre sectores sociales que consideran "invasores" de su territorialidad y culturalmente diferenciados como los mixtecos.

Recupero las historias familiares, las trayectorias vitales de los sujetos protagonistas del proceso de formación docente y sus contextos comunitarios, que los han conformado como sujetos comprometidos socialmente con raíces en el pasado mesoamericano, pero que a la vez han incorporado y recreado formas de vivir, de pensar de distintos orígenes. Lo anterior confirma la vitalidad y dinámica de la cultura que se nutre de diversas fuentes, que no es estática, ni pura.

Abordo aquellos acontecimientos sociales que considero relevantes como el contexto en el cual se desarrollaron procesos político- educativos que desde mi punto vista han contribuido a la formación docente y a la concreción del proyecto alternativo "Una Escuela para la Vida".

Colonialidad del poder en el municipio de Suljaa'

El municipio de *Suljaa'* o Xochistlahuaca se localiza en la región Costa-Montaña de acuerdo con la clasificación geoeconómica,⁷⁰ opté por esta clasificación debido a que se ubica precisamente entre ambas regiones y ha pertenecido en distintas etapas históricas a las divisiones político –administrativas tanto de la

⁷⁰El criterio de regionalización geoeconómica considera como el espacio homogéneo en lo que concierne a sus rasgos dominantes, ya sean de orden físico-biológico, del orden etno-cultural o del orden económico" Manuel Parra, et al. "Desarrollo histórico del concepto de región y su aplicación en México". Citado en: Martínez, M. y Obregón, J. (1991) *La Montaña de Guerrero. Economía, historia y sociedad*. México: INI/UAG.

Montaña como de la Costa Chica. Me parece que esta relativa indefinición de su pertenencia a una región geográfica, puede despejarse al revisar su historia para comprender por qué hay estudiosos que la ubican en una u otra región.

El origen del pueblo amuzgo se remonta al México antiguo del cual no hay registros escritos, sin embargo Bartolomé López Guzmán (1997) ha incursionado en la tradición oral y en el registro de la lengua amuzga para sostener:

[...] que tienen su origen en el mar en algunas islas o "las tierras de en medio" "ndyuaa xenncue" y que de ellas llegaron a la zona costera del pacífico a la altura donde están establecidos ahora los límites de los estados de Guerrero y Oaxaca (p.13).

Las palabras con las que se autodenominan los amuzgos: *nn'á'ncue ñomndaa* hacen referencia a *nn'á'ncue* : "las personas de enmedio" y *ñomndaa* "palabra del agua".

Durante el periodo de Moctezuma Ilhuicamina (1457) los aztecas mantenían su dominio en el cacicazgo mixteco de Ipactepec a través del cual sometían indirectamente a los amuzgos. Las huellas de la dominación mexicana se encuentran en todo México en los toponímicos y gentilicios, así, el nombre impuesto a los amuzgos se deriva del náhuatl *amoxco*, cuyo significado es "lugar de libros", debido probablemente a que Xochistlahuaca era la Cabecera Administrativa y Religiosa donde se llevaba el registro de tributos y acontecimientos (Ibídem.). El mismo nombre náhuatl de Xochistlahuaca es una traducción del amuzgo *Suljaa'*, "lugar de flores".

En cuanto al periodo colonial, Danielè Dehouve registra en el siglo XVIII la Parroquia de Xochistlahuaca como parte de la Montaña y en 1949 Xochistlahuaca pertenecía a la división administrativa de la Montaña. Por estas razones históricas es que considero al municipio como parte de la Montaña así como por su terreno agreste pero que las barreras geográficas con los municipios vecinos como Metlatónoc les han mantenido comunicados. De tiempo atrás, los gobernadores han prometido la construcción de una carretera que comunique a las comunidades de Xochistlahuaca con los pueblos de la Montaña, pero hasta la fecha no se ha

terminado de construir una vía que pueda ser accesible en todo tiempo, puesto que en época de lluvias los caminos son intransitables y peligrosos.

El amuzgo como pueblo originario ha estado inserto en el orden socioeconómico y político de dominación del que he hablado, en el plano político, en el municipio de Xochistlahuaca el control se ha ejercido a través de las antiguas formas de mediación y dominación como el cacicazgo que durante siglos ha predominado en la región.

El centro de poder económico y político regional ha sido Ometepec, la "ciudad ladina" (Aguirre Beltrán, 1973), cuya historia comienza con la conquista al serle entregados los territorios de Ometepec y Xochistlahuaca a Francisco Herrera como encomiendas por sus grandes servicios a la Corona (Martínez Montiel, 2009). Desde entonces Ometepec ha ejercido el poder sobre los municipios indígenas y no indígenas tanto en la comercialización de productos del campo y artesanales como en la política.

Al ser el gobierno municipal el espacio donde se hace política en Guerrero (Dehouve y Bey, 2006), es relevante conocer cómo a partir de los años setenta ochenta con la apertura electoral que se dio y la institucionalización de la educación indígena al fundarse la DGEI, en Xochistlahuaca aparecen nuevos actores: los profesores bilingües y los partidos, lo cual puso en crisis algunas formas de control caciquil y alentó la búsqueda de cambios como muestro más adelante.

Xochistlahuaca se cuenta entre los municipios más pobres a nivel nacional, según datos gubernamentales, el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010), mostró que Xochistlahuaca tiene un grado de marginación muy alto, al ocupar el octavo lugar en el estado de Guerrero y la posición 24 a nivel nacional. Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (CONEVAL, 2010), la población en situación de pobreza era del 90.6 por ciento del cual 66.3 se encontraba en pobreza extrema. La información anterior contrasta, como lo presento enseguida, con su riqueza cultural y biodiversidad.

Las actividades económicas de Suljaa' se distribuyen de acuerdo a los patrones culturales asignados por la comunidad a hombres y a mujeres, los primeros

trabajan en gran medida en el campo, en una agricultura de subsistencia y autoconsumo, cultivan sus tierras o migran por temporadas cortas o largas al Puerto de Acapulco, a ciudades como México, Oaxaca, León o los Estados Unidos. En los últimos años, la migración de los amuzgos ha ido en incremento, los nacidos en el municipio de Xochistlahuaca que residían en otra entidad o país en 2005 eran 165, para 2010 aumentaron a 250 (CDI, 2005, 2015).

Las ocupaciones de los migrantes hombres son, por lo general, en los servicios como el doméstico, la jardinería, o en restaurantes. Los campesinos en los tiempos de esperar entre la siembra y la cosecha se ocupan en la construcción dentro y fuera del municipio. Algunos se dedican a la ganadería a pequeña escala, el comercio de productos regionales como la jamaica, el piloncillo y la miel (Jordá, entrevistas 1999-2002).

El papel social de la mujer entre los amuzgos si bien reviste características de una sociedad patriarcal en la que está destinada a cumplir su rol de reproductora biológica y transmisora de patrones culturales. Sin embargo, en Xochistlahuaca en la actualidad observé a mujeres amuzgas que viven un proceso de empoderamiento, el cual en parte lo atribuyo a los cambios que se han dado en la organización y comercialización de textiles. La producción artesanal corresponde de manera exclusiva a las mujeres, la cual se ha convertido en muchos casos en la principal fuente de ingresos familiares, pero sobre todo ha introducido cambios sustanciales en sus vidas al darles acceso al espacio público y a contar con una relativa autonomía.

Las organizaciones transnacionales han llegado a los municipios amuzgos a través de organizaciones como la mencionada World Vision México (WVM), quien sostiene alianzas con múltiples empresas que comercializan productos como la jamaica y la miel. Por ejemplo en la cadena de restaurantes TOKS se encuentra la "Miel de la Montaña Amuzga". Dadas las condiciones de vida de estos municipios, me parece que no se practica con ellos el comercio justo, aunque conocer a fondo cómo opera WVM sería otra investigación.

Como otra muestra de la penetración de la globalización económica en Xochistlahuaca está el Banco Compartamos⁷¹, institución financiera que se supone atiende “a los usuarios de menos recursos, principalmente mujeres (Regeneración, 2016)”. Compartamos ofrece créditos grupales en la modalidad de “deudores solidarios” como una alternativa a los usuarios que no pueden cumplir con los requisitos que exigen los bancos convencionales. Cabe aclarar que en la Cabecera no existe ninguno de estos bancos, solo se encuentra la Cooperativa Suljaa’, Compartamos y los prestamistas locales.

El esquema de trabajo de la financiera Compartamos da una clara idea del manejo usurero de los créditos del cual fui testigo, la angustia de las mujeres para completar el pago de quienes no cumplían a tiempo.

El crédito grupal es:

... respaldado por pagarés firmados por cada deudor por el monto total de la deuda. Lo que quiere decir que si entre todos piden 30 mil pesos y son 10 personas en el grupo, el banco tiene en su poder 10 pagarés firmados (uno por cada miembro del grupo) por 30 mil cada uno. Y si uno no paga el banco puede cobrarles a todos el total de la deuda, es decir 30 mil pesos a cada uno, lo que haría que el banco recibiría hasta 300 mil pesos por haber prestado solo treinta mil (Ibíd.)

Esta manera de asegurar que el banco recupere sus créditos y obtenga pingües ganancias se confirma con el perfil que Bloomberg presentó de Compartamos en 2012:

... impulsado por las tasas de interés anuales que pueden superar el 100 por ciento, es uno de los bancos con más éxito financiero en México, proporcionando a sus inversores una rentabilidad anual sobre el patrimonio promedio del 53 por ciento en los últimos siete años (Ibíd.)

⁷¹ El banco Compartamos nació como asociación civil de los Legionarios de Cristo en 1998, fue fundado por José Ignacio Ávalos Hernández del grupo católico Gente Nueva, durante muchos años siguió la filosofía de Muhamed Yunus quien creó la primera institución micro-financiera para pobres: el Grameen Bank, que a su creador le valió el Premio Nobel de la Paz 2006. En cambio la versión Compartamos siguió por otro camino al convertirse una “sociedad comercial con fines de lucro que cotiza en la Bolsa Mexicana de Valores”, que hoy es considerada la institución de de micro-finanzas más grande de América Latina y sigue reportando ganancias a los Legionarios de Cristo (Olmos, 2013).

Es obvio que a costa de los más pobres, mujeres y en este caso indígenas, se amasan las grandes fortunas con la venia de las instituciones públicas que deben velar por la protección de los usuarios de la banca, pero que solo están al servicio del poder económico.

Lenguas, identidad y discriminación

La información acerca de la situación sociolingüística de Xochistlahuaca es relevante porque forma parte de los procesos de dominación en los distintos planos económico, social y político locales, vinculados con las políticas nacionales neoliberales. Estos procesos reflejan el conflicto lingüístico en situación de diglosia en que se encuentran las lenguas nativas locales entre sí y con el español. En este punto, el concepto de diglosia da cuenta de una relación asimétrica, no estable de lenguas en conflicto una dominante y otra dominada, una relación que caracteriza un proceso histórico de dominación y resistencia (Hamel, 1986).

Al mismo tiempo, esta información permite contar con indicios que nos hablen sobre cómo han contribuido las escuelas de educación indígena a lograr una de sus principales metas: el desarrollo del bilingüismo.

Según la Encuesta intercensal de 2015, Suljaa' contaba con 28839 habitantes cuya lengua mayoritaria es el ñomndaa, conocido oficialmente como amuzgo.

En general para los nn'a'ncue ñomndaa, la lengua es un signo distintivo de su identidad y con él se diferencian de los "otros". Los investigadores Franco, López y Valtierra (1999) han dado cuenta de la relevancia que la lengua tiene como manifestación de su sentido de pertenencia del pueblo amuzgo de Guerrero.

Las características sociolingüísticas en el municipio no son homogéneas según los cálculos que López Guzmán (1997) hacía a fines del siglo pasado: el 93.2 de la población eran amuzgos, el 3.5 mixtecos y los nahuas el 3.3. Si reviso estas características por comunidades, encuentro que en la cabecera municipal se caracterizan por la presencia mayoritaria de hablantes de amuzgo quienes conviven con una minoría de hispanohablantes y un número aún menor de mixtecohablantes. La mayoría de las 165 pequeñas comunidades (INEGI, 2010), que conforman el municipio son monolingües en amuzgo y existen comunidades donde predominan

los hablantes de mixteco, así como tres comunidades que se asumen como descendientes de nahuas que ahora son hispanohablantes, quienes tradicionalmente se habían dedicado al pastoreo.

El amuzgo ha mostrado una gran vitalidad al interior del municipio, ya que "se habla prácticamente en todos los contextos sociales, incluyendo aquellos espacios con frecuencia exclusivos del idioma español como las iglesias, la administración pública y la escuela. Su vitalidad se refleja también en los altos porcentajes de monolingüismo (Franco, 2000 p. 8). Sin embargo, como antes mencioné la vitalidad lingüística se debe en gran medida al aislamiento geográfico y al abandono en que este pueblo vivió durante siglos, no a su autonomía y fortaleza.

También observo el manejo político del ñomndaa en el ejercicio del poder local como una forma de dominación –resistencia hacia los hablantes de mixteco y español. En el acceso al poder municipal según López Guzmán (1997), se toma en cuenta cuál es la variante del amuzgo que el aspirante habla, si eres de la de Xochistlahuaca o de Cozoyoapan⁷², también creo que cuenta el lugar donde se pertenece. De esta manera, el control del poder lo han tenido por mucho tiempo los amuzgohablantes de Xochistlahuaca, los puestos municipales menores los han desempeñado los de Cozoyoapan y a los mixtecohablantes se les ha cerrado el acceso (Ibídem.). Esta condición de subordinación hacia los mixtecos, pienso que puede tener su raíz en el resentimiento que guardan los amuzgos por la historia de dominación de los mixtecos ejercida sobre los nn'á'ncue desde tiempos inmemoriales.

Para Sierra (1987), el estudio de la identidad étnica ha tendido a privilegiar el lugar del lenguaje como simbolizador y cohesionador de la cultura como es el caso del ñomndaa. Sin embargo, entre los aspectos poco explorados están los procesos comunicativos cotidianos en los cuales surge y se constituye esa identidad o esa cultura, cuya revisión puede darnos cuenta de cuál es el uso de las lenguas en

⁷² Cozoyoapan es la tercera localidad en número de habitantes del municipio (INEGI, 2010), la separa una calle de la Cabecera. Históricamente ha rivalizado con Xochistlahuaca puesto que a los habitantes de Cozoyoapan los amuzgos de Xochis los consideran "invasores" porque en la época del México antiguo, llegaron a estos territorios después de ellos (López Guzmán, 1997).

contextos de interacción cotidiana y cuáles las actitudes de los hablantes hacia las lenguas (Hamel, 1987).

En Xochistlahuaca observo dos situaciones diglósicas una al interior del municipio donde el amuzgo es la lengua dominante frente al español y el mixteco, en cuyas interacciones cotidianas tanto los hispanohablantes como los mixteco-hablantes se ven obligados a aprender el amuzgo.

La condición de los hablantes mixtecos⁷³ en la Cabecera municipal es una situación subordinada bajo el dominio amuzgo, podría decir que son invisibilizados, se les incluye dentro de los "no amuzgos", que a decir de López Guzmán (1997), los no amuzgos entre ellos los mixteco-hablantes se les considera como "invasor, el amuzgo se concibe así mismo como el habitante legítimo del mundo TS'ANNCUE ...(p.78)".

La otra situación diglósica en la que el amuzgo ocupa el lugar subordinado es hacia el exterior del municipio con poblaciones hispanohablantes como el centro ladino de Ometepec. En este lugar todos los hablantes de lenguas originarias realizan operaciones de compra y venta o se ocupan como empleados en tiendas comerciales y las mujeres como empleadas domésticas, además de ser explotados salarialmente, sufren tratos indignantes, actitudes discriminatorias y de estigmatización.

Algunos de los que fueron más tarde maestros bilingües de familias pobres se iban a trabajar de mozos a Ometepec para aprender español:

... me fui con los ricos empecé a sufrir porque la verdad me acuerdo la vida dura que pasé ahí con la familia del exgobernador Aguirre, su papá lo conocí bien, su mamá fue la señora más brava se puede decir, regañaba a los peones y mozos (EEA⁷⁴, 2000).

Si me remonto al proceso histórico del amuzgo frente al náhuatl durante el dominio mexica, me atrevería a pensar en la condición subordinada frente al náhuatl

⁷³ La historia de rivalidad entre amuzgos y mixtecos tiene sus raíces en el México antiguo cuando los primeros fueron un pueblo sometido al dominio mixteco (Ibídem.).

⁷⁴EEA= Entrevista Emiliano Apóstol.

y que a la vez desarrolló un bilingüismo funcional⁷⁵ como el que ahora existe en los espacios de compra venta de productos del campo y los tejidos en el día de mercado en la cabecera municipal y en el mercado regional.

En estas interacciones cotidianas también se reflejan las relaciones asimétricas de la economía campesina vinculada a la economía capitalista nacional periférica, la cual se sustenta en el intercambio desigual entre los productos agrícolas y artesanales de la región y las mercancías manufacturadas e industriales venidas de otras partes. Estos factores socioeconómicos refuerzan la tendencia de penetración del español y el desplazamiento del amuzgo (Hamel, 1987).

El conflicto lingüístico se refleja en la conciencia lingüística de los hablantes de tal manera que se ha producido una estructura asimétrica de actitudes hacia las dos lenguas: el español goza de alto prestigio por estar relacionado con el progreso, la cultura nacional y una más amplia comunicación (p.18).

Las actitudes negativas de estigmatización hacia el amuzgo se expresan al ser considerado por hablantes y no hablantes como un "dialecto", "una lengua inferior al español que no se puede escribir", con poco valor funcional en la comunicación que "ya no sirve fuera de la comunidad (Jordá, 2003)".

La composición étnica de la región Costa Montaña incluye además de los pueblos originarios amuzgos, mixtecos, nahuas, a los que se dicen descendientes de españoles ("mestizos"), la población negra y las mezclas que de ella se derivaron. Martínez Montiel (2009) sostiene que las relaciones interétnicas conflictivas entre la población india y afrodescendiente en la Costa Chica tienen "su origen en el despojo, sometimiento y arbitrariedad que el gobierno colonial español ejerció sobre las poblaciones indígenas, y la integración forzada de los africanos que sustituyó a los indios dándoles una situación más ventajosa (p.77)". Los africanos se convirtieron en capataces de las cuadrillas de indios o en las haciendas ganaderas, los primeros iban a caballo y los segundos a pie, así la condición social de los indios se invirtió y

⁷⁵ Cuáles son las funciones que cumplen las lenguas en la vida pública y privada: la administración pública, en la educación como lenguas de alfabetización, en la iglesia, en las operaciones mercantiles cotidianas, en la familia.

quedaron por debajo de los negros en contraposición de lo establecido en las Leyes de Indias (Ibídem).

Sin embargo, no me fue posible identificar estos conflictos en el municipio aunque en la Cabecera municipal hay presencia en algunas familias con rasgos negroides que no coinciden con los de los amuzgos, tales como estatura alta, el cabello rizado, la piel más oscura. Estas personas son las que se asumen como mestizos porque hablan español, algunos tienen ojos claros que muestran el amplio mestizaje. Según Neff (2009), para las comunidades indias el mestizo se caracteriza por adoptar modelos occidentales, "es el que se sitúa del lado de quienes tienen el poder y lo ejercen contra las comunidades, de quienes controlan la economía (p. 35)". Este es el vivo retrato de las familias priístas de Xochistlahuaca, las que por décadas con alguna interrupción han dominado al municipio y se han enriquecido al amparo del poder con la complicidad del centro de poder regional Ometepec y de gobernadores del estado nacidos en la Costa Chica: René Juárez Cisneros y Ángel Aguirre Rivero.

Durante los años de mi estancia en Suljaa' nunca escuché que los amuzgos hicieran alusión a las características físicas de sus opositores, ni que los discriminaran por ser los negros, es más los nombran como "morenos" como si trataran de suavizar la palabra por considerarla ofensiva. Una de las familias de los actores de este proyecto es afrodescendiente, cuando hice la pregunta de si discriminaban a su madre, respondió que no lo había reflexionado, las razones que dio al rechazo que sufrió por parte de la familia paterna amuzga, fue que no había nacido en el mismo pueblo por tanto no hablaba amuzgo, el principal signo que la identificaría como amuzga.

La sociedad de Suljaa' además de tener esta diversa composición étnica, en el siglo XX, se ha visto influida por actores externos que han intervenido en las formas de vida de los habitantes de Suljaa' y en la educación escolar. Entre ellas se cuentan principalmente las Iglesias protestantes como la evangélica a través de los pastores lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), los cuales se establecieron desde los años cuarenta del siglo pasado (López Guzmán, 1997).

Otra es la mencionada organización cristiana Visión Mundial México (WVM), institución que ha trabajado en nuestro país desde 1982. Actualmente cuenta con proyectos en cinco regiones de la República que abarcan varias entidades federativas, una de ellas la denominan "Montaña Amuzga" (World Vision México, 2014). En el apartado correspondiente a la educación escolar me referiré a la labor que han desarrollado ambas en este ámbito.

Sociedad y cultura

Los pueblos del municipio son un claro ejemplo de la diversidad cultural y lingüística que durante siglos vivieron un tanto aislados por barreras geográficas, lo cual favoreció conservar prácticas culturales comunitarias que les permitieron una cierta autonomía política, aunque bajo el control de caciques regionales. Sin embargo, al analizar los procesos políticos y sociales, ya situados en la mitad del siglo XX, descubro cómo esta sociedad paulatinamente se incorpora al proceso de "modernización" que conduce hacia la colonialidad global del siglo XXI.

Considero que en la revisión de estos procesos se requiere para la reconstrucción del entramado social e histórico, colocar también la mirada en los sujetos individuales que han sido protagonistas de los procesos formativos. Para ello reviso sus historias de vida bajo el concepto *trayectoria vital* (Aguirre Lora, 1998), porque éste permite rastrear los procesos seguidos en el tiempo y en las sociedades en las que los sujetos se constituyen como seres sociales, resultado de las circunstancias en las que les ha tocado vivir. A su vez permite vincular distintos tiempos y contextos que muestran la dinámica social, las persistencias y las transformaciones en los procesos de formación como sujetos singulares y como docentes.

Los testimonios de los actores dan indicios de su subjetividad, de cómo piensan y actúan, qué valores ostentan. Su contrastación permite, observar las diferencias personales en las representaciones de percibir su mundo y actuar sobre su realidad, a pesar de haber crecido en el mismo contexto cultural. Las historias

personales y generacionales por el contexto histórico en el que se nace, marcan a los sujetos y son fuente de información para explicarnos cómo y por qué son de tal o cual manera.

Al rastrear el pasado mesoamericano, el científico social Víctor Franco Pelletier (2011)⁷⁶, en su obra póstuma acerca del análisis de la oralidad en el ritual de petición de novia, encuentra algunas semejanzas con los amuzgos en este hecho. Lo cual confirmo, en palabras de Soutelle (2013), cuando refiere que los aztecas tenían una gran afición por la retórica como lo muestra en la petición de casamiento, cuyas intermediarias entre las familias eran las *cihuatlanque*, matronas ancianas que al visitar a los padres de la novia hacían de su conocimiento el motivo de su visita, a decir de Sahagún, "con mucha retórica, y con mucha parola" (p. 178). En este pasaje se percibe la importancia de las mujeres, en cambio entre los amuzgos son los hombres los que juegan este papel, posiblemente por la influencia de la iglesia católica en la que a las mujeres les está vedado fungir como intermediarias.

En el caso de los nñáñncue, al igual que los aztecas, el matrimonio era un asunto que resolvían las familias no los individuos por sí mismos. Hoy en día, los jóvenes de Xochistlahuaca por supuesto que toman sus propias decisiones sobre quién será el o la elegida para la alianza matrimonial. Sin embargo, Franco afirma, los jóvenes continúan solicitando "pedidores" tradicionales, ya que esta práctica continúa siendo vigente por su eficacia simbólica y ventajas de repetición y de reproducción. Es posible que el rito matrimonial retome elementos de las distintas tradiciones que lo componen o se reelabore para responder a los requerimientos de la cultura actual, como lo demuestra claramente el mismo Franco en la fase de la boda que "abarca el conjunto de ceremonias civiles, eclesiásticas y festivas en torno al día del casamiento (p.30)".

Franco sostiene que si bien los rituales amuzgo y cristiano pueden coincidir, no son equivalentes y ejemplifica con la composición oral de lo que significa la

⁷⁶ Cabe aclarar que si bien el estudio de Víctor Manuel Franco Pelletier *Oralidad y Ritual matrimonial entre los amuzgos de Oaxaca*, se refiere concretamente a la parte de los amuzgos de Oaxaca, este ritual es compartido con los nñáñncue de Guerrero y entre los informantes se contó con uno de los protagonistas de estas historias de formación.

palabra casamiento: "casarse es completarse". Me parece que esta concepción explica su modo de ver a una persona que vive sola "ya no vive completa".

Este pensamiento amuzgo se traduce en formas de vida cotidiana, para mí explica las actitudes de los amuzgos hacia los solitarios que llegamos con la intención de realizar alguna investigación y somos aceptados por familias, nos adoptan y dan cobijo. Interpreto ese pensamiento en una de las fórmulas que analiza Franco (2011), "aunque nos criamos pobremente, nos criamos con nuestros padres y con nuestras madres pero siempre tenemos familia, siempre hay, y alguien en quién nos apoyamos" (p. 141).

Otras concepciones del pasado que se han diluido pero que aún están presentes en las representaciones sociales y se practican en algunas familias son: los consejos, la obediencia a los mayores, la validez de la palabra (hablada) empeñada en algún compromiso.

Las mujeres amuzgas

Considero que otros indicios del pasado mesoamericano en la sociedad amuzga se hayan entre las actividades de hilar y tejer el algodón como propias de las mujeres a través del uso tradicional del telar de cintura. El simbolismo de la cultura amuzga se conserva en las figuras que adornan sus tejidos que según Natalio Hernández "...los pueblos indígenas mantienen su propia escritura a través de sus bordados y tejidos (citado en López y Jung, 1998 p.34)".

Como había señalado, las mujeres amuzgas viven un proceso de empoderamiento, gracias a la independencia económica que la producción artesanal les ha proporcionado, lo cual confirmo con el estudio de caso de la líder artesana Florentina López de Jesús (Aguirre Pérez, 2003).

Considero que el caso de Florentina aporta elementos para explicar cómo ha sido complejo el proceso de aquellas mujeres amuzgas que han empezado a romper patrones culturales que tradicionalmente las habían mantenido en el espacio privado, y sometidas a relaciones económicas de dependencia familiar con el esposo o el padre y la imposibilidad de acceder a la escolarización por el hecho de ser mujeres.

Las cifras lo hacen evidente si se comparan los porcentajes entre hombres y mujeres como lo muestra el siguiente cuadro de "Monolingüismo y educación":

Cuadro No. 17 Indicadores sociodemográficos de población indígena del municipio de Xochistlahuaca, 2010

| Indicador | Hombres % | Mujeres % | Diferencia porcentual |
|-----------------|-----------|-----------|-----------------------|
| Monolingües | 59.0 | 66.7 | 7.7 |
| Analfabetas | 43.1 | 52.7 | 9.6 |
| Sin instrucción | 35.7 | 46.2 | 10.5 |

Elaboración propia con datos de CDI, (2010) Información sociodemográfica de población total e indígena por municipio

Como se observa en todos los indicadores, las mujeres están en desventaja frente a los hombres, la diferencia menor es de casi ocho puntos porcentuales en lo que se refiere a la adquisición del español, ya que ellas por lo general habían estado confinadas al espacio doméstico. El español podría aprenderse en la escuela o en las operaciones de compraventa fuera de la comunidad, actividades que estuvieron restringidas durante mucho tiempo a los hombres.

El caso de Florentina como organizadora pionera, ilustra cómo algunas artesanas se han organizado en cooperativas, modificando los procesos de producción y comercialización de sus tejidos, lo cual les ha permitido salir del control familiar al dejar el espacio doméstico de producción (el patio de la casa) para contar con un espacio de socialización (taller-tienda) extrafamiliar, de intercambio con otras mujeres, que no necesariamente son familiares. De ese modo, tienen la oportunidad de fijar ellas mismas el precio y la venta de sus prendas y no el esposo o las intermediarias que tradicionalmente se encargaban de la comercialización (Aguirre Pérez, 2003).

Otros espacios en los que las mujeres amuzgas y no amuzgas empezaron a participar en la década de los ochenta, han sido en las asambleas comunitarias, en

el gobierno municipal formal y con las Autoridades Tradicionales. Destacan como organizadoras de cooperativas de artesanas o propietarias de un negocio.

Los vistosos tejidos son una de las principales razones por las cuales Xochistlahuaca es conocida a nivel regional y nacional; la elaboración de estas prendas de alta calidad se han hecho merecedoras de premios y reconocimientos nacionales e internacionales como el Gran Premio de Arte Popular FONART y el Premio UNESCO de la Artesanía que en 2001 le fue otorgado a Florentina López de Jesús, por su trabajo en la elaboración de tejidos típicos y la investigación de la fabricación de tintes naturales con plantas y minerales de la región.

En tiendas departamentales y en FONART los huipiles se cotizan a muy altos precios, pero las artesanas reciben una cuarta parte de su valor comercial. El tiempo de elaboración de un huipil les lleva seis meses porque solo trabajan en él reducidos tiempos, debido a que las mujeres amuzgas tienen que cumplir con las innumerables actividades que les son asignadas cultural y socialmente. Dejo la palabra a una mujer indígena quien describe su día a día:

Las mujeres se levantan más temprano que los hombres a poner lumbre, moler, preparar el almuerzo, organizar a los niños para la escuela y desarrollar todas las labores domésticas. Durante el día realizan muchas más actividades que los hombres: poner café, ir al molino, hacer tortillas, poner nixtamal, hacer almuerzo, dejar comida al campo, juntar y traer leña, barrer, remendar ropa, aseo del hogar, llevar niños a la escuela, bañar niños, coser atender hijos y esposo. Tejer artesanía, ir por agua, guisar, planchar, cuidar animales domésticos y demás actividades del campo (Tiburcio, 2009 p. 424).

En la actualidad, la elaboración de telas se ha "modernizado" como una exigencia de la comercialización de las prendas para la sobrevivencia de las familias. Las mujeres ya no usan el algodón que se producía en la región, ahora compran el hilo industrializado mezclado con fibras sintéticas, los colores brillantes que reflejan la naturaleza florida de Suljaa', a petición expresa de FONART ha introducido los "colores pastel". También entra en juego su creatividad de artesanas, convirtiendo cada prenda en una obra artística única.

El hecho de que la mujer haya incursionado en ámbitos que antes le estaban vedados como estudiar, ser maestra, participar en política, le ha dado una relativa independencia de la familia y el reconocimiento social como lideresa. El ámbito magisterial ha sido uno de los primeros campos no tradicionales en los que las mujeres amuzgas han participado, aunque tiempo después que los hombres, puesto que muchas de ellas no tuvieron acceso a la educación primaria debido a la reticencia de la comunidad a que las mujeres abandonaran el espacio doméstico (Aguirre Pérez, 2003).

Según Gutiérrez (2006) dentro de la clase en el poder de Xochistlahuaca se fue configurando una élite ilustrada de mujeres caciques como fue el caso de las maestras Josefina Flores y Aceadeth Rocha.

Encontré evidencias en el entorno familiar que también son relevantes en las trayectorias vitales de los actores protagonistas en los procesos que estudio, las características de sus familias, las clasifiqué considerando además de la lengua como signo de identidad cultural, otros elementos, que en el estudio de 2002 no había tomado en cuenta, como el contexto político en el que nacieron y crecieron así como, la filiación religiosa y política, que a mi modo de ver son indicios de los cambios culturales y políticos en esta sociedad.

Descubrí que, a grandes rasgos, la mayoría de los sujetos nacidos entre las décadas sesenta – setenta, provienen de familias que se autoadscriben con la denominación de: “cien por ciento amuzgas”. Ser considerado así, significa haber nacido en Suljaa’ de padre y madre hablantes de amuzgo. En estas familias se conservan algunos patrones y valores de la vida comunitaria, entre otros: la organización colectiva en la resolución de situaciones cotidianas, en el trabajo y la reciprocidad.

Destaco que revisar la singularidad de los sujetos aporta más elementos que contribuyen a evitar la generalización y a comprender mejor los procesos, como lo es en este caso, uno de los principales protagonistas cuyas acciones reflejan los valores comunitarios, aún cuando su madre no reúne los requisitos de ser amuzga por ser hispanohablante y es originaria de Chacalapa, municipio de Iguala. No

obstante su hijo se autoidentifica como amuzgo, ha sido promotor y escritor del amuzgo y ha desarrollado innumerables proyectos colectivos en el campo de la educación en su pueblo, lo cual manifiesta su compromiso social.

En las trayectorias de vida encontré un alejamiento de las creencias religiosas tanto de quienes realizaron sus estudios auspiciados por una iglesia protestante como por aquellas familias católicas que sostuvieron sus estudios con sacrificio económico. Sin embargo, la ideología protestante difundida por los misioneros lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) ha penetrado en las formas de vivir de aquellas familias que los acogieron a su llegada, quienes les brindaron apoyo ante el rechazo de la mayoría católica, los miembros de estas familias se convirtieron en los difusores de la doctrina religiosa y sobre todo heredaron el poder que les dio en el ámbito educativo saber leer y escribir en amuzgo.

Considero que la influencia del ILV, junto con otros factores, ha provocado la penetración del "espíritu del capitalismo" en el recóndito Suljaa', en el sentido weberiano: "las ideas y los hábitos que favorecen la búsqueda racional de ganancias económicas (Martos, 2009 p.18)". Es decir, los cambios que se presentan no solo están en la adopción de las creencias religiosas sino que ha trastocado las formas comunitarias de la economía campesina, han alentado las relaciones de explotación para el enriquecimiento personal, como señala Nolasco (1980): la acumulación de excedentes. Por ejemplo, ha sido notable como se ha incrementado el desarrollo del espíritu comercial en la Cabecera municipal con la creación de pequeños y grandes negocios, donde en muchas ocasiones los empleados, por ser familiares, solo reciben casa y sustento a cambio de su trabajo, de esta manera se favorece la concentración de excedentes.

Considero que la mayoría de los integrantes de las generaciones que nacieron a partir de los años noventa, son los que más han adoptado los estilos de vida urbanos al estar inmersos en el proceso de alienación para adaptarse y someterse a la cultura dominante.

De ahí que, para los jóvenes amuzgos conocer sus orígenes, indagar sobre ellos, no tiene sentido puesto que se han apropiado de los patrones culturales de la

sociedad de consumo, en la que solo cuenta el individuo programado para el "sí se puede" y donde todo se convierte en mercancía. Las celebraciones del Día del Amor y la Amistad, Día de la Madre y las clausuras de los cursos de todos los niveles de preescolar a bachillerato por mencionar algunas, dejan a las familias de por sí pobres, endeudadas con los pequeños comercios que ofertan toda clase de regalos a crédito. El desprecio por lo que son se expresa en el rechazo al trabajo campesino, en el consumo de alimentos chatarra (sopas de comida rápida, pizzas), en el desplazamiento del ñomndaa por el español. Desafortunadamente la escuela con profesores alienados ha contribuido en gran medida a los conflictos de identidad que viven los jóvenes amuzgos.

A mi modo de ver, una característica distintiva de las generaciones amuzgas nacidas en las décadas de los sesenta –ochenta, a las que pertenecen los personajes de nuestras historias, ha sido su apertura a otros modos de vivir, de pensar, que recrean de los antiguos mesoamericanos y se apropian de otros elementos culturales.

El multicitado Víctor Manuel Franco (2011), muestra sorpresa ante el comportamiento amuzgo:

La experiencia de los amuzgos en su práctica ritual matrimonial hace palpable la fuerza y el dominio cultural y lingüístico de la ejecución de la palabra hablada. Este aspecto cobra gran relevancia si se observa como un proceso paralelo a las amplias y homogeneizadoras tendencias económicas, sociales y culturales que comparten las regiones con población indígena (p.29).

Mientras otros pueblos aceptan la homogeneización cultural impuesta, los amuzgos conservan rituales y a la vez adoptan nuevas maneras de ser y hacer adecuadas a las circunstancias del momento histórico.

Las trayectorias de vida de las personas de las generaciones sesenta-ochenta, quienes reivindican sus orígenes nativos, cuentan con estudios de licenciatura realizados en la Ciudad de México, es quizá esta experiencia muchas veces dolorosa pero que los dotó de herramientas para la reflexión y la acción, a la vez fortaleció su identidad étnica ya que la mayoría regresa a Suljaa'. A su regreso se han

involucrado en movilizaciones sociales y proyectos políticos. A la vez que recuperan sus raíces, luchan contra la dominación caciquil del PRI en dos vertientes: una mayoritaria con una composición predominante de profesores bilingües que se incorporan a las expresiones partidarias locales que recién incursionaban en la escena política: Partido de la Revolución Democrática (PRD) y una minoría de ciudadanos en el Partido Acción Nacional (PAN). La otra vertiente minoritaria más radical tiene una posición anti-partidos, es simpatizante del movimiento Zapatista, adscrita al Congreso Nacional Indígena y fue la que intentó la creación del municipio autónomo con la restauración de las autoridades tradicionales.

Para comprender las dinámicas sociales en Suljaa' expongo dos movimientos sociales que han sido parte del mismo proceso histórico, pero cuyos actores aunque podrían coincidir en el fin último del beneficio colectivo, sostienen diferentes puntos de vista sobre cómo lograrlo. En ellos advierto los distintos comportamientos de algunos de sus protagonistas en los cuales es posible identificar las huellas sus historias personales y familiares.

Elegí dos movimientos porque se desarrollaron en el periodo que estudio, pero esto no significa que ignore las movilizaciones que les antecedieron en 1979, 1989-90 y 1998, todos ellos contra la imposición de representantes políticos que el poder caciquil ha ejercido durante años. Estos hechos son parte de los procesos político-educativos de Suljaa', que a mi modo de ver dan cuenta de la lucha de este pueblo por tratar de incidir en la toma de decisiones político-económicas del municipio (Díaz Arroyo, 2015).

A lo largo de las anteriores movilizaciones la población ha obtenido experiencia en organizarse y desarrollar estrategias para presionar a las autoridades, como la toma del Palacio Municipal, marchas dentro del municipio, en Ometepec y en la capital del Estado, cerrar vías de comunicación con una importante participación de mujeres y *Principales* (personas de edad avanzada reconocidas por su experiencia de vida y elegidas mediante asamblea). Vale señalar que estas estrategias son ampliamente empleadas por todo tipo de organizaciones en la entidad federativa, porque son las únicas vías para que los poderes escuchen,

aunque la mayoría de las veces no resuelven los conflictos más bien los poderes los administran, ejemplos sobran.

Los distintos niveles de gobierno federal, estatal y municipal aliados a los caciques regionales han empleado los programas de “desarrollo social” con una visión asistencialista –PROGRESA/Oportunidades⁷⁷ (hoy PROSPERA), LICONSA, Atención a Adultos Mayores, Apoyo Alimentario, Apoyo a Zonas Prioritarias- como un instrumento de control social y manipulación política. En tiempos electorales se traducen en sufragios, y debido a la marginación socioeconómica en que se encuentra la población, no pueden prescindir de estos programas, ya que representan para un tercio de los habitantes del municipio su fuente principal de ingresos (Ibídem.).

Estos programas de la Secretaría de Desarrollo Social son el mecanismo del cual se ha valido el poder municipal para someter a docentes y familias opositoras, debido a que los cuantiosos recursos que se destinan a comunidades indígenas son administrados por esta estructura.

El primer movimiento analizado, surgió contra el poder caciquil de la presidenta municipal Aceadeth Rocha Ramírez en 2001 y el segundo, fue el intento de establecer la autonomía municipal a través de la recuperación de las autoridades tradicionales.

Como había mencionado estos procesos de cambio se inician con la apertura electoral que propició la conformación de nuevos partidos y la desaparición del Consejo Supremo Amuzgo, organización tradicional cuyos representantes eran los *Principales* que influía en las decisiones gubernamentales y a la vez se regía por el derecho consuetudinario (Ibídem). Más adelante se fortaleció el poder municipal con mayores recursos económicos para enfrentar las manifestaciones de descontento social, lo cual favoreció la competencia encarnizada al interior del propio PRI para ser presidente.

⁷⁷ En 1997 inició el Programa PROGRESA: Educación Salud y Alimentación para la atención a 2.4 millones de familias en el ámbito rural. En 2002 se transforma en Oportunidades, aumenta su cobertura a 4.2 millones de hogares atendidos y en 2014 PROSPERA Programa de Inclusión Social, otorga recursos a 7 millones de familias para atender alimentación, salud y educación (PROSPERA, 2016).

Conflicto contra la imposición caciquil en el año 2001

Como había mencionado, el presente conflicto es la continuación del proceso que se ha experimentado en Suljaa' desde los años setentas, cuando la primera mujer indígena en la historia del país y de Guerrero, Josefina Flores García (1979), es impuesta en el cargo de presidenta municipal con el apoyo del entonces gobernador Rubén Figueroa Figueroa (Gutiérrez, 2009). La administración despótica de Flores provocó la primera movilización masiva que exigió su destitución, los agraviados no lo lograron y en cambio la respuesta fue la represión. Veintidós años después, la historia se repitió con otra mujer: Aceadeth Rocha Ramírez, ahora con el apoyo de la facción priísta de los Ruiz Massieu y Beatriz Paredes.

Las anteriores movilizaciones les habían dejado como enseñanza la organización y se agruparon en el Frente Cívico Indígena de Xochistlahuaca (FCIX) compuesto por todos los partidos, incluidas las facciones del PRI, menos una, aquella que apoyaba a la cacica, gran parte del magisterio, los transportistas y la organización indígena Consejo de la Nación Amuzga.

El conflicto⁷⁸ trascendió las fronteras del municipio llegando al Congreso estatal, una delegación de nueve diputados acudieron a Xochistlahuaca, donde sostuvieron largas audiencias con el cabildo y la alcaldesa, así como con los opositores cuyo centro de reunión fue la escuela primaria donde mantuvieron un plantón, en él escucharon al consejo de ancianos amuzgos: "Una autoridad debe tratar a su pueblo como si fueran sus hijos, no mandarlos golpear (José Patrocinio Domínguez)". Otro de los ancianos Juan Sabino Apóstol, recordó a Donald Colosio: "Veo en México hambre y sed de justicia", señaló que "morirá siendo priísta; que como analfabeto que es, siempre trabajó de *chalán* de los presidentes municipales y que nunca había visto tanta incompetencia en el ayuntamiento como ahora (Petrich, 2001b p. 7)".

⁷⁸ La violencia se desató la noche del 8 de enero de 2001 cuando fueron desalojados los opositores a la alcaldesa que habían ocupado el Palacio Municipal, en la refriega hubo heridos y el señor Silverio Matías Domínguez perdió un ojo (Ibídem.).

En la narración de estos hechos además de la violencia caciquil se advierte, el papel de la escuela como el centro de reunión de la oposición, los discursos de los ancianos revelan su visión paternalista de lo que implica gobernar “como un padre” y la división manifiesta del propio PRI.

En entrevista la alcaldesa desestimaba la dimensión de la crisis política que enfrentaba:

Dice primero que se trata “de un pleito” con el secretario de Gobierno estatal, Marcelino Marcial Añorve. Luego atribuye la rebelión “al machismo de mis hermanos indígenas”. Más tarde habla de la conspiración de “un grupito de priístas resentidos”. Después señala a 25 maestros *revoltosos* y finalmente culpa a “jóvenes que se van a estudiar a Chapingo y regresan con ideas raras revolviendo la política de partidos con la deusos y costumbres” (Petrich, 2001c).

En el discurso de Rocha identifiqué los múltiples frentes que había abierto quien es calificada como “cruel y autoritaria”, me interesa enfocar la atención, por obvias razones al sector magisterial, pero también la alusión que hace a los jóvenes estudiantes, ya que ellos serán con posterioridad quienes retomen el movimiento pero con una perspectiva diferente que reivindica la autonomía municipal sustentada en las autoridades tradicionales.

Bartolomé López Guzmán, entonces líder del FCIX, considerado por la alcaldesa como parte de esos 25 maestros revoltosos, opinaba que el reparto de despensas en tiempos electorales “antes era peor” y explicaba cómo la cultura amuzga se aprovecha para la manipulación política:

“Cita como ejemplo la campaña de Aceadeth. ‘Aquí, en la costumbre amuzga, un regalo compromete a un gesto de reciprocidad. Por eso es tan eficaz, la compra del voto (Ibídem.)’”.

Aceadeth no solo trató de imponer autoridades, desconociendo a los comisarios municipales que el pueblo había propuesto, sino intervino en la política educativa cuyas acciones condujeron a la movilización magisterial. En la audiencia antes señalada, “los maestros expusieron la venta de plazas y la apertura de nuevas escuelas y nuevas zonas escolares (Petrich, 2001b, p.7)”.

Rocha Ramírez pretendió imponer a un supervisor desconociendo la elección democrática que los maestros habían llevado a cabo, lo cual generó la división del magisterio con la creación en las comunidades de “escuelas paralelas”, quienes estaban con la cacica o en contra, generando enfrentamientos y división entre las mismas familias.

Asimismo, consiguió el permiso para fundar la escuela de educación indígena, Francisco Ruiz Massieu, en la cabecera sin que la demanda lo requiriera, su destino fue para los miembros de su familia que eran maestros, por ello nombró director a su primo Manuel Castañeda Ramírez. La creación de esta escuela mostró el ejercicio del nuevo poder caciquil al despojara la escuela El Porvenir del equipo de cocina que preparaba los desayunos de sus estudiantes y llevarlo a la escuela Ruiz Massieu. De igual manera retiró becas del programa Progresas/Oportunidades a estudiantes sobresalientes de varias escuelas para ofrecerlas en la recién creada.

La coordinadora del Programa Teresa Antonia Nieves impuesta por la alcaldesa llegó a amenazar: “si siguen hablando mal de Aceadeth, les vamos a quitar las becas (Petrich, 2001a p. 7).”El día de pago de Progresas las madres confirmaron que las amenazas se habían cumplido.

Este centro educativo se ha convertido en la punta de lanza donde inició en el municipio, el proyecto educativo: *Hacia una Metodología Pedagógica para el Desarrollo de las Habilidades de la Bilingüedad y el Diálogo Intercultural en Estudiantes de las Escuelas Primarias Indígenas de México*, diseñado por Joan Marie Feltes (2015) al que me referiré en el siguiente capítulo.

Este ejemplo muestra la complejidad de la política a nivel local donde se expresan a “...“flor de tierra” la naturaleza de los partidos, los faccionalismos, las estrategias y tácticas de los actores políticos y finalmente, la ruda lucha por el poder local (Gutiérrez, 2006 p.372)”.

Después de un año de intensa actividad el FCIX con amplia participación hasta de los evangélicos en las marchas (Petrich, 2001b), logró que Rocha Ramírez pidiera un permiso indefinido y se convocara a elecciones. Los integrantes del Frente se habían comprometido a nombrar un solo candidato, pero al final los partidos se

impusieron cada uno nombró su candidato y el “divide y vencerás” cristalizó con el triunfo de la facción que apoyaba a Aceadeth y su primo se convirtió en el presidente municipal (Gutiérrez, 2006).

Suljaa’, municipio autónomo en el año 2002

La desmovilización que provocó perder las elecciones al prevalecer los intereses de los partidos, fue aprovechada por un grupo de jóvenes profesionistas que regresaban de realizar sus estudios en la Ciudad de México, quienes compartían las propuestas del EZLN:

... decidieron plantear que la política debería salirse de los marcos de lo partidario y más bien ejercerse desde un autogobierno indígena, la propuesta tenía el apoyo de varias comunidades, por lo cual comenzó a darse un movimiento al interior de éstas para recuperar a las autoridades tradicionales (Subversiones, 2012 p.3).

El 20 de noviembre de 2002 quedó constituido el municipio autónomo que “se regiría por usos y costumbres, donde las autoridades tradicionales ejercerían su trabajo `obedeciendo al pueblo, y no sirviéndose de él’ (Ibídem.)”.

A raíz de este hecho en Xochistlahuaca durante tres años existieron dos gobiernos paralelos, uno el Municipio Autónomo de Suljaa’ (MAS) y el otro, el Gobierno Municipal Constitucional (GMC) con Manuel Castañeda Ramírez al frente, primo de la cacique Rocha Ramírez y del hermano de ésta José Luis Rocha, presidente del PRI municipal, lo cual hace evidente como se entrelazan las relaciones familiares con las instancias de poder caciquil.

Los discursos de ambos gobiernos dejan ver dos propuestas divergentes acerca de lo que se pretende para los pueblos originarios. Los integrantes de las autoridades tradicionales explicaban en amuzgo su proyecto de municipio autónomo, con la traducción del tesorero José Valtierra:

... busca la autogestión, recobrar la dignidad, la autosuficiencia alimentaria, cuidar los recursos naturales. [...] de proyectos de salud, de impulsar la aplicación de justicia con la elaboración, por el pueblo, de leyes internas propias, de un proyecto educativo que promueva la identidad indígena y el desarrollo pleno de las nuevas generaciones con la generación de conciencia social (Rojas, 2004a).

El presidente municipal Manuel Castañeda maestro bilingüe opinaba:

Nosotros atrasamos a los indígenas... porque no decimos "vamos a enseñarles a que hablen el español perfectamente porque eso les va a abrir las puertas de todos lados" [...] Es bonito que aprenda a leer y escribir en su lengua pero es más necesario que se incorpore a la cultura dominante en el país.

[...] Comenta que lo que se requiere en el municipio son "fuentes de empleo, como fábricas en lugar de amontonarlas en el Distrito Federal". Apunta: "Si mis amigos que están en el dizque ayuntamiento autónomo buscan el progreso de Xochistlahuaca, que vengan conmigo, aquí me llegan recursos y, si juntos jalamos para un lado, podemos avanzar, pero si ellos jalan para un lado y yo para el otro no vamos a hacer nada" (Rojas, 2004b).

Desde mi punto de vista son propuestas irreconciliables, la visión limitada del presidente priísta recuerda al indigenismo incorporativista y castellanizante, lo sorprendente es qué hacía este personaje como maestro bilingüe, si es el promotor de la colonialidad global. Otro punto a destacar es la exhibición del poder económico de la estructura municipal frente a los inexistentes recursos del MAS, lo cual fue una de las causas de su debacle.

Los dirigentes del MAS con la toma del Palacio Municipal reivindicaron el poder de las autoridades tradicionales, al tiempo que recuperaron espacios como el mercado municipal, el panteón y edificios de la Cabecera en los cuales se desarrollaron proyectos comunitarios como *W'aa Libro Suljaa'* (biblioteca comunitaria) y el Centro de Aprendizaje (programa gubernamental administrado por autoridades tradicionales) y fundaron la Radio *Ñomndaa*.

El Colectivo Suljaa'⁷⁹ conformado por profesionistas oriundos de esta tierra aunque no todos amuzgohablantes, fungió como asesor político de la autoridades tradicionales y gestor de los proyectos. Fueron en esta etapa junto con los maestros

⁷⁹ Me incorporé al Colectivo Suljaa' un corto tiempo cuando el proceso ya había empezado, por lo cual no me consideré como integrante formal, puesto que en general me vivían como "extranjera" de "raza blanca", no comprendía ni hablaba amuzgo. En realidad fui colaboradora en los proyectos comunitarios relacionados con la educación: *W'aa Libro* (Biblioteca) y Radio *Ñomndaa*. Fui tesorera para administrar y rendir cuentas a la organización no gubernamental francesa que aportó los recursos para la creación de estos proyectos.

bilingües, el nuevo actor: la élite indígena, jóvenes con educación formal (Gutiérrez, 2006).

A este grupo pertenecía David Valtierra Arango quien se refería a su trayectoria de vida y sueños de la siguiente manera:

¿Lo que uno vive no? de niño, y lo que uno vive en la ciudad, lo hace a uno regresar a su pueblo y a tomar una decisión de hacer algo, entonces yo cuando terminé la universidad pues inmediatamente me regresé porque aquí hay mucho trabajo por hacer... que tiene que ver con la resistencia por un lado, y por otro lado la construcción a partir de un trabajo de conciencia de lo que significa la lucha de nuestros abuelos, de lo que significa que hay otras alternativas siempre a lo que es el capitalismo (Subversiones, 2012 p.4).

Menciono sueños porque quizá la juventud de David lo hizo pensar ilusoriamente, debido a su inexperiencia política, que con el nombramiento de las autoridades tradicionales sería tarea fácil la consolidación de un municipio autónomo sin considerar la complejidad del contexto político al que se enfrentaba.

