



Transformación posible de la educación para la niñez indígena

Contextos, alianzas y redes

Transformación posible de la educación para la niñez indígena

Contextos, alianzas y redes

Secretaría de Educación Pública

Alonso Lujambio Irazábal

Subsecretaría de Educación Básica

José Fernando González Sánchez

Dirección General de Educación Indígena

Rosalinda Morales Garza

Transformación posible de la educación para la niñez indígena

Contextos, alianzas y redes

Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes.

Coordinación general

Rosalinda Morales Garza

Coordinación editorial

Patricia Gómez Rivera

Diseño

Cristina García

Verónica Vargas

Rediseño de forros, portadillas, cornisas y folios

Israel Calderón Velasco

Marcela Muñoz Zaizar

Corrección de estilo

Alejandro Torrecillas G.

Segunda edición, 2011

D. R. © Dirección General de Educación Indígena

Av. Cuauhtémoc 614, Narvarte,

03020, México, D.F.

ISBN: 978-607-7879-05-3

El punto de vista de los textos publicados en este libro es responsabilidad absoluta de cada uno de los autores.

Se permite la reproducción parcial o total, siempre que no se altere el contenido y se mencione la fuente y el autor.

Impreso en México • *Printed in Mexico*

Índice

Prólogo	<i>Mtra. Rosalinda Morales Garza</i>	11
Introducción	<i>Dra. María Bertely Busquets</i>	23
Capítulo 1.	Transformación educativa y gestión en la diversidad <i>Mtra. Rosalinda Morales Garza</i>	41
Capítulo 2.	Aproximaciones a la política pública con enfoque de derechos humanos en la educación indígena <i>Mtra. Rosy Laura Castellanos Mariano</i>	113
Capítulo 3.	Visiones positivas de los pueblos indígenas en los libros de texto (1892-1948) Una celebración de los centenarios <i>M. en C. Alicia Xochitl Olvera Rosas</i>	183
Capítulo 4.	Marcos Curriculares para Atender la Diversidad Étnica <i>M. en C. Alicia Xochitl Olvera Rosas</i>	233
Capítulo 5.	De la gestión al tequio. Diversidad cultural, democracia y trabajo colaborativo. Apuntes para una gestión desde la educación indígena <i>Mtro. Juan Jorge Mondragón Reyes</i>	275
Capítulo 6.	La educación bilingüe en contextos plurilingües <i>Mtro. Eleuterio Olarte Tiburcio</i>	323
Capítulo 7.	Arte, práctica y reflexión: docentes que hacen la diferencia <i>Mtro. Yesid Sierra Soler</i>	387
Capítulo 8.	Las comunidades hablan <i>Profr. Marcelino Hernández Beatriz</i>	443
Capítulo 9.	En los contextos de la educación y los pueblos indígenas <i>Mtro. Edgar Alcantar Corchado</i>	469
Semblanzas		481



Prólogo

Mtra. Rosalinda Morales Garza

Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional.

Artículo 27 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo

A un año de la publicación de *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*, presentado por la Doctora María Bertely, y dado que con ella y con los pueblos indígenas tenemos la palabra empeñada, consideramos necesaria la segunda edición de este documento que refiere al ejercicio de la gestión institucional de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y a las respuestas que se generan a través de la convocatoria a una tarea colaborativa y sostenida en favor del desarrollo educativo de la niñez indígena. Aquí podemos encontrar tanto el enfoque de derechos humanos como el de una administración comprometida con los logros, que no pasa por alto ni la revisión de los modelos educativos ni la de los procesos requeridos para su implementación, del mismo modo que considera la serie de participaciones y responsabilidades distribuidas entre actores individuales y colectivos, de organismos y dependencias, de instituciones y organizaciones de la sociedad civil.

En correspondencia con el *corpus* teórico sobre el que se toman decisiones para concretar en la práctica los principios filosóficos, innovando en la implementación, hay muchas respuestas que el conjunto de los autores aporta para la realización del ejercicio pleno del derecho a una educación pertinente y de calidad; desde las metodologías y las didácticas para contextualizar lo cultural e incluir lo lingüístico a partir del desarrollo curricular, hasta señalar e impulsar las condiciones de bienestar necesarias para lograr más y mejores aprendizajes en el alumnado indígena. Lo que buscamos es seguir compartiendo el registro, no solamente de las propuestas e innovaciones en curso, sino también de los esfuerzos fundados y sistemáticos que están generando procesos y resultados hacia la mejora continua; unos de tipo cualitativo, que refieren a la pertinencia cultural y lingüística, pero también otros de tipo cuantitativo, para medir los progresos en el marco de indicadores nacionales y, comparativamente, con los logros de años previos.

Hemos recibido comentarios que nos confirman la necesidad de seguir invitando a las instituciones y organismos con objetivos comunes a construir sinergias, dando la bienvenida a la generosidad con que muchos, mujeres y hombres, suman su *expertise* a la causa de la educación para la niñez indígena, haciendo patente que la incidencia se amplía desde 2010 para impactar en la educación de la niñez en situación de migración, para la cual se ha establecido ya el Sistema Nacional de Control Escolar de Migrantes (Sinacem), que apuntala su continuidad educativa.

Desde su creación, la DGEI ha buscado atender las recomendaciones internacionales y responder a las aspiraciones legítimas de los pueblos indígenas, ejerciendo el liderazgo que le corresponde en el ámbito federal en cuanto a la política pública educativa para la niñez indígena. La concreción de esta política

está mostrando, a partir de la efectiva coadyuvancia que llevamos a cabo en la operación estatal, los rasgos de pertinencia e inclusión requeridos, gracias a la intervención de equipos directivos, técnicos y administrativos especializados, que han fundado y persistido en las tareas de los últimos cuatro años; eso supone que los avances puedan consolidarse sin rupturas, reinicios o extensas curvas de aprendizaje.

En un lapso que va de 2007 a 2011, la DGEI ha transitado por dos importantes vías en forma paralela; por una parte, nos propusimos el reposicionamiento institucional en todos los espacios, así como recuperar la interlocución como convocante informado y especializado de estrategias, proyectos y programas, tomando en cuenta a los integrantes de pueblos indígenas, a organizaciones de la sociedad civil, investigadores, docentes, especialistas, mujeres y hombres con *expertise* y experiencia en el campo, cuyas aportaciones se articularan con las líneas de trabajo de la DGEI y reforzaran las intervenciones, permitiendo avanzar en forma dinámica y sostenida.

Hemos corroborado que la interlocución permanente con todos los actores, y el desarrollo de Planes de acción locales, han traído consigo una movilización académica que conlleva la apropiación de espacios de participación y la definición de prioridades desde la mirada de las y los docentes. En esta lógica, hemos privilegiado apuntalar acciones de impacto desde la gestión interinstitucional, así como propiciar la cercanía, el acompañamiento con el profesorado indígena en seminarios, talleres y encuentros, así como directamente en sus aulas. Estamos convencidas de que nuestra obligación institucional tiene expectativas de cumplimiento sólo si la implementación se funda en modos de gobernanza que convoquen a todos los actores a participar con sus recursos y capacidades diferenciadas en plataformas presenciales y virtua-

les, a todas las escalas posibles y en los ámbitos que van desde la gestión interinstitucional y llegan hasta la gestión de aprendizajes.

En la segunda vía y en los tiempos en que se discute una Ley de Consulta de los pueblos indígenas, hemos adelantado con la puesta en práctica de mecanismos acordados con el profesorado para que la metodología y la didáctica sean las vías de inclusión de su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas las demás aspiraciones, demostrando con ello que es posible transitar en forma progresiva hacia la autonomía en materia de educación, desde la formación continua y el ejercicio docente, y en el despliegue de las buenas prácticas que contextualizan realidades significativas para que la niñez pueda vivir experiencias de aprendizaje de calidad, dando relevancia al uso de la lengua materna y la revaloración de las culturas.

Entre otros registros en forma de materiales didácticos y educativos, destacan los 100 nuevos títulos que fomentan la lectura desde la lengua materna con textos preparados por la niñez y el profesorado: Semilla de Palabras y Vivencias y Sucesos, publicaciones monolingües y bilingües que se suman a la producción editorial de la DGEI. Dentro de las propuestas pedagógicas, ya circulan entre el magisterio los Marcos Curriculares de la educación inicial, mientras que se formulan los propios para educación preescolar y primaria desde el trabajo colegiado de docentes, en su propio descubrimiento de la etno-ciencia y la etno-matemática, para hacer puentes entre los conocimientos valiosos para cada uno de los pueblos indígenas y los contenidos en los programas nacionales. Es también una forma de contribuir a la salvaguarda de la identidad y las culturas al legitimarlas desde lo escolar y dar pautas y herramientas para la apropiación intergeneracional.

Es muy interesante participar con las maestras y maestros de escuelas indígenas durante los talleres, donde discuten sobre

lo que en la práctica docente significa enseñar y aprender a vivir en la diferencia, convirtiéndola en un potencial que represente una ventaja al incluir en los procesos educativos las actividades cotidianas y productivas, la historia y la cultura que distingue a los pueblos. Ellos analizan y proponen temas; sólo por mencionar algunos: cómo los contenidos de matemáticas pueden trabajarse aludiendo a los rituales y sus símbolos, cómo los aprendizajes relativos al método científico tienen cabida a partir de la vocación productiva, o cómo las prácticas sociales del lenguaje se manifiestan en el registro oral y escrito de los acontecimientos significativos en la comunidad. De esto se trata cuando los teóricos escriben sobre la contextualización de aprendizajes o sobre la educación inclusiva en la que el pluralismo cultural es un principio que atraviesa la vida escolar.

Está en marcha la transformación de paradigmas en la práctica docente, en los ámbitos de desempeño docente definidos para atender la diversidad; esta transformación tiene ya su cauce a través de la oferta educativa disponible, tanto en los más de 100 eventos anuales de formación organizados por la DGEI y las secretarías de educación de las entidades, como en los 43 cursos y diplomados cuya base común son los derechos humanos y la pertinencia cultural y lingüística, lo cuales diseñamos para el Sistema Nacional de Formación Continua para Maestros en Servicio.

Adicionalmente, la asignatura Lengua indígena, con los Parámetros curriculares, tiene en curso ya por más de cinco años la orientación para el desarrollo de los programas correspondientes a cada lengua, es la metodología de que dispone el profesorado para diseñar proyectos didácticos desde el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, de modo que se abatan las prácticas de castellanización, haciendo efectivo el uso de la lengua indígena en los ambientes escolares y los procesos de bi-alfabetización. Hay que

hacer notar que más de 40 mil profesores indígenas han tomado los cursos I y II de Parámetros curriculares. Asignatura Lengua Indígena.

Relativo a avances que hablan de un camino recorrido, no es menor señalar que la formación profesional del magisterio indígena ha venido revisándose desde el trabajo coordinado de 20 instituciones, dependencias y organismos que han coincidido en el Grupo Técnico Interinstitucional en los ámbitos de desempeño esperados del docente que enfrenta la diversidad social, étnica, cultural y lingüística, no solamente en las escuelas indígenas, sino en cualquier escuela urbana o rural que está siendo atravesada por el fenómeno migratorio. La mejor noticia es que instancias formadoras como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) o la dependencia que encabeza las Escuelas Normales, como lo es la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), forman parte de este Grupo coordinado por la DGEI, y de manera conjunta revisan el currículo de las licenciaturas correspondientes, lo que eleva las expectativas para alcanzar la mejora continua de los procesos de formación inicial y continua, en aras de la pertinencia y la generación de cuadros con capacidades, competencias, ética y responsabilidad social.

La diversificación de opciones de titulación para el profesorado formado en su licenciatura por la UPN, ha sido difundida a través de la DGEI y sus equipos técnicos, acompañando a las y los aspirantes en su preparación para el examen Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), teniendo en los últimos cuatro años más de 8 mil graduados. A la par, la construcción del Modelo flexible de profesionalización para acreditar los saberes logrados en el ejercicio de la docencia y/o en una licencia-

tura inconclusa, abre en 2011 otra opción semipresencial y a distancia, que será tutorada desde las instituciones locales de educación superior, empezando en Guerrero y Chiapas. Se trata de una prueba que deberá ser enfrentada poniendo en juego mecanismos de retención que aseguren la continuidad del sistema modular, iniciando por la formación de redes y colegiados impulsados por la DGEI y los responsables estatales de educación indígena, de tal manera que sostengan el interés, el diálogo, los procesos y la constancia en la meta por alcanzar. Se trata de una propuesta que maduraremos conjuntamente con los maestros pioneros en este sistema, con los integrantes del Grupo interinstitucional y con las autoridades educativas en las entidades.

Hay que destacar que la observación continua sobre la distancia entre los indicadores educativos nacionales y los propios de la educación indígena, ha sido una situación que estimamos prioritario atender, orientando las estrategias hacia resultados y mirando con detenimiento los procesos y las condiciones que marcan la operación de la educación inicial y básica indígena. Podemos decir que ha habido transformaciones importantes al transitar en medio de estos reconocimientos y apelando a estrategias inclusivas que tuvieran correspondencia desde las características de los participantes que transitan en colectivo y tienen como eje la identidad y la cultura. ¿Qué tanto el magisterio en su conjunto está consciente de esto y cuántos tienen la disposición de desarrollar su profesión en este sentido? Nosotros hemos trabajado con una mayoría que actúa con gran responsabilidad social, mira con autocritica su desempeño y se propone la mejora continua.

En las tareas de la administración pública, no han sido pocas las inconsistencias que hemos identificado y la patente falta de equidad en la participación del subsistema de educación indígena; desde la distribución de los presupuestos, que no son proporcio-

nales al tamaño del universo por atender, y que tampoco significan lo amplio de las acciones que se requieren, como es lo deseable para las escuelas, el magisterio y el estudiantado que comparten la vida comunitaria y escolar en los municipios con menor índice de desarrollo humano, y lo que ello significa en términos de acceso a servicios básicos, a una alimentación apropiada para el desarrollo, la conectividad o en general las condiciones mínimas para el bienestar. El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) registra en 2010 que sólo dos de cada diez indígenas no están en el grupo de mexicanos que vive la pobreza multidimensional, esto define con claridad los retos de contexto que se suman e interpelan a los retos pedagógicos.

Son muy notorios los progresos obtenidos en los resultados educativos, dado que en los resultados de la controvertida prueba censal Enlace, la niñez indígena ha tenido los avances más destacados sobre su propia base de salida; las escuelas indígenas son las que más han elevado la proporción de niñas y niños en los niveles de Bueno y Excelente en la prueba Enlace, en comparación con las mejoras registradas desde 2007 en las otras tres modalidades; las escuelas indígenas, además, han abandonado el último lugar en cuanto a resultados en esta prueba. Las brechas entre el promedio nacional y el promedio de escuelas indígenas en los indicadores de reprobación y eficiencia terminal se encuentran cerrándose y más cercanas que en cualquier otro año escolar en la historia de la educación indígena. No obstante esta mejora continua derivada de los procesos de profesionalización, de las innovaciones pedagógicas y la diversificación de materiales educativos y didácticos, también podemos reconocer que hay mucho camino por recorrer en la consolidación y el cumplimiento de los supuestos normativos para la operación de este subsistema, destacando que uno de los componentes que se encuentra fuera de las atribuciones de la

DGEI y sin embargo es crucial para hacer real la equidad y la calidad educativa, es la infraestructura educativa. Que se considere desde la política educativa que la infraestructura, el equipamiento y el mobiliario de las escuelas indígenas y las telesecundarias son acciones compensatorias, no ha transformado la falta de equidad en estos rubros sustantivos; es así que no puede hablarse de integralidad en las intervenciones gubernamentales. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha documentado la inequitativa situación de las escuelas indígenas, telesecundarias y cursos comunitarios (no ha incluido las escuelas donde asisten los niños de familias jornaleras agrícolas migrantes) respecto a infraestructura, equipamiento, conectividad y acceso a los servicios básicos.

La orientación que hemos detonado a partir de la Estrategia de Fortalecimiento a la Gestión de la Calidad de la Educación Indígena es el instar al sector educativo desde lo local, como convocante de las instituciones con obligaciones sobre las comunidades indígenas para que sus programas y recursos se focalicen en torno a las escuelas, prioritariamente. Reconocemos a los gobiernos estatales y municipales como actores relevantes en los procesos de cambios propuestos desde la DGEI, efecto del reconocimiento a sus capacidades de gestión local para la asignación de recursos transferidos. Coincidimos en que la disponibilidad de competencias y recursos implica la corresponsabilidad de todos los involucrados en favorecer la educación indígena desde lo local, lo municipal y lo estatal, que constituyen los espacios donde se despliegan los retos y las resoluciones para enfrentarlos.

Si desde el Estado mexicano, y desde la sociedad, tenemos las expectativas puestas en la educación como vía que nos permita transitar hacia una convivencia más justa y equitativa, sería congruente vincular las metas de las instancias de desarrollo social y

económico apuntando al logro de las condiciones de educabilidad y de operación en las escuelas indígenas, para que se potencie el valor de las intervenciones pedagógicas y de gestión de aprendizajes que lleva a cabo el magisterio. Es así que nos preguntamos: ¿Cuántas comunidades y escuelas indígenas debería anualmente electrificar la Comisión Federal de Electricidad (CFE)?; ¿cuántas deberían ser conectadas a internet por la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT)?; ¿cuántos albergues indígenas deberían estar en las metas del Sector Salud, para que la niñez estuviera periódicamente evaluada y atendida en su salud e integridad? Y así sucesivamente, con el propósito de ir incidiendo en aspectos medulares para la educación de la niñez indígena, que ha logrado mover sostenidamente indicadores, pero que requiere de una política pública integral que provea de todos los componentes y recursos equiparables o mejores que los del resto del sistema educativo nacional.

Que la lectura de este texto nos permita seguir poniendo el énfasis en el reconocimiento de la dimensión de los retos de la educación pública y la respuesta institucional basada en los derechos humanos y una educación inclusiva; y que apunte a asegurar como fundamental las condiciones de factibilidad de los modelos educativos para atender la diversidad social, étnica, lingüística y cultural, y que afirme la obligación de las dependencias e instituciones de la administración pública con la rendición de cuentas y los desempeños demostrables en la vida de las personas.

Introducción

Dra. María Bertely Busquets

La razón por la cual asumí la gran responsabilidad de redactar la introducción a este libro, del todo esperanzador, se debe a que no me fue solicitada una alabanza. En su lugar, se me invitó a manifestar desde una mirada honesta, crítica y propositiva, las cuestiones centrales que plantea, así como algunas propuestas adicionales que pueden apoyar a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, en el cumplimiento de *su palabra*. Agradezco en consecuencia esta invitación, sobre todo, porque espero actuar en consecuencia con los principios éticos y filosóficos que regulan la vida de las sociedades indígenas, donde no sólo *la palabra*, sino también el consejo, se ejercen con responsabilidad.

De entrada, *las palabras* que aparecen en el título de esta publicación resultan del todo sugerentes. El término *transformación* implica que al término de esta gestión habremos de protagonizar algunos cambios progresivos y favorables en la DGEI; esto, con respecto a la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación para la niñez indígena mexicana. En pleno siglo XXI, *las palabras* que se acuñan en este libro también comprometen al cumplimiento institucional de aspiraciones ciudadanas y democráticas *con identidad propia*, sustentadas en un enfoque en derechos humanos cuyo ejercicio será *posible* siempre y cuando se impulse un nuevo modelo de gestión. Este modelo involucra, entre otros, los ámbitos jurídicos, jurisdiccionales y pedagógicos.

Me sumo entonces, como otros lo harán después de leer este libro, al honesto compromiso que asumen tanto la Maestra Rosalinda Morales, Directora General de la DGEI, como los colaboradores éticos, lúcidos y posicionados que la acompañan en este esfuerzo.

Con valentía, las diversas posiciones y propuestas incluidas en este libro buscan responder a viejas demandas históricas, incumplidas por el Estado mexicano, frente a las cuales una política inclusiva y multicultural se asume, como lo hace la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como pertinente. Entusiasma, a la vez, que algunos capítulos agreguen a este enfoque apuntalado en el diálogo, el respeto y la tolerancia, aquel que reconoce el conflicto y las relaciones de poder, las asimetrías y el ejercicio de la dominación que caracterizan las relaciones interculturales.

De ahí que la misma Maestra Rosalinda Morales Garza apunte hacia una “interculturalidad que afianza el reconocimiento y la valoración del otro”, con miras a una ciudadanía que “se forme a partir de culturas que interactúen y constituyan formas diversas de aprehender el mundo, interpretarlo y actuar sobre él”, mientras algunos autores subrayan el conflicto que existe, por ejemplo, entre el conocimiento mal llamado “tradicional”, por un lado, y el conocimiento occidental que se define como “científico”, por otro.

En medio de estas tensiones, este libro plantea aspiraciones democráticas que, aunque deseables en las sociedades complejas y contemporáneas, dependen del diseño de una política pública que revierta el etnocentrismo, la discriminación y la incapacidad de la sociedad mestiza y hegemónica para relacionarse, en igualdad de condiciones, con una población que aún permanece sometida a distintas formas de exclusión, no obstante su resistencia activa.

Para dar a conocer la plataforma jurídica plural que fundamenta las posiciones institucionales expresadas en este libro, Rosy Laura

Castellanos Mariano visualiza con lucidez la misión y la visión de la DGEI desde un enfoque sustentado en los derechos humanos; para ello considera las disposiciones acuñadas en los planes, las normas y las reformas nacionales en materia de equidad educativa. Este enfoque se nutre a la vez con diversos instrumentos legales respecto al derecho indígena y, por medio de un mapeo jurídico multidimensional, la autora busca superar los falsos dilemas entre los derechos individuales y los colectivos, aún no resueltos en el diseño de las políticas públicas a favor de la diversidad en distintos países de América Latina. De ahí que Rosy Laura Castellanos, apoyada en diversos autores, sostenga la “integralidad de los derechos humanos, la responsabilidad del Estado, sus implicaciones y los principios contemporáneos que marcan la equidad”, desde una perspectiva en la cual los indígenas tienen “derecho a ser iguales” cada vez que la diferencia los “inferioriza”, así como a “ser diferentes” cuando la igualdad los “descaracteriza”.

En esta materia, la DGEI deberá establecer consensos y acuerdos jurídicos básicos entre los marcos jurisdiccionales que rigen las políticas nacionales, sectoriales, institucionales y estatales en materia de educación indígena, intercultural y bilingüe. Me atrevo a sugerir esto porque observo importantes contradicciones y ambigüedades entre los postulados del *Convenio 169* de la Organización Internacional del Trabajo, la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* y las leyes de educación estatales; las mismas contradicciones que existen entre estas leyes y los lineamientos federales, así como entre el *Plan y Programa Educativo Nacional*, por una parte, y las adaptaciones docentes y el diseño de currículos escolares diversificados por otra.

De algún modo, los dilemas jurídicos y jurisdiccionales que asume la DGEI con este libro implican dos posibilidades. Por una parte, se requiere de una transformación —aunque fuese progresiva y más allá de las reformas constitucionales que esto supone— del tratamiento

de los indígenas como *sujetos del interés público*, cuyos derechos son garantizados por un Estado que “fomenta”, “promueve” y “ofrece” *desde arriba* una educación de calidad y pertinente. Pero, por la otra, esta transformación implica el tránsito de este tipo de tratamiento al reconocimiento de los pueblos indígenas como *entidades del derecho*.

Más que optar por alguna de esas rutas, este libro sugiere que la DGEI sentará las bases y los principios para el tratamiento jurídico de los pueblos indígenas como *sujetos del interés público* y, a la vez, como *entidades del derecho*. Por ello se incluyen algunas iniciativas impulsadas *desde arriba*, y otras que buscan construirse *desde abajo*—en este caso, para ser reconocidas *desde arriba*—. Con un tratamiento jurídico de doble entrada, la DGEI busca cumplir *su palabra* y atender a lo dispuesto en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, el *Convenio 169* de la Organización Internacional del Trabajo, así como la *Declaración Universal sobre Diversidad Cultural* de la UNESCO, entre otros instrumentos nacionales e internacionales sancionados por el Estado mexicano.

Asumir un enfoque institucional sustentado en los derechos humanos, que considere también el derecho indígena, exige promover—también de manera progresiva— tanto la activa participación de las comunidades y las organizaciones indígenas en la definición de los propósitos y los contenidos educativos, como el control social y colectivo sobre los recursos financieros y el desarrollo de iniciativas educativas *propias* y diversificadas.

Con hechos, la DGEI tiene la oportunidad de demostrar que *es posible* sumar a la obligación del Estado y de los gobiernos estatales en materia educativa, las ricas y diversas iniciativas generadas *desde abajo* en atención a los derechos de autodeterminación, autonomía y participación activa de los pueblos y comunidades indígenas en el diseño, la operación, el desarrollo y la evaluación de programas educativos de calidad y pertinentes.

En este sentido, el cumplimiento pleno de los derechos humanos e indígenas no sólo es responsabilidad de la DGEI, sino de las Secretarías de Educación Estatales y de las instituciones y financiadoras nacionales e internacionales que, con buena fe y plena voluntad política, deberán mantener y dirigir sus esfuerzos al fortalecimiento de la innovación y el logro de mejores prácticas docentes, así como de opciones de profesionalización y capacitación adecuadas para los miles de profesores indígenas y bilingües que dependen de esta Dirección.

Pero este impulso requiere también de profesores motivados y autónomos, sobre todo cuando muchos de ellos reportan trayectorias y experiencias docentes que merecen ser conocidas, socializadas y apoyadas. Un reto que enfrenta la DGEI al respecto es que, no obstante que la capacitación de los docentes se lleva a cabo por medio de acciones de fortalecimiento a la gestión para la calidad de la educación indígena, el Sistema Nacional de Formación Continua de Maestros y de iniciativas del UNICEF (Fondo Internacional de Ayuda a la Infancia) como *Todos los niños a la Escuela*, entre otras, el cobijo sindical y las reformas impulsadas no retoman sus experiencias y trayectorias docentes como las fuentes de conocimiento legítimas que intervienen en su dignificación y motivación para profesionalizarse, ni los estimulan para mantener vivo su compromiso con las comunidades.

¿Qué otras transformaciones posibles se derivan de las palabras comprometidas en este libro?

Alicia Xochitl Olvera Rosas recupera las visiones positivas de los pueblos indígenas en libros de texto producidos desde finales del siglo XIX hasta 1948, en un periodo que se caracteriza por la búsqueda de la integración nacional y la consolidación de un México homogéneo y unificado. El capítulo resulta aleccionador porque nos invita a descolonizar la memoria negativa sobre los indígenas, en los

niveles colectivo e individual, por medio de las representaciones positivas que aparecen en algunos libros escolares producidos en este lapso por Juan de la Torre, Rafael Aguirre Cinta, Gregorio Torres Quintero y Manuela Contreras, entre otros autores.

Estos libros informan sobre la diversidad lingüística del país; utilizan términos y topónimos en lenguas indígenas, con énfasis en el náhuatl; describen las industrias, las tecnologías, los recursos naturales y el modo en que éstos son transformados; muestran los adelantos de estos pueblos en las artes (mas no de las después mal llamadas “artesanías”), en la producción de tejidos, el manejo de las maderas y la arquitectura; y refieren el uso del papel de pencas de maguey con fines comunicativos.

En el presente, las visiones que confunden la pobreza económica con el empobrecimiento cultural de los pueblos indígenas pueden transformarse, precisamente, por medio de la difusión de las representaciones positivas acuñadas por los no indígenas sobre ellos. Esto, sobre todo, en tiempos donde se pretendió su asimilación, incorporación e integración a la vida nacional.

Pero también es cierto que estas miradas positivas no surgieron de la nada, o de algunas mentes conservadoras que idealizaron a las sociedades indígenas. Estas miradas se sostienen en realidades objetivas y palpables que muestran la riqueza de los conocimientos y las filosofías indígenas, la vitalidad sociocultural y lingüística que anida en sus pueblos, así como la capacidad de estas sociedades para resistirse de modo activo a siglos de dominación. En la actualidad, en el marco del derecho indígena, resulta igualmente necesario difundir estas miradas, pero no únicamente a través de autores no indígenas, sino con la participación de los propios pueblos indígenas y sus organizaciones como dueños de sus propias representaciones, imágenes y textos; la autoría indígena, en ese sentido, daría contenido vivencial a una ciudadanía con identidad propia.

En compañía de la misma Alicia Xochitl Olvera, encontramos a continuación otro capítulo que informa sobre la creación de los *Marcos Curriculares para Atender la Diversidad Étnica*. Se trata de una propuesta institucional que pretende impulsar diseños curriculares con pertinencia cultural y lingüística en contextos rurales y urbanos, producidos en la interacción entre indígenas y no indígenas, y con la participación de los docentes, las familias, los equipos técnicos y las comunidades.

Esta iniciativa resulta política y pedagógicamente pertinente, cuando a la fecha las prácticas docentes en las escuelas indígenas siguen rigiéndose por el Plan y Programa Nacionales. El consejo que podría dar para que la DGEI cumpla con *la palabra comprometida* estriba en considerar algunas condiciones que parecen sintetizar los retos expuestos en los párrafos anteriores:

- posicionarse jurídicamente con respecto al margen de intervención de los pueblos indígenas en los diseños curriculares diversificados;
- crear y apoyar redes regionales de profesores que respeten las formas organizativas, las motivaciones étnicas y los propósitos educativos *propios*; a fin de superar la incompatibilidad entre los límites jurisdiccionales de las regiones indígenas y pluriétnicas, y las delimitaciones administrativas estatales que rara vez los contienen;
- evaluar y otorgar validez oficial a las metodologías y los currículos escolares diversificados en educación básica y destinados a la formación docente indígena, intercultural y bilingüe, diseñados *desde abajo*; esto, con la condición de que la diversificación responda a los parámetros de calidad y equidad educativas nacionales y, a la vez, atienda a las perspectivas integrales y holísticas que caracterizan a las sociedades

indígenas con respecto a la relación Sociedad-Naturaleza; así como evitar el tratamiento fragmentado y segmentado de las distintas materias del currículum escolar.

En atención a una deuda educativa, política y jurídica en materia de derechos humanos, en el marco del derecho de los pueblos indígenas a participar en el control, diseño y operación de sus modelos educativos, esperaríamos la participación activa y *desde abajo* de los maestros y las comunidades indígenas en el diseño de currículos educativos diversificados.

Las *palabras* de J. Jorge Mondragón se dirigen a recuperar el potencial organizativo del *tequio* como expresión del ejercicio de una ciudadanía activa y arraigada en la vida social indígena. Esto, relacionado con la transformación del modelo de gestión, nos lleva a esperar la reducción de los elementos jerárquicos que rigen el funcionamiento de los Servicios Educativos Estatales y el Sistema Educativo Nacional, así como una mayor horizontalidad en cuanto a la participación de los docentes y las comunidades en la toma de decisiones en materia didáctica y curricular, así como en el diseño, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de las políticas públicas.

En todos los casos, no obstante las tensiones y dilemas enfrentados, este libro se compone de *palabras políticamente pertinentes*, cuando las metas de atención a la población indígena en México se han vuelto inalcanzables, en parte, por la concentración de las decisiones en los funcionarios públicos, los planificadores y los expertos. La pertinencia de los planteamientos de J. Jorge Mondragón entusiasma, más aun, después de décadas perdidas y el largo y tortuoso camino que reporta una historia de educación pública marcada por desavenencias permanentes entre los niveles de jurisdicción federal, estatal, municipal y local.

Esta larga historia también reporta una confrontación constante entre el espíritu misionero, etnocéntrico y dominante que ha definido el diseño de políticas públicas, por una parte, y la lucha activa de las comunidades y los pueblos campesinos e indígenas por participar y apropiarse de la escolarización oficial, por la otra.

Parece ser que la DGEI se percata de que el espíritu misionero, la concentración del poder, la prepotencia oficial y el etnocentrismo, entre otras prácticas oficiales equivocadas, han tenido altos costos sociales, entre los que podemos mencionar la imposibilidad objetiva de revertir los múltiples rezagos en materia educativa. Lo que se hace más evidente cuando la insuficiencia de recursos financieros destinados a la educación indígena, intercultural y bilingüe impide cubrir las demandas crecientes, y cuando se desperdicia día a día el poder instituyente que se construye *desde abajo*, por medio de proyectos emergentes y sedimentados que cuentan con la activa participación de las comunidades y los pueblos indígenas.

Aunque los problemas con respecto a la educación indígena, intercultural y bilingüe no podrán solucionarse del todo, y menos con acciones masivas destinadas a diseminar acciones arraigadas y sedimentadas “en cascada”, la DGEI puede poner a prueba experiencias piloto, además de generar modalidades complementarias en materia de financiamiento. En este caso, resulta imprescindible contar con la participación de los mismos pueblos, organizaciones y redes indígenas en el control y manejo transparente de los recursos económicos.

Puedo suponer que una evaluación positiva de *la palabra comprometida* implicaría, entre otras acciones, conformar consejos interinstitucionales e interculturales integrados por sabios indígenas y expertos no indígenas, cuyo compromiso estribe en aconsejar y validar en términos oficiales las diversas iniciativas generadas *desde abajo*. Al parecer, nada impide que esto suceda.

Y también encontramos en este libro *la palabra* de Eleuterio Olarte Tiburcio, quien reporta una larga trayectoria y compromiso con respecto al enriquecimiento de las lenguas indígenas, el desarrollo de un bilingüismo aditivo, y la inclusión del español y las lenguas indígenas en los procesos de instrucción. Para ello, este colaborador indígena se apega a lo establecido en el artículo 4° de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* y en la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, emitida en el 2003.

En particular, para colaborar en el acceso pleno de la infancia indígena a estos derechos, Eleuterio Olarte expone los *Parámetros Curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena* sin menoscabo de la enseñanza del español. El diseño de estos parámetros considera el desarrollo de competencias de interpretación y producción de textos orales y escritos, la ampliación de las funciones sociales del lenguaje, así como la promoción y normalización de la escritura en lenguas indígenas. Todo ello con el acompañamiento, sobre todo, de las comunidades y organizaciones indígenas.

Esta propuesta enfrenta el reto de evitar una estandarización que afecte la regionalización de las identidades lingüísticas así como las maneras locales de expresar y significar el mundo por medio de las palabras. Pensar en una política multilingüe desde la escuela implica, en consecuencia, asumir la variedad lingüística como riqueza, así como confiar en la capacidad que tiene la niñez indígena de ampliar sus márgenes comunicativos y de inteligibilidad al familiarizarse con diversas formas de habla y escritura aun en sus propias lenguas. De manera simultánea, los parámetros para la asignatura de Lengua Indígena habrán de evitar la dispersión y las discontinuidades que reportan actualmente las metodologías y los enfoques a partir de los cuales se diseñan los libros de texto en estas lenguas y que, como otros apoyos didácticos, suelen no llegar a las escuelas por problemas de distribución.

Otro consejo respetuoso. Sabedores de que muchos profesores indígenas son oriundos de entidades distintas a las que los requieren como docentes; que dominan lenguas indígenas ajenas al lugar donde trabajan; y que, en algunos casos, son hispanohablantes, los parámetros mencionados no deberán esperar que todos cuenten con un dominio eficiente de las lenguas habladas en las comunidades atendidas. Esta expectativa resulta deseable, pero imposible en los hechos.

Las *transformaciones* son *posibles* cuando son realistas y se resuelven con creatividad y, en ese sentido, habría que considerar que la incompatibilidad lingüística entre docentes y alumnos puede superarse por medio del uso de lenguajes alternos, como la música, el teatro, la pintura y las artes plásticas y escénicas en general. Se trata de impulsar modos alternos de comunicación en contextos bilingües y multilingües, que pueden formalizarse a partir de la colaboración de los mismos profesores y comunidades en proyectos innovadores.

Otras maneras de conocer, de ser, de sentir y de comunicar se desprenden de *la palabra* de Yesid Sierra Soler, quien define la práctica docente como una experiencia cercana al arte y que, por lo mismo, merece ser apreciada y compartida. Para este pescador de transformaciones, los maestros “hacen la diferencia” —e inclusive importan más que el contexto— cuando se miran al espejo, se autoevalúan y reflexionan “en y para la acción”. El intercambio y circulación de los saberes prácticos, de por sí diversos y no tipificados, representan para este autor las condiciones para la innovación y la profesionalización deseadas.

De este modo, en este capítulo encontramos las experiencias de cinco maestros indígenas que, entre muchos otros, reportan prácticas exitosas en el aula. Esto, no obstante la diversidad de estrategias y rasgos considerados, así como la aplicación de

parámetros comunes generados a partir de los resultados de la prueba ENLACE, así como un proceso riguroso de autoevaluación, coevaluación y hetero-evaluación apoyado en videograbaciones.

La interacción entre los maestros y los alumnos, mediada por diversos recursos como son los libros de texto y *Enciclomedia*, así como metodologías enfocadas a la promoción del juego, la recuperación del contexto cercano y el uso de la lengua indígena, detona en una rica variedad de saberes prácticos que, en alusión al significado tsotsil de “aprender”: “quedan en el corazón” del profesorado.

Este capítulo nos lleva a imaginar una DGEI que genera acciones adecuadas para enfrentar la atención imposible al rezago en materia de mejoramiento y profesionalización docente. Me refiero a la *Red de Profesionales de Educación Indígena* cuya filosofía se sustenta, de modo similar al Programa Escuelas de Calidad (PEC), en la necesidad de transformar las políticas educativas *desde el aula y desde la escuela*. Considero que una condición adicional para que esta red de “profesores artesanos” se convierta en una verdadera red de “profesores artistas” estriba en formar corazones abiertos que transformen las políticas, las prácticas mencionadas *en y desde la comunidad*, vía el reconocimiento oficial de las innovaciones producidas en otras redes y organizaciones de maestros indígenas.

Con ello la DGEI, además de contribuir a la democratización de las escuelas indígenas, dará continuidad y fortalecerá el arraigo de las diversas obras y propuestas innovadoras que, como en el arte, se inspiran en la relación entre la Creación Social y la Madre Naturaleza, en las actividades y los significados profundos que nutren la vida cultural de los pueblos, así como en el necesario aprendizaje entre los indígenas y la sociedad no indígena, que tiene muchas lecciones que aprender. Se enriquecería y abriría con ello el propio corazón, y se rompería la dura coraza que deshumaniza a las personas e instituciones des-corazonadas del mundo.

Por último, los lectores encontrarán *las palabras* de Marcelino Hernández Beatriz y Edgar Alcantar Corchado, que refuerzan los compromisos de la DGEI con respecto a la escuela contemporánea. Marcelino Hernández sostiene que la filosofía de vida, el modo de convivir con la Naturaleza, así como los estilos socioculturales de aprender, convierten a la oralidad y las prácticas y conocimientos propios en el punto de partida para la enseñanza de las matemáticas y la producción de los vocabularios producidos en distintas variantes lingüísticas que tanto requieren las escuelas.

Las tensiones entre *las palabras* expresadas en este libro se manifiestan de nuevo, a partir de posiciones donde la relatividad de los saberes y las prácticas docentes toca su límite. Porque no todas las estrategias exitosas atienden a la filosofía holística, integral, solidaria y *nóstrica* que comparten las sociedades indígenas sino, al contrario, al logro de las competencia individuales que —también de manera exitosa— se promueven por medio de pruebas estandarizadas que poco tienen que ver con la relación Sociedad-Naturaleza y con las bases ontológicas que dan vida al conocimiento indígena.

Además, los estilos socioculturales de aprender a los que refiere Marcelino Hernández, que en el caso de los pueblos indígenas se caracterizan por el *aprender haciendo y observando*, y por la participación activa de los niños y las niñas en las actividades comunitarias, suelen ceder al énfasis que la escuela contemporánea asigna a los contenidos abstractos que se tratan en las aulas, lejanos a la vida productiva de los comuneros y situados más allá de los significados profundos que descansan también en los corazones de las familias indígenas. De ahí que en esta *palabra comprometida* se reconozcan este tipo de conflictos, incompatibilidades y tensiones, además de promover que los mismos alumnos participen en la recuperación de los conocimientos que les son propios. Estos

conocimientos no únicamente “sirven” para reforzar la escritura y las matemáticas, sino para fortalecer el sentido de autonomía, identidad y ciudadanía plena.

Con *la palabra* de Edgar Alcantar concluye este libro y, en el mismo tenor, se enuncia como un autor convencido de la capacidad social, cultural y lingüística de las comunidades mal llamadas “tradicionales”, así como del potencial pedagógico y didáctico que descansa en las prácticas y los conocimientos locales. Por ello, como sugiere, las mismas comunidades deben participar en el diseño de propuestas educativas innovadoras y pertinentes.

La descolonización de la ciencia occidental, entendida como un cuerpo de conocimientos, hábitos y enunciados que se difunden e interiorizan por medio del dispositivo escolar, supone demostrar la validez y legitimidad de los conocimientos indígenas descalificados como “creencias”. Esta descolonización implica decodificar y transformar en lo posible la semántica de la dominación, la cual se esconde y naturaliza detrás de *palabras falsas* que encubren el ejercicio de una falsa democracia, sin identidad propia.

De este modo, después de leer el capítulo de Edgar Alcantar, los lectores pueden preguntar a los planificadores de políticas públicas en materia educativa lo siguiente:

¿Por qué los docentes que trabajan en contextos tan ricos en conocimientos socioculturales y lingüísticos reciben incentivos para atender a una población reducida a la “pobreza”?

Con este libro, en lugar de dedicarse a compensar a los “pobres”, la DGEI se compromete a reconocer, cultivar y multiplicar la riqueza. Y si las palabras se concretan en *hechos*, los docentes que “hacen la diferencia” contagiarán a otros para, de manera progresiva, frenar la intensa movilidad que se traduce en rezago, pérdida y falsas expectativas.

Con pleno derecho al ejercicio de la contraloría social, no únicamente los lectores sino las propias organizaciones y pueblos indígenas emitirán con respecto a este libro la *última palabra* que, en atención a la versión circular de la temporalidad indígena, será la *primera* y la *verdadera*.

Agotada su paciencia, vendrán tiempos en que *las palabras* y *los hechos* se encuentren, para valorar si esta *transformación* está siendo *posible*, arraigándose en la Madre Tierra y sembrándose en nuestros corazones.