El presidente Castañeda opinaba de los asesores del MAS: "...son 'un montón de profesionistas fracasados' que 'manipulan a los indígenas', y lamentaba que entre ellos haya 'algunos que sí son indígenas de sangre' (Rojas, 2004a)". Más allá de su discurso racista manifiesta ignorancia y poca disposición al diálogo y a construir un proyecto pensando en el beneficio colectivo.

Como acompañante y observadora del proceso autonómico, me atrevo a dar una opinión sobre las posibles causas del malogrado municipio autónomo, aunque reconozco las muchas limitaciones que tuve para comprender el pensamiento de las autoridades tradicionales por el desconocimiento del idioma y la cultura amuzga. Mis apreciaciones se basaron en la observación de hechos, en percepciones y en las traducciones que hacían sus "asesores".

El MAS desde su nacimiento enfrentó el constante acoso al interior del municipio de los adversarios priístas, pero también la descalificación a través de campañas de desprestigio de facciones políticas locales del mismo PRI, del Partido de la Revolución Democrática y la Asamblea Nacional Indígena Plural para la

Autonomía (ANIPA) y su expresión local el Consejo de la Nación Amuzga (CNA), que buscaban el poder.

Entre las críticas que Martha Sánchez del CNA hacía al proyecto del MAS estaba: "La autonomía `no se construye de la noche a la mañana; la autonomía de Chiapas no puede reproducirse en Guerrero tal cual' (Rojas, 2004c). En este punto coincido, en que las realidades de Chiapas y Guerrero son diferentes, el proceso chiapaneco llevó años y sus protagonistas contaban con una amplia experiencia política, lo que no tenía punto de comparación con el incipiente proyecto en Suljaa'.

El grupo de poder: la familia Rocha Ramírez y sus allegados, contaron con el apoyo de los poderes estatales y regionales orquestando una agresiva campaña para reprimir a los dirigentes del MAS; fabricaron delitos, encarcelaron al presidente del Comisariado Ejidal, Genaro Cruz Apóstol, giraron órdenes de aprehensión contra los otros integrantes de éste, de autoridades tradicionales y la persona más visible en el proceso organizativo David Valtierra Arango del Colectivo Suljaa'.

Con estas acciones las autoridades frenaron el avance del proyecto autonómico a pesar del apoyo de organizaciones civiles y de derechos humanos que organizaron la Misión Civil por la defensa de los Derechos Colectivos del Pueblo Amuzgo de Xochistlahuaca. En Asamblea pública los amuzgos externaron los agravios y atropellos sufridos que fueron recogidos para presentar un informe a la ONU (Rojas, 2004d), al final el autoritarismo y la impunidad se impusieron.

Considero que las concepciones expresadas por el Colectivo acerca del municipio autónomo derivadas del Convenio No.169, la influencia y expectativas que despertó la experiencia zapatista, constituyeron la ideología y el discurso de los integrantes del Colectivo, ideas que pretendieron equiparar con las prácticas comunitarias de la Asamblea para la elección de los Principales como se aprecia en las afirmaciones de Valtierra:

[...] nos encontramos con gente grande que ellos no hablan de autonomía, pero ellos lo han vivido, ellos son principales que antes nadie les imponía quien iba a ser el comisariado, sino era una decisión pública de todos, entonces empezamos a trabajar con ellos

(autoridades tradicionales), ya empezamos a reconstruir el gobierno tradicional... (SubVersiones, 2012 p.4).

Sin embargo, a diferencia de la visión idílica del poder de decisión de la Asamblea, Gutiérrez (2006) describe que en los años cuarenta durante el cacicazgo histórico de Rufino Añorve en Xochistlahuaca, las decisiones eran tomadas por él "a través del cuerpo de principales (p.327)". Es decir, el sistema de usos y costumbres puede ser controlado por el poder caciquil. Creo que hay una tendencia de tiempo atrás en hacer una apología del pasado indígena y una ausencia de autocritica que permita valorar errores y desviaciones para avanzar.

Por lo que pude observar al grupo de asesores le hizo falta el trabajo de base, "desde abajo" con las comunidades, proceso que se postergó por la ofensiva caciquil pero que fue determinante ya que no se construyó una base social que defendiera el proyecto autonómico. De acuerdo con López Bárcenas (2003) la construcción de autonomía es un proceso complejo:

... lleva implícita la tarea de construir contrapoderes que en lugar de disputar puestos gubernamentales a la clase política, apuesten por construir desde abajo otro tipo de poder, que tenga sustento y razón de ser en la sociedad a la que busca servir, que enfrente las prácticas autoritarias del sistema político mexicano y los intereses caciquiles que las concretan.

Lo que desde mi punto de vista ocurrió, en gran medida, fue difundir el proyecto de municipio autónomo a través del ciberespacio creando una realidad virtual de su existencia. Si bien, durante la etapa más crítica con el encarcelamiento del presidente del Comisariado, las órdenes de aprehensión a los líderes más destacados, la difusión hacia fuera del municipio y del estado fue relevante para frenar los atropellos y contar con alianzas, las demandas penales prosiguieron su curso por años, cumpliendo lo que seguramente las autoridades habían previsto el fin del MAS.

Un poco de historia de educación bilingüe en Suljaa'

En el complejo contexto antes descrito se hace evidente la importancia de los maestros bilingües en la vida de Suljaa', ellos conformaron la élite letrada al acceder a la escolarización y a un empleo que les proporcionó un salario seguro con el que la mayoría de la población no contaba. Asimismo, al correr del tiempo, con la expansión del subsistema de educación indígena, han llegado a convertirse en un grupo con un estatus social privilegiado.

Como antes expuse a la creación de DGEI le antecedió el Sistema Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües en los años sesenta, cuyos requisitos de ingreso eran ser nativo y hablar la lengua del lugar, saber leer y escribir en español. Entre los primeros promotores culturales en Xochistlahuaca estuvieron el maestro Emiliano Apóstol y la maestra Zoila Castañeda, que pueden ser ejemplos de marcadas diferencias sociales por su condición de hablantes de lenguas distintas, el primero de amuzgo y la segunda de español con todas las implicaciones y los prejuicios que los han acompañado.

La vía de acceso al poder la tuvieron los hispanohablantes pertenecientes o relacionados con las familias de "mestizos"⁸⁰ con poder económico que se avecindaron en la Cabecera, algunos iniciaron en el magisterio, ocupaban cargos como secretarios del ayuntamiento, encargados del registro civil y hasta presidentes municipales como Rufino Añorve, el cacique histórico de viejo cuño.

El maestro Emiliano Apóstol amuzgohablante, fue de los primeros promotores y después maestro bilingüe, cuenta acerca del maestro Luis Gil Carmona:

Ese maestro, Luis tenía mucho trabajo, muchos puestos, era maestro, director de la escuela, secretario del Ayuntamiento, era del Registro Civil y de no sé que más, pero hacía un montón de oficios, porque la

⁸⁰ De acuerdo con Barjau (1987), el término "mestizo", fue parte de clasificación en "castas" que la élite dominante del siglo XVII dio a los hijos de español con una india. Esta clasificación de la población novohispana fue una "empresa ignorante y discriminatoria", pero que hoy ya no tiene razón de ser llamarnos mestizos, todos los pueblos del mundo son el resultado de mezclas. En la actualidad se le da un uso ideológico basado en las características físicas de dominados y dominadores, es decir, forma parte del patrón de poder de la colonialidad que desde entonces ha impuesto esta clasificación étnico/racial, la cual ha penetrado en la subjetividad de las personas y se expresa en todos los planos de la vida cotidiana (Quijano, 2014).

misma gente del pueblo lo convirtió así, porque no había quien hiciera documentos, recibos, vales, cualquier documento (EEA, 2000).

La comparación entre las historias de los primeros promotores deja entrever cómo la diferencia de ser indio o ser mestiza son las que, en parte, determinan las oportunidades de escolarización, de trabajo y de acceso a puestos de poder.

Emiliano Apóstol de familia campesina nació en Xochistlahuaca aprendió el español a los 16 años después de haber cursado aquí los primeros grados porque no había la primaria completa y después de muchas tribulaciones y penurias la terminó en un internado en Chilpancingo (EEA, 2000).

Emiliano al terminar la primaria buscó obtener un empleo, para ello se dirigió al inspector de la zona escolar de Ometepec solicitando ser promotor bilingüe:

A él le hablé, si sabía algo de que por allá (Ometepec) ocupaba gente... Me dijo que sí, qué estudios tienes, nomás primaria, pues de primaria quiere, recibí un oficio que según de primaria porque de secundaria no quieren. A poco, ¿Por qué está así... no quería hacerse responsable de la gente de más preparación, porque esa gente luego exige plaza de base y esto no es plaza de base, esta es de contrato... si la vas a hacer sigue adelante (el contrato) y si no la vas a hacer, creo que te van a quitar el trabajo.

Aceptó el reto y asistió a los cursos de capacitación:

[...] A bueno yo le entro aunque sea de prueba... me fui a Ometepec unos meses de curso... Nos enseñaban cómo enseñar a los niños a leer, escribir y hablar el español... Que los niños imiten a uno, con que hablen, que contesten, que no nada más escuchen, que los maestros les digan uno, y en amuzgo *cwii*, las dos lenguas al mismo tiempo, enseñanza bilingüe, era muy importante hacer hablar a los niños y la lectura, ya desde entonces decían que sí se podía en la lengua del niño (Ibídem.).

Zoila pertenece a una de las familias "mestizas" oriundas de Ometepec que aprendió el amuzgo como segunda lengua por el contexto en el que creció; se asume como mestiza, la mayoría de su familia considera que el ser mestizo es "estar un escalón más arriba" (EAI, 2000). Esta familia está emparentada con la familia Rocha, el maestro Juan Rocha Reyes fue el padre de la neocacique.

Doña Zoila nos cuenta cómo la reclutaron como promotora y cuál sería su tarea:

... anteriormente los amuzgos no podían hablar español entonces para comenzar el primer año necesitaban castellanizarse pues para uno enseñarles a hablar un poquito de español, porque ellos no sabían hablar nada, nada, nada más que su amuzgo... anteriormente salían a buscar maestros (para contratarlos), no como hoy que uno busca trabajo. Con tercer año que tuvieran ya podían trabajar, entonces yo no estudié mucho y llegaron unos maestros, dijeron que supervisor de Ometepec, y ya pues le rogó a mi mamá, dice mira porque ella no estudió mucho hasta tercero o cuarto que sé, pero sí puede trabajar... (EZ, 2000).

Los comentarios que Doña Zoila recibió de parte del supervisor para trabajar con los niños reflejan la visión racista y discriminatoria de los hispanohablantes con respecto a los "inditos", estos maestros controlaban entonces la supuesta educación bilingüe: "... te voy a orientar tantito, tú conoces a todos los inditos de aquí y tú puedes hablar español, poquito y tantito amuzgo... (Ibídem.)".

El trabajo de la promotora consistía en el uso de un cuadernillo que deberían concluir cada tres meses, una especie de guía para que los niños aprendieran a pronunciar palabras en español y a los tres meses recibía el siguiente cuadernillo.

Me parece que al comparar las ideas de cada uno, si solo me enfoco en los aspectos metodológico didácticos de una educación bilingüe, las concepciones del maestro Apóstol cuentan con un mayor conocimiento pedagógico al que contribuyó el haber desarrollado el amuzgo en la iglesia evangélica. Ésta fue la base para que Emiliano adquiriera una segunda lengua, aunque las condiciones para el aprendizaje del español no habían sido las mejores. El desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas en el amuzgo ha sido una oportunidad que pocos docentes han tenido.

Esos tiempos casi no había gente que podía leer en amuzgo, nada más... ¿cuántos éramos?, como dos, tres, nomás. Pero yo les ganaba a todos los demás [...] Yo aprendí porque aquí ya había cartilla, porque aquí había unos norteamericanos y ellos hicieron esa cartilla con la gente, publicado aquí (EEA, 2000).

El maestro se refiere al trabajo que durante cuarenta años desarrollaron los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano, él es feligrés de su Iglesia. El conocimiento de la escritura le abrió la posibilidad de tener poder al ocupar el cargo de "técnico en alfabetización", que tenía Juan Rocha a pesar de que éste no sabía leer ni escribir en amuzgo, pero demos la palabra a Emiliano:

Juan Rocha Reyes salió electo para síndico, tuvo que pedir licencia, comisiones le dieron, se fue a la presidencia y dejó grupo. Él en esos tiempos era comisionado aparte de ser maestro de grupo o como director de una escuela, tenía una comisión que le dieron en Jamiltepec⁸¹, que se llamaba técnico en alfabetización, era el que nos iba a orientar a todos nosotros aunque no podía. Al mismo tiempo, me cargaba como de ayudante, mira tú me vas a ayudar, como quiera tú sabes más en estas cosas de escribir, de hablar. Ya nomás porque dicen que tengo más preparación, por eso me dieron esta comisión; pero yo sé, yo reconozco que tú debes tener esta comisión, tú sabes leer, tú sabes escribir y tú hablas el amuzgo. [...] se fue al palacio como síndico. Quién sabe qué relajo le hicieron y lo matan, lo mataron ahí en su casa (Ibídem.).

Como es evidente en este contexto local, la educación para los indígenas ha estado sujeta a los intereses políticos a través de compadrazgos y al nepotismo de las familias priístas, la preparación de los maestros no ha sido una prioridad como también ha ocurrido a nivel nacional.

Después del curso preparatorio, como lo llamaban, los niños pasaban a las escuelas monolingües en español, la primera de ellas fundada en Suljaa', fue la "Escuadrón 201" y posteriormente la "Francisco Sarabia" en la población vecina de Cozoyoapan su eterna rival en todos los ámbitos. Una alumna de ambas escuelas y futura maestra amuzgohablante, nacida aquí, nos da su testimonio sobre cómo aprendió el español:

... cuando empecé a ir al catecismo con la religiosas guadalupanas me invitaron a asistir a un grupo de alfabetización... yo empecé ahí a

⁸¹En los años sesenta en que se ubica la narración no existía la DGEI, el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües fue creado por la SEP en 1964 con el apoyo técnico y administrativo del Instituto Nacional Indigenista, el Servicio operaba en los Centros Coordinadores del mismo (Hernández López, 1982). Los primeros promotores en Xochistlahuaca dependían de Centro Coordinador de Jamiltepec, Oaxaca, hasta que se creó el de Ometepec.

aprender a leer nada más deletreando... me inscribieron en la escuela Francisco Sarabia, ahí estudié tercer año... pues no sé cómo cursé cuarto año porque yo creo que no sabía ni hablaba bien español, entonces me inscribieron aquí en la Escudrón y ahí salí bien... (EE.2000).

El testimonio de la maestra Evangelina es semejante al de muchos docentes bilingües (Jordá, 2003), muestra las enormes dificultades que enfrentaron cuando niños para aprender a leer y escribir en una lengua ajena. También su narración de vida revela, posiblemente marcada por la estigmatización del amuzgo, no solo que es un "dialecto", sino además cuando los alumnos son amuzgohablantes su lengua se convierte en un obstáculo para el aprendizaje, ideas que compartían sus compañeros cuando hablaban de los problemas que enfrentaban:

... mis compañeros dicen que por el dialecto, influye el dialecto, pero yo pienso que hay muchos factores, yo siempre he dicho a mis compañeros, posiblemente el primer año a tercer año sí influye mucho este dialecto, porque el niño no entiende...(EE, 2000).

Evangelina está convencida por su propia historia que debe haber una educación bilingüe:

... el niño necesita aprender dos lenguas, su lengua nativa y el segundo el español, porque el niño no siempre va estar aquí... él necesita hablar otra lengua, porque si sale a Ometepec por allá no va a hablar el amuzgo, va hablar español, ya me pasó, me costó mucho trabajo estudiar, convivir con otros niños... (Ibídem.).

Sin embargo, la maestra trabajó siempre en las escuelas monolingües en español, ¿será que pesa mucho la discriminación vivida y es un mecanismo de defensa para obtener un estatus diferente?

Llega la escuela bilingüe

Como revisé en anteriores capítulos, la década de los setentas representó una coyuntura política favorable para los pueblos originarios en México, la política indigenista de Echeverría con la Ley Federal de Educación (DOF, 1973), en el Artículo

5º fracción III, establecía como finalidad de la educación: "Alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas" Por vez primera, se nombraba la existencia de las lenguas "autéctonas", lo que representó el reconocimiento implícito de la diversidad lingüística en México.

El INI delineaba su política de participación y las comunidades guerrerenses de la Montaña Alta demandaron que también se les prestara el servicio de educación primaria (Flores y Santos, 2009), no solo el curso preparatorio. La exigencia de las familias consistía en que fueran atendidos por los promotores bilingües, que como vimos en el caso de Emiliano y Zoila, los hablantes nativos contaban con mayores herramientas para comunicarse y trabajar con los niños.

La primera escuela de educación bilingüe en el municipio fue la "Redención", me parece que su nombre revela la intención de reivindicar a los indios. Asimismo desde su fundación se entrevé la actitud discriminatoria de las autoridades educativas locales al establecerla como un anexo de la escuela Francisco Sarabia, en lugar de ser una escuela de nueva creación. El conflicto no se hizo esperar cuando en esta escuela baja la matrícula porque los niños se iban al anexo:

El problema empezó porque hubo quienes decían a la gente que el sistema bilingüe no sirve, porque no van a dar boleta de calificaciones, ni certificado de primaria [...] pero después que la gente vio que ya hubo una boleta, mucha gente se fue a la escuela bilingüe, así que se fueron disminuyendo los niños en la Sarabia, allí empezó el pleito. Decían, que era mejor Sarabia que Redención, porque Redención bilingüe puro indígena...

[...] Monolingües contra bilingües, enfrentamientos, pleitos, la gente se agarró. [...] ¡Y salió la primera generación!, lo bueno que en la clausura estuvimos ahí repartiendo el certificado. La gente bilingüe era mucha y se fue contenta... (EEA, 2000).

Por lo general, las historias de las escuelas de educación indígena aquí, en esta etapa, tuvieron como característica la movilización social para lograr que se instalaran, así como la estigmatización desde las propias autoridades al darles el estatuto de anexo y establecerlas en casas-habitación, no en un edificio apropiado

construido exprofeso para escuela. El mismo caso fue el de la escuela El Porvenir fundada, más adelante, como anexo de la Escuadrón 201 en la Cabecera.

Primera etapa: Cuando empezamos a andar el camino juntos (1987-1994)

Para analizar la experiencia concreta, la periodice en dos etapas, la primera de 1987 a 1994, durante la cual con el Equipo de Extensión Universitaria de la Academia de Educación Indígena de la UPN, realizábamos seminarios taller en las zonas escolares y con posterioridad, cuando los egresados amuzgos de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), regresaron a su tierra y plantearon su propio proyecto con los maestros de la escuela El Porvenir, turno matutino (TM).

En la segunda etapa de 1996 a 2011, en un primer momento, académicas de la UPN elaboramos el Proyecto Formación Docente en Contextos Interculturales (FDCI) para realizar investigación y actualización docente en dos escuelas: El Porvenir TM en Xochistlahuaca y Niños Héroe en Cuanajo, Michoacán. Los resultados de este Proyecto fueron una de las razones que me decidieron a llevar a cabo una investigación, que me permitiera un mayor acercamiento a la realidad educativa de Suljaa' y al establecer mi residencia en la cabecera municipal trabajaría de cerca con los docentes.

En esta última parte del capítulo, expongo la primera etapa, tomé como hilo conductor la trayectoria vital de uno de los protagonistas de este trabajo y las principales actividades educativas que desarrolló junto con sus compañeros durante sus estudios y al regresar a su pueblo cuando concluyó su carrera.

Como se puede apreciar, la propuesta curricular que construimos tiene detrás de sí una historia de más de veinte años de procesos en los que nos formamos, al comienzo sin contar con una idea clara de hacia dónde íbamos y qué nos proponíamos, fue un inicio que tuvo mucho de intuitivo, de incertidumbre, pero eso sí, de mucho entusiasmo sobre todo por parte de los entonces estudiantes Bartolomé López Guzmán y Moisés Z. de Jesús García. Ambos de origen n'n'ncue ñomndaa, ingresaron juntos a la UPN-Ajusco para estudiar la LEI en modalidad escolarizada. Por tanto, el punto de partida de esta etapa lo sitúo en 1987, como fecha

trascendental para los actores de estas historias, ya que su ingreso a la Universidad en ese año, hizo posible que nos encontráramos.

Bartolomé y Moisés, para sobrevivir en la Ciudad de México rentaban una habitación en Naucalpan, Estado de México con otro paisano y compañero, Enedino Cruz Procopio, hablante de náhuatl que provenía de la Montaña Alta.

Por aquellos años los estudiantes de LEI eran docentes en servicio comisionados, quienes con su exiguo salario, una beca comisión, estudiaban durante cuatro años en la Ciudad de México, con él cubrían su estancia y lo compartían con la familia que se quedaba en su lugar de origen. Es importante señalar el choque cultural y emocional que significó para los estudiantes, por el impacto implicado en sus aprendizajes, ya que significó abandonar el pueblo, sus costumbres y la familia, vivir en condiciones precarias y adaptarse a una ciudad discriminatoria y violenta. En el caso de los estudiantes amuzgos, los dos estaban casados y con hijos.

Como es de imaginar esta situación económica los colocaba en condiciones de sobrevivencia, pero a pesar de ello, el entusiasmo y los deseos de aprender no disminuían, por el contrario, siempre los alentaba el pensar cómo contribuir a mejorar su pueblo. Bartolomé habla de su experiencia en la UPN:

Allí fue donde a través del intercambio de experiencias con docentes de otras lenguas y estados, así como la revisión de las lecturas de los cursos con nuestros asesores, pudimos reencontrarnos con nuestras raíces y recuperar nuestra identidad y empezamos a diseñar una estrategia para apoyar a nuestros compañeros y empezar a ofrecer una educación que tuviera las características de ser intercultural y bilingüe, enfoque que se promovía en la licenciatura (López Guzmán, 2012 p.234).

Bartolomé y Moisés como el resto de los estudiantes al ingresar a la UPN buscaban respuestas, una de ellas la más relevante, cómo hacer una educación bilingüe. Considero que éste ha sido el nudo crítico en el cual se centró la educación para los indígenas durante muchos años, tanto en México como en Latinoamérica, pero que hasta el día de hoy, en nuestro país, las instancias responsables de la formación docente hemos elaborado propuestas insuficientes que no se logran concretar en la práctica docente.

Desde la llegada de los estudiantes indígenas a la Unidad Ajusco de la UPN para estudiar la LEI, había un desencuentro entre sus expectativas y los propósitos mismos del Plan de Estudios. El siguiente testimonio de los estudiantes lo expresaba así, en su tesis de grado: "De esta manera se cumplía la ilusión de poder ingresar a la máxima Casa de Estudios para el magisterio, en ella adquiriríamos los "métodos y técnicas" que darían solución a nuestros problemas en el trabajo docente (Martínez, Gómez y Méndez, 1993:17).

Es decir, la idea de los futuros licenciados en Educación Indígena era regresar al trabajo docente frente a grupo, en lugar de convertirse en un profesional que planteara propuestas educativas y apoyara el desarrollo de la educación indígena.

Desde mi experiencia personal, el currículo prescrito de LEI atendió de forma limitada las necesidades de formación para la práctica profesional de los estudiantes–maestros, ya que, los cursos analizaban a las comunidades indígenas más desde una perspectiva antropológica que centrarse en los procesos educativos y pedagógico-didácticos. Esta ausencia se reflejó en las dificultades que enfrentaron quienes al egresar fueron ubicados como asesores técnico-pedagógicos en las supervisiones (ATP) o como formadores de docentes en las subsedes de la UPN (asesores) y no se diga a los que regresaron como docentes frente a grupo.

En estos ámbitos profesionales se requería y requiere, un amplio conocimiento y comprensión de la práctica docente en general, y del tratamiento e implicaciones pedagógico-didácticas de una educación intercultural y bilingüe en contextos escolares en los que variaban el número de lenguas en presencia. Asimismo, las autoridades del subsistema nunca planearon y menos presupuestaron, el destino laboral de los egresados de LEI (Jordá, 2014).

De acuerdo con las experiencias de trabajo que conozco de las generaciones de egresados, puedo afirmar que las actividades del Equipo de Extensión Universitaria (EEU) que conformamos con los estudiantes contribuyeron de manera relevante a su formación para trabajar como ATP y como asesores.

Los estudiantes amuzgos integraron con dos guerrerenses más, Francisca Flores, nahuahablante de la Montaña Baja y el ya citado Enedino Cruz, un equipo

nuclear que más tarde conformaría el EEU. La iniciativa partió de los propios estudiantes-maestros de Guerrero, quienes argumentaban la necesidad de mantener una relación con los compañeros de sus zonas escolares “para compartir sus descubrimientos académicos”.

La primera actividad que detonó la organización del Equipo fue la invitación que hicieron a los académicos los dos estudiantes amuzgos para dar conferencias en Xochistlahuaca, al final de ellas, propusieron que continuara la relación con los docentes que no solo quedara en conferencias.

Para emprender el futuro proyecto, elaboramos una encuesta para conocer el perfil de los maestros y cuáles eran los problemas que percibían en su práctica. La encuesta reveló el desconocimiento que los académicos de UPN teníamos de quiénes eran realmente los docentes. Este mínimo diagnóstico tendría que haber sido el punto de partida para cualquier programa de formación, condición que no se ha cumplido en la instrumentación de la LEI ni de las LEP y LEPMI.

La encuesta de 1989, mostró cuál era la escolarización y la mínima formación profesional de los docentes de la zona escolar de Xochistlahuaca, cuyo mayor nivel de estudios alcanzado era, el 42 por ciento en secundaria, le seguía el bachillerato con el 25 por ciento; 23 la Normal Básica y el 10 de Normal Superior. Este perfil explicaba, en parte, por qué los problemas que los maestros identificaban en su práctica docente se referían más a condiciones sociales que a problemas propiamente pedagógico didácticos, situaciones en las cuales los docentes no podrían intervenir directamente: “ausentismo”, “desnutrición”, “pobreza y analfabetismo de los padres”.

Como he señalado en capítulos anteriores, la constante en la formación docente para contextos indígenas ha sido la improvisación, como también lo refleja esta encuesta. La que podría llamarse formación profesional sería solo la de Normal Básica y menos de la cuarta parte la había cursado. La Normal Superior tampoco era una opción pertinente puesto que preparaba a docentes para el nivel de secundaria en alguna especialidad.

Recuerdo que en esos años, los programas específicos de la Normal Básica para estos profesores llevaban el nombre de Educación Primaria Bilingüe Bicultural (EPBB), los impartía la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, a través de su Centro Regional No. 45 ubicado en Acapulco, Gro. La duración de la carrera era de tres años en modalidad de estudio semi-escolarizada cada sábado y en periodos intensivos en vacaciones.

Los contenidos de los cursos eran muy semejantes a los de Educación Primaria (EP) para monolingües, en los cuales se incluía además de psicología, filosofía, el conocimiento de las asignaturas y áreas escolares (español, matemáticas, ciencias naturales y sociales) y su didáctica.

Al programa de EPBB se agregaban algunos cursos como Ciencias de la Salud, Procuración Legal, Lingüística, Integración Social, Desarrollo de la Comunidad y Antropología. Me parece que los autores de los programas seguían la lógica de la Escuela Rural Mexicana y por supuesto, la concepción instrumentalista de la formación (Jordá, 2003). El testimonio de quien se formó en este programa puede dar cuenta de lo que ocurría en este Centro: "...los cursos ahí decían, que para el medio indígena, y que pedagogía bilingüe... pero en los hechos no se veía nada de eso (E2B, 2000)".

Las concepciones sobre las lenguas originarias que tenían los asesores que impartían los cursos eran diversas: "... había asesores que sostenían que la educación indígena no tenía resultados, no tenía razón de ser... pues a lo último las lenguas indígenas iban a desaparecer y el español tendría que ser la lengua de la educación (Ibídem.)".

La respuesta a la pregunta:¿cómo valoraría la formación de la Normal Básica?, el entrevistado respondió:

[...] básicamente mucho énfasis había en eso de que aprendiera el conocimiento, pero como uso en la práctica, casi no, muy poco se podía poner en práctica, porque como no nos inculcaban esa idea de que este proceso debe partir de la lengua, enseñar a partir de lo indígena, era retrasar el proceso... (Ibídem.).

Vuelvo al Equipo de Extensión Universitaria, al regreso de las pláticas en Xochistlahuaca y ante el compromiso contraído, organizamos el Equipo conformado por estudiantes de Chiapas, Hidalgo y de distintas zonas escolares de Oaxaca y Guerrero. La decisión colectiva fue ir en primer lugar a Xochistlahuaca llevando a cabo un primer Seminario-Taller (S-T) al que denominamos "La Práctica Docente en el Medio Indígena".

Como se sabe este enfoque del análisis del trabajo docente fue investigado por vez primera y difundido por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINESTAV, que por cierto en la Academia de Educación Indígena de la UPN, no era bien aceptado. Pero que, desde mi punto de vista, era una herramienta básica para los estudiantes cuyo posible campo de trabajo fueran las mesas técnicas, puesto que el propósito de la LEI era formar cuadros técnicos no profesores. Por lo tanto, tendrían que comprender y analizar la práctica docente ya no como maestros sino situados desde otro lugar.

La preparación del primer S-T, nos llevó un año porque los estudiantes dedicaban tiempo extra fuera de sus clases para reunirse y revisar las lecturas seleccionadas que conformarían la antología. Como se aprecia seguíamos la tradición de la UPN, compilación de textos y la lectura de los autores como el principal recurso de aprendizaje, bajo la idea inconsciente de la colonialidad del saber: "los que saben son los especialistas, los maestros no tienen nada que decir".

La mecánica para ir a las zonas escolares era a través del estudiante que provenía de ellas, quien fungía como enlace, presentaba a sus compañeros la propuesta de visitarlos para exponer el programa del S-T y de esa manera, ellos decidían si querían que se llevara a cabo. Se trataba de no imponer y de tomarlos en cuenta. Cabe recordar que antes de la aparición de las LEP y LEPMI no existían programas de formación inicial ni cursos de actualización, que abordaran las características específicas de los contextos indígenas. Quizá fue esa una de las razones por la que los s-t fueron muy bien aceptados, nunca tuvimos un no, los docentes estaban ávidos de respuestas que los ayudaran a la compleja práctica bilingüe.

En el desarrollo de los primeros seis S-T, que se realizaron en Xochistlahuaca, Gro., Cuicatlán, Oax., Palenque, Chis. San Pedro Atoyac, Oax. Atzacolaoya, Gro. y Tulancingo, Hgo. (1989-1992), se hicieron evidentes las dificultades de los docentes sobre la lectura de comprensión, situación que no habíamos previsto a pesar del diagnóstico levantado en cada uno de ellos sobre su escolaridad y formación profesional.

Estas historias de formación podrían explicar, en parte, por qué los profesores no comprendían las lecturas, por qué no escribían sus propias ideas y solo copiaban. Si a esta condición le agregamos ser hablantes de una lengua originaria, que aprendieron el español como primera lengua y como lo señalan innumerables estudios, los niños indígenas en Latinoamérica han sido sometidos a procesos de alfabetización bajo una visión mecanicista⁸² (Ferreiro, 1998). Los resultados de esta escolarización los hemos vivido en el proceso de formación en la UPN no solo entre hablantes de idiomas originarios sino de hispanohablantes.

Una estrategia empleada en los S-T, que considero formativa para los estudiantes, fue que ellos eran los coordinadores en los grupos de profesores, lo cual les implicaba una preparación intensiva ya que al enfrentarse a sus pares, tendrían que ganarse su respeto y reconocimiento. Tarea harto compleja que ponía en juego la autoestima de los estudiantes y que no siempre se lograba. Un aspecto negativo que se relaciona con lo antes dicho, es que la lectura y su exposición fue siempre el principal recurso para el "aprendizaje" sin relacionarla con la problemática que los docentes percibían.

Sin embargo, a la distancia puedo afirmar que estas experiencias sentaron las bases de una formación profesional, si bien el proyecto había iniciado de manera intuitiva, en el camino aprendimos a reflexionar sobre nuestro trabajo, a planear

⁸² La visión mecanicista de la alfabetización vacía de todo contenido propiamente lingüístico a la lengua escrita, confunde sistemáticamente la escritura con la reproducción de formas gráficas y la lectura con la sonorización de una serie de letras. Deja de lado las capacidades cognitivas de los niños impidiéndoles reflexionar. Procedimientos mecánicos de reproducción (copia) y memorización (Ferreiro, 1998).

colectivamente, a indagar y sistematizar información, a evaluar avances y dificultades y a ser autocríticos.

Me parece que los resultados de esta formación se tradujeron en propuestas concretas de sus integrantes ya en el campo de trabajo, tales como recursos didácticos en lengua indígena en Michoacán y Guerrero, propuestas curriculares para el tratamiento de las lenguas en la Normal de Oaxaca, en la escuela El Porvenir de Xochistlahuaca turno matutino, en organizar talleres de escritura y de formación pedagógica en Guerrero y Veracruz. Un aspecto que destaco como un logro fundamental de los profesores del Equipo, fue el haberrecuperado de sus orígenes el sentido de comunalidad⁸³ que se reflejó en reconocer su pertenencia a una identidad colectiva y al compromiso, de la mayoría, de regresar a trabajar con y para sus pueblos.

Tres fueron los S-T que se llevaron a Xochistlahuaca, el primero que ya mencioné, el segundo "Educación y bilingüismo" y el último "Reflexiones y acciones para una educación intercultural bilingüe", de 1991 a 1997. En ellos intentábamos dar respuesta a las demandas de los maestros, sin embargo no se cumplían sus expectativas, Bartolomé analiza desde su perspectiva, por qué los S-T no daban los resultados esperados:

El entusiasmo duraba mientras se desarrollaba el curso, después al observar la práctica esperando encontrar evidencias del cambio en la práctica de lo trabajado en los talleres, seguía sin aparecer... decían que los cursos no eran suficientes, ya que eran muy teóricos y que necesitaban cursos más prácticos como de lectoescritura de la lengua ñomndaa, ya que decían que no podían enseñar una lengua que no leían ni escribían "bien" (no se detenían a pensar que el español era una lengua que no leían y escribían bien pero aún así la enseñaban) (López Guzmán, 2012 p. 236).

Desde mi perspectiva, con mayor conocimiento de los procesos formativos, considero que estos son de largo aliento que un S-T masivo (eran de zona escolar),

⁸³ "Comunalismo como un sistema normativo propio, basado en la ideología de la comunidad no solo como espacio de organización, sino como sistema propio del "bien vivir" Dietz y Materos, 2011 p-124)".

no facilitaban la reflexión en pequeños grupos, ni participación de todos. Tampoco yo podía darle seguimiento, puesto que mis estancias eran esporádicas. Por esa razón, el último seminario de "Reflexiones y acciones" tuvo el propósito de que cada escuela elaborara un plan de trabajo, cuyos resultados presentarían en los tiempos que ellos estipularan, para que al cumplirse el plazo, hiciéramos una evaluación de sus resultados. Durante el desarrollo del Plan de trabajo la supervisión escolar y los asesores técnico-pedagógicos apoyarían a los docentes.

Otra de las estrategias fallidas fue continuar empeñados en revisar lecturas, porque además de las dificultades de comprensión, el corto tiempo del que disponíamos (cinco días) y nuestras limitaciones, impedían relacionar los textos con la experiencia docente.

En el caso de la educación bilingüe, el principal problema fue la resistencia de los docentes a estudiar, leer y escribir ñomndaa. Bartolomé como conocedor y escritor del amuzgo llevó a cabo innumerables actividades, solo destaco algunas como talleres de escritura con docentes y niños contando con el apoyo de padres de familia y ciudadanos que lo leen y escriben. La elaboración del libro para tercer grado de educación primaria, *Suljaa'. Libro de Historia ñ'en Geografía 'naan' ndaatyuuaa Suljaa' (Xochistlahuaca. Libro de Historia y Geografía del municipio de Xochistlahuaca, Guerrero) (1998)*, hecho por un grupo de maestras, maestros y ciudadanos que él coordinó. Este trabajo también refleja la intención de reconstruir la historia propia y reafirmar la identidad amuzga.

Uno de los requisitos indispensables para el desarrollo de la educación bilingüe es contar con materiales escritos en las lenguas originarias. En *Suljaa'*, la producción escrita la han constituido, en gran medida, los materiales del ILV, los cuales fueron escritos para enseñar a leer más que a escribir, están dirigidos a adultos: "[...] porque lo que se pretendía era promover el estudio del Nuevo Testamento escrito en ñomndaa, más que formar escritores" (López Guzmán, 2012 p.243).

Los libros de texto de la SEP/DGEI, *Tsom ñomndaa* de 1º a 4º grados producidos en la década de los ochenta, fueron escritos principalmente por maestros de Xochistlahuaca,

[...] quienes habían sido alfabetizados en español y que transfirieron sus habilidades lingüísticas del español para escribir ñomndaa, pero que sus trabajos eran más de traducción o de recopilación de textos que la Dirección de Educación Indígena (DGEI) exigía para los libros de texto gratuitos... (Ibídem. pp. 244-245).

Por ello, la importancia del libro de Historia y Geografía radicaba en contar con un texto propio escrito por hablantes que expresara la forma de ver su mundo y no una traducción. Sin embargo, la DGEI rechazó su publicación a pesar de que los programas de la SEP establecían el estudio de la entidad federativa en dicho grado. Esta política centralizada es la que impide que los proyectos educativos surjan desde las necesidades, características e intereses de las comunidades y pueblos.

Ante los obstáculos de la DGEI, los elaboradores del Libro decidieron publicarlo por su cuenta con el apoyo de dependencias gubernamentales del estado de Guerrero, su propia organización Centro de Desarrollo Sociocultural de los Nñ'ancue Ñomndaa, A.C. y la solidaridad de simpatizantes de su causa.

Los amuzgos han emprendido siempre acciones como la fundación del Centro de Desarrollo, ante la indiferencia de las autoridades educativas y la negación permanente de recursos públicos para proyectos, que han surgido de las necesidades sentidas y que veo como un ejemplo de resistencia y autonomía.

Hablando de historia e identidad, viene a mi memoria el Plan de Estudios de la LEI, de ese tiempo, los cursos que impartía, la que esto escribe, pertenecían al tronco común de las licenciaturas escolarizadas de la UPN, trataban sobre historia (Sociedad Mexicana), el programa partía del México Independiente, por tanto se ignoraba el proceso histórico de los orígenes de nuestros estudiantes. Considero a este programa como un ejemplo de la colonialidad del saber, presente en programas de distintas instituciones. El cuestionamiento a esta periodización, nos llevó a hacer una lectura crítica de la historia nacional y a incursionar en las historias no escritas

de los pueblos de donde provenían. Pienso que el acercamiento a la historia fue uno de los puntos coincidentes con Bartolomé, puesto que desde pequeño había sido su inquietud:

... siempre estuve preguntando quiénes éramos nosotros los amuzgos... como no salíamos en ese tiempo, no había camino a Ometepec más que caminando se hacían siete, ocho horas... Conocía más que aquí cerca, que había gente mestiza aquí y que había gente amuzga. Pero no me explicaba la razón de dónde venían los amuzgos. En ningún momento alguien en la escuela o algo se me haya aclarado eso (E1B, 2000).

Los cuestionamientos de Bartolomé por conocer su historia, los encuentro enraizados en su infancia al lado de su padre, quien fue campesino, maestro de música, cantor y rezandero: "Mi papá era maestro de música, fundaba orquestas, bandas, fundó 16 orquestas en las comunidades. Era maestro de la Danza de la Conquista" (Ibíd.). Don Victoriano estaba dedicado a continuar la tradición anual de enseñar la Danza de la Conquista, lo cual movió la curiosidad de Bartolomé por conocer sus orígenes, le preguntaba con frecuencia: "quiénes éramos nosotros los amuzgos" (Ibíd.), sin obtener respuesta.

En el trabajo escolar que Bartolomé había escrito junto con su compañero Moisés para un curso de la LEI, al que llamaron "Monografía de Xochistlahuaca", lo reelabora con un grupo de maestras y maestros, y publica bajo el título *Los amuzgos y el municipio de Xochistlahuaca, Guerrero*. En la presentación de este documento podemos encontrar sus reflexiones sobre los orígenes y la identidad:

Una de tantas formas por las que podemos reafirmar nuestra identidad, es a través del conocimiento de nuestra historia, esa historia olvidada o ignorada por los libros de texto de todos los niveles educativos; esa historia silenciada que provoca en nosotros un conflicto de identidad que nos impide reconocernos y proyectar un futuro mejor. Por eso urge construir esas historias negadas y darlas a conocer a nuestros hijos (López Guzmán, 1997 pp. 9-10).

De regresó a su tierra natal, Bartolomé se ubicó en la supervisión escolar como apoyo técnico, en otras ocasiones, solicitaba regresar a grupo cuando las circunstancias en la supervisión le impedían avanzar en proyectos, que él

consideraba eran viables para cambiar las maneras tradicionales de trabajar. Esa fue la razón que lo llevó a solicitar su adscripción como docente a la escuela El Porvenir donde planteó a sus compañeros la necesidad de realizar un cuestionamiento a su práctica para avanzar en una educación intercultural bilingüe.

El primer intento por cambiar

Al inicio del ciclo escolar 1993-1994, los docentes de El Porvenir⁸⁴, en reunión de Consejo Técnico Escolar (CTE) se plantearon la necesidad urgente de una evaluación diagnóstica, entre los resultados que obtuvieron estaban: la falta de atención a la diversidad lingüística de sus alumnos hablantes de amuzgo y mixteco, puesto que se trabajaba el español como si fuera su lengua materna. Se reconocía que:

La mayoría no planeábamos el trabajo diario que, aunque atendía exclusivamente las áreas de español y matemáticas, no se hacía de manera adecuada. Tampoco se contaba con el apoyo de la supervisión y del director de la escuela. El maestro improvisaba su trabajo o, en el mejor de los casos, tomaba los libros de texto, no como un recurso para el aprendizaje, sino como un fin, y se dedicaba a su uso exclusivo, página por página, sin consultar el programa del grado para tener claros los objetivos a alcanzar (López Guzmán, 1999 p.20).

Bartolomé atribuía como explicación a estas formas de trabajo: “[...] la formación recibida no permitía que la mayoría de nosotros no comprendiera (sic) los problemas de la práctica docente en el medio indígena” (Ibíd. p. 24). En la comparación que presentaba del perfil profesional de los docentes entre 1993 y 1996, encontró que quienes no contaban con una preparación profesional (eran bachilleres), en 1993 eran seis y tres años después habían disminuido a dos, mientras que los formados en Normal Básica y UPN en 1993 eran 10 y tres años después eran 14. El incremento se debió a que la primera generación de las LEP y LEPMI terminó entre 1995-1996 dependiendo del año en que se había fundado la subsección.

⁸⁴ El Porvenir era una de las escuelas con mayor población estudiantil hasta la creación del turno vespertino en 1994. En la fecha del diagnóstico atendían a 320 alumnos distribuidos en 15 grupos, con una planta de personal integrada por 16 docentes, siete mujeres y ocho hombres.

Sin embargo, los estudios profesionales como lo he reiterado y creo haber mostrado, no han respondido a las necesidades docentes por múltiples factores, entre ellos, el desconocimiento de las realidades escolares que tienen los tomadores de decisiones y diseñadores de programas de formación. En el caso de los pueblos originarios la improvisación de sus programas que responden a coyunturas políticas, la estigmatización histórica como parte de la colonialidad del poder.

Otro tema analizado fue el tiempo dedicado a la enseñanza: "comprendimos que el tiempo real de trabajo académico con los niños era no más de 3 horas diarias..." (Ibíd. p. 19). Se puntualizaba el tiempo dedicado a realizar actividades de cada una de las comisiones de "guardia", "higiene", "puntualidad" y "asistencia" que "tenían muy poca razón de ser"; a esto se agregaban "las suspensiones por reuniones generales de zona, convocadas por la supervisión o la parte sindical, además de ensayos y los permisos a que tenemos derecho" (Ibíd.).

A pesar de los años transcurridos, este panorama sigue vigente presentándose no solo en Suljaa' sino en las escuelas públicas, ya que forma parte de las tradiciones de la escuela mexicana que se han construido a lo largo del tiempo, incorporadas a las prácticas y la conciencia de los sujetos (Rockwell, 1995; Davini, 1995). Por tanto, difíciles de desarraigar.

El tiempo es una dimensión importante en la experiencia escolar, pero dista mucho de los lineamientos establecidos en los programas oficiales, sobre todo en los ámbitos rurales donde no se ajustan a un horario y calendario estrictos (Rockwell, 1995). En el caso de las escuelas de Suljaa', por lo que he examinado, pienso que por su aislamiento geográfico, la organización escolar y la distribución de los tiempos quedan sujetas a la negociación con los poderes locales tanto educativos como políticos. De ahí, la relevancia que tiene contar con el apoyo o al menos la anuencia de la supervisión escolar y la jefatura de zonas.

El diagnóstico detectó que no se atendían regularmente las ciencias naturales y sociales, la educación artística y física. López Guzmán (1999), enfatizaba el estudio de las ciencias sociales, en particular, la historia para fortalecer "el desarrollo y la

afirmación de la identidad étnica de los niños”. Fundamentaba su propuesta en Díaz –Couder (1990):

[...] el dominio en el que el sistema educativo puede contribuir mayormente al fomento de la identidad étnica es, al nivel de los contenidos de los planes de estudio, la historia. En efecto, la manera en que ésta sea enseñada (incluso en qué lengua y con qué orientación cultural) determinará en gran medida el reconocimiento y valoración de entidades e identidades étnicas (citado en p.22).

Seguramente, éste fue uno de los argumentos que influyeron en la posterior elaboración del Libro de Historia y Geografía en el cual Bartolomé dejó plasmados sus inquietudes y sus aprendizajes en la UPN.

El diagnóstico dio paso a una propuesta de trabajo que consistió en eliminar las comisiones que los maestros consideraron inútiles y establecer horarios para aprovechar mejor el tiempo, llevar a cabo una evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar para clasificar los grupos de acuerdo a las características lingüísticas de los alumnos y planear el trabajo. De este modo para atender la diversidad lingüística, en los grupos A se ubicaría a los alumnos monolingües en español y los bilingües, en los B y C quedaban los monolingües en amuzgo en todos los grados.

La propuesta novedosa fue la organización curricular del trabajo docente por asignaturas, cada maestro dependiendo del grado que atendiera, solo de 3º a 6º grados, se dedicaría a una asignatura. Por ejemplo, el docente que impartiera matemáticas trabajaría solo esta asignatura con los grupos de tercero a sexto grados.

Hubo dos excepciones, la primera fueron los grupos C de tercero y cuarto grados donde reunieron a los alumnos “con un bajo nivel de aprovechamiento, para que sean atendidos por un solo maestro y pueda regularizarlos”. La segunda excepción con un solo docente fueron los grados de primero y segundo debido a que los programas de estudio “son integrados, los alumnos son pequeños, y nuestra formación es limitada (Ibíd. p.29)”.

La educación artística se trabajaba los días lunes después del recreo en talleres de tejido y bordado, danza, artes plásticas, teatro, poesía y canto, atendidos por los mismos docentes de acuerdo con sus gustos y aptitudes.

Esta propuesta de trabajo ilustra todas las implicaciones que deben ser tomadas en cuenta para organizar, planear y desarrollar una educación intercultural bilingüe. Algunas de estas actividades fueron la base de la propuesta desarrollada en El Porvenir turno vespertino, aunque con otras tengo diferencias, como el caso de separar por grupos a los hablantes durante todo el tiempo escolar. Considero que la interacción cotidiana entre hablantes de distintas lenguas favorece la adquisición de un segundo idioma, como ocurre con niños y adultos por la necesidad de comunicarse ya sea en juegos o actividades de trabajo, de compra y venta. Coincidió, en que debe haber talleres diarios de primera y de segunda lenguas con la finalidad de desarrollar, de acuerdo con las características de cada niño, las competencias lingüísticas y comunicativas.

Otro desacuerdo importante es el trabajo por asignaturas, ya que se fragmenta el conocimiento lo cual no favorece que los niños comprendan su realidad y otros mundos de vida, que contribuya a transformar la sociedad injusta en la que han nacido. Por otro lado, impide que la planificación docente parta de los intereses y contexto de sus alumnos, ya que se siguen al pie de la letra los programas, los libros de texto o las disposiciones que se establecen desde las instancias federales a través de los CTE.

Este proyecto en la escuela El Porvenir matutino enfrentó dificultades en su puesta en práctica, los docentes manifestaban como su mayor preocupación:

cómo enseñar las diferentes asignaturas y áreas, cómo fundamentar pedagógicamente la organización (curricular) que ya está en marcha, que les permita mejorar sus prácticas para una mejor formación de los niños, principalmente en lo que se refiere al dominio de las lenguas (Jordá, 1996a).

Con la intención de retomar el trabajo desarrollado en los S-T, de hacía cuatro años, y con la solicitud de apoyo que Bartolomé nos hizo llegar para fortalecer la nueva propuesta curricular, se propuso llevar a cabo en la escuela el S-T "Reflexiones

y acciones para una educación intercultural bilingüe". El S-T se efectuó en mayo de 1996 en él, los docentes expusieron su proyecto, revisamos tres temáticas: I. Educación escolar intercultural, II. Organización escolar: grupos y bloques; relación escuela –comunidad y III. Los procesos de enseñar y aprender: para qué y qué enseñar en la educación primaria indígena; el niño; Plan y programas de estudio; el maestro: proceso de aprendizaje, contenidos y estrategias; evaluación del aprendizaje. Al final, los maestros elaborarían una planeación que recuperara el enfoque globalizador tratado en el S-T.

De manera autocrítica, encuentro que el diseño de los cursos siguieron la lógica insistente de emplear demasiadas lecturas, los contenidos fueron considerados interesantes por los docentes, pero que desde mi perspectiva no contribuyeron a aclarar dudas ni a tomar decisiones sobre si continuar trabajando por asignaturas o adoptar el enfoque globalizador.

Lo cierto es que desde un principio nuestra propuesta se encaminaba directamente hacia la elaboración de Unidades Didácticas Integradas que permiten romper la fragmentación de las asignaturas, es decir era una contrapropuesta a la organización que ya se habían dado "por bloques"⁸⁵ en su nueva propuesta curricular. Así que, el S-T fue el inicio del desencuentro con los maestros que permaneció durante todo el tiempo que duró el proyecto (1996-1998), sin que nadie se atreviera abiertamente a decirlo.

Esta situación me parece que se puede deducir a partir de las afirmaciones que los maestros realizaron en la encuesta de opinión del S-T para contar con su valoración, a la pregunta expresa:

"Qué esperaba de este seminario taller y señale si se cumplieron sus expectativas", algunas respuestas fueron:

Que las experiencias de todos los maestros se tomaran en cuenta, sean entendidas y analizadas, para verificar si es procedente el cambio en su modalidad de estudio, debido a que estamos en procesos

⁸⁵ López Guzmán (1999), autor del Proyecto, explica la organización por bloques de la siguiente manera: "... un bloque de maestros que trabajan solos con un grupo (1º, 2º y 3º y 4º con bajo nivel de aprovechamiento) y dos bloques de grupos y maestros trabajando por áreas y asignaturas, uno de 3º y 4º y el otro con 5º y 6º (p.30)".

constantes cambios y con libertad de buscar estrategias para elevar la calidad de la educación.

Esperaba conocer más cómo trabajar por áreas o asignaturas, en parte considero que si obtuve conocimientos de cómo mejorar mis clases y lo que más se trató fue una reflexión de lo que estamos haciendo.

Esperaba recibir el curso de acuerdo a como nosotros trabajamos...

En realidad pensé que se iba a realizar de otro modo, creí que nos iba a traer elaborada una clase modelo.

Lo que yo esperaba de este seminario taller, es si estamos trabajando bien así por bloque, y además para comprobar si más o menos estoy siguiendo las estrategias para dar una clase (Encuestas, 1996).

Considero que las opiniones vertidas expresan que sus expectativas eran distintas a las nuestras, el S-T aportó poca claridad para decidir si continuar así o modificar la organización curricular, lo cual implicaba un cambio en la planeación y la organización de la escuela. El significado del cambio para los docentes implica pérdida, ansiedad y lucha (Marris citado en Fullan y Stiegelbauer, 1997 p.37), "todos los cambios reales implican 'atravesar las zonas de incertidumbre... la situación de encontrarse en un desconocimiento absoluto, de estar perdido, de confrontar más información de la que se puede manejar' (Schön, *Ibíd.*)".