Desde tiempos pasados, en los presentes y en los que vienen, los pueblos indígenas han nutrido, nutren y nutrirán con sus conocimientos y significados *una ciudadanía con identidad propia*, en los centros de educación inicial, preescolar y primaria, en los albergues y los Centros de Integración Social, en el Sistema Educativo Nacional como un todo, y en sus propios escenarios educativos.

El futuro del planeta está ya escrito en la historia de los pueblos indígenas, la cual nos enseña que es posible sembrar un proyecto educativo, global y alterno que, por medio de la re-educación, respete los ritmos de la Naturaleza.

Capítulo 1

Transformación educativa
y gestión en la diversidad

Mtra. Rosalinda Morales Garza

Política educativa para la niñez indígena. Equidad y orientación a resultados

El trabajo que comparto como uno de los capítulos de este libro tiene el propósito de hacer un registro de las decisiones realizadas en el marco de la administración pública, con el fin de incidir en la transformación de la educación básica para poblaciones indígenas. Parto de varias premisas que me han permitido, desde fines de 2007, situar el desarrollo de este subsistema en el saber hacer, desde la obligación de observar y dar curso al deber ser, considerando los trayectos históricamente recorridos, las particularidades del universo por atender y la visión de los operadores-innovadores que trabajan en el campo: las y los docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos. En el conjunto de las propuestas, líneas en desarrollo y acciones consolidadas hasta el momento, pervive la certeza de que los cambios son posibles.

He de reconocer que las condiciones de desigualdad e inequidad en los ámbitos sociales, culturales, políticos y económicos, obligan a los encargados de la toma de decisiones a tener una visión integral de política pública que considere todas las características que demanda el ejercicio de los derechos humanos, entre éstos, el derecho a una educación de calidad, que sin duda es uno de los pilares del desarrollo de una sociedad. Sin embargo, para que la educación pueda ser un vehículo de transformación generacional, que al abatir la pobreza de habilidades y competencias empodere a las personas para asumir el control de sus vidas y te-

ner opciones para el crecimiento,¹ la política educativa no puede remitirse sólo al diseño de modelos, sino que debe considerar su factibilidad y pertinencia.

Introduzco aquí lo que guía el ejercicio de mi función pública y que desde esta perspectiva adquiere sentido, cuando lo expreso desde la reflexión y la práctica:

- a) En la política pública para la educación de las poblaciones indígenas, no pasamos por alto los contextos de vulnerabilidad en que incide, ya que forman parte de las condiciones sobre las que tiene que actuarse en forma colegiada, para mejorar la situación de las comunidades educativas.²
- b) La intervención del gobierno federal en el marco de la descentralización educativa se basa en una interlocución respetuosa con los titulares estatales de este rubro, con el propósito de impulsar desde lo local, sinergias de programas sociales regionales que prioricen la mejora de las condiciones operativas en favor de la calidad en la educación.
- c) La mejora continua de la educación para poblaciones indígenas requiere de una participación activa y comprometida de sus funcionarios federales y estatales, así como una gestión eficiente de los recursos materiales, a fin de normalizar tanto los procesos involucrados³ como garantizar los presupuestos normativos.⁴
- d) Generar las condiciones para la operación del subsistema de educación para poblaciones indígenas requiere garantizar la provisión de componentes que permitan al profesorado desarrollar la propuesta educativa, cultural y lingüísticamente pertinente, en cualquier contexto escolar.
- e) 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 las intervenciones en contexto que realizan los asesores técnico pedagógicos. Observo que desde la sistematización de las buenas prácticas que ponen en juego el ejercicio de la autonomía profesional, abrimos la veta para el aprendizaje entre pares.

- f) La profesionalización y formación continua de los docentes indígenas ha adquirido sentido al ofrecer alternativas accesibles y flexibles, orientadas al desempeño, y que se concretan desde la responsabilidad de cada uno y del gremio en lo colectivo, estableciendo compromisos con la entidad estatal y el Sistema Nacional de Formación Continua de Maestros en Servicio. El sustento de estas iniciativas se fortalece en colaboración estrecha con las Escuelas Normales e Instituciones de Educación Superior (IES).
- g) Las IES, organismos y dependencias de la administración pública, han desarrollado investigación y proyectos valiosos que en la educación indígena estamos recuperando, enriqueciendo y haciendo viables para su aplicación en lo universal, desde el diseño y el desarrollo de marcos curriculares, mismos que reconocen los conocimientos, saberes y prácticas indígenas como partes del currículo.
- h) La educación indígena participa en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), aportando la perspectiva de la diversidad cultural como un valor curricular y una ventaja para la generación de conocimiento. Por la experiencia de trabajo en contextos multigrado y bilingües, confirma que la educación del siglo XXI se desarrolla en un mundo plurilingüe, y requiere tanto de la formación referida a los valores universales inherentes a las relaciones intercultural-

turales, como de resoluciones prácticas ligadas al uso de las tecnologías de la información y comunicación, entre otras.

- i) La educación básica para poblaciones indígenas está empeñada en la mejora continua que ya se genera desde la *Estrategia de fortalecimiento a la gestión para la Calidad de la Educación Indígena* en las entidades, iniciativas auto-referidas a través de las cuales encabezamos un movimiento centrado en las condiciones de operación, los procesos y los resultados esperados.
- j) Establecer una gestión pública orientada a resultados, significa asegurar el ejercicio del derecho a una educación de calidad, desde la coadyuvancia efectiva de la Federación con la operación estatal, generando una interacción bidireccional que dé lugar al descubrimiento y la generación de capacidades locales.
- k) El ejercicio de la función pública, lo entiendo bajo los criterios que reconozco como indispensables en la administración pública: focalización y acción interinstitucional ordenada y en continua evolución; capacidad de gestionar, interoperabilidad, y resoluciones planeadas desde la interdisciplinariedad.⁵
- l) El desempeño desarrollado hasta la fecha, ha generado expectativas entre agentes, sectores y niveles; los recursos que el Estado mexicano provea para sustentar los avances, sin duda servirán de base para continuar la movilización de agentes e instituciones, en favor de la transformación de la educación básica para poblaciones indígenas.

Una transformación como la que planteo se fundamenta en que todos los agentes adopten altas expectativas y busquen la provisión de los apoyos que las sustenten.

El contexto indígena. La necesidad de equidad en la educación

Conceptualmente, se entiende que la relación entre calidad y equidad no puede ser de tensión, ya que la segunda es una dimensión de la primera. Un elemento esencial de un buen sistema educativo, en efecto, es que no tenga desigualdades injustas; en otras palabras, que sea equitativo.⁶

La educación para poblaciones indígenas tiene la responsabilidad del aseguramiento de la pertinencia cultural y lingüística, poniendo de manifiesto que, en la administración de lo público, cabe a las y los tomadores de decisiones reconocer la diversidad mediante la puesta en práctica de políticas educativas diferenciadas, que a su vez propicien el desarrollo y el acceso a oportunidades en igualdad de condiciones. No obstante, no se puede desconocer que aún persiste una significativa brecha social en un gran porcentaje de la población, siendo la indígena una de las más golpeadas por esta situación.

La acción del gobierno tiene que fundarse en el respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural, en lo específico de los pueblos indígenas, y ello requiere la reflexión profunda sobre la desigualdad aún presente en nuestra sociedad —y la consecuente falta de equidad—, a la vez que considerar la educación como la clave para edificar equidad desde la calidad que incluya la pertinencia. Sin embargo, y dado que por sí sola no puede modificar situaciones de desigualdad, hemos de intervenir para activar

mecanismos adicionales que procuren el bienestar social de niñas y niños, como punto de partida. De ahí que hayamos decidido arrancar la *Estrategia de fortalecimiento a la gestión para la calidad de la Educación Indígena* en coordinación con las entidades y en una convocatoria que suma voluntades y recursos que tiendan a mejorar los contextos escolares.⁷

Vivimos en un país que enfrenta serias desigualdades, las cuales se reflejan, entre otras, en las condiciones de pobreza que afrontan las niñas, niños, jóvenes y mujeres indígenas y sus pueblos. En este sentido el Informe sobre el índice de desarrollo humano (IDH) de los pueblos indígenas de México de 2006, reporta que:

- La pérdida de desarrollo atribuible a la desigualdad entre individuos puede llegar a ser de hasta 26 por ciento
- Como resultado de las desigualdades en el desarrollo de las regiones indígenas respecto del resto del país, la población indígena ha migrado hacia otros estados y municipios en búsqueda de mejores oportunidades y opciones de vida.
- Como resultado de la migración, la población indígena está presente en 98.8% de los municipios del país, y una de cada cuatro mujeres indígenas vive en ciudades donde son población minoritaria y escasamente visible en los promedios municipales ante una mayoría no indígena.
- Poco más de 10 millones de mexicanos son indígenas y gran parte de esta población —seis millones— habla una lengua de origen prehispánico. En relación con la población de cinco años y más, edad en la que se pregunta sobre la lengua hablada, la población indígena que mantiene viva la lengua materna representa 67.1 por ciento.

- En el nivel nacional, el IDH de los pueblos indígenas se ubica en 0.7057, a diferencia del IDH de la población no indígena que es de 0.8304; es decir, una brecha de casi 20 por ciento, cuyo origen, en gran medida, está en la desigualdad en el índice de ingresos que en los pueblos indígenas equivale a 0.6471, mientras que en los no indígenas es de 0.7579, o sea una diferencia de 18 por ciento.
- El índice educativo es de 0.7319 para los pueblos indígenas y 0.8841 para los no indígenas: la brecha del 20.2% muestra la mayor diferencia de los tres componentes entre una y otra población. En este indicador se sintetizan varias de las contradicciones que se observan en el desarrollo alcanzado entre los indígenas. Si bien el índice alcanza un valor elevado, mantiene aún importantes diferencias, lo cual significa que la escolarización ha alcanzado a prácticamente todas las niñas y los niños indígenas, pero no ha logrado superar el rezago de analfabetismo de las generaciones pasadas.

Las líneas estratégicas que he establecido como marco de acción y que bien pueden aplicarse a cualquier entidad, dependencia u organismo, no pueden sino dirigirse a poner en todos los espacios, niveles, ámbitos de decisión y gestión, plataformas accesibles y asequibles que permitan —a corto, mediano y largo plazos— participar a los sujetos involucrados en la educación, sean autoridades, agentes o estudiantes. Pienso que no hay otra mejor manera de promover la concientización del estado de las cosas en cuanto a educación para poblaciones indígenas se refiere, sino partiendo de establecer acuerdos mínimos en los que cada uno tome su responsabilidad específica y colectiva, para concebir y construir condiciones en las que la educación despliegue el po-

tencial esperado. Ésa ha sido nuestra continua convocatoria en todos los ámbitos, incluido el Poder Legislativo, clave en la definición del rumbo de las acciones sustantivas y de los presupuestos para la operación de los programas, estrategias y proyectos.

La administración pública educativa orientada a resultados, que desarrollo en la Dirección General de Educación Indígena, funda su realización en la puesta en práctica de las competencias que exige el siglo XXI a la ciudadanía y a las instituciones con sentido democrático: capacidad de diálogo intercultural; colaboración y trabajo en equipo; formación de redes y comunidades de práctica; generación y circulación del conocimiento y —desde la perspectiva de la administración pública— el máximo aprovechamiento de los recursos disponibles.

El Informe 2008 del Consejo Nacional de Evaluación de Políticas de Desarrollo Social (Coneval) sobre las políticas sociales en México reitera la necesidad de lograr un avance integral en el cumplimiento de los derechos sociales; en el despliegue de políticas y programas de desarrollo social y educativo, así como en la urgencia de facilitar la inclusión de los sectores social y geográficamente marginados, entre otros. Desde la educación para poblaciones indígenas, considero por demás importante dar su justa dimensión a las circunstancias en las que el profesorado y los pueblos indígenas buscan hacer escuela y generar ambientes de aprendizaje, en los contextos a que remite dicho informe. Para la política pública en materia de educación básica ha sido complejo enfrentar los retos de equidad y calidad donde se incluye la pertinencia, dados los contextos de vulnerabilidad que son comunes a las poblaciones indígenas. Retomando el Informe 2008 del Coneval, los municipios con mayor concentración de población indígena, coinciden en su mayoría con los municipios de mayor incidencia de pobreza alimentaria. Entidades indígenas

por su composición y participación en la matrícula de primarias y preescolares, como Chiapas, Guerrero y Oaxaca, tienen una incidencia de 38% a 47% en pobreza alimentaria, mientras que en pobreza de capacidades, la incidencia es de 49% a 56%. En lo patrimonial, la carencia llega al 77%. Otros análisis serios derivan en mapas temáticos en los que suelen coincidir las variables pobreza, escuela indígena, carencia de infraestructura/equipamiento y resultados educativos.⁸

La situación descrita no amerita mayor explicación para reconocer las condiciones extremas en las que buscamos el impacto de las políticas educativas. Desde otra perspectiva, más adelante trataré el asunto positivo del valor que tienen los rasgos culturales y los idiomas que los expresan, en función de su potencial para convertirse en componentes del desarrollo curricular que dan nivel de significancia a los contenidos.

Al revisar las definiciones de las atribuciones de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en la administración educativa, estoy cierta que desde el campo de acción específico de la institución, aunque compartido por otras instancias como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) o el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), la DGEI puede abonar a la mejora de las condiciones ya descritas y mantener asimismo una alta expectativa de logros de aprendizaje, sustentándola desde las comunidades indígenas; accionando la gestión de estrategias y recursos en todas las instancias, los sectores y los órdenes de gobierno a fin de que las escuelas para la población indígena, se constituyan en el detonador que transforme la vida de las personas, ya que tal es el fin de la educación. Por ello reafirmo que tenemos la misión de intervenir eficazmente sobre los procesos que no estén alineados o las condiciones que no estén normalizadas

para la operación de las escuelas y la gestión de los aprendizajes, alentando también la intervención esperada de las instituciones pares ya mencionadas, entre otras.

Las políticas sociales y educativas en los contextos indígenas son cada vez más cuestionadas con relación a las metas propuestas y no alcanzadas, ni en lo cuantitativo ni en lo cualitativo. Hay una gran cantidad de mecanismos de evaluaciones institucionalizadas, así como indicadores cada vez mejor definidos que evidencian que los esfuerzos de la administración pública en estos sectores no han satisfecho las grandes expectativas que se derivan de los planes nacionales de desarrollo, normados constitucionalmente en México.

Estos resultados se reflejan no solamente en el nivel de parámetros nacionales, sino también de acuerdos internacionales como los que se describen en las metas del milenio de la UNESCO o los programas que persiguen modificar la situación educativa de las personas, los grupos, los pueblos y las naciones hacia la inclusión en una educación para todos,⁹ por poner un ejemplo comprehensivo. A ello se suman los tipos diversos de índices adoptados como válidos, entre los que el IDH es uno de los más representativos, como se muestra en los párrafos previos.

Adicionalmente, señalo que los documentos, convenios, declaraciones, que han alcanzado consenso entre los países que se agrupan en organismos internacionales, fijan los principios que el Estado mexicano decide adoptar para establecer sus políticas públicas. Hay un rico marco conceptual y normativo alrededor del cual se obligan a actuar todas las dependencias y organismos que tienen atribuciones en el campo de la educación para poblaciones indígenas.¹⁰ Pero a la vez hay procesos demográficos y económicos de gran dinamismo, como la migración, cuyos efectos están retando crecientemente a un sistema de educación pública

exigido a elevar sus niveles de efectividad. Tiene que ser desde estos reconocimientos que el sistema educativo nacional debe contribuir a enfrentar la pobreza con la creación de capacidades, mediante una educación de calidad, en y para la equidad.

Dadas las consideraciones previas y las evidencias que muestran las evaluaciones y las percepciones que se tienen de la educación indígena, he propuesto un marco de acción que define y jerarquiza los grandes retos, desagregado en líneas concurrentes. Con ello defino lo indispensable: a) hacer alianzas para crear conciencia entre todos los agentes involucrados, b) gestionar desde el liderazgo que nos compete y, c) dar orden y congruencia a la actividad institucional; de esta manera establecemos las pautas para la continuidad de las tareas que permitan cumplir los compromisos expresados en objetivos y metas. Insisto en afirmar que 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 a las poblaciones indígenas.

Perspectiva de los derechos humanos e inclusión educativa

Los derechos humanos, culturales y lingüísticos, entre otros, se han definido teniendo como factor de concreción la educación; por lo mismo, se desglosan exhaustivamente hacia el aseguramiento de los criterios que ésta ha de considerar para corresponder, desde la práctica, a lo establecido. Así, en todo plan, programa y proyecto educativos hemos integrado 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.

Para avanzar hacia la transformación en la DGEI, considero fundamental tener la perspectiva del derecho a la educación de los pueblos y comunidades indígenas buscando referir la equidad en la adhesión, la permanencia y el logro educativo de niñas y niños del país, cuyo fundamento ético corresponde a la inclusión y la dignidad humana, con la participación de los sujetos de derechos en redes de acción social, por las que los pueblos muestran el significado del trabajo colectivo. Desde la misma perspectiva de derechos humanos e inclusión educativa, creo conveniente hacer referencia a los siguientes conceptos:

Integralidad

Implica garantizar un sistema de referentes culturales y prácticas sociales diversas cuya mayor expresión se encuentra en los saberes culturales previos y el reconocimiento de las diferentes lenguas indígenas y extranjeras en el marco de la transversalidad de objetivos y su cumplimiento integral.

Equidad

Modificar las condiciones de los grupos que transitan ancestralmente en la historia de nuestro país, como un derecho y un acto de reconocimiento social y de justicia, mayor para aquellos que se encuentran en condición migrante y de pobreza.

Compromiso político

Incorporar redes de trabajo interinstitucional con las diferentes dependencias que atienden a la población indígena, para crear sinergias favorables y coadyuvar en el desarrollo social a partir de propuestas concretas, políticamente viables y evaluables con metodologías probadas.

Cultura ciudadana

Fortalecer el reconocimiento de la diversidad y el diálogo intercultural como expresión del avance democrático en México. Que la diversidad sea el principio que afirme las relaciones en las escuelas entre el estudiantado, fomentado desde el desarrollo curricular por las maestras y los maestros, así como desde las instancias de gestión a cargo de los directivos.

Conocimiento de la experiencia

Diseñar y recuperar las prácticas educativas y metodologías mediante la interacción del contexto global y local, que incluye el espacio del aula, así como la experiencia docente y comunitaria.

Participación social

Estimular la participación de los diferentes sectores sociales con el objetivo de fortalecer la educación básica indígena, no sólo en las escuelas y comunidades, sino en aquellos organismos que encararan de manera efectiva e incluyente los retos sociales que impactan en ella.

Gobernabilidad y gobernanza

Neutralizar la desconfianza o incredulidad social ante los objetivos que se persiguen y hacer causa desde lo local, en todos los niveles de gobierno y sectores sociales. Armonizar los marcos internacionales y nacionales, así como los acuerdos que apoyen los procesos organizacionales para el cumplimiento de las tareas de gobierno, y el logro de las metas propuestas. Esto incluye los compromisos de las agrupaciones gremiales.

El diseño curricular

Educar para la vida es desarrollar competencias que permiten resolver retos en la convivencia. En este caso es oportuno recurrir al enfoque de varios autores que consideran que una propuesta curricular en, desde y para la educación básica indígena, y para aquellos sectores en condiciones de pobreza o vulnerabilidad, debe proporcionar oportunidades de aprendizaje cooperativo y propiciar la participación social de todos los agentes posibles. Hemos intervenido en el diseño curricular de la Reforma Integral de la Educación Básica para su enfoque de atención a la diversidad. Con los docentes indígenas trabajamos en el desarrollo curricular que integra los conocimientos indígenas y su asociación con el pensamiento científico.

La profesionalización

El derecho a la educación, indispensable para construir una sociedad democrática y solidaria, supone un cambio en el planteamiento de la educación pública, que se haga extensiva a todas y todos, donde las escuelas puedan habilitarse para atender a la población estudiantil multicultural y plurilingüe en un sistema inclusivo y con una práctica innovadora. El proceso de formulación de otro tipo de práctica docente lleva consigo la necesaria formación inicial y continua, buscando la comprensión y apropiación de la inclusión, la equidad y la relación intercultural, así como de todas aquellas herramientas metodológicas y didácticas que hagan realidad estos conceptos en el proceso educativo.

La gestión y participación

El fortalecimiento institucional por cada uno de los actores, desde sus alcances (tanto del Estado —instituciones afines que coadyuvan en la educación indígena— como de la sociedad civil —organizaciones no gubernamentales, agrupaciones gremiales, líderes de opi-

nión, académicos, entre otros—), y particularmente de los pueblos indígenas —reflejadas en la voz de padres de familia y autoridades locales—, deberán considerarse en la continuidad de un proceso de transformación nacional que reconozca y fortalezca sus instituciones como componentes básicos de una sociedad democrática.

Lo anterior me permite decir que estamos orientando la provisión de los servicios educativos de modo que la cobertura para los pueblos indígenas y para todos los estudiantes que comparten contextos de vulnerabilidad tengan estándares de calidad, no solamente en los rubros de infraestructura o equipamiento, sino también en el perfil institucional, pertinente e inclusivo. Que aluda al fomento y respeto de los derechos humanos enfocados a los derechos económicos, sociales y culturales de todos, incluidos los derechos de los pueblos indígenas y los de niñas, niños y jóvenes, razón por la que es insustituible para la DGEI accionar desde las aulas; con las y los docentes, una gestión compartida de los conocimientos y experiencias de aprendizaje que generen comunidades de conocimiento. A partir de las definiciones previas, propongo generar un *continuum* de modo tal que, el cumplimiento de una educación de calidad para las poblaciones indígenas, impacte en el conjunto del sistema educativo.

Los escenarios de la globalización. Migración y demandas de atención educativa en la diversidad

Migrar es en estricto sentido la posibilidad de ejercer un derecho humano, es gozar del libre desplazamiento a través del territorio nacional (o internacional). Este derecho se encuentra reconocido

en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y en los artículos de las garantías individuales de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, especialmente los artículos 4°, 3° y 11°. En el artículo 4° se consagran los derechos de igualdad de sexo, ejercicio de la procreación, salud y vivienda digna, entre otros. El artículo 3° se refiere a la educación y el 11° al derecho de viajar por el territorio nacional y mudar de residencia.

La relevancia del estudio de los procesos migratorios internos en el país no sólo se sustenta en el número de personas que se integran a éstos (casi 5% de la población mexicana) sino en las condiciones de vulnerabilidad a las que están expuestos en su mayoría. Existen factores sociales y económicos que obligan a unos —los más— a migrar, mientras que para otros —los menos— es resultado de su libre elección.

Estudios de las IES y organismos nacionales especializados, demuestran que hay una correlación entre ser mestizo e indígena y el fenómeno migratorio. En general, los primeros deciden migrar entre regiones o ciudades para mejorar su condición social y económica en busca de oportunidades para su desarrollo profesional, en tanto que las y los indígenas, en casi todos los casos migran para escapar de la pobreza extrema, para sobrevivir. (Digna excepción son los estudiantes indígenas con becas diversas.)

Los estudiosos del tema de la migración interna identifican como generadores de este fenómeno a las transformaciones económicas y sociales de las áreas rurales, y a la presión de la apertura comercial derivada del Tratado de Libre Comercio de América del Norte en el campesinado mexicano, especialmente en las prácticas productivas de autoconsumo, que se vuelven insuficientes para la supervivencia, aun en la apropiación comunitaria. En este grupo destacan los pueblos indígenas.

En las políticas públicas es muy reciente el reconocimiento del fenómeno de la migración interna, así como la ubicación del fenómeno como eje de las políticas de equidad y combate a la pobreza. Desconocemos si hay en este momento iniciativas centradas en modificar los flujos migratorios para promover cambios en favor del desarrollo regional, la desconcentración de las grandes urbes o como componente positivo en favor del desarrollo económico.

El investigador Granados Alcántar, del Centro de Estudios de Población de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, indaga sobre las nuevas zonas de atracción de migración indígena, identificando que en la década de 1970 se dirigían a cuatro entidades: Puebla, Veracruz, Estado de México y Distrito Federal, concentrando las dos últimas 40% del flujo migratorio. Las oportunidades en las áreas de servicios y maquila eran muy importantes, pero los indígenas se empleaban casi siempre en la construcción.

En 1980, 50% del total de indígenas migrantes seguía yendo a las mismas entidades, con la exclusión de Puebla y la integración de Nuevo León en sus destinos.¹¹ Se repite la migración hacia el Distrito Federal y el Estado de México, dado que aún hoy 25% del total de migrantes, indígenas o no indígenas, se dirigen a estas entidades.

En razón del costo de la vivienda o incluso por la posibilidad de asentarse en forma irregular, los municipios y/o delegaciones conurbadas del DF son los sitios más frecuentemente poblados por estas personas. Netzahualcóyotl, Naucalpan, Ecatepec y Tlalnepantla destacan en el Estado de México, mientras que Milpa Alta, Tláhuac, Gustavo A. Madero y la céntrica delegación Cuauhtémoc, en el DF.

A lo largo del país, Quintana Roo, Sinaloa y Baja California son nuevos polos de atracción de migrantes por los desarrollos

turísticos de la primera, y en las otras dos entidades, la apertura de fuentes de empleo en el área de servicios, así como la oferta laboral de extensos campamentos agrícolas con procesos y temporadas de diversos tipos. La mano de obra empleada considera en la mayoría de los casos a toda la familia, incluida la niñez, y representa una de las tareas productivas en condiciones laborales y de seguridad social más vulnerables (debe decirse que en muchos casos inhumana).

A partir del censo de 1990 se conoce que las zonas de expulsión indígena son Oaxaca, Guerrero, Veracruz, Yucatán, San Luis Potosí, Chiapas, Puebla, Hidalgo y Michoacán.

Debido a la insuficiente atención, la complejidad y falta de compatibilidad de la administración pública federal con los programas establecidos que caracterizan a este fenómeno social; los procesos migratorios en el interior del país reflejan y en ocasiones reproducen la falta de equidad, llevándola de un sitio de origen pobre a uno de destino incierto.

La mayoría de los estudios coincide en afirmar que hay un agotamiento de la economía campesina frente a la economía de mercado y que durante las crisis económicas de las décadas de 1980 y 1990 es posible identificar la intensificación de la migración interna en México, sin ignorar con ello la migración externa que obedece a detonadores muy similares.

En México, la dinámica migratoria de la población de jornaleros agrícolas migrantes se determina en función de dos tipos de movilidad social: la pendular, que parte del lugar de origen, se establece unos meses en los campos agrícolas y regresa a sus comunidades, y la migración golondrina, donde los recorridos se llevan a cabo por distintos lugares de trabajo, en rutas definidas por los contratistas y en menor medida por los jornaleros. Estas condiciones de movilidad constante han coadyuvado a un alto ín-

dice de analfabetismo de esta población: 27.9% de la población masculina de 15 años y más no sabe leer y escribir, es decir, son analfabetos; entre las mujeres, esta proporción se eleva a 33.9 por ciento.

A las condiciones generales de analfabetismo de la población migrante, se agrega que sólo la mitad de niños y niñas hablantes de lengua indígena en edad escolar asisten a la escuela. Entre los hombres esta proporción es de 49%, y en las mujeres representa 46.8%.

La poca asistencia de niñas y niños de las familias de jornaleros agrícolas migrantes a las aulas se debe principalmente a que el trabajo infantil representa 20% del trabajo total de los campos agrícolas, lo que se traduce en deterioro de las condiciones de salud de las niñas y niños migrantes. Por ejemplo, 98.7% de las niñas y 100% de los niños jornaleros del tabaco presentan valores de hemoglobina por debajo del nivel inferior normal, lo que resulta en un problema agudo de desnutrición, y la constante exposición a plaguicidas produce efectos neurotóxicos y daños al sistema psicomotor, lo que dificulta aún más las posibilidades educativas de esta población. Como se acaba de señalar, el resultado de las condiciones de vulnerabilidad en que se ubican sus comunidades de origen, es que cada vez más hombres y mujeres indígenas participan en los flujos migratorios nacionales e internacionales, lo que ha provocado:

- Cambios estructurales en las economías locales y en las formas de organización comunitaria, tanto de los centros expulsores como de las localidades receptoras.
- La transformación de las culturas y de las dinámicas familiares indígenas.
- Que los migrantes indígenas estén expuestos cotidianamente a la violación de sus derechos humanos y laborales.

A partir del reconocimiento de la vida en contextos de vulnerabilidad y la omisión del cumplimiento de diversos derechos sociales para estas personas y grupos, es necesario el replanteamiento de una política de desarrollo que se enfoque a los procesos sociales y económicos que empujan a escapar de la pobreza y luchar por la supervivencia propia, de la familia y de la etnia o de los paisanos. La Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) es la dependencia que más recursos dedica a este sector en términos de salud y nutrición, y hay iniciativas interinstitucionales que dan frutos, al dignificar la vida de los jornaleros agrícolas migrantes, aunque debemos anotar que el alcance de los beneficios es limitado.

Dentro de las políticas sociales para esta población, la educación tiene frente a sí una serie de situaciones que se convierten en retos relevantes. Hay que reconocer que ya comienzan a integrarse en programas caracterizados por la pertinencia y enfocados a la equidad. Los programas educativos de las hijas y los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes, que abarcan la educación inicial y básica, y la de adultos, son de responsabilidad compartida a la vez que una tarea interinstitucional de varias dependencias, siendo el propósito principal, la continuidad educativa de los migrantes, con énfasis en la niñez, a la que además se busca sacar de las actividades productivas.

La DGEI, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), la Sedesol, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y las secretarías de educación en las entidades encabezan las acciones sustantivas de provisión del servicio, de los materiales didácticos, la formación continua y el acompañamiento especializado, mientras que el

Conafe se encarga de las acciones compensatorias. Sin embargo, hay que anotar que la cobertura para la niñez indígena en edad escolar, para estas poblaciones, es apenas de 15%. Los recursos necesarios para expandir la oferta educativa son fundamentales en términos de atender los componentes de infraestructura, profesionalización docente, materiales educativos y enfoque didáctico, que se adicionan a la urgente necesidad de mejorar las condiciones de vida de este sector de la niñez.

Propongo una asociación de las necesidades educativas de las hijas y los hijos de las familias de jornaleros agrícolas migrantes con las líneas estratégicas que tenemos en curso para las poblaciones indígenas; con ello, podremos accionar detonadores en grupos que comparten condiciones similares y que estadísticamente, en la mayoría de casos, comparten su característica indígena plurilingüe. Se trata de brindar atención que incluya tanto la provisión de materiales educativos, como ofrecer al profesorado resoluciones didácticas y alternativas para el desarrollo de currículos pertinentes para estos contextos.

Gobernabilidad y niveles de institucionalización en el subsistema indígena¹²

Tener la oportunidad de leer la *Memoria de la DGEI 1978-2008* puede darnos un panorama muy claro del itinerario de esta dependencia con relación a las propuestas pedagógicas y enfoques educativos, que se supuso, estaban alineados con las aspiraciones legítimas de los pueblos indígenas y los pronunciamientos tanto en foros de alto nivel como en reuniones comunitarias. En ese sentido, no abordaré el recorrido histórico de la DGEI, pero sí me parece importante mencionar, respecto del nivel de Dirección

General que ocupa la educación indígena en México, que nuestro país es reconocido como uno de los primeros países latinoamericanos que muestra así la relevancia debida a la atención educativa para poblaciones indígenas.

También estimo necesario enfatizar lo importante que resulta que en México se le haya dado rango institucional y se hayan adoptado las declaraciones internacionales más importantes en las demandas indígenas. La razón es que la normatividad es uno de los componentes que permiten asegurar los criterios y regulaciones para los cursos de acción de las políticas públicas y funda la legitimidad de las iniciativas al corresponderse con la ley que expresa los principios y valores de la causa reglamentada.

La eficacia que demanda una sociedad en desarrollo democrático se convierte en la expectativa más consistente, a esto se suma la situación de transparencia y rendición de cuentas que acompaña ahora al ejercicio de los poderes públicos. Es aquí, que se vuelve una ventaja conocer los resultados aún retadores de la educación pública para poblaciones indígenas, porque obliga a focalizar inicialmente estrategias pertinentes, a la vez que convocar a todos los actores a comprometerse para transformar realidades. Es válido citar la frase de que un problema empieza a solucionarse a partir de reconocerlo y definirlo con claridad.

Luis F. Aguilar asevera que la condición necesaria de la nueva gobernación es la productividad, la competitividad, el capital social y la ciudadanía de los actores sociales.

Considero que es labor de las instituciones públicas —con énfasis en las que legítimamente responden a políticas sociales— descubrir y posibilitar los mecanismos por los que este sector de la ciudadanía tenga un desarrollo a través de las definiciones de los retos por asumir y sus resultados. La concreción de los principios axiológicos de una educación cultural y lingüísticamente pertinen-

te, inclusiva y no discriminatoria, tiene su despliegue en los cursos de acción de la política pública que requiere contar con la correspondencia de los recursos públicos, presupuesto necesario para realizarla y la pericia administrativa para su uso eficiente.

También es de vital importancia revisar las oportunidades que tienen las misiones como la del sector, a partir de los niveles de institucionalización que han favorecido u obstaculizado una administración pública eficaz y de calidad, y que hace viable o no a una instancia como interlocutor confiable y válido para apuntalar, desde la gestión pública, las aspiraciones de estos pueblos. Por ello es necesario tener en claro el nivel de institucionalización de las dependencias y en función de la estructura organizacional, su grado de cohesión, su identificación con la misión, su capacidad de desarrollo, la percepción de los pares; determinar el camino para la transformación de la institución con la mirada puesta en los logros.¹³

El punto de partida

No es un tema marginal hacer referencia a la gobernabilidad, porque el subsistema de educación indígena tiene ventanas de oportunidad por las que es factible incidir. Desde el reconocimiento de su complejidad y la cualidad de sus integrantes —que destacan por su participación y dinamismo— es en esta coyuntura favorable que podemos ser y hacer corresponsables, toda vez que los mecanismos institucionales brinden la posibilidad de diálogo y provean espacios de autonomía en el ejercicio profesional, por ejemplo, a las y los docentes.¹⁴

Revisar el trayecto estratégicamente planeado que hemos venido desarrollando en la DGEI nos ha obligado a releer los documentos de trabajo, de planeación, evaluación y articulación en

el conjunto de la educación básica y las instituciones de educación superior; paralelamente, como encargada de la toma de decisiones, me ha exigido una doble perspectiva, no sólo la que tiene que ver con el estado de la educación básica para poblaciones indígenas, de la pertinencia y la eficacia de los programas y proyectos en curso, de las líneas en desarrollo y de los avances consolidados, sino también situarme en el punto de partida que significa reconocer una estructura organizativa que ha devenido en complejas relaciones laborales, políticas e ideológicas que parecen dar pautas para un desempeño, con mucho, mejorable.

Puedo decir que la oportunidad de desempeñar esta función pública la he considerado desde un fuerte entusiasmo profesional y un convencimiento de que la educación indígena obliga al liderazgo educativo por las atribuciones normativas y lo relevante de la misión con la niñez de los pueblos originarios. He propuesto el trabajo en comunidades de práctica, con el propósito de dar un gran dinamismo a las estrategias que hemos planteado o construido con pares.

En lo relativo a contrastar los supuestos teóricos y jurídicos, en el marco del desempeño de la institución que encabeza la educación para poblaciones indígenas en México, me he permitido una revisión exhaustiva de las evaluaciones y los diagnósticos;¹⁵ también ponderé el estado del capital humano, financiero y de información, y la percepción que se tenía en 2007 y antes de éste en el sector. En la parte organizativa y funcional, tengo que decir que la pobreza del desempeño correspondía a una falta de articulación con el Sistema Educativo Nacional (SEN), una alta rotación de directivos y una errática participación en todos los ámbitos, más una administración compleja y la omisión de pautas para el desarrollo profesional del personal. Esos fueron los escenarios sobre los que actué con mi equipo, con el apoyo de las diferentes

instancias de la SEP que coadyuvaron para que lograra reordenar la función y aproximarnos a la gobernabilidad buscando la eficacia de la intervención gubernamental.

Una gestión con resultados. Los factores que influyen en la transformación de la educación indígena

Cuando el punto de partida es uno de considerable desigualdad, la elevación y la nivelación de los niveles educativos implica necesariamente políticas diferenciadas. Para que la educación mexicana mejore como un todo, es necesario que se apoye de manera especial a las poblaciones vulnerables, a los niños indígenas y a los de localidades rurales dispersas; a las primarias de organización incompleta y a las telesecundarias; a Chiapas, Oaxaca, Guerrero y, en general, a las zonas más pobres del país.¹⁶

La prioridad en la tarea de la administración educativa que me mueve, en un contexto histórico de abandono institucional por diversas razones o sinrazones, ha sido propiciar un cauce académico incluyente, donde debo reconocer que el servicio profesional de carrera me ha permitido integrar cuadros directivos con perfiles especializados y calificados que superan el desempeño esperado. Se ha fortalecido una comunicación estrecha con las instancias educativas estatales, de acuerdo con planes de acción, y hemos trabajado con planeación estratégica, además de optimizar recursos a fin de que ello se refleje en las entidades y las regiones con posibilidades de participar en las políticas públicas.

Paralelamente, siempre que se trabaja en una dependencia de la administración pública federal se carga con la historia de

cómo fue constituyéndose el capital humano, su grado de profesionalización e involucramiento en la innovación para el cumplimiento de la misión, así como las inercias o procedimientos que pudieren burocratizar negativamente la organización y su funcionamiento. El acierto alcanzado al convocar a profesionales para el desarrollo de tareas especializadas, y la conducción de grupos técnicos, trajo consigo la contención de complejas relaciones laborales, que tuvo como principio el respeto a la *Ley de Responsabilidades de los Servidores Públicos* y el *Reglamento Interno de la SEP*. Los organismos sindicales, al identificar la orientación a resultados desde la normalización de la vida institucional que he propuesto, entienden su gestión gremial y su participación, acotada a la reglamentación que atiende a sus derechos laborales; lo cual no tiene que reñir con el cumplimiento del desempeño.

Es así como se iniciaron una serie de trabajos con los grupos técnicos de las oficinas centrales que, convocados de manera general o en colectivos por áreas directivas, se han ido adhiriendo a las nuevas maneras de participar en la mejora de la calidad educativa con los grupos indígenas; de este modo se impulsó una re-dignificación laboral desde las funciones, capacidades e intereses de cada uno, sin dejar de lado la crítica argumentada y el dinamismo. Así, han sido interlocutores de especialistas nacionales e internacionales, de otras direcciones de la SEP o de otras instituciones, en lingüística, antropología, etnografía, astronomía, didáctica de las ciencias, matemáticas o lenguas, necesidades educativas especiales e interculturalidad, por mencionar algunos temas; y han conformado grupos de trabajo sobre la reforma educativa y la educación indígena en secundaria, por ejemplo.

Hoy ya puedo hablar de una recuperación sostenida del nivel de institucionalización en las oficinas centrales y en la Federación, lo que conlleva a extender la gobernabilidad al conjunto de

un subsistema que requiere probar su nivel de especialización y la generación de capacidades. Hemos roto con la falsa concepción de la segregación en la educación pública y con el abandono que se genera en el falso y fácil convencimiento de que no hay manera de que las escuelas indígenas salgan del último sitio entre los resultados de las evaluaciones al compararlas con todas las demás modalidades.¹⁷

El conformar un equipo de especialistas académicos y operativos, conocedores de las realidades de los contextos rurales e indígenas, me fue fundamental para establecer y sustentar redes y alianzas con las instituciones afines a nuestros objetivos; necesario para dialogar entre pares y sostener iniciativas que requirieron de desarrollo curricular, planificación cuidadosa y diálogo con las instancias participantes. El año 2008 significó la detonación de una serie de proyectos colectivos convocados por los directivos y técnicos de la DGEI, institución que ha vuelto a mostrar autoridad y responsabilidad en la política educativa indígena.

El impulso ha llegado a tal grado que hoy cada vez nos llegan más solicitudes de estudiantes de servicio social para estar con la DGEI y a la vez ser formados en la atención a la población indígena, luz que nos deja ver la repercusión de los trabajos realizados profesionalmente por los técnicos y directivos de las oficinas centrales y estatales que, además de todo, se están convirtiendo en formadores de formadores especializados.

Es un comienzo muy promisorio, hay un trayecto muy largo por recorrer, la visión es firme y los objetivos son alcanzables con la concurrencia de todos.

Estrategia de fortalecimiento a la gestión para la calidad de la educación indígena

Abrigada ya por 21 entidades desde inicios de 2008, sin duda es una iniciativa dinámica y realista para propiciar acciones radicales, crear movimientos inclusivos en pro de normalizar condiciones desde la mirada crítica y revisar los procesos en su cumplimiento o falta de éste.

Con la participación de líderes institucionales e introduciendo cambios importantes para identificar las condiciones de vulnerabilidad y favorecer la normalización de la actividad escolar, hemos empezado a crear conciencia y responsabilidad sobre la desventaja original de estos contextos, los cuales no pocas veces, comparten la ubicación geográfica con las telesecundarias y aun con los cursos comunitarios.

La capacidad organizativa y de convocatoria desde el liderazgo educativo estatal, impulsado por la DGEI en alianza con los titulares de las entidades, ha puesto efectivamente a la educación indígena como un asunto de prioridad que requiere de más y mejores recursos, así como del cabal aprovechamiento y sustentabilidad de las sinergias pactadas.

Hay un interés evidente en las iniciativas locales por generar mejores condiciones operativas en las comunidades y escuelas indígenas que acarreen verdaderas oportunidades para la igualdad. Sabemos que mediante la educación básica y su continuidad por parte del estudiantado se logra su participación competentemente en la vida social, política y económica de la región, el estado y el país.

La sustentabilidad de la gestión pública

He insistido en trabajar en redes y alianzas para que nuestras líneas de acción adquirieran arraigo y sustentabilidad. Para ello convocamos a reconocidas instituciones, a las cuales hemos tenido por socios¹⁸ en las estrategias que hemos venido construyendo para la mejora continua de la educación indígena en México. Estas instancias han articulado sus propuestas, experiencias y saberes donde la interdisciplinariedad, en esta causa social que nos compromete, funda las bases para una intervención sustentada en el conocimiento e impide decisiones sólo por la autoridad que puede conferir un sitio en la estructura organizacional de la función pública.

Del mismo modo, los responsables de la educación indígena en cada una de las entidades han decidido seguir la *Estrategia de fortalecimiento a la gestión para la calidad de la educación indígena*, y hoy se encuentran mejor preparados y más posicionados —empoderados— para sostener el liderazgo académico y de gestión que les compete, porque han sabido establecer y refrendar lazos al interior de cada una de las secretarías de educación en las entidades con los titulares de áreas técnicas y administrativas, con las que se conviene la vertebración de programas, con la pertinencia requerida para las especificidades que dan una identidad propia al subsistema.

Tengo la certeza de que, de continuar trabajando con las instancias estatales de educación, con el profesorado indígena y fortaleciendo las redes de trabajo con todos los actores que inciden en el desarrollo de los pueblos indígenas, conviniendo con ellos, como hemos propiciado en el nivel nacional y local, la focalización de su acción de gobierno en el favor de estas escuelas,¹⁹ estaremos edificando la transformación necesaria para alcanzar una

educación de calidad, cuya concreción dé cuenta de la equidad que demanda un país como México.

A casi dos años de que la DGEI difundiera la *Rendición de cuentas 2008* y concluyera la publicación del *Documento rector de la DGEI*, podemos decir que fundamos el reposicionamiento institucional de la causa de los pueblos indígenas en la acción educativa, misma que junto con una gestión efectiva proponemos mover hacia la eficacia y la pertinencia con y para los indígenas, como principio de la gobernabilidad. Coincide con el momento en que la Reforma Integral de la Educación Básica se nos presenta como la gran oportunidad de asegurar la integración de la perspectiva de atención a la diversidad cultural y lingüística, que es el reto para una educación inclusiva en la era de la globalización.

Los retos para una educación de calidad: la niñez indígena en el sistema educativo nacional

La enunciación de lo que estamos haciendo es a la vez avance, continuidad y reto para seguir definiendo líneas, construyéndolas y enfrentando desafíos en la práctica con una mirada en prospectiva. En particular nos estamos enfocando a:²⁰

- 1) Atender educativamente en contextos de desventaja de bienestar social. Reconociendo que el reto que enfrenta el sistema educativo mexicano en un contexto demográfico y geográfico tan extenso como disímil es enorme. Debe subrayarse que no se pueden esperar resultados similares de niños que cuentan con un contexto favorable y de quienes viven en situación de pobreza, si además se les atiende mediante servicios educativos de menor

costo, con recursos humanos y materiales cuantitativa y cualitativamente menos adecuados.²¹

- 2) Transformar la escuela moderna, uniforme, por una escuela contemporánea, respetuosa de lo múltiple y diverso, intercultural y plurilingüe. A estos efectos se han propuesto los *Marcos curriculares para atender la diversidad étnica* que habrán de institucionalizar la atención educativa a la diversidad en un contexto global de permanencia, de cada vez mayores y nuevas exigencias laborales, así como nuevas y diferenciadas posibilidades de trabajo con base en el desarrollo tecnológico. Pero en cuyo contexto las raíces y el sentido de pertenencia cobran mayor peso, si queremos que nuestros niños y jóvenes mantengan su integridad como hombres y mujeres de bien.
- 3) Ponderar las culturas originarias y locales, sus saberes, prácticas y formas organizativas ancestrales, mismas que constituyen no sólo un valioso patrimonio sino también un aporte al mosaico de la diversidad humana. Los pueblos originarios y sus descendientes preservan, en su gran mayoría, además de la lengua, todo su bagaje cultural: formas, valores, prácticas y conocimientos, pautas sociales de comportamiento, así como recursos para atender la salud y formas y expresiones artísticas. En términos generales, hasta la fecha no se ha contemplado esa riqueza en el marco de los contenidos de enseñanza-aprendizaje escolares, ni se han considerado sus genuinas pautas de comunicación y aprendizaje. No obstante, los niños y niñas lo llevan como impronta de su contexto social y cultural. Ahora bien, como resultado de muchos años —cuando no siglos— de ser vistos y nombrados peyorativamente y de

vivir la postergación de las culturas indígenas, así como con miras a las necesidades de inserción laboral en contextos diferentes a los de su lugar de origen, muchas familias prefieren que la escuela brinde un dominio del español (o inglés) y que se privilegien contenidos que les permitan desenvolverse laboralmente fuera de su comunidad. El reto consiste en incorporar los conocimientos, saberes y prácticas propias de las comunidades indígenas en el marco de los contenidos programáticos, a la vez que actualizar el conjunto de contenidos y prácticas con relación a los requerimientos laborales en contextos socioeconómicos locales y globales. Asimismo, favorecer el acceso y uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) aplicadas a la educación y como medio para la integración de las comunidades escolares a procesos sociales y globales como la comunicación digital, la educación a distancia, el acceso a recursos digitales e informáticos, a la vez que posibilitar el desarrollo de las mismas.

- 4) Constituir los planes nacionales de educación en plataformas que consideren y atiendan la diversidad lingüística y cultural para todo el Sistema Educativo Nacional (SEN). Como se señaló antes, la migración de poblaciones es hoy un fenómeno universal; en el caso de México, quienes están más expuestos a cambiar de espacio vital son precisamente las poblaciones indígenas, que mayormente viajan con las familias. Es así como las niñas y niños se insertan en el sistema educativo más próximo al lugar de trabajo o la nueva vivienda, sufriendo, las más de las veces, una nueva discriminación.
- 5) Cabe al sistema educativo en su conjunto reconocer la diversidad lingüística y cultural en contextos urbanos

y también en los rurales que históricamente pertenecían a determinadas etnias y hoy resultan una mezcla de culturas y lenguas procedentes de diferentes lugares del país.

- 6) Construir los acuerdos suficientes para una política para la atención en el rezago social. Las desigualdades del contexto familiar y social de las y los alumnos no cambian en el corto plazo; tampoco lo hacen las de los factores escolares: los servicios educativos a los que asisten los alumnos de medios menos favorecidos siguen siendo también los que tienen más carencias.

Hay una importante cantidad de iniciativas y acciones tanto gubernamentales como de la sociedad civil que buscan compensar las desigualdades en diferentes planos y con diferentes alcances. Urge articular estas iniciativas, así como impulsar otras que mejoren y consoliden las condiciones primarias del alumnado: alimento suficiente y variado; atención a la salud; ropa adecuada y suficiente; provisión de elementos en caso de discapacidad o disfunción —anteojos, prótesis, etc.—, así como movilidad para asistir a consultas y controles fuera del ámbito local. La sinergia generada potenciará los esfuerzos particulares.²²

Enfoques para una educación lingüística y culturalmente pertinente: interculturalidad, multietnicidad y multilingüismo

La ingeniería de un modelo educativo que atienda las distintas demandas pedagógicas y contextos diversos concentra su primer

interés en el aula como un eje donde el docente es la figura de contacto, la interfase entre contexto, alumno, contenidos programáticos y recursos didácticos, quien desarrolla en su práctica situaciones pertinentes para el desarrollo de competencias y logro de nuevos aprendizajes.

Los enfoques para una propuesta educativa se constituyen en las miradas que ponderan los objetos de estudio, sus fundamentos filosóficos y científicos; por ello estos enfoques son la forma de representación del conocimiento que alberga la lengua y cultura del estudiantado y posiblemente también del profesorado. Es importante atender tres aspectos sustantivos de estos enfoques:

1. Considerando la *interculturalidad* en su dimensión actual, en que se perfila como una condición de la interacción humana contemporánea, se reconoce como insoslayable para la democratización de la cultura y la sociedad a través de las lenguas propias, mismas que conservan su riqueza ideológica e histórica. En este sentido, la lengua materna constituye la ruta consistente para el aprendizaje y el bilingüismo deviene una oportunidad educativa para la niñez en tanto que estimula y desarrolla competencias para mejores opciones de vida.
2. La *multietnicidad*, reconocida hoy como un valor patrimonial por la riqueza cultural que conlleva, se constituye en referente, dado que en su seno confluyen saberes, conocimientos y prácticas de los pueblos, así como sus formas de organización social y producción de bienes, mismos que han de integrar el currículo. En este sentido, ofrece a las y los estudiantes una legitimación de lo propio a la vez que abren un abanico de recursos intelectuales y prácticos para el desarrollo sostenible de

la vida, así como formas genuinas de productividad. En el contexto de la educación básica suma conocimientos, favorece especializaciones y permite el desarrollo de competencias para desenvolverse en el entorno material y social de las comunidades.

3. El *multilingüismo*, si bien ya se le enfrenta porque existe como una situación real del aula, presenta un reto que consiste en desarrollar una o varias didácticas que atiendan con pertinencia lingüística a cada estudiante. Urge desterrar el modelo de aula monolingüe, ya que en el contexto de la educación para la población indígena, incluso más en caso de enclaves de población indígena migrante, es un hecho la convivencia de varias lenguas originarias. En este punto, es preciso revertir siglos de desprecio y desvalorización de las lenguas indígenas en contextos sociales y especialmente escolares, dado que se cuenta con la resistencia de muchos padres de familia: ellos prefieren el español, cuando no el inglés, como lengua de contacto. En parte, porque éstas representan el acceso a una comunicación más fluida en el entorno laboral; por otra parte, buscan evitar la discriminación xenófoba de que podrían ser objeto sus hijos hablantes de lenguas indígenas. Sin embargo, la reivindicación lingüística no es sino el producto de años de lucha de los pueblos indígenas en el nivel local e internacional, que han argumentado sobre sus derechos humanos, culturales y sociales, a la vez que demandan una educación de calidad, en la que sus lenguas y culturas sean vistas como el punto de partida para el desarrollo cognitivo, emocional y social de la niñez indígena; primero, tomando ventaja de los aprendizajes en y con el idioma materno

y, segundo, construyendo el bilingüismo, cuando no el plurilingüismo.

Haciéndose eco de las transformaciones que vienen operándose a este respecto en el mundo y en el país, en el sentido de reconocer y dar cabida a las expresiones propias de cada cultura y para garantizar su aplicación en territorio mexicano, queda plasmado con fuerza de ley en el artículo 2° de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. (Apartado b, fracción ii.)

Posteriormente, en 2003, se especifica, a través de la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, el derecho de los estudiantes de educación básica a recibir educación en su propia lengua, independientemente del lugar donde estén cursando dicha educación:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural.

ral, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (artículo 11).

Como consecuencia de lo antedicho, se modifica también la *Ley General de Educación*, que asume la responsabilidad de:

Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español (artículo 7, fracción iv).

Para trabajar con estos enfoques y dar concreción a las leyes, en la DGEI contamos con equipos técnicos que desde hace una década han trabajado consistentemente en el fortalecimiento de las lenguas indígenas a través de su aplicación como lenguas de instrucción y objeto de estudio para las y los estudiantes. Es relevante decir que además incluyeron en el desarrollo de la resolución metodológica al profesorado y a las IES; de esta manera hemos puesto en juego las prácticas sociales del lenguaje. Un valioso documento que ya aporta los métodos para desarrollar la asignatura de lengua indígena en la educación primaria, es *Parámetros curriculares*, que desde el año pasado está en manos de los docentes mexicanos, y que en paralelo está siendo evaluado —en discurso, proceso e implementación— por un grupo de trabajo interinstitucional.

También se inició desde 2008 un trabajo que ya promete ventajas cualitativas en la asignatura de ciencias. Hemos convoca-

do a especialistas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para que, de acuerdo con la perspectiva de la DGEI y en un aprendizaje conjunto, coadyuven a integrar los conocimientos científicos de los pueblos originarios desde las escuelas y, con ello, proteger sus derechos; al mismo tiempo, hemos construido estructuras y bases de vanguardia con agentes educativos para que potencien sus competencias profesionales y las relativas a la investigación, la experimentación, el razonamiento científico, entre otras, en simultaneidad con el reconocimiento de su contexto rico en conocimientos propios, donde el estudiantado y las comunidades educativas locales se adhieren con interés.²³

Esta perspectiva de la educación indígena, que toma en cuenta la manera en que la niñez indígena puede contribuir desde sus formas de acción colectiva a la actividad escolar y comunitaria; así como la posibilidad que tienen los docentes de ir aprehendiendo conocimientos originarios junto con la comunidad, para enriquecer con ello los recursos de un desarrollo curricular en esta aproximación a lo local; y el dar sentido a los contenidos nacionales, nos confirma la idea de diseñar y desarrollar los marcos curriculares como la aportación que en la relación escolar se gesta desde el aula en un enriquecimiento recíproco con y de los enfoques ya descritos.

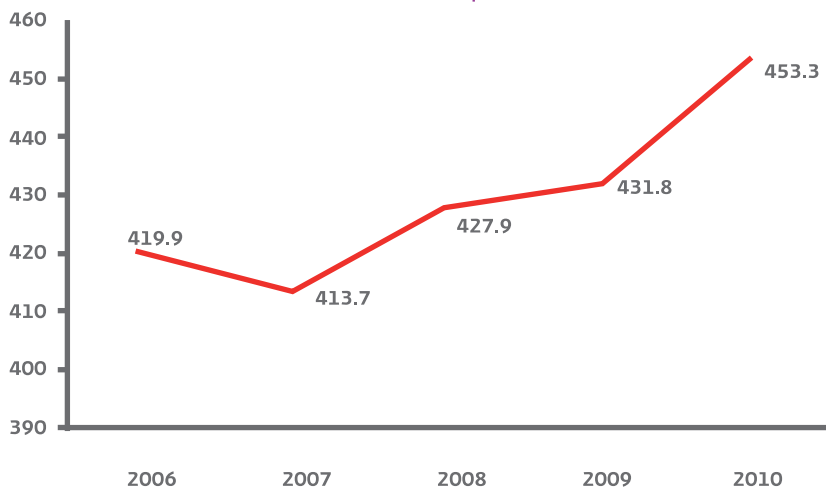
Las buenas prácticas

A partir de la política pública planteada por el *Plan Nacional de Desarrollo*, el programa sectorial y los referentes normativos internacionales, nuestra tarea ha sido impulsar una administración orientada a resultados traducidos en propuestas concretas e innovadoras que reconocen la diversidad como recurso y apuntan a abatir los rezagos, focalizando y atendiendo los asuntos fundamentales. En este sentido, hemos puesto una serie de herramientas a disposición de la educación indígena: las redes de conocimiento entre docentes y directivos, los marcos curriculares, las didácticas especializadas, la generación de comunidades de aprendizaje, el desarrollo de materiales educativos acompañados por profesoras y profesores, y la formación continua orientada al desempeño, las propuestas pedagógicas y la metodología didáctica; todas ellas ampliamente descritas por mis compañeros especialistas, quienes escriben en los capítulos siguientes.

Con objeto de coadyuvar con las entidades para lograr una educación indígena de calidad, una de nuestras fortalezas ha sido mantener la valoración, la recuperación y la difusión de las buenas prácticas de muchos maestros indígenas, mujeres y hombres, quienes, sólo por mencionar un ejemplo, en la prueba censal Enlace 2008 a 2010 contribuyeron a elevar los resultados respecto a los obtenidos en años anteriores.²⁴ El logro es más loable si se considera que, para una gran parte del estudiantado, las evaluaciones son un doble reto ya que utilizan el español como segunda lengua en la resolución de los reactivos, y deben maniobrar con conceptos que pueden estar fuera del vocabulario propio a su cultura.

Tabla de resultados de escuelas primarias indígenas en la prueba censal ENLACE

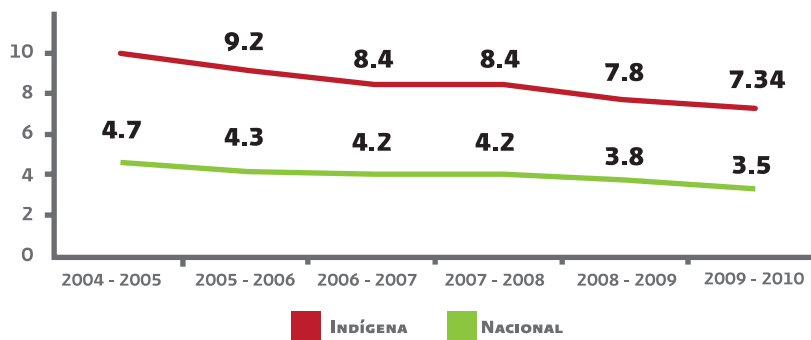
Mejora de escuelas indígenas en matemáticas en la prueba Enlace



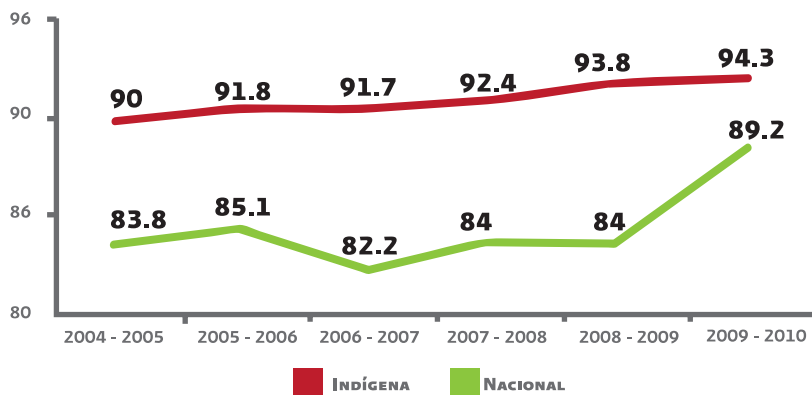
Mejora de escuelas indígenas en español en la prueba Enlace



Reprobación escolar



Eficiencia terminal



Desde el trabajo de campo

Señalar como punto de partida las situaciones que enfrentan los profesionales de la educación —quienes son los operadores del subsistema— es una tarea imprescindible para garantizar que las propuestas pedagógicas tengan pertinencia y factibilidad. Entre las dificultades que encuentran los supervisores en su trabajo señalan: escasos recursos económicos y materiales; poco apoyo por parte de los padres y la comunidad; falta de trabajo en equipo con sus pares; sobrecarga de trabajo; eventual protección a maestros que no cumplen sus labores; resistencia de algunos de ellos a las nuevas propuestas que ofrece el sistema; maestros que no hablan la lengua en la que deben impartir las clases; planeaciones que no contemplan los aspectos mínimos y, no pocas veces, una labor en el aula improvisada. Los estándares de desempeño docente, en proceso de construcción, pretenden favorecer la observación, evaluación, reflexión y transformación del quehacer de nuestras maestras y maestros.

Las interacciones que tienen nuestros equipos técnicos con los profesores indígenas, durante su desempeño en el aula o en sus encuentros de asesoría, son un asunto prioritario, ya que debemos asegurar que el resultado de las orientaciones e intercambios de conocimientos y experiencias producto de esta estrategia, sea significativo en el campo de acción. Desde 2008 hemos desarrollado un trabajo recíproco y ordenado que mantiene a los docentes en el centro de las estrategias. Sin duda, éste es uno de los componentes sobre los que hay que asegurar la factibilidad de lo señalado por la *Ley General de Educación*:

- IV. Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.

Por otra parte, desde fines de 2007, una de las máximas preocupaciones de la DGEI ha sido ofrecer no solamente los libros de texto gratuitos en lengua indígena, como se venía haciendo desde la década de 1990, sino crear el proyecto de la Biblioteca de Aula Indígena, tanto para estudiantes como para docentes, basándonos en criterios de calidad y pertinencia.

En congruencia, la propuesta para avanzar dinámicamente fue rescatar las mejores producciones realizadas en diversas instancias y llevarlas a nuestras escuelas; también, rescatar las producciones artesanales, y por lo mismo valiosas, llevadas a cabo por el profesorado indígena, que pendiente de rescatar y difundir su cultura y filosofía de vida, había generado una gran cantidad de textos que podían ser devueltos a las comunidades con la debida edición, ilustración e impresión, no se diga la revisión de parte de lingüistas que avalaran la normalización de la lengua en juego. No puedo dejar de mencionar el gusto y el orgullo de los docentes que habían desarrollado y compartido sus contribuciones a la DGEI, al ver los títulos en sus aulas en una cantidad de ejemplares que triplica lo enviado a las escuelas indígenas entre 2006 y 2009:

3.2 millones de ejemplares, que es una cantidad inédita para los 189 títulos de libros de texto gratuitos y los 116 que se sumaron entre cuadernos de trabajo, cuentos, vivencias y sucesos cercanos, así como coediciones bilingües con importantes casas editoriales como Artes de México.

Uno de los componentes para aspirar a una educación lingüística y culturalmente pertinente es contar con los materiales educativos o los apoyos en forma de cuadernos de trabajo, pero lo deseable es también que esta provisión llegue a complementar el anhelo y la actitud de utilizarlos en favor de la gestión del aprendizaje, para resolver situaciones didácticas o confirmar formas de trabajar. En el campo, también hemos detectado una constante respecto a la percepción que se tiene de los libros de texto gratuitos en lengua indígena, dado que la mayoría de los profesores afirma contar con ellos, sin embargo, su uso y manejo en clase difiere, principalmente cuando se encuentra que las variantes dialectales no corresponden a la lengua de la localidad.

El que las personas pudieran no sentirse identificadas culturalmente con los textos y por ello tomar distancia respecto a su uso, ha generado una discusión en cuanto a la posibilidad de que los administradores y los evaluadores replanteen si los recursos dedicados a su producción y distribución, que se trasladan a la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), están siendo utilizados con eficiencia o pueden reorientarse para cubrir otras necesidades. Es importante mencionar que la DGEI tiene que ponderar este componente de materiales que se correspondan con la propuesta pedagógica de la RIEB y sean dispositivos para poner en concreto un punto de partida que permita seguir los marcos curriculares como referente necesario del enfoque de la diversidad cultural.

Otra consideración que se registra en los informes de comisiones por parte del personal técnico,²⁵ es que los maestros dicen no encontrar la relación entre el plan y los programas de estudio. Antes que detenernos en este momento para diagnosticar y evaluar la situación que evocan los maestros, estimamos como una gran oportunidad el que la Reforma Integral de la Educa-

ción Básica haga propicio el diseño de objetos de aprendizaje, de prototipos, unidades o proyectos didácticos que conduzcan el desarrollo científico o de textos especializados para profundizar en la lengua como objeto de estudio. El criterio mínimo del que partimos en esta tarea que ya está en curso es el de alcanzar un nivel de pertinencia derivado del diseño basado en el enfoque intercultural y la inclusión educativa.

La propuesta de diseño proviene de una educación para poblaciones indígenas que refiera a los marcos curriculares, a fin de producir materiales educativos con nivel de pertinencia, como puentes para el desarrollo curricular²⁶ que guíen al profesor, para que aproxime a su actividad docente y comunitaria el entorno cultural, histórico y cotidiano a través de mover al espacio áulico los conocimientos indígenas reconocidos como significativos para los pueblos.²⁷ Señalamos también que otra vía para dar curso a lo que es significativo para las comunidades indígenas es la puesta en marcha de proyectos productivos donde, además de trabajar por la sustentabilidad del ambiente, se recuperen conocimientos y experiencias vinculados con las ciencias naturales, la geografía, la cosmovisión, la agricultura y la ganadería, entre otras. Lo impulsamos en 2009 para los 27 centros de integración social (CIS) y en 63 albergues, y esperamos continuar ascendiendo en número en los próximos años. Las comunidades educativas están participando en ello: producto de esto será la edición de un documento digital que muestre, desde diversas aristas, las posibilidades de vincular escuelas, albergues y comunidades en proyectos productivos que a la vez se combinan con lo educativo.

Entiendo muchas de estas posibilidades como no exclusivas para las poblaciones indígenas en sus contextos de origen, sino para todas las escuelas que hoy están investidas con el privilegio de la diversidad, en las entidades con desarrollo económico que

amplían las oportunidades laborales, en las fronteras, en los desarrollos turísticos o en los campos agrícolas migrantes; todas las escuelas con niñas y niños que hablan diversos idiomas, que conservan rasgos culturales ajenos al contexto de llegada, que requieren ser afirmados en sus saberes diversos y se relacionan en el aprender a aprender. De ahí la relevancia de habilitar al docente para que replantee su visión, en el sentido de que pueda ver en ello una ventaja de enriquecimiento de los ambientes escolares y la mejor alternativa para poner en juego la edificación de valores de aprecio a lo diferente, de diálogo intercultural y del ejercicio de la tutoría solidaria para que todas y todos transiten con seguridad y confianza los retos escolares, los logros de aprendizajes para resolver situaciones de la vida.

La escuela inclusiva, la escuela multicultural e intercultural, no es privativa de la educación indígena, antes bien y en ocasión de la RIEB, es la escuela de cualquier modalidad que, teniendo esas características, puede enfrentar promisoriamente los retos de la migración y la diversidad cultural que ésta conlleva. Es en este ámbito donde la experiencia de intervenciones pedagógicas en aulas bilingües y plurilingües en educación indígena puede aportar a la RIEB tanto como el sentido comunitario con el que los pueblos indígenas organizan su vida, trasladando estas prácticas sociales a los espacios escolares, toda vez que la gestión docente logre utilizarlo como recurso.

Hay que mencionar que la provisión de infraestructura y equipamiento corresponde a instancias diferentes a la DGEI.²⁸ La participación de las escuelas indígenas en estos programas que construyen escuelas y dotan de aulas de medios debiera ser prioritaria y aun tratada como acción afirmativa: dar más a los que menos tienen, considerando que aunque los costos son mayores los beneficios también lo son, en principio porque se orienta a

facilitar las comunicaciones que expanden los horizontes de las personas y les permiten *subir* sus formas de concebir el mundo y conocer las de otros, a la red que no tiene fronteras. Teniendo claridad sobre los contextos, hay que apuntar a proyectos que integren todos los componentes, cuyo costo se ha de sumar como costo del equipo, las fuentes de energía alternativa y la conectividad, sin dar por hecha la capacitación y la habilitación, por ejemplo, para producir *software*. Hemos iniciado interesantes propuestas en el uso intensivo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en lengua Tének en San Luis Potosí y Wixarika-Huichol en Nayarit, así como el diplomado del Instituto Latinoamericano para la Comunicación Educativa (ILCE) para la capacitación en habilidades para el uso de las TIC por docentes, Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) y administrativos de seis entidades.

Siguiendo esta lógica de intervención integral para el uso y aprovechamiento de las TIC en los contextos indígenas, además de otras iniciativas de fundaciones y organizaciones de la sociedad civil que han incluido a estas escuelas, entidades como Veracruz-Llave han demostrado factibilidad de llevar las TIC a poblaciones aisladas, con proyectos de innovación y desarrollo. La Secretaría de Educación está allegando unidades de cómputo en autobuses equipados para ello y hace posible que la niñez de las comunidades alejadas, mayoritariamente indígenas, pueda aproximarse a las TIC de una manera amigable, lúdica y en equidad.

En el ámbito de los materiales educativos impresos o audiovisuales, también hay que señalar que, por años, el profesorado ha hecho esfuerzos continuos por crear textos en sus lenguas originarias, además de propuestas pedagógicas; hemos emprendido trabajos coordinados con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), el Insti-

tuto Nacional de Antropología e Historia (INAH), el Fondo de Cultura Económica (FCE), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y los propios docentes, para recuperar registros de vivencias cotidianas o sucesos que marcan la historia de las comunidades y que por casi 10 años no habían recibido recursos suficientes para su edición o grabación. En 2008 se incrementó en 30% el tiraje de los diversos materiales propios para las escuelas indígenas, y en 2009 se triplicó el número de materiales distribuidos, respecto de 2006; 3.2 millones de textos con 34 ediciones inéditas en lenguas originarias y 80 coediciones bilingües o referidas a culturas diversas y a la vida de hoy de los pueblos indígenas. Se requiere mucho más para diversificar la provisión de recursos en diferentes formatos y continuar alentando la producción desde las comunidades. La inédita provisión de recursos para el programa editorial en 2007 marcó el repunte de esta acción sustantiva que permitió la formación de las bibliotecas para la niñez indígena, que pueden complementar en el marco de la diversidad cultural, las ricas bibliotecas escolares y de aula con las que cuentan las escuelas públicas de nuestro país.

El logro de la calidad se apoya en la profesionalización docente orientada al desempeño

El subsistema de educación indígena se integra con casi 59 mil profesores, mujeres y hombres, apostados en puestos directivos, de supervisiones, jefaturas, asesorías técnico pedagógicas o como docentes, de los cuales 80% atiende a grupos multigrado. Las escuelas primarias representan 6% del SEN y las preescolares 8%. Debo enfatizar que no hay una promoción para el crecimiento de este

subsistema; el promedio de nuevas plazas para los profesores de escuelas indígenas es de casi mil anualmente. Esta falta de incremento en el número de escuelas probablemente esté relacionada con la migración y el decrecimiento de la matrícula en el grupo etario, pero también puede ser porque existe mayor presión social y/o gremial para conservar inamovible al profesorado de las escuelas urbanas, no obstante la contracción de la matrícula por grupo, lo que puede interpretarse como una muestra de falta de equidad en la toma de decisiones desde la planeación educativa. El levantamiento reciente de un padrón de profesores en estas escuelas nos dice que más de 55% de la planta docente no tiene un grado de licenciatura, lo que nos marca, por un lado, la necesidad impostergable de un cambio radical en la oferta disponible para orientarla al desempeño esperado, y por otro, flexibilizar y hacer asequible la formación continua de quienes están en sitios lejanos y con precarios servicios, entre los que se incluye la falta de acceso a las TIC.

Los equipos interinstitucionales convocados por la DGEI, con la participación de directores estatales del subsistema, han diseñado una formación continua que reconoce la diversidad de condiciones y toma el reto de profesionalizar, a partir de un modelo flexible e híbrido, a quienes siendo profesores en servicio aún no han obtenido su grado. Hay metas muy ambiciosas al respecto de esta oferta que será acompañada desde las IES locales y se sumará a una acción conjunta con la UPN con el objeto de dar el suficiente apoyo a los profesores en servicio, egresados de esa institución, para que obtengan su grado de licenciatura y continúen con posgrados. La composición de los perfiles identificados está modificándose favorablemente y bajo procesos formativos pertinentes.

Se ha propuesto e iniciado, además, una formación de docentes indígenas que otorga su justo valor a las buenas prácticas diseñadas en la experiencia docente y fomenta las Redes de Profesionales

de la Educación Indígena para que en el encuentro y el aprendizaje entre pares se alienten expectativas de logro y superación del desempeño. Tenemos la convicción de que, desde la creación de plataformas para el ejercicio de la autonomía de los educadores, puede extenderse también una renovada cultura de la responsabilidad.

La invitación a la reflexión y la sistematización de experiencias docentes ha sido la constante en la tarea del personal especializado de nuestra institución, para devolver al profesorado sus aportaciones, lo que otorga una identidad conceptual a las prácticas que se destacan. También ha sido un interesante paso adelante el empezar a construir estándares de desempeño con los asesores técnico pedagógicos que dan acompañamiento a casi la mitad de las escuelas primarias indígenas.

Un supuesto de la educación para poblaciones indígenas es contar con personal docente, asesor y directivo que tenga dominio de la lengua que utiliza la mayor parte de la nación, que también sea competente tanto en el uso de la lengua indígena, con propósitos didácticos, como en los campos del conocimiento que se abordan en los programas de educación básica.

Proceso de cambio. La construcción de nuevos escenarios para la educación básica desde la experiencia de la educación indígena

El cumplimiento de la misión de las instancias de formación continua de docentes en el nivel federal y en las entidades, estimo, sólo puede aproximarse a la calidad desde el criterio de la pertinencia, es decir, que sea congruente con las necesidades y expectativas del profesorado de las diferentes modali-

dades y niveles educativos, al darles márgenes perfectamente definidos de participación, en alineamiento con la normatividad. Los criterios y normas que las instancias de formación determinen, requieren para su concreción, de los múltiples currículos y enfoques propuestos por quienes habrán de brindar tales contenidos a sus pares, o se conviertan en facilitadores confiables para una labor de interlocución con las IES en estas acciones de formación.

La acreditación de módulos, puntajes o créditos para sumar a la promoción laboral o de acceso a estímulos eventuales, es una preocupación que, sin ser única para muchos docentes, sí se vuelve importante para la toma de decisiones sobre los cursos o programas que habrán de elegir. Por ello es fundamental que se pongan a disposición currículos que apunten al reforzamiento de nuevas miradas sobre la escuela, el estudiantado y las relaciones entre éstos y el profesorado.

Hoy todos o una gran mayoría de los maestros están enfrentándose a ambientes escolares cada vez menos homogéneos y con niñas y niños que representan la movilidad de grupos, pueblos y culturas en el interior de este país. Estos profesores tienen que adquirir en la teoría y con la práctica, las herramientas para identificar su oportunidad de tomar ventaja de la diversidad y gestionar ambientes de aprendizaje mucho más ricos: a) desde la interculturalidad que afianza el reconocimiento y la valoración del otro; b) con el fomento del respeto a la libertad de expresión en diversas lenguas, no sólo el español; c) estimando que la generación del conocimiento desde espacios inclusivos tiene muchas vertientes válidas para ser en lo individual y vivir lo colectivo; entre otras situaciones de los contextos escolares, que sin ser nuevas, son cada vez más frecuentes en el conjunto del SEN.

En la búsqueda de ser más efectivos, la propuesta en la que orienté al equipo de trabajo fue que no pensáramos desde la escuela indígena solamente, sino que volviéramos la mirada a la responsabilidad extendida que tenemos por la niñez indígena donde quiera que ésta se encuentre y eso implica atender esas necesidades planteadas como oportunidades. Por supuesto que el anotar los rubros de formación continua del profesorado en todas las modalidades, es una de nuestras ocupaciones; en función de esto presentamos a la instancia correspondiente el diseño de cursos o diplomados que están al alcance de 100% del profesorado, no sólo el indígena, de manera que la causa de una escuela inclusiva, intercultural, plurilingüe y con oportunidades para todos, pueda ser edificada. Los cursos que ya se integran al catálogo de formación continua desde nuestra propuesta para sumar a los perfiles de desempeño esperados en las escuelas interculturales, plurilingües e inclusivas del siglo XXI, son:

- a) Parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena.
- b) Estrategias específicas para el trabajo del maestro en el aula con niñas y niños indígenas con necesidades educativas especiales (NEE).
- c) Liderazgo transformacional en la escuela indígena y competencias directivas en los asesores técnico pedagógicos.
- d) Mejora académica en la escuela primaria indígena, mediante la innovación en las asesorías de matemáticas, español y ciencias.
- e) Desarrollo de nuevos campos profesionales: comunicación y diálogo intercultural.
- f) Discriminación e inclusión educativa.

- g) La Reforma Integral de la Educación Básica desde la función del asesor técnico pedagógico.
- h) Educación en derechos humanos como elemento de innovación y calidad en educación indígena.

Considero que ésta es una buena aportación que hacemos a la educación básica, como equipos técnicos especializados de la DGEI, a través de la experiencia derivada del trabajo en contextos de vulnerabilidad, de los retos enfrentados con grupos multigrado y en ambientes plurilingües, y de la puesta en práctica de enfoques sustentados como las prácticas sociales del lenguaje. Las condiciones, antes aceptadas como exclusivas para las escuelas indígenas o rurales aisladas, hoy son una constante en gran cantidad de escuelas y por ello tengo la seguridad que desde la educación antes cuestionada como segregada, la indígena, extraemos ahora una serie de aprendizajes que pueden favorecer el camino por andar y las situaciones por afirmar en los ambientes escolares de todas las modalidades educativas.

La educación para todos, desde las perspectivas de inclusión y el enfoque de la diversidad como realidad y ventaja, que hemos puesto a disposición del profesorado para su formación continua, sin duda irrumpe con un alto nivel de pertinencia y oportunidad en el SEN, y hoy son reconocidos como necesidad en educación básica, además de empujar a la educación media superior y superior a sostenerlas e integrarlas como filosofía de la educación.

La transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes

Cabría argumentar que centrarse en la intencionalidad y los propósitos de los actores sociales ofrece un importante compromiso social, además de científico; sitúa a las personas y a sus mundos sociales como fundamentales para producir el cambio social. Se argumenta que eliminar a la gente de la historia supone hacer que el mundo parezca determinista y fuera de la posibilidad de toda intervención.²⁹

La DGEI reconoce como una de sus coincidencias, que la mejora del logro educativo se encuentra en el paradigma de la gestión, acuñando éste, como concepto desde la innovación en la administración pública; sabe que se constituye en la alternativa para la construcción de acciones que suman a la pertinencia y calidad, las cuales son posibilidades reales de concreción de los programas y proyectos públicos en contextos de diversidad. Se considera que es en la innovación, establecida desde las líneas de gestión, donde se establecen las bases de riesgo y logro en la educación que atiende a mexicanas y mexicanos hablantes de lenguas indígenas u originarios de pueblos indígenas.

Las alternativas para un acompañamiento en la gestión administrativa de las entidades, vinculan el compartir y focalizar los recursos públicos como herramientas que generan ambientes propicios para la educación, creando a la par desde la DGEI los escenarios pertinentes en el contexto del currículo nacional.

Dice Emilio Tenti que “las políticas educativas solían ser parte de la construcción de nación”.³⁰ Desde la perspectiva de la educación para los pueblos indígenas, estimamos que estas políticas tienen el sentido de contribuir al aseguramiento de una sociedad

mexicana en la que la ciudadanía se forme a partir de un conjunto de diversas culturas que interactúen y constituyan formas renovadas y diversas de aprehender el mundo, interpretarlo y actuar sobre el mismo.

Las políticas públicas que orientan la acción estratégica de la DGEI, parten de reconocer que la existencia de la institución tiene razón de ser en la medida en que demuestre el cumplimiento de su misión, a través del impacto en los indicadores de resultados, donde éstos sean el producto de la superación de burocratismos negativos y se originen en una planeación con orientación a logros. Además, propone y desarrolla en el despliegue de sus tareas en campo, una participación de los pueblos y el profesorado indígenas, a la par que trata de fomentar los liderazgos de directivos estatales y asesores técnicos pedagógicos, en favor de una gestión entre todas las entidades públicas o de la sociedad civil para mejorar las condiciones de los entornos en los que se encuentran las escuelas indígenas.

Desde la propia perspectiva, podemos afirmar que nuestra meta es llevar a estas escuelas a iniciar, participar y vivir procesos normalizados en la serie de condiciones que debemos asegurar desde la educación pública:

- a) Personal profesional y capacitado, en continua formación, generando ambientes de aprendizaje en espacios donde el trato digno y la confianza de que todos podemos aprender sea el sentido de compartir un aula multigrado.³¹
- b) Infraestructura y equipamiento necesarios para contribuir, junto con los suficientes materiales y apoyos educativos, lingüística y culturalmente pertinentes, a alentar los vínculos entre lo local y lo global, pero sobre

- todo para ampliar los horizontes y gestionar y circular el conocimiento, afirmando lo propio, lo que da identidad.
- c) Constante acompañamiento especializado que recupere las buenas prácticas y permita, desde las aulas y con las redes que estamos formando, descubrir qué necesita cada maestro, cómo lo está resolviendo y qué ofrecerle para su mejor desempeño.
 - d) Una gestión intensa para generar movimientos autorreferidos, incluyentes, participativos y sustentables, que tengan como bandera la equidad y los derechos humanos.
 - e) Una alianza permanente con los titulares de las entidades y los responsables de educación indígena, buscando crear liderazgos académicos y de gestión, desde lo local y en favor de la misión que nos convoca. Hoy mismo, extendemos la invitación a focalizar la atención en la población indígena, en donde quiera que se encuentre, y a considerar la Telesecundaria como el nicho de continuidad y conclusión de la educación básica.

Bien podemos afirmar que por el planteamiento realizado desde el liderazgo que me compete, hemos desatado un movimiento que inicia con mirar críticamente los resultados de la administración pública y educativa en estos pueblos; que ve como mecanismos efectivos la gestión, el activismo institucional y la orientación a la acción afirmativa; que propone, fomenta y acompaña las sinergias necesarias entre instituciones para la suma ordenada de intervenciones especializadas, además de la integración de la sociedad civil y la propia de las comunidades. Estimo que poniendo en el centro de la acción colegiada la educación de las poblaciones indígenas estamos creando expectativas que requieren de los consecuentes recursos para mantener vivo dicho movimiento, haciendo crecer

la participación que se corresponda con la magnitud de los retos que adelante pondero.

Lo que las escuelas y el estudiantado indígenas pueden aportar

La sociedad democrática a la que aspiramos en México tiene gran parte de su sustento en la escuela, donde las relaciones cotidianas tienen que ser orientadas a la edificación colectiva de los valores de solidaridad y aprecio por todos y cada uno en sus diferencias; la autoafirmación y el sentido de identidad por un pueblo o por un idioma; el reconocimiento de derechos y libertades, entre éstas las de expresión y manifestación de ideas; pero sobre todo, una escuela concebida como un espacio en el que el profesorado encabece y cultive el trato digno a todas las personas, además de poner en juego toda su capacidad de estimular el aprendizaje, facilitando que fluya el enorme potencial por desarrollar que tienen las niñas y los niños indígenas o no indígenas, extranjeros o migrantes.

Una escuela que sea capaz de poner a consideración de la gente de cada comunidad lo que debe esperar de la escuela, puede hacerla copartícipe y corresponsable del currículo, de los procesos y de los resultados, llevando al alza las expectativas y los niveles de exigencia de la comunidad, recíprocamente, para obtener más de la escuela, para afianzarse mediante las puertas abiertas a todos los agentes; a la fecha, ya hemos instalado en las comunidades escolares las contralorías sociales para el Programa Asesor Técnico Pedagógico de las escuelas indígenas, en cumplimiento con la normatividad que se impone a todos los programas con reglas de operación y dependientes de recursos federales.

De este modo podemos tener una escuela indígena que se

convierta en punto de encuentro y fuente de organización de los deseos, necesidades y voluntades de las personas, aliadas en comunidad en favor de la educación de la niñez, como mecanismo para transformar su destino y aspirar a ser ciudadanas y ciudadanos del mundo.