Las propuestas de cambio sean impuestas o no, son generadoras de estos sentimientos y más aun si no hay un sentido claro del significado del cambio que se pretende y cómo puede funcionar. Entendiendo que cambiar la escuela, y por supuesto, a los maestros no es un acontecimiento sino un proceso. Es posible que aunado a la poca claridad de nuestros planteamientos, se hayan sumado la premura con la cual suponíamos los maestros se apropiarían de las propuestas. Estimo que algo parecido ocurrió, López Guzmán planteó a sus compañeros emprender acciones para cambiar las prácticas tradicionales, ya que, al irse de la escuela y faltar su liderazgo académico, la incertidumbre, la ansiedad, debilitaron al colectivo docente y las dudas aumentaron cuando llevamos una propuesta diferente que planteaba un nuevo cambio.

Reflexiones preliminares

Muestro cómo Xochistlahuaca, uno de los municipios más pobres de México, está inscrito en el sistema de dominación política, ideológica y económica globalizado, en

el cual se establece un entramado que va de lo local hasta lo internacional, a través instituciones religiosas, financieras y educativas. Lo cual confirma el poder de la colonialidad global y su influencia en la educación destinada a los indígenas y no indígenas.

Destaco que la sociedad de Suljaa' tradicionalmente se ha resistido y respondido al ejercicio autoritario del poder. Sin embargo, también los amuzgos en su ámbito de dominio lo han ejercido sobre los grupos minoritarios, porque en coincidencia con Quijano (2009), para la especie humana la "motivación central es el poder (p.3)".

Me parece que la comprensión cabal de los procesos formativos docentes, requiere contar con una mirada histórica y amplia de la diversidad sociocultural y lingüística del contexto que se estudia, dando relevancia a la estigmatización que por siglos se ha ejercido sobre las sociedades indígenas, y los efectos tan negativos en la educación escolar. Otros actores que determinan el avance o estancamiento de proyectos educativos en el nivel local son las autoridades municipales y educativas.

Asimismo, las trayectorias vitales de los sujetos individuales dieron cuenta de su singularidad, quienes a pesar de haber nacido y crecido en el mismo contexto sus puntos de vista e interpretaciones son contrastantes: ¿El docente debe tener un compromiso social? ¿Hay que hacer educación bilingüe? ¿Por qué y cómo cambiar las prácticas docentes tradicionales?

Realizar esta revisión evita, entre otras afirmaciones, las tan extendidas generalizaciones sobre quiénes son y cómo piensan los maestros bilingües. Retomo la palabra que Galeano recogió de los pescadores de Colombia (Novoa, 2017), para afirmar que los docentes son sujetos *sentipensantes*, actúan con el corazón pero también con la cabeza, pero que el sistema educativo les ha negado la posibilidad de tomar decisiones sobre su trabajo.

Por lo general, se olvida que los maestros bilingües:

[...] han vivido dos veces en carne propia la irrelevancia de su bagaje cultural para el sistema educativo: en su propia escolaridad y en la

formación como docentes. Esto explica por qué tantos docentes, siendo bilingües, rechazan la implementación de la una educación bilingüe. Han internalizado la visión que los otros tienen de ellos y la convierten en su propia percepción de la situación educativa: La reducción y amputación lingüística y cultural se ha convertido en su paradigma pedagógico en plena concordancia con la práctica y la ideología educativa vigentes (Jung citada por López, L.E. 1996 p.284)

La cita anterior de Ingrid Jung fue escrita hace más de 20 años en el contexto del programa de Formación de Maestros que se desarrolló en la Amazonía peruana. Sin embargo, considero vigente en nuestro país porque refleja la condición de muchos maestros de educación indígena.

En el siguiente capítulo, trato la segunda etapa del proceso donde la estrategia de formación sufrió modificaciones para optar por centrarse en la institución escolar, es decir, el acompañamiento *in situ*.

Capítulo IX

El intrincado proceso de formación docente hacia la construcción colectiva de una propuesta alternativa

En este capítulo, analizo la segunda etapa del proceso formativo que inicia cuando en la UPN Ajusco, aprueban el Proyecto Formación Docente en Contextos Interculturales y elaboramos una propuesta para la escuela El Porvenir turno matutino (TM). La que daría continuidad al trabajo que habíamos comenzado en 1996 con el Seminario- Taller Reflexiones y acciones para una educación intercultural bilingüe y que culminaría en 1998. Esta experiencia vivida con los docentes, la

presento como parte del diagnóstico que fundamentó la propuesta que construimos colectivamente con los maestros del turno vespertino de 2005 a 2011.

Presento el proceso vivido con los maestros del turno matutino y los alumnos de sexto grado con quienes pude vislumbrar con mayor claridad, cuáles son las necesidades de formación para llevar a cabo una educación bilingüe y cómo abordar el tratamiento y vinculación entre la cultura local y los programas nacionales.

Proyecto Formación Docente en Contextos Interculturales (FDCI 1996-1998)

En esos años, la UPN- Ajusco se encontraba en una de sus varias reestructuraciones académicas y un grupo de docentes que habíamos estado en el diseño y evaluación de las LEP y LEPMI, junto con los estudiantes que habían participado en el desaparecido Equipo de Extensión Universitaria, presentamos a la autoridad el Proyecto FDCI. La finalidad central era realizar investigación en las zonas escolares a la vez que se retomaba la actualización de los docentes en una relación directa con ellos. Así enunciábamos el objetivo general:

Promover el desarrollo de colectivos de maestros, que a partir de sus condiciones escolares, se aboquen a la construcción de proyectos pedagógicos innovadores. Asimismo, enriquecer el conocimiento sobre el proceso de formación docente en contextos interculturales, tanto aquel que se da en la práctica docente, como el de los estudios de licenciatura, que la UPN ofrece en sus dos modalidades (Jordá, 1996b)

Al ser aprobado el proyecto FDCI por la Universidad, presentamos *El Proyecto dirigido a los maestros de la Escuela "El Porvenir" de la zona escolar # 012 de Xochistlahuaca, Guerrero*, el cual proponía:

...proyecto a desarrollar en dos años como mínimo, donde trabajemos juntos la reflexión y reconocimiento de los problemas y la búsqueda de alternativas a través de las reuniones de Consejo Técnico, la observación y registro de la acción pedagógica del maestro, diálogos reflexivos, entre otras actividades (Ibíd.)

La primera reunión se celebró en noviembre de 1996 y juntos programamos el que sería nuestro Plan de Trabajo en el Consejo Técnico Escolar (CTE) con todo

el personal docente en el que revisaríamos “cómo articular las diferentes asignaturas o áreas bajo un enfoque globalizador”. De manera paralela se trabajaría con el equipo de “Lenguas”, conformado por los maestros que impartían las asignaturas de español y amuzgo, así como quienes se ubicaban en los grados de primero y segundo grados.

En el equipo participaría un Asesor Técnico Pedagógico (ATP) de la supervisión escolar 012 o del Proyecto FDCI, que en ese momento eran estudiantes o egresados de la LEI de otros estados de la República, puesto que la finalidad era formarnos como mediadores que acompañaran la reflexión docente para comprender la práctica, analizar problemas y plantear alternativas de solución.

Establecimos como primeras tareas de noviembre de 1996 a julio de 1997, que los docentes del “equipo de Lenguas” elaborarían “un inventario de problemas pedagógicos sobre la enseñanza de las lenguas”, favorecerían “la expresión oral” de las primeras lenguas (amuzgo y español). Lo efectuarían mediante el registro en su Diario de las actividades que realizarían en las clases de lenguas durante quince días. Para contar con elementos que apoyaran la identificación y el análisis de los problemas, el personal docente llevaría a cabo dos círculos de estudio uno en noviembre y otro en diciembre.

Posteriormente, se reunirían en el CTE para “hacer el inventario de problemas y seleccionar algunos para proponer estrategias de trabajo e intentar resolverlos.”

En el mes de febrero, cuando volviéramos a reunirnos todos, “presentarán sus diarios, se hará observación y registro en las aulas. Evaluación y seguimiento de lo realizado hasta entonces”.

En cuanto al enfoque globalizador, además de revisar una lectura en el círculo de estudio, “Diseñar algunas estrategias con dicho enfoque. Presentar sus avances en febrero 97 ((Jordá, 1996c)”.

Me parecía que el Plan de Trabajo acordado conjuntamente, sería suficiente para que los docentes lo llevaran a cabo y resultaría fácil su realización, no tuve en mente el adverso contexto en el cual se encontraban, tampoco consideré lo que representaba para los docentes volver a modificar la organización curricular y las

escasas o nulas herramientas que su formación en la Normal Básica o en la UPN les había aportado.

Enseguida, refiero algunos episodios del Proyecto como el antecedente inmediato de la estrategia de formación docente que desarrollamos con los docentes de la escuela El Porvenir turno vespertino. Analizo este proceso mediante las dimensiones lingüística y cultural, en el entendido que la dimensión identitaria está intrínsecamente asociada con la lengua y la cultura en la cual se nace, pero que conforme a las circunstancias históricas individuales y sociales de cada sujeto, "la identidad cambia en función de los desafíos, de las exigencias, de las luchas sociales, las competencias intergrupales (Sulca, 1997 p.41)".

¿Educación bilingüe?

Como he revisado la educación para los indígenas ha puesto el énfasis en el lenguaje, primero la castellanización para lograr la unidad nacional y más adelante proyectos experimentales de educación bilingüe, pasando por el Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües hasta la creación de DGEI con la educación Bilingüe Bicultural y hoy la Intercultural Bilingüe.

La etapa en que se ubica a los docentes de este estudio corresponde a la década de los años noventa, en la cual la legislación constitucional vigente con respecto a la educación bilingüe era la Ley Federal de Educación de 1973, que no la establecía como obligatoria. Sin embargo, el movimiento zapatista al retomar el Convenio 169, mismo que señala el derecho de los pueblos indígenas a una educación bilingüe, provoca un cuestionamiento a las instituciones indigenistas entre ellas la DGEI y la aparición de proyectos institucionales e independientes por transformar las prácticas educativas.

Es en este contexto que surge el Proyecto FDCI a través del cual nos proponíamos analizar las formas de trabajo docente con respecto a la lengua escrita de las primeras y segundas lenguas. El punto de partida fue considerar las historias de alfabetización de los propios docentes que daban pistas para que ellos mismos comprendieran sus actuaciones y pudieran explicarse entre otras razones, por qué

trabajan de esa manera. Cómo había influido su escolarización, su formación profesional y su experiencia docente.

Los testimonios recogidos informaban que de 12 docentes asistentes a las sesiones de trabajo del equipo Lenguas, 11 tenían como primera lengua (L1) el amuzgo, solo una era hispanohablante (HH) (Encuestas Lenguas, 1997). Una de ellas mencionó que era bilingüe “de cuna” porque aprendió a hablar las dos lenguas al mismo tiempo. Es decir, es *bilingüe precoz* (Abdelilah-Bauer, 2007), gracias a la presencia en su entorno de los dos idiomas. Esta condición se manifestaba en el mayor grado de desarrollo que la docente tenía de sus competencias comunicativas orales comparada con las de sus compañeros, quienes lo habían aprendido en edades mayores.

Estudios recientes sobre bilingüismo confirman acerca de las ventajas que se obtienen al ser bilingüe, ya que años antes el bilingüismo precoz se consideraba un obstáculo en el desarrollo del niño. El individuo bilingüe logra una mayor fluidez en la competencia comunicativa y en el desarrollo cognitivo del sujeto (López L.E., 1995; Cummins, 2002; Murillo, Figueroa, Peña y Turrent, 2004; Abdelilah- Bauer, 2007).

Cabe recordar, que el amuzgo pertenece a las lenguas originarias estigmatizadas, por lo cual su estatus y las actitudes de los hablantes hacia el bilingüismo representan serios obstáculos en su desarrollo para el aprendizaje en la escuela. Este aspecto ha sido tratado de manera insuficiente en los programas y sobre todo en las prácticas de formación, puesto que el bilingüismo se aborda más desde la sociolingüística y menos se analiza en cómo se expresa en las escuelas y aulas, así como, una obligada reflexión de las historias de alfabetización de los propios docentes.

El resto de los maestros amuzgohablantes (AH) aprendieron a hablar español en edades que oscilaban entre 9 y 18 años son *bilingües tardíos* según Abdelilah-Bauer (2007). Los hombres lo aprendieron cuando salieron a trabajar fuera de Xochistlahuaca como empleados en tiendas, mozos, ayudantes de albañilería. Las mujeres confinadas a los espacios domésticos fueron en la interacción con los

vecinos o vendiendo a los hispanohablantes de la comunidad los productos que la familia producía.

Ya como alumnos en la primaria aprendieron todos a “leer y escribir” en español a través de “planas”, “sonidos de las letras”, “método onomatopéyico” y con “la vara pedagógica” (Encuestas Lenguas, 1997). Es decir, que el castigo físico estaba presente si no realizaban la tarea como se les encomendaba. Las dimensiones emocional, afectiva y relacional en el aprendizaje se han enfatizado en los últimos tiempos por ser muchas veces la base de los conflictos en los centros educativos (Pérez Cabaní, Carretero y Juandó, 2001). Así como sus efectos en el autoconcepto y la autoestima tanto de estudiantes como de docentes, dejando muchas veces huellas indelebles de maltrato que pueden reproducirse en la práctica de los maestros.

La visión tradicional de enseñar a leer y escribir, está generalizada entre los docentes de ayer y hoy, para ellos la escritura es “la adquisición de un código de transcripción de unidades sonoras en unidades gráficas” y la lectura “de unidades gráficas en sonoras” (Ferreiro, 1998 p.192). Estas concepciones se reflejan en la práctica mecánica de alfabetizar de estos docentes, en la que se ignora el papel fundamental de la oralidad –lenguaje y pensamiento-, la lectura y la escritura como formas de pensar, de comunicar ideas propias, sentimientos, experiencias.

Me parece que la raíz de estas prácticas se deriva entre otras razones de su experiencia infantil, de las concepciones que se desprenden de las políticas educativas en el Plan y programas, libros de texto y sobre cómo formar a los maestros, sin descartar los factores políticos del propio contexto a los que he hecho alusión.

En cuanto a la formación profesional de los maestros, los estudios eran de Normal Básica (3) y de las LEP y LEPMI (5) con distintos avances de 2º semestre hasta pasantes y tres maestros con bachillerato. La experiencia docente iba de los 5 a los 24 años con un promedio de 14 años 7 meses, lo que significaba una amplia experiencia (Encuestas Lenguas, 1997). Sin embargo, esa experiencia al no ser reflexionada difícilmente es formadora.

[...] esta experiencia no va a ser formadora para él (maestro), solo lo será si en un momento dado, y en un tiempo dado, trabaja sobre sí mismo. Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras de hacer..., eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo (Ferry, 1997 p.55).

Otro componente del proceso formativo es la mediación, el acompañamiento de los ATP, por ello la necesidad de formarnos también, de adquirir las habilidades de aprender juntos, de informarnos, de escuchar, de observar sin enjuiciar a los compañeros, de ser autocríticos y aceptar críticas.

Los docentes presentaron su inventario de problemas pedagógicos, el cual puede darnos una idea de su visión acerca de lo que ellos concebían como alfabetización:

- La enseñanza de las letras.
- Memorización de las letras, sílabas y palabras por los alumnos
- La escritura de los números en amuzgo
- La enseñanza del español oral
- La resistencia de los niños a hablar el español
- La resistencia a expresarse oralmente
- No hay participación de los alumnos en las clases
- Lectura de las letras, sílabas y palabras en español
- Problemas para la lectura adecuada
- La falta de comprensión e interpretación de las lecturas
- Problemas de ortografía en los alumnos
- La enseñanza del género y número del español a niños amuzgos
- La enseñanza de los artículos... (Reunión de trabajo, 1997)

De este inventario, los docentes decidieron empezar por incrementar actividades encaminadas al desarrollo de la oralidad en ambas lenguas. En el listado de problemas, creo identificar la ausencia de una reflexión y problematización al atribuir la mayoría de ellos a los alumnos.

Presento, ejemplos de las actividades que seguíamos para lograr que los propios docentes con nuestro acompañamiento como primer paso, identificaran los problemas. La primera actividad era la observación de aula por el ATP y la investigadora, al terminar la observación cuando el ATP podía estar presente hacíamos comentarios sobre lo observado. Posteriormente se llevaba a cabo el

“diálogo reflexivo”, o sea la entrevista con la o el docente: “¿Cómo te sentiste con la observación? ¿Qué te proponías con esta clase, cuáles eran tus objetivos? ¿Cuál material didáctico utilizas, por qué ese y no otro?”

Uno de los principales obstáculos que enfrenté en las observaciones, fue mi desconocimiento del amuzgo porque cuando en la clase se hablaba predominantemente y no asistía el ATP, en parte, lo solucionaba preguntando mis dudas a los docentes observados. Situaciones semejantes me han llevado a comprender mejor, qué sentían los estudiantes cuando les hablaban en una lengua desconocida y peor aún, les daban instrucciones incomprensibles para realizar actividades que representaban obtener una calificación y ser valorados como buenos o malos alumnos.

A continuación presento cuatro registros de observación de aula que muestran los grupos escolares de primero A y C, de tercero y de sexto grado, cuyos profesores conformaban el equipo de Lenguas. Todos los docentes eran AH, tres de las clases corresponden a la asignatura de español, dos a la alfabetización inicial pero una en español y otra en amuzgo. Las otras dos son de alfabetización posterior en español a alumnos AH.

El objetivo que me propongo con estos registros, es analizar los procesos de alfabetización desde el punto de vista pedagógico-didáctico, además de la valoración implícita que se da a las lenguas. También pueden darnos pistas sobre cómo vivían las maestras y los maestros el proceso de formación.

**Observación a Primer grado grupo A, 37 alumnos (22 bilingües orales y 15 monolingües en amuzgo). Maestro AH
Clase de español**

Ob. El docente escribe en el pizarrón dos columnas de palabras con la instrucción de unir con una línea las palabras iguales:

mala toma
sola tela
maleta mala
toma maleta
lata mate

mate lata

Ob. Hace un ejemplo uniendo sola y sola

Mo. Ayúdense ahí (entre compañeros).

Ob. Se dirige a los alumnos en español o amuzgo dependiendo de la lengua que los niños dominan.

Revisa en el escritorio a los alumnos que van terminando.

Cuando termina la mayoría repasan leyendo en voz alta y a coro... (Ob.T1, 1997).

Entrevista

E. ¿Qué te proponías en esta clase; cuáles eran tus objetivos? ¿Qué materiales estás utilizando?

Mo. Estas estrategias sencillas son para que aprendan a leer y escribir porque son los objetivos de este grado. Los ambientes de otras comunidades son distintos aquí son bilingües.

Los materiales que empleo son: Libro de Amuzgos del INI y del ILV de 1972 *Juguemos a leer*; material de la SEP; avance programático comercial que facilita la preparación porque vienen indicadas las páginas y sugerencias.

Recibí el grupo a la mitad del año por falta de personal en la escuela, creí que los niños ya iban adelantados pero no fue así. Empecé con las sílabas. Me parece que pronto van aprendiendo.

E. ¿Cómo te sentiste con mi presencia? Me sentí normal, así trabajo todos los días, dejé de trabajar en primero tres o cuatro años (ET1, 1997).

Observación a Primer grado grupo C alumnos AH, maestra AH

Clase de amuzgo: letra CH

Ob. La maestra anota palabras en el pizarrón; da algunas explicaciones y los niños responden "che".

Cati catú cata caso chió maqui cachí lachú catoo xio casa nachi maché mata catiu tata

Los niños pasan al pizarrón y señalan las palabras con sílabas "ch"... (Ob. I1, 1997).

Entrevista

Ma. Uso los libros de amuzgo del ILV e INI de México, 1972; Lecciones de Lectura y Escritura en Amuzgo de Guerrero del ILV. Enseño a partir de letras y sonidos, sílabas y palabras.

E. ¿Cómo se sintió?

Ma. Puedo tener fallas, con mucho gusto quiero que me las digan. A los niños les cuesta hablar español, contestan en amuzgo, se enojan si los obligo a hablar español (EI1, 1997).

La fecha del ciclo escolar en la que los maestros fueron observados fue a fines del mes de abril, por lo que puedo afirmar, conociendo la realidad de los tiempos escolares, que para los de primer grado desde su visión tradicional de alfabetización, los niños ya tendrían que saber "leer y escribir".

Las características lingüísticas de los alumnos del primero A⁸⁶ era de una mayoría de niños bilingües, de los cuales algunos eran AH que comprendían español aunque no lo hablaban, otros HH que solo comprendían el amuzgo y quizá pocos niños bilingües orales. Sin embargo, el 40 por ciento eran monolingües en amuzgo que estaban siendo alfabetizados en español sin el desarrollo previo de sus competencias lingüísticas en la lengua materna, como también lo era para la mayoría del grupo.

Múltiples estudios hablan de la importancia de la lengua materna o primera (L1), no solo en el aprendizaje escolar para la construcción del conocimiento, el desarrollo cognitivo y la conceptualización sino está íntimamente asociado con la identidad cultural y la autoestima infantil (Cummins, s/f; Ferreiro, 1998; Landaburu, 1998; López, L.E., 1998; López, L.E. y Jung 1998; Galdames, Walqui y Gustafson, 2006; Abdelilah- Bauer, 2007).

Por lo tanto, dejar de lado la L1 trae serias repercusiones en todos los aspectos de la vida futura de la infancia, ya que a través del lugar que se le dé a la L1 de los niños en la escuela y aula estamos fortaleciendo o estigmatizando, su identidad como miembros de un grupo social.

Si bien, la docente de primer grado grupo B alfabetiza en la L1 de los niños (AH), su metodología como la del maestro de 1A, se inscribe en las formas más tradicionales al centrarse en el aprendizaje de un código de transcripción y repetir sílabas sin sentido. Como se aprecia los alumnos realizaban actividades mecánicas sin comprensión.

⁸⁶ La información de las características lingüísticas de cada niño fue proporcionada por el docente y considero que es aproximada, puesto que en este tiempo los docentes no utilizaban ningún instrumento para realizar un diagnóstico más preciso.

La perspectiva de Jolibert y Sraïki (2009), con quienes coincido, consideran que leer y escribir es construir el sentido de un texto, ya sea para comprenderlo en tanto lector como para hacerlo comprender a un destinatario, en tanto productor; (p.54)”. Es decir, es un complejo proceso cognitivo en el cual el niño requiere comprender la estructura del sistema de escritura para lo cual tendría que realizar actividades tanto de interpretación como de producción (Ferreiro, 1998), mismas que deben ser oportunidades para interactuar con la lengua escrita. En este proceso el papel del profesor será proponer actividades que representen situaciones reales en las que la lengua escrita se utilice en la vida cotidiana.

La respuesta de otra docente de primer grado, en el diálogo que sostuvimos después de la observación, puede dar cuenta que la comprensión del significado de lo que leían no era importante. Al preguntarle: “¿Comprenden lo que leen? Pues muy poco, porque como yo les explico, sería engañar decir que comprende muy bien, he intentado aunque sea una mínima palabrita que digan en español (TEM3⁸⁷, 1997)”.

Considero relevante destacar que para lograr el interés de los alumnos en la lectura y escritura es indispensable ligar al proceso de aprendizaje a la necesidad de actuar, y en el cual la afectividad y las relaciones sociales son un motor estimulante (Jolibert y Sraïki (2009). De esta manera, los alumnos encuentran el sentido de para qué leer y escribir.

En el caso de la clase de amuzgo, observo cómo hay interferencia de la experiencia de alfabetización de la maestra en español, cuando solicitaba a los niños que distinguan la letra “ch” y sílabas en amuzgo.

En lo que se refiere a los materiales didácticos escritos ambos profesores dicen emplear los elaborados en amuzgo por el ILV, aunque yo no observé que los usaran en el salón de clase.

Tercer grado grupo B 17 alumnos AH, maestra AH

Clase de español “Las sílabas”, Lección “El señor de los siete colores”

⁸⁷ TEM3=Transcripción de entrevista de la maestra # 3

Ob. Lectura en voz alta a coro. Algunas niñas leen otras no. Los niños sí aunque no todos en voz alta. La maestra se dirige a los niños en amuzgo. Les señala que al leer no hacen las pausas que indican los signos de puntuación.

La maestra pregunta el significado de algunas palabras: relámpago, arcoíris.

Los alumnos resuelven las preguntas del texto.

La maestra anota en el pizarrón la palabra "sílabas" para mostrar que tiene tres sílabas. Escribe: "Las palabras con una sílaba: el, de, los, al, en, sol, pan, se llaman monosílabas".

Los alumnos mencionan otras palabras monosílabas, leen en voz alta lo escrito en el pizarrón.

La maestra da la instrucción de hacer una lista de diez palabras que copien de cualquier lección del libro de texto (Ob.C1, 1997).

Comentarios entre observadores

Ob.1 La maestra habla la variante de Cochoapa, lo cual no le da seguridad con el amuzgo de Xochis. Intercala palabras en español.

Ob.2 ¿Comprenden los niños lo que leen?

Ob.1 Solo se usa la copia del libro de texto. Los niños aplicaban el criterio de separar las letras sin tomar en cuenta el sonido. Hicieron falta ejercicios de pronunciación para reconocer las sílabas por la emisión de la voz. No hay expresión oral de los niños (OB.C1B, 1997).

Entrevista

Ma. Trabajar con dos lenguas es más difícil y se pierde el tiempo. Los objetivos de la clase eran aprender a dividir en sílabas y cómo se llaman de acuerdo con el número de sílabas. Se logró un poco. Otro material que utilizo son cartulinas para escribir las palabras, doblarlas y cortarlas.

E. 1 Los niños de ese grupo casi no participan, cómo lo hacen oralmente, contestan en amuzgo ya que no hablan español. ¿Trabaja todo en español? **Ma.** No todo, se les dan instrucciones en amuzgo para que escriban en español. Hay problemas en el género y número.

E.1 ¿Por qué los alumnos que llegan tarde tienen que saludar a todo el grupo?

Ma. Es una forma de castigarlos hablando español.

E.2 ¿Cómo se sintió usted y los niños con nuestra presencia?

Ma. Yo bien no es cosa del otro mundo, los niños estuvieron muy pasivos, prestaron atención, cuando salieron dijeron: "ahora ya podemos gritar" (EC1, 1997).

En tercer grado de primaria el currículo prescrito (SEP, 1996), pretendía la consolidación y desarrollo del sistema de escritura cuando la lengua materna de los

estudiantes es el español. Este es el primer problema en esta forma de trabajar de una docente, quien muestra una falta de convencimiento de la educación bilingüe y en el fondo, el rechazo a su propia lengua. Se reiteran las actividades mecánicas sin sentido para los niños en una lengua desconocida, tales como separar por sílabas las palabras y memorizar definiciones.

Interpreto como una evidencia del comportamiento no espontáneo de los alumnos ante nuestra presencia, el comentario de la maestra sobre lo que los niños expresaron al salir acerca de su deseo de "gritar". Es posible, que se les recomendara "portarse bien" mientras estuviéramos presentes para que la docente no quedara mal, lo que no logro entender es por qué nos lo dijo.

Sexto grado grupo B 13 alumnos AH, maestro AH

Clase de español "Cómo va cambiando la lengua a través del tiempo"

Mo. Un voluntario que quiera leer.

Ob. Lectura individual en voz alta. El maestro pregunta sobre lo leído

Mo. Hay mucha diferencia o poca diferencia

Als. Hay mucha diferencia

Mo. Vamos a analizar palabra por palabra. Hay algunas que sí podemos entender.

Ob. Hacen el ejercicio del libro y pasan a revisión al escritorio.

Mo. Alguien más que no haya terminado.

Mo. Que quede entendido que el español que hablamos ha cambiado; los cambios son lentos, pasan años, muchos años, cientos de años...

Ob. El docente habla en español y los alumnos contestan en amuzgo... (Ob.L1, 1997).

Entrevista

Mo. Uso el "Complemento didáctico" (material comercial).

Planeo la clase semanal y mensual. Analizo los temas, hago planeación diferente para cada grupo (Atendía cuatro grupos en la asignatura de español 5º A y B, 6º A y B). Relaciono los temas con el grado y el grupo. Los grupos B son los más difíciles por ser hablantes de amuzgo. Los alumnos de 5º A y 6º A, proponen actividades son más activos. Si se le da una mejor educación (a los alumnos), van a aprender mejor. Más eficiencia, no se cansan. Si hay momentos en que se aburren se emplean cantitos.

Ob.1 ¿Por qué casi no usaste el amuzgo?

Mo. Para que se obliguen a aprender el español. Esa es la forma que se ha buscado para que aprendan español, no se ha logrado.

Ob.1 ¿Cómo ves que se pongan ejemplos en amuzgo?

Mo. En la clase del viernes voy a poner ejemplos del lenguaje amuzgo que ya no se usan.

Ob.2 ¿Cómo te sentiste con nuestra presencia?

Mo. Me puse nervioso, cuando estoy solo hablo abiertamente. A los alumnos les afecto su presencia, porque ellos son más inquietos, hacen chistes. Es la primera vez que me observan. La directora pasaba pedía documentación, igual el supervisor están cinco minutos.

Comenten lo que ustedes ven, hay cosas que superar (E1L, 1997).

Me parece que la condición de los alumnos de sexto grado pueden aportar algunas pistas de cuáles son las dificultades que enfrenta la educación bilingüe tanto en esta escuela, como en otra situada en el vecino municipio amuzgo de Ometepec. Estoy consciente de que cada escuela es singular, solo trato de confirmar los retos generales que tiene por delante la educación bilingüe.

La escuela Plan de Iguala se sitúa en la población Cumbre de Barranca Honda del municipio de Ometepec, Gro. una comunidad con un alto grado de monolingüismo en ñomndaa. En el marco de la Propuesta de trabajo para esta escuela (Jordá, 2009a), en el grupo de sexto grado se llevó a cabo una evaluación diagnóstica, entre otros aspectos, de las competencias de los alumnos en lectura y escritura en español⁸⁸. Todos ellos eran AH pero que por estar en el último grado de la educación primaria se supondría ya contarían con un dominio aceptable de la segunda lengua. Es decir, comprendieran lo que leían y escribieran sus propias ideas.

Cabe señalar, que la docente en ese tiempo responsable del grupo era HH y que durante el trayecto escolar de estos estudiantes no habían desarrollado su lengua materna ni tampoco el español como L2.

El porcentaje de los resultados globales del grupo fueron lectura 69 por ciento y escritura 49. En la evaluación de medio curso después de cuatro meses de trabajar de otra manera las competencias orales y escritas, consideramos oportuno conocer

⁸⁸ Para realizar el diagnóstico, los estudiantes leyeron individualmente, se observó si empleaban el índice para buscar la lectura que se les solicitó, se les hicieron preguntas de comprensión y también interpretaron un recibo de pago de energía eléctrica o de teléfono. La escritura se evaluó con la elaboración de una carta a algún familiar o amigo (Jordá, 2009b).

los avances e incluimos la evaluación de la lengua hablada (LH)⁸⁹. Los porcentajes obtenidos por el grupo fueron 64 de la LH, 70 la lectura y 49 la escritura. Aunque hubo un leve aumento en la lectura, en la escritura no hubo cambios, ya que es la competencia que menos se practica en la escuela, debido a la confusión que prevalece de que escribir es copiar lo que dicen los libros de texto. Cualquiera de las competencias lingüísticas y comunicativas requiere para su desarrollo a maestros que también sean competentes y son procesos que exigen tiempo y practicar de manera permanente en situaciones reales.

Los alumnos de sexto grado de ambas escuelas, que estaban culminando la educación primaria no habían alcanzado un desarrollo básico de sus competencias lingüísticas y comunicativas en amuzgo, ni tampoco en español, lo cual atribuyo en mayor medida a las improvisadas políticas de formación docente para este sector del magisterio.

En el caso de El Porvenir TM, donde el docente era hablante de la misma lengua que sus alumnos, pero que la ausencia de una formación lingüística conduce a que recurriera a su propia historia de alfabetización y a reproducir inconscientemente las formas de trabajo con las cuales él aprendió a leer y escribir en la lengua dominante, junto con la estigmatización que acompaña al amuzgo. De ahí que se aprecie que la prioridad era el español, castellanizar como en los tiempos pasados.

Si bien en el sexto grado de la escuela Plan de Iguala, los estudiantes habían vivido la misma situación que los demás alumnos AH de no haber desarrollado su lengua materna, en este grupo se agregaba el hecho de que su maestra no hablaba el amuzgo aunque lo comprendía. A pesar de que la docente, egresada de la licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, mostró disposición al cambio y trabajó arduamente, los alumnos estaban concluyendo sus estudios primarios y poco se podía lograr. Este caso nos muestra otro obstáculo que persiste,

⁸⁹ La evaluación de la lengua hablada se realizó a través de imágenes que llevaran a los niños a describir e imaginar, así como a explicar trabajos hechos por ellos (Jordá, 2010).

el ingreso de docentes al subsistema sin reunir el requisito del dominio de la primera lengua de sus alumnos.

En cuanto a cómo ha influido en las prácticas de los docentes de educación indígena, el enfoque comunicativo y funcional del programa de español de educación primaria prescrito en 1993, ya que ellos se han dedicado a enseñar el español como si fuera la lengua materna de sus estudiantes. Ciertamente fue en la reforma educativa de 1993, cuando se planteó por vez primera este enfoque y que enfatizaba la importancia de la expresión oral. En los cuatro registros difícilmente encontramos actividades en las cuales los niños expresen experiencias, gustos, opiniones. Si dicho enfoque poco se ha reflejado en las prácticas pedagógicas, se debe a los mecanismos que las autoridades educativas siempre han empleado para instrumentarlas. Desde mi perspectiva están: la imposición de cambios sin considerar una formación docente previa a la reforma, la que han pretendido cubrir con cursos breves en cascada y han ignorado la experiencia docente al negar su participación en las reformas.

Si la apropiación de las prácticas comunicativas entre los docentes HH de las escuelas generales ha sido relativamente incorporada al trabajo docente, es fácil entender lo que ocurre en las escuelas bilingües de educación indígena, cuando nunca han sido formados lingüísticamente en su L1 originaria ni tampoco en el español y sí en cambio, han adoptado inconscientemente los prejuicios y el estigma hacia su lengua materna (Ferreiro, 1998).

Considero que el curso que han seguido estas políticas de formación y lingüísticas, explican en gran medida lo que ocurre en las aulas con una competencia fundamental: la expresión oral. En los cuatro registros presentados están ausentes actividades que contribuyan a que los niños tengan numerosas oportunidades para expresarse en forma oral que favorezcan el desarrollo sus capacidades intelectuales, habilidades de interacción social y una autoestima positiva (Galdames, *et al.* 2006).

Los docentes generan lo que Pellicer (1996) llama un fenómeno diglósico al usar predominantemente como lengua de instrucción el amuzgo, en el abordaje de los contenidos escolares para hacer comprensibles las instrucciones sobre las

actividades a realizar, pero escriben en español. Es decir, el español es la lengua de alfabetización, cuando el español tendría que ser en el caso de los alumnos AH la segunda lengua con una metodología apropiada.

Del enfoque comunicativo en la escuela se ha perdido la función social de la lengua oral y escrita para convertirse en una tarea escolar, recuperar la interacción social para el desarrollo de las competencias comunicativas apoyaría que los educandos encuentren el sentido y el deseo de expresar sus pensamientos, experiencias, opiniones y aprender a leer y escribir para comunicar en diversos eventos sociales en la vida diaria (Kalman, 1996).

Cabe apuntar que los contextos rurales y en específico los indígenas, la lengua escrita tiene una limitada funcionalidad por lo cual la escuela se convierte en una pieza clave para impulsarla, ya que las exigencias de la economía globalizada presente en las comunidades, demandan su conocimiento como herramientas de defensa para evitar el abuso que se ejerce sobre las personas que no leen ni escriben. Por ejemplo, en Xochistlahuaca de las instituciones financieras con contratos leoninos como "Compartamos" con las mujeres artesanas y las gubernamentales con los programas asistencialistas que manejan los recursos económicos a través de tarjetas bancarias con poblaciones campesinas analfabetas.

Destaco en los registros y entrevistas la actitud coercitiva que adoptan algunos docentes de este estudio, al establecer como castigo el hablar español, lo cual contradice las condiciones emocionales y afectivas necesarias que generen aprendizajes significativos. En su lugar provocan actitudes pasivas de los alumnos, su desinterés por aprender, hasta conflictos identitarios y discriminatorios.

En cuanto a la relación de la práctica con la formación docente, encontré que algunos de estos docentes ya estaban estudiando en la UPN, o habían terminado la licenciatura y a pesar de ello, al no haber adquirido una formación lingüística básica les impedía distinguir que las estructuras gramaticales del español eran muy diferentes a las del amuzgo.

Entonces me preguntaba, por qué los estudios de las LEP y LEPMI no aportan suficientes instrumentos para comprender el proceso de aprendizaje de la lengua

escrita y me respondía, el diseño de la línea antropológico-lingüística y el campo de conocimiento escolar de la lengua, no respondían a las necesidades de los docentes puesto que no hubo un diagnóstico previo en las escuelas. Al mismo tiempo, el currículo en *acción* (Gimeno, 1992) en cada subsede UPN, por lo general, era puesto en práctica por docentes formadores improvisados que, como he señalado, solo repartían lecturas para que los estudiantes expusieran.

Para cerrar este apartado y reafirmar los escasos avances de la educación bilingüe en este municipio, examino los datos que recabaron los integrantes de la mesa técnica de la supervisión escolar 013 de Cozoyoapan, en las observaciones realizadas a 38 docentes de siete escuelas primarias acerca del manejo que hacían de las dos lenguas (2006)⁹⁰.

Cuadro No. 18 Lengua materna de estudiantes (503) de la zona 013

| Lengua materna | Porcentaje |
|----------------|------------|
| Amuzgo | 91% |
| Español | 9% |

Elaboración propia con documentos de trabajo de Mesa Técnica de supervisión escolar 013, Cozoyoapan, Xochistlahuaca, Gro.

Cuadro No. 19 Observaciones de aula Lengua escrita zona 013

| Observación de aula LE | Porcentaje |
|----------------------------------|------------|
| Docente planifica | 66 |
| Español lengua de alfabetización | 92 |
| Amuzgo escritura esporádica | 35 |
| Alumnos escriben sus ideas | 16 |
| Alumnos copian | 84 |

Elaboración propia con documentos de trabajo de Mesa Técnica de supervisión escolar 013, 2006-2007, Cozoyoapan, Xochistlahuaca, Gro.

Como se aprecia en la información de los cuadros No. la alfabetización de la mayoría de los alumnos era en español, el ñomndaa solo se escribía a veces, pero no era parte del proceso de alfabetización, las concepciones y prácticas de la escritura seguían la misma visión mecanicista. En ese año, los maestros de la zona

⁹⁰ La información que presento se obtuvo diez años después del proyecto desarrollado en El Porvenir TM, tiempo en el cual también habíamos llevado a cabo S-T con esta zona. El trabajo lo retomamos con la Mesa Técnica de Supervisión Escolar 013 dentro de su Plan de Trabajo (2006-2007), que se había propuesto dos metas: una fue conocer los avances logrados por los docentes con el uso de materiales para el desarrollo del español oral y la otra, conocer la situación de la alfabetización con respecto al ñomndaa puesto que la mayoría de los niños de educación primaria eran ÑH.

013 estaban intentando trabajar el español oral con materiales que el equipo de la escuela El Porvenir TV había difundido, a raíz de haber tenido un taller del español como segunda lengua, tema del que hablaré al referirme a nuestra propuesta curricular. Sin embargo, hay que reconocer que desde entonces, los docentes de las zonas 012 y 013 intentaban una educación bilingüe, situación que no ocurría en otros municipios amuzgos.

Dimensión Cultural: ¿Asignaturas o enfoque globalizador?

Regreso al desarrollo del Proyecto en la escuela El Porvenir TM en la dimensión cultural. Las actividades realizadas con el conjunto de los docentes en el CTE tenían como finalidad revisar los problemas que habían enfrentado al trabajar los contenidos escolares por asignaturas y decidir si continuar así o planear de manera distinta.

Como había apuntado, los docentes no estaban convencidos de volver a cambiar su organización y metodología de trabajo, así que desde que elaboraron el Plan de Trabajo externaron sus preocupaciones, las cuales percibí como posibles justificaciones si el trabajo no se llegaba a realizar:

Algunos maestros de la zona ven mal a la escuela, envidias porque no están en ella. El trabajo de la escuela pone en evidencia el poco trabajo de las otras. Es necesario insistir en que el cambio lo tiene que dar el maestro. Trabajar con la zona es difícil, no hay disposición al cambio. La supervisión no actúa con firmeza (Jordá, 1996c).

Considero que la estrategia de trabajo empleada por mi fue inadecuada: dejar lecturas para su análisis en reuniones de CTE, regresar meses después, apelar a la buena voluntad de los maestros para reunirse, cuando las relaciones interpersonales eran tensas y sin una mediación que permitiera liberarlas. De igual manera, estuvo presente la limitada formación recibida que condujera a la reflexión crítica de la propia práctica, en su lugar se buscaban culpables, quiénes eran responsables de los escasos resultados, como lo reflejan las siguientes afirmaciones hechas en la

reunión de CTE⁹¹ donde se presentaban las dificultades y avances observados en el aula con respecto al Plan de Trabajo acordado:

Mo1: Me falta experiencia en esto. No he tenido tiempo de dedicarme al enfoque globalizador.

Mo2: No sé cómo relacionar en el enfoque globalizador... Por parte de la dirección no se ve nada. Lo que me interesa es cómo se hace un enfoque globalizador.

Ma3: Ya no hemos llevado a cabo reuniones de consejo técnico. El director no tiene tiempo, no quiere. El maestro que trabaje como quiera.

Que usted nos diga que pasos vamos a llevar, usted se da cuenta que vamos con las asignaturas y no con el enfoque globalizador, es un poco difícil cómo relacionar las asignaturas, **necesitamos un modelo.**

Mo1: [...] pero cuando evaluamos nos apegamos a las normas de la SEP. Nos interesa cuál es el niño que va a concursar. Otro podría ser nuestro interés propio, que el maestro quiere figurar. No tomamos en cuenta los conocimientos propios del alumno, su esfuerzo de dar una respuesta, nos apegamos al programa a dar una calificación.

Hay críticas negativas contra la escuela el Porvenir a nivel de la zona de los padres de familia. Yo no quiero hablar mal de los compañeros, pero ellos mismos decían que en este concurso, la escuela ya no figuró como antes [...] La crítica de la zona es que la escuela ya no figura aunque reciba cursos y venga la maestra. Para dar un cambio se sufre, hay críticas (Jordá, 1997a).

Los anteriores testimonios reflejan la complejidad del trabajo docente, los obstáculos a vencer se relacionan no solo con el aspecto pedagógico, como ya he mencionado, no se puede desligar del contexto político: las autoridades educativas inmediatas y la organización sindical. Del mismo modo en que el ser maestro se vincula con su desarrollo profesional, su trayectoria de vida y su compromiso social (Hargreaves, 1996).

Al centrarme en el análisis del aspecto pedagógico del enfoque globalizador, los docentes informaban sobre sus avances en Plan de Trabajo acordado, externando:

⁹¹ Los comentarios que se exponen se tomaron de las notas del diario de campo, siguen el orden cronológico (noviembre 28, diciembre 2 y 3 de 1997) en que se llevaron a cabo las reuniones de trabajo con el grupo completo de docentes y con el equipo de Lenguas. Orden de las intervenciones Mo1= maestro 1; Mo2= maestro 2; Ma3= maestra 3

⁹²Ma. 5^o: Se me dificulta globalizar, no puedo. El grupo está atrasado en matemáticas.

Ma.4^o: De igual manera no puedo de manera globalizada

Ma.3^o: No lo llevé a cabo, el grupo tuvo cinco o seis maestros durante el año, 11 de los alumnos no saben leer, estoy enseñando las primeras letras.

Mo. 6^o el problema es globalizar, el español poco se habla, lo que se dificulta es globalizar. La preocupación es que sepan leer. Estoy trabajando por las tardes en matemáticas [...] Es un poco pesado todo esto, hasta ahora solo tengo Normal Básica, no tengo capacidad de ver cómo globalizar. Cuando yo estudié no nos dieron una práctica, una observación. En mis estudios no vi nada, no recibí métodos, de ahí mi pobreza...

Mo. 5^o No intenté trabajar de manera globalizadora, no dominan el español, ahí es donde uno se atrasa. Planeo por asignatura (Jordá, 1997b).

Como se observa la prioridad de los maestros era español y matemáticas, así como hoy lo sigue siendo, desde la misma prescripción del currículo que establece un número de horas superior de estas asignaturas a las demás, así como por las exigencias oficiales de exámenes y concursos, por lo tanto planear de manera globalizada no estaba en su interés.

El comentario de la maestra sobre tener “un modelo”, me remitió a recordar lo que un maestro me había platicado acerca las estrategias que empleaban en la formación de los promotores culturales:

Nos enseñaron a hacer el plan diario, cómo preparar material didáctico. Nos daba una forma muy detallada, los pasos que tenía que seguir un maestro, y ya después se hace una evaluación a los alumnos. En el momento en que el profe (Galindo) llegaba a hacer la supervisión se sentaba atrás, y nosotros pues en la clase... después yo lo observaba. Tres semanas de clase y una de observación (EG, 2000).

Considerando las tradiciones vividas acordamos con los dos asesores técnicos de la supervisión que acompañaban el Proyecto, realizar dos actividades semejantes a la experiencia narrada: realizar juntos un ejercicio de planificación de una Unidad Didáctica Integrada y al siguiente año (1998) “modelaríamos” la aplicación de una UDI para que los profesores observaran cómo lo hacíamos.

⁹² Ma 5^o= Maestra y grado que atendía en ese entonces.

El tema para planear que seleccionamos se denominó: "Cultivos en Xochistlahuaca y animales que se crían", los maestros organizados por ciclos debían seleccionar subtemas que se derivaran de los programas de acuerdo al grado; dar una organización secuencial a los subtemas; definir el tiempo tentativo de realización, objetivos particulares por día (conocimientos, habilidades, actitudes y valores); una primera actividad para recuperar las ideas previas de los niños; plantear actividades, recursos didácticos y evaluación del aprendizaje. Los docentes deberían presentar esta planificación.

Durante el desarrollo del trabajo, entonces observé:

El primer obstáculo fue que no quedó clara la idea de hacer un listado de temas derivados del programa, no se comprende qué es un tema, se mezclaron objetivos, actividades y temas. Se decía que ellos lo entendían como contenidos. El problema parece ser el poco manejo del programa y la conceptualización de "tema" (Jordá, 1997c).

Al concluir sus exposiciones los maestros empezaron a cuestionar y a declararse incapaces, quizá para justificar las dificultades y negarse a elaborar la UDI: "Qué va a pasar con los alumnos cuando lleguen a la secundaria con un enfoque globalizador y se encuentren con las asignaturas...".

"Me gusta estoy entusiasmado pero es difícil"

"El problema somos nosotros. La generación anterior salió hablando español. Nosotros no tenemos esas habilidades, ni somos críticos".

El director opinaba:

"Los cursos de la SEP, tampoco los estamos llevando a la práctica, siempre decimos, mi grupo no está adecuado para trabajar así. Debemos definirnos, estamos en este proyecto pero nos queremos regresar (a la forma anterior de trabajo), no vemos resultados. A veces cambiamos y luego volvemos a la forma tradicional (Ibídem).

En estas condiciones frustrantes el Proyecto se debilitaba cada día más, sin embargo no cejamos en nuestro intento y en abril (1998), trabajamos con los alumnos de sexto grado en la construcción de una UDI para ser observados por los maestros. A continuación presento fragmentos de un registro de la sesión que

muestra cuál era el avance en la educación bilingüe y refleja cómo los jóvenes han interiorizado formas tradicionales de “aprender” que los invitan a memorizar y copiar, no a pensar y expresarse en su primera lengua.

Unidad Didáctica Integrada: La contaminación en Xochistlahuaca

La forma de organizar la acción pedagógica, centrada en los estudiantes en indagar problemas que les atañen y la búsqueda activa de soluciones, es romper la fragmentación de las asignaturas de los contenidos escolares. Este es el espinoso tema del tratamiento de las culturas en la escuela, el cual se refiere a la llamada oficialmente educación intercultural. Por tanto, una Unidad Didáctica Integrada (UDI) puede ser una alternativa que favorezca partir de los intereses de los estudiantes y de su conocimiento sociocultural, es decir, como un principio pedagógico, que recupera sus conocimientos, experiencias y su mundo de vida⁹³.

Mediante esta estrategia de trabajo bajo el enfoque globalizador, los contenidos se organizan de manera distinta porque considero que los alumnos son sujetos capaces de comprender e interpretar la realidad, valorar y tomar opciones para intervenir en ella (Zabala, 1989).

En cuanto a las lenguas de comunicación en este caso, tendrían que ser el amuzgo porque era la primera lengua de la de mayoría de los estudiantes, y el español, ya que había presencia de hispanohablantes aunque en minoría, es decir el docente requiere ser bilingüe para pasar de una lengua a otra.

El trabajo se llevó a cabo en dos días con los alumnos de sexto grado, la primera sesión videograbada fue de planeación, coordinada por la que esto escribe, con la colaboración de Bartolomé para la comunicación en amuzgo, con la presencia de los maestros de la escuela. Lo primero que se propuso fue distribuir los mesa-bancos individuales en un semicírculo para vernos “cara a cara”.

⁹³ “Los mundos de vida, realidades culturales al fin, son mundos autorreferidos a los propios significados que generan [...] Mi modo de ser en mi cultura es constitutivo de mi comprensión y de mi posibilidad de comunicarme”. Sepúlveda, Gastón (1996).

A pesar de que los estudiantes⁹⁴ eran de sexto grado tuvieron dificultades para expresar ideas propias,⁹⁵ cuando les pregunté sobre: “¿qué les gustaría conocer más, de qué platicaremos, qué les interesa que tratemos en una clase?” La primera respuesta de una alumna hispanohablante fue: “La naturaleza”; otro alumno bilingüe contestó “las matemáticas”.

A pesar de las exhortaciones en amuzgo y español, el grupo permaneció callado, no hubo más intervenciones. En la búsqueda de mayor participación replanteé la pregunta, ¿qué les gustaría tratar de la naturaleza? Dos alumnos respondieron: plantas, animales.

Otra pregunta: ¿y de las matemáticas, qué les gustaría saber? Respuesta: ¿qué son las matemáticas? Con la intención de recuperar ideas de los jóvenes inquirí: ¿Cuáles son los problemas que se presentan en esta comunidad con relación a las plantas y los animales? Las respuestas fueron dos: “algunas plantas ya se están extinguiendo” y “los animales los matan”. Propuse “¿Les gustaría conocer los derechos de los niños? (Jordá, 1998^a)”. Como había indecisión entre los alumnos acerca de cuál sería el tema, los maestros observadores les explicaban en amuzgo, una alumna solicitó a un docente que dijera en español que le interesaba hablar de la contaminación. Otros jóvenes comunicaban al intérprete el mismo interés y de ahí empiezan nuevas preguntas de las que surgen palabras que se convertirán en subtemas para planear la UDI: agua, aire, plantas, suelo, animales, ser humano, calles.

En el segundo día, la primera actividad fue hacer un dibujo de lo que han visto de contaminación en Xochistlahuaca:

los alumnos se consultaban entre sí sobre cómo hacer el dibujo. El maestro del grupo preguntó: ¿se vale apoyarlos para que lo hagan mejor? Respondí: por ahora dejémoslos solos, más adelante. [...] varios de los maestros se acercan a los equipos cuando buscan información en los libros de texto, puesto que la comprensión es una de las mayores dificultades, junto con hablar español (Jordá, 1998^b)”.

⁹⁴ El grupo estaba conformado por 20 estudiantes, 14 mujeres y 6 hombres, tres hispanohablantes y varios amuzgohablantes bilingües. Eran adolescentes que llegaban hasta los 20 años.

⁹⁵ A los estudiantes se les hacía una interpretación simultánea en amuzgo para la comprensión de las actividades.

Se llevaron a cabo varias actividades imprevistas como la revisión de ortografía por ellos mismos, hacer un croquis de la comunidad ubicando los lugares que visitarían en los puntos cardinales. Organizados en equipos hicieron un recorrido por estos lugares para identificar en cuáles era evidente la contaminación.

Al final, a manera de conocer cómo las alumnas y los alumnos habían vivido la experiencia se les preguntó: ¿Cómo me sentí y qué aprendí?, lo cual respondieron en su lengua materna:

Ala1AH⁹⁶: De mi parte, no sé mis compañeros, comprendí mejor porque salimos a ver lo que pasa, vimos la realidad con nuestros propios ojos, vimos ciertamente existe contaminación, vimos mucha basura, que el aire que respiramos está contaminado, que hay carros que sacan mucho humo, y que cuando las personas queman para sembrar se pone feo el ambiente, yo comprendí que se necesita que nosotros, los que apenas vamos creciendo no hagamos eso.

Ala2HH: Aprendimos mejor porque salimos del salón y ya no nos aburrimos.