A la par, me parece fundamental explorar el nivel de incidencia de las fundaciones y las organizaciones de la sociedad civil en el flujo institucional del subsistema de educación indígena y en general en las modalidades de la educación pública que se desenvuelven en contextos de vulnerabilidad. En los medios de comunicación nos hemos acostumbrado a ver eventualmente a los artistas que se interesan en apoyar algunos proyectos específicos de diversa índole o patrocinar a algunas escuelas que se distinguen por su vocación musical, por estar en zonas urbanas marginales o por congregar a niños con talento que tienen tutores; también surgen empresas que, por sí solas o agrupadas alrededor de fundaciones, llevan proyectos de tecnologías de la información y la comunicación a los albergues indígenas y a escuelas rurales. Todas estas iniciativas son muy apreciadas cuando llevan consigo una estrategia de sustentabilidad y una participación de los *beneficiarios*, generan mejores condiciones para los procesos educativos.

Conociendo los contextos de los municipios con más bajo índice de desarrollo humano donde desarrollan su educación los niños indígenas, valdría hacer una medición del nivel de incidencia de estas iniciativas en lo que suman efectivamente a las estrategias de la política pública, a lo que venimos haciendo desde la aplicación del presupuesto público, para dar su justa dimensión al esfuerzo desde la administración de los recursos públicos y su impacto en la realización de la oferta educativa pública disponible para casi todos y especialmente para quienes están en circunstancias de desventaja social y económica. Puedo afirmar que es la

educación pública la que democratiza la distribución del conocimiento y crea con ello la posibilidad de la ciudadanía.

Debo mencionar que hay incluso intervenciones fomentadas por la UNICEF, como el programa que subvencionan diversas empresas privadas: Escuela Amiga o Todos los Niños a la Escuela, que pone énfasis en el cumplimiento de los derechos de la niñez, como tener un nombre, un registro oficial; por ejemplo, la alianza que se crea en ese sentido con los gobiernos de Chiapas o Yucatán. Estas acciones llamadas *semilla*, por su objetivo de sembrar posibilidades de desarrollo o modos de hacer escuela, son sin duda muy loables por las aportaciones que en lo cualitativo dejan a las comunidades en las que se desarrollan; colocan a las instituciones en la tarea subsecuente y sustantiva de la educación pública, que es encontrar las estrategias para extender los impactos y los beneficios a la mayoría de los universos de atención: las buenas prácticas que se puedan arraigar y la generación de las mejores condiciones para ello.

Los retos de la cosa pública están asociados a lograr la efectividad en un mayor número de beneficiarios, y si solamente aludimos a lo menor en el gran universo de 25 millones de estudiantes de educación básica en México, tenemos:

- 1.3 millones de niñas y niños de las 23 mil escuelas indígenas.
- 650 mil estudiantes indígenas en otras modalidades de educación básica.
- 1.3 millones de estudiantes en las telesecundarias (mayoritariamente indígenas).
- 32 mil niños indígenas de los cursos comunitarios.

Queda por demás claro que aún queda por hacer para lograr los grandes objetivos de desarrollo social y educativo, planteados por y para los indígenas en acuerdos internacionales y en la legislación mexicana, incluida la *Ley General de Educación*, que especifica los requerimientos necesarios para la educación de la niñez indígena. Además, los índices de desarrollo humano y los indicadores educativos no hacen sino reflejar las condiciones de graves carencias en medio de las que nos proponemos el desarrollo educativo de la niñez y la juventud indígenas, sin mencionar las similitudes en el caso de los adultos, cuya baja escolaridad es manifiesta en todos los registros oficiales.

En estas circunstancias, podemos preguntarnos qué oportunidades tienen las niñas y niños indígenas en las escuelas públicas. Muchas, si hacemos un *continuum* y también mejoras sucesivas de las estrategias y líneas de acción aquí planteadas, con énfasis en los marcos curriculares y la gestión para una educación inclusiva, además de dar certeza a todos los procesos y componentes enunciados a lo largo del texto como fundamentales.

Desde la DGEI entendemos como necesaria la evolución del Programa Asesor Técnico Pedagógico (PATP) al Programa de Atención Educativa a la Diversidad (PAED), en el convencimiento de que atender con pertinencia a las poblaciones de las que nos ocupamos incluye variables diversas como las que se han mencionado a lo largo del texto. El contar con un programa como éste permitirá una visión integral, una optimización de recursos y una coordinación entre los diferentes componentes de esta modalidad educativa, más acorde con los nuevos retos que se presentan en la atención a estas poblaciones.

En la historia de la Secretaría de Educación Pública, algunas veces por motivos de austeridad económica, otras para

imprimir una huella diferente en las gestiones que se asumen como nominativas o subjetivas, y también para crear plataformas de acción más eficientes, los encargados de la toma de decisiones han planteado reacomodos en la estructura organizacional y funcional, pero no todas las veces los han llevado a cabo. En 2009, en la Subsecretaría de Educación Básica hemos discutido las mejores formas en cuanto a la concreción de políticas públicas para poblaciones en contexto de vulnerabilidad, donde éstas no son exclusivamente las indígenas; entendemos que es necesario optimizar recursos y provocar sinergias en el nivel comunitario y regional para que puedan atenderse retos compartidos en rasgos como el multilingüismo o la diversidad cultural en espacios escolares desde educación inicial hasta la Telesecundaria. Con ello, la educación pública puede avanzar más dinámicamente para atender desde niveles de especialización, los retos que imponen el siglo XXI y las circunstancias que viven las naciones, los pueblos, las familias y la niñez.

Es así que, a partir de 2010, la Dirección General de Educación Indígena está modificando su misión para ofrecer oportunidades y apoyos para la continuidad educativa de la población indígena en cualquier modalidad de educación básica que se encuentre cursando, coadyuvando también a la educación que en su conjunto observe la diversidad como una situación regular y haga factible la relación intercultural en todos los contextos escolares. En este sentido, la niñez migrante que va a campos agrícolas o a las zonas urbanas en desarrollo, tiene un nivel de atención que vamos a superar cuantitativa y cualitativamente; por otra parte, la Telesecundaria, como uno de los nichos básicos de continuidad educativa de las poblaciones en contextos de vulnerabilidad, también será fortalecida como principio de equidad y con propósitos de eficacia. Ya no es posible que la

meta para los grupos en contextos de vulnerabilidad, indígenas o no indígenas, sea concluir la educación básica, tenemos que tender los puentes adecuados para que todos los que partan de escuelas situadas en contextos de vulnerabilidad avancen a fases superiores en la educación y prueben con ello el valor de la educación pública.

Notas

- 1 Me refiero a los objetivos que ha establecido el Programa Sectorial de Educación 2007-2012; de sus retos.
- 2 Desde el ámbito de la educación y en pleno acuerdo con las instancias estatales de desarrollo social para la focalización de recursos que aporten a la calidad y generación de espacios propicios para el aprendizaje.
- 3 Me refiero a garantizar que la organización y funcionamiento del subsistema sea efectivo y/o permita reorganizaciones alternas en forma de corresponsabilidad o de redes que detonen formas de *gestión* como palancas de resultados. La *Estrategia de fortalecimiento de la gestión para la calidad de la Educación Indígena* es el dispositivo que acordamos y desarrollamos con las entidades, a lo que se le suma el acompañamiento de los equipos técnicos centrales.
- 4 Nuestro país integra, en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en la *Ley General de Educación* y en el *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*, la obligación del Estado de ofrecer educación en su lengua originaria a las poblaciones indígenas. México ha adoptado las declaraciones y acuerdos internacionales a favor de los derechos sociales, culturales y lingüísticos de estos pueblos (véase el apartado correspondiente en este libro).
- 5 Yo estimo que no hay posibilidad de una función pública que pueda apuntar a resultados en forma dinámica, si no se parte de estas maneras de accionar sinergias.
- 6 INEE, *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*, México, 2007.
- 7 Hay 21 planes de acción en sendas entidades, diseñados desde la metodología del marco lógico que operan desde fines de 2007 y que han generado casi 500 acciones de impacto. Al contabilizar los presupuestos multiinstitucionalmente focalizados, podemos afirmar que la *Estrategia* ha creado una gran movilización en favor de la educación indígena desde un diagnóstico, demandado por los encargados de la toma de decisiones, del estado de la cuestión en lo local, la mejora de los contextos y sus condiciones, la revisión de los procesos involucrados y la provisión efectiva de los componentes mínimos para implementar un modelo educativo.
- 8 Véase los diagnósticos presentados en ocasión de la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación entre el Ejecutivo y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

- 9 *Education for all*, UNESCO, 2000.
- 10 La Dirección General de Educación Indígena (DGEI), pero también tienen diferentes atribuciones que impactan en lo educativo el Inali, la CGEIB y el Conafe.
- 11 Muestra de ello es que siendo Nuevo León una entidad sin población indígena originaria o nativa, actualmente hay 13 etnias asentadas en diferentes municipios, lo que ha exigido un programa público de educación intercultural y bilingüe. Fuente: Dirección General de Educación Indígena.
- 12 Desde los diagnósticos que realicé en 2007, puedo afirmar que con el tiempo y los distintos factores hemos transitado a una gestión que presta mayor atención al futuro, al contexto, al entorno y al conjunto de personas tanto de las instituciones como de las poblaciones objetivo, y que a partir de la administración educativa logramos concentrar la atención, no sólo en los “qué”, sino en los “cómo” de la institución como organización.
- 13 Referidos a los aprendizajes pertinentes identificados por los propios pueblos indígenas y que han de reflejarse también en evaluaciones. Éstas han de exponer también las mejoras que consideren los contextos; en este sentido, han de articular grupos o apartados específicos que midan los avances comparativos en condiciones similares, a la vez que expresen los avances respecto de sí mismos en la línea del tiempo.
- 14 “Sería mucho más fructífero discutir los temas de la gobernación, menos en términos de pros y contras sobre políticas específicas y más en términos de las condiciones mediante las que se construyen como plausibles prácticas tales como la gestión localizada, el profesor reflexivo o la investigación para la acción.” Thomas S. Popkewitz, *Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares*, Ediciones Pomares-Corredor, 2000, p. 20.
- 15 Las específicas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); las de la Auditoría Superior de la Federación (ASF); las publicaciones del Observatorio Ciudadano de la Educación, entre otros.
- 16 INEE, *op. cit.*, p. 134.
- 17 Los resultados de la prueba censal Enlace 2009 colocan a las escuelas primarias indígenas en un avance destacado respecto a 2006 en Matemáticas. Estas escuelas no ocupan ya el último lugar en el SEN. La Dirección General de Evaluación de Políticas en su análisis sobre los grupos de 5° y

- 6° grados, afirma que la DGEI logró colocar a 10.6 y 7.1% de niños en el nivel de bueno y 1.5 y 0.9 en el nivel de excelente (véase página web: www.enlace.sep.gob.mx para obtener otros elementos de análisis).
- 18 Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), Comisión Nacional para el Conocimiento y uso de la Biodiversidad (Conabio), Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Universidad Internacional (UI), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), Organización de los Estados Americanos (OEA), Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE), entre otros.
- 19 INEE, *op. cit.*, p. 128. Dadas las desigualdades familiares, la equidad no se conseguirá igualando las condiciones de la educación a la que tienen acceso todos los niños; para compensar las desigualdades del entorno serán necesarios esfuerzos de discriminación positiva, los cuales ofrezcan mejores apoyos a los alumnos que más los necesiten. Estos esfuerzos no deben limitarse a los *programas compensatorios* tradicionales; aunque este tipo de programas tienen virtudes, no consiguen modificar la situación fundamental de inequidad mencionada, la cual consiste en que los servicios educativos a los cuales pueden acceder los alumnos de medios más pobres tienen, a su vez, las mayores carencias.
- 20 Thomas S. Popkewitz, *op. cit.*
- 21 INEE, *op. cit.*, p. 129.
- 22 *Ibid.*, p. 133.
- 23 Los materiales didácticos (15 prototipos más tres unidades didácticas — preescolar y primaria—) son productos valiosos que ya se consideran como parte de los recursos para el diseño de los nuevos objetos de aprendizaje en lengua indígena y español, mismos que vendrán a relevar los libros de texto gratuito de la década de 1990 y contribuirán a la transición en la RIEB.
- 24 Véase el anexo con los resultados de las pruebas Enlace 2006-2010.

- 25 La recuperación y sistematización de los informes de comisión a las escuelas por parte del personal de oficinas centrales, así como las evaluaciones de los diversos talleres y seminarios, nos permite tener referentes muy puntuales sobre las necesidades y las percepciones de las tareas realizadas.
- 26 Xochitl Olvera [documento de trabajo].
- 27 En este sentido, también estamos realizando estudios en Morelos y Oaxaca que nos permitan reconocer cuáles son aquellos conocimientos significativos que los pueblos indígenas quieren transmitir y desarrollar en las generaciones presentes y futuras; mismo asunto trabajamos en Sonora.
- 28 Las TIC han sido consideradas como muy importantes en la nueva asignatura de inglés que propone la RIEB en la educación preescolar y primaria. Para la niñez hablante de lenguas originarias que llevan el currículo nacional, se vuelve un área de oportunidad utilizar en favor del desarrollo plurilingüe estas tecnologías. También para los no hablantes es un medio de trabajar otras lenguas, incluidas las indígenas.
- 29 Thomas Popkewitz, *op. cit.*
- 30 Conclusiones del Grupo de Trabajo de Asesores Internacionales para la Reforma Integral de la Educación Básica en México [iniciativa del Dr. Edgar Jiménez].
- 31 Casi 80% de las escuelas indígenas tienen grupos multigrado. Me hace recordar que en mi primer año en la docencia en el Ejido Santa María de Pesquería, N.L., tuve a mi cargo la dirección y 5 y 6 grados, mientras tres compañeros maestros cubrían el resto. Curiosamente nunca hablamos de multigrado, ni recuerdo haber tenido el tema como contenido en la Escuela Normal; las resoluciones se iban dando en lo cotidiano de la labor.

Bibliografía

Aguilar Villanueva, Luis, *Gobernanza y gestión pública*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006.

Bauman, Z., *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, Buenos Aires, Paidós, 2005.

Beck, U., *La sociedad del riesgo*, Barcelona, Paidós, 1998.

Benhabib, S., *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*, Buenos Aires, Katz, 2006.

Borja, J., Castells, M., *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*, Madrid, Taurus, 1998.

Conapo. *La situación demográfica de México, 2008*, México, 2008.

IV Congreso Nacional de Educación y Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado, *Sistematización de propuestas. Educar es el camino*, México, 2007.

Delval, Juan, *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*, España, Ariel Social, 2002.

Drucker, P., *Los desafíos de la administración en el siglo XXI*, Buenos Aires, Sudamericana, 1999.

Florescano, E. (coord.). *El patrimonio nacional de México. II*. México, FCE/Conaculta, 2004.

García Barrera, Myrna Elia, *Derecho de las nuevas tecnologías*, México, UNAM, 2008.

García Canclini, N., *Culturas populares en el capitalismo*, México, Grijalbo, 2002.

García Canclini, N., *La globalización imaginada*, Barcelona, Paidós, 2002.

García Huidobro, Juan Eduardo y Bellei Cristián. La subvención escolar preferencial. *Revista Mensaje*. Marzo-abril. Página 2. México, 2006.

García R., *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*, Barcelona, Gedisa, 2000.

Granados Alcántar, José Aurelio. Las nuevas zonas de atracción de migrantes indígenas en México. *Boletín del Instituto de Geografía, UNAM*. No. 58, p. 142. México, 2005.

Guiddens, A., *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid, Taurus, 2000.

Havel, V., *La responsabilidad como destino*, México, FCE, 1991.

INEE, *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*, México, 2007.

Informe sobre el índice de desarrollo humano de los pueblos indígenas de México en 2006.

Coneval, *Informe 2008*.

Imbernon, F. (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Grao, 1999.

Leyva, Xóchitl, Araceli Burguete y Shannon Speed. *Gobernar en la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación co-labor*, México, CIESAS, 2008.

Lindon, Jennie, *La igualdad de oportunidades en la práctica escolar*, España, La Muralla, 2009.

Morales Garza, Rosalinda, *Experiencias referidas a la gestión e interinstitucionalidad*, México, CONAFE, 2005.

Morales Garza, Rosalinda. “Reconocimiento, gestión y participación”. *AZ Revista de Educación y Cultura*. Núm. 19, Marzo de 2009. Zenongo Editores.

Morales Garza, Rosalinda. “Gobernabilidad y calidad en la educación para la diversidad”. *AZ Revista de Educación y Cultura*. Enero, 2008. Zenongo Editores.

Morín, Edgar, *Articular los saberes. Qué saberes enseñar en las escuelas*, Buenos Aires, Universidad del Salvador, 1998.

Morín, Edgar, *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Repensar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*, Argentina, Nueva Visión, 1999.

Rosas Carrasco, Lesvia Oliva, *La educación rural en México en el siglo XXI*, México, CREFAL, 2006.

Organización de los Estados Iberoamericanos, *Una educación con calidad y equidad*, México, 1998.

Pérez Lindo, A., *Nuevos paradigmas y cambios en la conciencia histórica*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.

Rosas Carrasco, Lesvia Oliva, *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*, México, Centro de Estudios Educativos, 2003.

Martínez Olivé, Alba, y Morales Garza, Rosalinda (coord.), *Educación y perspectiva de género. Experiencias escolares y propuestas didácticas*, México, SEP, 2005.

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, *Competencias en educación básica*, México, 2009.

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, *Políticas educativas en América Latina: ¿transición hacia un nuevo paradigma?*, México, SEP, 2008.

Torres, Moisés, y Gutiérrez, Alma, *Tradición y valores en la posmodernidad. Los nuevos retos de la educación*, México, ITESM/CREFAL, 2004.

Touraine, A., *¿Podremos vivir juntos?*, México, 2001.

UNICEF, *Infancia y política social*, México, 1999.

UNESCO, *Education for all*, 2000.

Villoro, L., *Crear, saber, conocer*, México, Siglo XXI, 2002.

Wenger, Etienne, *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, España, Paidós, 2001.

Documentos normativos

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Convenio sobre los Pueblos Indígenas y Tribales.

Ley General de Educación.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

Capítulo 2

Aproximaciones a la política pública con enfoque de derechos humanos en la educación indígena

Mtra. Rosy Laura Castellanos Mariano¹

El reconocimiento de la educación como un derecho humano trae consigo no sólo el imperativo de la democratización, del acceso para todas las personas sin distinción alguno, sino también que sea de óptima calidad y de la posibilidad de permanencia dentro del sistema de los niños, niñas y adolescentes en condiciones dignas y de equidad, acorde a su realidad cultural, social y personal. No obstante, se cuentan por millones las personas excluidas del sistema educativo.²

La idea de *democracia* conlleva la responsabilidad de crear espacios públicos diferentes a los ya conocidos, espacios institucionales que fortalezcan la construcción de ciudadanía mediante la apropiación de derechos y la posibilidad de desarrollarse personal y colectivamente. Presupone, además, la implementación de mecanismos y procedimientos que aseguren la igualdad y equidad en las políticas públicas cuyos esfuerzos estén orientados a las poblaciones con mayores necesidades. Tomando en cuenta lo anterior, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) tiene como uno de sus objetivos principales la focalización en las niñas, los niños y jóvenes indígenas, así como la atención al derecho a la educación para todos.

En este sentido, pensar la educación indígena frente a los retos que plantean los marcos normativos nacionales e internacionales encargados de las estrategias para el desarrollo y reducción de la pobreza, requiere iniciativas que impulsen y contribuyan en la mejora de las condiciones de vida y dignificación de aquellas

personas y pueblos que han estado en desventaja en el país y en general en el mundo.

Es por ello que la DGEI tiene el firme propósito de contribuir en la construcción de una ciudadanía con identidad propia, mediante la apuesta y aproximación a una política pública con enfoque de derechos humanos centrada en el derecho de los pueblos indígenas a la educación. Busca, también, la articulación de todos aquellos esfuerzos encaminados a erradicar en lo máximo posible la desigualdad, la exclusión y la discriminación que han enfrentado los pueblos y sus culturas, y dar continuidad a la estrategia de desarrollo, participación y responsabilidad adquirida en la transversalidad de la perspectiva de género y la interculturalidad.

Es, pues, intención de la DGEI participar en las transformaciones políticas, sociales y culturales determinadas por una nueva administración orientada a resultados, entre las cuales destaca la iniciativa de incorporar al debate educativo en el campo indígena, elementos que permitan la integración progresiva de los derechos humanos, partiendo de un razonamiento adecuado a las distintas realidades y contextos de dicho ámbito.

Siendo los derechos integrales e indivisibles, es un hecho que al garantizar unos, otros resultan fortalecidos. De esta manera, construir ciudadanía implica avanzar también en los derechos civiles y políticos; y hacer valer los derechos económicos, sociales y culturales, por otra parte, la mera referencia a los derechos humanos representa, para efectos de este trabajo, una forma de poner en relieve el derecho a la educación. En efecto, la relación entre éste y aquéllos es interdependiente.

Por último, el lector encontrará que el trabajo expuesto es una aproximación a otra lectura de las posibilidades que ofrece el marco institucional para actuar y aprovechar los “intersticios”;

es decir, una oportunidad ética para arriesgar ideas y proponer otros territorios posibles, para exponer nuevas formas de pensamiento y ponerlas en práctica. Éste es un reto que bien vale la pena correr en el tiempo presente. De no tomar cartas en el asunto, podríamos caer en el estéril juego del “nunca es tarde para recapacitar”.

La construcción de una ciudadanía con identidad propia

Una política de igualdad que niega las diferencias no inferiorizadoras es de hecho una política racista. Como vimos, el racismo se afirma tanto por la absolutización de las deferencias como por la negación absoluta de aquéllas [...] De ahí surge un nuevo imperativo categórico, en mi opinión, debe informar una articulación posmoderna y multicultural de las políticas de igualdad y de identidad: tenemos derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos inferioriza; tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza.³

América Latina presenta varias correlaciones entre el quehacer público y los referentes sociales, mismas que hacen del binomio política pública-derechos humanos una realidad favorable para atender a los sectores vulnerados. Tal es el caso de lo que se vive en Bolivia, Ecuador, Brasil, Chile, Colombia, Argentina y Costa Rica, entre otros países, cuyos sistemas educativos proponen como temas transversales de los contenidos y textos, los derechos humanos, el género y la interculturalidad.

En varias de esas naciones los derechos humanos se consideran conquistas sociales que cobran una nueva dimensión de

justicia y reivindicación, a partir de los aportes hechos por los movimientos sociales, los que han contribuido de manera decisiva a la exigibilidad de su cumplimiento.

En el caso de los movimientos sociales de las mujeres y las feministas y de los pueblos indígenas, hicieron evidente la exclusión y marginación de etnia y género; así mismo colocaron en la agenda mundial sus derechos, lograron establecer cuáles son las reformulaciones necesarias para avanzar en la transformación estructural de sus condiciones de vida y desarrollo; sus aportes son ahora un referente obligado al revisar los elementos decisivos que un actor social puede lograr mediante el empoderamiento y la propuesta de caminos alternos para el cumplimiento de los derechos humanos.

La implementación de una política pública con enfoque de derechos humanos representa la posibilidad de que los *sujetos sociales* se transformen en *sujetos de derechos*; mediante su empoderamiento, sus reivindicaciones se convierten en obligaciones que el Estado y sus instituciones deben cumplir. Esto, reforzado por la necesidad de desarrollo en un mundo que se interrelaciona cada vez más por los procesos de una ciudadanía con movilidad humana, cosmopolita y de herencias comunes, implica una relación ineludible entre los derechos y la garantía de reconocerlos e identificarlos como un horizonte posible en un diálogo que integre, de principio, la multiculturalidad como paso necesario para lo transcultural, y una hermenéutica diatópica⁴ que haga visibles a los sujetos y actores sociales que aún permanecen en condiciones de marginalidad. Esto significa que, desde la postura crítica de los derechos humanos, es importante situar local y culturalmente las reivindicaciones históricas que éstos han sostenido, así como las interacciones y definiciones que han dado a su cultura en los diferentes ámbitos y contextos.

En el caso de países de gran diversidad cultural —como México—, lo anterior es todo un reto para los estados y gobiernos con la responsabilidad política de diseñar estrategias públicas para responder a los requerimientos de una sociedad plural que busca encontrar su lugar en este siglo, donde ideas como *uniformidad* y *homogeneidad* son inviables. El compromiso es atender con justicia social las desigualdades que aún existen en los pueblos indígenas y los grupos vulnerados, para que pasen a ser una ciudadanía con identidad propia, que aprehende “el derecho a tener derechos”.⁵

Para el establecimiento de las políticas que aspiran a la igualdad —porque admiten la inequidad— y el respeto de la identidad —porque aceptan la diversidad— en un sistema democráticamente funcional, inclusivo y justo, primero es esencial reconocer que, como sostiene Boaventura de Sousa,⁶ se requiere diferenciación, autorreferencia y conocimiento. En este contexto, la diferenciación implica comprender la diversidad como el reconocimiento del otro, de la dignidad humana y de sus manifestaciones culturales, tomando en cuenta la re-significación de los derechos que transite de lo multicultural a lo transcultural y la sensibilización frente a los hechos y acontecimientos que marcan las desigualdades en las sociedades contemporáneas. Este concepto parte del respeto a la diversidad, a la diferencia y a la equidad mediante la inclusión y organización cosmopolitas. “Entre lo propio y lo ajeno, entre yo y el otro, entre nosotros y el resto.”

La reformulación de la educación como bien social y como derecho puede y debe responder a la emergencia de una nueva necesidad: hacer gobierno desde otra perspectiva, basada precisamente en esas interacciones participativas y horizontales, y capaz de fomentar con dinamismo las relaciones sociales mediante redes de apoyo intergubernamentales, civiles y académicas. Los derechos humanos se convierten así en una alternativa ética⁷ que

confronta la realidad con el discurso, dando lugar a una posición que permite avanzar en la atención de la población excluida y en condiciones de pobreza.

La autorreferencia a que hace alusión Boaventura tiene que ver con la incorporación del sentido crítico y analítico de la situación personal de los ciudadanos, ligada a su realidad colectiva, a su cultura, sus símbolos, así como la conciencia de sí mismos en un contexto referenciado que pueda trascender las acciones cotidianas que —probablemente— trastocan lo social. El sujeto cobra ahora una dimensión distinta frente a la construcción de la autonomía ética. Así, los derechos humanos se convierten en la mediación posible para recuperar la dignidad humana a partir de la multiplicidad de pensamientos, razas, géneros, culturas, preferencias, ciudadanías, pueblos y sociedades que tienen un rostro propio, y en donde es posible el *derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos inferioriza, y a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza*.

Por último, al hablar de conocimiento, Boaventura se refiere más bien al re-conocimiento de la historia de los pueblos y los movimientos, a la utópica aspiración de que la emancipación puede erradicar las desigualdades, transformar el racismo, el machismo y el sexismo en solidaridad y libertad con responsabilidad interculturalmente ética, capaces de recuperar la esperanza de una vida mejor para todas y todos, también como condición social realizable.

Así pues, los debates sobre los derechos humanos como parte de la cultura occidental también se *re-significan y deconstruyen* para fundamentar las otras “ciudadanías” que han estado acalladas pero existen y, cada vez con mayor certeza, se apropian de sus derechos.

Una nueva forma de diseñar la política pública. El enfoque de derechos humanos y sus características

Los derechos humanos poseen características, estándares e indicadores propios, que han sido plasmados en los instrumentos internacionales desarrollados para dotarlos del reconocimiento y de los atributos necesarios para el diseño de políticas públicas. Sin embargo, al hablar de la articulación de políticas de igualdad e identidad surgen cuestionamientos importantes que Norberto Bobbio formuló en términos tajantes:⁸ ¿igualdad entre quiénes?, ¿igualdad en qué? Aun reconociendo que la respuesta a estas interrogantes sería motivo de un largo debate, y que la extensión de este artículo necesariamente impone límites, es relevante considerarla como una precisión útil y reiterada al momento de analizar la pertinencia de este enfoque: la igualdad entendida como la igualación de los diferentes para el desarrollo armónico y en libertad de todas y todos, bajo la condición fundamental de dignidad social.

Para dar entrada al enfoque de derechos en la política pública, la base principal —y polémica— es la definición de los mismos como universales, entendiendo, de acuerdo con lo que se explicó antes, que esto conlleva la necesidad de re-significar el concepto de universalidad en términos de *transculturalidad*, *indivisibilidad*, *interdependencia* e *integralidad*, todo lo cual está intrínsecamente relacionado con su trascendencia y posibilidades de exigibilidad. Esta definición se deriva de la *Declaración de Viena* (1993).

No obstante, para cuestiones metodológicas y relativas a política pública, los derechos humanos se organizan según las particularidades nacionales y regionales, así como de acuerdo con los impactos esperados que permiten saber cuáles son aquellos que pueden verse beneficiados o afectados colateralmente, efectos que

se contrarrestan mediante acciones afirmativas, o bien, a través de la determinación de cuál puede implicar mayor beneficio. En cualquier caso, es obligación del Estado y de los gobiernos promover y proteger tanto los derechos humanos como las *libertades fundamentales*.⁹

Otra de sus características es la *progresividad*, es decir, su realización gradual hasta alcanzar la plena efectividad. Esto se lleva a cabo mediante la adopción de medidas locales, o con el apoyo internacional derivado de la armonización legislativa con marcos internacionales como el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (PIDESC) y la *Convención Americana sobre Derechos Humanos*.

La progresividad debe entenderse entonces como la *obligación* de proceder de la manera más explícita y eficaz posible para lograr la implementación de los derechos, aunque reconociendo que su satisfacción íntegra supone cierta gradualidad. Lo anterior no significa, sin embargo, que su ejercicio a lo largo del tiempo implique una pérdida de sentido de las responsabilidades del Estado; por el contrario, para las autoridades es un compromiso adoptar medidas positivas —transformaciones constitucionales, revisión de marcos legales y normativos traducidos en legislaciones inéditas— y operativas —planes, programas y acciones— que permitan a individuos y comunidades disfrutar de sus derechos y, en este caso, especialmente de la educación.

Las obligaciones a las que el Estado debe responder en materia de derechos humanos son las siguientes:¹⁰

1. Obligaciones de respetar. Se trata del deber del Estado de no injerir, obstaculizar o impedir el acceso al goce de los bienes que constituyen el objeto del derecho

2. Obligaciones de proteger. En otras palabras, impedir que terceros injieran, obstaculicen o impidan el acceso a esos derechos.
3. Obligaciones de garantizar. Esto tiene que ver con asegurar que el titular del derecho acceda al bien cuando no puede hacerlo por sí mismo.
4. Obligaciones de promover. Es decir, desarrollar condiciones para que los titulares del derecho accedan al bien, al beneficio que éste otorga.

Al mismo tiempo, estas obligaciones demandan la existencia de un cuerpo articulado de *acuerdos gubernamentales*, interinstitucionales e internacionales, que sean eficaces, efectivos, creíbles, y capaces de ampliar la agenda pública, en especial por lo que se refiere a la articulación de políticas públicas. No hay duda de que este tipo de enfoque permite la construcción de una ciudadanía cosmopolita en un estado democrático de derecho, en el que la cultura, la identidad y los derechos de los pueblos indígenas se reivindican; al mismo tiempo, abre la posibilidad de acceder al conocimiento y a la convivencia con otras culturas. La igualdad, es decir, el logro de condiciones favorables de desarrollo con equidad, lo cual incluye el consenso y/o disenso de acuerdos políticos y culturales en los que prevalezca lo humano por encima de cualquier otro interés.

El reconocimiento de derechos no se refiere solamente a favorecer el acceso a los servicios de atención social y garantías económicas o incidencia en la toma colectiva de decisiones sino, también, a conceptos de vida social que garanticen la soberanía de la persona para que “viva su propia vida” [...] Es decir, implica el establecimiento de un pacto de autorregula-

ción o acuerdo social y político. El acuerdo es un momento de identificación de una dimensión común sobre una realidad estructurada en la diferencia. La condición de igualdad surge a partir del reconocimiento de la diferencia y esa dimensión común se encarna en la categoría de universalidad. De este modo particularidad y universalidad constituyen una dialéctica positiva encarnada en la noción de derecho como acceso igual a libertades y capacidades.¹¹

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) fue una de las primeras instancias en promover una política pública con enfoque de derechos humanos, conocida como *Human Rights-Based Approach* (Enfoque basado en los derechos humanos, o HRBA, por sus siglas en inglés), cuyo propósito es ofrecer herramientas fundamentales, reconocidas y reivindicadas por los propios pueblos indígenas, como instrumentos que permiten desarrollar un marco ético posible. Esta perspectiva es posible gracias a las acciones operativas y programáticas que derivan de su cumplimiento; su gran logro: un enfoque de desarrollo sustentable, ligado a lo humano más allá del modelo económico, y que busca el *empoderamiento* de las personas, las comunidades, los pueblos y las sociedades contemporáneas.

Otra característica del enfoque basado en los derechos humanos es el *fortalecimiento de las capacidades de los sujetos y actores sociales involucrados*, producto de los procesos sociales y políticos en la toma de decisiones, así como por la orientación de los planes, programas, acciones y actividades ejecutadas por las instituciones de gobierno que puedan tener influencia en la constitución de una ciudadanía más fuerte en materia de derechos. Además de su objetivo evidente —garantizar el respeto a los derechos humanos—, las metas de esta propuesta se concretan a través de la puesta en

práctica de ciertos *planes de acción* que posibilitan la conciliación de los *Contextos nacionales y regionales* en la actuación del Estado.

Amartya Sen,¹² impulsor de los informes e índices de desarrollo humano para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), explica que este enfoque coloca en el centro la igualdad y libertad de los sujetos en su actuar colectivo.

El desarrollo humano, como enfoque, se ocupa de lo que yo considero la idea básica de desarrollo: concretamente, el aumento de la riqueza de la vida humana en lugar de la riqueza de la economía en la que los seres humanos viven, que es sólo una parte de la vida misma.

Los beneficios y efectos de este enfoque integran el progreso social en las responsabilidades del gobierno para garantizar el acceso a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), y sirven para calcular con equidad los recursos disponibles y el crecimiento a partir de la *participación* y la *libertad cultural*. Una de las ventajas más importantes que conlleva su aplicación es la viabilidad para atender problemas prácticos y metas concretas a las que puede darse continuidad. El planteamiento de progresividad de los derechos permite, por su parte, obtener evidencias mensurables —diagnósticos, proyecciones, prospectiva y análisis internacional— de los logros alcanzados.

Los resultados pueden ser comparados con los obtenidos por otros países en condiciones similares, para luego crear medidas o mecanismos de compensación que no afecten otros derechos. Esto es importante, pues no debemos olvidar que se establecen nexos e interdependencias entre la política social, la política pública y la administración pública, lo cual provoca el establecimiento de protocolos legales *transparentes* capaces de mejorar las

condiciones de vida de las poblaciones pobres mediante proyectos sustentables.

Una aportación importante de un enfoque de derechos humanos con respecto a la reducción de la pobreza es una concesión de poder a los pobres que amplíe su libertad de opción y de acción para estructurar sus propias vidas. [...] Los derechos humanos facultan a los individuos y a las comunidades al otorgarles derechos que imponen obligaciones jurídicas en otros.¹³

En suma, la política pública con enfoque de derechos humanos puede:¹⁴

- *Garantizar* el cumplimiento de las obligaciones del Estado en materia de derechos humanos, derivadas de tratados e instrumentos jurídicos sobre el tema, y *promover* ese cumplimiento por parte de los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial, y por los tres órdenes de gobierno.
- *Institucionalizar* y fortalecer los mecanismos jurídicos y administrativos que garanticen el reconocimiento, el respeto, el cumplimiento, la protección, la reparación y la promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- *Consolidar* una cultura de respeto y defensa de los derechos humanos que contribuya a que las personas, grupos y colectivos sociales, y particularmente las y los servidores públicos, conozcan, defiendan y promuevan sus derechos humanos y libertades fundamentales; exijan el cumplimiento de las obligaciones estatales en la materia; demanden la atención y reparación de su violación, y favorezcan una mejor convivencia social.
- *Máximo uso de recursos disponibles*. Los Estados deben reali-

zar los esfuerzos necesarios y, más aun, demostrar que los están llevando a cabo, para cumplir y garantizar las metas prioritarias de derechos humanos, mediante la utilización de todos los recursos que tengan a su alcance.

- *Transparencia y rendición de cuentas.* El enfoque contribuye a que el proceso de formulación de políticas sea más transparente.

[...] En cuanto al proceso presupuestario (formulación, aprobación, ejecución, evaluación y fiscalización), durante todas las etapas debe existir información disponible para evaluar la asignación y ejercicio de los recursos.¹⁵

El enfoque es una suerte de paradoja, dado que su misma complejidad implica ciertos vacíos: por ahora los acuerdos internacionales marcan rutas inacabadas, puesto que se enriquecen conforme se ponen en marcha. Sin embargo, constituyen lineamientos que pueden ser dimensionados para avanzar, bajo una posición auto-crítica de las instituciones, hacia la identificación de las prácticas inoperantes que deban ser erradicadas —por ejemplo, funcionarios poco preparados para el cambio o con actitudes discriminatorias—, o que sean susceptibles de incorporarse a la práctica —como la formación intensiva y actualizada al personal en derechos humanos.

El derecho a la educación. Una puerta de acceso a otros derechos

El derecho a la educación es considerado una puerta abierta hacia la consecución de otros derechos, porque busca un cambio social sobre todo para aquellas comunidades que requieren herramientas para subsistir en condiciones de desventaja, y encontrar en la supervivencia una verdadera experiencia en igualdad de derechos. La intencionalidad de este derecho es clara:

el cambio social, el deber de formar humanas y humanos libres, autónomos, críticos, comunitarios y éticos, capaces de empoderarse y hacer exigibles sus demás derechos.

Dentro de los atributos del derecho a la educación, Katarina Tomasevski, ex Relatora Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación (1998-2004), menciona los siguientes:

- Derecho de disponibilidad. Todo menor de edad tiene el derecho fundamental a la existencia de un sistema educativo público que garantice la planta de docentes mínima para atender las necesidades del servicio y las escuelas suficientes en el ámbito nacional para los niveles de enseñanza básica.
- Derecho de acceso. Todo menor de edad tiene el derecho fundamental de acceder a la educación pública básica obligatoria gratuita.
- Derecho a la permanencia. Todo menor de edad tiene el derecho fundamental de permanecer en la educación básica pública gratuita, y en ningún caso puede ser excluido de la misma.

- Derecho de calidad. El contenido mínimo no negociable del derecho fundamental a la educación no se agota en los derechos de disponibilidad, acceso y permanencia en el sistema educativo. La calidad de la educación se refiere al derecho del estudiante a alcanzar los objetivos y fines consagrados de manera constitucional y legal, independientemente de sus condiciones socioeconómicas o culturales, y a desarrollar las capacidades necesarias para producir conocimiento.
- Derechos de libertad. Es necesario reconocer el ámbito de civil y político que posee el derecho a la educación, y sus relaciones con los derechos relativos a la libertad.

Para la ex Relatora, el conjunto de obligaciones estatales puede dividirse como sigue, según sus características fundamentales:¹⁶

- *Accesibilidad* - posibilidades de acceso a la educación inclusiva sin ningún tipo de discriminación.
- *Aceptabilidad* - pertinencia, adecuación y calidad de los contenidos en educación. Las niñas, niños y jóvenes como titulares de derechos.
- *Adaptabilidad* - flexibilidad para adaptarse a las necesidades y prioridades de cada contexto y sociedad, de acuerdo con las necesidades de sus titulares.
- *Asequibilidad* - obligación del Estado para garantizar la suficiencia de instituciones y programas de enseñanza, así como un sistema de educación gratuita, laica, obligatoria y diversa.

En este sentido, es fundamental que los acuerdos nacionales busquen garantizar el cumplimiento de los objetivos expresados en

los acuerdos internacionales.¹⁷ Asimismo, el derecho a la educación tiene como condición necesaria la posibilidad de incorporar y promover la educación en derechos humanos, lo cual deja en claro por qué abre alternativas a otras garantías. Así, la educación en derechos humanos:

...es la práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, el respeto y la promoción de los derechos humanos, que tiene por objeto desarrollar en los individuos y en los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos. Se trata de una formación que reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se funda en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los derechos humanos en su integralidad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz.¹⁸

Tanto el derecho a la educación como la educación en derechos humanos tienen en cuenta que la promoción y el conocimiento de los mismos parten de un enfoque interdisciplinario e integral, cuyo objetivo es impulsarlos desde una posición histórica, crítica y contextual para la transformación y el cambio social. Al mismo tiempo, asumen la necesidad de un enfoque inclusivo y dialógico que integre la visión de género y la interculturalidad; favorezca el diálogo y los consensos, y respete los disensos a partir de la resolución no violenta de los conflictos.

Dentro de los planes de acción para la educación en derechos humanos se dimensiona que las políticas educativas deben dar un enfoque de aprendizaje basado en el goce de derechos. Asimismo, su impacto escolar y en el aula debe evaluarse no como si se tratara de una asignatura meramente valorativa, sino impulsando la

constitución de un cuerpo docente formado en el tema, y de una estructura transversal que tome en consideración el panorama y la protección de los derechos de la infancia como una forma de vida que impere en todos los niveles educativos. Se trata, pues, de un proceso de humanización y, por lo tanto, de liberación.

En el caso mexicano, los derechos humanos son mencionados en el discurso oficial en el *Plan Nacional de Desarrollo* (PND 2007-2012),¹⁹ documento que retoma el concepto de desarrollo humano sustentable propuesto por Naciones Unidas, considerando que los derechos de la persona y la ampliación de sus capacidades representan la columna vertebral para la toma de decisiones y la definición de las políticas públicas. Por otro lado, hace referencia a la importancia del desarrollo sustentable, la movilidad y las necesidades que tienen las y los mexicanos en materia de educación, salud, alimentación, vivienda y protección a sus derechos humanos.

Las consideraciones anteriores se especifican en el *Programa Nacional de Derechos Humanos* (PNDH, 2008-2012), que marca las tareas y compromisos educativos fundamentales, creando un apartado especial para el ámbito indígena, y señalando los objetivos en la Administración Pública Federal (APF).²⁰ La estructura del PNDH descansa en cuatro grandes objetivos:

1. Fortalecer la perspectiva de derechos humanos en la elaboración de las políticas públicas de la APF.
2. Fortalecer e institucionalizar mecanismos jurídicos y administrativos que garanticen la defensa y promoción de los derechos humanos.
3. Consolidar una cultura de respeto y defensa de los derechos humanos.
4. Fortalecer el cumplimiento de las obligaciones interna-

cionales derivadas de los tratados e instrumentos jurídicos de derechos humanos, y promover ese cumplimiento al interior del Poder Legislativo, Judicial y ante los tres órdenes de gobierno.

Estos objetivos, a su vez, derivan estrategias y líneas de acción que el Gobierno Federal impulsará con un sentido de transversalidad que el PNDH describe como: la promoción y defensa de los derechos humanos, el respeto irrestricto a la no discriminación, y la inclusión de la perspectiva de igualdad, equidad y género, buscando incorporar tales parámetros en todas las etapas de formulación de políticas públicas en los distintos niveles de la APF, como referente obligado para todos los actores involucrados en la toma de decisiones.

Por su parte, la *Reforma Integral de la Educación Básica* (RIEB) deviene del *Programa Sectorial de Educación*, y guarda estrecha relación con la atención de niñas y niños en situación de vulnerabilidad en el nivel de educación básica. Dentro de sus objetivos y líneas estratégicas, ambos documentos se plantean lo siguiente: elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, y ampliar las oportunidades para reducir desigualdades entre grupos sociales. Esto implica articular la oferta de servicios dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad, y establecer un nuevo marco de responsabilidades para asegurar mejores niveles de cobertura.

En el mismo tenor encontramos el documento de la Alianza por la calidad de la Educación, que identifica las acciones dirigidas a la atención de niñas y niños en situación de vulnerabilidad en la educación, y pretende inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional.²¹

De la misma manera, se propone fortalecer los programas e iniciativas diversas dirigidas a la atención de niñas, niños y jóvenes indígenas, con la actualización y formación de docentes hablantes de lengua indígena y para escuelas multigrado; impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo, y fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares.²²

Para la DGEI es importante identificar este planteamiento teórico con la finalidad de conocer el enfoque al cual se adscribe, y cobrar conciencia de la importancia que conlleva transformar la educación indígena con una perspectiva en derechos, pues ello implica también el cambio de una cultura político-democrático-educativa como un referente que debe cubrir todas las esferas de la educación de la sociedad mexicana mediante la información y comunicación. Revisar las alternativas disponibles para dicho objetivo permite crear propuestas de participación innovadoras que ayuden a mejorar las condiciones de los pueblos indígenas con nuevas ideas, visiones y soluciones viables a problemas específicos de corto, mediano y largo plazos.

Generar nuevas propuestas exige, no sólo para la educación indígena, sino en general en cualquier campo de la administración pública, la revisión de las experiencias que México ha enfrentado en los últimos años, y la incorporación de las prácticas de otros países en materia de participación ciudadana y política general de los gobiernos. Todo aquello que permita analizar y avanzar en el tema de los derechos es importante, sobre todo si permite iniciar un proceso de intercambio con los pueblos, la sociedad civil, de manera intergubernamental e internacional, en el que cada cultura tiene mucho por decir y aportar.

La DGEI: una alternativa para el avance del derecho a la educación de los pueblos indígenas

Una de las responsabilidades que asumió la DGEI al iniciar el periodo 2008-2009 fue innovar y hacer propuestas que llegaran directo a los sujetos y actores indígenas: las niñas, los niños y jóvenes, sus comunidades y pueblos, de manera que éstos pudiesen percibir los cambios en el corto plazo, porque el tiempo de espera para implementar transformaciones ha sido demasiado.

Como he comentado, elegir el enfoque de derechos humanos representa, por una parte, hacer una referencia obligada a la atención de los sectores menos favorecidos en los diferentes sistemas, democráticos o no, así como a las comunidades pobres e indígenas que se encuentran relegadas. Por otro lado, se enfatiza la necesidad de encontrar vías alternas, realmente viables, para hacer coincidir las políticas de igualdad y diversidad cultural, de manera que se unan los diferentes discursos institucionales, sociales y políticos en una ramificación favorable para la concreción de acuerdos y marcos de referencia, y cristalizar una política que pueda registrar con relativa facilidad la continuidad de los avances pensados en la materia. Es así que el derecho a la educación de los pueblos indígenas responde a las categorías teórico-prácticas derivadas de los derechos humanos y los derechos de los pueblos indígenas.²³

Los significados conceptuales están casi resueltos: los instrumentos de protección de los derechos indígenas son construcciones de los pueblos en la lucha por su reconocimiento, lo cual facilita el camino de abordar y “tejer” cada uno de los derechos en una suerte de red capaz de abonar el terreno fértil de comunidades completas que esperan una educación de calidad. Al mismo tiempo, este soporte genera la polémica necesaria para hacer

una pausa —aunque con la movilidad suficiente—, revisar, encontrar diferentes opciones y resolver las disyuntivas y dilemas que puedan aparecer por ser ésta una experiencia innovadora en la educación básica en México.

La población objetivo a la que la DGEI dirige sus esfuerzos le permite impregnar su labor con otras miradas, tal como lo hace notar Roberto Garretón al hablar sobre el enfoque de derechos:

[...] las llamadas políticas públicas persiguen objetivos más específicos. Desde una perspectiva de derechos humanos, toda política debiera estar dirigida a la mejor promoción, protección, garantía y extensión del goce de un derecho humano; o, por lo menos, debe buscar no vulnerar derechos fundamentales ni aumentar las carencias de su ejercicio.²⁴

En consecuencia, la educación indígena implica un mayor impulso para la realización de los derechos humanos, práctica que debe garantizar los siguientes aspectos:

- Interculturalidad. “La interculturalidad es un concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Ha sido definida como ‘la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo’. La interculturalidad supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo ‘intercultural’ en los planos local, nacional, regional o internacional.”²⁵
- Educación de calidad. “Puede definirse la educación de calidad [como] aquella que cuenta con recursos suficien-

tes, es sensible desde el punto de vista cultural, respeta el patrimonio histórico, tiene en cuenta la seguridad e integridad culturales, contempla el desarrollo individual y comunitario y está diseñada de manera que su puesta en práctica sea viable [y equitativa].”²⁶

- Normatividad nacional, y armonización con la normatividad internacional. Esto implica correspondencia entre los lineamientos que marca la normatividad nacional y los establecidos por la normatividad internacional en cuanto a los derechos de los pueblos indígenas.
- Conocimiento de los actores que serán atendidos. Los actores beneficiarios se involucran en los procesos de la política pública, participando en su propia transformación.
- Cumplimiento de los derechos humanos. En primera instancia, este *cumplimiento* consistiría en garantizar los derechos de los pueblos indígenas a través de la educación, lo cual implica el reconocimiento de su diversidad cultural a través de la interculturalidad en las prácticas educativas.

Para la DGEI se trata entonces de una nueva administración orientada a obtener mejores resultados en el campo de la educación indígena, lo cual implica la posibilidad de retomar varias de las condiciones enumeradas respecto del enfoque en derechos humanos, adecuándolas a la realidad y a los contextos educativos prevalentes en el campo indígena. Este enfoque permite replantear los programas y planes de acción focalizados hacia el derecho a la educación desde el marco previsto por los acuerdos ratificados en lo internacional, y reflejados en algunos de los documentos nacionales.

En el caso específico de la DGEI, el derecho a la educación indígena se basa en las recomendaciones estipuladas en diversos documentos, como los que se comentan a continuación.

El *Convenio 169* (1989) es emblemático para el impulso de los derechos humanos indígenas, pues entre sus principales aportes se refiere, en los artículos 28 y 29, a la necesidad de brindar enseñanza en la propia lengua indígena de las niñas y niños, e “...impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional.”²⁷ Por su parte, la *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos* (1996) menciona en su artículo 23 que la educación debe contribuir al mantenimiento y desarrollo de la lengua hablada por la comunidad lingüística del territorio donde es impartida, así como estar al servicio de la diversidad lingüística y cultural, y a las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo.

De igual manera, la *Declaración Universal sobre Diversidad Cultural de la UNESCO* (2001) advierte que la diversidad cultural es patrimonio de la humanidad y característica insoslayable de los regímenes democráticos, pero sobre todo un imperativo ético ligado a la dignificación de la persona y a la libertad de expresión de todo el género humano. La educación será entonces garante de la formación de calidad, expresión de la identidad, cuyo único límite es el respeto a los derechos humanos y las garantías fundamentales.

En el Diagnóstico sobre la situación de los Derechos Humanos en México, en el Capítulo 4 “Derechos Económicos, sociales y culturales”, elaborado por la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos en el 2003. Hace un llamado para “Erradicar las discriminaciones. Desarrollar políticas especiales y fijar metas concretas destinadas a la erradicación de discriminaciones de facto hacia grupos vulnerables, en especial

en materia de accesibilidad al sistema educativo, analfabetismo, rezago educativo, deserción escolar y baja eficiencia terminal.”

Asimismo, el *Segundo Decenio de los Pueblos Indígenas del Mundo* (2004)²⁸ cita cinco objetivos y diversas recomendaciones nacionales e internacionales a considerar en materia de desarrollo:

- El fomento de la *no discriminación* y de la inclusión de los pueblos indígenas en la elaboración, aplicación y evaluación de los procesos internacionales, regionales y nacionales relativos a la legislación, las políticas, los recursos, los programas y los proyectos.
- El fomento de la *participación plena y efectiva* de los pueblos indígenas en las decisiones que afectan directa o indirectamente sus estilos de vida, tierras tradicionales y territorios, su integridad cultural como pueblos indígenas que poseen derechos colectivos, o cualquier otro aspecto de sus vidas, teniendo en cuenta el principio del consentimiento libre, previo e informado.
- La redefinición de las *políticas de desarrollo*, para que partan de una visión de equidad y sean culturalmente adecuadas, con inclusión del respeto de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas.
- La adopción de políticas, programas, proyectos y presupuestos que tengan objetivos específicos para el desarrollo de los pueblos indígenas, con inclusión de parámetros concretos, e insistiendo particularmente en las mujeres, los niños y los jóvenes indígenas.
- La creación de mecanismos de supervisión estrictos, y la mejora de la rendición de cuentas a nivel internacional y regional y, sobre todo, a nivel nacional, en lo tocante a la aplicación de los marcos jurídicos, normativos y opera-

cionales para la protección de los pueblos indígenas y el mejoramiento de sus vidas.

Entre las recomendaciones nacionales, se insta a los Estados y sus gobiernos a realizar actividades que promuevan el reconocimiento del idioma materno y de la educación bilingüe e intercultural para indígenas y no indígenas mediante un aprendizaje eficaz, con especial énfasis en primaria y secundaria, donde las niñas y mujeres constituyan un punto central de atención.²⁹ Por lo que se refiere a las legislaciones, pueden ser armonizadas con los *Objetivos de desarrollo de la ONU para el milenio*³⁰ y con el *Marco de acción “Educación para Todos”* (UNESCO, Dakar, 2000) con el fin de eliminar las políticas que, lejos de facilitar el acceso a la educación de las comunidades indígenas, lleguen a dificultarlo.

Respecto de los *contenidos*, estos documentos coinciden al mencionar la importancia de considerar la enseñanza y el aprendizaje de la historia, las tradiciones, la cultura, los derechos, la espiritualidad y la visión de los pueblos indígenas y sus modos de vida. En este sentido, maestras y maestros tienen un papel central para facilitar el intercambio entre ellos, las comunidades y los propios planteles escolares. En relación con los *programas*, se recomienda que tengan un carácter pertinente con las características señaladas, que estén enfocados en derechos humanos, que sean avalados por instancias académicas de educación superior, que retomen prácticas de educación culturalmente apropiadas y que integren el acceso al uso de la tecnología.

Uno de los logros recientes de los pueblos indígenas es la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (2007), que en su artículo 15 reconoce el derecho de la niñez indígena a recibir una educación básica e inicial gratuita, capaz de ampliar sus oportuni-

dades educativas, contribuir a la reducción de las desigualdades entre grupos sociales e impulsar procesos educativos caracterizados por el principio de la no discriminación y el diálogo entre culturas.

La preocupación internacional por garantizar los derechos de los pueblos indígenas en materia educativa encuentra eco en las recomendaciones expresadas por el ex Relator de la Organización de Naciones Unidas, Rodolfo Stavenhagen, en su informe 2003³¹ sobre México:

62. En 2003 se legislaron los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas [...] La educación indígena bilingüe e intercultural ha sido una de las actividades más visibles del indigenismo mexicano, y sin duda constituye un aporte de los derechos culturales de los pueblos indígenas; sin embargo, los indicadores referidos a este sector educativo se encuentran aún por debajo de la media nacional.

102. El sistema de educación bilingüe intercultural en el país deberá ser fortalecido institucionalmente y dotado de recursos suficientes para cumplir eficientemente sus objetivos.

Otra de las revisiones actuales a cargo de un panel de expertos reunidos por la ONU en 2009³² para analizar la experiencia adquirida y las dificultades con que se tropieza para la plena aplicación del derecho de los pueblos indígenas a la educación concluyó lo siguiente:

5. La educación se considera a la vez un derecho humano intrínseco y un instrumento indispensable para lograr el disfrute de otros derechos humanos y libertades fundamentales, la principal vía para que los pueblos marginados económica y socialmente puedan salir de la pobreza y conseguir los medios para participar plenamente en sus comunidades. Cada vez está

más generalizada la opinión de que la educación es una de las mejores inversiones financieras a largo plazo que pueden hacer los Estados.

6. La educación de los niños indígenas contribuye tanto al desarrollo individual como al comunitario, así como a la participación en la sociedad en su sentido más amplio. La educación hace que los niños indígenas puedan ejercer y disfrutar sus derechos económicos, sociales y culturales y fortalece su capacidad para ejercer sus derechos civiles a fin de influir en los procesos políticos para mejorar la protección de los derechos humanos. El ejercicio del derecho de los pueblos indígenas a la educación es un medio esencial para conseguir el poder y la libre determinación.³³ La educación es también un importante medio para el disfrute, el mantenimiento y el respeto de las culturas, lenguas y tradiciones indígenas, así como los conocimientos tradicionales.

La constitución de un modelo educativo integral y plurilingüe surgido desde la DGEI posibilitará enfoques y prácticas pedagógicas y didácticas pertinentes, una educación básica continua e integral dirigida a poblaciones indígenas, migrantes, indígenas-migrantes y en situación de riesgo de rezago educativo, y la atención a una ciudadanía culturalmente diversa que reivindica su historia indígena y enfrenta grandes desafíos en un mundo global.

La normatividad institucional coincide con algunos de los puntos planteados en el marco internacional. Por ejemplo, la DGEI retoma el pronunciamiento de la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación, respecto de la creación de tres indicadores que evalúen el cumplimiento de las obligaciones de aceptabilidad a cargo del Estado:

- Normas mínimas. Esto significa evaluar el cumplimiento de las normas mínimas en materia de calidad de la educación, seguridad en los establecimientos educativos y salud ambiental.
- Proceso de enseñanza. Los objetivos y fines de la educación, consagrados en cada Constitución y los instrumentos internacionales, deben orientar el proceso de enseñanza y los métodos pedagógicos. Este indicador serviría para medir el grado de seguimiento de estos objetivos y fines por parte de las instituciones educativas.
- Proceso de aprendizaje. Determinar el nivel de eliminación de los obstáculos para el aprendizaje, como los inducidos por la pobreza, la lengua en que se imparte la enseñanza, las discapacidades, etc.

A partir del conocimiento de las obligaciones para la atención de niñas, niños y jóvenes indígenas, migrantes, jornaleros y en general de aquellos que presentan condiciones de vulnerabilidad o rezago educativo, la DGEI tiene los propósitos de:

- Elevar la calidad educativa.
- Reducir las desigualdades regionales en las oportunidades educativas.
- Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo, para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida.
- Incorporar plenamente a los pueblos y las comunidades indígenas en el desarrollo económico, social y cultural del país, con respeto a sus tradiciones históricas.

- Abatir la marginación y el rezago que enfrentan, para proveer igualdad en las oportunidades que les permitan desarrollarse con independencia y plenitud.
- Proyectar escenarios de desarrollo de corto y mediano alcances:
 - Atención del trayecto de educación básica de niñas y niños indígenas, migrantes, indígenas-migrantes y en riesgo de rezago educativo, en función de los mismos enfoques de pertinencia didáctica, lingüística y cultural, aspirando a una escolaridad de por lo menos nueve años en poblaciones indígenas y/o migrantes.
 - Procesos especializados para la formación y profesionalización a docentes, directivos, supervisores y asesores técnico pedagógicos, siguiendo enfoques y metodologías acordes con un modelo educativo plurilingüe.
 - Desarrollo –con pertinencia lingüística y cultural– de materiales educativos en diversos formatos.
 - Operación de un proyecto de política pública para la atención de los idiomas nacionales y extranjeros en educación básica.
 - Generar estrategias educativas regionales y locales para la atención con pertinencia lingüística y cultural de niñas y niños indígenas y migrantes que cursan su educación básica en escuelas generales y particulares, en el país o en el extranjero.

Desde el punto de vista de los expertos en el derecho a la educación indígena, uno de los temas que los gobiernos todavía tienen pendiente por atender es la definición con direccionalidad

bajo el principio de progresividad, es decir, “dentro de los límites de los recursos disponibles”, sin por ello postergar su cabal cumplimiento. Asimismo, se solicita que exista disponibilidad de datos e indicadores desglosados que permitan identificar las formas de discriminación o los obstáculos para el goce de este derecho. Por último, más allá de la mera formalidad del acceso, consideran fundamental cuidar “forma y fondo” en los contenidos y métodos, de manera que los pueblos puedan participar y ser consultados.

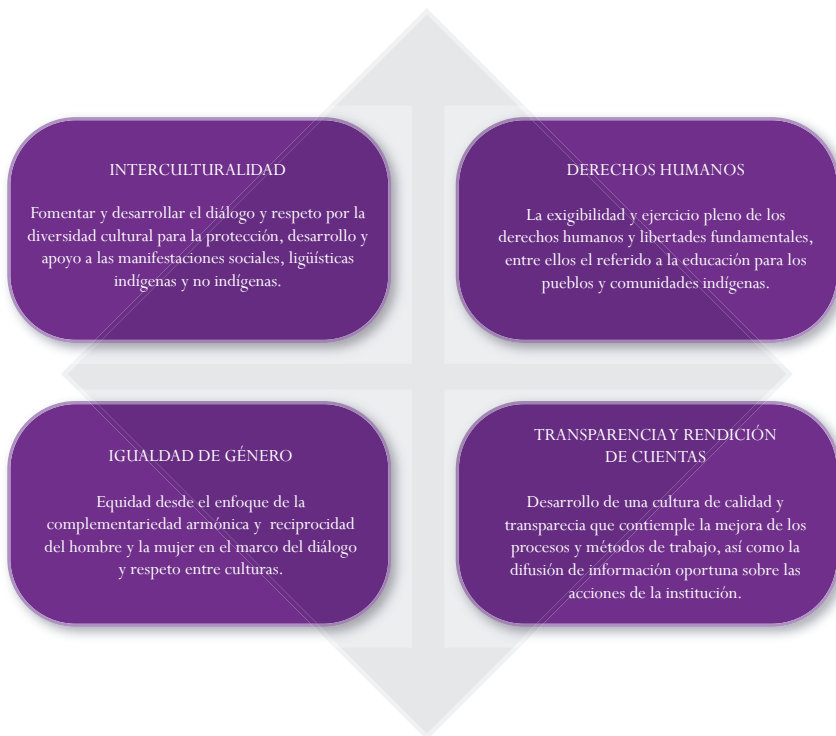
En lo referente a la educación de las mujeres indígenas, se estima que la grave marginación y discriminación que algunas comunidades mantienen como norma social han impedido su asistencia a la escuela, por lo que Estados y gobiernos deben tomar medidas urgentes y utilizar el diálogo como herramienta para revisar las “normas conflictivas en las sociedades indígenas y garantizar el acceso a la educación de las niñas y mujeres en condiciones de igualdad”.³⁴ De igual manera, se recomienda incorporar la enseñanza de los derechos humanos como un primer paso hacia el respeto, la promoción y defensa de los derechos de todas las personas y de todos los pueblos.

Los contenidos.

Transversalidad en derechos humanos, género e interculturalidad en la educación indígena

En el caso específico de la DGEI se contempla la inclusión de ejes y principios rectores en la implementación del derecho a la educación de los pueblos indígenas, diseñados a partir del análisis de los contenidos básicos derivados de las recomendaciones, y en el marco de los derechos humanos. Los ejes de transversalidad apa-

recen en el gráfico siguiente; por lo que hace a los principios, se describen a continuación:



a) Principio de equidad en la educación indígena

Reconoce el derecho de los niños y niñas de los pueblos y comunidades indígenas a recibir educación básica e inicial laica³⁵ y gratuita, partiendo del enfoque de ampliar las oportunidades educativas que contribuyan a la reducción de las desigualdades entre grupos sociales, y del impulso a los procesos educativos caracterizados permanentemente por los principios de la no discriminación y el diálogo entre culturas.

Los objetivos que determinan el cumplimiento de este principio son:

- El acceso a una educación pertinente, integral y de calidad en cada una de las entidades federativas con presencia de población indígena.
- La incorporación de los derechos de las niñas y mujeres indígenas como parte de los contenidos curriculares, mediante la recuperación de los saberes colectivos.
- El establecimiento de una dinámica educativa que propugne por las relaciones igualitarias en el marco del reconocimiento intercultural y social.
- La atención pertinente de los procesos educativos de la población indígena en apoyo a su desarrollo, y en el reconocimiento y fortalecimiento de su identidad, además de rescatar sus aportaciones a la cultura nacional e internacional.
- El reconocimiento de los contextos y las problemáticas específicas, lo cual permitirá identificar medidas de inclusión para la niñez indígena, para los migrantes, para los trabajadores rurales y urbanos, y para las personas con capacidades especiales.
- La generación de procesos educativos en aquellas regiones de difícil acceso y con presencia de poblaciones y comunidades indígenas.
- El fomento de programas educativos en materia de salud, dirigidos a la población indígena en general, y en especial a las mujeres, niños y niñas, y personas de edad avanzada.

La equidad a la que refiere la propuesta presenta tres dimensiones:

- En la atención de la población indígena. Considerando “lo equitativo” como aquello que es justo, de calidad y que

integra todos los componentes, por ejemplo, de la educación intercultural bilingüe. Desde esta perspectiva, la equidad se entiende también como un llamado al reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural. En suma, es normalizar los procesos educativos de las poblaciones indígenas, de migrantes, o en situación de rezago educativo o pobreza, para brindarles atención con pertinencia, capaz de mejorar las condiciones educativas y fomentar el desarrollo. Asimismo, es imprescindible reconocer y fortalecer la identidad de dichos sectores, además de mostrar sus aportaciones a la cultura nacional e internacional, de acuerdo con los contextos interculturales.

- En el reconocimiento de las necesidades emergentes en la educación indígena. Lo cual equivale a interpretar la equidad como parte de las acciones afirmativas, y la igualdad en términos del reconocimiento de los contextos y sus problemáticas específicas, como la necesidad de establecer medidas de inclusión para las niñas, niños y jóvenes, migrantes, jornaleros, trabajadores del campo y la ciudad... en general, las poblaciones vulneradas.

También es importante hacer énfasis en la equidad de género. En los planes y programas de la DGEI, el tema de las mujeres indígenas ha merecido especial cuidado, tratando de equilibrar las contribuciones realizadas por el movimiento feminista y los movimientos sociales que dieron paso a la participación directa de la mujer indígena en las decisiones comunitarias y el campo de la educación con una perspectiva de género situada culturalmente.

- Equidad en la aplicación de acciones afirmativas con perspectiva de género. Incorporación —sin olvidar el contex-

to— de los derechos de las niñas y mujeres indígenas como parte de los contenidos curriculares, mediante la recuperación de los saberes colectivos que pongan en relieve las prácticas que fortalecen la dignidad no sólo de sus pueblos, sino de todas y todos los actores que los integran.

Así pues, se considera de primordial interés fortalecer la equidad para consolidar mecanismos de coordinación entre el gobierno federal y los gobiernos estatales, bajo los principios de una administración basada en resultados y que amplíe la incorporación de las poblaciones indígenas al desarrollo académico, económico, social y cultural del país, todo ello fundamentado en el respeto cultural y lingüístico. Asimismo, se privilegia el desarrollo práctico e innovador de la gestión en los centros escolares, y con las instituciones pares, para la atención educativa de poblaciones indígenas en concordancia con los preceptos de corresponsabilidad y articulación para la aplicación eficiente de recursos, la no duplicación de funciones y la generación de condiciones que permitan garantizar calidad en la oferta de educación a las poblaciones indígenas.

b) Principio de interculturalidad en la educación indígena

Construye un modelo educativo en la atención indígena, integrando los componentes de la diversidad lingüística y cultural para que se reconozcan y fortalezcan sus identidades, además de incluir reconocimiento e incorporación de los derechos de las niñas y mujeres indígenas como parte de los contenidos curriculares, mediante la recuperación de los saberes colectivos que pongan en relieve aquellas prácticas que reconocen la dignidad de sus pueblos y de todas y todos los sujetos que los integran.

Los objetivos que determinan el cumplimiento de este principio son:

- La generación de procesos educativos basados en el diálogo intercultural y el respeto por la diversidad.
- La creación de modelos y procesos educativos que permitan recuperar los saberes de los pueblos indígenas y las raíces multilingües.
- El rescate de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas como componentes curriculares.
- La consideración de la lengua como objeto de estudio y el establecimiento de parámetros curriculares para su enseñanza.
- La protección y el desarrollo del patrimonio cultural de los pueblos y comunidades indígenas, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales y las manifestaciones de sus ciencias y tecnologías.
- El respaldo a la investigación, así como el rescate, la preservación y la difusión del patrimonio cultural de los pueblos y comunidades indígenas.

c) Principio de calidad en la educación indígena

La DGEI focaliza su acción institucional a través de un modelo educativo de calidad que contribuya a que las niñas y niños indígenas tengan mejores oportunidades académicas, profesionales y laborales, para garantizar así el acceso a un mayor bienestar en función del respeto de las condiciones socioeconómicas y culturales que caracterizan a los pueblos y comunidades indígenas.

Los objetivos que determinan el cumplimiento de este principio son:

- La generación y el cuidado de normas destinadas a que los establecimientos educativos dirigidos a la población indígena cumplan con las condiciones pertinentes que garanticen una educación de calidad en el marco del respeto de la diversidad y el diálogo entre culturas.
- El establecimiento de un proceso de mejora de las exigencias profesionales para el ejercicio de la docencia que contemplen dentro de sus componentes la recuperación de la lengua y cultura indígenas.
- La revisión, la reforma y la reproducción curricular y de materiales didácticos en el marco de la interculturalidad, así como del rescate de la cultura y lengua indígenas.
- La gestión escolar e interinstitucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, y corresponsabilice a los diferentes sectores sociales y educativos.
- La realización de un pertinente proceso de transparencia y rendición de cuentas, que permita fortalecer los procesos educativos de calidad.
- La implementación de un modelo institucional abierto y flexible, cuya planificación tome en cuenta la existencia de población multicultural y diversa.

d) Principio de integralidad en la educación indígena

Suma a la tarea de construcción de un modelo educativo de calidad los referentes culturales y las prácticas sociales, fortaleciendo la formación de ciudadanía indígena y de responsabilidad social en el marco del respeto de la diversidad y el diálogo intercultural.

Los objetivos que determinan el cumplimiento de este principio son:

- La generación, en los centros educativos dirigidos a población indígena, de espacios que fortalezcan los valores democráticos y ciudadanos.
- La implementación de construcciones curriculares que fomenten la formación en derechos humanos, perspectiva de género situada culturalmente y el respeto por la interculturalidad.
- El establecimiento de espacios para el acceso y uso de la población indígena de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), en un marco de apertura y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural.

e) Principio de participación social en la educación indígena

Estimula el derecho de los pueblos y comunidades indígenas a ser consultados y participar en las decisiones de todos los asuntos que influyan en su vida, reconociéndolos como sujetos capaces para decir lo propio, en respeto de sus costumbres y del diálogo entre culturas, tomando en cuenta no sólo la propia comunidad y los sujetos que la componen, sino también a todos los actores involucrados en la atención educativa efectiva de las poblaciones indígenas.

Los objetivos que determinan el cumplimiento de este principio son:

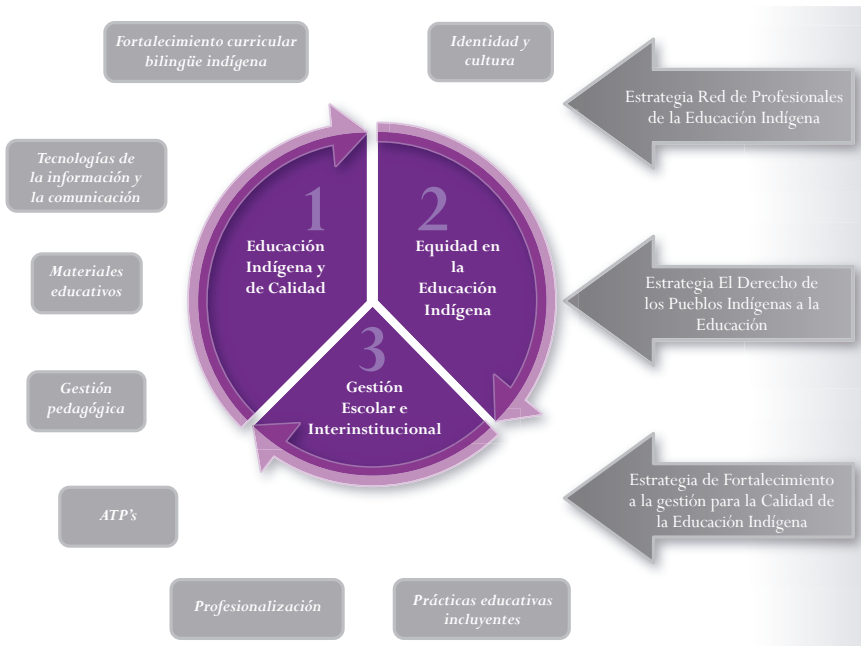
- El establecimiento, en los centros educativos, de espacios que permitan la participación de los integrantes de los pueblos y comunidades indígenas en la toma de decisiones institucionales.

- El desarrollo de sistemas y/o instituciones en el marco educativo, que les asegure a los pueblos y comunidades indígenas el respeto y disfrute de sus propios medios de subsistencia y desarrollo, en el marco del reconocimiento de sus tradiciones y cultura.

Por último, el plan de acción de la DGEI se resume en el siguiente diagrama de flujo:

Ejes Transversales, Estrategias y Proyectos

Democracia, interculturalidad, igualdad de género y derechos humanos, transparencia y rendición de cuentas



Retos y perspectivas

Como he comentado, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) ha contribuido a la mejora de la educación indígena a través de un modelo educativo integral y bilingüe con enfoque de derechos humanos. Avanzar en la transformación de un subsistema de educación indígena que edifique de manera dinámica las premisas para reinventarse en el siglo XXI y priorice el derecho a la educación de los pueblos y sociedades indígenas, tiene como tarea indispensable rescatar la diversidad, en la nación plural y democrática que aspiramos a ser, mediante la construcción de nuevos escenarios, ejes rectores, estrategias y líneas de acción precisas, así como a través de indicadores concretos que construyan una nueva etapa a favor de los pueblos indígenas. El elemento fundamental de esta aspiración en la educación indígena es que la escuela pueda representar un orgullo local, un punto de encuentro y una de las alternativas posibles para el desarrollo sustentable.

En esta transformación, determinada por el marco de la diversidad, la DGEI ha alcanzado la experiencia y el desarrollo suficiente para ampliar sus programas con la responsabilidad de posibilitar la constitución de un modelo educativo inclusivo³⁶ con enfoque de derechos humanos, sustentado en una postura integral y plurilingüe que complementa, bajo los mismos enfoques y prácticas pedagógicas, una educación básica continua e integral dirigida a poblaciones indígenas, migrantes, indígenas-migrantes y en situación de riesgo de rezago educativo. Así, la DGEI contribuye en la continuidad de un proceso educativo que tiene como ejes transversales la interculturalidad, la equidad de género, la transparencia y el respeto de los derechos humanos, con especial hincapié en los derechos sociales y culturales.

Al abrir su oferta educativa en el marco de la diversidad, la DGEI cumple con los indicadores del derecho a la educación:

- Accesibilidad - al ofrecer educación básica de calidad y equidad para la población indígena, y permitirle desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, científico, intelectual, cultural, laboral y ciudadano que demanda la sociedad del conocimiento.
- Asequibilidad - la atención a las hijas e hijos de migrantes promueve la oferta educativa intercultural en los niveles de preescolar y primaria, a través de la coordinación de esfuerzos interinstitucionales.
- Calidad - al generar, desarrollar y dar seguimiento a un modelo integral que contemple los aspectos pedagógicos, de gestión y profesionalización docente a favor de los menores con rezago educativo.
- Disponibilidad - al determinar criterios de normalidad mínima en cuanto a condiciones, funcionamiento, infraestructura, materiales y equipamiento para la atención de estos sectores vulnerables.

Esta renovación (reestructuración) nos lleva a plantear la posibilidad de una educación *inclusiva*, entendiendo por ésta la que:

[...] se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas. Al prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables, la educación integradora y de calidad procura desarrollar todo el potencial de cada persona.

Su objetivo final es terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social. La educación integradora procura atender las necesidades educativas de todos los niños, jóvenes y adultos, centrándose especialmente en los vulnerables a la marginación y la exclusión.³⁷

Con ello, el concepto de calidad de la educación adquiere una nueva dimensión relacionada con la equidad.

Un sistema educativo caracterizado por la desigualdad entre los sexos o la discriminación contra determinados grupos por motivos étnicos o culturales no puede ser un sistema de buena calidad. Todo paso adelante hacia la equidad representa de por sí una mejora de la calidad de la educación.³⁸

Una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades, y además con felicidad. La educación de calidad para todos tiene que ser pertinente, eficaz y eficiente. El círculo virtuoso en la relación entre los profesores y la sociedad es la configuración de valores de los docentes y su competencia para elegir las estrategias más adecuadas en los momentos oportunos para lograr una educación de calidad para todos.³⁹

En México, la preocupación por relacionar la educación con los derechos humanos y la democracia es posterior a la de otros países del continente. En el país se retoma la experiencia y vivencias de numerosas organizaciones civiles de América del Sur, dado que es justamente en la forma de pensar y en la cultura de los pueblos latinoamericanos que la educación aparece como un medio para favorecer un Estado de Derecho, la paz y la transición a la democracia que demandan sus pueblos.⁴⁰

Para que se dé un proceso educativo democrático hacen falta un equipo y una visión incluyente del aprendizaje, de la emoción y del conflicto, mediante los cuales puedan crearse situaciones equitativas y efectivas de conocimiento teórico y práctico. La aspiración es que los seres humanos podamos reconocer nuestros espacios sin que esto implique una falsa renuncia al poder, al conflicto o al saber, sino asumiendo los hechos históricos en las transformaciones que favorezcan a México y el mundo en el que convivimos. La responsabilidad de funcionarios y funcionarias es utilizar los procesos institucionales para contribuir de manera ética y creativa a una difusión educativa intercultural, multi e interdisciplinaria e interinstitucional a favor de los sectores que apelan a la solidaridad y esperanza que los fenómenos sociales pueden cambiar, así como crear condiciones equitativas e incluyentes entre hombres y mujeres, culturas, pueblos y sociedades cosmopolitas.

Anexos



Avances de la DGEI

Derecho a la educación indígena

Indicadores del derecho a la educación

	POBLACIÓN OBJETIVO	ACCESIBILIDAD*	DISPONIBILIDAD*	CALIDAD*	ASEQUIBILIDAD*
Educación Indígena	Niños y niñas indígenas en educación básica.	Ofrecer educación básica de calidad y equidad para la población indígena que le permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano que demanda la sociedad del conocimiento.	Contar con una planta docente de apoyo educativo y de gestión con altos perfiles de desempeño y con acceso a oportunidades de certificación, profesionalización y formación continua.	Elevar la calidad educativa con equidad a través del fortalecimiento de la corresponsabilidad con las autoridades educativas de las entidades federativas.	Contribuir a la obtención de logros educativos que se reflejen en el mejoramiento de los indicadores a través de la operación de un modelo educativo para la niñez indígena, considerando su lengua y cultura como componentes del currículo.
Equidad e inclusión	Niñas y niños que se encuentran en zonas rurales y comunidades indígenas inscritos en primaria.	Colaborar con las instancias responsables de la actualización y asesoría a los docentes multigrado, en el diseño de talleres y documentos.	Determinar criterios de normalidad mínima de condiciones, funcionamiento, infraestructura, materiales y equipamiento.	Generar, desarrollar y dar seguimiento a un modelo integral que contemple los aspectos pedagógicos, de gestión y profesionalización docente indígena.	Participar en la elaboración y diseño de materiales educativos dirigidos a docentes y alumnos(as) de grupos multigrado.
Derechos emergentes	Niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes y/o asentadas, de 3 a 16 años de edad.	Elaborar un diagnóstico de las necesidades educativas de la población infantil en edad de educación preescolar y primaria en condiciones de migrante.	Revisar y mejorar las condiciones de los albergues escolares, procurar la utilización de proyectos alternativos para acondicionar las aulas de manera sustentable y ecológica.	Colaborar en la coordinación de esfuerzos interinstitucionales en lo referente al servicio educativo de nivel primaria para la población infantil de familias jornaleras agrícolas migrantes y asentadas.	Promover la atención educativa intercultural, de nivel preescolar y primaria, a las hijas e hijos de familias jornaleras agrícolas, a través de la coordinación de esfuerzos interinstitucionales.