Ala3AH: Nosotros observamos que hay muchos animales en las calles, nuestro pueblo se está contaminando, y en las calles por todos lados corren aguas negras, hay excremento de marranos en las calles. Y como salimos, vimos con nuestros propios ojos cómo se está contaminando nuestro pueblo.

Ala4AH: Estuvo bien que así trabajemos, porque ahora le dedicamos más tiempo y fuimos a comprobar si era cierto que había contaminación en nuestro pueblo.

Alo1AH: Las consecuencias de la contaminación son las enfermedades.

Alo2AH: Le gustó salir, le impactó que no hay drenaje aunque ya se pavimentaron las calles, las aguas negras corren por las calles.

(López Guzmán⁹⁷, 1998).

Como es evidente los alumnos de sexto grado no son bilingües, en su escolarización han aprendido a repetir, sobre todo hay temor de hablar porque la contestación a las preguntas tiene que ser en una lengua ajena que no comprenden. Estos registros de observación revelan, cómo los alumnos cotidianamente no tienen oportunidad de expresar sus ideas, solo están habituados a contestar preguntas o cuestionarios en los libros de texto.

⁹⁶ Ala1AH: Alumna amuzgohablante; Ala2HH Alumna hispanohablante

⁹⁷ Intérprete de los comentarios en amuzgo al español.

La guía del trabajo docente son los libros de texto, como hacía referencia en el capítulo VI, en esos años, los cursos de actualización de los programas compensatorios que se ofrecieron a los docentes de educación indígena, consistían en llenar formatos, la reflexión sobre su práctica que recupere sus saberes y no saberes estaba ausente. La reflexión mediada de los profesores sobre sus acciones son fundamentales, ya que, los saberes se construyen en la interacción cotidiana de maestro y alumnos (Mercado, 2002). Es claro, que esos cursos breves y en "cascada", no han favorecido la formación docente para reflexionar y tomar decisiones sobre su trabajo, las prácticas tradicionales del uso del libro de texto página por página continuaron.

Al no haber una planeación que parta de los conocimientos y la realidad de los estudiantes, la incompreensión y el sin sentido, los obligan a la memorización y repetición de la información pedida. La escuela cuya propuesta tendría que ser brindar herramientas que contribuyan a comprender su realidad para actuar en la solución de los problemas que viven. Me parece que el ejercicio con la UDI planteó la posibilidad, por un lado de hacer visibles las capacidades de los estudiantes cuando se trabaja con su lengua materna, identificando problemas en su propio contexto, asimismo se detectan cuáles son las necesidades de formación de los docentes. Por otro lado, la estrecha relación de lenguaje y pensamiento para el aprendizaje.

Al término de las actividades del segundo día Bartolomé coincidía:

Se observan los hábitos de los alumnos aprendidos en la escuela: copiar, escribir lo que se dicta. En el caso de los dibujos se vio que no sabían qué hacer, cuando se les dijo que dibujaran lo que habían observado de la contaminación en Xochis. Al hacer la lámina cuidaban más la presentación que el contenido. Se les plantean muchas preguntas para que contesten algo... Además de las dificultades mayores para expresarse en español, también tienen limitaciones para expresarse en amuzgo.

Hubo interés no se aburrieron, no hubo límite de tiempo, fue abierto. Así lo comentaron los alumnos.

Percibí que los maestros se sienten evidenciados si los alumnos no responden correctamente, por eso casi todos les daban pistas a los

alumnos. "Los niños los hacen quedar mal". Usted también se ponía ansiosa y decía las respuestas (Jordá, 1998b).

Ese día por la tarde se realizó la evaluación del trabajo por parte de los maestros, de los quince que componían la planta docente asistió la tercera parte, sus comentarios fueron:

Mo. AH: Sí se cumplieron los objetivos, investigaron. Como es un método nuevo la participación de los alumnos fue corta.

Ma.1AH: Hoy le echaron más ganas, estuvieron más atentos, se comunicaban entre ellos. Primero estuvieron tensos después querían pasar a cada rato. Participan los que pueden hablar el español.

Ma.2AH: Al principio miedo, pena, después mayor participación solo tres niñas que vienen del monte les da pena participar.

Ma.3HH: Les cuesta trabajo plasmar en un dibujo o al escribir lo que piensan.

Pregunto: ¿Por qué creen que ocurre así?

Ma.3: Porque no lo hemos desarrollado.

Ma.4AH: Los niños son listos pero no han aprendido a expresarse, simplemente no les gusta participar, ni nosotros le damos la oportunidad. Ellos respondieron (niños). Ya habían visto el tema pero no lo habían entendido, ahora lo pusieron en práctica. Todo depende de cómo se presente usted...

Ma.3HH: El material didáctico está todo bajo llave. Todo se ha venido abajo por la falta de organización. (Críticas al director) No acude a la escuela con frecuencia, deja plantados a los padres de familia cuando los ha citado, se emborracha. También otros maestros faltan y se emborrachan con la complicidad del director (Jordá, 1998c).

Como se aprecia los docentes en general no estaban interesados ni comprometidos con su trabajo, la lección aprendida para que un proyecto llegué a feliz término requiere de la voluntad y el compromiso del colectivo de docentes además de la disposición de las autoridades inmediatas –director y supervisor- que brinden las condiciones para llevarlo a cabo, situación que en ese momento no se daba.

Ilustro cómo era el contexto de la zona escolar 012 en ese momento, con la reunión de evaluación y seguimiento de los planes de trabajo que los docentes

habían elaborado y comprometido al término de S-T “Reflexiones y acciones...” (1997).

En estos espacios es posible apreciar el complicado contexto educativo en el que se desarrolla la labor docente y los procesos de formación, los avatares por los que pasan los proyectos educativos para salir adelante cuando son iniciativas que no provienen de la autoridad y son independientes; la lucha entre grupos de docentes que estaban a favor y en contra de un proyecto de cambio, abanderado por quienes cuestionaban las prácticas tradicionales.

Creo que en el fondo estaba el temor que generaba el cambio y las implicaciones que lo acompaña: mayor esfuerzo, trabajo, compromiso. Así como se mezclaban los aspectos académicos con las disputas político -sindicales por el poder, ya que era inminente el posible cambio de supervisor.

Después de tres horas de discusiones sindicales se pasó al tema de los informes sobre avances y dificultades de los planes de trabajo, la totalidad de las escuelas de comunidades no lo había elaborado, solo tres de la Cabecera⁹⁸. Para desviar la atención de su incumplimiento empezaron las descalificaciones al proyecto: “Se tendría que ir a ver qué pasa con los maestros en las comunidades alejadas, que tienen tantos problemas para llegar, no que se hacen las cosas desde el escritorio, se quiere trabajar a la vuelta de la casa (Jordá, 1997)”. Las alusiones eran directas a mí porque la escuela donde desarrollaba el proyecto se ubica en cabecera municipal. Mi respuesta fue invitar a quienes desearan que visitara su escuela para realizar observaciones y programar un curso de acuerdo a los problemas que identificáramos. Solo se anotaron los maestros de ocho escuelas de 26 que conformaban la zona escolar.

Bartolomé al dar sus apreciaciones sobre por qué sus compañeros no enseñan a leer y escribir en amuzgo, hace referencia a esa falta de compromiso:

Yo creo que lo que más influye ahí, la falta de compromiso, la mayoría de los maestros trabajan pero no están conscientes de que ese trabajo

⁹⁸ La mayoría de los docentes de la zona escolar 012 viven en la Cabecera de Suljaa', pero aquí los Centros Preescolares indígenas son solo dos y dos escuelas primarias bilingües El Porvenir matutino y vespertino, por lo cual los docentes viajan todos los días a las escuelas de las comunidades.

que tienen es un trabajo importante, de que están formando al futuro de este pueblo, por ejemplo. A veces se dan cuenta, pero piensan que ellos no van a resolver el mundo, yo creo que han de pensar de esa manera y dejan que las cosas sigan como están, porque ellos no tienen porque comprometerse más, porque si se comprometen a más es porque tienen que estudiar, que leer, tienen que preparar más, modificar su forma de cómo están trabajando y a eso le tienen miedo. Como que ya se acostumbraron a esa forma de ser.

Yo lo que veo es que cada día, hay menos compromiso, yo recuerdo cuando contaban los primeros señores que fueron a trabajar, como ellos se quedaban meses a vivir en la comunidad y ahí estaban, ayudaban a la comunidad trabajaban en obras sociales, además de dar clases, estaban en las tardes trabajando con adultos o en las noches, a mí me tocó todavía eso cuando empezaba (EB1, 2000).

Las opiniones de Bartolomé eran compartidas por autoridades educativas de otras zonas escolares:

[...] los problemas de los que siempre nos hemos quejado como supervisión son, cómo hacer para que los compañeros maestros se preocupen más por su preparación y en su actualización pero para bien de los niños, porque a veces asisten a los cursos de actualización, pero no para cambiar en su trabajo... (EJV, 2000).

De la misma manera, el entonces director municipal de educación de la alcaldesa Aceadeth Rocha se refería al mal estado de la educación en el municipio, que según él, se debía a la mecánica tradicional con la que se manejaba el regidor de educación solo recibiendo solicitudes para cubrir demandas de los maestros de recursos económicos. Sin embargo con su nombramiento, hasta entonces inexistente, haría una "nueva programación, un nuevo plan de trabajo de la presidenta, ya está, ahora sí, tratando de hacer todo... (EDM, 2000)". Recuerdo, para contextualizar las palabras del director, el conflicto que se suscitó con los ciudadanos cuando la cacique impuso a los comisarios de las comunidades, y en particular, con los maestros al intervenir en el nombramiento de supervisores en el ámbito educativo.

En el concepto que el director municipal expresaba sobre los maestros, creo advertir su filiación partidista cuando trataba acerca de quiénes eran los regidores

de educación, ya que no conocían el trabajo educativo porque eran “líderes naturales de la comunidad” no se buscaba al mejor maestro:

... hay muchos maestros y hay maestros buenos, hay maestros inteligentes, hay maestros estudiados, pero desgraciadamente nos domina el egoísmo, nos gana la pasión de otro partido, queremos ser este opositor cuando las cosas las debemos programar nosotros (los funcionarios municipales) (Ibídem.).

El profesor Ygnacio representaba al Partido Revolucionario Institucional (PRI), que desde siempre, había estado en el poder y ante mí, que mantenía relaciones con sus opositores, trataba de justificar por qué estaba en ese cargo y con la cacica. Lo había conocido como director de la escuela El Porvenir antes de ser dividida en turnos. Considero que su biografía revela las contradicciones que algunos docentes bilingües viven al ingresar a un trabajo por necesidades económicas para el cual no fueron preparados. Tampoco comparten la convicción de ofrecer una educación bilingüe pensando en términos pedagógicos sino basada en prejuicios y en la búsqueda de poder económico y político.

En la entrevista, el director municipal cuenta, que a la escuela originalmente llamada Porfirio Díaz de la comunidad Arroyo Pájaro, le cambió el nombre por Ricardo Flores Magón, supongo que deseaba mostrar una posición política de avanzada. Sin embargo, sus hechos exhiben cuál es su postura real frente a la educación indígena, cuando después de 20 años de trabajo renunció a su plaza de maestro bilingüe para pasar a secundarias, ya que con esa mira, había realizado estudios en los cursos intensivos en la Normal privada Justo Sierra del estado de Morelos, en la especialidad de Lengua y Literatura, por supuesto en español.

Quizá estas situaciones vividas expliquen su visión sobre la educación indígena y su salida de ella:

[...] La educación indígena ha sido un factor que quizá se ha utilizado para seguir haciendo a nuestra gente indígena, creer que son indígenas, pero en el fondo existe otra ideología, existe otra política [...] el sistema político en que estamos viviendo, nos quiere seguir señalando y marcarnos, tú eres de este círculo, de esta etnia, y tú de

esta otra, tú vas a desenvolverte en tu etnia no tienes derecho a una educación nacional... (Ibídem.)

Él estaba mostrando que había roto el círculo y no solo eso, estaba en el círculo del poder. Como especialista en lengua, opinaba sobre lo que pasaba en las aulas con la lectura:

El problema es que no leen sobre todo los niños indígenas, no asimilan lo que leen, no comprenden lo que están leyendo, no saben porque al no saber el significado o qué es lo que están leyendo, no le dan la entonación [...] Sin embargo, una persona si habla el español al agarrar el libro va relacionando todas las palabras con un mensaje (Ibídem.).

El profesor tenía claro, que aquellos alumnos indígenas el no hablar español era el principal obstáculo para la comprensión lectora. Discutía con un director que “el factor desfavorable para el desarrollo de la actividad no puede ser la lengua indígena”, el problema es cómo trabajan los maestros:

[...] en el desarrollo de la actividad no estamos cumpliendo con los programas, por eso ninguno de los maestros, por muy bien preparado que esté, nos pueda comprobar que un programa sí está dando resultado... no tan solo cumplir con lo que el programa señala, sino que cada maestro tiene que ser analítico, tiene que ser creativo... (Ibídem.)

A pesar de sus estudios en Lengua y Literatura, de los años de experiencia docente en las escuelas bilingües, el maestro no alcanzaba a identificar que el problema radicaba en el desarrollo de la lengua materna, puesto que para él lo importante era enseñar el español, pero siguiendo los programas y siendo creativo. Este caso ilustra la ausencia de una formación lingüística que no se logra en cursos intensivos en esta institución privada, a la que ya me referido, a la cual acudían varios docentes de Xochistlahuaca.

También es interesante el punto de vista, que entonces tenía el profesor como autoridad civil, sobre las relaciones de poder entre docentes y autoridades educativas, al aludir como otro problema la falta de respeto de los maestros hacia el supervisor:

[...] si hace una reunión con los maestros, con los directivos, nomás se anda cuidando para que no lo ataquen, ya no se platica sobre la organización del trabajo, ya no hay respeto, ya no hay interés de mejorar el trabajo docente, si es el supervisor lo mismo, el maestro como dice, ahora que está muy de moda eso de que lo que diga la mayoría se va a hacer, no respetamos el grado de preparación que cada uno tiene...(Ibídem.).

Me parece que la palabra del profesor es un ejemplo del sistema educativo vertical y autoritario en el que nos hemos formado, donde la palabra de la autoridad no puede ser cuestionada. El tener autoridad académica, lo dan los títulos profesionales aunque detrás de ellos no haya conocimientos y sean fraudulentos.

Para tener una visión más completa del contexto social en el que en esos años de fin de siglo se desarrollaba la educación en Suljaa', incluyo las opiniones de dos madres de familia sobre el trabajo de los maestros, las encontré casualmente cuando se dirigían a misa en la iglesia católica que está en el "cerrito":

[...] suspenden mucho clases. ¿Por qué se da esa situación, si las autoridades son responsables, si se debe a los cursos que toman? Los maestros no son como los de antes (cuando ellas estudiaban), eran exigentes, estrictos, no como ahora. No se trata de hablar mal pero hay maestros que no saben ni hacer un recado (EM, 1998).

Al preguntarles por qué mandaban a sus hijos a la escuela El Porvenir TM, respondieron: "es la escuela que nos queda cerca".

¿Conocen el trabajo de la escuela Escuadrón 201 (monolingüe en español)?

"No, no sabemos cómo trabajan".

Una de las señoras, esposa de un auxiliar de la supervisión, comentó:

Mi hijo quería ir a la Escuadrón, pero mi esposo dijo que tenía que ir a una escuela bilingüe porque él trabaja ahí. Los niños pueden entender mejor porque **de por si no son inteligentes** y si les enseñan en español menos entienden.

Los maestros que tienen eso que le llaman el "arraigo" trabajan en las rancherías, en los pueblitos lejanos, menos trabajan, solo están dos días porque se quieren regresar para acá, eso está mal por eso les pagan, son los que más ganan y los que menos trabajan (Ibídem, 1998).

La entrevista es un botón de muestra de las imágenes del “buen maestro” que las madres tenían sobre los maestros, ya no eran como los de antes “estrictos, exigentes”, aunque solo les enseñaran en español. Habían perdido autoridad moral, son irresponsables, mal preparados, sobre todo se referían a quienes iban a las comunidades con el incentivo de los programas compensatorios de CONAFE, cuyos resultados fueron contraproducentes.

El estigma de ser indio se manifiesta y se asume: los niños indígenas no son inteligentes. Tiempo después cuando residí en la Cabecera pude constatar que los juicios de las madres no estaban lejos de la realidad.

En este complejo contexto era difícil el avance del proyecto FDCI con los docentes de El Porvenir TM, también influyeron otros factores que me correspondieron como las mencionadas estrategias poco adecuadas; mis cortas estancias para el acompañamiento a los docentes, que no siempre se ajustaban a la fecha comprometida por los trámites burocráticos en la UPN para la obtención de recursos económicos para el viaje y la estancia en Xochistlahuaca.

En el caso de Bartolomé como asesor técnico que estaba con los profesores, relataba que a pesar de los esfuerzos en el trabajo cotidiano por responder a las demandas de sus compañeros:

De nueva cuenta se diseñaron los cursos que pidieron, pero ahora los argumentos por el que no los aplicaban era porque no dominaban las metodologías y que necesitaban asesoría directa en el aula o mejor que alguien de los que impulsábamos la educación intercultural bilingüe tomáramos un grupo y trabajáramos con ellos y que ellos observarían para aprender las metodologías. A cada situación fuimos dando respuesta hasta llegar a momentos en que parecía que nuestros esfuerzos eran vanos y queríamos desistir (López Guzmán, 2012 p.236).

La última sesión de trabajo con la escuela El Porvenir TM (1998) trató de hacer una evaluación de los dos años de trabajo y de tomar la decisión de continuar o dar por concluido el Proyecto.

Los docentes al responder a la pregunta: ¿Cómo considera que fue su desempeño (participación) durante el desarrollo de Proyecto?

Las respuestas de maestras y maestros oscilaron entre bien, una sola opinión positiva, el resto opinaban regular hasta casos extremos que no habían llevado a cabo las actividades del Proyecto, las razones que expusieron fueron:

“Para mi estuvo bien, porque he aprendido algo nuevo que antes desconocía, y durante las observaciones que me hizo ahí fue donde me di cuenta en dónde andaba mal...”;

“Considero que fue regular ya que no tuve mucha participación por falta de organización de nosotros mismos..., pero la planeación que se realizó en la última sesión fue acertada ya que considero que de esta manera se trabaja mejor...”;

“Mi participación fue regular debido a que no todos le entramos parejo al trabajo, no hay una persona en la escuela que tome la iniciativa para sacar adelante los trabajos...”;

“...no logré trabajar con el proyecto es decir con el método o enfoque globalizador, lo sentí difícil como también nos dieron el curso de PRONAM... un diseño muy diferente con este proyecto, porque esos cursos los diseñan por asignaturas...”;

“... el desempeño en este proyecto fue mal, porque desgraciadamente no trabajé con este proyecto... porque la mera verdad los cursos que se están llevando a cabo me enredaron más.”

Al inicio, la idea fue muy buena, positiva para cada uno de los docentes, pero al transcurrir el tiempo, como que se fue debilitando todo, el motivo fue muy claro, el actual director no tiene interés en el desarrollo de este proyecto, no hubo control de personal a su cargo para la realización del mismo. Así que considero que esto no se llevó a cabo, aunque se planeó se discutía de vez en cuando, cuando usted llegaba, pero después que usted se fuera (sic), nunca se tomaba en serio, ni siquiera se mencionaba dicho proyecto (Encuestas, 1998).

En mi interpretación, las opiniones dejan entrever el conflicto que viven los docentes cuando los cursos de actualización, el Plan y programas de estudio están diseñados por asignaturas y el Proyecto intentaba introducirlos en una lógica distinta que cuestiona esa organización curricular. Si los maestros hubieran sido formados

como sujetos reflexivos su reacción quizá fuera distinta, pero la capacitación que se les ha impuesto los ha conducido a solo seguir instrucciones acerca de cómo trabajar, no pensar ni elaborar por sí mismos sus planeaciones.

La última opinión me parece la más veraz porque refleja la ausencia de un director que coordinara e impulsara el trabajo, un "líder académico", opinión también compartida por otros docentes; la necesidad de mayor cercanía de los que asesorábamos para darle seguimiento y acompañamiento a los equipos. Una idea que se expuso en varias respuestas fue que los trabajos se llevaran a cabo al principio del ciclo escolar.

Cuando todos habían leído sus opiniones, pregunté "¿Cómo ven las respuestas? Una maestra contestó: "no se ha logrado mucho, no hubo organización. Otro maestro opinó: "Los cursos de actualización tiene un enfoque diferente al globalizador (Jordá, 1998b)".

Con la intención de provocar mayor discusión leí mi informe en el cual externé los avances y dificultades. Consignaba avances limitados en cuanto a: "...haber logrado una toma de conciencia por parte de los maestros de recuperar su "relativa autonomía" para su actuación docente independientemente del director, supervisor, jefe de zonas, plan y programas vigentes".

No obstante,

...podría señalar como avances, el inicio de la reflexión de los maestros en las reuniones de Consejo Técnico, al cuestionar su trabajo y reconocer la necesidad de cambiar, pero que no se concretan en acciones al trabajar con sus alumnos, ni al cumplir con tareas específicas que se han acordado en el Consejo Técnico.

En lo que respecta al trabajo de asesoría, para mí ha sido enriquecedora la oportunidad que ustedes me han brindado de acercarme a la problemática de la escuela indígena y de intentar estrategias para contribuir al cambio con los maestros (Informe FDCI, 1998c).

Las dificultades que entonces señalé, versaban acerca de la exigencia de tiempos largos para consolidar los procesos formativos que permitieran:

...romper esquemas de trabajo, prejuicios y creencias que se han interiorizado desde la propia experiencia como estudiantes y aprendido en la práctica cotidiana. Estas situaciones nos llevan a actuar sin reflexionar, casi siempre para cumplir con exigencias administrativas: cubrir el programa, ocupar un lugar sobresaliente en el concurso, así como el seguir el camino conocido nos da seguridad. [...] En lo que toca a la responsable del proyecto, me parece que durante el recorrido en este tiempo, faltó hacer énfasis en los propósitos de formación que nos guían, para tener claridad en cuál era el sentido de las tareas que se solicitaban (Ibídem.).

Mencioné los factores externos a la práctica que habían influido en el desarrollo de las actividades del proyecto: las constantes suspensiones de labores debidas a los diversos cursos de actualización, además de aquellas oficiales para participar en concursos y campañas. Finalmente, las circunstancias políticas que intervienen en la escuelas por las actividades sindicales, los partidos políticos y las relaciones interpersonales que generan “un ambiente de tensiones y rivalidades entre maestros y son distractores que se anteponen al avance de nuestro propósito: mejorar el trabajo escolar (Ibídem)”.

Sin embargo la provocación que me había propuesto funcionó poco con escasas participaciones: “¿Lo que entiendo es que usted ya no quiere trabajar con nosotros? Lo que usted dice es cierto”.

“No me preocupan los concursos y esas cosas, la verdad tuve miedo con los niños de sexto grado porque ellos ya están en el último escalón...? (Reunión Evaluación FDCI, 1998c)”.

Ante el absoluto silencio, expuse la propuesta de llevar a cabo en el mes de noviembre un evento, el que titulamos *Encuentro de maestros. Escuela indígena y educación intercultural*, en el cual los maestros del Porvenir TM, serían los anfitriones de los profesores de la escuela Niños Héroes de Cuanajo, Michoacán. En esta escuela trabajábamos de manera paralela con la compañera María del Carmen López Cervantes de FDCI y el egresado de la LEI integrante del mismo, Rigoberto Martínez Soriano, quien había participado en algunas sesiones con los maestros de la escuela El Porvenir TM.

La invitación era para todos los profesores aunque ya no estuvieran en el Proyecto. Al terminar la sesión los asesores comentamos: "No quisieron hablar". "Estaban como contentos, porque ya terminó". "Quizá sorprendidos, no esperaban que yo tomara la decisión (Ibídem)".

El cierre del Proyecto se llevó a cabo con el citado taller vivencial organizado para las dos zonas escolares 012 y 013 y los invitados de la supervisión escolar de la zona 513 de Pátzcuaro, Michoacán. El principal objetivo era intercambiar y discutir las experiencias pedagógicas de los maestros en el campo de la educación indígena. Lo que caracterizó al evento fue el entusiasmo y dinamismo que los maestros (71) desplegaron durante dos días de constante actividad bajo las temáticas: "Experiencias docentes en el aula", "Formación docente" y "Elaboración de recursos didácticos para la educación intercultural".

Para todos nosotros fue una experiencia novedosa porque contamos con la valiosa colaboración de amigos que se habían dedicado a dar asesoría para diseñar talleres interactivos a empresas privadas y a organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en diferentes países. Su trabajo fue un gesto altruista para contribuir a la formación y educación de nuestros pueblos.

Los docentes y directivos participantes perdieron el temor a escribir y a expresar sus experiencias, porque se sintieron en confianza, sin la presencia de los "expertos". Después de la discusión en las mesas temáticas los docentes representaron en escenificaciones las ideas discutidas más relevantes. En ellas volcaron su imaginación y entusiasmo en su actuación. Las representaciones además de mostrar su creatividad, también exhibieron que existen otras formas de aprender, en las que las emociones se expresan y apoyan la construcción del conocimiento. Para finalizar y concretar los aprendizajes logrados los profesores elaboraron Planes de trabajo, los que se comprometieron a llevar a cabo en los siguientes meses (Jordá, 1998).

Con la experiencia que me dejó el Proyecto FDCI, emprendí la investigación educativa en el municipio de Xochistlahuaca de 1999 a 2001, trabajando de manera paralela como docente en la subsede Ometepéc de UPN Acapulco, lo cual me

permitió constatar la desvinculación entre la propuesta curricular de LEP y LEPMI y las realidades escolares de los docentes que las estudian.

Con este bagaje de conocimiento y experiencias consideré la necesidad de establecer una estrecha cooperación directa entre los programas y los académicos de la UPN con los docentes en las escuelas. Sin embargo, las autoridades en turno de la UPN, no coincidían con esta propuesta exigiendo mi regreso a la Unidad Ajusco por lo que tomé la decisión de jubilarme y quedarme a vivir en Xochistlahuaca para continuar el trabajo de forma independiente.

Reflexiones preliminares

Considero que el análisis del proceso de FDCI exhibió, cuáles son los nudos críticos en torno a la formación docente que se hace necesario atender para que a los maestros les sea posible llevar a cabo una educación que responda a las características de los educandos y su contexto.

Transformar las prácticas mecanicistas y memorísticas del profesor bilingüe en el manejo de dos lenguas, requiere por principio, que él desarrolle sus propias competencias lingüísticas y comunicativas en las lenguas de los estudiantes que tiene bajo su responsabilidad, las que debe conocer desde el inicio del ciclo escolar.

Fortalecer el conocimiento de la importancia de la lengua materna por sus repercusiones en el desarrollo integral del sujeto y la base para el aprendizaje de una segunda lengua. Si bien, es básica la formación académica, no es suficiente contar con conocimientos y competencias para la práctica bilingüe, sin que se dé la olvidada reflexión acerca de sus propios procesos de alfabetización y de cuál es la posición individual frente a "lo indígena" y la condición de los hablantes de las lenguas originarias frente a la sociedad hispanohablante dominante, por los efectos trascendentales en el proceso pedagógico-didáctico.

En lo que se refiere a la dimensión cultural, el proceso de formación debe pasar por las experiencias concretas de los docentes en el contexto sociocultural en el que viven, para tratar de modificar la concepción folclórica de la cultura y verse a sí mismos y a sus alumnos como reflejo de las prácticas comunitarias de antes y los

cambios que hoy han sufrido desde una visión crítica de la sociedad actual y de su práctica.

Una última consideración que estuvo presente durante el desarrollo de los trabajos fue que los maestros vivieron el proyecto como algo impuesto, no decidido por ellos, lección a tomar en cuenta en el siguiente proyecto.

Capítulo X.

Cwii Scwela Cantyja 'Naa'' Chiuu Waa Na Nncwanto' Ts'a'

Una Escuela para la Vida

En este capítulo presento el contexto social y político de la Cabecera municipal de Xochistlahuaca en el que se desarrolló esta propuesta educativa a partir del ciclo escolar 2004-2005, expongo cuáles fueron aquellos aspectos y estrategias de formación que modificamos de la anterior experiencia de FDCI. La construcción de la propuesta alternativa Una escuela para la Vida (EPLV), empezó a petición de los docentes del turno vespertino de la escuela El Porvenir, como un taller de español oral que después de un año de intenso trabajo derivó gradualmente en EPLV.

El hecho de que los docentes estuvieran inscritos en el Programa Escuelas de Calidad que exige una estricta planeación, favoreció la organización del trabajo y tomar nuestras decisiones sobre cómo abordar los problemas pedagógicos para comprenderlos y analizarlos a través de las dimensiones cultural, lingüística e identitaria. La alternativa curricular que se construyó consistió en organizar talleres de primeras y segundas lenguas y para el tratamiento de la cultura se elaboraron y aplicaron Unidades Didácticas Integradas bajo el enfoque globalizador.

La relación con las madres y padres de familia fue siempre una meta relevante para incluirlos en actividades pedagógicas y fortalecer su identidad cultural y autoestima.

Presento una muestra de cómo a través del Proyecto Doble Inmersión 50-50, las relaciones de poder se expresan desde los organismos internacionales, entablan redes con los intermediarios nacionales, los poderes fácticos, la cúpula del sindicato y los poderes locales, para impulsar un modelo educativo para los amuzgos, que

puede convertirse, en un futuro, en la propuesta oficial para el subsistema de educación indígena.

Contexto político-educativo local

Las circunstancias que contribuyeron a iniciar el proceso de construcción de la propuesta: Una Escuela para la Vida, se ubican en la etapa de movilización y de conflicto por la imposición caciquil de los agentes municipales y supervisores escolares que narré en el capítulo VIII.

El hecho de que el profesor Bartolomé Lópezfuera elegido y apoyado por sus compañeros para mantenerse en el cargo de supervisor de la mayoría de las escuelas, le dio el poder de decisión para continuar con el impulso de proyectos educativos pero ahora con los niños. Organizó talleres de escritura del amuzgo⁹⁹ y de español oral en la escuela El Porvenir TM¹⁰⁰.

En el taller de escritura, los niños elaboraron cuentos que más tarde fueron incorporados a la recopilación que Bartolomé hizo de *Cwento 'naa' nn'a'ncue ñomndaa. Cuentos amuzgos tradicionales*. (López Guzmán, 2004).

El Taller de Español Oral fue la experiencia antecedente del taller celebrado con los docentes de la escuela El Porvenir TV dos años después, el trabajo con los niños me dejó importantes aprendizajes puesto que fue la primera ocasión en que trabajaba el español como segunda lengua.

La convocatoria fue abierta para los alumnos que quisieran participar de 3º a 6º grado, el cupo fue por limitado a 20 participantes por la naturaleza del mismo y se realizaría en las tardes durante hora y media en ocho sesiones. Desde la misma convocatoria se puede observar mi inexperiencia en la enseñanza de una segunda lengua, con sesiones largas en un grupo con niveles de conocimiento del español e intereses heterogéneos. Se inscribieron 25 estudiantes, 18 niñas y 7 niños, de 2º a

⁹⁹ En 1999 fue Coordinador de grupo en el "Taller para el desarrollo de la Literatura en Lengua Ñomndaa-Amuzga", dirigido a niños, realizado del 26 al 30 de julio de 1999, en Xochistlahuaca, Gro., organizado por el Programa de Lenguas y Literatura Indígenas de la DGCP, a través del Centro de Desarrollo Sociocultural de los Nn'a'ncue Ñomndaa, AC.

¹⁰⁰En 2002 se convocó a los *niñosncue* (amuzgos) de la escuela El Porvenir TM a participar en el Taller de Español Oral organizado por la entonces directora y el supervisor. La planificación y conducción corrió a cargo de la que esto escribe.

5º grados, aunque hubo fluctuaciones en la asistencia, el grupo que permaneció de principio a fin fue de 14 integrantes.

La planificación fue a través de una Unidad Didáctica (UD) que denominé "Quiénes somos nosotros y cómo son otros mexicanos". Desde el principio enfrenté dificultades porque no conocía a los alumnos y diseñé actividades inadecuadas que me obligaron a dejar de lado la UD y centrarme en aquellas lúdicas en las que escucharan y hablaran español: canciones, juegos y una película.

Considero que esta oportunidad de estar en contacto directo con los niños, me permitió conocer cuáles son los retos para trabajar una L2 con quienes viven en un contexto donde el contacto con el español es muy limitado, y por tanto, cuentan con un escaso conocimiento del español aunque se encontraran en el 5º grado de primaria. Advertí el casi nulo aporte de la escuela al desarrollo de la segunda lengua.

Las alumnas de mayor edad (14 años) eran las que más se resistían a hablar español y a realizar las actividades, se mostraban tímidas y retraídas, puesto que el espacio de interacción de la mujer había sido restringido a la vida familiar. En cambio, los niños, que eran los más pequeños, se dedicaban a jugar, a pelear y molestar a sus compañeros, poco atendían a las actividades. Una tendencia más acusada entre los niños que entre las niñas, era el poco tiempo que duraba su atención, rápidamente perdían el interés.

Es posible, en general, que los estudiantes hablaran más de lo que mostraron en el taller, quizá un aspecto central a destacar en la adquisición de una L2 es considerar la sobrevaloración del español y el estigma que pesa entre los AH, lo cual requiere propiciar mayor confianza en ellos y evitar las burlas de los compañeros que inhibe sobre todo a las niñas.

Fueron evidentes las formas en que los alumnos AH han sido alfabetizados al ser introducidos directamente a la escritura del español sin el desarrollo de la oralidad ni en su propia lengua, la que tampoco se escribe, esta fue una de las razones por las cuales se pensó en el taller. Asimismo, recuerdo las resistencias que los docentes habían mostrado en los varios talleres y proyectos para comprometerse

arealizar cambios en su práctica, de ahí el interés de trabajar directamente con los educandos.

Observé que los niños no están acostumbrados a ser actores es decir, en el trabajo escolar se advierte poca reflexión, que opinen y tengan iniciativa propia. Así pasó cuando dibujaron, preguntaban qué hacer, más bien están habituados a recibir instrucciones que tienen que ver con copiar, repetir, pero no construir el conocimiento. Parece ser que la memorización es la actividad que se prioriza, por eso la información memorizada se olvida en un corto tiempo. Los niños de grados superiores no identificaron a cuál país pertenecen, ni el estado de Guerrero o la ubicación de los puntos cardinales para orientarse en el espacio (Jordá, 2002).

Escuela El Porvenir TV (2004- 2011)

Como había señalado en el capítulo anterior la fundación del turno vespertino en 1994, se debió por un lado, a que la capacidad física de aulas y mobiliario ya no eran suficientes para cubrir la creciente matrícula (más de 300 estudiantes) y por otro, como vimos en el anterior apartado, la resistencia de los docentes del turno matutino a asumir una educación intercultural bilingüe (JordáEB5, 2018).

El Barrio "Del Campo", es en el que se localiza la escuela El Porvenir, se ubica la parte alta del sureste de Xochistlahuaca. Su nombre se derivó de la existencia de un campo aéreo (1944) como el único servicio de comunicación que se tenía con otras poblaciones como Cacahuatpec, Ometepec, Putla, hasta la construcción de la brecha que comunica a Xochistlahuaca con Ometepec. La obra de aproximadamente 36 kilómetros, fue realizada por el pueblo "con pico y pala" a través del trabajo colectivo, la "fajina" (López Guzmán, 1997).

En el Barrio del Campo predomina el amuzgo, los altavoces que anuncian la venta de productos y otros mensajes, solo lo hacen en ñomndaa. Aquí se instalaron los primeros misioneros lingüistas del ILV, por ello, ahí se fundó su iglesia y varias familias adoptaron sus creencias religiosas, así es como se convirtieron en difusores de la lectura y escritura del ñomndaa para conocer la "palabra de Dios". Los herederos actuales de los misioneros imparten cursos de escritura del ñomndaa a los maestros que lo solicitan, además colaboran con la organización Visión Mundial,

también de filiación protestante, que opera en las comunidades del suroeste donde el poder municipal ejerce mayor control.

En el Barrio del Campo, posteriormente, se han establecido otras iglesias distintas a la evangélica y a la católica como "La Luz del Mundo" y Testigos de Jehová. Me parece que en este lugar hay apertura y tolerancia para quienes piensan diferente, por ello ha sido el espacio en el que sus habitantes han gestado movimientos contra el poder caciquil que a diferencia de ellos, la mayoría son católicos.

Los mestizos están en el Centro donde se juntan las tres secciones. De alguna manera se ha ido conformando como el centro de poder económico y político. Eso estábamos viendo que el Centro antes estaba poblado por amuzgos y ahora los mestizos han estado comprando esas propiedades... (EB3, 2000).

Es en este contexto de resistencia y de aceptación a la diversidad cultural, que los maestros del turno vespertino de la escuela El Porvenir, con el apoyo del ya entonces supervisor comisionado, Bartolomé López, buscaban cambiar sus prácticas.

Vale la pena señalar que el hecho de que la escuela sea vespertina ha representado una tensión permanente entre los docentes de ambos turnos, tensión que se fue acrecentando por las actividades del Proyecto al requerir establecer acuerdos en el uso de los salones, los equipos de cómputo y de Enciclomedia. Las actitudes asumidas por los maestros del matutino que habían sido como los propietarios del inmueble, hacían sentir a los del turno vespertino como "los arrimados" (García, Navarro y Guzmán, 2007).

Conforme el Proyecto empezó a dar sus frutos como alfabetizar en amuzgo, las madres y padres cambiaron de turno a sus hijos, la matrícula creció y las reacciones de los profesores del matutino no se hicieron esperar. Los conflictos aumentaron al grado de soliviantar a los padres para atacar a los compañeros "de la tarde". Sin embargo, estos últimos habían fortalecido su autoestima, contaban con el reconocimiento de los padres, actuaron con seguridad y los enfrentaron proponiendo dividirse las aulas para poder dejar los materiales didácticos y trabajos de los niños sin que fueran destruidos.

Debido a diversas razones, entre ellas, los conflictos con el matutino, se abrió una escuela anexa en la colonia La Mira, donde no había escuela primaria y los niños debían bajar de la parte montañosa hasta un kilómetro a la escuela Escuadrón 201 (monolingüe en español) que es la más cercana. Los profesores del turno matutino habían intentado establecer ahí un anexo pero no había funcionado, lo cual también fue parte de las disputas.

El Taller de Español Oral (2004-2005)

El colectivo docente había realizado una evaluación de los resultados obtenidos en el desarrollo del bilingüismo de sus alumnos, al encontrar un limitado avance en la competencia oral del español acordó invitarme para llevar a cabo este taller. Dos eran los principales objetivos:

Los maestros conocerán algunos principios básicos de la enseñanza de una segunda lengua y las estrategias didácticas para su aplicación en la práctica docente.

Cada maestro elaborará el diagnóstico lingüístico de su grupo escolar, lo que le permitirá diseñar su propia planeación didáctica de acuerdo a las características lingüísticas y necesidades de sus alumnos (Jordá, 2004).

Destaco que el punto de partida del proyecto era diferente al Proyecto de FDCI, la decisión de mejorar su trabajo fue de los propios docentes, no nacía de la autoridad, lo cual los comprometía. Las estrategias de trabajo incluían tres situaciones de aprendizaje: "sesiones colectivas de reflexión y planificación, actividades del maestro con su grupo escolar y clase demostrativa (Ibídem)". Las estrategias recuperaban aquéllas que había observado resultaban más significativas a los docentes planificar juntos y observar la aplicación.

Al principio del taller mi intención fue reflexionar en el marco más amplio de la educación intercultural bilingüe, no solo reducir a una sola competencia de la segunda lengua (L1). Los dos propósitos que perseguía eran: el primero, que los docentes cayeran en cuenta de la necesidad de desarrollar primero la lengua materna antes que la L2 y el segundo, que la lengua es una de las expresiones más importantes de la cultura a través de la cual damos a conocer lo que pensamos,

sentimos, las experiencias de vida que tendrían que ser el punto de partida para comprender otras formas de ser y de vivir.

Seis eran los entonces maestros del TV más un director, la primera tarea fue empezar por conocer la L1 de los docentes: tres eran AH y 3 HH, el director HH. En cuanto a las competencias en cada lengua, ellos hacían el siguiente cálculo aproximado:

Cuadro No. 20 Porcentaje de dominio de las competencias lingüísticas docentes El Porvenir TV en L1 y L2 (2004)

| L1 y L2 | Escucha/ Comprende | | Habla | | Lee | | Escribe | |
|----------------------------|-----------------------|-----|-------|-----|-----|-----|---------|-----|
| | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| Grado escolar Docente | | | | | | | | |
| Primer grado HH | 100 | 90 | 100 | 50 | 100 | 20 | 100 | 0 |
| Segundo grado AH | 100 | 100 | 100 | 90 | 100 | 100 | 100 | 90 |
| Tercer grado HH | 100 | 50 | 100 | 40 | 100 | 20 | 100 | 20 |
| Cuarto grado AH | 100 | 100 | 100 | 100 | 20 | 100 | 20 | 100 |
| Quinto grado HH | 100 | 50 | 100 | 80 | 100 | 50 | 100 | 05 |
| Sexto grado AH | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 80 | 100 | 90 |
| Director HH | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 50 | 100 | 20 |

Elaboración propia basándome en López Guzmán, V. (2004a)

Como se aprecia en el cuadro No. 20, los grados de bilingüismo variaban sobre todo en las competencias escritas del amuzgo, de sus tres hablantes uno declaraba leer y escribir el 20 por ciento en su L1. Los porcentajes de los HH en la L2 (amuzgo) iban del máximo de 50 a ninguno. Los datos no pueden ser considerados precisos por la manera como en que fueron calculados, también habría que tomar en cuenta que en el manejo de ambas lenguas están presentes las concepciones que los docentes tienen de lo que significa leer y escribir. Estas las pude inferir a través de sus prácticas. Para ellos descifrar es leer, no le dan importancia a la comprensión y escribir es copiar, no expresarse con ideas propias.

No obstante, las cifras pueden informar sobre cuáles eran los retos que teníamos delante para desarrollar una educación bilingüe, en grupos escolares cuya mayoría eran AH y también estaba presente una minoría HH, como podemos apreciar en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 21 Lengua materna alumnos el Porvenir TV (2004-2005)

| Grado | Total de alumnos | AH | HH |
|----------------|------------------|------------------|-----------------|
| 1º | 22 | 14 | 8 |
| 2º | 22 | 20 | 2 |
| 3º | 25 | 18 | 7 |
| 4º | 32 | 26 | 6 |
| 5º | 22 | 19 | 3 |
| 6º | 19 | 15 | 4 |
| Totales | 142 | 112 (79%) | 30 (21%) |

López Guzmán, V. (2004b).

En este momento teníamos claro que para responder a las características lingüísticas de los niños hacia una educación bilingüe, el principal reto era cómo lograr un desarrollo básico de las competencias lingüísticas y comunicativas, en primer lugar, de los maestros tanto en su L1 como L2, con mayor énfasis en el amuzgo por ser la lengua mayoritaria del alumnado, a la cual poco se había atendido como lengua de alfabetización o de estudio.

Para explicar en parte, los problemas que se presentan en la puesta en práctica de la educación bilingüe, expongo en el cuadro No. 22, los estudios realizados los docentes y sus años de experiencia en la docencia.

Cuadro No. 22 Docentes El Porvenir formación y experiencia profesionales 2004-2005

| Grupo del profesor(a) | Escolaridad/formación profesional | Años de experiencia docente |
|-----------------------|--|--------------------------------------|
| 1º | 2º semestre UPN | 1 año |
| 2º | Normal Básica | 33 años |
| 3º | Pasante UPN | 10 años |
| 4º | 3er semestre UPN | 5 años |
| 5º | 7º semestre UPN | 3 años CONAFE/ 3 años El Porvenir TV |
| 6º | Pasante UPN | 15 años |
| Director | Lic. Sociología de la Educación UPN-Ajusco | 14 años |

Elaboración propia basada en Encuestas docentes, 2004

La mayoría del personal de la escuela estaba estudiando o había concluido estudios de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena en la UPN

Acapulco- Ometepepec, pero como antes anoté, la carrera aporta muy pocas herramientas para el manejo didáctico de dos lenguas y por supuesto, a la Universidad le es imposible brindar a cada docente, la formación lingüística en su idioma originario. Más bien, le correspondería a otras instancias como las academias de las lenguas, donde ha sido posible constituir las o al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

A pesar de los años de experiencia con que contaban la mayor parte de los docentes, con un mínimo de 5 años con excepción de quien recién se había incorporado al servicio, la gran ausente fue la reflexión del quehacer diario, misma que obstaculiza su aprovechamiento para mejorar el trabajo.

Un punto más a considerar son las formas de ingreso al subsistema en las cuales estaba presente la herencia y compra de plazas, razón por la cual a los futuros profesores se les asignaba sin que hablaran la lengua de los alumnos que atenderían. Si eran hablantes y habían llevado el curso de capacitación a veces se les examinaba para conocer cuáles eran las competencias lingüísticas sobre todo las orales.

Fue en la última década del siglo XX, en la que se fundaron escuelas bilingües en las pequeñas comunidades de Xochistlahuaca, donde los maestros de este grupo tuvieron sus primeras experiencias antes de llegar a El Porvenir, pudiendo constatar las enormes dificultades de lo que significa trabajar en contextos monolingües en amuzgo, a diferencia de la Cabecera donde hay mayor contacto con el español y la presencia de niños hispanohablantes. En las comunidades se hacía más evidente la falta de preparación y fue quizá uno de los factores que más influía en la inasistencia de los docentes, las constantes solicitudes de cambio de adscripción, por la frustración y desánimo que provocaba.

Durante el desarrollo del taller elaboramos colectivamente una unidad didáctica para primer grado: "Los animales". Como un ejercicio para que posteriormente cada profesor elaborara la suya. Entre la coordinadora del taller y la maestra del grupo se llevó a la práctica con todos los alumnos (AH e HH) y la observación de los demás maestros.

Los observadores comentaron sobre el desempeño de los niños: "Los hispanohablantes participaron más". Los alumnos se vieron "expresivos, abiertos, eso hay que rescatarlo". Hubo "dificultades para reconocer su nombre" (por ser niños de primer grado que empiezan a escribir). Algunos que se sentaron atrás no participaban, son tímidos". "La timidez se debió a la presencia de los maestros (Jordá, 2005)".

Otras actividades comprometidas por los docentes fueron elaborar sus Unidades Didácticas (UD), aplicarlas, llevar un diario de campo para registrar por escrito sus observaciones sobre las actitudes y realización de las actividades por los alumnos y sus propios avances y dificultades. Esta información serviría como material para llevar a cabo una evaluación colectiva el 22 de febrero de 2005, pero la excesiva carga de trabajo de los maestros la pospuso. Fue hasta el 18 de abril que se hizo debido a que los maestros se ocuparon en dos tareas extras, una fue el concurso en la elaboración de proyectos de innovación pedagógica y la otra, la revisión de los textos elaborados por los alumnos que participaban en el concurso Nacional de Narraciones de la DGEI.

Describo estos hechos cotidianos porque son los que conforman la vida escolar, ya que reflejan la complejidad de lo que significa ser maestro y cómo la experiencia escolar vista desde la realidad no es equiparable a lo establecido en la normatividad (Rockwell, 1995). La presencia constante de concursos o campañas obligatorios de las distintas secretarías de Estado, irrumpen e interrumpen la vida escolar. El concurso de Narraciones es un ejemplo de ello, cuando los docentes se dedican a preparar individualmente aquellos estudiantes destacados y dejan a quienes más requieren de su atención.

La supervisión escolar para contrarrestar un tanto esta situación y promover el desarrollo lingüístico, organizó anualmente la exposición de los escritos de alumnos por escuela y después por zona para que los docentes trabajaran con la totalidad del grupo.

En el concurso nacional, los estudiantes de la escuela El Porvenir TV habían obtenido el primer lugar, durante cinco años consecutivos (cinco alumnas y un

alumno)del 2001 al 2005 (Colectivo EL Porvenir TV, 2006), lo que acrecentó el prestigio de los docentes dentro de la zona escolar y con las familias. En esos años donde la política foxista impulsaba la “computación”, los premios otorgados consistían en un equipo para el ganador y otro para la escuela. De esta manera fue como se adquirieron las primeras máquinas, ya que este tipo de recursos llegaban a través del gobierno municipal y al estar en desacuerdo con él, la escuela no los recibía.

En la reunión final de evaluación del proyecto 2004-2005, los maestros y el director opinaron:

[...] que sí había avances en los alumnos al comprender y hablar español, dependiendo del grado, cuando siguen instrucciones en un juego, responden preguntas después de escuchar una canción y hasta en la participación en un diálogo. Las dificultades que observaron fueron la timidez, la pena de hablar español lo que provoca la escasa participación (Encuesta, 2005)“.

Para algunos docentes sus avances fueron “haber aprendido a relacionar los contenidos escolares al elaborar una UD”; “practicar la oralidad del español” Entre las dificultades estuvieron: “la redacción de la UD; relacionar los contenidos; proponer actividades dinámicas; relacionar el tema con canciones y actividades; ejecutar lo planeado; pasividad y resistencia de los alumnos, lograr que todos participen (Ibídem.)“.

Las recomendaciones hechas a la coordinadora consistieron en:

[...] enseñar otras dinámicas; seguir con reuniones pequeñas (por ciclo) para intercambiar experiencias y seguir trabajando colectivamente en la UD; continuar en el próximo ciclo escolar, invitar al director a observar si en verdad se aplica la enseñanza de la oralidad; la coordinadora visite los salones de clase para observar las actividades de la UD (Ibídem.).

En general, percibí entusiasmo en los docentes por dar continuidad al Proyecto, las opiniones coincidían en la importancia del trabajo colectivo para resolver los problemas en el trabajo educativo, con excepción de una que expresaba: “porque solamente se comenta y no se explica cómo se lleva a cabo (Jordá,2005

p.5)”. Interpreto este comentario como un indicador de la concepción de la racionalidad técnica sobre la formación que tienen la mayoría de los docentes, la cual pretendíamos revertir en nuestra propuesta.

Los profesores señalaron lo que podrían ser otras estrategias para mejorar el Proyecto como involucrar más al director en el terreno académico y menos en el administrativo; un paso adelante fue aceptar la observación de la práctica por la coordinadora. El que la iniciativa de trabajo haya partido de los docentes hizo que voluntariamente dedicaran horas fuera de la jornada escolar. Considero relevante que hayan reconocido como se realizaba el proceso de alfabetización sin saber cuál era la L1 de los alumnos. Algunos maestros descubrieron que no bastaba con una clase de español oral para que los estudiantes lo hablen, porque para tener mejores resultados, más bien, se requiere modificar aspectos fundamentales de su práctica como alfabetizar primero en su L1, lo cual facilitará el aprendizaje de la L2. Que el centro del proceso educativo tiene que ser el alumno, sus intereses, conocimientos, necesidades y su contexto sociocultural.

En ese entonces, qué, más allá de los aspectos didácticos relacionados con la identidad y autoestima de estudiantes y maestros, sugería combatir prejuicios que se tienen con respecto a la sobrevaloración del español con respecto al amuzgo, ya que se expresan en el comportamiento temeroso de los niños AH: Que tanto maestros como alumnos desaprendan comportamientos rígidos que impiden la espontaneidad y la creatividad. Finalmente, incorporar en la práctica diaria el juego, la música y el canto como herramientas para aprender de manera divertida, promover la imaginación y la creatividad (Ibídem.p.6).

De los siete profesores que entonces estaban adscritos al TV tres continuaron en el Proyecto: Cipriano, María, Leonel y el director Victoriano hasta el 2011, otros se cambiaron de escuela porque no coincidían con la propuesta, ni estaban dispuestos a dar las horas extras fuera de la jornada escolar, que demandaba el intenso trabajo. Uno de ellos se jubiló. Otros profesores se incorporaron en los siguientes ciclos escolares: Avid, Ricardo y Lizbeth, quienes se atrevieron a

incorporarse a pesar de las críticas que circulaban sobre “el excesivo trabajo y el mismo sueldo”.

Cómo inicia el Proyecto

La integración del Equipo-Base docente¹⁰¹ como todo grupo humano, fue un proceso largo y complejo para organizar en colectivo el trabajo, tomar decisiones y enfrentar los conflictos que se generaron al interior y al exterior. Una ventaja que favoreció al constituirnos en un colegiado fue que la mayoría de sus miembros contaban con el sustrato de la tradición comunitaria para realizar colectivamente las actividades.