Ejes transversales
 INTERCULTURALIDAD / EQUIDAD DE GÉNERO / TRANSPARENCIA
 DERECHOS HUMANOS ENFOCADOS A DERECHOS SOCIALES Y CULTURALES

DGEI

Acciones a favor del derecho a la educación indígena en el marco de los derechos humanos

ACCIONES DGEI	TRATADOS INTERNACIONALES	DIAGNÓSTICO SOBRE DH EN MÉXICO ⁴¹	PNDH ⁴²
<p>Diseñar parámetros curriculares y aplicar prácticas educativas en las escuelas indígenas</p> <p>a) La DGEI contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje en las escuelas de educación indígena a través de propuestas curriculares, pedagógicas y de evaluación pertinente, inclusiva, cultural y lingüísticamente en matemáticas, ciencias, español y lengua indígena.</p> <p>b) Diseñar, en colaboración con UAM-X, UNAM y la UPN, el documento <i>Lengua Indígena, Parámetros Curriculares</i>, que contiene los lineamientos teórico-metodológicos para la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio, a la par que el español como segunda lengua.</p> <p>c) Diseña propuestas curriculares y pedagógicas que retoman los saberes de la comunidad para integrar el conocimiento de los pueblos originarios en los planes didácticos.</p>	<p>Declaración de los pueblos indígenas⁴³</p> <p>“Promovemos el impulso y el fortalecimiento de un nuevo sistema de educación bilingüe e intercultural, basado en el respeto mutuo de las diversas culturas. Nuestro derecho a la educación indígena en todos sus niveles, sigue siendo una demanda insatisfecha”.</p> <p>Convención sobre los derechos del niño⁴⁴</p> <p>Artículo 28: Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a la educación, con inclusión de la enseñanza primaria gratuita.</p> <p>Artículo 29: Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada al desarrollo del respeto de los padres del niño, de su propia identidad cultural, de su idioma, de sus valores, de los valores nacionales del país en que vive el niño, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.</p>	<p>Educación lingüística⁴⁶</p> <p>Fomentar la diversidad lingüística respetando la lengua materna —en todos los niveles de enseñanza—, facilitando la preservación de la identidad lingüística local y regional mediante la introducción de cursos de iniciación en las lenguas indígenas relevantes para una área determinada en la matrícula regular, al tiempo que se estimula el aprendizaje de varios idiomas desde la más temprana edad.</p> <p>Propuestas para el Derecho a la Educación⁴⁷</p> <p>Erradicar las discriminaciones. Desarrollar políticas especiales y fijar metas concretas destinadas a la erradicación de discriminaciones de facto hacia grupos vulnerables, en especial en materia de accesibilidad al sistema educativo, analfabetismo, rezago educativo, deserción escolar y baja eficiencia terminal.</p>	<p>Objetivo 1</p> <p>Fortalecer la perspectiva de derechos humanos en la elaboración de las políticas públicas de la APF.</p> <p>Estrategia 1.2</p> <p>Incorporar el principio de no discriminación de forma transversal en la elaboración de las políticas públicas de la APF.</p> <p>Estrategia 1.6</p> <p>Consolidar los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales en la elaboración de las políticas públicas de APF.</p> <p>Objetivo 3</p> <p>Consolidar una cultura de respeto y defensa de los derechos humanos.</p> <p>Estrategia 3.1</p> <p>Promover el respeto, ejercicio y aplicación de los derechos humanos mediante la educación.</p> <p>Líneas de Acción</p> <p>Incorporar contenidos y prácticas asociadas a los derechos humanos en los planes y programas de estudio de la educación formal en todos sus niveles, y en la educación no formal en todas sus modalidades.</p>

	<p>Convenio N° 169 de la OIT⁴⁵</p> <p>Artículo 28: Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.</p> <p>Artículo 29: Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional”.</p>		
--	--	--	--

ACCIONES DGEI	TRATADOS INTERNACIONALES	DIAGNÓSTICO SOBRE DH EN MÉXICO	ACCIONES DGEI
<p>Gestión pedagógica para la educación indígena</p> <p>a) Acompañar a los subsistemas de educación indígena y escuelas de las entidades en la operación y resultados en los niveles de inicial, preescolar y primaria.</p> <p>b) Apoyar al trabajo de las secundarias indígenas creadas por iniciativas estatales.</p> <p>c) Construcción de estrategias para reconocer la diversidad en el conjunto de las escuelas del Sistema Educativo Nacional.</p>	<p>Convención sobre los derechos del niño⁴⁸</p> <p>Artículo 28: Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a la educación, con inclusión de la enseñanza primaria gratuita.</p> <p>Convenio N° 169 de la OIT</p> <p>Artículo 28: Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.</p> <p>Artículo 29: Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional”.</p>	<p>Propuestas para el Derecho a la Educación⁵⁰</p> <p>Diseñar programas de calidad para resolver el problema del analfabetismo; promover la participación social en la escuela y en el sistema educativo nacional; generar una dinámica de apertura y flexibilidad adecuado a la diversidad y a las características regionales del país, y tendiente a organizar una gestión democrática en el aula, en las escuelas y en el sistema educativo nacional, basada en el respeto a los derechos humanos, en el valor de la diversidad y en la promoción de la educación intercultural.</p> <p>Erradicar las discriminaciones. Desarrollar políticas especiales y fijar metas concretas destinadas a la erradicación de discriminaciones de facto hacia grupos vulnerables, en especial en materia de accesibilidad al sistema educativo, analfabetismo, rezago educativo, deserción escolar y baja eficiencia terminal.</p> <p>Se deben aplicar medidas urgentes para erradicar la burocracia del sistema educativo, particularmente los aspectos que inhiben las posibilidades de acceso y permanencia restringida.</p>	<p>Objetivo 1</p> <p>Fortalecer la perspectiva de derechos humanos en la elaboración de las políticas públicas de la APF.</p> <p>Estrategia 1.6</p> <p>Consolidar los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales en la elaboración de las políticas públicas de APF.</p> <p>Derecho a la Educación</p> <p>Consolidar la cobertura educativa nacional a través de la diversificación de la oferta educativa y la ampliación de los programas de becas, priorizando las poblaciones y comunidades indígenas, las personas con discapacidad y los grupos con mayor rezago social.</p> <p>Objetivo 3</p> <p>Consolidar una cultura de respeto y defensa de los derechos humanos.</p> <p>Estrategia 3.1</p> <p>Promover el respeto, ejercicio y aplicación de los derechos humanos mediante la educación.</p> <p>Línea de Acción</p> <p>Consolidar el cumplimiento de los compromisos internacionales en México en materia de educación, para la promoción y defensa de los derechos humanos.</p>

	<p>Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas⁴⁹</p> <p>Artículo 15: “Los niños indígenas tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado. Todos los pueblos indígenas tienen también... el derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes, impartiendo educación en sus propios idiomas y en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. Los niños indígenas que viven fuera de sus comunidades tienen derecho de acceso a la educación en sus propios idiomas y culturas. ...”</p>		
--	--	--	--

ACCIONES DGEI	TRATADOS INTERNACIONALES	DIAGNÓSTICO SOBRE DH EN MÉXICO	ACCIONES DGEI
<p>Estrategia de Fortalecimiento a la Gestión para la Calidad de la Educación Indígena. Ahora “Programa de Coordinación Interinstitucional para la Calidad de la Educación Indígena (PROCICEI)”</p> <p>a) La DGEI asume el liderazgo y convoca, en coordinación con las autoridades educativas estatales, a más de 15 instituciones gubernamentales y académicas para trabajar de manera coordinada y ocupar un lugar prioritario en las dinámicas a favor del derecho a la educación indígena.</p> <p>b) Propicia en las entidades federativas el uso y desarrollo de nuevas tecnologías y sistemas compartidos de información, que se conviertan en la plataforma de los procesos de toma de decisiones, y como instrumento de difusión permanente de acciones y resultados en materia de población indígena.</p> <p>c) Veinte entidades con mesas interinstitucionales hasta el momento.</p> <p>d) Más de 290 acciones articuladas en los estados de Campeche, Chihuahua, Guerrero, Jalisco, Nayarit, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Veracruz y Yucatán.</p>	<p>Convención sobre los derechos del niño Artículo 28: Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a la educación, con inclusión de la enseñanza primaria gratuita.</p> <p>Artículo 29 : Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada al desarrollo del respeto de los padres del niño, de su propia identidad cultural, de su idioma y de sus valores, de los valores nacionales del país en que vive el niño, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.</p> <p>Convenio N° 169 de la OIT Artículo 28: Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.</p>	<p>Propuestas para el Derecho a la Educación Crear una política de equidad basada en un mecanismo de evaluación y seguimiento integral y multiinstitucional del impacto de los programas compensatorios operados por las diferentes instituciones gubernamentales, con el propósito de evitar la generación de nuevas desigualdades o discriminaciones y recuperar las experiencias exitosas en poblaciones con problemas de rezago y/o analfabetismo, particularmente en mujeres y comunidades indígenas.</p> <p>Diseñar programas de calidad para resolver el problema del analfabetismo; promover la participación social en la escuela y en el sistema educativo nacional; generar una dinámica de apertura y flexibilidad adecuada a la diversidad y a las características regionales del país, y tendiente a organizar una gestión democrática en el aula, en las escuelas y en el sistema educativo nacional, basada en el respeto a los derechos humanos, en el valor de la diversidad y en la promoción de la educación intercultural.</p>	<p>Objetivo 1 Fortalecer la perspectiva de derechos humanos en la elaboración de las políticas públicas de la APE.</p> <p>Estrategia 1.7 Garantizar el reconocimiento de los derechos humanos de los grupos que se encuentran en situación de discriminación o de vulnerabilidad, en la elaboración de las políticas públicas de la APE.</p> <p>Objetivo 3 Consolidar una cultura de respeto y defensa de los derechos humanos.</p> <p>Estrategia 3.1 Promover el respeto, ejercicio y aplicación de los derechos humanos mediante la educación.</p> <p>Lineas de Acción Incorporar contenidos y prácticas asociadas a los derechos humanos en los planes y programas de estudio de la educación formal en todos sus niveles, y en la educación no formal en todas sus modalidades.</p> <p>Estimular la colaboración interinstitucional y la participación de los organismos empresariales y de la sociedad civil, en la elaboración de los programas educativos de derechos humanos.</p>

	<p>Artículo 29: Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional”.</p> <p>Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas</p> <p>Artículo 15: “Los niños indígenas tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado. Todos los pueblos indígenas tienen también... el derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes, impartiendo educación en sus propios idiomas y en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. Los niños indígenas que viven fuera de sus comunidades tienen derecho de acceso a la educación en sus propios idiomas y culturas. ...”</p>	<p>Erradicar las discriminaciones. Desarrollar políticas especiales y fijar metas concretas destinadas a la erradicación de discriminaciones de facto hacia grupos vulnerables, en especial en materia de accesibilidad al sistema educativo, analfabetismo, rezago educativo, deserción escolar y baja eficiencia terminal.</p>	
--	---	--	--

ACCIONES DGEI	TRATADOS INTERNACIONALES	DIAGNÓSTICO SOBRE DH EN MÉXICO	ACCIONES DGEI
<p>Red de Profesionales de la Educación Indígena Creada por la DGEI, integra a docentes, directivos y supervisores que comparten propuestas innovadoras para:</p> <p>a) Mejorar la gestión escolar.</p> <p>b) Proponer alternativas para la formación y profesionalización docente.</p> <p>c) Aportar ideas en el diseño curricular.</p> <p>d) Fortalecer la investigación educativa.</p>		<p>Educación lingüística Alentar a través de la educación una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar la formulación de programas escolares y la formación de los docentes con base en valores y tradiciones históricas en los ámbitos nacional y local.</p>	<p>Objetivo 1 Fortalecer la perspectiva de derechos humanos en la elaboración de las políticas públicas de la APE.</p> <p>Estrategia 1.6 Consolidar los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales en la elaboración de las políticas públicas de APE.</p> <p>Derecho a la Educación Consolidar los programas de actualización y formación dirigidos a docentes, especialmente a los del ámbito rural e indígena, que atienden escuelas multigrado en educación básica.</p>

ACCIONES DGEI	TRATADOS INTERNACIONALES	DIAGNÓSTICO SOBRE DH EN MÉXICO	ACCIONES DGEI
<p>Profesionalización docente</p> <p>a) Especialización del Asesor Técnico Pedagógico para una intervención asertiva.</p> <p>b) Capacitación de docentes incorporables a carrera magisterial.</p>		<p>Educación lingüística Alentar a través de la educación una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar la formulación de programas escolares y la formación de los docentes con base en valores y tradiciones históricas en los ámbitos nacional y local.</p> <p>Propuestas para el Derecho a la Educación Diseñar estrategias de capacitación de profesores para niños y niñas con requerimientos de educación especial.</p>	<p>Objetivo 1 Fortalecer la perspectiva de derechos humanos en la elaboración de las políticas públicas de la APE.</p> <p>Estrategia 1.6 Consolidar los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales en la elaboración de las políticas públicas de APE.</p> <p>Derecho a la Educación Consolidar los programas de actualización y formación dirigidos a docentes, especialmente a los del ámbito rural e indígena, que atienden escuelas multigrado en educación básica.</p>

ACCIONES DGEI	TRATADOS INTERNACIONALES	DIAGNÓSTICO SOBRE DH EN MÉXICO	ACCIONES DGEI
<p>Tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas de educación indígena</p> <p>a) Digitalización al 100% de las unidades radiofónicas bilingües, las cuales transmiten contenidos educativos, sociales y culturales en 17 lenguas.</p> <p>b) Atención a escuelas de educación indígena con proyectos que involucren el uso de tecnologías de información y comunicación.</p>		<p>Tecnología y ciberespacio Fomentar la alfabetización digital y acrecentar el dominio de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que deben considerarse al mismo tiempo disciplinas de enseñanza e instrumentos pedagógicos capaces de reforzar la eficacia de los servicios educativos.</p> <p>Promover la diversidad lingüística en el ciberespacio y fomentar el acceso gratuito y universal, mediante redes nacionales e internacionales, a toda información que pertenezca al dominio público.</p>	<p>Objetivo 1 Fortalecer la perspectiva de derechos humanos en la elaboración de las políticas públicas de la APF.</p> <p>Estrategia 1.6 Consolidar los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales en la elaboración de las políticas públicas de APF.</p> <p>Derecho a la Educación Consolidar los programas de actualización y formación dirigidos a docentes, especialmente a los del ámbito rural e indígena, que atienden escuelas multigrado en educación básica.</p>

ACCIONES DGEI	TRATADOS INTERNACIONALES	DIAGNÓSTICO SOBRE DH EN MÉXICO	ACCIONES DGEI
<p>Producción y distribución de materiales educativos para la educación indígena, publicación de textos en distintas lenguas indígenas para la biblioteca de aula indígena</p> <p>a) En coordinación con la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, la DGEI edita y distribuye material educativo (libros de texto).</p> <p>b) Crea la Biblioteca de Aula Indígena con la colaboración del profesorado e instituciones especializadas (CDI, CIESAS y otras IES), diseñando 34 títulos originales y coeditando 80 más.</p>		<p>Propuestas para el Derecho a la Educación</p> <p>Promover una política multilingüe que posibilite la creación de instituciones encargadas de la planificación lingüística y la producción de materiales que reflejen no solamente las distintas lenguas, sino sus ideas y visión del mundo, incluso frente a procesos de globalización.</p>	<p>Objetivo 3 Consolidar una cultura de respeto y defensa de los derechos humanos.</p> <p>Estrategia 3.1 Promover el respeto, ejercicio y aplicación de los derechos humanos mediante la educación.</p> <p>Lineas de Acción Proporcionar en los espacios educativos y de consulta, el abasto necesario de libros y materiales de enseñanza y aprendizaje diseñados para contribuir en la educación, promoción y defensa de los derechos humanos.</p>

ACCIONES DGEI	TRATADOS INTERNACIONALES	DIAGNÓSTICO SOBRE DH EN MÉXICO	ACCIONES DGEI
<p>Identidad y cultura de los pueblos indígenas en las escuelas de educación básica</p> <p>a) Diseño de mapas curriculares correspondientes a las lenguas maya, náhuatl, hñahñú y tutunakú.</p> <p>b) Normalización de la escritura de las lenguas indígenas.</p> <p>c) Facilitar el intercambio de experiencias entre las instituciones educativas en todos los niveles y con la sociedad, para impulsar el conocimiento de los derechos humanos al interior de sus comunidades.</p> <p>d) Impulsar y animar las formas de expresión por escrito de la niñez indígena para fortalecer su cultura e identidad a través del concurso nacional Narraciones de Niñas y Niños Indígenas.</p>	<p>Convención sobre los derechos del niño</p> <p>Artículo 29: Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada al desarrollo del respeto de los padres del niño, de su propia identidad cultural, de su idioma y de sus valores, de los valores nacionales del país en que vive el niño, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.</p> <p>Convenio N° 169 de la OIT</p> <p>Artículo 28: Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.</p>	<p>Educación lingüística</p> <p>Alentar a través de la educación una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar la formulación de programas escolares y la formación de los docentes con base en valores y tradiciones históricas en los ámbitos nacional y local.</p> <p>Propuestas para el Derecho a la Educación</p> <p>Desarrollar la aceptabilidad y adaptabilidad de la educación para los pueblos indígenas.</p> <p>La transición desde el viejo modelo educativo centralista y hegemónico debe llevar a fomentar el diálogo y la tolerancia intercultural, de forma que permita una educación de calidad y respetuosa de las características culturales de los pueblos indígenas.</p>	<p>Objetivo 3</p> <p>Consolidar una cultura de respeto y defensa de los derechos humanos.</p> <p>Estrategia 3.1</p> <p>Promover el respeto, ejercicio y aplicación de los derechos humanos mediante la educación.</p> <p>Líneas de Acción</p> <p>Impulsar la realización de actividades académicas que fortalezcan el desarrollo de una conciencia ciudadana a favor del respeto y defensa de los derechos humanos, que incluyan la participación activa de alumnos, docentes y sociedad.</p>

	<p>Artículo 29: Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional”.</p> <p>Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas Artículo 15: “Los niños indígenas tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado. Todos los pueblos indígenas tienen también... el derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes, impartiendo educación en sus propios idiomas y en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. Los niños indígenas que viven fuera de sus comunidades tienen derecho de acceso a la educación en sus propios idiomas y culturas. ...”</p>	<p>Es necesario que el Estado encamine una política clara al respecto, promoviendo el diálogo participativo para entender las necesidades de los pueblos indígenas, previendo los recursos necesarios para su aplicación y evaluando periódicamente los resultados de esas políticas para corregir el rumbo, de ser necesario.</p> <p>Promover una política multilingüe que posibilite la creación de instituciones encargadas de la planificación lingüística y la producción de materiales que reflejen no solamente las distintas lenguas, sino sus ideas y visión del mundo, incluso frente a procesos de globalización.</p>	
--	---	--	--

ACCIONES DGEI	TRATADOS INTERNACIONALES	DIAGNÓSTICO SOBRE DH EN MÉXICO	ACCIONES DGEI
<p>Participación social</p> <p>a) Se han generado en los estados compromisos y acuerdos con las autoridades e instituciones que tienen campo de acción en la educación indígena para garantizar el derecho a la educación de las niñas y niños indígenas</p> <p>b) Promueve la participación activa de madres y padres de familia y otros actores sociales en el proceso educativo, para consolidar el enfoque integral de educación</p>		<p>Propuestas para el Derecho a la Educación</p> <p>Promover la participación de padres, alumnos y organizaciones de la sociedad civil en el diseño, gestión y fiscalización de la política educativa, así como en la gestión y fiscalización de los servicios educativos.</p>	<p>Objetivo 1</p> <p>Fortalecer la perspectiva de derechos humanos en la elaboración de las políticas públicas de la APF.</p> <p>Estrategia 1.4</p> <p>Garantizar los espacios de participación efectiva y segura de la sociedad civil en la elaboración de las políticas públicas de la APF.</p> <p>Objetivo 3</p> <p>Consolidar una cultura de respeto y defensa de los derechos humanos.</p> <p>Estrategia 3.1</p> <p>Promover el respeto, ejercicio y aplicación de los derechos humanos mediante la educación.</p> <p>Línea de Acción</p> <p>Impulsar la realización de actividades académicas que fortalezcan el desarrollo de una conciencia ciudadana a favor del respeto y defensa de los derechos humanos, que incluyan la participación activa de alumnos, docentes y sociedad.</p> <p>Facilitar el intercambio de experiencias entre las instituciones educativas en todos los niveles y con la sociedad, para impulsar el conocimiento de los derechos humanos al interior de sus comunidades.</p>

Notas

- 1 Su formación académica y trayectoria profesional ha sido en el país y el extranjero. Es profesora de educación primaria. Cuenta con estudios de licenciatura en Derecho y Pedagogía, y maestría en Democracia y Derechos Humanos en América Latina con especialización en diseño de políticas públicas; educación ciudadana y género. Desde hace varios años contribuye en la defensa y promoción de los derechos humanos en México, a través de organizaciones no gubernamentales, instituciones de gobierno y organismos internacionales. Autora de varios artículos e investigaciones sobre los temas mencionados. Actualmente es responsable del área de seguimiento y evaluación de la Dirección General de Educación Indígena.
- 2 *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo, 2005*, Ediciones UNESCO, 2004.
- 3 Boaventura de Sousa, Santos. *La caída del Angelus Novo. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Capítulo 5. "Desigualdad, exclusión y globalización: hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia". Colección Clave del Sur. Edit. Bogotá, ILSA, Universidad Nacional de Colombia, 2003; p. 157.
- 4 Ver Boaventura de Sousa, Santos, *La caída del "Angelus Novus". Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. El autor define el diálogo transcultural como: "...el intercambio no sólo entre diferentes saberes, sino entre diferentes culturas, esto es, entre universos de sentidos diferentes e inconmensurables en un sentido fuerte [...] constelaciones del 'topoi' [...] éstos son lugares comunes ampliamente extendidos en una cultura dada. Funcionan como premisas de argumentación, haciendo así posible la producción y el intercambio de argumentos [...] la hermenéutica diatópica se basa en la idea de que los topoi de una cultura individual son tan incompletos como la cultura en la que se producen, no importa lo fuertes que sean [...] elevar lo máximo posible la conciencia de incompletitud recíproca, involucrándose en un diálogo con pie en cada cultura".
- 5 Acerca de la idea de "el derecho a tener derechos", ver Arendt, H. *Los orígenes del totalitarismo*.
- 6 Boaventura de Sousa, Santos, *op. cit.* p. 155.

- 7 Los conceptos sobre ética de los derechos humanos, transculturalidad, perspectiva de género e interculturalidad serán motivo de un ejercicio posterior —o una segunda parte de este artículo— en el que pueda dedicarse toda una disertación al respecto, por lo pronto es la mención de una serie de elementos que dan un sentido diferente a la ética desde la posibilidad de la convivencia humana con una visión crítica de aquello que aún falta por hacer y re-componer en el planeta, cuestión que avanza en el debate de los valores.
- 8 Bobbio, Norberto. *Igualdad y libertad*. p. 54.
- 9 Jiménez Benítez, William Guillermo. *El enfoque de los derechos humanos y las políticas públicas*. p. 34.
- 10 Ver Fried van Hoof, en Abramovich, Víctor. *Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo*. p. 42.
- 11 Ver Guendel, Ludwig. “La encrucijada del enfoque de derechos: pensando y haciendo la política pública de otra manera”. Ponencia presentada en el VIII Seminario de Formación en DESC, *Una mirada a las políticas públicas desde los derechos humanos*, julio 2007. p. 58.
- 12 Amartya, Sen (1933 -). Economista bengalí y profesor de la disciplina en la Universidad de Harvard. Premio Nobel de economía 1998.
- 13 Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (OACDH). *Los derechos humanos y la reducción de la pobreza: Un marco conceptual*, p. 15.
- 14 La CDHDF logró reunir y sistematizar cada uno de los elementos coincidentes para la elaboración y diseño de las políticas públicas con enfoque de derechos humanos. Ver los trabajos y logros de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) en *Programa de Derechos Humanos del Distrito Federal. Ciudad de México. 2009*, p. 62.
- 15 Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, *op. cit.*
- 16 Katarina Tomasevski, Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación. *Los derechos económicos, sociales y culturales: Informe preliminar de la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación*, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos. 13 de enero de 1999. E/CN.4/1999/49. Párrafo 42.

- 17 Ver la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (art. 26); el *Pacto de Derechos Económicos Sociales y Culturales* (PIDESC, arts. 13 y 14); el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (art. 18); la *Convención sobre los Derechos del Niño* (arts. 28 y 29); la *Convención contra la Discriminación en la Esfera de la Educación* (arts. 3, 4 y 5); la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (art. 10); la *Convención Americana sobre Derechos Humanos* (art. 26), y el *Protocolo de San Salvador* (art. 13). Otros documentos de interés son los siguientes: *Conferencia Mundial sobre Educación para todos*, efectuada en Jomtien, Tailandia (5 a 9 de marzo, 1990); *V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*, celebrada en Hamburgo, Alemania (julio 1997); *Evaluación de la Educación para todos (EPT)*, en el marco de acción de Dakar, India; y *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*.
- 18 Ramírez, Gloria. *La educación ciudadana ante los retos de la democracia*. UNESCO, 2005. Para profundizar sobre la metodología de educación en derechos humanos desde la perspectiva latinoamericana, ver *De la doctrina irregular de la educación en derechos humanos hacia una doctrina latinoamericana*. Gloria Ramírez. Documento de trabajo sobre Metodología de la educación en derechos humanos. Serie Temas selectos de Derechos Humanos. Cátedra UNESCO de derechos Humanos, 2001.
- 19 Presidencia de la República. *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Desarrollo Humano Sustentable*.
- 20 Ver *Diario Oficial de la Federación*, viernes 29 de agosto de 2008, p. 6.
- 21 *Alianza por la Calidad de la Educación*. Gobierno Federal, Secretaría de Educación Pública (SEP), Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), Secretaría de Salud, y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- 22 Programa Sectorial de Educación. Secretaría de Educación Pública (SEP) 2007-2012.
- 23 Como se ha desarrollado, *la política pública con perspectiva de derechos humanos* consiste en las articulaciones racionales de acciones y omisiones del Estado, basadas, por una parte, en las obligaciones contraídas voluntariamente por los Estados a través de distintos instrumentos de derechos humanos y, por otra, en la definición participativa de los principales problemas y necesidades por parte de la población, incluida su participación

- directa en el diseño, monitoreo y evaluación. Para conocer más detalles al respecto, ver González Plessmann, Antonio, *Indicadores de Derechos Humanos y Políticas Públicas. Herramientas para el diseño, monitoreo y evaluación participativa*, presentación.
- 24 Garretón, Roberto. *Políticas de Estado para la consolidación de la democracia y el fortalecimiento del sistema de justicia*. Garretón fue abogado defensor de los derechos humanos durante la dictadura chilena, y fungió como Relator de Naciones Unidas sobre los Derechos Humanos en la República Democrática del Congo. La cita corresponde a un resumen de la ponencia presentada por el autor durante el Encuentro internacional sobre políticas públicas, derechos humanos y género. Hacia una política de Estado con enfoque de derechos humanos y género, llevado a cabo los días 14 y 15 de julio de 2009 en la ciudad de México.
- 25 Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*, p. 17.
- 26 Opinión N° 1 del Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Documento A/HRC/EMRIP/2009/2 - 26/06/2009. Aprobado por el Consejo de Derechos Humanos en su XII periodo de sesiones, septiembre 2009, p. 4.
- 27 *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*, artículo 29.
- 28 Fuente: Foro Permanente de Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas. Diciembre 2004. <http://www.politicaspublicas.net/panel/convocatorias/fondos/414-fondo-sdecenio.html>
- 29 Para revisar el caso específico de la inequidad de género en relación con las mujeres indígenas, se recomienda revisar el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). *Seminario Internacional de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas*. 2005. Documento disponible en <http://www.eclac.org/celade/agenda/5/21235/ANTECEDENTES.pdf>
- 30 Ver el objetivo 2: “Lograr la enseñanza primaria universal”. La meta consiste en asegurar que, para el año 2015, todos los niños y niñas del mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.

- 31 Informe E/CN.4/2004/80/Add2 del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Rodolfo Stavenhagen, presentado de conformidad con la resolución 2002/65 de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Educación y Cultura, p. 24.
- 32 Opinión N° 1 del Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas Documento A/HRC/EMRIP/2009/2 - 26/06/2009. Aprobado por el Consejo de Derechos Humanos en su XII periodo de sesiones, septiembre 2009.
- 33 Referencia en el texto *Comité de los Derechos del Niño*, Observación general No. 11 (2009) (CRC/C/GC/11).
- 34 Opinión 1. Mecanismos de Expertos, *op. cit.* p. 23.
- 35 La idea de lo laico, interpretado como el desarrollo de las actividades docentes prescindiendo de la instrucción religiosa, pero con pleno respeto a las diferentes creencias, en el caso de la educación indígena incluye también el respeto a la espiritualidad de los pueblos.
- 36 De acuerdo con la UNESCO, una educación inclusiva se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas. Al prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables, la educación integradora y de calidad procura desarrollar todo el potencial de cada persona.
- 37 El principio de la educación integradora se aprobó en la *Conferencia Mundial de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales* (UNESCO, 1994), y se reafirmó en el *Foro Mundial de la Educación* de Dakar (2000).
- 38 *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo, 2005. Educación para Todos, el Imperativo de la Calidad.*
- 39 Braslavsky, Cecilia. *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI.* Documento publicado por Fundación Santillana.
- 40 Ramírez, Gloria, *La educación ciudadana ante los retos de la democracia*, 2005. p. 80.
- 41 *Diagnóstico sobre la situación de los derechos humanos en México.* Capítulo 4 “Derechos Económicos, sociales y culturales”. Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos en México. 2003.

- 42 *Programa nacional de derechos humanos 2008-2012*. Publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, 29 de agosto del 2008.
- 43 Declaraciones con referencia a la relación entre todos los pueblos indígenas I. *Nuestro Derecho a la Libre Determinación. Declaración de la segunda cumbre de los pueblos indígenas de las Américas*, Buenos Aires, Argentina, octubre 27, 28 y 29 de 2005, pp 2-3.
- 44 Convención sobre los derechos del niño (UNICEF) 2002. *Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas en Favor de la Infancia*, 2002.
- 45 *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo, y congregada en dicha ciudad el 7 de junio de 1989, en su septuagésima sexta reunión.
- 46 En Derechos culturales (4.7). Apartado *La Educación y la Cultura*. Propuestas no legislativas, p. 118.
- 47 En Derecho a la educación (4.9). Del apartado 4.9.9 de Propuestas, pp. 132 -135.
- 48 Convención sobre los derechos del niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.
- 49 Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Aprobado por la Asamblea General en el marco del Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo (1995-2004). 26 de agosto de 1994.
- 50 En Derecho a la educación (4.9). Del apartado 4.9.9 de Propuestas, pp. 132 -135.

Bibliografía

Amartya, Sen. Profesor de Economía, Universidad de Harvard. Premio Nobel de Economía, 1998.

Arendt, H. “Los orígenes del totalitarismo”. Alianza Editorial. Madrid, 1987.

Boaventura de Sousa, Santos. “La caída del Angelus Novo. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política”. Capítulo 5 en: *Desigualdad, exclusión y globalización: hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia*. Colección Clave del Sur. Edit. Bogotá, ILSA, Universidad Nacional de Colombia, 2003.

Braslavsky, Cecilia. “Diez Factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI”. Documento publicado por Fundación Santillana. Madrid. Noviembre 2004.

Fried, Van Hoof. “Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo”, en Abramovich, Víctor. Centro de Estudios Legales y Sociales, Argentina (CELS). CEPAL 88. Abril 2006.

Garretón, Roberto. “Políticas de Estado para la consolidación de la democracia y el fortalecimiento del sistema de justicia”. Ponencia presentada en el Encuentro internacional sobre políticas públicas, derechos humanos y género. Hacia una política de Estado con enfoque de derechos humanos y género. 14 y 15 de Julio de 2009, México.

Ludwig, Guendel. “La encrucijada del enfoque de derechos: pensando y haciendo la política pública de otra manera”. Ponencia presentada en: VIII Seminario de Formación en DESC. Una mirada a las políticas públicas desde los derechos humanos. Julio 2007.

Ramírez, Gloria “De la doctrina irregular de la educación en derechos humanos hacia una doctrina latinoamericana”. Documento de trabajo sobre Metodología de la educación en derechos humanos. Serie Temas selectos de Derechos Humanos. Cátedra UNESCO de derechos Humanos, 2001.

William, Guillermo Jiménez Benítez. “El Enfoque de los Derechos Humanos y las Políticas Públicas”. Escuela Superior de Administración Pública. Colombia. Junio 2007.

Documentos consultados en internet:

Comité de los Derechos del Niño [en línea]. Observación general No. 11 (2009) (CRC/C/GC/11): http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.GC.C.11_sp.doc

Conferencia Mundial de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales [en línea]. (UNESCO, 1994): http://portal.unesco.org/shs/es/ev.phpURL_ID=11449&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Convenio 169 de la OIT [en línea]. Artículo 29. Disponible en Internet: http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf

Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, Senegal [en línea]. 26-28 de abril de 2000: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml

Foro Permanente de Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas [en línea]. Diciembre 2004: <http://www.politicaspUBLICAS.net/panel/convocatorias/fondos/414-fondo-sdecenio.html>

Informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Seminario Internacional de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la sociodemografía para políticas y programas [en línea]. 2005: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/25730/pueblosindigenas_final-web.pdf

Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo del año 2005 [en línea]. Elaborado por la UNESCO: http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL_ID=35939&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Objetivos de desarrollo del milenio. “Objetivo 2, lograr la enseñanza primaria universal” [en línea]. Documento de las Naciones Unidas: <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/education.shtml>

Stavenhagen, Rodolfo. Situación de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de los Indígenas. Informe del Relator Especial, presentado de conformidad con la resolución 2002/65 de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas [en línea]. Educación y Cultura E/CN.4/2004/80/Add2: www.hchr.org.mx/documentos%5Clibros%5Csextoinformeanual.pdf

Tomasevski, Katarina. Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Informe preliminar de la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos [en línea]. 13 de enero de 1999. E/CN.4/1999/49: <http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/0/9bca9a9eda8823ff80256738003e5e42?Opendocument>.

Los derechos humanos y la reducción de la pobreza: un marco conceptual [en línea]. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (OACDH) 2004: <http://www.fao.org/righttofood/kc/downloads/vl/ES/details/212923.htm>

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; OEA, Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, y ONU, Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer [en línea] Observación General núm. 25: <http://www.un.org/spanish/Depts/dpi/boletin/mujer/comite.htm>

Opinión N° 1 del Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, Documento A/HRC/EMRIP/2009/2 - 26/06/2009 [en línea]. Aprobado por el Consejo de Derechos Humanos en su XII periodo de sesiones, Septiembre 2009: <http://www.politicaspUBLICAS.net/panel/mecanismo-expertos/noticias/405-me-op1-educacion.html>

Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural [en línea]. Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=9273&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html

Alianza por la Calidad de la Educación [en línea]. Gobierno Federal, Secretaría de Educación Pública (SEP), Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), Secretaría de Salud y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/alianzaporlacalidaddelaeducacion>.

Objetivos de la elaboración de políticas públicas con perspectiva de derechos humanos en la Administración Pública Federal (APF) [en línea]. Diario Oficial Viernes 29 de agosto de 2008: http://www.sre.gob.mx/derechoshumanos/progra_nal/programa.html

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Desarrollo Humano Sustentable [en línea]. Presidencia de la República: <http://pnd.presidencia.gob.mx>

Programa de Derechos Humanos del Distrito Federal. Trabajos y logros de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) [en línea]. Ciudad de México. 2009: <http://www.cd-hdf.org.mx/index.php?id=bol24009>.

Programa Sectorial de Educación [en línea]. Secretaría de Educación Pública (SEP) 2007-2012: http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf

Reforma Integral de la Educación Básica. Acciones para la Articulación Curricular [en línea]. Subsecretaría de Educación Pública (SEB) 2007-2012: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/RIEB.pdf>

González Plessman, Antonio, “Indicadores de Derechos Humanos y Políticas Públicas” [en línea]. Herramientas para el diseño, monitoreo y evaluación participativa. Disponible en internet: www.dhnet.org.br/direitos/.../09_plessmann_indicadores_ddhh.ppt

Capítulo 3

Visiones positivas de los pueblos
indígenas en los libros de texto
(1892-1948)

Una celebración de los centenarios

M. en C. Alicia Xochitl Olvera Rosas

El análisis de los libros de texto utilizados en México durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX nos permite vislumbrar la existencia de las diferentes representaciones que se han construido sobre la diversidad étnica y cultural del país. Son escasas las investigaciones que han abordado la forma en que los libros escolares muestran las culturas indígenas en el transcurrir histórico de determinados periodos, y sus repercusiones en la construcción del país. Un caso de excepción es el clásico *Nacionalismo y educación en México*, de Josefina Vázquez Zoraida, en el cual la autora aborda el tema al revisar el carácter nacional reflejado en los libros de texto de Historia.

En este trabajo presento fragmentos de seis libros de texto de historia, lecturas y geografía, publicados en el periodo de 1892 a 1948, con el fin de mostrar la apreciación positiva de las culturas indígenas que en ellos se hace.

México había pasado ya sus años de lucha independentista, las guerras contra potencias extranjeras (desde 1846 con Estados Unidos, y con Francia, Inglaterra y España en 1862), la guerra de Reforma, el llamado “Segundo Imperio”, cuando se publicaron los libros de texto que se comentan a continuación, en un análisis que abarca 56 años; estos libros tienen como marco socio histórico las disputas y guerras civiles por la sucesión presidencial en distintas etapas entre 1884 y 1910, el inicio y la conclusión de la Revolución Mexicana, y la llegada de un tiempo de relativa paz circunscrita en “un espejismo de progreso” —como señaló Cossío Villegas (1974).

La revisión del contexto nacional en el que fue escrito cada uno muestra las diferentes manifestaciones y formas de ser de los mexicanos contemporáneos a su publicación. Al enunciar algunas escenas y personajes que participaron en los sucesos históricos de la época, y que a veces se acrecientan, recorriendo vertiginosamente los espacios del territorio mexicano, pretendo ubicar los documentos en su tiempo. Además, me detendré a describir cada libro, dar información sobre sus autores y la casa editorial que los publicó —pues es parte de la imagen de una época—, antes de transcribir algunos fragmentos en donde es posible apreciar una visión positiva de los pueblos indígenas, incluyendo en tal manifestación valorativa el uso de palabras de origen autóctono. Es necesario señalar que, sin embargo, a veces este punto de vista positivo se enfrenta en un mismo libro con otros no favorables, vinculados casi siempre al carácter moral de los antiguos pobladores de lo que ahora es México o a los sacrificios rituales que celebraban, aunque esto no es sino un espejo de las contradicciones de un país.

Por otro lado, en algunos casos se resaltarán aspectos vinculados a la vida educativa nacional y a las políticas que en esta materia se utilizaban respecto de los indígenas, todo ello con el fin de entender el porqué de los escritos y la postura de sus autores.

La intención es ir recuperando la *otra* visión, esa visión positiva sobre los indígenas, explícita o implícitamente mencionada en los libros de texto, que ha coadyuvado a su reconocimiento. Sea ésta una manera de conmemorar —de manera pública y colectiva— el bicentenario de la gesta independentista y el centenario de la Revolución, recordando que en estos acontecimientos las comunidades indígenas fueron partícipes fundamentales y, por tanto, les pertenecen como a todos los mexicanos; quienes hemos heredado en el escudo de la bandera

nacional un símbolo indígena que nos une. Al hacerlo seguiremos explicando y construyendo nuestras identidades culturales, base del carácter nacional y motivo de enriquecimiento de la identidad universal.



1892. Año coyuntural en la construcción de “lo mexicano”

Habían transcurrido setenta y un años desde el término de la guerra de Independencia, y faltaban todavía dieciocho para que los hermanos Serdán dieran inicio a la Revolución Mexicana, en Puebla, el 18 de noviembre. Entre los hechos de que nos da cuenta la historia en aquel año, están los siguientes:

- Amado Nervo trabaja en la tienda de ropa La Torre de Babel, en Tepic, Nayarit; a mediados de año se traslada a Mazatlán, Sinaloa, escribe la primera versión de la novela *Pascual Aguilera*, y en septiembre empieza a colaborar en *El Correo de la Tarde* con el poema “Una estatua”. Ahí se inicia también como cronista, y bajo el seudónimo de El Conde

Juan firma una serie de “Semblanzas” versificadas.

- A los 6 años de edad, Diego Rivera emigra con sus padres de Guanajuato a la ciudad de México.
- Manuel María Ponce, nacido en Fresnillo, Zacatecas, forma parte del Coro Infantil del templo de San Diego, en Aguascalientes.
- El gobierno mexicano consigue el registro legal de concesión del servicio público de telefonía de las ciudades de México, Puebla, Oaxaca, Guadalajara y Veracruz; se importan de Estados Unidos las primeras bicicletas.
- El 1 de mayo se conmemora por primera vez la “fiesta del trabajo” en la ciudad de Chihuahua.
- *El Monitor Republicano* publica artículos del pintor Joaquín Clausell en contra de la reelección de Díaz.
- Ricardo Flores Magón tiene 17 años y es arrestado por primera vez, debido a sus críticas contra la perpetuación de la dictadura.
- La resistencia del pueblo de Tomóchic –población de la sierra tarahumara, célebre porque sus habitantes se levantaron en armas contra el régimen porfirista en 1891– es sofocada con violencia.
- El presidente Díaz asiste a la inauguración del tramo Puebla-Oaxaca del Ferrocarril del Sur.

Ese mismo año aparece la segunda edición de un libro que alcanzaría gran éxito a lo largo y ancho del territorio mexicano. Se trata de *El amigo de las niñas mexicanas*, elaborado por el Lic. Juan de la Torre, es un texto que funcionó como libro de lecturas para niñas en un buen número de las escuelas primarias de la República, y que fue complemento del de varones (*El amigo de los niños mexicanos*) que para 1895 llevaba ya diecinueve ediciones. Físicamente,

este librito mide 14 cm de alto, 9 cm de ancho; empastado en color rosa, carece de ilustraciones y fue editado en México por la Librería Nacional y Extranjera. Fundada por un pastor protestante en Madrid, al principio esta casa editorial ofertaba publicaciones relacionadas con dicha religión, aunque después se abrió a las demás y en su acervo de la época se encuentran también libros de medicina y escolares; seguramente tuvo una sucursal en México.

Todo parece indicar que la obra del licenciado De la Torre se utilizaba en la división Idioma del programa escolar, mismo que, de acuerdo con la ley educativa promulgada en 1890, se dividía en tres ramos (Idioma, que englobaba la enseñanza de la lectura y la escritura; Cálculo, que incluía la aritmética y la geometría, y Deberes, donde se consideraban las asignaturas de higiene, moral y urbanidad). Se impartían además clases de cosmografía, geografía, historia de México, dibujo y canto coral. Eran obligatorias la clase de gimnasia, las excursiones mensuales al campo y la clase de costura para las niñas.

El amigo de las niñas mexicanas enseñaba a leer y escribir al mismo tiempo, método simultáneo¹ que en 1883 el pedagogo veracruzano Enrique Laubscher introdujo en la Escuela Modelo de Orizaba para luego propagarse a todo el país, aunque fue en la ley de 1897 que se oficializó su aplicación. De acuerdo con su autor, este “libro enciclopédico”:

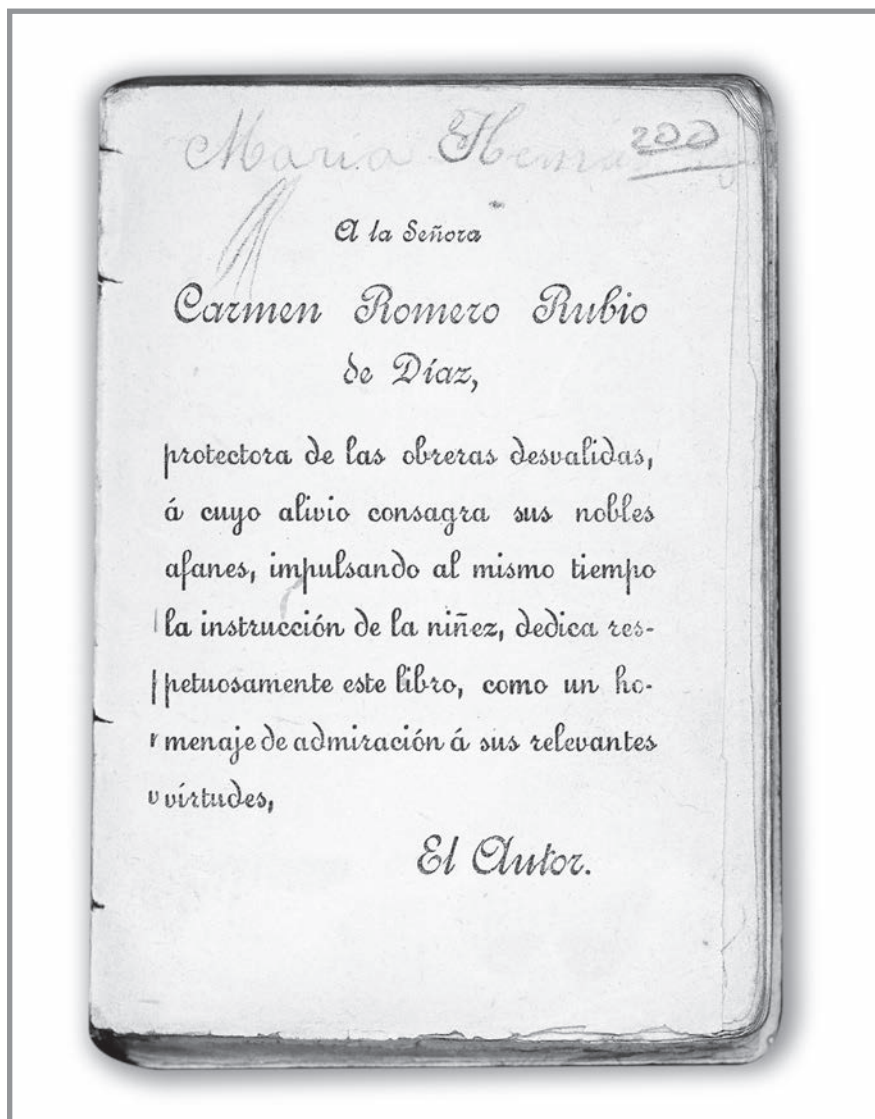
Está destinado á servir de texto de lectura á las niñas de las Escuelas, y á instruir las al mismo tiempo en materias particulares de su sexo y en otras científicas, morales, sociales y domésticas, dando particular preferencia á lo que se relaciona con nuestra patria para imprimirle así un carácter nacional. [p. V]

En la introducción comenta, además, que se incluyen más de 200 ejercicios o artículos con cierta gradación en cuanto al estilo y materias que abordan. Los ejercicios son cortos, y llevan títulos como: “La niña”, “Diversas clases de cosido”, “El trabajo”, “Preceptos higiénicos”, “Cosas que deben evitarse en la mesa”, “Principales lagos de México”, “El diablo y la monja” (juego infantil), “La caridad”, “La mujer indolente”, “Adivinanzas”, “Teléfono”, “Libranza” y “Esquela de defunción” (estos últimos en la sección de “Conocimientos útiles”).