Si bien, hubo diferencias en el grado de participación y compromiso, que se reflejaron en actitudes e involucramiento en las acciones durante el desarrollo del Proyecto, se logró una cohesión que permitió estructurar una propuesta educativa alternativa. Desde mi perspectiva, en estas diferencias se expresan las biografías de cada quien, puesto que, las historias de vida marcan nuestras trayectorias profesionales (Davini, 1995; Aguirre Lora, 1995).

El Proyecto Estratégico para la Transformación Escolar (PETE)

Los docentes de El Porvenir TV en el ciclo escolar 2005-2006, ya se encontraban inscritos en el Programa de Escuelas de Calidad (PEC)¹⁰², el cual pertenece a los Programas Compensatorios que iniciaron en los años noventa con la Modernización Educativa. Según Miranda, Santizo, Acosta, Carmona y Banderas (2008), “El programa busca transformar el diseño de la política educativa, de una formulación central que concentra todas las decisiones hacia un esquema centrado en ella (p.20)”. Si solo conozco el propósito antes enunciado, puedo estar totalmente de acuerdo con él, pero si examino qué pasa durante su operación en la vida de las escuelas y reviso la realidad de cómo intervienen los actores mediadores, - coordinadores estatales, supervisores, asesores técnico- pedagógicos- hasta llegar

¹⁰¹Solo consideré en el equipo base a los ocho docentes que permanecieron como mínimo tres ciclos escolares hasta el 2011, en que di por concluida mi participación.

¹⁰²Para acceder a los recursos del PEC, la escuela tenía que presentar una solicitud para el proceso de selección acompañada de un Proyecto Escolar y un Plan Anual de Trabajo con la voluntad expresa de los directivos, personal docente con un mínimo del 85%, y padres de familia (SEP/SEG, 2002).

al nivel micro de la escuela, puedo tener una mirada más aguda de las fortalezas y debilidades de este programa.

Al empezar el nuevo proyecto en este ciclo, el PEC representó una ventaja para introducir a los maestros en la cultura de la planificación, en el sentido de partir de la detección de las necesidades y los problemas pedagógicos como parte de una estrategia de formación **en la escuela**, donde las decisiones se tomen en colectivo y no vengan prescritas desde fuera. Pensar la escuela y sus actores como quienes definen qué hacer ante los desafíos cotidianos: cómo ejercer la autoridad, procesar la diferencia, ver los problemas y darles solución (García Jiménez, 2007).

Sin embargo, es insoslayable que al PEC le subyacen planteamientos del modelo gerencial que apunta hacia una nueva sociedad, la del conocimiento, que está signada por el mercado y la racionalidad en todos sus órdenes. En la sociedad del conocimiento la incertidumbre y el cambio constante son la tónica, por tanto, los nuevos tiempos requieren de "transformar" la escuela, a los maestros y alumnos (García Sánchez, Castillo y Aguilera, 2008).

Para los excluidos sociales quienes no podrán contar con una educación de calidad, servicios de salud, vivienda digna, puesto que no pueden pagarla, por la consabida concentración de capitales en pocas manos, están los programas asistencialistas, cuyo papel es prevenir un estallido social, un claro ejemplo son los paliativos de Oportunidades y el mismo PEC, mismos que no resuelven la desigualdad social, pero si son medidas de contención para adelantarse a cualquier situación que ponga en riesgo al sistema de dominación.

Al examinar la operación del PEC en la cotidianidad escolar se hacen evidentes las contradicciones entre el discurso y la realidad. Por principio se observa, que los diseñadores del Programa desconocen las condiciones sociales paupérrimas en las que los centros educativos desarrollan su trabajo como es el caso de El Porvenir TV. Para estos docentes, la importancia de inscribirse en Programa era obtener recursos económicos para resolver problemas urgentes de infraestructura (servicios sanitarios, cocina, comedor), materiales didácticos, equipos de audio y cómputo que

son básicos para una educación que se pretende sea de “calidad e integral” (educación artística, física).

Hace ya mucho tiempo, que el mantenimiento de las escuelas públicas como obligación del Estado, no es asumido y en las escuelas rurales e indígenas nunca lo ha hecho, han sido los padres y las madres los encargados de llevarlo a cabo a través de cuotas o con trabajo comunitario.

A pesar de que el PEC enunciaba que pretendía la autonomía escolar, en los hechos de entrada llegaba a imponer un “modelo de gestión”, es decir, si querían recursos económicos debían de “adoptar el modelo de Planeación Estratégica (SEP/SEG, 2006-2007 p.3)”. Claro ejemplo de la política educativa vertical: imponer en la escuela una organización sin tomar en cuenta a maestros, directivos, padres de familia.

En los mecanismos de financiamiento se asoman las políticas neoliberales que proponen que el Estado se reduzca a su mínima expresión y se libere de la pesada carga que representa el sostenimiento de la educación pública, para ello abre las puertas a la iniciativa privada a través de los Consejos de Participación Social.

La organización del financiamiento. El Fideicomiso Estatal¹⁰³ entregaba \$100,000.00 (cien mil pesos) como aportación inicial pero si la escuela requería un monto mayor podría solicitar recursos adicionales de acuerdo al siguiente mecanismo:

POR CADA PESO QUE EL CONSEJO MUNICIPAL Y/O ESCOLAR DE PARTICIPACIÓN SOCIAL REÚNA PARA DICHA ESCUELA (DE APORTACIONES DEL GOBIERNO MUNICIPAL, DE LOS SECTORES PRIVADO Y SOCIAL), EL FIDEICOMISO ESTATAL LE APORTARÁ DOS PESOS HASTA EL LIMITE DE \$200,000.00 (DOSCIENTOS MIL PESOS 00/100 M.N.). DE ESTA MANERA CADA ESCUELA INCORPORADA AL PROGRAMA PODRÁ DISPONER ANUALMENTE DE HASTA \$300,000.00 (TRESCIENTOS MIL PESOS 00/100 M.N.), INCLUYENDO LAS APORTACIONES FEDERALES, ESTATALES, MUNICIPALES, PRIVADAS Y SOCIALES (SEP/SEG, 2002)¹⁰⁴.

¹⁰³El Fondo de subsidios que se entregan a las escuelas se configura con la participación federal, estatal, municipal (Miranda y colaboradores, 2008). Para obtener recursos de organismos privados la gestoría corre a cargo de la propia comunidad educativa.

¹⁰⁴El texto original así está escrito.

Para la iniciativa privada que ha hecho de la educación una mercancía más, las escuelas ubicadas en contextos de alta marginación no representan una inversión atractiva, de este modo, los únicos recursos extraordinarios que El Porvenir podía obtener serían del gobierno municipal, lo cual no iba a ocurrir porque formábamos parte de la oposición.

Uno de los puntos críticos señalados en documentos de la Coordinación del PEC, con el que coincido, fue reconocer la: "limitación de los equipos estatales para la capacitación, asesoría y acompañamiento a las escuelas beneficiadas(citado en Miranda y colaboradores, 2008 p.31)". Me parece una manera fácil de responsabilizar a las instancias estatales, cuando las autoridades educativas federales adoptan programas dictados por organismos supranacionales para instrumentarlos sin antes haber preparado los recursos humanos requeridos. Es la misma política de improvisación que ha caracterizado al sistema educativo en sus reformas al emplear la estrategia en cascada, con ella se pone en tela de juicio los contenidos de la propuesta original que llegan a los docentes después de pasar por las diferentes mediaciones.

El desconocimiento y la incompreensión de la planeación estratégica en la escuela se traducía en que los docentes elaboraran mecánicamente, siguiendo instrucciones, para cumplir con el requisito administrativo y obtener los recursos. El director ocupaba largos tiempos en reuniones de asesoría con la supervisión y el asesor técnico pedagógico responsable del PEC, para el diseño general de la escuela donde se retomaba el Plan Anual de Trabajo (PAT) de cada profesor y al final la desgastante tarea de la rendición de cuentas: reunir las facturas que comprobaran cómo se gastó el dinero.

A las instancias estatales que recibían los innumerables documentos, por cierto, la mayoría solo formatos¹⁰⁵—Plan Estratégico de Transformación Escolar

¹⁰⁵Los formatos del PAT de la escuela contenían las siguientes columnas por cada dimensión: pedagógica curricular, organizativa, administrativa y comunitaria y de participación social. Meta, Indicadores de resultado, Actividades, Indicadores de proceso, Periodo, Responsable, Recurso (PAT El Porvenir TV 2007-2008).

(PETE), Plan Anual de Trabajo (PAT), Planeación de Acciones para el Trayecto Formativo, Evaluaciones bimestrales, de medio curso y final de las dimensiones pedagógica, organizativa, administrativa, comunitaria y de participación social, lo más importante era que los formatos estuvieran correctamente llenados y la comprobación de los gastos. Nosotros nunca recibimos comentarios sobre el trabajo pedagógico, me parece que nuestros informes ni se leían.

El PEC se vinculaba con otros programas Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP), Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB) y El Programa Nacional de Lectura (PNL) (SEP/SEG, 2006-2007), con el propósito de coadyuvar al mejoramiento de la práctica. Pero difícilmente lo lograba, más bien derivaba en excesivas tareas extras que los docentes no lograban integrar en el Plan Anual de Trabajo como parte del mismo Proyecto por eso lo vivían como una carga: Informe bimestral del PNL; cursos, talleres: "Las bibliotecas escolares: un espacio para reflexionar" (PAT, 2005-2006), "Las matemáticas en la escuela primaria" (PAT, 2008-2009), Concurso Nacional de Narraciones celebrado anualmente.

A pesar de los engorrosos trámites burocráticos y del tiempo que le restaba al trabajo docente sustantivo, nuestro colectivo y la supervisión escolar 012, nos tomábamos en serio la planeación como una estrategia para cambiar las prácticas tradicionales, por tanto, producto del esfuerzo y del intenso trabajo diseñamos la siguiente propuesta de organización curricular y de horarios que fueron la base del Proyecto alternativo a la propuesta oficial.

Cuadro No. 23 Organización Curricular y Horario de la Escuela El Porvenir TV

| Horas /Días | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
|-------------|-------|--------|-----------|--------|---------|
|-------------|-------|--------|-----------|--------|---------|

| | | | | | |
|----------------------|----------------------------------|--|--|---|--------------------------|
| 13:30 a 14:30 | Taller de Lengua Materna | Taller de Lengua Materna | Taller de Lengua Materna | Taller de Lengua Materna | Taller de Lengua Materna |
| 14:30 a 16:00 | UDI | UDI | UDI /Educación Física 4º | UDI | UDI |
| 16:00 a 16:30 | RECREO | RECREO | RECREO | RECREO | RECREO |
| 16:30 a 17:00 | UDI | UDI /Educación Física 2º | UDI /Educación Física 3º | UDI /Educación Física 1º | UDI Educación Física 5º |
| 17:00 a 18:00 | Taller español oral /amuzgo oral | Taller maestros escritura amuzgo 17:30 a 19:00 | Taller español oral /amuzgo oral | UDI /Educación Física 6º 17:00 a 17:30 | UDI |
| | | | Taller Formación pedagógica 18:30- 20:30 | Taller Formación pedagógica 17:30 a 19:30 | |

Fuente: Escuela El Porvenir TV, Plan Anual de Trabajo ciclo escolar 2008-2009

Considero que esta propuesta curricular respondió a las necesidades lingüísticas y culturales de los niños, fueran AH o HH, porque al partir de su lengua materna y darle el mismo espacio curricular a cada idioma se fortalecía su identidad cultural y su autoestima. De la misma manera, las Unidades Didácticas Integradas (UDI) se diseñaban considerando los intereses y el contexto comunitario de los alumnos para una comprensión de su realidad que favoreciera conocer otras formas de ser y vivir diferentes a las propias. En el afán de ofrecer una educación integral se establecieron horarios de cada grupo para educación física. La educación artística se incluía en cada UDI con actividades que incluyeran música, canciones y representaciones de acuerdo al tema que se estudiaba.

Las numerosas actividades que se realizaban en las cuales los maestros dedicaban horas fuera de la jornada escolar, nos hacía prever la necesidad de ampliar los tiempos escolares, por ello cuando oficialmente se propuso el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (ETC) nos pareció acertado para ampliar dentro del proyecto escolar las actividades y trabajar las reuniones de Consejo Técnico (CT) y Taller de Formación Pedagógica (TFP) dentro de las horas hábiles, es decir pagadas. Cuando la SEP puso en marcha el Programa ETC, estableció cuáles

contenidos se debería trabajar en las horas de tiempo completo, sin tomar en cuenta las propuestas escolares propias, creando tensión entre los docentes quienes ven el ETC como doble trabajo.

Como lo he enfatizado a lo largo de este trabajo, los docentes y por ende su formación juegan un papel fundamental en las reformas educativas, como afirman Fullan y Stiegelbauer (1997): "El cambio educativo depende de lo que los maestros hacen y piensan: tan simple y tan complejo como eso (p.107)", como también confirman otros estudiosos del tema (Connell, 1997; Contreras, 1997; Liston y Zeichner, 1993; Rockwell, 2013;)

Bajo esta consideración fue que se organizaron distintos talleres permanentes que contribuyeran a la formación de los maestros en el aspecto pedagógico-didáctico, en el conocimiento de la escritura del amuzgo y otros talleres autogestivos con personas externas quienes de manera altruista ofrecieron su conocimiento y experiencia: "Español como segunda lengua" (Dra. Ma. del Carmen Turrent y la Mtra. Lorenza Rivera) y "Creatividad en la Cultura. Desarrollo creativo a través de los lenguajes artísticos" (Mtra. Alma E. Cervantes).

Uno de los principales obstáculos para el desarrollo del Proyecto fue el no contar con los mínimos recursos económicos que resolvieran las apremiantes necesidades que hicieran posible el desarrollo integral de los niños, crear un ambiente propicio para el aprendizaje, tales como un edificio propio, poder comprar un terreno, reproducir materiales, ya que en ese momento, el PEC no resultaba una opción viable.

Acudimos a presentar nuestra propuesta a las instancias federales correspondientes: la DGEI; a demandar apoyo para publicar los materiales para la enseñanza del español como segunda lengua, que en la misma CGEIB se había producido pero nunca publicado. La institución estatal Secretaría de Asuntos Indígenas(SAI), pero de ninguna de ellas recibimos respuestas satisfactorias. Cuando el candidato a gobernador Aguirre Rivero hacía campaña, una de las compañeras del colectivo propuso que nos entrevistáramos con él, tuvimos una cita, presentamos el proyecto y recibimos elogios: "Si llego a la gubernatura esta será la

propuesta para las escuelas de Guerrero". Cuando ya era gobernador, después de muchas antesalas, intercedió con el expresidente municipal de Xochistlahuaca Sr. Esaú Torres para saldar la mayor parte del adeudo del terreno que habíamos adquirido con los generosos donativos de personas de Xochistlahuaca y la Ciudad de México.

Entregamos solicitudes para concursos, programas, a todo tipo de instancias privadas, porque durante el gobierno de Fox, como antes señalé, la SEP impulsó a través de los Consejos de Participación Social (CPS) (en este caso el CPS del gobierno municipal), que las escuelas se allegaran de recursos tecnológicos a través de concursos convocados por empresarios. Por mencionar uno de ellos, estuvo el ejemplo de Telmex para la obtención de computadoras con el programa "UNETE" (El Porvenir TV, 2006-2007). En esta ocasión, con tal de obtener los equipos y la conectividad, los maestros de ambos turnos se tuvieron que unir para presentar un Plan de Trabajo conjunto (López Guzmán y López Merino, 2007), sin embargo las exigencias que demandaban para otorgarlos (instalación eléctrica, seguridad y línea telefónica) eran imposibles de cubrir.

Enseguida, me enfoco en el aspecto pedagógico-didáctico para analizarlo con mayor amplitud a través de las dimensiones socioculturales de la práctica docente que he propuesto y su relación con la formación docente (Supra. cap. VI p. 32)

Del apartado anterior, cuando inicia el proceso de formación en la escuela El Porvenir TM, recupero los principales problemas que quedaron pendientes por resolver en cada una de las dimensiones para describir y analizar cuáles fueron las estrategias que empleamos de manera gradual para construir colectivamente la propuesta educativa "Una escuela para la vida", cuyo nombre tomó forma cuando nos vimos en la necesidad de hacer un alto en la intensa dinámica en la que nos encontrábamos inmersos y reflexionar sobre lo realizado y lo que nos proponíamos para exponerlo ante CIESAS- UNICEF (2009), instancias que llevaban a cabo la recopilación de "Experiencias Ejemplares" con el objetivo de difundirlas.

Dimensión lingüística –identitaria: Educación bilingüe

En esta dimensión la asignatura pendiente que se habían evidenciado en el trabajo con los maestros de TM, era la insuficiente formación profesional que la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPMI) había proporcionado en el campo de la lingüística, psicolingüística y la didáctica de primera y segunda lenguas. Por lo tanto, desde nuestra perspectiva, la urgencia radicaba en que los maestros contaran con las herramientas pedagógicas básicas para llevar a cabo una educación bilingüe que no habían obtenido en sus estudios.

En el Colectivo¹⁰⁶ del nuevo Proyecto seis de los maestros habían o estaban estudiando la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPMI), solo Victoriano, el director, había estudiado la Licenciatura escolarizada en Sociología de la Educación en la UPN-Ajusco y la maestra Lizbeth que se incorporó en 2008, contaba con una primera carrera, la de Historia que estudió en la Universidad Autónoma de Guerrero y en ese ciclo escolar era estudiante de LEPMI.

Como he examinado a lo largo de este trabajo, los docentes de las escuelas de educación indígena no han recibido cursos antes de ingresar al servicio, los docentes del Colectivo no eran la excepción, ninguno había recibido cursos sobre el tratamiento pedagógico-didáctico de dos lenguas, solo Ricardo recordaba haber participado, ya en servicio, en los seminarios taller del Equipo de Extensión Universitaria. Cipriano contaba que ante la necesidad de desarrollar una práctica bilingüe, estando ya en servicio, los docentes de la escuela donde trabajaba: "contratamos a una persona que nos enseñó a leer y escribir en amuzgo" (EC3, 2014). Él era el único que escribía y leía.

Como sostengo que la experiencia docente deja saberes, consideré los años de servicio con los que contaban los maestros cuando iniciaron en el Proyecto, iban de 14 hasta un año. En general, eran jóvenes y entusiastas lo que representaba una ventaja por la relación afectiva cercana que pudieran entablar con los niños y ganarse su confianza. Los jóvenes son más flexibles y abiertos a nuevas propuestas

¹⁰⁶Ricardo Antonio Nieves, Avid Añorve Polanco, Cipriano Benito López, Lizbeth Castañeda Benito, Leonel Condo López, Isaía García Vázquez, Victoriano López Guzmán y María de Lourdes Morales Hernández.

que los docentes mayores (Rockwell, 1996). Todos provenían de escuelas de las pequeñas comunidades, lo que significaba haber trabajado con grupos homogéneos de alumnos monolingües en amuzgo y ahora enfrentarían una situación distinta, grupos con presencia de AH e HH, lo cual les exigía un mayor dominio de las dos lenguas para manejarlas de manera alternada con unos y otros hablantes.

También cinco de los ocho maestros contaban con la experiencia de haberse desempeñado como directores comisionados. Este puesto es muy frecuente en las escuelas de educación indígena en todo el país, se asigna de acuerdo a las "necesidades del servicio", es decir lo ordena la autoridad, sin que reciban el salario correspondiente por esa responsabilidad, ya que en las comunidades también deben atender grupo, la mayoría de las veces multigrado. Esta condición de explotación se puede mantener durante años. Trabajar en las escuelas de la Cabecera para algunos representa una ventaja por estar cerca de la familia, pero también más cerca de la mirada de la supervisión, de madres y de padres más exigentes que han tenido la oportunidad de cursar estudios universitarios.

Otro aspecto a tomar en cuenta para comprender la complejidad de la práctica docente en contextos indígenas, son las circunstancias sociolingüísticas y familiares en las cuales crecieron estos docentes, además de sus historias escolares y de alfabetización, las cuales influyen en las actitudes frente a las lenguas originarias, en general, y frente al amuzgo y al español. Así como en la dedicación para desarrollar en sus alumnos las competencias básicas en ellas.

En este sentido, el Colectivo del turno vespertino presenta características diversas: encontré a quienes crecieron en familias monolingües en amuzgo-Cipriano, Isaía y Ricardo-cuyas actitudes han sido favorables al desarrollo del ñomndaa, aunque con ciertas dificultades en el español al ser bilingües tardíos. Cipriano e Isaía nacieron en Cochoapa, población perteneciente al municipio de Ometepec donde el ñomndaa ha perdido vitalidad, fueron alfabetizados en español aún cuando Isaía asistió a una escuela bilingüe (EC3, ER1, 2014; EI, 2004).

El maestro Leonel cuya madre y padre son AH, pero que creció y realizó sus estudios en Ometepec, el cual, como lo señalé, es un contexto hispanohablante y

altamente discriminatorio para los AH, en esta historia pueden observarse las dificultades que tiene para la adquisición del amuzgo y su resistencia a aprender su escritura (ELE5,2014).

Los tres docentes bilingües español-amuzgo son distintos, en el caso de Avid y Victoriano su madre es HH y su padre AH. En cambio Lizbeth, su madre es el AH y su padre HH, no obstante, al estar inmersos en contextos bilingües los tres pueden comunicarse oralmente sin dificultades de manera alternada en las dos lenguas. Victoriano fue alfabetizado en su lengua materna al asistir a la escuela Escuadrón 201, en cambio Avid y Lizbeth estuvieron en las escuelas bilingües El Porvenir y Redención, respectivamente, a pesar de ello solo aprendieron español.

María de Lourdes, es docente de origen oaxaqueño pero nacida en la Ciudad de México, su familia mixtecohablante (MH) dedicada al comercio vivió cambios de residencia, así que, estudió solo el primer grado de primaria en Santa Catarina Yosontú, Tlaxiaco, Oaxaca, donde intentaron alfabetizarla en mixteco, pero al establecerse la familia en Xochistlahuaca continuó su escolarización en la escuela monolingüe Escuadrón 201 (EM10, 2014). María de Lourdes comprende el mixteco pero no lo habla, se considera a sí misma como HH y al amuzgo su segunda lengua. La adopción del amuzgo como L2 posiblemente se debe a que es la lengua dominante en Xochistlahuaca. Asimismo, en este caso particular, el desplazamiento del mixteco quizá tiene que ver con la historia conflictiva entre los amuzgos y los mixtecos.

Así como para María de Lourdes aprender amuzgo ha sido la oportunidad de obtener un trabajo y un salario seguro, lo es para otras personas. Un cálculo aproximado que corrobora la presencia de docentes en la Cabecera, es que el número de maestros que ahí viven son aproximadamente el 10 por ciento de la población, quienes se desplazan a trabajar en las comunidades del municipio.

Los Planes Anuales de Trabajo (PAT)

En cada ciclo escolar los docentes elaboraban el PAT de su grupo y el director los conjuntaba en el Plan de la escuela, las metas de la dimensión pedagógico-lingüística se enunciaban así:

Meta 3. Los seis maestros lograrán desarrollar la escritura del amuzgo con los 98 alumnos hablantes de ésta durante el ciclo escolar (PAT, 2006-2007).

Meta 3. Lograr que los 145 alumnos se comuniquen de manera oral y por escrito en su lengua materna en el trayecto de año lectivo (PAT, 2007-2008).

Meta 3. Lograr que los 170 alumnos se comuniquen de manera oral y por escrito en su lengua materna en el trayecto de año lectivo (PAT, 2008-2009).

Meta 4. Alcanzar que los 8 Maestros desarrollen la escritura del amuzgo con 120 alumnos cuya L1 sea ésta (Ibídem.).

Como se puede apreciar las metas iban en dos sentidos, el primero era la formación pedagógica de los maestros y aprender la escritura del amuzgo, y el otro, desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de los niños. Las actividades para lograr las metas fueron los talleres de Formación Pedagógica y de la escritura del amuzgo con el apoyo del supervisor.

Un dato que ofrecen las metas es el crecimiento de la matrícula de un año a otro. La demanda se incrementó cada ciclo escolar, las madres comentaban que era la única escuela en la que se trabaja el amuzgo. En 2007, realizamos una encuesta para conocer quiénes eran las madres y los padres de nuestros alumnos y la sorpresa fue que el 29% eran maestras y maestros, (Encuesta M y P, 2008), es decir, a pesar de las críticas de los propios compañeros, el hecho de enviar a sus hijos a nuestra escuela lo interpreto como un reconocimiento implícito al trabajo de los docentes.

Talleres de Primeras Lenguas

Las historias de vida y experiencias profesionales de los docentes, antes enunciadas, permiten explicar lo que ocurría en el trabajo pedagógico con las dos lenguas y también fueron los criterios a tomar en cuenta para la organización de los grupos en los talleres de primera y segunda lengua.

Los talleres de L1 han respondido a la perspectiva con la que coincido de Jolibert y Saïki (2009), quienes plantean que la alfabetización inicial y posterior requieren para su consolidación de un proceso sistemático de construcción cognitiva

que se lleve día a día, "como una reflexión metacognitiva y no como memorización" (p.55).

Para intentar abordar el punto crítico de las prácticas memorísticas y mecánicas de alfabetización, en el Colectivo nos dimos a la tarea de elaborar Guías para la enseñanza de la lengua Ñomndaa y del Español por ciclos. Tomamos como base el modelo pedagógico de *Dialogar y Descubrir*, materiales elaborados por CONAFE/CINVESTAV (Rockwell, coord.1989). Las adaptaciones que hicimos consistieron en organizar las actividades en clases de una hora diaria y los maestros AH escribieron en ñomndaa las preguntas que deben hacerse a los niños.

Desde mi punto de vista, esta propuesta pedagógica ha sido accesible para los maestros cuyas experiencias y prácticas de alfabetización han sido mecánicas y son urgentes de modificar sobre la marcha, ya que fue elaborada a partir de investigación y experimentada durante 10 años en las zonas rurales (Rockwell, 1996).

Los instructores comunitarios, para quienes fue diseñada esta propuesta, como los docentes bilingües no contaban con una formación pedagógica, de ahí que a los maestros al haberse involucrado en su elaboración, de entrada, este hecho los obligó a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura centrado en el niño y no en el "método".

Los principios pedagógicos que sustentan este modelo entienden al aprendizaje como un proceso en el cual los niños construyen su conocimiento a partir del contexto cultural en el que viven en una intensa interacción social con sus semejantes.

Una condición relevante a tomar en cuenta en este proceso, es que en las comunidades rurales e indígenas, las actividades que forman parte de la vida cotidiana no les demandan el uso de la lengua escrita, de ahí que los actos de leer y escribir deben evidenciar para qué puede servir hacerlo (Ferreiro, Rodríguez y Colaboradores, 1994).

Otro principio relevante es tomar en cuenta las condiciones reales de trabajo y materiales de las escuelas como la organización colectiva del trabajo en los grupos multigrado y la diversidad de ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

En lo que se refiere al área de Español su enfoque es comunicativo y funcional, plantea puntos clave para cambiar las prácticas tradicionales:

Las letras solas no significan nada y son muy difíciles de aprender. Cuando los niños estudian letras aisladas pierden rápidamente el interés. Cuando las aprenden formando parte de las palabras que tienen significado para ellos, como sus propios nombres, las aprenden mejor (Navarro, Díaz y Vernon, 1989 p.227).

Se “aprende a escribir escribiendo” en situaciones reales donde la escritura se use en situaciones cotidianas (Ibídem).

Al empezar el ciclo escolar, la primera tarea a realizar era la evaluación diagnóstica para conocer las lenguas maternas de los alumnos recién incorporados a la escuela y en los ciclos escolares posteriores para conocer sus avances y dificultades, de esta manera se organizaban los grupos de acuerdo al nivel: nuevo ingreso, básico, avanzado y el grado que cursaban.

La asignación de los grupos de Talleres a los profesores consideraba que su lengua materna coincidiera con la de sus alumnos, en caso de no fuera su L1, los requisito era que tuviera un dominio oral del amuzgo, así que aquellos docentes que aun no dominaban el amuzgo trabajarían con alumnos HH.

Evaluación *para* el aprendizaje y pruebas estandarizadas

Desde el enfoque que concibe a la evaluación como una actividad política no meramente técnica, considero que hasta el día de hoy, las evaluaciones tanto de los profesores como las estandarizadas han sido empleadas para clasificar y comparar a los estudiantes, profesores, escuelas. Sin temor a exagerar, en coincidencia con la profesora Iris Marion Young, quien al hablar de la ausencia Justicia Social en la sociedad y las instituciones, la opresión se manifiesta en cinco caras: “explotación,

marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia (citado en Murillo e Hidalgo, 2015b p. 45)". El sistema educativo mexicano así actúa.

Por lo tanto, la evaluación *para* el aprendizaje tiene que ser un instrumento que favorezca el aprendizaje de los estudiantes, les ayude a identificar sus necesidades y cómo resolverlas, y al docente a replantear sus estrategias, es decir, una actividad cooperativa (Ibídem.). Claro que sería una falsedad decir que estos planteamientos estaban en ese momento en discusión con los maestros, sin embargo en el fondo, el hecho de plantear formarnos como maestros reflexivos y críticos tendría ese mismo sentido, descubrir los mecanismos opresivos del poder.

Al rediseñar el PAT 2006-2007, en el rubro de "Interpretación del avance de las actividades", en "Acciones de Mejora" establecimos:

[...] para contar con una visión más amplia de cómo va el proceso de cambio, es necesario evaluar a los alumnos. Para ello, nos hemos propuesto hacer dos evaluaciones del aprendizaje, una en este mes de febrero (medio curso) y otra al final del ciclo escolar. Las realizarán en cada grupo, el director y la asesora, a través de instrumentos que diseñemos colectivamente (PAT, 2007).

La evaluación¹⁰⁷ externa que realizábamos era independiente de la acreditación que cada profesor llevaba a cabo por bimestre, la que es una exigencia oficial. La iniciativa de este tipo de evaluaciones fue propuesta por el maestro Isaía, cuando cuestionó: "¿cómo han avanzado realmente los niños?", lo cual nos obligó a conocer qué habíamos logrado. Una presión más que contribuyó a tomar la decisión de elaborar nuestros propios exámenes fueron los resultados desfavorables que obteníamos en los Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)¹⁰⁸, que se había iniciado su aplicación en 2006 y con los que no estábamos de acuerdo.

¹⁰⁷Hago la distinción entre acreditación y evaluación, considero a la acreditación como el requisito institucional para la promoción del alumno que forma parte de evaluación. La evaluación al ser un proceso con un marcado carácter político, debe ser sensible a las diferencias culturales y el compromiso activo de todos los participantes en el proceso (Murillo e Hidalgo, 2015b).

¹⁰⁸ENLACE es la prueba que mide los aprendizajes alcanzados por los estudiantes de primaria tomando como referente el currículo oficial (Martínez Rizo, coord., 2015). Después de una valoración

Estas evaluaciones externas se realizaban con cada grupo separando a los hablantes por idioma, el director y el ATP con los alumnos AH y la que esto escribe con los HH. Previamente se elaboraban las guías para los aplicadores por grado, los formatos con los criterios de evaluación para registrar los grados de avance en las competencias de lengua hablada, lectura y escritura. Los exámenes incluían también los demás campos de conocimiento escolar con una prueba de opción múltiple. Se efectuaban en dos etapas, el grado de dificultad dependían del grado escolar. Este ejemplo de la guía para el aplicador es de primer grado:

[...] la primera etapa es en el grupo con duración aproximada de una hora para dibujar y escribir, la segunda será individual de aproximadamente cinco minutos por alumno.

En la segunda etapa individual cada niño se presentará con la carpeta de los trabajos que ha desarrollado en las clases para leer y explicar dos de sus trabajos en su **lengua materna**. Se recomienda que se elijan trabajos que estén cercanos a los intereses de los niños como las fiestas de septiembre. Si no tiene trabajos suficientes preguntar sobre: los juegos que más le gustan, qué hace los domingos, etc.

La etapa individual es la única que se registra en ese momento en la hoja de evaluación. La parte escrita se revisará de manera posterior en una reunión conjunta de los evaluadores (Jordá y López Guzmán, V., 2008).

A la oralidad le dábamos un lugar central, ya que por años ha sido olvidada por la escuela, cuando juega un papel básico en el desarrollo de los infantes, tanto en sus capacidades intelectuales para la comprensión y el aprendizaje, como las habilidades de interacción social, una autoestima positiva y el fortalecimiento de su identidad cultural (Galdames, Walqui y Gustafson, 2006; Vernon y Alvarado, 2014). La forma de percatarnos si los niños avanzaban oralmente era estimularlos a hablar individualmente con temas de su interés.

Las competencias lingüísticas y comunicativas escritas en la primera lengua era una de nuestras principales preocupaciones:

[...] porque sin ellas no es posible la construcción del conocimiento: la lectura y al escritura en la lengua materna de los alumnos del primer ciclo. En los ciclos superiores, porque su proceso de alfabetización fue

hecha por el INEE de la que habla el estudio mencionado, ha sido suspendida y sustituida por otra que se aplicará en distintos grados y con diferentes finalidades.

en español, la lengua que ellos elijan para expresarse de manera oral y escrita. Lo que importa es lograr la comunicación de sus pensamientos y sentimientos (PAT, 2007).

Revertir la inequidad en el tratamiento de las lenguas en la escuela se ha convertido en nuestro mayor reto, al que intentamos cambiar a través de la modificación de prácticas memorísticas y mecánicas, en acciones pedagógicas en las que los y las niñas construyan el conocimiento a partir de sus nociones previas y saber propio (López Guzmán, V. PETE, 2008).

Uno de los argumentos que sosteníamos en los informes del PEC para haber decidido trabajar los talleres de primera lengua eran los resultados de ENLACE, los cuales comparamos con las evaluaciones externas que realizábamos considerando la primera lengua de cada estudiante, no un examen de opción múltiple en español para la mayoría de alumnos que no han desarrollado la comprensión lectora en una lengua que no es la suya.

Cuadro No. 24 Escuela El Porvenir TV Comparativo de resultados de ENLACE Español y Evaluaciones Externas por Lengua Materna.

| | AH % Escuela | HH | EE 2006- 2007 | | EE 2007- 2008 | | EE 2008- 2009 | |
|------------------------|-----------------|-------------|------------------|-----|------------------|-----|------------------|-----|
| ENLACE –Español | I 71 | I 10 | AH | HH | AH | HH | AH | HH |
| | E 29 | E 54 | 70* | 78* | 67* | 77* | 73* | 67* |
| | B 0 | B 36 | | | | | | |
| | E 0 | E 0 | | | | | | |

Fuentes: SEP, 2007; Jordá, 2010a.

I= Insuficiente E= Elemental B= Bueno E= Excelente

*Promedio de Escuela del porcentaje total de aciertos en los exámenes externos.

El cuadro No. 24, muestra que según la prueba ENLACE las tres cuartas partes de los AH se encontraban en el nivel insuficiente, es decir un bajo nivel de comprensión lectora, mientras que solo el 10 por ciento de los HH estaban en ese nivel. En cambio en los exámenes externos, en los tres ciclos escolares los resultados eran aprobatorios.

Me parece que los datos presentaban con claridad el papel que juega la lengua materna en el logro académico, cuando la resolución del examen pasa en primer lugar por la comprensión de las preguntas.

A propósito de ENLACE, en 2007, sostuvimos un episodio con las autoridades educativas federales y estatales de educación indígena acerca de la pertinencia cultural y lingüística de ENLACE, enviamos un primer oficio en febrero de 2007, argumentando por qué no era pertinente y les presentamos propuestas para evaluar a la población infantil hablante de lenguas originarias.

Después de siete meses, nuevamente nos dirigimos a las autoridades exigiendo una respuesta con argumentos que se basaban en el estudio *El Aprendizaje en Tercero de Primaria en México*, el informe correspondía a "los resultados de las pruebas de tercero de primaria, denominadas Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo, *Excale* (Martínez Rizo, 2007 p.5)". Señalaba que los resultados del "servicio educativo" de Educación Indígena, obtenían los más altos porcentajes en el nivel de logro: "Por debajo del básico". Es decir, las competencias académicas de los alumnos hablantes de idiomas originarios se encontraban, en todas las áreas curriculares, en el nivel que "indica carencias importantes en el dominio curricular de los conocimientos, habilidades y destrezas escolares necesarios para poder seguir progresando satisfactoriamente en la materia (Ibíd. p.16)". El estudio ilustraba los resultados con la siguiente información:

Cuadro No. 25 Porcentaje de estudiantes que alcanzan al menos el nivel Básico en cada área, por estrato educativo¹⁰⁹

| Estr. Edu./ Dom. Curr. | Educación indígena | Rural Público | Urbano Público | Privado | Diferencia* |
|-----------------------------------|-------------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------|--------------------|
| Ciencias naturales | 33 | 64 | 80 | 96 | 63 |
| Español /Comprensión lectora y | 58 | 68 | 76 | 91 | 33 |

¹⁰⁹Se eliminó de la Tabla original el promedio nacional de cada dominio curricular por considerarlo irrelevante para el análisis de este trabajo.

| | | | | | |
|----------------------------|-----------|----|----|-----------|-----------|
| Reflexión sobre la lengua | | | | | |
| Educación Cívica | 50 | 56 | 61 | 80 | 30 |
| Matemáticas | 28 | 48 | 64 | 87 | 59 |
| Geografía | 24 | 46 | 59 | 88 | 65 |
| Español /Expresión escrita | 16 | 48 | 58 | 88 | 72 |
| Historia | 18 | 32 | 46 | 79 | 61 |

Elaboración propia con datos de Martínez Rizo, 2007 p.24

Est. Edu.= Estrato Educativo. Dom. Curr. = Dominio Curricular

*Diferencias entre las puntuaciones extremas: escuelas Privadas y escuelas de Educación Indígena.

El cuadro habla por sí mismo, los alumnos de las escuelas del subsistema se encuentran a años luz de los demás estudiantes mexicanos, pero las "carencias" no se deben a su falta de capacidad, como dejan entrever estos estudios, sino que son atribuibles en primer lugar, a la incapacidad del sistema educativo de atender de manera pertinente a la infancia de los pueblos originarios, a su inequidad y discriminación manifiestas que rayan en la violencia (García Vázquez *et al.*, 2014). Los estudiantes indígenas simplemente no comprenden los exámenes que se les aplican como tampoco a sus maestros que trabajan con una lengua desconocida para ellos.

El documento de Martínez Rizo en sus consideraciones finales y tareas pendientes, anotaba un punto importante que tiene relación con la problemática en el sector de educación indígena y que incide directamente en la baja calidad de la educación que se ofrece. Se apuntaba la necesidad que tienen las instancias responsables de reflexionar sobre la calidad y énfasis de los materiales educativos y cursos nacionales de actualización. Sin embargo, no había alusión alguna acerca de qué hacer con exámenes tan alejados de la realidad cultural y lingüística de las niñas y niños que hablan una lengua diferente al español (Oficio SEP-ENLACE2, 2007).

En ese oficio cuestionábamos a la autoridad, por un lado, sobre si un examen era un instrumento suficiente para valorar los logros académicos de los niños y por otro, si en algún momento esas mismas autoridades pensaban en el impacto emocional que causa a niñas, niños, madres, padres, maestras y maestros, saber que son los últimos de los últimos(Ibídem.).

Desde mi perspectiva, es precisamente la dimensión identitaria y la autoestima de niños, sus familias y profesores en la que podemos encontrar los efectos más negativos de los exámenes estandarizados, empezando por la distancia que se genera si se comparan los resultados entre las escuelas públicas para pobres, como son las de educación indígena, y las privadas cuando el discurso oficial habla de la equidad en la educación. Aunque, en muchos casos, las escuelas privadas no garantizan un aprendizaje eficaz.

Es bien conocido que en la educación uno de los mecanismos más efectivos para mejorar el desempeño educativo, tanto de alumnos como de maestros, es estimular positivamente la autoestima y el prestigio social. El prestigio social actúa como un factor subjetivo, que contribuye a fortalecer el desempeño de las escuelas que obtienen los mejores resultados en evaluación (Candela, s/f), pero qué ocurre con aquellos centros educativos cuya mayor puntuación es “insuficiente”:

[...] el prestigio de las escuelas que obtiene peores resultados disminuye y con ello posiblemente disminuya la autovaloración de sus actores y el estímulo por el trabajo, pero además el efecto continuo de las pruebas contribuye a una selección en la que ahí van quedando los peores alumnos o al menos los alumnos que están en peores condiciones para sacar buenos resultados en el tipo de pruebas estandarizadas (Pérez Mora, 2004) (Citado en Candela, s/f p.3).

Extraoficialmente algunos funcionarios estaban de acuerdo con nuestros planteamientos, sin embargo, nunca obtuvimos respuesta y hasta la fecha continúan los exámenes estandarizados, aunque ahora la prueba ha sido sustituida por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)¹¹⁰.

Es hasta 2014 que el INEE empieza a indagar la problemática de construir las pruebas EXCALE en español, entonces llevó a cabo una investigación para conocer

¹¹⁰PLANEA comprende tres modalidades: “1. Evaluación del logro referida al SEN (ELSEN). 2. Evaluación del logro referida a los centros escolares (ELCE). 3. Evaluación diagnóstica censal (EDC)”. Sus propósitos son ofrecer diferentes tipos de información a una serie de actores educativos para su uso. Informar a la sociedad sobre el estado de la educación con respecto a los logros de los estudiantes, a las autoridades educativas nacionales y estatales para el monitoreo, la planeación, programación, etc. (ELSEN) A los centros escolares para su mejora e informando al sistema educativo y al directivo escolar (ELCE) y a los docentes para planear al inicio del ciclo escolar (EDC)(PLANEA, 2015 p. 13-14).

cuáles serían los resultados si las pruebas del logro educativo fueran hechas de dos maneras: una traducida del español al maya y la otra elaborada en maya. El estudio exploratorio se llevó a cabo con alumnos preescolares en el área de matemáticas. Su fundamento teórico se basa en la Teoría del Error de Traducción (Solano-Flores, Backhoff y Contreras Niño, 2009) y la Teoría de la Generalizabilidad. Solo me referiré a la primera, estos autores en coincidencia con Greenfield, afirman que las lenguas tienen diferentes maneras de codificar la experiencia por lo cual, "una traducción modifica de una u otra manera el sentido del texto escrito en la lengua original (Backhoff, Solano- Flores, Contreras Niño, Vázquez Muñoz y Sánchez Moguel, 2012 p.11)".

Los hallazgos del estudio pusieron al descubierto para estos investigadores, la realidad de las escuelas y los docentes de educación indígena:

[...] los escolares obtuvieron los peores puntajes en las pruebas que se tradujeron a la lengua maya que en la versión original en español de la prueba referida. Esto se debe, en parte, a que una proporción importante de los alumnos no recibe la enseñanza en lengua maya a pesar de que las escuelas, clasificadas como indígenas (Ibíd. p.7).

Me parece, que este tipo de estudios revela la poca voluntad política del Estado mexicano para atender adecuadamente a las poblaciones originarias, a pesar de existir investigaciones como la de Alejandra Pellicer (1999), quien había expuesto la situación precisamente con niños mayas:

Los maestros de las escuelas donde trabajamos no están convencidos de las ventajas de fomentar la escritura en maya y en consecuencia, los niños no solo no escriben en maya sino que han introyectado la idea de que la escritura está asociada al español (p.75).

Asimismo, el Colectivo de El Porvenir había advertido, ocho años antes, en los escritos dirigidos a las autoridades educativas:

Pareciera que se parte del supuesto equivocado de que las escuelas indígenas bilingües han cumplido con el cometido de desarrollar una segunda lengua, porque sólo de esa manera es explicable que se pretenda evaluar la comprensión de la lectura en español, cuando la mayoría de los estudiantes tienen por lengua materna un idioma diferente.

[...]

Mientras no se atiende con seriedad y a profundidad la formación de los maestros bilingües a las que van dirigidas, ya que, atender la diversidad lingüística y los resultados seguirán siendo negativos.

También nos parece fundamental y urgente, que las decisiones de la política se basen en el conocimiento de la realidad educativa de las distintas regiones indígenas cultural ha sido y es una asignatura pendiente (Oficio SEP-ENLACE 1, 2007).

A continuación, hago mención de dos propuestas que se relaciona con esta investigación aunque se salen del periodo estudiado, pero que hoy promueven las instancias gubernamentales, la primera del INEE y la otra de la UNESCO con el SNTE. Mi intención es hacer evidente que al menos la educación indígena está en la agenda del gobierno actual, en parte, quizá por razones políticas internas, como creo suponer, ya que extrañamente es el SNTE quien promueve el trabajo académico. Además no descarto que exista una presión de organismos internacionales para que México cumpla con los compromisos contraídos.

El Instituto, como anoté anteriormente (Supra. p. 31), ha dado muestras de interesarse en la educación con equidad, creo que a raíz de su autonomía en 2012 sus políticas se han enfocado más, hacia profundizar en los problemas educativos que a realizar continuas evaluaciones sin buscar alternativas a los problemas detectados. Me parece que una muestra de este cambio es el documento *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas* (2017), ojalá se pase del discurso a la acción efectiva.

La otra propuesta es el convenio entre la UNESCO y el SNTE, quienes en el afán de mejorar las competencias docentes del subsistema de educación indígena, previa investigación en escuelas de educación indígena de Baja California, San Luis Potosí y Chiapas, elaboraron la *Guía Didáctica para docentes de educación indígena*. La Guía promueve que en la educación intercultural y bilingüe debe proponerse el bilingüismo aditivo, que la lengua materna sea concebida y utilizada como objeto de estudio en cuyo proceso la comunidad de aprendizaje adquiere y amplía su conocimiento sobre las grafías y la puntuación de la lengua, aprenden a decodificar

textos, aprenden reglas gramaticales y a analizar textos. En la función comunicativa hace énfasis en no usar la traducción. También debe ser vehículo para el aprendizaje de las otras asignaturas, (UNESCO/SNTE, 2016).

La propuesta metodológica plantea la "Doble inmersión":

[...] crear un espacio protegido durante la jornada escolar para la práctica de lectura, expresión oral y expresión en lengua indígena, y otro espacio protegido en horario diferente y definido de acuerdo a su planeación para la práctica en español. El docente mantiene la lengua de enfoque en la clase utilizando una variedad de apoyos visuales y gestos corporales. El resultado: la adquisición de habilidades de comunicación oral, escucha, lectura y escritura en dos lenguas (p.35).

Esta propuesta coincide en algunos puntos con la construida por el Colectivo de El Porvenir, por ejemplo, se dedican dos espacios diferentes a cada lengua dentro de la jornada escolar.

Sin embargo, desde mi punto de vista, la Guía concibe a los docentes como solo aplicadores del conocimiento "experto", es decir la visión instrumentalista de la formación, ya que, plantea estrategias didácticas sin antes plantear, la necesaria identificación por los propios docentes, de los problemas propios, el análisis de los mismos y las relaciones de poder tanto en las comunidades como en la escuela.

Para el desarrollo del bilingüismo aditivo se requiere, antes que nada, de una reflexión crítica de los docentes sobre las relaciones coercitivas de poder (Cummins, 2002), que se manifiestan en el contexto escolar y que son un reflejo de la condición de subordinación y discriminación de los pueblos originarios frente a la sociedad dominante. Si bien, es central prestar atención a los temas pedagógico-didácticos, incluir el análisis de las relaciones sociopolíticas cómo la condición diglósica de las lenguas, entre otras, es indispensable para contar con una visión completa y comprensiva del ejercicio docente.

Como he revisado, estas relaciones coercitivas en el aula se pueden expresar en obstáculos para el aprendizaje y para el fortalecimiento de la identidad de los estudiantes. Se trata de formar estudiantes que no solo decodifiquen las palabras y comprendan, se trata de que aprendan a leer entre líneas para descubrir los

mecanismos del poder. Condición que no han reunido los programas de formación docente, por lo tanto, cómo podrán los maestros formar niños críticos si ellos no lo son.

Con la finalidad de mostrar dos aspectos que se relacionan estrechamente con los supuestos de este trabajo, expongo el ejemplo de la nombrada Guía Didáctica de Doble Inmersión y su aplicación en las escuelas del Sector Educativo 016 del municipio de Xochistlahuaca, por la entonces Mtra. Joan Marie Feltes, doctorante del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana.

El análisis de esta propuesta es relevante porque ha recibido financiamiento del INIDE, del INALI y la Fundación Sertull (Feltes, s/f), además ha contado con el importante apoyo y difusión de los empresarios de Mexicanos Primero, quienes la ensalzan en la presentación de su estudio sobre el aprendizaje del inglés en México, en estos términos: “[...] también entramos en contacto con los heroicos esfuerzos que confirman la resiliencia de la gente de nuestro pueblo, desde la “doble inmersión” en Guerrero...” (O’Donoghue, 2015 p.6). Recuerdo que esta organización formó parte del grupo de empresarios aliados de la OCDE, que presentaron su “modelo educativo” a Peña Nieto cuando era candidato a la presidencia, el cual finalmente fue impuesto con la Reforma Educativa. No sería remoto que los poderes fácticos tomaran como modelo la Doble Inmersión (DI), aun cuando no responda a las necesidades y características de la población infantil de las comunidades.

En el terreno pedagógico me propongo, comparar la metodología de “Doble Inmersión (DI)” de la Mtra. Feltes con la diseñada por el Colectivo para encontrar los puntos coincidentes y aquellos que se deben mejorar para lograr un bilingüismo de enriquecimiento y me da la oportunidad de abordar la experiencia surgida de los talleres de segunda lengua.

Por otro lado, como he reiterado, las prácticas pedagógicas se llevan a cabo en un determinado contexto histórico y político, el que puede favorecer u obstaculizar el avance de proyectos educativos alternativos. En este caso concreto, pretendo hacer evidente la trama de intereses que se tejen desde el poder local, federal y

hasta internacional, para imponer un modelo educativo cuyas consecuencias impiden la transformación de los docentes en sujetos pensantes, intelectuales críticos que transformen su pedagogía tradicional, *bancaria*, en una *pedagogía crítica, emancipatoria* en términos de Gramsci (1975), Freire (1977), Giroux (1992), McClaren, (2005) y muchos otros.

La revisión que realizo se basa en diferentes fuentes: documentos elaborados por Joan Feltes (2012 y 2015), los cuales supongo son el antecedente de la publicación de la Guía Didáctica (2015), en ellos describe e informa de los resultados de la experiencia de trabajo en las escuelas de Xochistlahuaca a partir de 2011. Una entrevista informal con el supervisor de la zona 012, quien conoce la propuesta porque los maestros de El Porvenir TM participan en ella, asimismo él ha sido invitado a que todas las escuelas de su zona se incorporen en este proyecto. Creo que a su vez, el conocimiento que tengo de las escuelas y del contexto político del municipio, me da algunos elementos más para el análisis.

¿Talleres de L1 y L2 o Doble Inmersión?

Coincidencias

Ya adelantaba, la semejanza entre ambas propuestas del trabajo sobre separar en espacios y tiempos diferentes la L1 y la L2; que los docentes que imparten la clase o el taller de cada lengua sean hablantes nativos o en el caso del ñomndaa como L1 dominen su oralidad.

Coincidimos con los principios enunciados por Feltes, de Krashen y Terrell, acerca de la adquisición de una segunda lengua, pero también aplicables a la primera lengua, cuando se trata de la comprensión antes que la producción; llevar a cabo actividades en las que las lenguas sean utilizarlas en situaciones reales dentro y fuera del salón de clases; priorizar el enfoque comunicativo por sobre la estructura gramatical.

Diferencias

Así como, el currículo prescrito puede estar alejado de lo que ocurre en la realidad, igual pasa con los proyectos en su versión escrita, por esa razón es que acudí a informarme cómo se había desenvuelto la propuesta de Doble Inmersión (DI) en las escuelas donde se aplicó y es aquí donde encontré las diferencias:

Un principio que aprendí en el trabajo con los docentes del turno matutino, es que los proyectos no prosperan si de alguna manera se imponen. Eso fue lo que ocurrió con los docentes del Sector 016: Cuando Joan Feltes propuso a la escuela El Progreso trabajar con sus maestros, para contribuir a resolver los problemas que el grupo de investigación encabezado por Sylvia Smchelkes¹¹¹ había detectado: “la falta de una metodología didáctica que fomenta el bilingüismo equilibrado... falta de prácticas pedagógicas que fomentan el diálogo intercultural en la escuela... y una pedagogía muy tradicional...” (Feltes, 2015 p.39).

Los docentes para evadir el trabajo y con la esperanza de que la investigadora no aceptara, propusieron que todas las escuelas de la zona 65 entraran al programa. Pero a los maestros su pronóstico les falló y todas las escuelas de manera obligada tuvieron que aceptar (EB5, 2018).

Las diferencias con la metodología pedagógica básicamente se refieren a trabajar las lenguas y los contenidos curriculares al mismo tiempo, los grupos no están organizados de acuerdo a la lengua de los estudiantes:

En el modelo 50-50 de Doble –Inmersión, del primer grado hasta el sexto grado, los estudiantes aprenden 50% del día en su lengua originaria y 50% del día en español [...] las dos lenguas se consideran “lenguas académicas” y se utilizan de manera equilibrada para la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares en la escuela (Feltes, 2015 p.43).

Los grupos de las escuelas¹¹² de la Cabecera donde se aplica la DI están integrados por hablantes de ambas lenguas, están juntos los AH e HH. Por tanto,

¹¹¹La Escuela Primaria Intercultural Bilingüe El Progreso, ubicada en la comunidad de Cabeza de Arroyo Nuevo, municipio de Xochistlahuaca, Guerrero, participó en el concurso Reconocimiento a la Calidad Guerrero y fue seleccionada para ser objeto de un estudio de caso que permitiera conocer su experiencia y las razones de su calidad (Schmelkes, Mosso y Reyes, 2010 p.174).

¹¹²El Porvenir TM y José Francisco Ruiz Massieu, este última fundada por la cacique a raíz del conflicto de 2001 para que ahí trabajaran sus familiares.

la propuesta tendría que modificarse puesto que la composición de los grupos es diferente a las de los grupos de las escuelas de comunidades monolingües en amuzgo donde se aplicó ampliamente la propuesta.

En los talleres del El Porvenir TV se trabajan las L1 y L2 con solo los hablantes de cada lengua y los contenidos curriculares se abordan en otro espacio curricular a través de Unidades Didácticas con todos los hablantes, donde el intercambio comunicativo espontáneo entre pares contribuye a aprender una segunda lengua, pero debe haber un trabajo sistemático de las L1 y L2 en el taller correspondiente.

Como antes lo he mencionado, el sólido desarrollo de la lengua materna es la base para aprender una segunda lengua y para la formación integral de los niños. Luego entonces cómo se puede garantizar la comprensión de los HH en el espacio donde solo se habla amuzgo y viceversa, qué comprenderán los AH en la mitad de la jornada donde solo se habla español.

Agrego unas preguntas que tienen que ver con las dificultades que nosotros enfrentamos: ¿Qué se hace en el programa de DI para convertir el ñomndaa en lengua de reflexión si los docentes la han estudiado muy poco? ¿Cómo logran los docentes que los niños AH comprendan conceptos abstractos de los programas de Historia, Ciencias Naturales, etc., y a la vez cómo recuperan el conocimiento local y lo convierten en contenidos escolares comprensibles para los HH?

En cuanto a la Evaluación, el Informe sobre el Programa DI (Feldes, 2012), habla de que para conocer los avances de la escritura se harán tres diagnósticos: al principio, en medio y al final. Como se trabaja con los programas por asignaturas esperaba que se aludiera a la evaluación de los aprendizajes esperados pero no se hace ninguna mención, lo que me hace suponer que la evaluación consiste en las diversas actividades que llevan a cabo: proyectos para el cuidado del medio ambiente, escritura y representación de obras de teatro, las que pueden ser evidencias de los logros alcanzados en los aprendizajes esperados. Al final del semestre, la Mtra. Feldes invitó a la comunidad a una EXPO donde presentaron obras de teatro sobre el cuidado del medio ambiente. Los directores y supervisores observan a los docentes: "Llevar a cabo observaciones de los maestros con la lista

de cotejo y compartir los resultados con el maestro.” (Ibídem).

Como se aprecia el Programa de DI 50-50, trabaja de distinta manera a nuestros talleres, en el caso de las segundas lenguas desde mi perspectiva, la adquisición de una segunda lengua es un trabajo especializado que no se puede dejar al azar: “[...] la necesidad de programar y organizar cuidadosamente los cursos de educación bilingüe, con motivo de lo delicado y complejo de la tarea, así como de la persistente falta de medios y personas competentes en este dominio.” (Titone, 1975 p.6).

Si la política lingüística y educativa en nuestro país ha provocado la pérdida de idiomas originarios, es una responsabilidad para formadores y docentes que esta situación no continúe con programas bilingües sustractivos y en su lugar se planeen programas de mantenimiento enriquecedor en los que las lenguas originarias logren su desarrollo académico y el español como segunda lengua apoye este desarrollo y no lo trunque. De ahí, la importancia de informarnos para elegir la mejor manera de trabajar, Murillo, Figueroa, Peña y Turrent (2004) sugieren considerar:

[...] las circunstancias específicas en las que se va a instrumentar el programa: fines del aprendizaje de la L2, características de los aprendices y de los profesores, acciones viables para la capacitación de los docentes, disponibilidad de los materiales e instalaciones, y la planificación lingüística puesta en marcha (p.63).

De la experiencia de los talleres de L2, hago la distinción entre el de español para los AH y el de amuzgo para los HH, debido a que este último no contaba con un programa, una planeación didáctica y los materiales para el alumno y el docente. En cambio, para el de español pudimos contar con un taller impartido por una de las autoras del programa y materiales, la Dra. Ma. del Carmen Turrent; se reprodujo del Libro del Alumno, Nivel Básico para todos los alumnos AH.

Otras actividades anuales fueron la organización de los estudiantes para los talleres de L2 por grupos de cada lengua y dos evaluaciones externas para la colocación de los alumnos y conocer avances y dificultades (Jordá, 2010b).

El taller de español para AH estaba resuelto con los materiales que nos

proporcionaron las compañeras Graciela Murillo y Ma. del Carmen Turrent (2004), autoras de los mismos, ya que están enfocados a la enseñanza del español para poblaciones indígenas mexicanas. En este campo, la Dra. Murillo tenía una amplia experiencia por haber sido revisora de los primeros materiales elaborados por la profesora María Paz Berruecos para la DGEI (1988).

El enfoque que adoptan estos materiales es el comunicativo funcional con la advertencia de que la metodología sea flexible que permita incorporar otros métodos de acuerdo a las características propias de los grupos escolares y su contexto sociolingüístico.

En el taller de amuzgo para HH tuvimos las mayores dificultades, puesto que en un principio, solo adecuamos los materiales del español al amuzgo, los compañeros recurrieron a la traducción y de esa manera se perdía la riqueza cultural que se expresa a través de la lengua.

Con posterioridad de manera colectiva en el taller de formación pedagógica revisamos a las autoras Walqui y Galdames (2006), quienes produjeron el texto *Enseñanza de castellano como segunda lengua*, en el marco del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, obra que adoptó, publicó y nos recomendó la CGEIB, cuando solicitamos la reproducción de los materiales de Murillo, Figueroa, Peña y Turrent (2004).

Menciono este hecho porque lo interpreto como un ejemplo de la manifestación de la colonialidad del poder y del saber, desconozco que otros factores políticos estuvieron presentes en esta decisión, no obstante se dio preferencia y se reprodujeron los materiales que venían del extranjero, sin considerar si eran pertinentes en los contextos mexicanos.

Sin embargo, a los maestros les resultó más clara la programación del Manual con el que empezaron a trabajar, misma que siguieron como guía para el intento de programa de amuzgo como L2. El programa se estructuró por proyectos cada uno con subtemas que se desarrollaban en varias sesiones en las cuales se abordaban determinadas expresiones comunicativas, estructuras gramaticales y vocabulario. Si elaborar el programa fue un reto complicado más aun lo fue su puesta en práctica,

recurrimos a realizar ensayos antes de aplicar los proyectos.

En uno de los últimos informes que elaboré para los docentes atribuía los principales problemas del aprendizaje de las segundas lenguas a que:

El fondo de la problemática es que el tratamiento pedagógico dado al español no ha sido de una segunda lengua. Por el contrario, se ha ignorado la primera lengua de los AH y se les ha enseñado a leer y escribir en español. Por lo tanto para el docente enseñar español como L2 significa reproducir las mismas prácticas que emplea para que los niños aprendan a descifrar y copiar textos. Se deja de lado lo que tendría que ser un principio pedagógico: la comprensión y la comunicación oral en una segunda lengua (Jordá, 2010b p.7).

El hecho de que ninguno de los maestros hubiera participado en clases especializadas para el aprendizaje del inglés, me parecía que influía en la comprensión de cuál es la metodología de una L2, solo contaban con las clases de la secundaria cuyos resultados conocemos y sufrimos quienes pasamos por la secundaria pública, desde luego, con sus honrosas excepciones.

A propósito del aprendizaje del inglés, como había mencionado en párrafos anteriores, la organización empresarial Mexicanos Primero, en su estudio sobre el aprendizaje del inglés en México (2015), en un examen aplicado a cerca de 5 mil estudiantes egresados de secundaria resultó que el "97% se ubicaron en niveles inferiores al establecido por la SEP para acreditar la secundaria... cuatro de cada cinco demostraron un *desconocimiento total* de este idioma...(pp.86-87)". Menos de la mitad de los docentes alcanzaron el nivel B1, cuando debían estar en el C1, según la propia normatividad de la SEP, que se basa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Por cierto, hoy en día, esta misma norma se está aplicando a los docentes de educación indígena, al menos en el estado de Morelos, con los mismos resultados.

Esta investigación que también asume ser una "denuncia" a la "simulación, "mediocridad" y "descuido" de las autoridades educativas, con el estilo que caracteriza a esta organización, expone los problemas que aquejan el aprendizaje de las lenguas como un campo de aprendizaje complejo por "su densidad cultural,

comunicativa y de autoexpresión (ibídem. p.115)". Hace referencia no solo del inglés sino a las lenguas originarias:

¿Cómo aceptar que la "modalidad indígena" es un esfuerzo sincero, cuando se reduce a imprimir materiales en las lenguas originarias, pero los maestros están **objetivamente aún menos preparados que el común de sus colegas**, tienen el menor apoyo y reciben los peores sueldos? (Ibídem. p.114).

En el aprendizaje del inglés existen los mismos problemas que en educación indígena aunque en nuestro caso agravado, los cuales son responsabilidad de las autoridades en los distintos niveles de gobierno: la formación docente, la falta de recursos financieros, materiales didácticos, la certificación de la competencia en el idioma.

Del "rescate cultural" al enfoque globalizador: Unidades Didácticas Integradas

Como he examinado en las distintas etapas de la historia de las políticas indigenistas en el ámbito educativo, uno de los nudos críticos en el trabajo docente ha sido la colonialidad del saber, que en el nivel micro de la escuela y el aula es evidente en la imposición de una visión occidental, urbana, monocultural, a través del currículo prescrito, que deja fuera de los contenidos escolares el mundo de vida de los estudiantes.

Como los docentes no han recibido la formación necesaria para la atención a la diversidad cultural de los estudiantes, y sí han sido sometidos a continuas capacitaciones irrelevantes para su ejercicio docente, lo cual ha provocado en algunos casos, un comportamiento y actitudes negativas hacia el cambio y el compromiso con su labor. Las que pueden explicarse por las situaciones vividas, las que he descrito a lo largo del estudio, en las cuales la experiencia y el conocimiento docentes no son valiosos, más bien los maestros deben capacitarse para cubrir las muchas carencias que poseen. La perspectiva gerencial de las reformas educativas les ha arrebatado la parte fundamental de su trabajo el desarrollo y análisis curricular, es decir que sean los que decidan el para qué, el qué y el cómo de su profesión.

Si a esto le sumamos el estigma de siglos, el proceso formativo se hace más complejo y en algunos casos, difícil de remover creencias y prejuicios enraizados en las formas de ser docente y vivirse como indígena, sin la apertura hacia nuevas ideas. Estas pueden ser, entre otras múltiples razones, una de las grandes dificultades para llevar a cabo por sí mismos, la planeación que respondiera a las características, las necesidades, los intereses y el contexto de los alumnos.

Desde el inicio del Proyecto en el PETE y los sucesivos PAT, a partir del ciclo escolar 2005- 2006 en adelante, en la dimensión pedagógica curricular estaba en primer lugar la meta "Los maestros analizan y planean bajo el enfoque globalizador para llevar a cabo educación intercultural bilingüe." (PAT, 2005-2006).

Las actividades para cumplir con la meta eran: "Taller de formación pedagógica (TFP) para analizar problemas pedagógicos y planear. Elaborar Unidades Didácticas Integradas (UDI). Revisión de la asesora y colectiva de UDI." (Ibídem.)

Como todo proceso en construcción se agregaba, cada año al PAT, más actividades de acuerdo a las necesidades que surgían, por ejemplo, asesorías individuales para quienes las solicitaran, una meta nueva era aplicar lo planeado para lo cual el director y la asesora realizábamos observación y registro de las clases. En los últimos ciclos escolares se efectuaron videograbaciones para poder, colectivamente, analizar y evaluar el desempeño del profesor observado.

Al referirnos a la noción de enfoque globalizador, me había propuesto facilitar la comprensión de la organización de los contenidos de una manera diferente a la disciplinaria, por asignaturas, como han estado diseñados los programas escolares.

La intención ha sido que a partir del diseño de las UDI se recupere el bagaje de experiencias de los niños, su contexto cultural y su lengua, de este modo, ellos le encuentran sentido y significado a lo que aprenden. Esto contribuye al complejo proceso de comprender y analizar su realidad con herramientas que la escuela debe proporcionar y en colocar al alumno como sujeto activo en su propio proceso. Activar conflictos sociocognitivos que rompe con las prácticas memorísticas que han sido favorecidas por la fragmentación de las asignaturas (Zabala, 1989; Solé, 1991; Torres, 1994).

Plantear un enfoque globalizador es tener una mirada distinta frente al aprendizaje y a las diversidades que se viven en el aula: cultural, lingüística, a los ritmos de aprendizaje, de género. Lograr construir un currículo integrado a través de una UDI además de ventajas pedagógicas, favorece tener una visión crítica de la política educativa que pregona la educación intercultural como reconocer, tolerar o incorporar los saberes ancestrales dentro de programas nacionales.

La visión reflexiva y crítica de la interculturalidad significa visibilizar dentro del aula, la escuela y la comunidad las distintas maneras de ser, sentir, vivir y saber. Cuestionar el racismo, la estigmatización que ejercemos, probablemente de manera inconsciente, y las relaciones asimétricas de poder en la sociedad en los espacios sociales y en la escuela (MINEDU-Perú, 2013).

Por aquel entonces, ni los maestros ni la que esto escribe, lo teníamos tan claro, solo la experiencia vivida y la reflexión lo hacen posible, por ello la narración del proceso de formación me ha permitido descubrir aciertos y desaciertos.

El concepto de educación intercultural impuesto desde arriba, no ha sido comprendido para ponerlo en práctica en términos pedagógico-didácticos, la mayoría de los maestros amuzgos solo lo han usado para nombrar a su escuela y probablemente, ocultar el apelativo de escuela de educación indígena que les resulta denigrante. De este modo, con el enfoque globalizador, evadía entrar en el que considero, bizantino debate, de lo intercultural y la cultura, que ha quedado en los espacios académicos de los expertos y casi nunca ha aterrizado en el aula.

A fines del 2008 se llevó a cabo un segundo taller sobre Educación Intercultural con los sectores educativos amuzgos de los tres municipios: Ometepec, Tlacoachistlahuaca y Xochistlahuaca. Participaron autoridades educativas de la región y profesores, el propósito era producir materiales en ñomndaa con la orientación intercultural. El Colectivo El Porvenir TV nos reunimos para hacer una evaluación de los trabajos en dicho taller y las opiniones de algunos maestros fueron:

Ricardo: se confirma lo que pensaba que no se trabaja la interculturalidad. Creo que no se podrán trabajar materiales, si no conocen las necesidades reales. En las respuestas se desviaban para justificar lo que no hacen.

Cipriano: Tengo la impresión de que los compañeros de otras zonas escolares no han desarrollado la educación intercultural y bilingüe. No respetan las particularidades de los alumnos: lectura y escritura del ñomndaa; uso de libros de amuzgo; su instrumento de trabajo son los libros de texto en español.

Avid: No se cumplió el objetivo de la actividad debido a la poca reflexión honesta de los compañeros de otras zonas; sin esa reflexión no se pueden hacer las siguientes actividades de planeación y diseño de actividades, materiales.

María: No hay cambios en el trabajo de los compañeros. Los jefes y directores no tienen interés en cambiar

Isaía: Me dejó preguntas importantes para reflexionar sobre la práctica docente, la escuela, la comunidad y el contexto en general donde se ubica. En otras escuelas están muy alejados de la comunidad y la lengua materna.

Victoriano: me percaté de los problemas del sector 04 de Ometepepec: no se trabaja la lengua amuzga. Hay una preocupación de los docentes sobre la forma de enseñar la primera y segunda lengua. En la escuela hay un avance en la forma de trabajar la primera y segunda lengua.

Leonel: Al inicio del curso hubo interés después se ausentaron. El curso reforzará lo que estamos haciendo. En otras escuelas no se ha avanzado. Algunas preguntas del taller se han hecho en el TFP. Como escuela, hemos avanzado en las actividades; hay un rechazo de los otros compañeros, no retoman nuestras experiencias (Jordá, 2009d).

Me parece que las opiniones reflejan un avance de los maestros en la comprensión de las implicaciones que tiene desarrollar una EIB y cómo antes apuntaba, la ausencia de ella en los demás sectores de maestros amuzgos y el poco interés y compromiso por mejorar la educación de sus pueblos.

Planeación de UDI y el Taller de Formación Pedagógica (TFP)

En el primer ciclo escolar decidí, que diseñaría y aplicaría una UDI en cada grupo con la observación y apoyo del docente hablante de amuzgo. La finalidad era, que los maestros comprendieran cómo elaborar una UDI. Era el mes de octubre (2005), después de observar el poco trabajo con las ciencias sociales, que dicho sea de paso, se reduce al festejo de las fechas históricas nacionales, sin articular las demás asignaturas, ni la historia del pueblo amuzgo, les propuse a los maestros que trabajaría la UDI “¿Quiénes somos, de dónde venimos?” elaborada para cada uno de los ciclos (1º, 2º y 3º).

La aplicación resultó un rotundo fracaso, porque la mayoría de los alumnos al ser AH no comprendían y el docente tampoco podía, al momento, explicar a los alumnos en ñomndaa lo que él no había construido.

Entre las lecciones que me dejó esta experiencia, está la dificultad que representa usar la lengua indígena en el manejo de conceptos de las ciencias sociales y naturales, es posible que por ello, los docentes hagan uso de conceptos en español que ni ellos mismos comprenden y menos pueden hacerlos accesibles a los niños a través de la traducción. Las evaluaciones externas arrojaron resultados desalentadores en los temas de ciencias sociales, también hay que subrayar que como ocurre en la mayoría de las escuelas mexicanas los docentes no conocen la historia nacional y menos han indagado la local. Estos temas quedan como afirma Torres (2012), en "el día de...", la Independencia, la Revolución...

Para que el maestro comprenda el sentido de la UDI, sus finalidades y cómo articular los conocimientos y experiencias de los niños, con los nuevos conocimientos, es necesario que él reflexione, busque información y construya la UDI. De otra manera, la acción pedagógica solo está basada en las rutinas que hemos aprendido en las capacitaciones, para cambiar hay que transformar los esquemas rutinarios a través de analizar la práctica y tomar conciencia de para qué y cómo actuamos (Perrenoud, 2005).

El espacio donde construimos las UDI fue el TFP, en esta actividad invertimos la mayoría del tiempo extra, que los maestros generosamente daban después de la jornada escolar. En los seis años en los que trabajamos juntos, le dimos un peso importante a la planeación, siempre partiendo de los problemas pedagógicos que los docentes identificaban en el aula, así como, de las observaciones del director y la asesora.

En el primer ciclo escolar (2005-2006), los docentes señalaban:

- Carencia de conocimientos escolares de grados anteriores sobre matemáticas, geografía, historia.
- Los HH y AH se niegan a hablar la segunda lengua aunque la comprendan, el principal motivo es la burla de los compañeros porque no la hablan correctamente (Jordá, 2006).

Lo que me pareció más relevante en las observaciones de aula, además de la excesiva utilización del libro de texto y las estrategias didácticas docentes que promovían la memorización sin comprensión, fueron las formas de relación entre mujeres y hombres de estudiantes y profesores. “Las formas de relación entre niños y niñas separación de géneros en los salones, juegos y trabajos escolares. También se da entre maestras y maestros.”

Las siguientes frases lo ilustran: “Las mujeres no trabajan porque están en la casa”. El usar como insulto “pareces niña”, “pareces vieja”.

“En general no advertía que hubiera normas explícitas o implícitas que regularan el comportamiento para una convivencia pacífica” (Ibídem).

El tema del género no se abordaba en la escuela para los docentes, tanto hombres como mujeres, inmersos en una sociedad patriarcal y machista, la condición devaluada de la mujer la han asumido como natural. Asimismo en el imaginario colectivo, la escuela debe dedicarse a los aspectos “académicos”, no a cuestionar las formas de relación en las que hemos aprendido a ser mujeres y hombres desde edad temprana (Castañeda, 2007). Sin embargo, en los últimos años de trabajo juntos, llevamos a cabo un taller con madres y padres en el cual iniciamos una reflexión sobre este tema, que más adelante expongo.

Con la experiencia de la planeación frustrada que antes narré, decidimos primero trabajar juntos una UDI, que sirviera como ejemplo para que cada docente hiciera la suya adecuada a su grado, los intereses y las características de sus alumnos.

Las UDI se debían entregar a la asesora para su revisión antes de aplicarla. La elaboración debía cubrir los siguientes criterios:

- Ser un tema de interés para los niños
- El tema se relacione con acontecimientos de la comunidad
- El nombre deberá ser amplio para que de él se deriven subtemas y se vinculen con los programas de las asignaturas
- Relacionar el nombre con los objetivos, las actividades y contenidos

- Los objetivos (aprendizajes esperados) se clasifican en conocimientos, habilidades, actitudes y valores
- Dosificación de tiempos: antes y después del recreo
- Registro diario de actividades de los niños y evaluación general al final de la UDI que permita calificar
- Recursos didácticos que incluyan música, canciones y juegos (Jordá, 2009a)

Presento algunos ejemplos de los nombres de las UDI que los docentes elaboraron, en los que me apoyo para hacer varias anotaciones sobre los avances y dificultades en su elaboración. Al principio, elegíamos el tema y diseñábamos colectivamente, en el siguiente ciclo, ellos mismos por parejas del mismo ciclo creaban las suyas y al final las realizaban de manera autónoma:

Cuadro No. 26 Concentrado de nombres de UDI elaboradas por docentes en tres ciclos escolares

| UDI Ciclo 2005- 2006 Diseño colectivo por ciclos | UDI 2006- 2007 Diseño parejas por ciclos | UDI Ciclo 2008-2009 Diseño autónomo |
|--|---|---|
| Quiénes somos de dónde venimos La Revolución Mexicana La bicicleta Bicentenario del natalicio de Benito Juárez García El agua La tiendita | 1º Isaía 1. Las vacaciones 2. Los animales que me gustan 3. ¿Cómo soy y de dónde vengo? 4. El mercado de mi Pueblo 5. El Maíz 6. El Corral 7. El Agua 2º María de Lourdes 1. Las vacaciones 2. La Feria de mi Pueblo 3. Quiénes somos 4. Mi Pueblo 5. El cuidado de la contaminación y la salud 6. El Maíz 7. Nuestra Bandera y Nuestro País | 1º A Avid 1. Mi nueva escuela 2. La Independencia de México 3. Los animales no son juguetes 4. ¿De dónde viene lo que comemos? 5. La Revolución de 1910 6. La familia y la casa 7. La escuela 8. Los trabajos que hacen las personas de mi localidad 1º B Isaía 1. Mi escuela 2. Las Fiestas Patrias 3. Mi familia y yo 4. El mercado de mi pueblo 5. El Corral 6. La Revolución Mexicana 7. Mi comunidad 8. El maíz 9. Mi juguete y mi juego favorito 10. Me voy de paseo |

Continúa Cuadro No. 26 Concentrado de nombres de UDI elaboradas por docentes en tres ciclos escolares

| UDI Ciclo 2005- 2006 Diseño colectivo por ciclos | UDI 2006- 2007 Diseño parejas por ciclos | UDI Ciclo 2008-2009 Diseño autónomo |
|---|---|---|
| | <p>3º Cipriano</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las vacaciones 2. Las Fiestas Patrias 3. ¿Quiénes somos? 4. Cómo medimos el tiempo 5. El Mercado 6. El Agua 7. Las Plantas y los Animales de Xochistlahuaca <p>4º Leonel</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las vacaciones 2. Historia personal y de mi país 3. Poblamiento de América 4. ¿Quiénes somos y dónde estamos? 5. La escritura de los números de los pueblos antiguos y actuales 6. Los días Festivos del 2007 7. El Maíz de Xochistlahuaca 8. El Agua 9. La reproducción de plantas y animales | <p>2º A María de Lourdes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escribiendo nombres propios 2. Qué festejamos en septiembre 3. La siembra del maíz 4. Día de Muertos D 5. La Revolución Mexicana D 6. Los animales 01/09 D <p>2º B Lizbeth(Reciente ingreso, sin salón ni grupo hasta septiembre)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Por qué celebramos el 15 y 16 de septiembre 2. ¿Por qué debo ir a la escuela? Mi Escuela 3. Mi localidad. 4. Por qué desfilamos el 20 de noviembre 5. Las plantas de Suljaa' 6. Las fiestas decembrinas 7. La Feria 8. Cómo medimos 9. Lo que comemos 10. Cuido mi cuerpo |
| | <p>5º Ricardo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las vacaciones 2. La fiesta de mi pueblo 3. ¿Quiénes somos? 4. Lo que hago en mi casa 5. Mi medio y yo 6. El maíz 7. Una vida sin adicciones 8. Mi Cuerpo <p>6º Avid</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De regreso a clases 2. Después de las vacaciones 3. El 15 y 16 de septiembre, una fiesta 4. Los cumpleaños 5. Nuestra música 6. Mi cuerpo mi salud y enfermedades 7. Buscando el tesoro 8. Los novios 9. Dónde jugarán los niños 10. El Maíz 11. La Tecnología de mi Pueblo 12. Los preparativos de mi clausura. | <p>3º Ricardo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mi regreso a clases 2. La Independencia de México 3. La Feria de mi Pueblo 4. La computadora 5. Nuestros alimentos 6. La Revolución Mexicana de 1910 7. Mis vacaciones de fin de año 8. Yo mido las cosas 9. El agua de mi pueblo 10. Los medios de transporte 11. Vámonos de viaje <p>4º Cipriano</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mis vacaciones de verano 2. La Independencia 3. Siembra y cultivo del maíz 4. Días de Muertos 5. La Revolución Mexicana de 1910 6. La Feria de mi Pueblo 7. El Sistema Solar <p>5º Leonel(cambió a 6º en marzo)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quiénes somos 2. La Independencia de México 3. Contaminación del agua, aire y suelo. El agua, Ecosistemas. 4. Revolución Mexicana |

Jordá, 2006a y b y 2009b.

Al comienzo, como ya he señalado, la elaboración fue muy directiva de mi parte, conforme pasaron los ciclos escolares y los docentes se sintieron más seguros, empezaron a tomar en cuenta a los estudiantes, por ejemplo: aquellos que recién ingresaban a la primaria y sentían temores en un ambiente desconocido; partir de sus gustos e intereses y no del libro de texto; reconocer y analizar problemas de la comunidad como el abastecimiento de agua en la época de estío, la contaminación del río, los arroyos, del aire con la quema de basura, etc.

Como puede apreciarse en los cuadros No. 26, la producción de UDI entre los maestros fue desigual algunos elaboraban hasta 11 al año y otros llegaban a la mitad. Los criterios establecidos anotaban que debían ser entregadas para su revisión, asunto que casi nadie cumplía, lo cual invalidaba el propósito de mejorar el trabajo antes de aplicar. La revisión de las UDI también cumplía la finalidad de conocer y registrar los contenidos que se trataban para preparar las evaluaciones externas.

Otro criterio de difícil cumplimiento fue la selección y uso de juegos, música, canciones y ejercicios de educación física que de manera natural se incorporaran en los temas. En estas dificultades está presente la idea de que el juego es para preescolar, tampoco los maestros tienen a su alcance música infantil apropiada que considere a los niños seres pensantes.

También es posible advertir en la selección y en el planeamiento de las actividades, la formación académica y el gusto por algunos temas, por ejemplo: Ricardo siempre mostró gusto por las matemáticas; Cipriano, como técnico agropecuario, en sus UDI son recurrentes los temas del campo; Avid se acercaba mucho a los niños y jóvenes planteando los temas sexuales que les inquietaban; Lizbeth con su formación de historiadora preguntaba a los niños por qué se celebraban las fechas de septiembre, de noviembre, por qué deben ir a la escuela.

No dejaban de estar presentes los temas históricos como parte de las tradiciones escolares y de la comunidad con los desfiles obligados. Deseo hacer mención sobre este punto en especial, ya que dimos los primeros pasos para evitar que la escuela al desfilarse no se convirtiera en botín de los grupos políticos en conflicto – la cacique y las autoridades tradicionales- porque debíamos elegir con cuál grupo lo haríamos. Para romper con esta práctica decidimos que la escuela no participaría ni con unos ni con otros. Como la mayoría de las familias del Barrio del Campo simpatizaban con las autoridades tradicionales y los hijos de sus dirigentes eran nuestros alumnos, nos cuestionaron por qué habíamos tomado esa decisión, para evitar chismes llamamos a asamblea de madres y padres, donde dimos nuestros argumentos. En general, quedaron conformes, los padres dirigentes no tanto, pero con el tiempo ganamos su confianza al ver el desempeño de los maestros y aprendizajes de sus hijos a través de representaciones de los hechos históricos en la escuela.

¿Es lo mismo planear que aplicar?

La relación pedagógica: alumnos, docente y conocimiento es en la que se concreta el proceso educativo, sin embargo en los años recientes los estudios sobre los maestros revelan un aspecto poco abordado, la subjetividad del docente (Abraham, 1975), y las implicaciones afectivas que tiene su tarea. Lortie encontró que las mayores recompensas que espera el maestro son las "recompensas psíquicas": "las veces que pude llegar a un estudiante o grupo de estudiantes y éstos aprendieron" (Ibídem. p.110).

La planeación que realizábamos en colectivo contribuyó a romper el aislamiento del profesor en el que se encontraba y que ha caracterizado su quehacer. La descripción que presentan Fullan y Stiegelbauer (1997) de cómo se sentía el investigador House en su primer año de trabajo habla por sí misma: "la otra característica notable de primer año de enseñanza, aparte de los fuertes sentimientos de mi propio fracaso y desesperación, era que estaba completamente solo" (p.111). Otra preocupación constante de los docentes sean principiantes o expertos, es el control y la disciplina en el salón de clases (Ibídem.). Los

sentimientos descritos se generaban con la observación que hacíamos en las aulas y mayor aun cuando video-grabamos, ya que yo misma lo había experimentado en innumerables ocasiones.

A pesar de estas condiciones, los docentes se habían expuesto a nuestras miradas en el afán de mejorar su trabajo, lo cual mostraba el fuerte compromiso de la mayoría y, sobre todo, lo difícil que es adoptar una postura crítica frente al propio desempeño, avance que ha sido reconocido en las investigaciones realizadas sobre el Proyecto Una Escuela para La Vida (Orraca, 2014; Tercero, 2016).

Es frecuente en el ejercicio de la docencia, que la planeación sea un trámite meramente administrativo para cumplir con las exigencias de la autoridad. Otra situación muy diferente la que se lleva a cabo en el aula. Fue por esta práctica común que anotamos como meta en los PAT: "Aplicación de UDI durante el ciclo escolar". Para evaluar los avances y las dificultades en este rubro, contábamos con autoevaluaciones de los docentes al término del ciclo escolar, además de las citadas observaciones de aula que con posterioridad fueron video-grabadas y analizadas en colectivo.

Las evaluaciones externas sobre los contenidos de las UDI, eran también un referente para conocer los aprendizajes de los alumnos, de las cuales obteníamos pistas sobre las necesidades que había que atender en la comprensión de nociones de tiempo personal, histórico, ubicación espacial, razonamiento matemático y el desarrollo de habilidades cognitivas en todos los campos de conocimiento en lugar de memorizar información. Precisamente, el partir de la formas locales de conocimiento sobre la naturaleza, de orientarse, medir, calcular, es la base para la comprensión y la construcción del conocimiento.

En el informe al PEC del ciclo escolar 2007-2008¹¹³, se anotaban como avances y dificultades en la aplicación de las UDI, los siguientes:

El 86% llevan a cabo lo que planean, es decir, las UDI no se quedan en un mero trámite que cubrir, sino se llevan a cabo.
Se observan cambios en ciertas prácticas, tales como:

¹¹³Los informes que elaborábamos no se circunscribían a los formatos asignados por el PEC que nos parecían restrictivos y que no daban cuenta de todo el trabajo realizado.

Distribución distinta de alumn@s en el espacio del aula, se rompen las tradicionales filas, lo que permite mejorar la comunicación, cara a cara, mayor movilidad para formar equipos de trabajo de ambos sexos y se establece un clima mayor de confianza y equidad.

Los alumnos se convierten paulatinamente en los principales actores, ellos por sí mismos elaboran los trabajos, vierten sus ideas, sus opiniones (Jordá y López Guzmán V., 2008).

En cuanto a las dificultades se señalaba que no era posible generalizar porque variaban de acuerdo con cada docente, en aspectos pedagógicos generales se observaba en algunos casos:

Temor a trabajar de manera diferente

Dificultades para que el docente deje de ser el actor principal en el aula, para tomar en cuenta ideas y experiencias de l@s niñ@s.

Para calcular el tiempo que dedica a las actividades

Esquemas de pensamiento y creencias que se traducen en prácticas tradicionales que conducen al docente, por ejemplo, en usar el libro de texto como una actividad predominante

Trabajar las operaciones matemáticas, de manera mecánica y desligada de la vida cotidiana

Poco uso del centro de cómputo (Ibídem.)

Las dificultades las ubicábamos en todas las metas propuestas de la dimensión pedagógica, y las atribuíamos a pretender abarcar demasiado, hasta 11 metas, las que incluían además del enfoque globalizador, la elaboración y aplicación de las UDI y las primeras y segundas lenguas, fortalecer los demás campos de conocimiento: matemáticas, la actuación positiva en el entorno natural, la comprensión y análisis del pasado y presente de la realidad social, mejorar las relaciones interpersonales, fomentar la creatividad a través del juego, música y canto. En fin, no consideramos que los procesos formativos son graduales y a largo plazo (PEC, 2006), los maestros no podían cambiar su práctica de la noche a la mañana.

Por ejemplo, le dábamos un peso importante al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas, ya que la evaluación externa era niño por niño y permitía a los evaluadores, director y asesora, darnos cuenta de si el docente impulsaba que los niños se expresaran oralmente, imaginaran, si había avances en

la necesaria comprensión para el aprendizaje de nuevos conocimientos o si los alumnos continuaban memorizando. La transformación de las prácticas tradicionales en el ámbito de lenguaje y comunicación no era posible observarlas en los alumnos en un lapso de seis meses que era el tiempo que había de una evaluación a otra.

Se hacía necesario valorar que esta experiencia era un proceso formativo para todos los involucrados y que hacer cambios significaba avanzar, retroceder, lo cual provocaba ansiedad al dejar el camino aprendido y enfrentar lo desconocido.

Las evaluaciones externas eran uno de los principales parámetros para el diseño del PAT, y en menor medida, la elaboración de las UDI, las observaciones de aula y videograbaciones, de ahí que en la evaluación donde se observaban resultados adversos había que incluir una meta para mejorar. Así, si en ciencias sociales que siempre fue en las que se obtuvieron los más bajos resultados, se incluyó la meta: "Lograr que los niños comprendan y analicen el pasado y presente de su realidad social. Asimismo mejoren sus relaciones interpersonales" (PAT, 2007-2008). La meta establecía como acciones en el Taller de Formación Pedagógica: conocer estrategias didácticas para el aprendizaje de las ciencias sociales.

El concentrado de los resultados de las evaluaciones externas que presento a continuación, explican la ansiedad que nos generaba no avanzar.

Cuadro No. 27 Escuela El Porvenir TV Concentrado de porcentaje resultados de Evaluaciones Externas por competencias comunicativas, campos de conocimiento escolar y ciclos escolares del 2006 -2007 al 2009-2010

| Campos de conocimiento escolar/ Lengua y Ciclo escolar | Primera Lengua | Segunda Lengua | Matemáticas | Conoc. M/CN | Ciencias Sociales |
|---|----------------|----------------|-------------|-------------|-------------------|
| 2006-07 Prom. Esc. | 74 | 75 | 68 | 68 | 50 |
| AH 2006-07 | 70 | 74 | 62 | 65 | 44 |
| HH | 78 | 76 | 74 | 71 | 56 |
| 2007-08 Prom. Esc. | 72 | 68 | 60 | 73 | 44 |
| AH 2007-08 | 67 | 68 | 57 | 66 | 33 |
| HH | 77 | 68 | 63 | 79 | 54 |
| 2008-09 Prom. Esc. | 70 | 56 | 65 | 70 | 50 |
| AH 2008-09 | 73 | 56 | 67 | 71 | 40 |
| HH | 67 | 56 | 63 | 68 | 60 |
| 2009-10 Prom. Esc. | 66 | 36 | 64 | 71 | 44 |
| AH 2009-10 | 64 | 30 | 59 | 67 | 42 |
| HH | 67 | 41 | 68 | 74 | 45 |

Prom. Esc.= Promedio de la Escuela. AH =Amuzgohablantes HH= Hispanohablantes Jordá (2010). Sistematización de evaluaciones externas de 2006 a 2010

Los resultados del Cuadro No. 27, en lo que se refiere al promedio alcanzado en la primera lengua, de manera global siempre fueron aprobatorios, si desglosamos por competencias¹¹⁴, la lengua hablada fue la de mayor porcentaje en cada ciclo escolar para ambos hablantes y el más bajo siempre, fue la escritura. Lo que hizo evidente que el desarrollo de la oralidad depende en gran medida de la oportunidad que los profesores daban a los niños para expresarse y la complejidad que implica desarraigar las concepciones docentes para que logren modificar sus estrategias en el proceso de aprender a escribir.

El promedio general de la segunda lengua fue aprobatorio los dos primeros ciclos con una diferencia al inicio de dos puntos y después sin diferencia entre ambos hablantes, pero vino en descenso los dos últimos ciclos y sobre todo en el último, la diferencia entre AH e HH se acentuó a 11 puntos. Las habilidades mejor

¹¹⁴Los resultados por competencias no se incluyen aquí para no hacer demasiado prolija su lectura.

evaluadas en general en el taller de español como L2, eran la pronunciación y el vocabulario y las que obtenían los porcentajes más bajos eran las estructuras gramaticales y las expresiones comunicativas. Justo aquellas competencias que tienen que ver con dialogar, entablar una conversación eran las menos desarrolladas, en cambio el vocabulario relacionado con la memorización de palabras fuera de un contexto de uso era la mejor evaluada.

Pienso que estos resultados reflejan las enormes limitaciones que tuvimos para trabajar la educación bilingüe, aunque reconozco haber alcanzado logros importantes como revertir la discriminación de la prueba ENLACE, darle el mismo sitio al amuzgo que al español, lo cual redundó en el fortalecimiento de la identidad de los niños AH, el reconocimiento a los profesores por las madres y los padres de familia al preferir llevar a sus hijos a nuestra escuela.

Si comparamos las evaluaciones en el campo de las matemáticas, en el primer y último ciclo los porcentajes promedio tienen una diferencia de cuatro puntos, pero si analizamos de acuerdo a los hablantes encontramos que de 12 puntos de diferencia en el primer ciclo escolar, esta se fue acortando en los dos siguientes hasta reducirse a cuatro. Sin embargo en el último ciclo nuevamente la diferencia se incrementó a nueve puntos.

En conocimiento del medio y ciencias naturales se obtuvieron resultados aprobatorios siempre y las diferencias entre hablantes oscilaron entre 13 y siete puntos porcentuales a favor de los HH. Destaca que en ciclo escolar 2008-2009 la ventaja fue para los AH. Me parece que este campo de conocimiento es el más cercano a la vida de los niños, lo cual le facilita el camino al docente si retoma el conocimiento que los niños tienen y no se centra en conceptos derivados de la ciencia occidental.

Como se puede apreciar en el cuadro No. 27 los mayores tropiezos estuvieron en las ciencias sociales por los argumentos que antes esgrimí, la conceptualización en español y las prácticas memorísticas sin sentido que llevan a que los niños rechacen la historia ya que, cuando se enseña consiste en la resolución de cuestionarios sin relacionarla con el pasado de ellos mismos.

Hoy a la distancia, reconozco que la dinámica de evaluaciones externas dos veces al año fue un exceso y que caímos en lo que criticábamos, al considerar que los resultados podían ser evidencias contundentes del aprendizaje de los niños y del desempeño de los profesores, sin tomar en cuenta que los niños demostraban sus avances con sus producciones escritas, la resolución de problemas y los cuestionamientos al profesor acerca de aquello que les inquietaba.

Evaluaciones Demostrativas (ED)

Las evaluaciones organizadas por la supervisión escolar 012, llamadas ED, reforzaban el carácter cualitativo que buscábamos y de rendición de cuentas a las madres y padres de familia. Éstas se iniciaron como el compromiso que los docentes habían contraído cuando lograron sostener la elección del supervisor Bartolomé López frente a la imposición caciquil. Tres fueron las “líneas de acción”:

- “1. La enseñanza del ñomndaa o español como primera lengua.
2. La enseñanza del español o ñomndaa como segunda lengua y
3. La enseñanza de la historia de los Nn’anncue Ñomndaa” (López Guzmán, B., 2012 p.239).

Las finalidades y características de su organización nos las narra su principal impulsor:

Dado que ya teníamos la experiencia de que si no se da seguimiento a los acuerdos y compromisos, los maestros no los cumplen, acordamos que para no dejar las acciones sueltas y que haya seguimiento y evaluación, implementar una serie de acciones desde las escuelas y supervisión para verificar si los maestros estaban cumpliendo con las tres líneas de acción, a estas acciones de evaluación las llamamos evaluaciones demostrativas que se realizan en dos momentos, en el primero a nivel escuela a mediados de ciclo escolar y ante los padres de familia, los alumnos tienen que demostrar de manera objetiva lo que han aprendido, esto se realiza a través de ejercicios de una guía en donde ponen en juego sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores ante situaciones cotidianas, desde el entorno inmediato, en su lengua y en español oral.

El segundo lo realiza la supervisión también ante los padres de familia con características parecidas, pero con instrumentos elaborados desde la supervisión escolar. Con esta actividad se logran varios objetivos, primero verificar que los maestros si estén llevando a cabo la educación

intercultural bilingüe; segundo, que los alumnos se sientan comprometidos en el estudio ya que saben que tienen la obligación de poner en evidencia lo aprendido y tercero lograr que los padres se sientan comprometidos e identificados con el trabajo que realiza la escuela (Ibídem.).

Estas actividades organizaban a cada grupo en equipos, cada uno recibía una guía que debían preparar en un tiempo limitado para exponer ante todos los alumnos de la escuela, las madres y padres de familia, docentes y supervisión escolar. A continuación presento un ejemplo de una Guía:

Cuadro No. 28 GUÍA DE APLICACIÓN DE LAS EVALUACIONES DEMOSTRATIVAS NIVEL ESCUELA

GRADO: PRIMERO GRUPO: "A"

TEMA: LOS ANIMALES DE MI CASA

Quioo' na m'aⁿ na maw'a

| Primera Lengua/ actividades | Matemáticas/ Actividades | Conocimiento del medio/ Actividades | Segunda Lengua / actividades |
|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ☞ En equipo platicar, qué animales hay en sus casas. ☞ Dibujar y escribir su nombre en papel bond. | <ul style="list-style-type: none"> ☞ La mamá de Ljaa' tiene en su casa 8 pollos y 7 guajolotes. ¿Cuántos animales tiene la mamá de Ljaa' en casa? | <ul style="list-style-type: none"> ☞ Exponen a sus compañeros y papás sus láminas y leen los nombres (animales domésticos) escrito en la hoja bond. ☞ Explican como resolvieron la actividad de matemática. | <ul style="list-style-type: none"> ☞ En pareja, simulan una conversación para presentar a sus mascotas. Juan, cómo se llama tu mascota. Mi mascota: se llama _____ y es un _____ Y tu mascota cómo se llama. Mi mascota: se llama _____ ☞ En equipo cantan "ndyee canch'ioo ntsmaa'a" |

Supervisión escolar 012, 2009.

Considero que las ED aportaban información en la **acción** porque era posible observar directamente a los niños, tomando en cuenta el grado escolar en el que estaban: si se organizaban para trabajar en equipo o en lo individual, uno hacía el trabajo y los demás escribían su nombre. Se ponían en juego las competencias comunicativas: ¿Comprendían las instrucciones de la guía? ¿Escribían sus ideas o

copiaban? ¿Eran capaces de explicar los procedimientos que habían seguido para resolver problemas? ¿Entablaban un breve diálogo en la segunda lengua?

¿Si los alumnos de 4º a 6º no habían visto el tema en la clase, podrían consultar sus libros de texto u otros materiales?

Al término de la exhaustiva jornada, todos estábamos agotados, las madres se habían retirado paulatinamente a sus hogares para continuar con sus tareas y ya no era posible preguntarles su opinión. El colectivo, al día siguiente, se reunía para intercambiar opiniones sobre los avances y las debilidades que habíamos observado y retomarlas en las nuevas planeaciones.

La participación de las madres y los padres de familia

Otra premisa de nuestro proyecto traducida en meta en todos los PAT fue: "Participación de madres y padres de familia en el proceso pedagógico aportando sus conocimientos" (PETE, 2006-2012).

Las relaciones con las familias en las escuelas rurales e indígenas son más cercanas que las que se entablan en las escuelas urbanas, pero no están libres de tensiones, como lo han sido en Xochistlahuaca, por los conflictos políticos. Las madres y los padres de El Porvenir TV dan su apoyo a los maestros si perciben que están haciendo bien su trabajo a través de lo que sus hijos platican en casa, si se sienten aceptados y motivados por el profesor (Mercado, 1999).

El reto era revertir la percepción de los padres de familia que las formas tradicionales de trabajar habían provocado:

[...] los padres de familia hacían una crítica fuerte a la escuela indígena en general, decían que lo que aprendían sus hijos en la escuela no les servía, ya que nos les ayudaban a resolver situaciones problemáticas cotidianas que ellos enfrentaban, que la escuela los hacía flojos, que ya no querían trabajar la tierra con ellos, que ya no querían vestir como ellos, que ya no querían hablar el ñomndaa, que la escuela desarraigaba a sus hijos de la familia y del pueblo, ya que al terminar la primaria, emigraban a las ciudades con la falsa ilusión de que allí vivirán mejor (López Guzmán, B. 2012 p.238).

Por lo tanto era imprescindible recuperar la relación con las familias pero ahora de manera diferente. Como sabemos, las actividades de los Comités de padres

de familia de cada escuela han sido tradicionalmente los encargados de mantener las instalaciones de los planteles educativos, obligación que correspondería a la SEP, en reciprocidad el director y los maestros deben contribuir a las gestiones que las familias requieren. También los programas asistencialistas como Oportunidades, hoy Progresá, obliga a que la escuela lleve el control de los niños que reciben el recurso económico a través de sus madres.

La meta que nos proponíamos era ir más allá de estas actividades y de aquellas como informar cada dos meses de su aprovechamiento, citarlos para darles quejas sobre el comportamiento de sus hijos. Lo que deseábamos era primero acercarnos a ellos para tratar de involucrarlos en el terreno pedagógico y a la vez valorar ante sus hijos el trabajo en el campo, los oficios, la elaboración de tejidos de las artesanías, etc. Se trataba de fortalecer la identidad cultural y al mismo tiempo buscar la cercanía entre la familia y la escuela para contribuir al mejor desenvolvimiento de los niños (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

Las actividades que se organizaron para lograr este acercamiento con las familias fueron dos reuniones al inicio y al final de cada ciclo escolar. La primera que es obligatoria para conformar el Comité de Padres, le dimos mayor formalidad para hacer partícipes a las madres y padres presentando el PAT y explicando las nuevas formas de trabajo en las cuales ellos estaban contemplados. Al convertirse en una actividad inicial cada periodo escolar logramos una mayor asistencia e interés de madres y padres.

La propuesta de participación era en las clases contando historias, experiencias, conocimientos sobre sus trabajos, pero hubo cierta reticencia de los maestros a incluirlos en las actividades de la UDI, lo cual atribuyo a los prejuicios y el estigma asumido de considerarlos ignorantes o poco informados. Algunas de estas actividades fueron visitar a madres o padres para dialogar con quienes trabajan en sus casas como carpinteros. Además acudieron al mercado, a las parcelas.

En el ciclo escolar 2007-2008, fundamos el anexo en la colonia La Mira, ya habíamos negociado la compra del terreno para pagarlo en "abonos". Pero lo que más deseábamos era construir nuestro propio espacio para salir de los permanentes

conflictos con el turno matutino y extender el proyecto en ese lugar donde no había primaria. Por ese tiempo, hicimos gestiones en las instancias oficiales pero sin respuesta, un profesor que se decía conectado con empresas prometió promover el proyecto para obtener financiamiento, nos confiamos y al final tampoco hubo nada.

Sin embargo, la necesidad de presentar el proyecto formal nos obligó a recibir asesoría para elaborarlo correctamente, ya que se requiere cierto conocimiento y habilidad para que un proyecto sea aprobado. En dicho proyecto establecíamos como un objetivo específico: "Fomentar la participación de la familia y miembros de la comunidad en los procesos pedagógicos, el mejoramiento de la salud, cuidado del medio ambiente y la rendición de cuentas" (Colectivo, 2009).

Bajo esta exigencia llevamos a cabo múltiples acciones, entre ellas, la participación de la arquitecta Edith Apóstol, recién egresada de sus estudios, quien diseñó el anteproyecto arquitectónico sin costo alguno. Lo cierto es que como ésta hubo muchas otras expresiones de solidaridad de las familias y la comunidad en general.

Emprendimos un censo entre las familias de El Porvenir vespertino para conocerlas mejor, saber si estarían en condiciones de cambiar al turno matutino. Los resultados de nuestras indagaciones arrojaron la siguiente información que desentrañó algunas ideas equivocadas que teníamos de quiénes eran las madres y los padres de familia:

Cuadro No. 29 Ocupaciones de las madres y padres de familia de la Escuela El Porvenir TV

| Madres de familia | % | Padres de familia | % |
|--------------------------|--------------|--------------------------|-----------|
| Amas de casa | 78.75 | Campeño | 52 |
| Profesora | 10 | Profesor | 20 |
| Artesana | 3.75 | Albañil | 6 |
| Comerciante | 3.75 | Fallecido | 5 |
| s/respuesta | 3.75 | Chofer | 4 |

| | | | |
|----------------|---------------|----------------|---------------|
| | | Comerciante | 4 |
| | | Herrero | 3 |
| | | Carpintero | 1.2 |
| | | Empleado | 1.2 |
| 80 encuestadas | 100.00 | Odontólogo | 1.2 |
| | | Militar | 1.2 |
| | | s/respuesta | 1.2 |
| | | 77 encuestados | 100.00 |

Elaboración propia con Encuestas Madres y Padres Escuela El Porvenir TV 2007-2008

A través de la comparación de las ocupaciones entre mujeres y hombres, se hace evidente como casi un tercio de las mujeres han salido del espacio familiar y como la única oportunidad de estudios universitarios para ellas ha sido la UPN. La encuesta nos permitió conocer que la mitad de los hombres se dedican al campo por eso sus hijos asisten al turno vespertino, porque trabajan con ellos por las mañanas, lo cual hizo evidente que el 90 por ciento, opinaran que preferían el turno vespertino por esta razón y por otra, la de "ayudar en los quehaceres domésticos". Un 20 por ciento opinaba que "les gustaba el trabajo de los maestros, trabajaban diferente, eran responsables" (Encuestas, 2007-2008).

También se aprecia que existen diversas ocupaciones, la que se sitúa en el segundo lugar es la de profesor, si sumamos el 10 por ciento de las maestras a nuestra escuela asistían el 30 por ciento de sus hijos, desde mi punto de vista es un indicador del reconocimiento al trabajo de los compañeros maestros.