Los artículos resaltan los deberes femeninos, la moral de la mujer, la limpieza de la casa y el aprendizaje de las futuras madres, también incluyen nociones de geografía, historia y redacción de documentos útiles. No cabe duda de que la mayoría de las niñas que asistían a la escuela en esa época –casi todas ellas ubicadas en centros urbanos, en un ambiente cargado de la presencia afrancesada del porfiriato– debieron conocerlo. La dedicatoria deja ver cómo se miraba a la clase trabajadora femenina y que el papel de la escuela era el de instruir:

A la señora Carmen Romero Rubio de Díaz, protectora de las obreras desvalidas, á cuyo alivio consagra sus nobles afanes, impulsando al mismo tiempo la instrucción de la niñez, dedica respetuosamente este libro, como un homenaje de admiración á sus relevantes virtudes, El autor. [p. III]

Vale la pena mencionar que el presidente Porfirio Díaz se había casado en segundas nupcias con Carmen en noviembre de 1881. La señora Romero Rubio (Tamaulipas, 1864 – México, 1944) fue “primera dama” durante tres décadas, y se le reconoce por haber participado en varias obras de beneficencia, entre ellas la construcción de una casa cuna anexa al templo de San Agustín.



A continuación se transcriben algunos fragmentos del artículo (o ejercicio) 58; en él se hace mención de algunas montañas utilizando su nombre en náhuatl y dando su equivalente en español, lo que le puede dar sentido de un vocabulario bilingüe. Se cita también parte del artículo 81, en donde se alude a las lenguas indígenas habladas en la época de Moctezuma II, aclarando que

el “nahuatl” era la más hablada, y que su significado es “instruido, experto, civilizado”.

58.—Principales montañas mexicanas

El territorio de la República está atravesado por la cadena de montañas que se extiende por todo el Continente Americano, desde el país de los esquimales hasta el estrecho de Magallanes, en esa cadena sobresalen varias montañas, las principales son:

El Popocatepetl que en idioma mexicano significa *Montaña humeante* [...]

El Citlaltepetl ó *Pico de Orizaba* (en mexicano *Estrella brillante*) [...]

El Ixtaccihuatl (Mujer blanca) [...]

El Nevado de Toluca o Xinantecatl (Señor desnudo) [...]

Cerro de la Malinche o Matlacueyatl (Falda de maya) [...]

Cofre de Perote o Nauhcampatepetl (Montaña cuadrada) [...]

El Zempoaltepec (Lugar de veinte cerros) [...]

Soconusco (Lugar de tunas agrias) [...]

Tehuantepec (Cerro de las fieras) [...]

Taxco (Lugar de juego de pelota) [...]

Tuxtla (Lugar de conejos) [...] [pp. 89 a 91]

81.—Idiomas usados en México

[...] Desde la conquista, el idioma nacional de México ha sido y es actualmente el castellano. En la población indígena se hablan actualmente las lenguas y dialectos indicados, en esta forma, el *mexicano*, que es el más extendido, se habla en Sinaloa, Jalisco, México, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Puebla, Tlaxcala y Veracruz; el *otomite*, en Hidalgo, México, Guanajuato y Querétaro; el *tarasco* en Michoacán; el *zapoteca*, *mixe* y *mixteca*, en Oaxaca;

el *mazahua* en México y Michoacán; el *popoloca* en Puebla; el *maya* en Yucatán; el *mayo* en los márgenes del río Mayo, en Sonora; el *ópata*, *pima* y otros en este último estado [p. 125].

Del primer artículo notamos que las palabras nahuas no se habían castellanizado mediante el acento ortográfico: Popocatepetl – Popocatépetl. Otro aspecto interesante es que prevalecía la denominación del náhuatl como “mexicano”, costumbre heredada del siglo XVI, antes de que existiera México como tal. Podemos ver también que varias montañas eran mejor conocidas por su nombre en náhuatl (*Popocatepetl*, *Citlaltepetl* e *Ixtaccihuatl*), mientras que otras, como el *Nevado de Toluca*, el *Cerro de la Malinche* y el *Cofre de Perote*, aparecen en castellano, indicando que eran más conocidas por ese nombre que por su equivalente en náhuatl; este uso, como sabemos, se mantiene hasta la actualidad. Las montañas de un tercer grupo son citadas también primero en lengua indígena (Zempoaltepec, Soconusco, Tehuantepec, Taxco y Tuxtla) uso que predomina en la actualidad aunque es más local y poco conocido su significado. En otros ejercicios de este libro se usan palabras en náhuatl, la lengua más hablada desde antes de la conquista española en el territorio que terminaría por conformar México.

Por lo que respecta al segundo artículo, su contenido nos permite conocer la distribución de los hablantes de algunas lenguas en el territorio nacional a finales del siglo XIX. Por ejemplo, en el caso de Sinaloa cabría suponer que las comunidades nahuas han desaparecido de la localidad, pues actualmente el catálogo del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas no las registra, si bien se tienen datos de que todavía había nahuas en esa región a mediados del siglo XX.² También resalta el que se haya citado el *ópata*, que hoy no aparece en el catálogo mencionado y se considera una lengua en extinción, ya que en 2008 se reportaron sólo cuatro

hablantes; posiblemente llamó la atención del autor por alguna razón importante, quizá su número de hablantes o su uso, su sistema, la lejanía de las comunidades que la utilizaban respecto del centro del país, o el ser una lengua de las culturas de aridoamérica. El artículo dice que a la llegada de los españoles se hablaban maya, huasteco, tarasco, otomí, zapoteco, mexicano, mazahua, huave, mixe, popoloca y serrano. Desconocemos a cuál lengua se refiere el autor con el nombre “serrano”.

Trascendente resulta que, a finales del siglo XIX, 371 años de iniciada la conquista española, se usaran palabras en náhuatl en amplias zonas urbanas del territorio nacional. Este hecho es relevante por lo que pudo implicar para el manejo escolar, reflejo de una sociedad en búsqueda de identidad en medio de modelos extranjeros; la identidad indígena no podía ser arrasada, pues estaba grabada en la memoria colectiva, en muchas referencias grupales y en los mismos nombres de sus tierras de origen. Las niñas que tuvieron en sus manos esta obra hubieron de aprender diversas palabras en náhuatl y conocer su significado en español, esto en una época en donde la idea de progreso se ligaba a la de unidad nacional, y ésta se veía alentada por una política lingüística que propiciaba el uso del castellano.

Tiempo indefinido, ambiente revolucionario

El hallazgo del ejemplar de un libro de texto sin fecha de edición —debido a que la primera página, en donde este dato suele aparecer, se perdió— nos reta a realizar una investigación profunda en torno de su autor y de la editorial que lo publicó. Se trata de la primera edición de *Elementos de Geografía* de E. Paluzie. El volumen es de pasta gruesa y en su portada puede verse la leyenda

da “México Hermanos Herrero Editores; 3, San José el Real, 3”. La referencia corresponde a una librería fundada en 1890, y que hacia 1896 se ubicaba en la calle San José del Real (hoy Isabel la Católica), y para 1913 en la Plaza de la Concepción de la ciudad de México. De acuerdo con lo anterior, la obra en cuestión debió publicarse entre 1896 y 1913.

La litografía que adorna la cubierta es bella, al igual que las utilizadas en el interior a manera de ilustraciones. En la contraportada se lee una lista de “Obras muy recomendadas”, publicadas por la misma casa editorial. Entre la información integrada se halla el nombre del autor, el título de la obra y su precio. Una de las más caras es la *Gramática Latina*, de Martínez, que costaba un peso; la más barata era otra obra de Paluzie, *Geometría para niños*, que valía sólo trece centavos. Por su parte, el precio de *Elementos de Geografía* era de cincuenta centavos; otro libro —muy reconocido por los amantes actuales de las obras de texto de antaño— es el de Gómez, *El Juanito Mexicano* (treintaicinco centavos).

En la biblioteca de la Universidad de Austin descubrí que el nombre de pila del autor de este texto era Esteban, y que nació y murió en España (1806-1873). Estos datos permiten suponer que el libro fue publicado después de su muerte, tal vez por un hermano o alguno de sus hijos. De hecho, existen registros de que cierto Faustino Paluzie, presumiblemente cercano al autor, tenía una editorial en Barcelona y publicó en 1898 otra obra de Esteban, *Escritura y lenguaje de España*. De acuerdo con los catálogos bibliográficos españoles, además de éstos Esteban Paluzie publicó otros títulos: *Atlas geográfico universal*, *Geografía para niños* y *Miscelánea general de documentos varios*. Un dato censal citado en el libro de *Elementos de Geografía* habla de 1895, por lo que se confirma la hipótesis de que su publicación debió ocurrir después de 1895 y antes de 1913.

Las secciones en que está dividida la obra son: Geografía Astronómica, Geografía Física y Geografía Política; de esta última se reproduce a continuación un fragmento referente a México:

102.- Población.-

La población de la república es de más de 12 millones de habitantes, resultando por tanto una densidad de 6 habitantes por km. [...] Distribuyéndose la población del modo siguiente:

Raza	India	4,000,000 hab.
	Mestiza	5,250,000 hab.
	Blanca	2,500,000 hab.
	Negra	250,000 hab.
	Suma	12,000,000 hab.



Es muy notable la industria india de *alfarería*, que abraza desde los utensilios de cocina á obras escultóricas. Hay otras industrias características, como *adornos* hechos con plumas de colibrí, los *petates* y otras cosas tejidas con los tules, etc. [p. 87]

Es importante notar que, transcurridos más de 350 años de la conquista y a casi cien de la independencia, los indígenas constituían todavía un tercio del total de la población. Cabe resaltar, de igual manera, que el autor —de origen español— colocó este sector poblacional en primer lugar de su tabla estadística, quizá como señal implícita de su importancia en la construcción del país, de su fuerte presencia en la vida nacional, y de su relación con la llamada “raza mestiza”, que aparece listada enseguida. Es como si reconociera la participación industriosa de los indígenas en el desarrollo del país, celebrando sus aportaciones a la tecnología de uso doméstico y a las artes plásticas; por cierto, no habla de ellas como “artesanías”, concepción deformada que se dio después, en el siglo XX —y que se sigue utilizando—, como una forma de minimizar los conocimientos desarrollados por estas culturas desde la época prehispánica.



Si el libro fue redactado en el periodo señalado, comparte con el anterior y los dos siguientes que analizaremos, menciones importantes a la vida de los pueblos indígenas en México.

1911: en pleno conflicto revolucionario

Otro de los libros de texto seleccionado para el presente documento fue publicado en plena Revolución, a noventa años de terminada la guerra de Independencia. El año es 1911, escenario de hechos y procesos de una gama intensa como los siguientes:

- Debido a los continuos ataques periodísticos contra las obras “indecentes” presentadas en los teatros de barrio, los empresarios del *María Guerrero*, los hermanos Lelo de Larrea, declaran que en su escenario no se volverán a presentar obras impropias.
- Muere en Nueva York el célebre *clown* Ricardo Bell, quien había abandonado nuestro país a causa de la revolución armada. Nacido en Depford, Inglaterra, en 1858, Ricardo se avecindó en México en 1883, alcanzando gran fama en el periodo de la llamada “paz porfiriana”.
- El 3 de agosto nace en la ciudad de México Manuel Esperón González, quien llegará a ser arreglista y orquestador de la música compuesta por diversos autores para ambientar el naciente cine sonoro. El maestro Esperón mostró desde pequeño disposición y talento para la música; siendo adolescente se inscribió en la Academia de San Carlos, pero luego estudió en la Escuela Superior de Música del Instituto Nacional.
- En mayo se firman los acuerdos de Ciudad Juárez, median-

te los cuales se obliga a renunciar a Díaz, quien abandona el país vía el puerto de Veracruz, desde donde zarpará con destino a Europa.

- La red ferroviaria impulsada por el depuesto gobierno de Díaz alcanza los 20 mil km a lo largo y ancho del país.
- En junio son encarcelados Ricardo y Enrique Flores Magón, Librado Rivera y Anselmo L. Figueroa, acusados de violar las leyes de neutralidad de los Estados Unidos y promover la rebelión en Baja California; Ricardo sale libre bajo fianza.
- Un grupo de feministas de la ciudad de México exige el derecho al voto femenino al presidente provisional, el abogado Francisco León de la Barra.
- Francisco I. Madero toma posesión como presidente de México. Se cree que con este hecho ha terminado la transición a un régimen verdaderamente democrático; sin embargo, el general Bernardo Reyes proclama el Plan de la Soledad, a través del cual pretende desconocer a Madero.
- Madero entra triunfante a la ciudad de México, pero Zapata se levanta en armas, proclama el Plan de Ayala que lleva por lema *Tierra y libertad* y desconoce a Madero, nombrando como jefe del movimiento revolucionario a Pascual Orozco.

Es en este contexto que ve la luz la obra *Lecciones de historia general de México. Desde los tiempos primitivos hasta nuestros días. Arregladas para uso de las escuelas primarias de la república*. Escrito por el profesor Rafael Aguirre Cinta, “antiguo alumno de la escuela normal del estado de Veracruz-Llave”, este libro de texto estaba destinado al uso en “las Escuelas Oficiales del Distrito y Territorios Federales: para las de los Estados de Jalisco, de México y Tabasco, etc. [...]. 11ª edición corregida y aumentada”.

La obra fue publicada por la Librería de la Vda. de C. Bouret, ubicada en la calle Cinco de Mayo de la ciudad de México. La familia Bouret se estableció en México en 1819; en 1852 aparecen referencias de su vida como librereros; en 1882 su razón social era Bouret y Cía., y en 1906 Librería de la Vda. de C. Bouret.

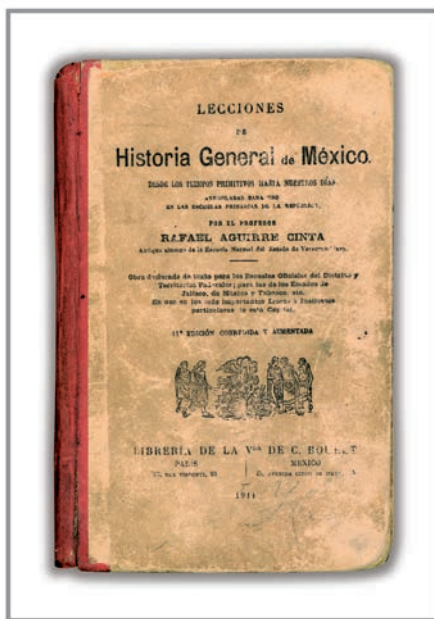
Lucía Martínez afirma que el libro apareció en 1907; si el dato es correcto, bastaron cuatro años para que su fama fuera tal que llegara a once ediciones. Por otro lado, la Academia Pedagógica central de Toluca certifica la amplitud de su uso, pues señala:

De los libros que se tienen en la actualidad como texto en las escuelas oficiales, y de los aprobados hasta hoy por esta ilustrada Academia, es uno de los mejores y no hay duda que puede prestar buena ayuda en las tareas escolares. [Cinta, p. 4]

Manuel A. Romo señala que está dispuesto a dar su parecer sobre el libro después de afirmar que el de Manuel Payno está plagado de inexactitudes, y que también tienen inconvenientes los de José María Roa Bárcena y el *Romancero Nacional*. Además, asegura que el texto de Ramón Lainé está “falto de método, de orden, de dicción castiza y atractiva”. En cambio, Aguirre Cinta había “escrito centrándose en relatar sin herir susceptibilidades, sin tomar acaloradamente la defensa de ninguno de los partidos que han combatido en la arena política”.

Después de este libro, el de *Historia Patria* de Justo Sierra es el que dio un cambio en los textos de historia, pues sigue el modelo francés del profesor Lavissee, donde se proporciona centralidad al héroe, no a las batallas, anécdotas o fechas. En estas obras se exalta el patriotismo, la unidad nacional y la defensa de las instituciones.

Por su parte, Aguirre Cinta utiliza la frase de Cicerón para calificar la Historia como “maestra de la vida”; en el libro divide la de México en cuatro periodos: “Desde los tiempos prehistóricos hasta la llegada de Cortés al país”; “De la llegada de Cortés hasta el gobierno del virrey Iturrigaray, quien fue apresado el 13 de septiembre de 1808”; “De la aprehensión de Iturrigaray hasta la entrada del ejército trigarante en México, el 27 de septiembre de 1821”, y “Desde la consumación de la independencia hasta ‘nuestros días’”.



La obra, que mide 18 x 23 cm, consta de 285 páginas y está dividida en 23 lecciones y un resumen por periodo, más un apéndice y algunos anuncios. A continuación se transcriben algunas líneas del Apéndice, donde se comenta sobre dos culturas, las de los “michihuacanos” y los “maya” (páginas 271 a 273):

Los michihuacanos

[...] las modernas investigaciones históricas, la que refiere que eran descendientes de los *chichimecas vanacaze*, quienes provenientes del norte y dirigidos por Iri-Ticatame, se adueñaron del monte de Virucuarapexo, donde levantaron un altar á su dios *Curicaveri*. [...] En las artes estaban tan adelantados como los mexicanos, y les superaban en las pinturas de las maderas y en los tejidos de plumas. [...] El nombre de los *michihuacanos*,

que significa país de pescadores, fué dado á aquellos pueblos por los aztecas; pues ellos en su lengua se llamaban *eneami*. Después los españoles les llamaron *tarascos*, á causa de que los indios, al darles sus hijas, les decían *tarascue*, palabra que quiere decir *yerno*.

Los maya

En la península yucateca, que como sabemos se extiende entre el Golfo de México y el Mar de las Antillas, se desarrolló en los primitivos tiempos una civilización sorprendente, reveladora del adelanto y cultura que habían logrado los pueblos que la habitaban.

Éstos, llamados maya, la designaban con el nombre de *Vlumil Cuz* y *Etel Cech* (tierra de pavos y venados) y llamóse después *Yucatán*, bien porque tal palabra significa tierra de la yuca, bien porque se deriva de las voces, *Uy Utan*, oye como hablan, con lo que respondían los naturales a los españoles, cuando éstos les preguntaban el nombre del país.

En arquitectura estaban muy avanzados: en vez del adobe, usaban piedra admirablemente labrada, y en lugar del techo de vigas ó terrado, empleaban la bóveda triangular.

Usaban el color cobre para la fabricación de utensilios de uso común; representaban los sucesos más importantes de la historia de su vida por medio de la escritura jeroglífica; tenían una lengua monosilábica; empleaban la moneda para las transacciones mercantiles, y el comercio alcanzó entre ellos gran desarrollo; y se refiere que hacían grandes excursiones por mar, navegando en grandes canoas, para cambiar sus productos por los de otras regiones.

Podríamos suponer que cuando inició su relato de los orígenes del país, al afirmar que “ni tradiciones ni jeroglíficos nos dicen nada”, y que sólo se estudiaría la historia de los toltecas, los chichimecas y los aztecas, el autor no contaba con información sobre el pasado de los otros pueblos, como los “michihuacanos” y los “maya”. Tal vez por eso colocó en el apéndice los asuntos relativos a estas dos culturas, cuyos datos quizás obtuvo a destiempo. Por otro lado, lo anterior pudo deberse también a que, al no encontrar vinculación entre las historias de esas dos culturas con la de los aztecas, resolviera escribirla aparte. Sea cual fuere la hipótesis correcta, lo cierto es que Aguirre Cinta decidió no dejar fuera la visión del brillante pasado de estos dos pueblos indígenas.

No se advierte en el texto calificativo negativo alguno respecto de los conocimientos, ideas y costumbres de los “michihuacanos” y, aunque el autor califica de “imbécil” a un gobernante que no defendió lo suyo frente a los españoles, y menciona que por ello la población le llamó “Caltzontzi (zapato viejo)”, en general no alude negativamente a las acciones de este pueblo, ni siquiera al hablar de los sacrificios que realizaba a sus dioses. Por el contrario, deja ver un deseo siempre vigente de conocer la historia de los pueblos indígenas como una manera de penetrar en cada una de las raíces que nos conforman.

Lo que el autor resalta es la vinculación de los michihuacanos con los montes para estar cerca de los dioses; la importancia y avance en sus artes (de nuevo no calificadas como “artesanías”), incluso superiores a las producidas por los habitantes más poderosos de la región, los mexicanos, y la supremacía implícita de los aztecas, que impusieron el nombre náhuatl a esa comunidad, en lugar de respetar el de “eneami”, que ellos utilizaban.

En cuanto a los fragmentos sobre los mayas, no deja de estar llena de lustre la descripción que reconoce su cultura, su adelanto

en la arquitectura y la tecnología de uso doméstico, la manufactura de monedas y la creación de transportes marítimos, así como sus relaciones comerciales, el manejo de la escritura y su sistema lingüístico.

En este libro se hace un recuento histórico hasta 1884. Tocante a ese año, el autor comienza narrando la segunda toma presidencial de Díaz, resalta las obras que efectuó, y menciona a algunos de sus ministros, como el liberal Justino Fernández, a cargo de Instrucción Pública con ayuda de Justo Sierra, quien emprendió una campaña en pro de la juventud, “preparando a la Patria a un brillante porvenir” bajo el lema “paz, progreso y libertad”.

Sin embargo, el año de publicación del libro (1911) Díaz estaba exiliado de un país que entraba en una lucha civil, precisamente en busca de la libertad y de otro tipo de paz y progreso. Lo que el ex mandatario hizo respecto de la educación indígena, muestra cómo concebía el progreso para los pueblos indígenas a partir de su integración a la nación. La iniciativa de ley aprobada ese año consideraba que los indígenas debían tener instrucción en escuelas rudimentarias —con dos años de duración—, donde se les enseñara español, a leer, escribir y ejecutar las operaciones aritméticas básicas. Con ello la historia de los indígenas que describiera Cinta seguía construyéndose, en un país en búsqueda de sí mismo.

1916: tiempos de constitución

El libro de texto que comentaremos a continuación fue publicado en 1916, en un momento de efervescencia político militar que no impedía el desarrollo de las manifestaciones culturales, artísticas y económicas.

- Nace Consuelito Velázquez, compositora y pianista que pondría la canción *Bésame mucho* en labios de todo el mundo.
- Se filma *1810 o Los libertadores de México*, película de Carlos Martínez Arredondo, en localidades de Mérida, Yucatán.
- Por todo el país circulan monedas de un centavo, acuñadas en cobre tonificado oscuro, y los llamados “bilimbiques”, billetes sin respaldo financiero impresos durante la revolución.
- Se realiza el Primer Congreso Feminista, con sede en Yucatán.
- Ante el acoso de Estados Unidos, México intenta ampliar sus alianzas con Centroamérica, iniciativa que finalmente no logra concretarse.
- Inicia la publicación del periódico *El Universal*.
- Se construye la presa de la Boquilla, sobre el río Conchos, en Chihuahua.
- Manuel María Ponce viaja a Nueva York para ofrecer un concierto en el Aeolian Hall.
- Francisco Villa y sus “dorados” invaden territorio estadounidense en Columbus, Nuevo México, acción que da pie a la invasión de la fuerza norteamericana conocida como “expedición punitiva”.
- Se organiza la elección del Congreso Constituyente; la presidencia de la República está en manos del general Venustiano Carranza, y se realiza el Primer Congreso Obrero, con la consiguiente creación de la Federación de Sindicatos Obreros del Distrito Federal y la Confederación del Trabajo de la Región Mexicana (CTRM).

En este momento histórico se consideraba que la educación era una herramienta fundamental para unir al país, sobre todo a tra-

vés de la unificación lingüística. Ejemplo de lo anterior es que seguía implementándose una política en favor del uso del castellano. Es en este contexto que se publica el *Lector enciclopédico mexicano No. 3*, para uso en las escuelas primarias. Su autor es el afamado pedagogo mexicano –nacido en Colima– Gregorio Torres Quintero, creador del llamado método onomatopéyico, de tipo fonético, sintético-analítico y simultáneo, para la escritura y la lectura.

La obra fue editada por la Librería de la Vda. de C. Bouret. En su portada, a color y en pasta dura, se observa la ilustración de un hombre a caballo, símbolo de la vida rural que conmovía al autor (ya en 1901 había publicado un artículo señalando que “es suicida el abandono en que se hallan las escuelas del campo”). El libro está integrado por 125 temas variados, índice y unas páginas dedicadas a publicidad sobre otros libros. A continuación algunos fragmentos.

26.— El cura de Dolores (1810-1811)

Hidalgo tenía en la mañana del 16 de septiembre unos cuantos centenares de hombres; al cabo de algunos días su ejército era inmenso; lo componían 50 a 80 mil hombres, indios en su mayoría, campesinos, pero sin disciplina y casi desarmados. [pp. 64 y 65]

51.— El papel

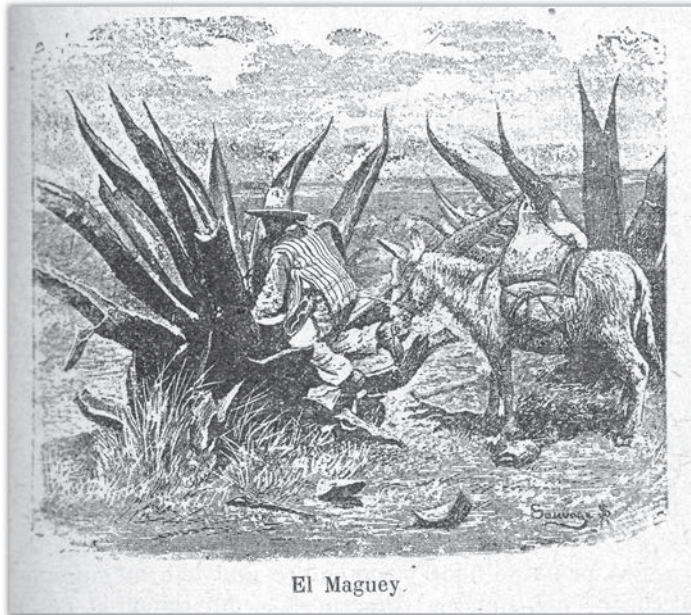
Los antiguos escribían en papiro o pergamino. El papiro fue por mucho tiempo el monopolio de la industria egipcia. Lo preparaban con las fibras de una caña llamada también papiro, que crecía en los bordes del Nilo y cuyo tallo se componía de capas superpuestas que desenvolvían con una aguja [...] También los antiguos mexicanos fabricaban papel. Lo hacían machacando pencas de maguey, extendiendo la masa y someténdola á fuerte presión. Lo usaban para sus pinturas o jeroglíficos y en ciertas ceremonias religiosas. [pp. 121-122]

56.—El hule

Los aztecas eran muy afectos al juego de pelota al que se entregaban con verdadera pasión. Las pelotas que usaban en su juego eran de hule, substancia que extraían de un árbol llamado *olcuahuitl* y que crece por millones en nuestras costas calientes de ambos mares [p. 132].

83.—La gimnasia antigua

Las mujeres aztecas tenían costumbre de bañar a sus hijos en agua fría para fortificarlos, más tarde, si eran varones, el padre los hacía trabajar trayendo agua, leña y cargándolos con pequeños fardos y haciéndolos caminar distancias cada vez más largas, si eran mujeres, la madre les enseñaba a madrugar y á desempeñar las duras faenas domésticas.



Los jóvenes se adestraban [sic] en las escuelas en el manejo de armas y á soportar el dolor sujetándose á duras penitencias, como sacarse sangre de los brazos y piernas o haciéndose perforaciones en la lengua.

Eran grandes corredores ó caminantes.

Además se ejercitaban en el remo y la natación y sobre todo en el juego de pelota, al que eran muy aficionados, llegando a adquirir en él admirable destreza.

También se ejercitaban en el juego del volador [pp. 195 y 196].

Son muy pocos los textos de Historia de finales del siglo XIX y del siglo XX en los que se menciona la participación de los indígenas en la lucha independentista, dejándolos en el anonimato de lo que he denominado “personajes anónimos colectivos” (Olvera: 2005). Sin embargo, en el relato de Torres Quintero se les aprecia con nitidez gracias a la mención que hace de su contribución a las huestes de Hidalgo como “indios en su mayoría, campesinos”. Esto permite percibir que en México la población indígena constituía una mayoría, y que el país era sobre todo rural. Importante hallazgo éste, ya que por lo regular al describir esta etapa de la nación los libros de texto disfrazan la realidad llamando a los combatientes que acompañaron al Padre de la Patria sencillamente “el pueblo”.

Los textos 51 y 56 se refieren a dos recursos naturales —el maguey y el hule, plantas originarias de América— que los indígenas utilizaban para fabricar materiales de uso común, como el papel y las pelotas, aplicando tecnología de avanzada en su época y espacio. Detrás de estas creaciones es evidente la existencia de conocimientos de la naturaleza, de la transformación física y química de las sustancias, y una vinculación sagrada entre medio ambiente y vida, que hermana a los seres humanos con todos los

elementos naturales. Estos fragmentos de la vida de los históricos pueblos indígenas denotan fuerza, pasión e inteligencia.

En el último fragmento se alude al papel de hombres y mujeres como padres y madres, respectivamente. Las imágenes que evoca Torres Quintero se asemejan a las del Códice Mendoza, y si revisamos las primeras veremos que entre ambas se guarda una línea de continuidad que demuestra el tipo de habilidades y nociones que desarrollaban (y desarrollan) las culturas indígenas de acuerdo con sus contextos. El autor se muestra neutral acerca de las penitencias que hacían los indígenas, un gran avance en relación con lo que se narraba en la época de la colonia, a mediados del XIX e incluso por muchos de sus contemporáneos. También resulta atractiva la descripción del tipo de ejercicios que se hacía, y que se reconozca como disciplina física el tradicional Juego del Volador (conocido también como Voladores de Papantla), declarado Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO en 2009.

Buscar referencias a los pueblos indígenas en un texto escolar publicado a principios del siglo XX implica, inevitablemente, un acercamiento a la política educativa de la época y a sus actores. En 1908 había en México 12,086 escuelas primarias (González: 1981), en las que se enseñaba lengua nacional, civismo e historia. En 1910, 78.5% de los mexicanos eran analfabetos; en 1917 esta tasa había disminuido a 67 por ciento. Después de la revolución los planes de estudio no cambiaron, y los textos escolares se conservaron. Sin embargo, la educación debía responder a los objetivos del nuevo régimen: bienestar, participación, elevación del pueblo. El modelo tiende a afianzarse en los ámbitos urbanos —aun cuando un tercio de la población era rural y los datos estadísticos reconocían la existencia de cuatro millones de indígenas—, y se considera que la vida de campesinos y nativos es “atrasada”.

Los intelectuales y educadores del periodo dejan ver posturas diferentes sobre la educación de los indígenas. Por ejemplo, el antropólogo Manuel Gamio solicita que las repúblicas latinoamericanas —en las que predominan los indígenas— revisen sus constituciones, “a fin de que respondan a la naturaleza y necesidades de todos los elementos constitutivos de la población”. Otro del sociólogo Andrés Molina Enríquez como liberal positivista, cree que los indígenas, por evolución y “selección natural”, representan el atraso, y no pueden entrar en la modernidad, se percibe en sus escritos la preocupación por construir la nacionalidad, menoscabada por la excesiva diferencia cultural.

Por su lado, Torres Quintero opinaba que los maestros no debían aprender la lengua de sus alumnos, porque éstos la conservarían; así, sostenía que el conocimiento de las lenguas indígenas sólo era motivo de interés para lingüistas y anticuarios, pero que no aportaba nada a la civilización y al alma nacional. Mientras tanto, Martín Luis Guzmán en *La querrela de México* critica las *escuelas rudimentarias* (creadas en 1911), ya que propiciaban la segregación y la ignorancia, y señala que a los indígenas era necesario educarlos para hacerlos iguales “a nuestra condición criolla de hombres libres y conscientes”. Luis Cabrera propuso que los indígenas hablaran español, y resolvió el tema curricular con un programa y un calendario para instruirlos en los rudimentos del castellano en un periodo de dos años, tras el cual se daría —en cuatro años— a las clases campesinas que hablaban español la *educación primaria elemental*. Después, dos años de primaria superior dividida para la infancia urbana y rural, a esta última se le daría enseñanza elemental geográfica y, a aquella, técnica obrera.

En 1915 el gobernador del Estado de México, Pascual Morales Molina, crea las *escuelas de lugar* con el objetivo de perfeccionar industrias, artes y oficios de creación mexicana, a los que se dedicaban los indígenas del lugar.

En el Congreso Pedagógico realizado en 1915 en Yucatán, Salvador Alvarado expresa que además de enseñarles a leer, escribir y contar, se debe procurar mejorar la vida física, intelectual y moral de los niños. En ese mismo año se expide la Ley de Enseñanza Rural, y Felipe Carrillo Puerto promueve la difusión en lengua maya de los derechos de los ciudadanos. En el nuevo modelo de educación práctica, aprender es entender por uno mismo; la escuela “activa” o “de acción” promueve que los alumnos aprendan según sus aptitudes, mediante la observación directa.

El congreso constituyente instalado en diciembre de 1916 (y disuelto un año después) promulga los artículos 3º, consagrado a garantizar una educación universal, laica y libre; 24º, tocante a la religión; 27º, sobre el reparto de tierras, aguas y recursos del subsuelo, y 123º, relativo a las relaciones de trabajo reguladas por el Estado. Tras el debate, todos estos artículos fueron aprobados a favor de las clases populares. Por otro lado, en el artículo 73º se establece como facultad de la Secretaría de Instrucción Pública el establecimiento, la organización y el sostenimiento de las escuelas rurales del país.

Como se observa, la Revolución Mexicana permitió vislumbrar un cambio sustantivo en las maneras de ver a los indígenas, buscando de distintas maneras su asimilación al país, reconociendo su legado histórico y, a veces, también su presente.

1922. Una nueva etapa de cambio

La fecha de publicación de otro de los libros de texto que analizaremos es 1922; veamos qué ocurría en el país por aquellos tiempos.



- Se estrena la película silente *En la hacienda*, de Ernesto Vollrath, exitosa primera adaptación cinematográfica de una zarzuela mexicana.
- Inicia el arribo de colonos menonitas provenientes de Canadá.
- Ignacio C. Enríquez, gobernador de Chihuahua, fracasa en su proyecto de favorecer la venta del latifundio Terrazas a McQuatters y otros capitalistas estadounidenses.
- Salvador Reyes Nevares nace en la capital de Durango; más tarde se convertirá en uno de los grandes escritores de su época.
- Se funda la Escuela de Salud Pública, primera institución de salubridad de México.
- El estridentismo vive una de sus etapas más representativas de irrupción poética. Orozco comienza a pintar el fresco “La maternidad” en la Escuela Nacional Preparatoria; Diego Rivera pinta su primer mural en México, “La creación”, en el anfiteatro Simón Bolívar del mismo edificio.
- Los doctores José Meza Gutiérrez y Francisco Miranda dan cursos sobre trastornos mentales en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México; además, Meza está a cargo del manicomio La Castañeda.
- En su obra *Las artes populares en México*, el Dr. Atl afirma que no pueden transformarse las industrias indígenas de ningún país, pues “son un producto de tal manera peculiar, tan íntimamente ligado a la idiosincrasia de sus productores, que tocarlas es destruirlas [...] ni se pueden modificar ni se pueden adaptar a las necesidades contemporáneas” (Turok: 1988).
- Se dan huelgas de inquilinos en el D.F. y el puerto de Veracruz; hay represión contra la Confederación General de Trabajadores, que estalla huelgas en varios estados.

Como mencionamos, también en 1922 se publica el libro *El alma de la Patria. Libro tercero de lectura. Para uso de las alumnas de cuarto grado elemental*. La impresión corrió a cargo de Herrero Hermanos Sucesores, cuyo despacho al menudeo se ubicaba en la Avenida Cinco de Mayo No. 39, mientras que sus almacenes se localizaban en la Plaza de la Concepción 5 y 7, con el apartado postal 671, ambos en la ciudad de México.

Libro de pasta gruesa, en su cuarta edición contiene correcciones y nuevas ilustraciones.

La obra en cuestión fue escrita por la “Señora Profesora Manuela Contreras de Carballo”, egresada de la Escuela Normal de Veracruz. Esta institución había sido fundada —en 1886 y sin la presencia de Porfirio Díaz, quien mandó a un representante— a partir de la Reforma Educativa Liberal iniciada por Enrique Laubscher en Orizaba, y había sido impulsada por el Congreso Pedagógico de 1873 al formular la Ley de Educación del Estado. La ley donde quedó asentada su organización fue conocida como “Landeroy y Cos” en honor del gobernador que la promovió; sin embargo fue otro gobernador, el general Juan de la Luz Enríquez, quien la promulgó. Enrique C. Rébsamen fue nombrado director de la nueva institución, aunque no sin ciertos tropiezos:

“Esta escuela fue centro fundamental de dicha reforma en la República Mexicana. Conservadores, clero y ciertos grupos privilegiados estuvieron en contra de la institución; entre ellos, el ayuntamiento de Xalapa, el cual amenazó con renunciar si Rébsamen seguía al frente de la normal. El gobernador apoyó al director, la renuncia nunca llegó. Rébsamen y Enríquez lucharon por la reforma, aspiración del Partido Liberal Mexicano. El plantel lleva el nombre de ese gran educador: Escuela Normal Veracruzana, Enrique C. Rébsamen; el gobernador también fue homenajeado,

a su muerte (1892) se denominó a la ciudad: de Xalapa-Enríquez. La normal junto con el Colegio Preparatorio y otras escuelas dieron renombre cultural a Xalapa, por lo que se le llamó La Atenas Veracruzana”.

Volviendo al libro de nuestro interés, su autora señala que la intención es perfeccionar la lectura lógica —comenzada en el anterior volumen de la colección— y servir de introducción a la lectura estética. Advierte que es una obra original, pues con excepción de “dos o tres artículos y las recitaciones”, lo demás es inédito. Por las condiciones sociales que se dieron inmediatamente después del periodo revolucionario, se introdujeron temas relativos a la educación de niñas y adolescentes. Los “asuntos” incluyen “puntos científicos” —geografía, economía doméstica, moral, ciencias naturales, historia— que tienden a la “formación del carácter de la futura mujer”. Algunos “artículos” tratan sobre las costumbres regionales como una “aspiración de dar a conocer las diversas regiones del país y sus productos” (Olvera: 2007).

A continuación se transcriben fragmentos de cinco artículos en donde fue posible localizar elementos de una visión positiva de los conocimientos y el ser indígena.

7. Gabriel

Hoy precisamente cumple un año Gabriel.

Gabriel es un hermanito mío, el último el *xocoyote* de la casa.

[p. 105]

8. Los árboles

Si alguna vez viajas por el Ferrocarril Interoceánico, rumbo a Veracruz, fija tu atención en una vasta planicie que se conoce con el nombre de *Llano de Perote*. Hace algunos siglos tenía un

hermosísimo pinar, y sobre sus tierras, reseca y polvorientas hoy, se extendía una doble capa de *ocoxali*. [p. 109]

22. El frijol

En los linderos de los sembrados en las partes cálidas de Veracruz, quizá en otras partes también, crece un frijol silvestre, llamado *xaxana*, que retoña cada año pues su raíz es un camote. Produce frijol gordo de varios colores, como el llamado en México bayo gordo, muy parecido al llamado *acalete* y al *ayocote*, aunque es poco menor en tamaño de éste. [...] En 1916, durante la escasez de frijol, prestó importantes servicios a la gente menesterosa. [...] Los *chilehuates* son tamales que, en lugar de carne, llevan un guiso de frijol tierno con calabacitas, cebolletas y chiles verdes. Las gentes del campo usan los *tlatloyos* unas gorditas que en su interior llevan una masa de frijol [...] [pp. 155-159]

26. Usos del maíz

[...] Comenzaré por el *nixcómil*. [...] Se llama así al maíz preparado para la molienda. En los ranchos, en las cocinas de humo, se forma un *tecuile* con tres *tenamaxtles* sobre los cuales descansa la olla que contiene el maíz que se ha de cocer. [...] Para hacer las tortillas, se martaja primero el maíz, es decir, se quiebra en el *metatl* o metate con el *metlapile* o mano del metate [...] Remolida la masa, se pone el comal sobre el *tecuile*, y cuando está caliente, la molandera va sacando los *textlalis* [...] las bolitas de masa que forman la tortilla [...] se palmean entre las manos, y cuando tienen el tamaño y la forma requerida, se echan al comal donde se cuecen. [pp. 171-175]

16. Idea de Patria

[...]

H.- Indudablemente. ¡Patria es el país donde uno nace!

M.- ¿Quiénes más serán compatriotas tuyos y míos?

H.- Todos los que han nacido en el extenso territorio mexicano.