El panorama de la escolaridad nos presenta datos reveladores de lo que ha sido la educación en la Cabecera municipal, la que es diferente al resto de las comunidades:

Cuadro No. 30 Escolaridad de las madres y padres de familia de la Escuela El Porvenir TV

| Madres de familia | Porcentaje | Padres de Familia | Porcentaje |
|--------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------|
| Sin estudios | 27.50 | Sin estudios | 25.00 |
| Primaria incompleta | 18.75 | Primaria incompleta | 21.80 |
| S/respuesta | 17.50 | Bachillerato | 14.00 |

| | | | |
|-------------------|--------|--|--------|
| Primaria completa | 13.75 | Educación superior (UPN y otras Licenciaturas) | 12.20 |
| Bachillerato | 8.75 | Primaria completa | 12.00 |
| Secundaria | 7.50 | S/respuesta | 8.20 |
| UPN | 6.25 | Secundaria | 5.40 |
| Total | 100.00 | Normal básica | 1.40 |
| | | | 100.00 |

Elaboración propia con Encuestas Madres y Padres Escuela El Porvenir TV 2007-2008

Es obvio el abandono educativo en que el municipio ha estado, aun reconociendo que la situación de las mujeres ha variado, es posible todavía reconocer la desigualdad entre mujeres y hombres. Si revisamos los porcentajes que corresponden a las mujeres sumando las distintas condiciones que nos hablan de su exclusión educativa, encontramos las que nunca asistieron a la escuela, quienes solo cursaron algunos grados de primaria y las que no contestaron la encuesta, encontramos que suman el 63.75 por ciento. Los hombres no se quedan muy atrás con el 55 por ciento.

Reconozco que además de los factores de exclusión educativa y social, también tiene un peso importante la cultura patriarcal de Suljaa', contra la que las mujeres se han empezado a rebelar, como lo muestran las cifras. A raíz del crecimiento del subsistema en el municipio con la fundación de escuelas preescolares en las comunidades, las mujeres han ganado terreno por esa idea de que el preescolar es la continuidad de la familia y solo las mujeres como madres, son las únicas que pueden atender ese nivel. En los tiempos idos era impensable que las niñas estudiaran ni siquiera la educación primaria.

En cambio, los pocos hombres que han podido realizar otros estudios universitarios que no sea la UPN, ha sido por el hecho de serlo, ya que su condición les permite salir a estudiar a Chilpancingo, Acapulco, la ciudad de México, es decir pueden vivir lejos de la familia.

Las preocupaciones compartidas entre familias y maestros giraban en torno al comportamiento de algunos niños que manifestaban actitudes agresivas o de timidez con tendencia al aislamiento. En el primer grado, niños que lloraban todo el tiempo hasta que llegaba la mamá para estar cerca de él, entre estos casos se encontraban los hijos de los maestros. Entonces les propuse que primero en el

colectivo hiciéramos un taller para tratar el tema para el cual nunca hemos sido preparados: cómo ser madre o padre y más tarde ellos lo llevaran a cabo con las familias de la escuela.

Nos apoyamos en la propuesta de Pick, Givaudam y Martínez (1997), *Aprendiendo a ser Papá y Mamá*, para empezar a sensibilizar más a los maestros que a las maestras, que sí hablan de estos temas. Elegí temas como: “yo mamá, yo papá”, “autoestima, afecto y confianza” y “toma de decisiones, autosuficiencia y sobre protección”.

Tradicionalmente en Xochistlahuaca y, sin temor a equivocarme, en la cultura mexicana, es a las mujeres a las que nos corresponde la educación familiar e ir a la escuela, basta con observar quienes son las que asisten a los distintos eventos escolares.

El taller se realizaba principalmente con base en las dinámicas que proponen las autoras, pero adecuándolas al contexto de Xochistlahuaca, porque al mismo tiempo íbamos diseñando el programa para trabajarlo con las familias. Iniciaba con un diagnóstico sobre:

[...] cuáles son las principales preocupaciones que tenemos frente al comportamiento de nuestr@s hij@s /alumn@s:

No hacen caso de lo que les digo

Se salen de la casa y regresan noche

No comen

Hacen berrinches

Son respondones

Andan con malas compañías, se drogan

Tienen novio y son pequeñas (Colectivo, 2010).

Los talleres, me parece, nos llevaron a reflexionar sobre la importancia que tiene en el desarrollo emocional de los niños, el ambiente familiar y el involucramiento de los padres en la educación de los hijos y las hijas, aunque en la sociedad de Xochistlahuaca es bien visto que sean ellos, los que en caso de una separación entre los cónyuges, se queden con los hijos. Las nuevas generaciones

cargan y atienden a los pequeños. Las parejas que asistieron se sintieron motivadas y esperaban que hubiera más talleres.

Reflexiones preliminares

En este último capítulo, intento descubrir las conexiones que se establecen entre los niveles macro, meso y micro, a través del entramado de redes que teje la colonialidad del poder al ejercer la violencia estructural en el ámbito escolar. Los mecanismos de que se ha valido son la imposición de un currículo prescrito nacional, las prácticas de capacitación que obstaculizan la formación de sujetos autónomos y la promoción del modelo de Doble Inmersión diseñado lejos de las necesidades educativas del contexto cultural y sin tomar en cuenta que los docentes son sujetos pensantes.

Este caso en particular, me parece ilustrativo ,cómo se tejen las relaciones de poder a través de la red entre Mexicanos Primero, Sylvia Schmelkes, primero como directora del Departamento de Investigaciones de la Universidad Iberoamericana y posteriormente como consejera presidenta del INEE, la cúpula del SNTE y el aval de la UNESCO- México, en complicidad con los poderes locales para impulsar el modelo DI. Lo grave de esta propuesta es que continúa la verticalidad y autoritarismo del sistema educativo, sin que le interese resolver las necesidades educativas de las poblaciones originarias, más bien está al servicio de la colonialidad del poder y del saber.

Expongo, cómo es un requisito básico para la comprensión de la práctica docente en las escuelas primarias de educación indígena, abordar de manera integral a todos los actores que están involucrados en el proceso educativo y político. Conocer cómo los maestros se apropian, reelaboran o rechazan las disposiciones dictadas desde el nivel meso y macro que permiten explicar qué pasa en el aula y la escuela para construir propuestas alternativas que respondan a las necesidades de los educandos y sus comunidades.

La propuesta de formación en marcha intentó hacer de los docentes sujetos autónomos, reflexivos e informados que tomen sus decisiones acerca de su trabajo en el para qué, el qué, el cómo hacerlo, que rompan con los esquemas rutinarios

valiéndose del trabajo colectivo que incorpore a las familias en el proceso pedagógico.

Fue posible mostrar los avatares que se viven en la construcción de propuestas educativas alternativas cuando, a pesar de haber dedicado mucho tiempo y esfuerzo a las planeaciones de UDI, al momento de llevarlas a la práctica surgían las dificultades que se traducían en frustraciones y desánimo.

Reconozco que mis exigencias en el trabajo ocasionaron resistencias en los maestros menos convencidos, además del cansancio que provocaba las largas sesiones de reflexión y planificación a las que no estaban habituados. Sin embargo, hubo quienes nunca escatimaron el ceder tiempo personal para trabajar fuera de la jornada escolar.

Me parece que el censo realizado con las familias mostró los mecanismos de exclusión social y educativa con la falta de oportunidad para cursar la educación básica para el grueso de la población del municipio. Pero al mismo tiempo, me cuestiono ¿si el haber asistido al tipo de escuela monolingüe en español y discriminatoria, hubiera cambiado en algo la situación de las madres y los padres? Creo que no habría mayor diferencia, puesto que la escuela ha sido la punta de lanza de la colonialidad del poder y del saber al promover mediante las políticas educativas e indigenistas el racismo y la estigmatización que ha provocado que asuman que "no saben" y se avergüencen de lo que son.

En el ciclo escolar 2009-2010 empecé a notar signos de descontento y manifestaciones que me hicieron pensar en mi retiro para romper la dependencia que había establecido con docentes y director. Pensaba que sería una forma de probar los resultados del proceso formativo. El primer año de mi ausencia causó enojo, dijeron sentirse abandonados, pero después, han probado que sí pueden hacerlo solos y hoy se han convertido en difusores del proyecto en otros estados impartiendo talleres para la elaboración de las famosas UDI.

Conclusiones finales

Considero que el presente estudio aporta una visión panorámica e histórica del sistema educativo mexicano, en él he intentado descubrirla subordinación del mismo a los organismos supranacionales y el lugar marginal que ocupa el subsistema de

educación indígena, cuyo papel ha sido reforzar la colonialidad del poder y del saber en los procesos educativos y en la formación de los maestros que han atendido a la población infantil de los pueblos originarios.

El análisis parte del nivel macro de las políticas educativas supranacionales para mostrar, cómo después de la Segunda Guerra Mundial proliferan los OI que penetran en los países periféricos, cuya expansión y fortalecimiento empieza en los años ochenta al impulsar la etapa de transición del modelo de desarrollo del colonialismo moderno a la colonialidad global.

Observo un paulatino alejamiento de México del resto de los países latinoamericanos en las políticas indigenistas, cuando en los años treinta nuestro país era pionero en proyectos de educación bilingüe, lo cual atribuyo, en parte, al debilitamiento y cooptación de las organizaciones indígenas que los gobiernos han llevado a cabo. Sin embargo, los maestros han llegado a la UPN y a pesar de los contextos adversos en los que trabajan han iniciado procesos de cambio en sus escuelas.

Considero que el viraje hacia la derecha empezó con los regímenes de Ávila Camacho y Alemán, quienes en nombre de la amenaza mundial que significó la Segunda Guerra, su alianza con Estados Unidos en la lucha contra el anticomunismo y la apertura a la inversión extranjera para industrialización, abandonaron el proyecto nacionalista y la educación convertida en "la escuela del amor" sufrió un enorme retroceso y los indios volvieron a ser invisibles durante décadas.

La educación para los indígenas cobra un nuevo impulso en los años noventa con la llegada de la educación gerencial para el desarrollo productivo, y en contraparte, el alzamiento zapatista. Sin embargo, los Acuerdos de San Andrés que proponían nuevas formas de relación de los pueblos con la sociedad dominante, fueron desvirtuados en el Artículo 2º Constitucional. De esta manera, hoy, el subsistema de educación indígena ilustra con claridad, la jerarquización étnico-racial y la colonialidad del saber en sus planes, programas de estudio, estrategias para la formación docente y en sus materiales de apoyo.

El presente estudio ejemplifica, cómo entre los mecanismos de exclusión educativa, está el hecho de que la asignación del presupuesto se base en criterios políticos en los tres niveles de gobierno, de este modo, se hace un uso faccioso del mismo, lo que impide que los recursos destinados a pueblos, comunidades y escuelas no lleguen a sus destinatarios.

Los acuerdos y compromisos que México contrae con los organismos internacionales son mediados y traducidos en políticas educativas nacionales por los "expertos" mexicanos designados por el grupo en el poder. Viñao (1994), sostiene que las políticas como originalmente se dictan, difícilmente llegan a concretarse, creo que este trabajo da cuenta de cómo en el camino hasta llegar a la escuela y el aula, sufren modificaciones, son recreadas y hasta rechazadas por los docentes quienes tienen la capacidad de construir una alternativa curricular, siempre y cuando, cuenten con condiciones políticas locales del nivel meso, como son la supervisión escolar y la jefatura de zonas que faciliten e impulsen el cambio.

Los organismos supranacionales ejercen su control y supervisión a través de redes regionales que se conectan con las instancias nacionales tanto educativas como sindicales y empresariales para impulsar el modelo educativo de la colonialidad del poder, la que responde a sus intereses económicos y políticos, y no, a las necesidades educativas de la diversidad sociocultural y lingüística de los pueblos sean o no indígenas.

Entre los mecanismos de control que los OS emplean están las pruebas estandarizadas de la OCDE que el INEE adopta, entre otros instrumentos, para la investigación de los resultados educativos. Desde mi punto de vista, los estudios estadísticos del INEE para evaluar tanto el aprendizaje de los estudiantes, como el ingreso y promoción de los docentes, requieren de estudios cualitativos que informen de lo que ocurre en las escuelas y aulas en la interacción cotidiana aspectos que un cuestionario no aporta.

A pesar de que esta institución ha señalado algunos de los puntos críticos que urge atender, como es la formación de docentes con estrategias distintas, los

resultados de sus investigaciones difícilmente son tomados en cuenta para el diseño de estrategias que modifiquen las actuales políticas de formación.

El examinar la historia de formación docente para una educación pertinente cultural y lingüísticamente, ofrece explicaciones sobre el grado de responsabilidad que tienen las instancias gubernamentales en el desplazamiento de los idiomas originarios por el español, los conflictos de identidad y el abandono de prácticas comunitarias, puesto que los proyectos educativos propuestos han sido el resultado de presiones en coyunturas políticas por lo cual instrumentados al vapor, siempre improvisados y lejanos a los intereses y necesidades de los pueblos. Encuentro en los informes de la DGEI que esta responsabilidad no es asumida, se desplaza hacia el gobierno federal, a los docentes, a la desigualdad social que prevalece en las comunidades indígenas

La gravedad de estas políticas son sus efectos negativos, los cuales tienen dos vertientes: por un lado, impiden el desarrollo integral de los sujetos estudiantes y maestros y por otro, estigmatizan a los pueblos originarios en lugar de fortalecer su identidad cultural y autoestima.

Tradicionalmente, el estado de Guerrero se ha caracterizado por su desigualdad social y exclusión educativa, condiciones que se agudizan en las regiones indígenas, acompañadas del estereotipo del guerrerense violento que los medios masivos de difusión han amplificado cuando se refieren a los maestros disidentes del SNTE. No obstante, las experiencias vividas con los docentes formadores de la Costa Chica y en el intento fallido de construir un modelo educativo para Guerrero, reafirma las posibilidades que los docentes tienen de elaborar propuestas educativas colectivas que respondan a los contextos donde trabajan cuando son escuchados, se les reconoce sus saberes y se entablan relaciones horizontales que dejen de lado la soberbia intelectual de los "expertos".

Los pobladores del municipio de Suljaa cuentan con una historia de agravios. Desde tiempos inmemoriales han enfrentado a los dominadores, llámense imperio mexica, encomenderos, poder caciquil, iglesias, instituciones financieras y al mismo tiempo, son poseedores de una riqueza cultural que apenas vislumbran.

Espero haber alcanzado mi propósito de examinar, cómo se expresa en el contexto concreto de Xochistlahuaca, la colonialidad global, descubrir el complejo entramado a través de sutiles mecanismos que tejen los poderes federales, estatales y fácticos, asociados a los poderes locales, cuyo propósito es llevar adelante un modelo educativo que responda a intereses.

Coloqué en el centro de este trabajo a la formación docente como el eje fundamental para transformar la educación, mientras el maestro continúe subordinado a esquemas rígidos de capacitación, donde solo debe seguir instrucciones sin la necesaria reflexión crítica de su trabajo, aislado en su salón de clase, sin conciencia de su papel educador que contribuya a la formación de sujetos sociales que intervengan en el cambio social, la escuela seguirá alejada de la vida cotidiana, no dotará a los niños de las herramientas que le permitan entender su realidad y contribuir a convertir esta sociedad injusta.

Considero que el análisis del proceso de construcción del Proyecto una Escuela para la Vida con sus avances, retrocesos y debilidades, ilustra que el trabajo colegiado, la reflexión crítica sobre la práctica docente, el vincular escuela-comunidad, pudo favorecer la construcción de una propuesta alternativa de “abajo hacia arriba”. Uno de los mayores retos que enfrentamos fue la estructura vertical del sistema educativo autoritario, como parte de las estructuras de poder a nivel federal y las correspondientes estructuras de poder locales, las que mantienen subordinados y enajenados a los pueblos, en general, y a la mayoría de los docentes. En este sentido, Marcela Orraca (2014), quien llevó a cabo una investigación sobre el proyecto opinaba:

Como proyecto político, la EPLV¹¹⁵ no está aislada, sino que se inserta en un proceso multidimensional de construcción social del territorio y de fortalecimiento del sentido de pertenencia entre los amuzgos. Por lo tanto, sus integrantes están involucrados en las tensiones y relaciones de poder existentes en el municipio, y los antagonismos que se ven en otros ámbitos de la lucha, existen también al interior de la escuela: hay temas irresueltos, errores, contradicciones. Con todo ello, no deja de ser un intento, hasta ahora bastante exitoso, de apropiación

¹¹⁵ EPLV= Escuela Para La Vida

de espacios y construcción de alternativas para fortalecer la autonomía en muchos sentidos (p.158).

Si bien, hay que destacar el trabajo colectivo de los maestros *sentipensantes*, también cabe resaltar a los sujetos individuales cuya actuación en momentos coyunturales puede ser clave para cambiar el rumbo de las prescripciones educativas dictadas desde el poder. Me parece que la iniciativa, creatividad y compromiso del profesor Bartolomé en su intenso trabajo, ha quedado plasmado en estas páginas, como lo ha sido el del Colectivo de la Escuela para la Vida, que ha sido el continuador de este esfuerzo.

El realizar un balance equilibrado de los logros y desafíos del Proyecto no ha sido una tarea fácil para mí, puesto que formé parte del proceso, por ello recorro a las conclusiones de otro trabajo de investigación de Priscila Tercero (2016), que puede tener una mirada independiente al no haber estado involucrada en el mismo:

Concluyo también que ante la percepción de la necesidad de contar con una educación escolar que forme sujetos reflexivos, críticos y capaces de tomar decisiones, los docentes desarrollan un modelo de educación alternativa para el medio indígena creando estrategias diferenciadas en el proceso pedagógico, formuladas desde ellos mismos y pensándolas de manera inclusiva con los padres de familia y los alumnos, con el eje fundamental del proceso formativo docente y el apoyo de un asesor pedagógico (p.183).

Si como afirma Tercero, en los maestros ha quedado la convicción de educar para formar sujetos *sentipensantes*, me siento satisfecha de haber formado parte del Colectivo y contribuir, de alguna manera, a cambiar el estado de cosas en la educación y en la injusta sociedad en la que vivimos.

Referencias

- Abarca, G. (2015). Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad. En: *Apuntes No. 9. Educación y Desarrollo Post-2015*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC. www.unesco.org/santiago [Recuperado 28/03/2016].
- Abraham, A. (1975). *El mundo interior del docente*. Barcelona: Ediciones de Promoción Cultural.
- Acevedo, M.L., Aguilar, I., Brunt, L.M., y Molinari, M.S. (1996). *Educación*

- Interétnica*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Agence Latinoamericaine D'information (ALAI, 1978). El Instituto Lingüístico de verano, instrumento del Imperialismo.
<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/9/doc/doc12.pdf> [Recuperado 6/12/2015].
- Agencia de Noticias IPC
<http://www.ipc.org.co/agenciadeprensa/index.php/2009/03/25/academicos-internacionales-lanzaron-duras-criticas-al-bid/> [Recuperado 6/05/2016].
- Aguilar, H., Guevara, G., Latapí, P., Cordera, R. (1992). El estado de la educación. En: Guevara, G. (compilador) (1992) *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE) pp.15-27.
- Aguilar Monteverde, A. (1971). *Problemas Estructurales del Subdesarrollo*. México: UNAM/ Instituto de Investigaciones Económicas.
- Aguirre Beltrán, G. (1988). Formación de una teoría y práctica indigenistas. En: *Instituto Nacional Indigenista 40 años*. México: INI.
- Aguirre Beltrán, G. (1992). *Teoría y Práctica de la Educación Indígena*. México: Universidad Veracruzana/ INI/ Gobierno del Estado de Veracruz /FCE.
- Aguirre Beltrán, G. y Pozas, R. (1981). *La política Indigenista en México. Métodos y Resultados. Tomo II: Instituciones Indígenas en el México Actual*. México: INI /SEP.
- Aguirre, J. (2011). *Introducción al Análisis de Redes Sociales*. Documento de Trabajo No. 82. Buenos Aires, Argentina: Centro Interdisciplinario para el Estudio de Políticas Públicas (CIEPP).
- Aguirre Lora, M.E. (1998). *Tramas y Espejos. Los constructores de historias de la educación*. México: UNAM-CESU/Plaza y Valdés Editores.
- Aguirre Pérez, I.G. (2003). Participación política y social de mujeres indígenas: el caso de una lideresa tradicional. En: *Cuicuilco*, vol.10 núm. 27, enero-abril. Distrito Federal, México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
<http://www.redalyc.org/pdf/351/35102707.pdf> [Recuperado 10/12/2017].
- Alonso, J., Aziz, A. y Tamayo, J. (1992). *El Nuevo Estado Mexicano I. Estado y Economía*. México: Universidad de Guadalajara /Nueva Imagen/ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Amadio, M. (1987). Políticas educativo culturales y principales acciones entre grupos indígenas de Centroamérica y Panamá. En: Zúñiga, M. Ansion, J. y Cueva, L. *Educación en Poblaciones Indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile: Instituto Indigenista Interamericano / UNESCO-OREALC, pp.31-50.
- Andrade, M. (1981). *Amílcar Cabral. Ensayo de biografía política*. México: Siglo XXI.
- Apple, M. (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. España: Paidós /MEC.
- Apple, M. (1993). Introducción. En: Liston, D.P. y Zeichner *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. España: Morata / Paideia pp. 11-16.

- Aronowitz y Bologh (1992). Introducción. En: Giroux, H. *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI /UNAM pp. 14-16.
- Arteaga, B. (1991). Nacionalismo y educación en los gobiernos de Lázaro Cárdenas (1934-1940) y Manuel Ávila Camacho (1940- 1946) En: Miranda B. (coord.) *El nacionalismo ante los grandes cambios: retos y perspectivas*. Memorias I Simposio Valores y Educación. Toluca, estado de México pp. 184-204.
- Arze, O. y Romero, S. (1983). Presentación. En: *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*. México: UNESCO-OREALC /III.
- Avendaño, E. (2012). Evaluación del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica (FAEB).
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ecu/article/view/45034>
 [Recuperado 29/06/2107].
- Backhoff, E., Bouzas, A. Hernández E. y García, M. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México: INEE.
- Backhoff, E., Solano-Flores, G., Contreras, L.A., Vázquez, M. y Sánchez, A. (2012). *¿Son adecuadas las traducciones para evaluar los aprendizajes de los estudiantes indígenas?* México: INEE.
- Backhoff, E., y Pérez-Morán, J. C. (coords.) (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. México: INEE.
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/150/P1C150.pdf>
 [Recuperado 15/03/2017].
- Banco Compartamos https://es.wikipedia.org/wiki/Compartamos_Banco
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID)
<http://www.iadb.org/es/banco-interamericano-de-desarrollo,2837.html>[Recuperado 19/12/2016].
- Banco Mundial (BM, 1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Washington, D.C. EE.UU.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/BancoMundial.
<http://documents.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf> [Recuperado 25/05/2017]
- Banco Mundial (BM, 2017). Quiénes somos.
<http://www.bancomundial.org/es/about> [Recuperado 28/05/2017].
- Bárcena, A. y Byanyima, W. (2016). América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo. ¿Cómo solucionarlo? Columna de opinión en el marco del Foro Económico Mundial (enero 2016). <http://www.cepal.org>. [Recuperado 22/02/2016].
- Bastida, L. (2014). Educación sexual: una deuda histórica. En *La Jornada suplemento S salud sexualidad sida*. Núm. 217 jueves 6 de agosto.
- Barjau, L. (1987). *No somos mestizos. Castas e Identidad Nacional*. México:

- Colección Imaginaria.
- Barre, M.Ch. (1985). *Ideologías indigenistas y movimientos indios*. México: Siglo XXI.
- Bartra, A. (compilador) (2000). *Crónicas del Sur. Utopías campesinas en Guerrero*. México: ERA.
- Berruecos, M.P (1988). *La enseñanza del español a niños hablantes de lenguas indígenas. Nivel superior. Parte II*. México: SEP.
- Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En: Latapí, P. (coordinador) *Un Siglo de Educación en México*. México: FCE pp. 74- 110.
- Bertely, M. (2003). *Educación, Derechos Sociales y Equidad. I Educación y diversidad cultural. Educación y medio ambiente. La investigación Educativa en México 1992-2002*. México: COMIE/ SEP/ CESU-UNAM.
- Bertely, M. (2009). Introducción. En: SEP, *Transformación posible de la educación para la niñez indígena*. México: Secretaría de Educación Pública/Subsecretaría de Educación Básica pp. 11- 25.
- Blanco, R. (2008). Presentación. En: Hirmas, C. *Educación y Diversidad Cultural: Lecciones aprendidas desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC /Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe (INNOVEMOS).
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf>
[Recuperado 01/02/ 2016].
- Bloom, E. (2008). México: El desafío de la educación para el siglo XXI. *AZ Revista de Educación y Cultura. El Banco Mundial y la educación en México*. Febrero pp. 16-20.
- Bolívar, A. (1999). La Educación no es un mercado. Crítica de la "Gestión de Calidad Total". <http://firgoa.usc.es/drupal/files/Bolivar1.pdf> [Recuperado 19/07/2017].
- Bonfil, G. (1987). *México profundo. Una civilización negada*. México: CIESAS/SEP.
- Booth, T. y Ainscow (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Tercera edición: traducción y adaptación Echeita, G. Muñoz, Y., Simón, C. y Sandoval, M. Consorcio para la educación inclusiva. España: FUHEM /OEI
- Brice, S.(1986). *La Política del Lenguaje en México. De la Colonia a la Nación*. México: INI.
- Britton, J. (1976). *Educación y Radicalismo en México. I. Los años de Bassols (1931- 1934)*. México: SEPSETENTAS.
- Bustamante, T. (1998). La reconstrucción, en: Ravelo, R. y Bustamante, T. *Historia General de Guerrero Vol. IV. Revolución y reconstrucción*. México: Asociación de Historiadores de Guerrero, A.C. / INAH / Gobierno del Estado de Guerrero.
- Buzzaqui, A. (1999). *El Grupo Operativo de Enrique Pichón Rivere: Análisis y Crítica*. <http://biblioteca.ucm.es/tesis/cps/ucm-t23006.pdf> [Recuperado 18/03/2018].
- Calvo, B. y Donnadiou, L. (1992). *Una Educación ¿Indígena Bilingüe y Bicultural?* México: CIESAS.

- Candela, A. (s/f). Efectos de las Evaluaciones Estandarizadas en los Sistemas Educativos. México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, ms.
- Cano, A. y A. Aguirre (2013), *Doña Perpetua. El poder y la opulencia de Elba Esther Gordillo*. México: Random House Mondadori.
- Carbó, T. (1984). *educar desde la cámara de diputados*. México: CIESAS.
- Carbonell, M. (2014) El asalto educativo. La silla rota.
http://www.miguelcarbonell.com/articulos_periodisticos/El_asalto_educativo
 [Recuperado 26/06/2017].
- Carmona, A. (1967). 382 Espías "Voluntarios". Historia de los Cuerpos de Paz en Chile. *Punto Final no. 32* Suplemento Primera quincena de julio. Santiago de Chile. <http://www.blest.ue/inf/PF32doc.html> [recuperado 01/12/2015].
- Carvajal, A. (1993). *El margen de la acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en el escuela primaria*. Tesis DIE. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.
- Casamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. España: Editorial Ariel.
- Caso, A., García Martínez, F. y Villalobos, T. (2015). *El gasto educativo en educación básica y media superior: tendencias e inercialidad*. Cuadernos de investigación No 44. México: INEE. <http://ww.inee.edu.mx> [Recuperado 11/06/2017].
- Castañeda, M. (2007). *El machismo invisible regresa*. México: Taurus
- Castro- Gómez, S. y Grosfoguel, R. Editores (2007). *El giro decolonial*. Colombia: Siglo del Hombre editores/ Universidad Central/ Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana / Pensar.
- Centro de Estudios Educativos (CEE s/f). *Cuaderno Guía para la Educación Bilingüe Bicultural*. México: autor.
- Centro de Estudios Educativos/Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa/ Heurística Educativa (CEE/SIEME/HE) (2013). Estándares para la educación básica. México: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XLIII, Núm. 3.
- Centro Rural de Educación Superior –Estipac (CRES-ESTIPAC, 2017).
<http://espanol.cresestipac.edu.mx/> [Recuperado 21/07/2017].
- CEPAL (1998). *Revista de la CEPAL –Número extraordinario* octubre. Santiago de Chile.
- CEPAL (2015). *América Latina y el Caribe: una mirada al futuro desde los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe regional de monitoreo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en América Latina y el Caribe, 2015*. (LC/G.2646), Santiago,2015. <http://www.cepal.org/es> [Recuperado 22/02/2016].
- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. (CREFAL a) Oferta Educativa.(CREFAL b) Acciones de Cooperación.

- <http://www.crefal.edu.mx/crefal25/index.php/> Recuperado [13/11/2015].
- <http://campus.crefal.edu.mx> Recuperado [06/08/2015].
- Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios (CIPAE, 2015).
<http://www.cipae.edu.mx/> [Recuperado 15/04/2015].
- Cevallos, F. (2012). Introducción. En: *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. Quito, Ecuador: Contrato Social por la Educación. Ecuador pp. 9-11.
www.contratosocialecuador.org.ec [Recuperado 10/03/2016].
- Chinkim, L. (1995). El Pueblo Shuar. En: Almeida, J. coord.(1995) *Identidades indígenas en el Ecuador contemporáneo*. Cayambe, Ecuador: Ediciones Abya-Yala pp.47-65.
- Chirif, (1991). Contexto y características de la educación oficial en sociedades indígenas. En: Zúñiga, M., Pozzi- Escot, I. y López, L.E. (editores) *Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima, Perú: FOMCIENCIAS Asociación peruana para el fomento de la Ciencias Sociales pp. 27-70.
- CIESAS/UNICEF (2009). *Educación Indígena: Experiencias Ejemplares. Una Escuela para la Vida*. Oaxaca, México: UNICEF/ Ojo de Agua.
- CIMACNOTICIAS 2008: año de violencia, inequidad e injusticia en Guerrero. México DF. 31/12/2008. <http://www.cimacnoticias.com..mx/?q=node/46130> [Recuperado 15/10/2017].
- Cisneros, E. (1990). *El proceso de transmisión cultural y la educación formal en las comunidades indígenas mexicanas. Estudio de antropología de la educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional / SEP.
- Colegio de Guerrero, A.C. (COLGRO) <http://www.colgro.mx/Historia.html>
<http://www.colgro.mx/Maestria.html> <http://www.colgro.mx/Doctorado.html> [Recuperado 23/09/2017].
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
http://www.cepal.org/sites/default/files/pages/files/informacion_historica.pdf
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 1998) *Revista de la CEPAL*. Número extraordinario. Santiago de Chile: CEPAL/ Naciones Unidas.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)
http://www.cdi.gob.mx/difusion/19abril/historia_interamericano.pdf
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2005). Indicadores sociodemográficos de población total y la población indígena por municipio <http://www.cdi.gob.mx/cedulas/2005/GUER/12071-05.pdf> [Recuperado 04/12/2017].
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).
<http://www.cdi.gob.mx/programas/2014/programa-especial-de-los-pueblos-indigenas-2014-2018.pdf> [Recuperado 29/09/2017].
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) Migración. Población Indígena, según entidad de nacimiento y población indígena de 5 años y más, según entidad de residencia en 2010, por municipio México (2015).

- <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/239929/08-cuadro-04.pdf>
[Recuperado 28/12/2017].
- Congreso Internacional de Americanistas
www.filosofia.org/ave/001/a051.htm Recuperado [15/11/2015].
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. España: Morata.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (CONEVAL, 2010).
- Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010), índices de marginación:
http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/mf2010/CapitulosPDF/Anexo%20B2.pdf
- Consejo Ciudadano Autónomo por la Educación (CCAIE, s/f).
www.acude.org.mx/biblioteca/participación/quienes-somos-consejo-ciudadano.pdf [Recuperado 30/09/15].
- Consejo Nacional de Participación Social (CONAPASE) (2010).
http://www.consejoscolares.sep.gob.mx/es/conapase/Acerca_de_CONAPASE [Recuperado 11/10/2015].
- Contrato Social por la Educación (2012). *Educación y buen vivir. Reflexiones sobre su construcción*. Quito, Ecuador: Contrato Social por la Educación. Ecuador.
www.contratosocialecuador.org.ec [Recuperado 10/03/2016].
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. España: Morata.
- Contreras, K. Se suspende el Congreso Pedagógico porque la SEG se retira de dos mesas. *El Sur de Acapulco. Educación*. Acapulco, Guerrero, 25 de junio del 2009.
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).
<http://eib.sep.gob.mx/diversidad/que-hacemos/> Recuperado 01/07/2017].
- CGEIB (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. México: SEP.
- Corbetta, S., López N. y Steinberg, C. (2008). Los contextos sociales de las escuelas primarias en México. En: López, N. (coord.) *Políticas de equidad educativa en México: análisis y propuestas*. México: UNESCO/ IIEP /CONAFE.
- Coronado, G. editora (1989). *De la realidad al deseo: hacia un plurilingüismo viable*. México: Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social (CIESAS).
- Coronado, G., Ramos, M.T y Téllez, F.J. (1984). *Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe*. México: CIESAS.
- Coronado, M. (2006). Tomar la escuela... algunas paradojas en educación intercultural. En: Muñoz, H. (coord.) *Lenguas y Educación en Fenómenos Multiculturales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana /Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201-Oaxaca.
- Cummins, J. (s/f). Conservando la lengua madre en los niños que hablan un idioma diferente al idioma predominante: algunos conceptos erróneos. Versión en español gentileza de la Oficina de Educación Bilingüe Bicultural. State Department of Education. Sacramento, California 98814.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Morata.

- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Argentina: Paidós Cuestiones de Educación.
- Declaración de Quito* (1991). En: *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Boletín 24*. Santiago de Chile: UNESCO /OREALC.
- Declaración de San José sobre el Etnocidio y el Etnodesarrollo* en: Bonfil, G., Ibarra, M., Varese, E., Verissimo, D. Tumiri, J. *et al.* (1982). *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio*. Costa Rica: Ediciones FLACSO, pp.21-27.
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Satisfacción de Necesidades de Aprendizaje Básico. Jomtien, Tailandia, 1990.
- Declaración Universal de Derechos Lingüísticos* (1998). Comité de Seguimiento y Consejo Científico de la DUDL, Barcelona: Diputació de Barcelona / Generalitat de Catalunya.
- Dehouve, D. y Bey, M. (2006). La política vista desde el municipio. En: Dehouve, D., Franco, V. y Hémond, A. (coordinadores) (2006) *Multipartidismo y poder en municipios indígenas de Guerrero*. México: CIESAS / UAG /Cooperativa Editorial Universitaria pp. 309-376.
- De Ibarrola, M. (1995). Editorial. En: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro. Educación Intercultural*. México: Año II, Noviembre- Diciembre, Número 8 pp. 23-35.
- De la Fuente, J. (1989). *Relaciones interétnicas*. México: Instituto Nacional Indigenista y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- De la O Casillas, J.A. (s/f) La Gestión Escolar
<http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo?nombre=9688-La+Gestion+Escolar.pdf> [Recuperado 19/07/2017].
- Delors, J. (1997). *La Educación Encierra un Tesoro*. México: Correo de la UNESCO /Ediciones UNESCO.
- Deruyttere, A. (2003). Pueblos indígenas, recursos naturales y desarrollo con identidad: riesgos y oportunidades en tiempos de globalización.
<http://www.iadb.org/es/banco-interamericano-de-desarrollo,2837.html> [Recuperado 15/12/2015].
- Diario Oficial de la Federación (DOF, 1973). Ley Federal de Educación
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf [Recuperado 15/ 10/2015].
- Diario Oficial de la Federación (DOF, 1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB). México: Poder Ejecutivo Federal.
- Diario Oficial de la Federación (DOF, 1993). Ley General de Educación. México: Poder Ejecutivo Federal.
- Diario Oficial de la Federación (DOF, 2001). Reformas al Artículo 2º Constitucional.
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_151_14ago01_ima.pdf [Recuperado 02//09/2015].
- Diario Oficial de la Federación (DOF, 2002). Decreto por el que se declara obligatoria la educación preescolar.

- https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos_reformas/2016-12/00130170.pdf [Recuperado 20/10/2015].
- Diario Oficial de la Federación (DOF, 2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: Poder Ejecutivo Federal.
- Diario Oficial de la Federación (DOF, 2013). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México: Poder Ejecutivo Federal.
- Diario Oficial de la Federación (DOF, 2014). *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Decreto por el que se aprueba el Programa Especial para los Pueblos Indígenas 2014-2018*. México: Poder Ejecutivo Federal.
- Diario Oficial de la Federación (DOF, 2014). *Acuerdo No. 716 Consejos de Participación Social en la Educación*. México: Poder Ejecutivo Federal.
- Díaz Arroyo, V. (2015). *Suljaa'-Xochistlahuaca. Una historia de movilizaciones sociales, entre éxitos y fracasos*. En: *Antropica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Año 1, Vol. 1, núm.1 enero –junio. Mérida, Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán, pp.108-117.
http://www.antropologia.uady.mx/revista/antropica/num01/7Diaz_Antropica_1R.pdf [Recuperado 04/12/2017].
- Díaz Barriga, A. (1998). *Tarea Docente. Una perspectiva didáctica, grupal y psicosocial*. México: UNAM/ Nueva Imagen.
- Díaz-Couder, E. (1998). *Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica*. En: OEI, *Revista Iberoamericana de Educación Número 17 Educación, Lenguas, Culturas*. Mayo- Agosto.
- Díaz- Couder, E. (2000). *Diversidad Sociocultural y Educación en México*. En: Díaz- Couder, E. y López Cardeña, D. (coordinadores) *Antología Temática "Cultura e Identidad"*. México: SEP.
- Díaz-Couder, E. (2009). *Diversidad lingüística*. En: *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*. Tomo I. México: UNAM-PUMC/ Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado de Guerrero.
- Dietz, G. y Mateos, L.S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP/ CGEIB.
- Durán, L. (1976). *Lázaro Cárdenas. Ideario Político*. México: Editorial Era popular.
- Esquivel, G. (2015). *Desigualdad Extrema en México. Concentración del poder económico y político*. México: IGUALES/ OXFAM-México.
- Ezpeleta, J. (1997). *Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado*. *Revista Iberoamericana de Educación Número 15 Micropolítica en la Escuela*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.
<http://rieoei.org/oeivirt/rie15a04.htm> [Recuperado 28/05/2017].
- Ezpeleta, J. y Weiss (coord.) (1996). *Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE). Evaluación Cualitativa de Impacto, Informe Final*. México: Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV-IPN.

- Fábregas, A. (1980). El Instituto Lingüístico de Verano y la Penetración Ideológica. En: *Indigenismo y Lingüística. Documentos del foro: La política del lenguaje en México*. México: UNAM.
- Feltes, J.M. (2015). *Hacia una Metodología Pedagógica para el Desarrollo de las Habilidades de la Bilingüedad y el Diálogo Intercultural en Estudiantes de las Escuelas Primarias Indígenas de México*. México: UNESCO-SNTE / Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana. [Recuperado 01/05/2016].
- Ferreiro, E. (1995). La alfabetización en lenguas indígenas. En: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro. Educación Intercultural*. México: Año II, Noviembre- Diciembre, Número 8 pp. 46-47.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Rodríguez, B. y colaboradores (1994). *Las Condiciones de Alfabetización en Medio Rural*. México: CINVESTAV.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires Argentina: Novedades Educativas /Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Flores- Crespo (2008). Análisis de política pública en educación: línea de investigación. Documento de investigación 5, México: INIDE- UIA.
- Flores- Crespo (2011). Análisis de política educativa. Un nuevo impulso. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 16, Núm. 50, pp. 687-698.
- Flores, E. Doce normales privadas en Guerrero imparten licenciaturas sin registro oficial. *El Sur de Acapulco*. Acapulco, Guerrero, febrero 12 de 2005. <http://suracapulco.mx/3/doce-normales-privadas-en-guerrero-imparten-licenciaturas-sin-registro-oficial/> [Recuperado 29/09/2017].
- Flores, J.J. y Santos, H. (2009). La educación indígena. En: Programa Universitario México Nación Multicultural / Secretaría de Asuntos Indígenas *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*. Tomo I. México: UNAM/PUMC- SAI, pp. 233-284.
- Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Fondo Indígena, 2016). <http://www.fondoindigena.org/drupal/es>
- Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas (FPCI-ONU). <http://undesadspd.org/indigenouses/Portada/NosotrosMiembrosdelForo/Historia.aspx>. [Recuperado 25/08/2015].
- Franco, V. M., López, B. y Valtierra, D. (1999). *Perfiles Indígenas. Los amuzgos de Guerrero*. México: Banco Mundial-CIESAS-INI.
- Franco, V.M. (2000). Monografía y diagnóstico del distrito electoral 08 de Guerrero con cabecera en Ometepec. http://portalanterior.ine.mx/documentos/DECEYEC/reg_indg_gro.pdf [Recuperado 28/12/2017].
- Franco, V.M. (2011). *Oralidad y Ritual Matrimonial entre los amuzgos de Oaxaca*. México: UAM/CIESAS/Miguel Ángel Porrúa.
- Freire, P. (1977). *La Educación como Práctica de la Libertad*. México: Siglo XXI.
- Fuentes, B. (1986). *Enrique Corona Morfín y la Educación Rural*. México: Ediciones

- Caballito / SEP Cultura.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El Cambio Educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Fundación Empresarios por la Educación Básica (EXEB, 2015).
<http://www.exeb.org.mx/wp-> [Recuperado 26/07/2017].
- Gaete, M. (2004). *Ideología y Teoría en el Pensamiento de Friedrich Von Hayek*. Tesis Magister en Ciencia Política, Universidad de Chile.
http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2004/gaete_m/sources/gaete_m.pdf
[Recuperado 21/05/2017].
- Galdames, V., Walqui, A. y Gustafson, B. (2006). *Enseñanza de la Lengua Indígena como Lengua Materna*. México: CGEIB/ InWent/PROEIB- Andes.
- Galeano, E. (1979). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI.
- Galván, L.E. (1985). *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*. México: CIESAS, colección Miguel Othón de Mendizábal No. 1.
- García Flores, R.I., Navarro, M. y Guzmán, M.S. (2007). Ser Director y/o Profesor en una Escuela Primaria Vespertina Pública: Del Rezago a la Transformación. Ponencia al IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1178846191.pdf> [Recuperado 11/03/2018].
- García Jiménez, R. (2007). El Proyecto Escolar y la organización Interna de la Escuela. Una Mirada Micropolítica. Ponencia al IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán, 5 al 9 de noviembre.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1178207494.pdf> [Recuperado 11/03/2018]
- García Ortega, M. (2009). Remesas en el Alto Balsas. Balance crítico. En: Programa Universitario México Nación Multicultural / Secretaría de Asuntos Indígenas *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*. Tomo I. México: UNAM/PUMC- SAI, pp. 169-172.
- García Sánchez, J., Castillo, A. y Aguilera, J.R. (2008). Sociedad del conocimiento y políticas neoliberales: la escuela bajo acoso. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México) Vol. XXXVIII, Núm. 1 y 2 pp. 35-59.
<http://www.cee.edu.mx/rlee/#> [Recuperado 11/03/2018].
- García Vásquez, E., Georges Klein, M., Hernández Zavaleta, B., Navarro Martínez, S.I. y Santos Baca, N.E. (2014). Discriminación Institucional de la Educación: Consideraciones Generales. En: Incidencia Civil en la Educación (ICE) *Desenmascarar la discriminación. La violencia del sistema educativo mexicano hacia los pueblos originarios y las personas con discapacidad*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México: ICE/CLADE/FRESCE.
- Garduño, J. (1985). *El final del silencio. Documentos indígenas de México*. Tlhuapan, Puebla, México: Premiá editora /Centro Cultural Mazahua.
- Gasché, (1997). Educación vista desde la Amazonía peruana. En: Bertely, M. y

- Robles, A. (coord.) *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995*. México: COMIE.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Giménez, G. (2000). Comunidades Primordiales y Modernización en México. En: Díaz-Couder, E. y López Cardaña, D. (coordinadores) *Antología Temática "Cultura e Identidad"*. México: SEP pp.67-90.
- Gimeno, J. (1992). El *currículum*: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En: Gimeno, J. y Pérez Gómez A. *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Gimeno, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las *competencias* en educación. En: Gimeno, J. (comp.) *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* España: Morata pp. 27-58.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (1995). *Estigma. La identidad deteriorada*. Argentina: Amorrortu editores.
- Gómez, M. (2014). El Tribunal Permanente de los Pueblos: a la sombra de Ayotzinapa <http://www.jornada.unam.mx/2014/11/18/opinion/018a1pol>
- González, B., Martínez, R. y Méndez, A. M. (1995). *Guía del Maestro para la Enseñanza de la Lengua P'urhépecha en los Servicios de Educación Indígena*. Quinta Eréndira, Pátzcuaro, Michoacán, México: Secretaría de Educación del Estado /Dirección de Educación Indígena /Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe.
- González Casanova, P. (1983). *Imperialismo y Liberación. Una introducción a la historia contemporánea de América Latina*. México: Siglo XXI.
- González, M. (2008). Experiencia para el desarrollo educativo. Entrevista a Axel van Trotsenburg, Director de Banco Mundial para México y Colombia. *AZ Revista de Educación y Cultura. El Banco Mundial y la educación en México*. Febrero pp.14-15.
- González Ruiz, E. (2010). Oficialismo derechista: la Unión Nacional de Padres de Familia. <http://www.contralinea.com.mx/archivo- revista/index.php/2010/05/02/oficialismo-derechista-la-union-nacional-de-padres-de-familia/> [Recuperado 29/05/2017].
- González Villarreal, R. La irrupción. Condiciones de emergencia del Movimiento Magisterial de Bases. *El Cotidiano*, Núm. 154, marzo-abril, 2009, pp. 75-84. México: Universidad Metropolitana Unidad Azcapotzalco. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512736008> [Recuperado 29/09/2017].
- Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel: Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos Editor.
- Granados, M.A. (2011). Estrategias de Elba Esther Gordillo. *Proceso* 17 de julio <http://www.proceso.com.mx/?p=276211>[Recuperado 22-04-13].
- Gunter, D. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en*

- México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.* México: SEP/CGEIB.
- Gutiérrez, M. A. (2006). Capítulo 1. Historia política y elecciones. En: Dehouve, D., Franco, V. y Hémond, A. (coordinadores) (2006) *Multipartidismo y poder en municipios indígenas de Guerrero*. México: CIESAS / UAG /Cooperativa Editorial Universitaria pp. 27-96.
- Gutiérrez, M. A. (2008). *Historia de Guerrero a través de su Cultura. Una perspectiva antropológica. Del mito a la representación imaginaria de la Independencia*. Vol. I. Chilpancingo, Gro., México: Universidad Autónoma del Estado de Guerrero.
- Gutiérrez, M.A. (2009). Las vicisitudes del movimiento indígena. En: Programa Universitario México Nación Multicultural / Secretaría de Asuntos Indígenas *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*. Tomo I. México: UNAM/PUMC- SAI, pp. 353-356.
- Habana, M. y Ocampo, S. (2008). Al año egresan 600 estudiantes de normales públicas y mil de privadas en Guerrero.
<http://www.jornada.unam.mx/2008/09/21/index.php?section=sociedad&article=039n1soc> [Recuperado 29/09/ 2017].
- Habana, M. y Morelos, R. (2008). Marchan hoy maestros de Morelos y Guerrero contra pacto educativo.
<http://www.jornada.unam.mx/2008/11/20/index.php?section=sociedad&article=039n1soc> [Recuperado 29/09/ 2017].
- Hamel, E. (1987). El conflicto lingüístico en una situación de diglosia. En: Muñoz, H. editor *Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México*. Jalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana pp.13-34.
- Heath, S. (1986). *La política del lenguaje en México: De la Colonia a la Nación*. México: INI.
- Hernández Hernández, N. (2015) *Forjando un nuevo rostro. Yancuic ixtlachihualistli. Orígenes y desarrollo de la educación indígena en México*. México: Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. Proyecto Educativo SC.
- Hernández Navarro, L. (1990) Entre dos luchas: la experiencia de la insurgencia magisterial a la luz del movimiento del 56-60. En: Campos, J.L. *et al. De las aulas a las calles*. México: Información Obrera /Equipo Pueblo pp.29- 42.
- Hirmas, C. (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO/ INNOVEMOS.
- Hirmas, C., Hevia, R., Treviño, E. y Marabio, P. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Huberman, L. (1981). *Historia de los Estados Unidos. Nosotros, el pueblo*. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Informador.Mx (2016).
 La escuela rural que da techo, educación y un oficio a indígenas.

- <http://www.informador.com.mx/jalisco/2016/692942/6/la-escuela-rural-queda-techo-educacion-y-un-oficio-a-indigenas.htm> [Recuperado 21/07/2017].
- INNOVEMOS Red Regional de Innovaciones Educativas.
<http://www.redinnovemos.org/index.php?option> [Recuperado [18/10/2015].
- Instituto Indigenista Interamericano (III, 1940). Convención sobre el Instituto Indigenista Interamericano.
<http://proteo2.sre.gob.mx/tratados/ARCHIVOS/I.I.I.pdf>
[recuperado 18/12/2015].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010). Censo de Población y Vivienda. México: autor.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2016). *Encuesta Intercensal 2015*. México: autor.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2010). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2006). *Sistema Nacional de Indicadores Educativos (SNIE)*. México: autor. <http://www.inee.edu.mx> [Recuperado 15/05/2017].
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *La educación para las poblaciones en contextos vulnerables. Informe Anual 2007*.
<http://www.inee.edu.mx> [Recuperado 15/05/2017].
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2014). *El Derecho a una Educación de Calidad. Informe 2014. Resumen ejecutivo*. México: autor. www.inee.edu.mx [Recuperado 13/04/2017].
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: autor www.inee.edu.mx [Recuperado 19/04/2015].
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados México. Docentes y directivos*. México: autor. www.inee.edu.mx [Recuperado 30/09/2015].
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)* México: autor. www.inee.edu.mx [Recuperado 30/09/2015].
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2016*. México: INEE. <http://www.inee.edu.mx> [Recuperado 25/08/2016].
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México: autor. www.inee.edu.mx [Recuperado 01/03/2017].
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México www.inee.edu.mx [Recuperado 22/05/2017].
- Internacional de la Educación. V Congreso Mundial. Instituto de Educación:

- Universidad de Londres.
- Jablonska, A. (2010). La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. En: Velasco, S. y Jablosnka, A. (coords.) *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN.
- Jiménez, Y. y Mendoza, R. G coordinadoras (2012). *Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas*. Informe Ejecutivo. México: DGEI.
- Jolibert, J. y Sraïki, Ch. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Jordá, J. (1999). Proyecto de Evaluación y Seguimiento de LEP y LEPMI' 90. Estudio sobre la Línea Productos de Titulación, Segunda Etapa (PES-2). Ajusco, México: Universidad Pedagógica Nacional (inédito).
- Jordá, J. (2000). *Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en las LEP y LEPMI'90*. México: UPN.
- Jordá, J. (2001). Hacia los problemas del manejo lingüístico en la escuela indígena. En: *El Silabario. La Universidad y la Educación Indígena*, Revista Unidad UPN 12 B Acapulco, año I número 1, diciembre, México.
- Jordá, J. (2003). *Formación de maestros para una enseñanza en contextos Indígenas*. Cuadernos de Discusión No. 7 México: SEP/ Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Jordá, J. (2003). *Ser maestro bilingüe en Suljaa': Lengua e Identidad*, Miguel Ángel Porrúa /UPN, México.
- Jordá, J. (2004). L@s maestr@s bilingües de Suljaa' y el estigma de ser indio. En: *Fuera del Rincón*, Revista de Divulgación para Docentes Num. 02, Puebla, Puebla.
- Jordá, J. (2014). La Licenciatura en Educación Indígena vista desde la realidad escolar de la región amuzga de Guerrero. En: Rebolledo, N. (coordinador) *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. México: Universidad Pedagógica Nacional pp.83-109.
- Julià, J. (1996). La construcción de la identidad étnica en ámbitos educativos no formales. (Actitudes de los agentes de socialización en centros de atención a la infancia de la ciudad de Lleida. En: Solé, C. (editora) *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Lleida, Cataluña, España: Universitat de Lleida.
- Landaburu, J. (1998). Oralidad y escritura en las sociedades indígenas. En: López, L.E. y Jung, I. (Comps.). *Sobre las huellas de la voz*. España: Morata/ PROEIB-Andes/ DSE/.
- Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Latapí, P. (1997). *Tiempo Educativo Mexicano IV*. México: Latapí, P. /Universidad Autónoma de Aguascalientes/ Universidad nacional Autónoma de México.
- Liston, D.P. y Zeichner (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales*

- de la escolarización*. España: Morata / Paideia
- López Bárcenas, F. (2003). El largo camino de las autonomías indígenas. *La Jornada*. Sección Política. México, viernes 13 de agosto de 2004. <http://www.jornada.unam.mx>
- López Castellanos, N. Rebautizado, el Plan Puebla Panamá está fortalecido, sostiene investigador. <http://www.jornada.unam.mx/2009/12/19/cultura/a05n1cul> Recuperado [10/04/2016].
- López Guzmán, B. (1997). *Los amuzgos y el municipio de Xochistlahuaca, Guerrero*. Chilpancingo, Gro., México: Dirección General de Culturas Populares. Unidad Guerrero PACMYC /Centro Amuzgo de Desarrollo Cultural A.C. (CADCAC).
- López Guzmán, B. coordinador (1998). *Suljaa'. Libro de Historia ñ'en Geografía 'naan' ndaatyuaa Suljaa' (Xochistlahuaca. Libro de Historia y Geografía del municipio de Xochistlahuaca, Guerrero)*. Xochistlahuaca, Gro.: Centro de Desarrollo Sociocultural de los Nn'a'ncue Ñomndaa, A.C.
- López Guzmán, B. (1999). *Educación Indígena Intercultural para los niños de Xochistlahuaca, Guerrero*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Colección Variaciones 1.
- López Guzmán, B. (2004). *Cwento 'naa' nn'a'ncue ñomndaa. Cuentos amuzgos tradicionales*. México: Universidad Pedagógica Nacional, No. 20 colección Cenzontle.
- López Guzmán, B. (2012). Experiencias en torno a la enseñanza, aprendizaje y difusión de la lengua ñomndaa del estado de Guerrero. En: *De la Oralidad a la Palabra Escrita. Estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México*. pp.231- 256. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3098/12.pdf> [Recuperado 04/12/ 2017].
- López Jiménez, J. (2009). Escuela Normal de Huajintepec, Gro. <http://costachicanuestra.blogspot.mx/2009/11/esc-normal-de-huajintepec-gro.html>. [Recuperado 06/10/2017].
- López, L. E. (1986). Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno. En: Zúñiga, M., Ansion J. y Cueva, L. *Educación en Poblaciones Indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile: Instituto Indigenista Interamericano / UNESCO-OREALC, pp. 239-255.
- López, L.E. (1995). Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. En: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro. Educación Intercultural*. México: Año II, Noviembre- Diciembre, Número 8 pp. 38- 45.
- López, L.E. (1996). La diversidad étnica, cultural y lingüística Latinoamericana y los recursos humanos que la educación bilingüe requiere. En: Muñoz, H. y Lewin, P. (ccords) *El Significado de la Diversidad Lingüística y Cultural*. México: UAM/INAH pp. 279-330.
- López, L.E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los

- recursos humanos que la educación requiere. En: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) *Revista Iberoamericana de Educación No. 13*. Número monográfico Educación Intercultural Bilingüe.
<http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a03.pdf> [recuperado 26/10/2015].
- López, L.E. y Jung, I. (Comps.) (1998). *Sobre las huellas de la voz*. España: Morata/ PROEIB-Andes/ DSE/.
- López, N. (2011). Escuela, Identidad y Discriminación. Notas introductorias y conclusiones apresuradas. En: López, N. (coord.) *Escuela, Identidad y Discriminación*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO/ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Regional Buenos Aires pp. 15-25.
www.iipe-buenosaires.org.ar [Recuperado 17/07/2017].
- Louzano y Moriconi (2014). Visión de la Docencia y Características de los Sistemas de Formación Docente. En: *Estrategia Regional sobre Docentes OREALC/ UNESCO Santiago. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Loyo, A. (1985). *El movimiento magisterial de 1959 en México*. México: Editorial ERA.
- Loyo, A. y Luna, M. coordinadores (1996). El contexto de las políticas educativas y científicas en la década 1982-1992. En: Loyo, A. y Padua, J. *Economía y políticas en educación. La investigación educativa en los años ochenta perspectivas para los noventa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Loyo, A. y A. Muñoz (2003). El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) En: *Estado del conocimiento 1992-2002. Sujetos, Actores y Procesos de Formación*. México: COMIE/ SEP /CESU- UNAM.
- Loyo, E. (1987). Experiencias Indígenas sobre educación bilingüe. En: *México Indígena. Lengua*. México: Instituto Nacional Indigenista Núm. 17 año III julio-agosto, pp.40-43.
- Maldonado, A. (2003). Organismos internacionales a partir de 1990 en México. En Ducoing, P. *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo I: Formación para investigación. Los académicos en México. Actores y organizaciones. La Investigación Educativa en México 1992-2002*. México: COMIE/SEP/CESU pp.363-412.
- Masferrer, E. (1983). El Movimiento Indigenista y la Educación Indígena (1940-1980). En: Rodríguez, N., Masferrer, E. y Vargas, R. *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina*. México: UNESCO/III pp. 521-527.
- Masferrer, E. (1983). Recomendaciones de los Congresos Indigenistas Interamericanos concernientes a la Educación Indígena. En: Rodríguez, N., Masferrer, E. y Vargas, R. *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*. Vol. II. México: UNESCO-OREALC/Instituto Indigenista Interamericano pp. 529-557.
- MClaren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- Manríquez – López, L. y Acle, G. Bilingüismo y competencia lingüística: Diferencias

- en las Subcompetencias Lingüísticas Náhuatl – Español. En: *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology*– 2006, Vol. 40, Núm. 3 pp.267-274.
- Martínez Casas, R. (2010). Los gobiernos locales frente a los indígenas urbanos: ¿La definición de nuevas políticas sociales? En: Velasco, S. y Jablonska, A. (Coordinadores) *Construcción de Políticas Educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN.
- Martínez, R. Gómez, A. y Méndez, C. (1993). *Una experiencia de Formación Docente a través de la Extensión Universitaria*. Tesis de Licenciatura México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Montiel, L.M. (2009). Las poblaciones indígenas frente a los grupos afrodescendientes: convivencia, participación y discriminación. En: Programa Universitario México Nación Multicultural / Secretaría de Asuntos Indígenas *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*. Tomo I. México: UNAM/PUMC- SAI, pp.75- 77.
- Martínez, M. y Obregón , J. (1991). *La Montaña de Guerrero. Economía, historia y sociedad*. México: INI/ Universidad Autónoma de Guerrero.
- Martínez Rescalvo, M. (2009). Economía y reproducción social. En: Programa Universitario México Nación Multicultural / Secretaría de Asuntos Indígenas *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*. Tomo I. México: UNAM/PUMC- SAI, pp.151-185.
- Martínez Rizo, F. (2007). *Aprendizaje en Tercero de Primaria en México*. México: INEE.
- Martínez Rizo, F. coordinador (2015). *Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación*. Cuadernos de Investigación 40. México: INEE.
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/148/P1C148.pdf>
 [Recuperado 28/03/2018].
- Martos, D. (2009). Prólogo. En: Weber, M. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*.
<https://fortunatti.files.wordpress.com/2015/04/la-etica-protestante-y-el-espiritu-del-capitalismo.pdf> [Recuperado 27/11/2017].
- Mato, D. (2009). Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/Buen vivir. Experiencias en América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos. En: Mato, D. coordinador (2009) *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/ Buen vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas, Venezuela: UNESCO/ IESALC pp. 11-60.
- Matsuura, K. (2004). Diversidad cultural una visión. En: UNESCO *Declaración Universal sobre Diversidad Cultural. Una visión. Una plataforma conceptual. Un semillero de ideas. Un paradigma nuevo*. Perú: Serie sobre la Diversidad Cultural 1, versión en español representación de la UNESCO en Perú.
 [Recuperado 26/03/2016] www.unesco.org/lima
- Medina, L. (1978). *Historia de a Revolución Mexicana. Periodo 1940-1952 Del Cardenismo al Avilacamachismo*. México: El Colegio de México T. 18.

- Medina, P. (2003). ONG y Redes Electrónicas en Educación Intercultural: Prácticas y Ámbitos en Tensión. En: Bertely, M. *Educación, Derechos Sociales y Equidad. I Educación y diversidad cultural. Educación y medio ambiente. La investigación Educativa en México 1992-2002*. México: COMIE/ SEP/ CESU-UNAM pp. 139-164
- Mejía, M.C. y Sarmiento Silva, S. (1987). *La Lucha Indígena: Un reto a la ortodoxia*. México: Siglo XXI.
- Mena, P., Muñoz, H. y Ruiz, Arturo (1999). *Identidad, Lenguaje y Enseñanza en Escuela Bilingües Indígenas de Oaxaca*. Oaxaca, México: UPN, Unidad 201 Oaxaca, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe/ Sistema de Investigación Regional "Benito Juárez" SIBEJ.
- Méndez, Urbán y Díaz (2009). Recursos naturales y desarrollo sustentable. En: Programa Universitario México Nación Multicultural / Secretaría de Asuntos Indígenas *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*. Tomo I. México: UNAM/PUMC- SAI, pp. 105-149.
- Mercado, R. (1989). El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria. En: *La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México: DIE/CINVESTAV/IPN pp.55-61.
- Mercado, R. (1991) Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. En: *Revista Infancia y Aprendizaje*.
Dialnet-SaberesDocentesEnElTrabajoCotidianoDeLosMaestros-48375.pdf [Recuperado 01/12/2015].
- Mercado, R. (1999). *El trabajo docente en el medio rural*. México: DIE/CINVESTAV/IPN.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación-Bolivia, Estado Plurinacional de Bolivia (2014). *Educación para Todos. Bolivia: Revisión Nacional de la EPT al 2015*. Bolivia: autor.
- Ministerio de Educación-Ecuador (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe* (MOSEIB). Quito, Ecuador: Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe.
- Ministerio de Educación-Perú (2013). *Hacia una educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta Pedagógica*. Lima, Perú: Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DGEIBIR).
- Miranda Arrieta (2006). *Entre armas y tradiciones. Los indígenas de Guerrero en el siglo XIX*. México: CIESAS / CDI- U. Michoacán.
- Miranda, F., Santizo, C., Acosta, R., Carmona, A. y Banderas A.E. (2008). *Programa Escuelas de Calidad. Evaluación Externa*. México: Facultad de Ciencias Sociales, Sede México.
http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/107022/1/INFORME_FINAL_COMPLEMENTO4000.pdf [Recuperado 18/03/2018]
- Modiano, N. (1974). *Educación Indígena en los Altos de Chiapas*. México:INI/SEP.
- Mondragón, J. (2009). De la gestión al tequio. Diversidad cultural, democracia y

- trabajo colaborativo. Apuntes para una gestión desde educación indígena. En: *Transformación posible de la educación para la niñez indígena*. México: SEP/ DGEI.
- Monsivais, C. (1990). El magisterio y la modernidad. En: Campos, J.L. *et al. De las aulas a las calles*. México: Pueblo/ Información Obrera.
- Mora, A. (s/f). Políticas macroeconómicas de estabilización y su incidencia en el bienestar económico y social en México (1983-2005). <http://www.eumed.net/librosgratis/2010c/757/La%20Politica%20Social%20adoptada%20bajo%20el%20paradigma%20neoliberal%20y%20su%20impacto%20en%20el%20bienestar%20economico%20y%20social.htm> [Recuperado 14/05/2017]
- Morales, R. (2011). Estrategia de profesionalización y formación docente. Transformación desde una gestión pública para la diversidad. En: SEP/DGEI *Profesionalización y formación continua para docentes indígenas y en contextos de diversidad*. México: Secretaría de Educación Pública/Subsecretaría de Educación Básica /Dirección General de Educación Indígena pp. 19-86.
- Mosonyi, E. (1987). 1. La defensa activa del pluralismo lingüístico, como condición insoslayable para el pluralismo socio-cultural. En: Zúñiga, M., Ansion J. y Cueva, L. *Educación en Poblaciones Indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile: Instituto Indigenista Interamericano / UNESCO-OREALC, pp.53-68.
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En: López, L.E. (editor) *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: FUNPROEIB Andes /Plural Editores.
- Muñoz Izquierdo, C. (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Murillo, F.J. e Hidalgo, N. (2015a). Editorial Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2015 –Vol. 8, Núm. 1* pp.5-9 <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num1/art1.pdf> [Recuperado 05/10 2015].
- Murillo, F.J. e Hidalgo, N. (2015b). Enfoques Fundamentales de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. No. 8 (1) pp.43-61.
- Murillo, G. A., Figueroa, J., Peña, E.M. y Turrent, M.C (2004). *Manual del Docente. Libro Básico 1.Libro del Alumno Nivel Básico1. Sugerencias didácticas para la enseñanza del español como segunda lengua*. México: CGEIB (inéditos).
- Nahmad, S. (1982). Indoamérica y Educación ¿Etnocidio o Etnodesarrollo?. En: Scalon, P. y Lezama, J. *México Pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe bicultural*. México: SEP/ DGEI pp. 21-44.
- Narro, L. (1987). El Cuaderno - Guía y la Educación Bilingüe Bicultural en México.

- En: Zúñiga, M., Ansion J. y Cueva, L. *Educación en Poblaciones Indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile: Instituto Indigenista Interamericano / UNESCO-OREALC, pp.193-204.
- Navarro, L., Díaz, C. y Vernon, S. (1989). Español. En: Rockwell, E. (coord. gral.) *Dialogar y descubrir. Manual del Instructor Comunitario. Niveles I y II*. México: CONAFE /DIE-CINVESTAV-IPN pp.225 - 323.
- Neff, F. (2009). Las poblaciones indígenas frente a los mestizos: convivencia, participación y discriminación. En: Programa Universitario México Nación Multicultural / Secretaría de Asuntos Indígenas *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*. Tomo I. México: UNAM/PUMC- SAI, pp. 35-38.
- Nolasco, M. (1980). El Instituto Lingüístico de Verano en México. En: *Indigenismo y Lingüística. Documentos del foro: La política del lenguaje en México*. México: UNAM.
- Noriega, M. (2000). *Las Reformas Educativas y su Financiamiento en el Contexto de la Globalización: El Caso de México, 1982-1994*. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN)/ Plaza y Valdés Editores.
- Novoa, J.L. (2017). La palabra perdida. En: López Beloso, R. *Eduardo Galeano, un ilegal en el paraíso*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Observatorio del Derecho a la Educación y Justicia (ODEJ, 2016). El (recorte al) gasto federal y el derecho a la educación.
<http://www.educacionfutura.org/el-recorte-al-gasto-federal-y-el-derecho-a-la-educacion/> [Recuperado 29/06/2017].
- Ocampo, J.A. (1998). Cincuenta años de la CEPAL. En: *Revista de la CEPAL* Núm. Extraordinario, octubre 1998. Santiago de Chile: Organización de la Naciones Unidas.
- O'Donoghue, J. coordinación general (2015). *Sorry. El Aprendizaje del inglés en México*. México: Mexicanos Primero.
- Olivo, M.A., Alaniz C. y Reyes L. (2011). Crítica a los conceptos de gobernabilidad y gobernanza. Una discusión con referencia a los consejos escolares de participación social en México. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 16 Núm. 50, pp. 775 -799.
- Olmos, R. (2013). *La Mafia Financiera de los Legionarios de Cristo*
<http://www.m-x.com.mx/xml/pdf/304/46.pdf> [Recuperado 02/01/2018].
- Olvera, A. X. (2009). Marcos curriculares para atender la diversidad étnica. En: SEP *Transformación posible de la educación para la niñez indígena*. México: Secretaría de Educación Pública/Subsecretaría de Educación Básica pp. 169-218.
- Organización de Estados Americanos (OEA) / Red Interamericana de Educación Docente <http://www.oas.org/es/ried/>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)<http://www.oei.es> [Recuperado 15/12/2015].
- Organización de Naciones Unidas /ECOSOC (ONU, 1965). www.un.org/es/ecosoc/ Recuperado [25/08/2015]

- Organización de Naciones Unidas (ONU, 1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
www.ohch.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx
- Organización de Naciones Unidas (ONU 2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los pueblos indígenas*. [Recuperado 13/11/2015]
- Organización de Naciones Unidas (ONU, 2014). El camino hacia la dignidad para 2030: acabar con la pobreza y transformar vidas protegiendo el planeta. Informe de síntesis del Secretario General sobre la agenda de desarrollo sostenible después de 2015. A/69/700. <http://www.un.org/es/index.html> [Recuperado 14/12/2015].
- Organización de Naciones Unidas /Comisión Económica para América Latina y el Caribe (ONU-CEPAL, 2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <http://www.cepal.org/es> [Recuperado 22/02/2016].
- Organización Internacional del Trabajo /Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe ((OIT/OREALC, 2007). *Convenio No 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. 2ª ed. Lima: OIT/OREALC.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010). *Acuerdo de cooperación México –OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas* Resumen ejecutivo www.oecd.org/edu/calidadeducativa. [Recuperado 15/05/2015]
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009). Informe TALIS <http://www.slideshare.net/guest3c8bc5/informe-talis> [Recuperado 15/05/2015].
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2011). La OCDE: 50 años promoviendo mejores políticas para una vida mejor. <https://www.oecd.org/centrodemexico/47765794.pdf> [Recuperado 15/05/2015].
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2015). Panorama de La Educación 2015. Nota País. México. <http://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf> [Recuperado 30/04/2018].
- OREALC/UNESCO (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Estrategia Regional sobre Docentes. OREALC / UNESCO Santiago*. Chile: Centro de Estudios de Políticas en Educación (CEPPE) /UNESCO. http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/antecedentes_y_criterios_para_elaboracion_de_politicas_docentes_en_america_latina_y_el_caribe/#.V0tDk77HzIU [Recuperado 29/05/ 2016]
- OREALC/UNESCO (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes*

- en América Latina y el Caribe: el debate actual. Estrategia Regional sobre Docentes. OREALC / UNESCO Santiago.* Chile: Centro de Estudios de Políticas en Educación (CEPPE) /UNESCO.
<http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/temas criticos para formular nuevas politicas docentes en america latina y el caribe el debate actual/#.V0tDUL7HzIU>
 [Recuperado 23/05/2016].
- OREALC/UNESCO
<http://www.unesco.org/new/es/santiago/regional-bu/reau-of-education/>
 [recuperado 13/12/2015].
- Orraca, M. (2014). *Construcción de Identidades con Niños Amuzgos en una Escuela Alternativa en Xochistlahuaca, Gro.* Tesis de Maestría en Desarrollo Rural. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Ortega, P. (1998). El Reto de la Educación Intercultural. En: *La Vasija. Revista Independiente Especializada en Educación y Ciencias del Hombre.* Año 1, volumen 1 número 3 agosto-noviembre, México.
- Padilla, G. (2016). *Consulta, territorios indios e información. Manual de uso múltiple.* México: UNAM/PUIC.
- Pellicer, A. (1999). *Así Escriben los Niños Mayas su Lengua.* México: DIE/ CINESTAV/ IPN/Plaza y Valdez.
- Pérez de Cuéllar, J. *et al.* (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de cultura y Desarrollo.* México: ONU- UNESCO/ Correo de la UNESCO Librería México.
- Pérez Gómez, A. I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I *Comprender y transformar la enseñanza.* España: Morata pp.398-429.
- Pérez Rocha, M. (1983). *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano.* México: Editorial Línea/ Universidad Autónoma de Guerrero / Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Peschard, J., Puga, C. y Tirado, R. (1983). De Ávila Camacho a Miguel Alemán. En: *Evolución del Estado Mexicano. Tomo III.* México: El Caballito pp.19-58.
- Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En: Paquay, L. Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords.) *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y competencias.* México: FCE pp.265-308.
- Petrich, B. enviada (2001a). Acusaciones mutuas ensombrecen la solución a los hechos violentos ocurridos en Xochistlahuaca. *La Jornada.* Política. México, Lunes 15 de enero p.7.
- Petrich, B. enviada (2001b). Atacó alcaldesa de Xochistlahuaca a opositores. *La Jornada.* Política. México, Martes 16 de enero p.7.
- Petrich, B. enviada (2001c). Una alcaldesa de televisión. *La Jornada.* Contraportada. Miércoles 17 de enero.
- Pick, S., Givaudan, M. y Martínez, A. (1997). *Aprendiendo a ser Papá y Mamá.* México: IDEAME.

- Popkewitz, T. (compilador) (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor, S.A.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)<http://www.preal.org/> [Recuperado 23/04/2016].
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL, 2006). *Cantidad sin Calidad. Informe del Progreso de la Educación en América Latina*.<http://www.preal.org/>[Recuperado 23/04/2016].
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL, 2012). *Pasantías Educativas* <http://www.preal.org/> [Recuperado 18/10/15].
- Programa Prospera (2016).
<https://www.gob.mx/prospera/documentos/que-es-prospera>. [Recuperado 02/01/2018].
- Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la interculturalidad (PUIC-UNAM).
http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/investigacion/programas_investigacion.html [Recuperado 12/04/2016].
- Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)
<http://www.unesco.org/new/es/santiago/regional-bureau-of-education/>
[Recuperado 13/12/2015]
- Puigrós, A. (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Quijano, A. (2009). Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del Poder. Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología en Buenos Aires, Argentina celebrada el 4 de septiembre.
<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/51.pdf>
[Recuperado 07/02/2016].
- Raby, D. (1974). *Educación y revolución social en México*. México: SEPSETENTAS.
- Ramírez, R. (1976). *La escuela rural mexicana*. México: SEP-Setentas.
- Raphael, R. (2007). *Los Socios de Elba Esther*. México: Planeta.
- Ravelo, R. y Bustamente, T. (1998). *Historia General de Guerrero Vol. IV Revolución y reconstrucción*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia/Gobierno del Estado de Guerrero/JGH Editores /Asociación de Historiadores de Guerrero, A.C.
- Regeneración <https://regeneracion.mx/microcreditos-usureros-de-largo-alcance/>
- Reyes, L. (1982). Programa de Formación Profesional en Etnolingüística. En: Scanlon, A. y Lezama, J. *México Pluricultural. De la castellanización a la Educación Indígena Bilingüe Bicultural*. México: Secretaría de Educación Pública /Dirección General de Educación Indígena.
- Rockwell, E. coordinación general (1989). *Dialogar y descubrir. Manual del Instructor Comunitario. Nivles I y II*. México: CONAFE /DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (1996). *Cursos Comunitarios: Una Primaria Alternativa para el Medio*

- Rural. En Documento DIE 47, Departamento de Investigaciones Educativas/ CINVESTAV/IPN.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- Rockwell, E. (2013). La Complejidad del Trabajo Docente y los Retos de su Evaluación: Resultados Internacionales y Procesos Nacionales de Reforma Educativa. En: *La Reforma Constitucional en Materia Educativa: Alcances y Desafíos*. México: Senado de la República Instituto Belisario Domínguez pp.77-109.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1989). La práctica docente y la formación de maestros. En: *La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México: DIE/CINVESTAV/IPN pp. 63-75.
- Rodríguez Sánchez, B. y Gallardo Gutiérrez, A.L. Duk, C. y Hernández, L. (coords.) (s/f). *La respuesta educativa a la diversidad étnica, cultural y lingüística*. Organización de Estados Iberoamericanos- Manfre. http://www.oei.es/inclusivamapfre/DIN_diversidadR.pdf [Recuperado 26/10/2015].
- Rodríguez Trejo, E. y Zapata, O. (1985). La docencia de acuerdo a los supuestos de la tecnología educativa. En: De Alba, A., Díaz Barriga, A., Follari, R. Kuri, A. Remedi, E. Rodríguez, A. et al. *Tecnología Educativa. Aproximaciones a su propuesta*. Querétaro, Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Rojas, R. enviada (2004a). Gobiernos paralelos encienden *focos rojos* en el corazón de la Montaña Amuzga. *La Jornada*. Sección Política. México, Lunes 9 de febrero de 2004. <http://www.jornada.unam.mx>
- Rojas, R. enviada (2004b). Los habitantes de Suljaa, divididos por la política pero unidos por la miseria. *La Jornada*. Sección Política. México, Martes 10 de febrero de 2004. <http://www.jornada.unam.mx>
- Rojas, R. enviada (2004c). La competencia electoral enrarece el ambiente político en Suljaa. *La Jornada*. Sección Política. México, Miércoles 11 de febrero de 2004. <http://www.jornada.unam.mx>
- Rojas, R. enviada (2004d). Amuzgos de Suljaa', en zozobra desde 1999 por resistirse a abusos de priístas. *La Jornada*. Sección Política. México, viernes 13 de agosto de 2004. <http://www.jornada.unam.mx>
- Rodríguez, N. (2009). Boceto para Guerrero del Plan Puebla- Panamá: rediseño espacial para una globalización a la medida. En: Programa Universitario México Nación Multicultural / Secretaría de Asuntos Indígenas *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*. Tomo I. México: UNAM/PUMC- SAI, pp.143-145.
- Saavedra, J. Defraudan a mil 500 jóvenes siete escuelas privadas de Guerrero. *La Jornada*. Lunes 13 de diciembre de 2004. <http://www.jornada.unam.mx/2004/12/13/035n1est.php>[Recuperado 29/09/2017]
- Sáenz, J.A. y Molina, A. La visión supranacional de la autonomía de gestión

- escolar: identificación de mecanismos endógenos de privatización en la descentralización de la escuela pública mexicana (Periodo 1992- 2014). I Encuentro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa. *II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação.6 e 7 de julho de 2015 –UNIFESP- Guarulhos- São Paulo –Brasil.*
- Salinas, S. e Imaz, C. (1984). *Maestros y Estado Tomo II.* México: Editorial Línea /Universidad Autónoma de Guerrero/Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Sánchez, Y. (2011). La profesionalización y nivelación de docentes de Educación Indígena: responsabilidad compartida. En: SEP/DGEI *Profesionalización y formación continua para docentes indígenas y en contextos de diversidad.* México: Subsecretaría de Educación Básica /Dirección General de Educación Indígena pp. 315- 351.
- Santizo, C. (2011). Gobernanza y participación social en al escuela pública. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 16 Núm. 50, pp.751-773
- Sarukán, J. (2014). Avances del Trabajo de los Comités de CONAPASE. III Asamblea de CONPASE. México: CONPASE
- Schmelkes, S. (1999). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso.* México: FCE.
- Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL, 2013). Municipios marginados
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2005). *Educación Básica. Primaria Plan y programas de estudio 1993.* México: Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Materiales Educativos.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2007). ENLACE, "Informe de Resultados a Padres de Familia", México: autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009). *Plan de Estudios 2009. Educación básica. Primaria.* México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009). *Transformación posible de la educación para la niñez indígena.* México: Subsecretaría de Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011a). *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.* México: autor.
- SEP (2014). *Diagnóstico del Programa. S224 Inclusión y Equidad Educativa.* México: Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas.
- SEP (2015). Ruta de Mejora Escolar. Ciclo 2015-2016. Educación Primaria. Consejos Escolares. Sexta Sesión Ordinaria. México: Subsecretaría de Educación Básica/ Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa.
- SEP/ CONAFE (1997). *Planeación de Lecciones Multigrado 3. Diario de Clases.* México: CONAFE.
- SEP/CONAFE (1998). *Planeación de Lecciones Multigrado 4. Bitácora del Docente. Primaria Indígena.* México: CONAFE /Unidad de Programas Compensatorios.
- SEP/ CONAFE (2009).
www.conafe.gob.mx/programascompensatorios [Recuperado 2015]
- SEP/ CONAFE (2016).
<http://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/historia>
 [Recuperado 04/06/2017]

- SEP/ CONAFE (2017).
<https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-comunitaria-del-conafe> [Recuperado 11/07/2017].
- SEP/DGEI (1986). *Bases Generales de la Educación Indígena*. México: DGEI
- SEP/DGEI (1987). *Manual para el fortalecimiento de la educación bilingüe bicultural*. México: autor.
- [SEP/DGEI \(1990a\). Programa para la modernización de la educación indígena. México: autor.](#)
- SEP/DGEI (1990b). *Fundamentos para la modernización de la educación indígena*. México: autor.
- SEP/DGEI (1990c). *Manual de captación de contenidos étnicos 1990-1994*. México: Autor.
- SEP/DGEI (1994). *Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de las zonas indígenas*. México: autor
- SEP/DGEI (2001). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal/ Dirección General de Educación Indígena.
- SEP/DGEI (2010). Colección *Semilla de Palabras*. México: autor.
- SEP/DGEI (2011). *Profesionalización y formación continua para docentes indígenas y en contextos de diversidad*. México: autor.
- SEP/DGEI (2012a). *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Ámbito Histórico de la Migración en México*. México: autor.
- SEP/DGEI (2012b). *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Metodología para el desarrollo de proyectos didácticos*. México: autor.
- SEP/DGEI (2013). *Lengua Indígena. Parámetros Curriculares. Educación primaria indígena y población migrante*. México: autor.
- SEP/DGEI (2014). *Libro para el maestro. Educación Primaria indígena y de población migrante. Primer ciclo. Asignatura Náhuatl*.
http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/asignaturas-lengua-indigena/ali_00003.pdf [Recuperado 03/09/2017].
- SEP/DGEI (2014). *Tequio educativo. Somos Diversidad*. México: autor.
- SEP/DGEI (2015). *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante. Fascículo 1. Fundamentación normativa e Historia de la educación Primaria Indígena*. México: autor.
- SEP/ DGEI /IDEA/ ONU-PNUD (2013). *Índice de Equidad Educativa Indígena. Informe de Resultados para México, sus Estados y Municipios, 2010*. México: autor.
- SEP/DGESPE (2004). Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural bilingüe 2004-2005.
<http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/leprib> [Recuperado 03/09/2017]
- SEP/ DGESPE (2012). Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepriib/malla_curricular

[Recuperado 03/09/2017].

SEP/DGPP (2008). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras del ciclo escolar 2007-2008*. México: autor.

SEP/DGPP (2014). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras del ciclo escolar 2013-2014*. México: autor.

http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014.pdf

SEG/PEC/PRONAP/PAREIB/PNL (2006). *Plan Estratégico de Transformación Escolar. Cuadernillo de fortalecimiento. Ciclo Escolar 2006-2007*. Chilpancingo, Gro.: autor.

SEP/PNUD (2013). *Evaluación del proceso de Cuatro Programas y Estrategias de Educación Indígena. Construcción de ciudadanía y Educación Indígena. Prácticas con Equidad*. México: autor.

SEP/SEG (2002). Convocatoria de la Coordinación Estatal del Programa Escuelas de Calidad. Chilpancingo, Guerrero: autor.

SEP/SNTE (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. ALIANZA_POR_LA_CALIDAD_DE_LAEDUCACION1905081.pdf.

Sepúlveda, G. (1996). Interculturalidad y construcción del conocimiento. En: Godenzzi, J. (compilador) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco, Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas pp.93-103.

Sierra, E.Y. (2011). Co-construcción de políticas educativas por y para maestros de Educación Indígena. En: SEP/DGEI *Profesionalización y formación continua para docentes indígenas y en contextos de diversidad*. México: Subsecretaría de Educación Básica /Dirección General de Educación Indígena pp.89-138.

Sierra, T. (1987). Identidad étnica en prácticas discursivas. En: Muñoz, H. editor *Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México*. Jalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana pp.73-85.

Solé I Gallart, I. (1991). ¿Se puede enseñar lo que se ha de construir? En: *Revista Cuadernos de Pedagogía*, No. 188, Barcelona, España pp.33-35.

Solé, C. (1996). *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Barcelona: Universitat de Lleida.

Sotelo, J. (1982). La educación socialista. En: Solana, F. Cardiel, R. y Bolaños, R. *Historia de la educación pública en México*. México: FCE/SEP.

Soustelle, J. (2013). *La vida cotidiana de los aztecas en vísperas de la conquista*. México: Fondo de Cultura Económica.

Souto, M. (1997). Prólogo. En: Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la Formación. Formación de Formadores*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas / Universidad de Buenos Aires pp. 9-14.

Spindler, G. (1993). La transmisión de la cultura. En: Velasco, H., García Castaño, F.J. y Díaz de Rada, Á. *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología y d la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

- Subversiones (2012). Radio Ñomndaa: palabras libres y verdaderas en los tiempos de la contrainsurgencia. Segunda parte. Agencia Autónoma de Comunicación. <https://subversiones.org/archivos/2041> [Recuperado 02/01/2018].
- Sulca, E. (1994). *Nosotros los coletos. Identidad y Cambio en San Cristóbal de las Casas*. Tuxtla Gurtiérrez, Chiapas, México: Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- Summer Institute of Linguistics (SIL). <http://www.sil.org/node/85>
- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: FCE.
- Tedesco, J.C. y Arze, O. (1987). Presentación. En: Zúñiga, M. Ansion, J. y Cueva, L. *Educación en Poblaciones Indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile: Instituto Indigenista Interamericano / UNESCO-OREALC, pp.11-13.
- Tercero, P. (2016). *Una Escuela para la Vida: aportes de los Nn'ánue Ñomndaa de Suljaa' (amuzgos de Xochistlahuaca) del Estado de Guerrero a la educación primaria bilingüe*. Tesis de Licenciatura en Sociología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tiburcio, H. (2009). Mujeres indígenas y desarrollo. En: Programa Universitario México Nación Multicultural / Secretaría de Asuntos Indígenas *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*. Tomo I. México: UNAM/PUMC- SAI, pp.423-427.
- Titone, R. (1975). *Bilingües a los tres años*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapeluz.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. España: Morata.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. En: *Revista de Educación*, 345. Enero-abril 2008, pp. 83-110.
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. México: Morata.
- Torres, R. y Tenti, E. (2000). *Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios*. www.oei.es/historico/equidad/mexico.PDF [Recuperado 03/06/2016].
- Tovar, A. P. La portería vacía (Carlos Lorenzo Hernández Muñoz desaparecido de Ayotzinapa) <http://www.centroprodh.org.mx/43xayotzinapa3/project/253/>
- Trapnell, L. (1987). Contradicciones entre la educación formal y el mundo cultural amazónico. En: Zúñiga, M. Ansion, J. y Cueva, L. *Educación en Poblaciones Indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile: Instituto Indigenista Interamericano / UNESCO-OREALC, pp. 225-237.
- Treviño Villareal, E. (2007). Capítulo 2. El caso de las primarias indígenas. En: INEE, *La educación para contextos vulnerables. Informe Anual 2007*. México: INEE. <http://www.inee.edu.mx> [Recuperado 25/08/2016].
- Treviño Villarreal, E. y Treviño González, G. (2003). *Factores socioculturales*

- asociados al rendimiento de los alumnos al término de la educación primaria: un estudio de desigualdades.* México: INEE.
- Tribunal Permanente de los Pueblos (TPP, 2014). *De libre comercio, violencia, impunidad y derechos de los pueblos de México (2011-2014)*, la sentencia de la audiencia final presentado en la Ciudad de México el 15 de noviembre. www.tppmexico.org
- Trujillo, J. R. (2015). El golpe de timón que recentralizó la política pública para el financiamiento de la educación básica en México: avances, retos y pendientes a 2015 en la implementación del Fondo de Aportaciones de Nómina Educativa y Gasto Operativo. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua, COMIE.
- UNESCO (1994). *Declaración Mundial de Educación para Todos*. París, Francia: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf> [Recuperado 02/ 10/2015]
- UNESCO (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo. Documento preparado para la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible. Johannesburgo, 26 de agosto - 4 de setiembre 2002.
- UNESCO (2004). *Declaración Universal sobre Diversidad Cultural. Una visión. Una plataforma conceptual. Un semillero de ideas. Un paradigma nuevo.* Perú: Serie sobre la Diversidad Cultural 1, versión en español representación de la UNESCO en Perú. [Recuperado 26/03/2016] www.unesco.org/lima
- UNESCO (2016 a). *Si no comprendes, ¿cómo puedes aprender? Documento de Política 24 Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.* https://en.unesco.org/gemreport/sites/gemreport/files/language_paper_references.pdf [Recuperado 16/04/2016].
- UNESCO (2016 b). *Competencias interculturales* como instrumentos de cambio para una sociedad más inclusiva. Comunicado de prensa 15-04-2016 <http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/intercultural> [Recuperado 17/04/2016].
- UNESCO- 1NNOVEMO5 (2008). *Educación y Diversidad Cultural. Lecciones desde la práctica en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC- UNESCO.
- UNESCO-OREALC (1991). *Boletín 24 Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- UNESCO –OREALC (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: OREALC. <http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/politicas-educativas-de-atencion-a-la-diversidad-cultural-brasil-chile-colombia-mexico-y-peru-volumen-i/#.VxPih0fHzIU> [Recuperado 26/03/2016].
- UNESCO/ OREALC (1991). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 24*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC. <http://www.unesco.org/new/es/santiago/regional-bureau-of-education/> [Recuperado 13/12/2015].

- UNESCO-OREALC (2013). ¿Progresan la Región en el cumplimiento de los Objetivos de la Educación para Todos? Educación Post 2015. Santiago de Chile. www.unesco.org/santiago. [Recuperado 22/02/2016].
- UNESCO-OREALC (2015). *Enseñanza y Aprendizaje. Lograr la calidad para todos. Una mirada sobre América Latina y el Caribe*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE09-ESP.pdf> [Recuperado 28/03/2016].
- UNESCO/SNTE (2016). *Estrategias didácticas. Guía para Docentes de Educación Indígena*. México: UNESCO Oficina – México. http://www.snte.org.mx/assetsunesco/Guia_SNTE-HD.pdf [Recuperado 29/03/2018].
- Unión Nacional de Padres de Familia A.C. (UNPF) www.unpf.org.mx [Recuperado 11/10/2015].
- Universidad Indígena Intercultural /Fondo Indígena (UII/FI, 2012). *Seguimos Superando Fronteras*. La Paz, Bolivia: BMZ/ GIZ/ FI <http://www.fondoindigena.org/drupal/es/> [Recuperado 02/05/2016].
- Varesse, S. (1987). La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco de un desarrollo nacional autónomo. En: Zúñiga, M. Ansion, J. y Cueva, L. *Educación en Poblaciones Indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile: Instituto Indigenista Interamericano / UNESCO-OREALC, pp. 169-191.
- Vázquez, G. (2005). Las lenguas que colonizan. [www.http://dant.clarin.com/suplementos/cultural/.../u-01109104.htm](http://www.dant.clarin.com/suplementos/cultural/.../u-01109104.htm) Recuperado [5/12/12]
- Vázquez, J. (1979). *Nacionalismo y Educación en México*. México: El Colegio de México.
- Vázquez, M. G. (2013). Apuntes para el Estudio de la Exclusión Educativa. Ponencia al XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, Guanajuato 18-22 noviembre.
- Vázquez, V. (2009). Regionalización económica. En: Programa Universitario México Nación Multicultural / Secretaría de Asuntos Indígenas *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*. Tomo I. México: UNAM/PUMC- SAI, pp. 159-164.
- Vernon, S. y Alvarado, M. (2014). *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad*. México: INEE.
- Viñao, A. (1994). Sistema Educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España. En: *Revista Iberoamericana de Educación Número 4 Descentralización Educativa (y 2)*. Enero abril. OIE http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturas Escolares_Vinao.pdf
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturas Escolares_Vinao.pdf [Recuperado 01/11/2016]

- Walqui, A. y Galdames, V. (2006). *Enseñanza del castellano como Segunda Lengua*. México: CGEIB/ InWent/PROEIB- Andes.
- World Vision México (WVM, 2014). *Informe Anual 2014*.
www.worldvisionmexico.org.mx [Recuperado 19/11/2017].
- Zabala, A. (1989). El enfoque globalizador. En: *Revista Cuadernos de pedagogía*, No. 168, Barcelona, España.
- Zavala, V. (2007). *Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudio de casos*. Perú: IBIS-Dinamarca /Care-UK.
- Zolla, C. y Zolla, E. (2010). *Los Pueblos Indígenas de México. 100 preguntas*. URL:www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas Recuperado [01/11/2015].
- Zorrilla, M. (2003). Estudios referidos a las políticas de cobertura, calidad y equidad. En: Zorrilla, M. y Villa, L. (coordinadoras) *Políticas educativas. Educación Básica Educación Media Superior*. La investigación educativa en México 1992-2002. COMIE/ SEP/ CESU pp.41-53.
- Zúñiga, A. (s/f). El Proceso Legislativo en México y la Reforma Constitucional sobre Derechos y Cultura Indígena. En: Espinosa, G., Escalante, Y., Gallegos, X. López Bárcenas, F. y Zúñiga, A. *Los Derechos Indígenas y la Reforma Constitucional en México*.<http://www.lopezbarcen.org/doc/derechos-indigenas-reforma-constitucional-mexico> [Recuperado 01/11/2015].
- Zúñiga, M., Ansión, J. y Cueva, L. (1987). *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile: III/UNESCO-OREALC.

Documentos

- Colectivo Escuela el Porvenir TV (2006). Presentación del Proyecto Educativo de la Escuela El Porvenir TV, dirigido a las madres y padres de la escuela. Xochistlahuaca, Gro. diciembre.
- Colectivo Escuela el Porvenir TV (2009). Modelo Educativo. *Cwii Scwela cantyja 'naa' chiuu waa na Nncwanto' Ts'a'*. Una Escuela para la Vida. Xochistlahuaca, Gro.
- Colectivo Escuela El Porvenir TV (2010). Programa del Taller de Madres y Padres. Xochistlahuaca, Gro.
- Convocatoria al Congreso Pedagógico Estatal de Educación, Cultura y Deporte (2009). Chilpancingo, Guerrero: Secretaría de Educación Guerrero, Comisión de Educación Ciencia y Tecnología del H. Congreso del Estado, el Magisterio Guerrerense y la Comunidad Estudiantil. Chilpancingo, Guerrero, 5 de marzo.
- Cruz, J. y Laguna, L. (2009). Relatoría del Taller Regional Costa Chica, Cruz Grande, Guerrero, 29-31 de mayo.
- Dirección Escuela El Porvenir Turno Vespertino (2006). Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE 2006-2012). Xochistlahuaca, Gro.
- Encuestas de opinión (1996) de los docentes acerca del Seminario Taller

- “Reflexiones y acciones para una educación intercultural bilingüe”, celebrado del 23 al 25 de mayo de 1996 en la escuela El Porvenir de la zona escolar No. 12 de Xochistlahuaca, Guerrero.
- Encuestas Lenguas (1997) sobre la condición lingüística de los docentes de la Escuela El Porvenir TM de Xochistlahuaca, Gro., aplicadas el 23 de abril de 1997.
- Encuestas docentes formación y experiencia profesional. Escuela El Porvenir TV, Xochistlahuaca, Gro., agosto 2004.
- Encuesta (EI, 2004) Isaía García formación y experiencia profesional. Escuela El Porvenir TV, Xochistlahuaca, Gro., agosto 2004.
- Encuesta de opinión de docentes sobre la evaluación de los trabajos realizados en el taller de Español Oral durante el ciclo escolar 2004-2005. 25 de abril de 2005 Xochistlahuaca, Gro.
- Encuestas Madres y Padres de Familia de la Escuela El Porvenir 2007-2008, Xochistlahuaca, Gro.
- Encuestas biográficas (ER1, EC3, ELE5, EM10, 2014) Escuela El Porvenir TV, Xochistlahuaca, Gro., enero.
- Entrevista a Erasmo Cisneros Paz exfuncionario de la Dirección General de Educación Indígena en el periodo 1990 a 1992 Ciudad de México 28/05/2017.
- Feltes, J.M. (2012) Informe Proyecto Doble Inmersión. Xochistlahuaca, Gro. Presentación power point.
- Jordá, J. (1996a). Reporte del Seminario Taller “Reflexiones y acciones para una educación intercultural bilingüe”, celebrado del 23 al 25 de mayo en la escuela El Porvenir de la zona escolar No. 12 de Xochistlahuaca, Guerrero. Informe al director de Docencia David Beciez González, UPN-Ajusco.
- Jordá, J. (1996b). Proyecto Formación Docente en Contextos Interculturales. Proyecto dirigido a los maestros de la Esc. “El Porvenir” de la zona escolar # 012 de Xochistlahuaca, Guerrero.
- Jordá, J. (1996c). Reunión de Trabajo con Los (as) Maestro (as) de la Esc. El Porvenir. Xochistlahuaca, Gro., 15 de noviembre.
- Jordá, J. (1997a) Entrevista maestra 3 Transcripción de audio hecha por Ma. Teresa Macías, noviembre 26.
- Jordá, J. (1997b). Reunión del Equipo de Lenguas, Xochistlahuaca, Gro., 28 de noviembre.
- Jordá, J. (1997c). Reunión de Consejo Técnico, Xochistlahuaca, Gro., 2 de diciembre.
- Jordá, J. (1997d). Reunión de Evaluación y Seguimiento de los Planes de trabajo de la zona 012, Xochistlahuaca, Gro., diciembre 5.
- Jordá, J. (1997e) Informes de los Seminarios Taller “Reflexiones y acciones para una educación intercultural bilingüe”.
- Jordá, J. (1999) Perfil académico y laboral de los asesores de las subsedes Ayutla, El Rincón y Ometepic de la Unidad UPN Acapulco. Xochistlahuaca, Guerrero.
- Jordá, J. (1999-2002). Entrevistas a ciudadanos de Xochistlahuaca durante el trabajo de campo.

- Jordá, J. (2000). Una apreciación personal acerca de las opiniones de los docentes formadores que participaron en el seminario taller celebrado en Ometepepec. Xochistlahuaca, Guerrero.
- Jordá, J. (EA1, 2000). Entrevista a profundidad profesor Andrés I. Polanco Castañeda. Xochistlahuaca, Gro., 8 de enero. Transcripción de audio hecha por Ma. Teresa Macías Rábago.
- Jordá, J. (EB1, 2000). Entrevista a profundidad profesor Bartolomé López Guzmán. Xochistlahuaca, Gro., 17 de enero. Transcripción de audio hecha por Ma. Teresa Macías Rábago.
- Jordá, J. (EEA, 2000). Entrevista a profundidad profesor Emiliano Apóstol. Xochistlahuaca, Gro., 27 de marzo. Transcripción de audio hecha por Ma. Teresa Macías Rábago.
- Jordá, J. (EZ, 2000). Entrevista a profundidad profesora Zoila Castañeda. Xochistlahuaca, Gro., 8 de abril. Transcripción de audio hecha por Ma. Teresa Macías Rábago.
- Jordá, J. (EE, 2000). Entrevista a profundidad profesora Evangelina Salas Trinidad. Xochistlahuaca, Gro., 9 de abril. Transcripción de audio hecha por Ma. Teresa Macías Rábago.
- Jordá, J. (EB2, 2000). Entrevista a profundidad profesor Bartolomé López Guzmán. Xochistlahuaca, Gro., 22 de abril. Transcripción de audio hecha por Ma. Teresa Macías Rábago.
- Jordá, J. (EB3, 2000). Entrevista a profundidad profesor Bartolomé López Guzmán. Xochistlahuaca, Gro., 30 diciembre. Transcripción de audio hecha por Ma. Teresa Macías Rábago.
- Jordá, J. (2001, 2003) Reportes de investigación de los procesos de formación docente en el subcentro Ometepepec de la Unidad 12b Acapulco, México, UPN- Unidad Ajusco.
- Jordá, J. (EB4, 2001). Entrevista a profundidad profesor Bartolomé López Guzmán. Xochistlahuaca, Gro., 23 marzo. Transcripción de audio hecha por Ma. Teresa Macías Rábago.
- Jordá, J. (2002). Informe sobre el Taller de Español Oral a niños amuzgohablantes. Dirigido a Dirección de Docencia UPN-Ajusco.
- Jordá, J. (2004). Propuesta de Taller de Español Oral para maestr@s de la Escuela El Porvenir Turno vespertino. Xochistlahuaca, Gro., 26 de agosto.
- Jordá, J. (2005). Informe sobre el desarrollo del Taller de Español Oral realizado con l@s maestr@s de la Escuela El Porvenir TV (2004-2005). Dirigido a los profesores, director y supervisor de la zona 012.
- Jordá, J. (2006a). Diario de Campo ciclo escolar 2005-2006, Xochistlahuaca, Gro.
- Jordá, J. (2006b) Registro de UDI y observaciones de planificación de docentes El Porvenir TV septiembre-diciembre 2006, Xochistlahuaca, Gro.
- Jordá, J. (2008) Quiénes son las Madres y los Padres de la Escuela El Porvenir TV, Xochistlahuaca, Gro.
- Jordá, J. (2009a). Criterios para revisar UDI. Xochistlahuaca, Gro.

- Jordá, J. (2009b). Registro de UDI elaboradas por docentes Escuela El Porvenir en el ciclo escolar 2008-2009). Xochistlahuaca, Gro.
- Jordá, J. (2009c) Evaluación del Taller de Educación Intercultural celebrado con docentes y directivos de la región amuzga. Xochistlahuaca Gro.
- Jordá, J. (2009d). Propuesta de trabajo para el personal docente de la escuela Plan de Iguala de la comunidad de Cumbre de Barranca Honda, Ometepec, Gro.
- Jordá, J. (2010a). Escuela El Porvenir TV Resultados de Evaluaciones Externas del Aprendizaje de 2007, 2008, 2009 y 2010. Xochistlahuaca, Gro.
- Jordá, J. (2010b) Evaluación del aprendizaje y proceso de formación docente. Ciclo escolar 2009-2010. Escuela El Porvenir TV, Xochistlahuaca, Gro.
- Jordá, J. (2013) Registro de observación en escuelas indígenas de Hueyapan, Morelos.
- Jordá, J. (2015) Condiciones de la educación bilingüe en las escuelas de educación indígena del estado de Morelos. Cuernavaca, Morelos, México: Unidad UPN 171 Morelos (Inédito).
- Jordá, J. (EB5, 2018) Entrevista informal profesor Bartolomé López Guzmán. Ciudad de México, 5 de marzo.
- Jordá, J. y Bustos, R. (2013) Informe de Resultados del Proyecto "Formación en la Práctica Docente" en la Escuela Primaria Bilingüe Esperanza de Cuernavaca. Cuernavaca, Mor.
- Jordá, J. y López Guzmán, V. (2008a). Escuela El Porvenir TV. Guía para Evaluación final del aprendizaje Primer Grado 2007-2008 (Diciembre 2007-mayo 2008). Xochistlahuaca, Gro.
- Jordá, J. y López Guzmán, V. (2008b). Informe PEC. Escuela El Porvenir TV Ciclo escolar 2007-2008, Xochistlahuaca, Gro.
- López Guzmán, V. (2004a) Dominio de las competencias lingüísticas docentes de la Escuela Primaria Bilingüe El Porvenir TV en L1 y L2 (2004), Xochistlahuaca, Gro.
- López Guzmán, V. (2004b) Características lingüísticas de los alumnos de la Escuela Primaria Bilingüe El Porvenir Turno Vespertino detectado en el desarrollo del curso taller: la enseñanza del Español oral, ciclo 2004-2005. Septiembre, Xochistlahuaca, Gro.
- López Guzmán, V. (2005). Plan Anual de Trabajo ciclo escolar 2005-2006. Escuela El Porvenir TV. Xochistlahuaca, Gro.
- López Guzmán, V. (2006a). Plan Anual de Trabajo ciclo escolar 2006-2007. Escuela El Porvenir TV. Xochistlahuaca, Gro.
- López Guzmán, V. (2006b). Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) 2006-2012 de la Escuela El Porvenir TV. Xochistlahuaca, Gro.
- López Guzmán, V. (2007). Plan Anual de Trabajo ciclo escolar 2007-2008. Escuela El Porvenir TV. Xochistlahuaca, Gro.
- López Guzmán, V. (2008a). Plan Anual de Trabajo ciclo escolar 2008-2009. Escuela El Porvenir TV. Xochistlahuaca, Gro.
- López Guzmán, V. (2008b) Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) de la Escuela El Porvenir TV. Xochistlahuaca, Gro.

- López Guzmán, V. y Jordá, J. (PEC, 2006). Informe del Tercer Bimestre del Programa Escuelas de Calidad . Ciclo escolar 2005-2006. Marzo, Xochistlahuaca, Gro.
- López Guzmán, V. y López Merino, T. (2007) Plan de Trabajo de las Escuelas El Porvenir TM y TV. UNETE. 28 Febrero, Xochistlahuaca, Gro.
- Oficio de la Comisión Académica del Movimiento Magisterial dirigida a las Comisiones Política y Técnica Estatal, y al Pleno de Representantes (Diputados). Chilpancingo, Gro. 1º de junio de 2009.
- Oficio de los asistentes al S-T El Papel del docente-formador en LEP y LEPMI (1999) dirigido a Lic. Noé Villa Montufar Subsecretario de Educación Media Superior y Superior (SEG).
- Oficios 1 y 2 SEP-ENLACE (2007). Xochistlahuaca, Gro.
- Relatoría de la Mesa 3.1 Formación, actualización y superación de los educadores. Foro Estatal. Construcción del Diagnóstico. Acapulco de Juárez, Guerrero. 3, 4 y 5 de abril de 2009.
- Relatoría Regional Mesa 3. Propuesta de Transformación de las Instituciones Formadoras de Docentes. Cruz Grande, Gro., del 29 al 31 de mayo 2009.
- Supervisión escolar 012 (2009) Guía de aplicación de las evaluaciones demostrativas a nivel escuela. Grado 1º A. Xochistlahuaca, Gro.
- Transcripción del resumen de ponencias de los Foros Regionales celebrados del 27 al 29 de marzo de 2009, Chilpancingo, Gro.
- Turrent, M.C. y Baronnet, B. (2009-2011) Proyecto de investigación sobre la detección de niñas y niños indígenas en las escuelas de poblaciones urbanas. Cuernavaca, Morelos: Unidad 171 UPN.