Muchas veces te he oído hablar con desprecio de los indios. ¿Por qué? ¿Acaso en tus venas no corre sangre de su sangre? Tú eres, como yo, y como todos los nacidos en México, de gente mexicana, resultado de la mezcla de la raza blanca, representada por los españoles y de la raza cobriza. Por más que pasen los siglos y nos mezclemos con otras razas, siempre correrá por nuestras venas una gota de sangre india. Y debes enorgullecerte de *ser india*. [...] esa raza [...] es raza de héroes. En este año te hablarán de Cuauhtémoc, uno de los más grandes indios de nuestra Historia, como guerrero; te hablarán de Netzahualcóyotl, uno de los más celebrados poetas de su tiempo y de su raza; de Juárez, de Altamirano y de Ignacio Ramírez, notables por su carácter o ilustración. No, nunca, óyeme, hables mal de esa raza, porque al hacerlo ofendes a tus antepasados. [pp. 240 y 241]

Encontrar en este libro palabras en náhuatl que no se refieran al espacio geográfico, y que se empleen sin una lección “a propósito de”, es indicativo de su uso común. *Xocoyote* alude al hijo pequeño, y denota reverencia y afecto; la narración de este fragmento está a cargo de una niña, quien relata las penas y alegrías que un hijo o hija da a la familia. En el artículo 8 se dice que en el Llano de Perote había un pinar con una doble capa de *ocoxali*; dos artículos después, al describir la fiesta de muertos, expresa que el día 2 de noviembre las personas llevan sendos *machicoles* para recoger

en cada casa lo que les dan. En otro momento, la autora habla de las *xolotas*, tortillas acabadas de salir del comal. En el artículo del frijol encontramos varios términos en náhuatl: *xaxana*, *acalete*, *ayocote*, *chilehuates*, *tlatloyos*; el maíz: *nixcómiltl*, *tecuile*, *tenamaxtles*, *metatl*, *metlapile*, *textlalis*.

Es posible que la maestra Manuela Contreras conociera algo de náhuatl y que, al ser originaria de Veracruz, haya tenido contacto favorable con sus hablantes. Por otro lado, notamos que tiene la intención de resaltar las palabras nahuas en cursiva, aunque algunas aparecen castellanizadas mediante el uso de acentos ortográficos; quizás en esta época comienza a aplicarse tal norma. Por sobre todas estas consideraciones, es muy interesante advertir que la inclusión de todos estos términos refleja cómo la cultura indígena había impregnado a la dominante a través del lenguaje, encontrando toda clase de oportunidades para hacerse presente en cualquier escuela nacional, en donde seguramente había docentes preocupados por lograr que prevalecieran las lenguas originarias.

El alma de la patria... es una muestra de cómo se forjó la idea de unidad en una nación envuelta en constantes guerras civiles y extranjeras, y con “un pueblo” conformado por personas con enorme desigualdad respecto de sus condiciones sociales, económicas y culturales.

Terminada la revolución, José Vasconcelos —entonces rector de la Universidad Nacional— promovió la creación de la Secretaría de Educación Pública (plan coronado con éxito en 1921). Además exalta el mestizaje y, al crear el Departamento Temporal de Educación y Cultura Indígena, propone —al contrario de la práctica estadounidense— preparar al indígena en las escuelas comunes para no segregarlos; en lugar de ello, su interés es darles nociones del idioma español e integrarlos a la vida nacional.

La idea de educar juntos a indígenas y españoles, surgida en el siglo XVI, toma un nuevo matiz en Vasconcelos: convertir la educación en el medio para homogeneizar y lograr una raza nacional. A pesar de ello, todavía en 1922 el Congreso de Misioneros expuso la propuesta de mantener a los niños y jóvenes indígenas en internados. En 1922 el Congreso de Misioneros expuso la propuesta de mantener a los niños y jóvenes indígenas en internados promoviendo sólo la educación occidental, y contrario a muchos de sus antecesores humanistas, mostraron poco respeto a la cultura indígena. Al mismo tiempo, la carencia de maestros impulsa la creación de las normales regionales; sin embargo, la insuficiencia de maestros bilingües en lengua indígena y español seguiría siendo notoria.

Diversos intelectuales de la época —como Antonio Caso— externaron su preocupación por lograr un alma colectiva con factores tan heterogéneos y por lograr la verdadera identidad moral. Manuel Gamio comenta que el indio debe participar en el sistema político, pero para ello primero es necesario fundir sus lenguas y culturas “a la nacional” (*conocer para integrar*); la propuesta era conservar las lenguas, sin escatimar la importancia del bilingüismo. (Ramírez: 2006)

Asimismo, el proyecto de unidad nacional de Vasconcelos avanza durante dos décadas, promoviendo el desarrollo industrial y económico para acabar con la diversidad, ya que se consideraba necesario dar a los indios una nueva alma y conciencia que les permitiera comprender la cultura nacional (Fell: 1989).

Pero los intersticios generados por algunos docentes, como la profesora Manuela, contribuyeron a que, *a pesar de y con* esta política educativa y lingüística, las lenguas y culturas indígenas permanecieran entonces —y aún ahora— a través de los libros de texto. Desde el título de su obra, la profesora Contreras refleja su

época al exaltar los términos *alma* y *patria*. Además, su comentario en el sentido de que “siempre correrá por nuestras venas una gota de sangre india”, comulga con la postura de Vasconcelos respecto del mestizaje. Sin embargo, al darle inteligente primacía a la sangre india, pues es la que prevalecerá, y denotar que en la mezcla lo indígena es la raíz y motivo de orgullo de todos los mexicanos, de manera sutil rompe con Vasconcelos y con la actitud de glorificar a los indios muertos (aunque lo hace) y despreciar a los vivos, común en los libros de texto de esa época y anteriores. Por otro lado, cuando declara que ser india es un orgullo, marca una postura contraria a la que enarbola Vasconcelos sobre el mestizaje: él afirma que éste constituye la síntesis donde el alma y la conciencia indígenas cambian para mejorar; por su parte, la maestra Manuela considera que hay que hacerlas prevalecer.

En la parte final del artículo “Idea de Patria”, tras describir las cualidades de la raza española y lo que de ella tenemos, el personaje pide a su hija no juzgar a los peninsulares por los males que nos trajeron, sino, por el contrario, amarlos como a toda la raza latina, pues así entenderá el significado de la palabra Patria. Con este mensaje da un cierre no centrado en la raza española, sino en una más amplia que nos forma: la latina, primordial para entender y reafirmar que somos diversos, pero con aspectos comunes que nos convierten en seres humanos universales.

1948. Una nación en galopante desarrollo

Cronológicamente, el último de los libros que fueron motivo de esta revisión data de 1948, año clave en una década de gran impulso al desarrollo económico, después de la segunda guerra

mundial. Otros acontecimientos destacables de ese momento son los siguientes:

- Se inaugura la línea del ferrocarril Sonora-Baja California, que cruza el desierto de Altar y la presa Sanalona, ubicada en las riberas del río Tamazul, en Sinaloa.
- Se inicia la edificación de la Torre Latinoamericana, edificio emblemático de la ciudad de México, con 183 metros de altura y 45 pisos de construcción.
- Se crean los institutos tecnológicos regionales del Instituto Politécnico Nacional.
- El general Humberto Mariles gana dos medallas de oro, una en la prueba de salto individual y otra por salto en equipo, en la categoría ecuestre de los juegos olímpicos de Londres.
- El brote epidémico de fiebre aftosa es atacado con una vacuna desarrollada a partir de la cepa llamada México-Puebla de tipo “A”. A lo largo de cuatro campañas de salud que arrancan en julio de ese año, se aplican 60 millones de vacunas al ganado y se sacrifican 10,362 animales.
- Importantes movilizaciones de los trabajadores ferrocarrileros exigen pago de salarios atrasados.
- En febrero, Estados Unidos y México celebran el acuerdo de Migración de Trabajadores Agrícolas Mexicanos, y en julio se fija la equivalencia de 8.50 pesos mexicanos por un dólar.
- Hay represión del movimiento caminero en el Istmo de Tehuantepec. Las autoridades deciden desaparecer el municipio San Juan Copala, y sus comunidades son distribuidas en los municipios Santiago Juxtlahuaca, Putla de Guerrero y Constanza del Rosario. Esto dio pie a la exclusión y discriminación de los indígenas triquis.

- El gobierno mexicano establece por ley el Instituto Nacional Indigenista (INI).
- Jaime Torres Bodet –literato y maestro– es nombrado director de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), cargo que desempeña hasta 1952.

El libro de cuyo análisis nos ocuparemos a continuación se titula *Primeras lecciones de historia patria. Cuarto año*, y su autor fue el “Prof. R. Martínez C.” (Al parecer se trata de un religioso de nombre Rafael Martínez Cervantes). La edición, fechada en 1948,³ no indica la dirección de la editorial, señalando sólo el apartado postal 370 de la ciudad de México como dato de contacto.

El autor comenta que el texto está apegado al programa de la SEP vigente en ese año. Inicia relatando los descubrimientos

de los “dos primeros tercios del siglo XVI”, para luego describir las instituciones coloniales y hablar un “poco de los virreyes”. Al periodo que comienza en 1810 le dedica mayor atención. Además, presenta cuestionarios que son “un elenco de cuestiones importantes que el alumno no debe olvidar o [...] un sumario que puede preparar el maestro o, mejor, el alumno contestando a las preguntas”. Las secciones en que está dividida la obra son: “Nueva España”, “Los virreyes, el gobierno”, “La colonia”, “La independencia”, “La guerra



Fray Juan de Zumárraga

en el sur”, “Consumación de la Independencia”, “La República”, “Segundo Imperio” y “De Juárez a nuestros días”. El fragmento que se presenta a continuación corresponde a la segunda de estas secciones.

III. Obras de Beneficencia y Escuela

3. Escuelas.—Las primeras escuelas que se establecieron en Nueva España, fueron exclusivamente para los naturales; otras veces para españoles e indios que asistían juntos a las lecciones. A Fray Juan de Zumárraga se deben los Colegios de Santa Cruz de Tlatelolco y San Juan de Letrán. [p. 30]

En este texto se hace evidente la importancia que tuvo la institución escolar durante la colonia —sin minimizar la que se le daba previamente a la llegada de los españoles—, porque en él se hace referencia a las bases de dos cuestiones a veces confrontadas: la unión intencionada de dos culturas (la indígena y la española) a través de la escuela, y la propensión a ofrecer una enseñanza exclusiva a los indígenas. Ambas situaciones reflejan en el fondo la pretensión de homogeneizar una población de orígenes diversos; la valoración de la diferencia comenzaría a darse en el plano efectivo hasta mediados del siglo XX.

En los dos tipos de escuela que prevalecían en la época —sólo para indígenas, y para indígenas y españoles—, la enseñanza del español y del latín jugaba un papel importante: para los indígenas representa una forma más de entender lo que pasaba en sus territorios y conocer a los españoles, y para éstos una estrategia mediante la cual podían extender su dominio y controlarlo introduciendo sus ideas en los pueblos autóctonos a través de “agentes” preparados para tal fin (ya fueran religiosos o laicos con cierta influencia).

Los estudiantes indígenas en edad de cursar el nivel prepa-

ratorio previo a la Universidad aprendieron rápido, gracias a las capacidades que habían desarrollado en el manejo de las lenguas (asunto ligado al bilingüismo previo a la conquista en meso y aridoamérica), siendo reconocidos como “los mejores gramáticos”. La facilidad que tenían en este sentido era muy superior a la de los estudiantes españoles, por lo que se considera oportuno crear una escuela propia para ellos, la de Santiago Tlatelolco, primera institución de educación superior de América, en la cual ingresaban niños de entre 10 y 12 años, hijos de la nobleza indígena. Con el tiempo, algunos españoles comienzan a temer que los indígenas ahí preparados pudieran llegar a constituir un riesgo para sus intereses; quizá por eso los gobernantes dejaron de apoyar estas escuelas, situación que, en conjunto con la profusión de epidemias, hizo que decayeran.

Lo relevante y positivo de los comentarios que el autor de este libro hace sobre la labor de estas escuelas —como lo hicieron otros—, consiste en que resalta el humanismo español e indígena en la formación de una nación, y lo mucho que nos legaron tanto los misioneros españoles, al interesarse por escribir sobre los conocimientos y las lenguas autóctonas, como los mismos indígenas al transmitirlos en testimonios orales y códices, entre otros medios. En la actualidad estos textos nos sirven para conocernos y revalorarnos como mexicanos en la diversidad.

Al finalizar la década de los cuarenta del siglo XX, el presidente Lázaro Cárdenas renueva el impulso educativo en favor de una enseñanza indígena donde se debe promover el español, pero también el uso de las lenguas indígenas, esto es, una educación bilingüe y bicultural que preparó el terreno para la publicación de libros para niños indígenas en su propio idioma.

En el mismo periodo, el inicio de la campaña nacional de alfabetización impulsada por Cárdenas provoca que se elaboren car-

tillas en lenguas tarahumara, maya, tarasca, otomí y nahua, aunque prevaleció la visión nacionalista de hacerlas para mexicanizar a los grupos indígenas. En 1947 desaparece el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (creado en 1935) y nace la Dirección General de Asuntos Indígenas en el seno de la SEP. Este hecho marca un hito, ya que por primera vez se asume una política educativa no desligada de la vida educativa nacional, se da relevancia oficial al tratamiento educativo diferenciado para los pueblos indígenas y se reconoce su aplicación en todo el país, cuestiones aún necesarias para renovar y consolidar la educación de los pueblos indígenas.

Dos centenarios. Un México siempre diverso, cultural y lingüísticamente

La vida de cualquier país se refleja en la educación que da a sus niños y niñas, en los logros y acciones que éstos tienen en su diario acontecer, y en cómo proyectan su futuro individual y colectivo, pero también en la forma en que se representan su país y a sus contemporáneos. Una revisión de la manera en que los niños y niñas mexicanos —con distintos antecedentes étnicos y sociales— escucharon hablar en el ámbito escolar de los pueblos indígenas de nuestro territorio a través de los libros didácticos de diferentes épocas, indudablemente nos ayuda a comprender cómo se ha conformado nuestra visión de su historia, así como nuestra valoración de su legado para la construcción del país, y de su impacto en las generaciones que han conformado nuestra identidad nacional.

A pesar de que las representaciones que una nación forja de sí misma se tejen desde diversos espacios, la escuela tiene una función principal. No hay duda de que en todos los casos la formación de ciudadanos identificados con una nación es algo muy complejo, pero debemos admitir que lo es todavía más cuando el país en

cuestión es tan diverso cultural y lingüísticamente, y tan desigual desde el punto de vista social, como México. La unificación nacional se ha tratado de propiciar de distintas formas a lo largo de la historia, prevaleciendo aquella que busca la integración de los pueblos indios a costa de sus culturas, conocimientos, aspiraciones, valores y lenguas. Sin embargo, los resquicios que los mismos indígenas, los incondicionales humanistas, los gobiernos y los sistemas educativos nacionales han dejado —y aprovechado—, permitieron su supervivencia en toda una diversidad de condiciones.

Muestra de cómo se ha ido construyendo y reconstruyendo la visión positiva de los pueblos indígenas, históricos o presentes, son los fragmentos de diversos libros de texto, de diferentes materias y épocas, que hemos revisado en lo que resulta apenas un acercamiento al tema. Autores reconocidos que buscaron la unidad presentando al mundo los valiosos aportes de los pueblos indios; maestras y maestros que rescataron en las aulas el uso respetuoso de palabras en lenguas autóctonas; docentes orgullosos del componente indígena presente en su sangre mestiza; escritores extranjeros que admiraron la grandeza de la actualidad indígena en una nación cuya población aún estaba constituida en una tercera parte por indios; creadores que señalaron la importancia de las artes, los conocimientos y la tecnología de estos pueblos... Nadie puede dejar de reconocer la grandeza que éstos han legado a la humanidad.

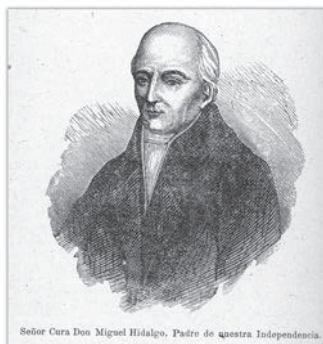
Tanto los lectores de estos libros como sus escritores debieron tener diversas representaciones de una nación en construcción, aunque es cierto que la mayoría se dejó llevar por la visión hegemónica de su tiempo. Tal es, en parte, la razón por la que muchos mexicanos discriminan hoy a los indígenas, considerándolos una mera representación del folclor nacional, aun cuando alaban y “respetan” al indígena histórico, prehispánico.

Por eso hoy, cuando se ha reconocido que los pueblos indí-

genas son garantes de derechos y deberes, cuando se les ha otorgado una legislación que los protege y se les brinda una educación especializada pero no segregadora, diferenciada pero no desigual, que retoma sus entornos pero no los limita, que reconoce que el conocimiento y los beneficios sociales lejanos a sus contextos les pertenecen como a cualquier otro, se debe gestar una política educativa nacional unitaria pero diversa, acorde con sus particularidades e incluyente en el sentido más amplio, sin establecer diferencia entre los indígenas y los “no indígenas”.

La inminente conmemoración de la Independencia y la Revolución Mexicana debe transitar, desde nuestro quehacer, por la recuperación de la memoria histórica sobre la educación, la revisión de cómo se ha gestado la asimilación-integración-inclusión de los niños y niñas indígenas en ella, y el análisis de cómo estamos reflejados –indígenas y “no indígenas”– en los libros de texto. Esto nos permitirá comprender nuestros comportamientos actuales e impulsar la mejora de la educación de todos los grupos indígenas y de todos los mexicanos.

Por lo tanto, sumarnos a la celebración de dos centenarios de un país siempre diverso, equivale a sumarnos a la celebración de la diversidad humana, vigente en todos los tiempos.



Notas

- 1 El método de este autor es considerado también analítico-sintético y fonético. (Ver Barbosa Heldt, 1985.)
- 2 Recordemos que fueron los conquistadores españoles quienes introdujeron la lengua náhuatl en el norte, como lengua de conquista.
- 3 En un documento del archivo de la presidencia, titulado “Benito Juárez en los libros de texto. De pastorcillo a presidente”, de José Manuel Villalpando, se señala 1961 como año de publicación de la primera edición de este libro. Este dato, sin embargo, es incorrecto, pues el ejemplar revisado indica que ésta ocurrió en 1948. Cf. http://www.benitojuarez.presidencia.gob.mx/articulos_pastorcillo.html. Visitada en octubre de 2009.

Bibliografía

Aguirre Cinta, Rafael. *Lecciones de Historia General de México. Desde los tiempos primitivos hasta nuestros días. Arregladas para uso de las escuelas primarias de la república.* México, Librería de la Vda. de C. Bouret, 1911.

Barbosa Heldt, Antonio. *Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos.* México, Editorial Pax, 1985.

Biblioteca Digital. *Los primeros intentos por dar forma a la educación dentro del proyecto nacional revolucionario.* <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/reencuentro/no31/cinco/intentos.html>

Carrillo, Carlos A. *Artículos Pedagógicos.* Biblioteca pedagógica de perfeccionamiento profesional, tomo 34. México, SEP, 1964.

Códices mexicanos. Artes del libro prehispánico. http://www.iconio.com/ABCD/F/sec_15.htm

Contreras de Carballo, Manuela. *El Alma de la Patria, Libro Tercero de Lectura. Para uso de las alumnas de cuarto grado elemental.* México, Herrero Hermanos Sucesores, 1922.

Cossío Villegas, Daniel. “El momento actual”, en: *Historia mínima de México.* México, El Colegio de México, 1974.

De la Torre, Juan. *El amigo de las niñas mexicanas. Libro de lectura corriente especial para las escuelas primarias de niñas de la República Mexicana.* México, Librería Nacional y Extranjera, 1892.

Diccionario Porrúa de Historia, Biografía y Geografía de México. Editorial Porrúa Hermanos, S.A. de C.V.

esmadrid.com Librerías con historia. <http://www.esmadrid.com/es/portal.do?TR=C&IDR=674>

Fell, Claude. *José Vasconcelos. Los años del águila*. México, UNAM, 1989.

Galeana de Valadés, Patricia (coord.). *Los siglos de México*. México, Nueva Imagen, 1991.

García Cubas, Antonio. *El libro de mis recuerdos: narraciones históricas, anecdóticas y de costumbres mexicanas anteriores al actual estado social*. México, Patria, 1960.

González del Olmo, Félix. *La Castañeda*. México, Secretaría de Salud, 1995.

González Navarro, Moisés. “Instituciones indígenas en el México Independiente”, en: *La política indigenista en México. Métodos y resultados*, tomo I, México, INI, 1981.

Guzmán, Martín Luis. *La querrela de México*. México, SEP/CNIE, 1984.

Heneidi, Assad. *Evolución de la Salud Animal en México*. SAGAR. <http://74.125.155.132/scholar?q=cache:NkZps78vm8oJ:scholar.google.com/&hl=es>

his-texto, <http://www.jornada.unam.mx/2001/05/04/his-texto.html>

INALI. *Catálogo de lenguas indígenas mexicanas: Cartografía contemporánea de sus asentamientos históricos*. México, INALI; 2005.

La Jornada. “Los ópata de Sonora, a punto de extinguirse”. Ulises Gutiérrez Ruelas entrevista a Alejandro Aguilar Zeleny. Jueves 12 de Junio de 2008.

López Bárcenas, Francisco. *Los triquis, un pueblo heroico*. México, Universidad Autónoma de Chapingo, 1986.

Martínez Cervantes, Rafael. *Primeras Lecciones de Historia Patria, Cuarto año*. México, s/d.

Martínez Moctezuma, Lucía. *Los libros de texto en el tiempo*. <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/>

Monsiváis, Carlos. *Escenas de pudor y liviandad*. México, Grijalbo, 1988.

Olvera Rosas, Alicia Xochitl. *Análisis de las concepciones de los niños sobre la expresión de la simultaneidad en textos didácticos de historia*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. México, DIE, 2005.

Olvera Rosas, Alicia Xochitl. “Recorrido por los libros de texto antiguo. Cholula nunca había perdido. Hagamos que no pierda”, en: *Bulevar, la historia y la cultura de Puebla y Tlaxcala en una revista*. Puebla, México, Año XVIII, Núm.120. Noviembre-Diciembre 2007.

Pacheco, José Emilio. *Las batallas en el desierto*. México, ERA, 1981.

Paluzie, E. *Elementos de Geografía*. México Hermanos Herrero Editores, s/f.

Ramírez Castañeda, Elisa. *La educación indígena en México*. México, UNAM, 2006.

Saborit, Antonio. El conspirador Joaquín Clausell. <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=112>. Consultado septiembre 2009.

Tate, Carolyn E., “Cuerpo, cosmos y Género”, en: *Arqueología Mexicana*, México, Vol. XI, Núm. 65, Enero-Febrero 2004.

Torres Quintero, Gregorio. *El Lector Enciclopédico Mexicano* Núm. 3, para uso de las primarias. México, Librería de la Vda. de C. Bouret, 1916.

Turok, Marta. *Cómo acercarse a la artesanía*. México, Plaza y Valdés, 1988.

Villalpando, José Manuel. *Benito Juárez en los Libros de Texto, de Pastorcillo a Presidente*. http://www.benitojuarez.presidencia.gob.mx/articulos_pastorcillo.html. Consultado en Octubre 2009.

Universidad de Austin. <http://catalog.lib.utexas.edu/> Consultado en Junio 2009.

Zahar Vergara, Juana. *Historia de las librerías en la ciudad de México. Evocación y presencia*. México, UNAM, 2006.

Zoraida Vázquez, Josefina. *Nacionalismo y educación en México*. México, El Colegio de México, 1979.

Ilustraciones propiedad de la autora.

Capítulo 4

Marcos Curriculares para
Atender la Diversidad Étnica

M. en C. Alicia Xochitl Olvera Rosas

En términos generales, el currículo nacional se ha concebido como un documento normativo en materia de pedagogía, y como el marco institucional en donde están determinados los aprendizajes que –según el punto de vista de la sociedad– deben alcanzar las niñas y los niños. Por tanto, se le considera un material destinado a orientar a los equipos educativos y a la sociedad sobre el perfil de ingreso y egreso de los alumnos, los procesos formativos del sistema educativo, los contenidos por aprender y su referente disciplinario, los propósitos y enfoques, los modelos y metodologías didácticas, las necesidades y demandas que se deben atender para el bienestar social y los recursos didácticos que se habrán de usar. Además, conlleva una connotación respecto del tipo de ciudadano mexicano que se quiere formar para el futuro, y del perfil docente que se requiere para impulsar la mejora continua en las acciones en el aula.

En sentido práctico, los planes y programas constituyen la forma utilizada en México para establecer el currículo nacional. En la educación básica éstos son obligatorios y de alcance nacional, característica que debe prevalecer porque estipula lo que todo alumno, en cualquier lugar de nuestro país, tiene que aprender, y esto coadyuva a la igualdad de oportunidades y al cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y jóvenes.

Ahora bien, considerando la pluralidad y diversidad cultural y lingüística de nuestro país, se estima pertinente y oportuna la institucionalización de formas de atención específicas. En otras palabras, es importante que en los planes y programas nacionales

se contemplen los referentes generales para recuperar, ponderar e incluir en la actividad escolar cotidiana, en toda la extensión del territorio mexicano y en cualquier escuela, las manifestaciones de esa diversidad: la lengua y los saberes, los conocimientos y las prácticas sociales y culturales de cada pueblo originario, a la vez que se sigue avanzando en la construcción de una educación adecuada para cada cultura indígena y su lengua, al incluir intencional y sistemáticamente en el currículo local esas manifestaciones por conducto de lo que denomino Marcos Curriculares para Atender la Diversidad Étnica.

Una coyuntura excepcional para la creación de Marcos Curriculares para Atender la Diversidad Étnica

México cuenta con los soportes legales necesarios para implementar marcos curriculares destinados a atender la diversidad étnica: leyes, convenios y declaraciones que favorecen y guían una defensa de tal perspectiva en los niveles internacional, nacional y regional. Asimismo dispone de recursos financieros para ello, y posee instancias institucionales de investigación, formación y promoción con prestigio y liderazgo internacional en materia de protección y desarrollo de la diversidad cultural y lingüística. Por otro lado, existen organismos de la sociedad civil focalizados en dicha problemática, y contamos con un acervo importante y reconocido de materiales diversos que guían su concreción en los diferentes ámbitos institucionales y sociales, así como medios que apoyan su desarrollo, e instrumentos evaluativos que permiten reconocer los avances, los aciertos —e incluso los desaciertos— que posibilitan establecer políticas consistentes en la materia.

Las políticas públicas han ido cambiando paulatinamente en un afán de atender y reconocer la diversidad lingüística y cultural de nuestro país. No obstante, aún falta mucho por hacer. Para que los pueblos indígenas tengan una educación de calidad, es preciso no dejar toda la responsabilidad en manos de la escuela y comenzar a sumar los esfuerzos de diversos sectores sociales con las comunidades y los pobladores. Sólo así podremos reducir la brecha de la exclusión, la pobreza y la marginación; multiplicar las oportunidades de acceso real a la salud; mejorar la vivienda con respeto a la arquitectura vernácula; impulsar y sostener presupuestariamente programas que retomen los intereses de desarrollo propios de los pueblos indígenas; sensibilizar y pugnar porque los medios masivos de comunicación del país signifiquen adecuadamente a los indígenas contemporáneos, sus condiciones de vida, sus lenguas y culturas, y lograr que los espacios de impartición de justicia cumplan su función social apegados a las leyes, pero también protegiendo los derechos de los pueblos originarios y a los sujetos que los integran.

Desde la perspectiva de la política educativa y curricular nacional, aún está pendiente la revitalización de la escuela pública y de sus programas, hacer real, efectiva y significativa una educación de calidad que considere las diferencias en sus múltiples contextos y aborde con pertinencia cultural y lingüística a los educandos en todas y cada una de las escuelas mexicanas; formar adecuadamente a los docentes, de manera que conozcan y se animen a trabajar con la diversidad, utilizando el bilingüismo en lengua indígena y español¹ y la contextualización de programas para enriquecerlos, no simplificarlos; afianzar la valoración social de estos docentes, poniendo a su alcance asesoría en las metodologías y técnicas que les permita trabajar con las problemáticas educativas en el marco de las incertidumbres propias de estos

tiempos, diseñando y desarrollando propuestas de intervención, seguimiento y sistematización adecuadas, en las que puedan contar con el apoyo de especialistas e instituciones comprometidas con la tarea pedagógica en este campo; generar y sustentar un sistema de evaluación pertinente; generar programas dirigidos a padres de familia, con el objetivo de sensibilizarlos y comprometerlos con la educación de los hijos, así como hacerlos partícipes de las iniciativas educativas en un país multicultural y plurilingüe como el nuestro; abonar el capital social y cultural de las comunidades educativas vinculadas, para que refuercen su apoyo a las escuelas desde sus organizaciones. Todo lo anterior implica una toma de decisión política que incluye el otorgamiento de mayores recursos presupuestarios.

Una verdadera política educativa para atender la educación indígena ya no puede estar desligada de la que se diseña y ejerce a nivel general; por el contrario, al incluirla, la amplía, perfecciona y dignifica, ya que de esta manera atiende las demandas de las políticas locales de los pueblos originarios y, al mismo tiempo, se especializa y diversifica. Conscientes de esta realidad, a lo largo de la gestión emprendida durante los últimos dos años la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) ha tomado la iniciativa de generar una política educativa inclusiva de la diversidad cultural y lingüística nacional en todos los planes y programas educativos. Además, propicia el desarrollo, la promoción y el sostenimiento de diversos programas, proyectos y estrategias para atender la pluralidad y diversidad cultural y lingüística en las escuelas donde hay población originaria, reconociendo y valorando los esfuerzos y aportes que desde su creación, hace más de treinta años, se vienen desarrollando en nuestro país, respaldados por las condiciones históricas y socio-culturales de su población.

Cabe señalar que, si bien es conocida la atención que desde diferentes acciones pedagógicas se viene desarrollando, es preciso aunar estos esfuerzos, o más bien, circunscribirlos en un marco que dé norma, promueva y sostenga una actuación sistemática antes que espontánea y aislada (por valiosa que ésta resulte), para trabajar con la diversidad cultural y étnica. A su vez, es preciso poner a la luz las complejas implicaciones que esto conlleva, pues la composición geográfica, social y cultural en cada región y microrregión tiene matices específicos en virtud de la pluralidad de las culturas presentes en ellas. Así, se atiende a la diversidad de las culturas del desierto del norte, de las serranas del centro, de las marítimas del occidente, y de las planicies y selvas del oriente.

Sin embargo, los fenómenos resultantes de las grandes transformaciones económicas mundiales —la llamada *globalización* de recursos económicos, de las empresas transnacionales, del tráfico de estupefacientes y del crimen organizado, así como de los medios masivos de comunicación— han repercutido fuertemente en las poblaciones indígenas, ya de por sí postergadas, y ahora nuevamente golpeadas, a través de fenómenos como los siguientes: la migración interna y externa, con sus trabajos precarizados, y la exclusión en virtud de los escasos recursos, tanto de identidad como utilitarios, para hacer frente a las situaciones cambiantes. Esto hace más evidentes las grandes dificultades y contradicciones que enfrentan las generaciones: los mayores se muestran atónitos ante las actitudes de los jóvenes que migran y traen consigo valores y bienes que poco aportan a la cultura y el bienestar real, pero que en cambio les brindan posibilidades (aunque escasas) de ofrecer un futuro más o menos prometedor para sus hijos; a su vez, éstos, presas de situaciones límite de supervivencia y en la búsqueda de nuevos horizontes, no siempre cuentan con

la fortaleza interior que da la identidad afirmada y la raigambre familiar y social, y terminan muchas veces por absorber valores que devienen en resaca social, todo lo cual genera brechas familiares y generacionales preocupantes. Esta realidad contribuye a una pérdida significativa de las culturas y lenguas originarias, así como de la mano de obra y la inteligencia joven, necesarias para el crecimiento nacional.

Otro contexto que compone la diversidad y, por lo tanto, ha de estar presente en la educación indígena, es el de aquellos lugares a donde se trasladan y en donde laboran los jornaleros agrícolas migrantes indígenas con sus hijos. Es evidente que éstos requieren escolarización, y muchas veces en las aulas que los atienden se agrupan niños provenientes de diferentes estados, y con diversas culturas y lenguas. Asimismo, la migración a las grandes ciudades persiste y se incrementa, lo cual amplía la heterogeneidad poblacional en las escuelas generales, situación que representa un desafío para los docentes y los niños, acostumbrados tradicionalmente a un entorno lingüístico, cultural y social más homogéneo y uniforme.

Atender esta diversidad poblacional étnica —en lo cultural y lingüístico— implica considerarla en su contexto, sin perder de vista que los niños y sus padres tienen características personales, sociales, culturales y de género específicas, que también deben ser contempladas en su educación.

Los desafíos y retos que enfrenta la política educativa actual para atender la educación indígena son grandes, pues es preciso que tome en consideración sus fortalezas, sus debilidades, y también sus oportunidades. Si reconoce que cuenta con una legislación que le ampara y guía en muchos sentidos; con un acervo importante en materia de educación indígena, cuya historia va desde antes de la conquista hasta nuestros días; con

instituciones que pueden aportar experiencias y especialistas; con docentes innovadores y creativos; con padres de familia que creen en ella y la necesitan; con una coyuntura excepcional para orientar el rumbo, el conocimiento y experiencia de lo hecho en materia educativa y curricular hasta el momento, podrá generar propuestas de acción que transformen —con permanencia, pero también con flexibilidad para el cambio— la educación indígena en una educación realmente con calidad, donde se minimicen las contradicciones entre el decir y el hacer, concibiendo el discurso como acción.

Es indudable que en sus dos últimos años de gestión la Dirección General de Educación Indígena ha trabajado asumiendo ese desafío, en el entendido de que la diversidad no es una emergencia socio-económica ni una excepción, sino una condición humana.

El análisis histórico de los hechos y procesos políticos, económicos, sociales y culturales muestra que las coyunturas de los sistemas, de los actores relevantes y de las condiciones apropiadas, se tejen en un entramado de situaciones y representaciones colectivas que crean el presente, observando el pasado y anticipando el futuro, dando lugar a escenarios de nuevas posibilidades y acciones que vienen a modificar, muchas veces sustantivamente, una realidad vigente hasta ese momento.

La política educativa en México, incluyendo los lineamientos curriculares en uso, viene bregando desde hace 20 años por lograr una mejora en la calidad de sus servicios; y tiene su punto de convergencia en la reforma educativa que actualmente se lleva a cabo, misma en la que se acoge la educación *para* y *en* la diversidad cultural y lingüística como el desafío con perspectiva de política educativa y curricular, en donde conocimientos y experiencias de la educación indígena constituyen un pilar.

La creación de los marcos curriculares

Asentadas las posibilidades de transformación de la educación indígena en el marco de la actual Reforma Integral de la Educación Básica, así como de la propuesta de creación de un modelo de atención integral de la educación inicial, y aprovechando positivamente la oportunidad de aportar al diseño nacional de planes y programas desde una nueva política educativa que dé cabida a la atención de la diversidad, la Dirección General de Educación Indígena se dio a la tarea de reorientarse.

Un primer diagnóstico de los materiales y documentos emanados de su Dirección de Educación Básica en el primer trimestre del 2008 me permitió tomar nota de algunas cuestiones relevantes que habría que subsanar: la carencia de lineamientos curriculares internos, acordes con las nuevas tendencias y sobre todo dirigidos de manera especial a la población indígena; la falta de contenidos renovados y expresados en los materiales diseñados por la DGEI, implementando una composición central con contenidos literarios; la carencia de contenidos bilingües con recuperación de conocimientos, saberes y prácticas de los pueblos originarios en campos como las ciencias naturales, las matemáticas, la historia y la organización social; el escaso conocimiento en cuanto a la adquisición –enseñanza y aprendizaje– inicial de la lengua escrita en contextos bilingües, así como la ausencia de apoyos pedagógicos requeridos para ello; la no inclusión de la lengua oral de los pueblos indígenas (imprescindibles en el caso de las culturas ágrafas) en materiales de aula, y su nula valoración pedagógica; un desconocimiento grave de lo que es la evaluación en el aula en contexto indígena y, en general, de las prácticas educativas que ella exige, basadas en indicadores diferenciados, diseñados *ad hoc*; el deficiente uso de los materiales especializados en materia

estadística y de seguimiento de proyectos y programas, de los libros de consulta actualizados o de valiosos materiales históricos de la DGEI, entre otros.

La revisión puntual de los documentos y materiales existentes, diseñados para conducir la Reforma Integral de la Educación Básica, permitió a la DGEI hacer aportes en cuanto a los referentes básicos sobre la diversidad lingüística y cultural del país, así como instalar la necesidad de impulsar en la concreción de planes, programas y materiales de apoyo nacionales para docentes y alumnos, e indicar la importancia de que en todas y cada una de las escuelas, sean de la modalidad que fueren, se trabaje con perspectiva intercultural y consideración del bilingüismo, con conocimiento de la organización y metodología de aula multigrado, y con contenidos que incluyan los conocimientos, saberes y prácticas de los pueblos originarios. Es decir, se hizo explícita la consideración de la multiplicidad de contextos en que se encara pedagógicamente la diversidad indígena, a la vez que se está propugnando por hacer visibles sus conocimientos históricos y actuales, como aportes vivos y en desarrollo.

Al ser tomadas en cuenta nuestras sugerencias y asentadas en el *Plan de Estudios 2009, Educación Básica, Primaria, Etapa de Prueba*, se afirmó que ése era el camino a seguir, apuntalando la introducción —en cualquier escuela y comunidad educativa— de una perspectiva cultural y lingüísticamente adecuada para un país pluricultural. Los referentes hacen mención de los derechos de los pueblos originarios sobre su educación, la inequidad que ha tenido su atención, así como los desafíos para ofrecer espacios y oportunidades educativas a estas poblaciones, ya que “México es un país multicultural y plurilingüe, aspectos que sin duda representan una gran riqueza; sin embargo, atender la gran diversidad cultural y lingüística implica un reto muy particular, y hacerlo con

calidad incrementa la magnitud del reto” (SEP, 2009: 16), pues además hay que hacerlo en las escuelas generales, indígenas y en los campos jornaleros agrícolas migrantes.

A partir de esas intervenciones y aportes, con la coordinación de la Dirección de Educación Básica de la DGEI, me dí a la tarea de construir una plataforma sobre los antecedentes existentes y disponibles, como los planes y programas nacionales, los parámetros curriculares y otros documentos relevantes del campo curricular en los niveles nacional e internacional; también revisé las prácticas educativas en aulas de escuelas indígenas y escuché la problemática de los docentes y equipos técnicos que les brindan asesoría. Los resultados más evidentes de dichas acciones han indicado una falta de herramientas profesionales en los equipos técnicos y docentes para instrumentar el programa nacional, consistente en: acercamiento asistemático —más bien, voluntarioso— a dichas prácticas, precedido por la poca información sobre el uso de las metodologías bilingües apropiadas, lo que implica un déficit en la preparación para el manejo del bilingüismo en el aula. También está presente una actitud a veces poco valorativa de las capacidades lingüísticas de los alumnos en general, y respecto del bilingüismo en particular; deficiencia en los conocimientos disciplinares para entender los campos formativos; aplicación de esquemas tradicionales ya obsoletos, y cuando no, autoritarios, en las metodologías de enseñanza y aprendizaje; enseñanza predominante de las asignaturas Español y Matemáticas, en desmedro de otros conocimientos.

A su vez, se encontró una preocupante fragmentación de la identidad indígena en docentes y alumnos, así como una preocupación sincera en docentes y equipos técnicos, por la falta de orientaciones y apoyos pedagógico-didácticos. Asimismo están vigentes la conciencia y reflexión sobre el desarrollo de la educación indígena, y respecto de la rápida pérdida de lenguas

y culturas, pero también una sensación de impotencia para su resolución desde lo educativo.

Ahora bien, estos antecedentes, si bien son importantes, no son generalizables. Por supuesto, contamos con docentes con una conciencia de formación profesional profunda respecto del ser, saber y hacer indígenas; claro que hay docentes comprometidos e innovadores para trabajar en el campo del bilingüismo y los conocimientos de sus pueblos; cierto que existen distintas formas de sentir y vivir la identidad indígena positivamente; no hay duda de que muchos docentes cuentan con cualidades elevadas para crear materiales didácticos monolingües en lengua materna o bilingües; también hay equipos técnicos que asesoran siendo empáticos, aprendiendo e interviniendo en el aula didácticamente, y muchos otros no lo hacen por razones diversas, y no en última instancia, por carecer de tiempo, siendo que las distancias que deben recorrer para llegar a la escuela lo consumen; decisivos son los apoyos que muchos estados dan a sus docentes, por ejemplo, en materia de educación inicial o para la inminente llegada de las tecnologías de información a algunas aulas gracias a la gestión institucional. De lo que se trata es de que estas acciones no queden en la iniciativa o vocación individual, en el accionar voluntarioso de nuestros docentes y equipos técnicos, sino que los asista la responsabilidad de generar y aplicar instrumentos que ordenen, pauten y acompañen la tarea docente en las aulas donde se atiende la educación de la población indígena.

Es por ello que se emprende, en la Dirección de Educación Básica de la DGEI, la idea de crear los Marcos Curriculares para la Atención a la Diversidad Étnica, cultural y lingüística de manera pertinente, desde el nivel de inicial y a lo largo de los distintos tramos que conforman la educación básica. Es ésta una resolución que he impulsado como una construcción práctica a la vez que teórica: siempre juntas y retroalimentadas.

El sustento central, de fondo, es concebir y producir resortes curriculares que permitan que los modelos pedagógicos, las metodologías propuestas y los contenidos del currículo nacional —una vez que ya tienen los referentes básicos en los planes, programas y materiales— se tornen pertinentes para atender la diversidad cultural y lingüística. Los marcos curriculares serán adecuados para la educación de todos los grupos indígenas e incluso no indígenas que quieran acercarse a las culturas originarias, haciéndolos de interés propio con el propósito de recuperar el lugar que cada sociedad tiene en el concierto de las culturas y lenguas, entendidas éstas como patrimonio intangible de la humanidad. Esto se aprovecha y emplea en la actividad cotidiana en el aula, a partir de los contenidos, metodologías y modelos didácticos, y apoyos externos a las actividades docentes, nacionales, regionales y/o específicas para determinados contextos, pero siempre pertinentes. Con ello seguimos propugnando por que las barreras que separan una escuela indígena de las demás sigan cayendo, a la vez que se da lugar a los derechos que asisten a niños, niñas y jóvenes indígenas mexicanos, así como a las poblaciones indígenas en general.

Caracterización de los Marcos Curriculares para Atender la Diversidad Indígena

La concepción de la creación de los Marcos Curriculares para Atender la Diversidad Étnica ha implicado romper algunas percepciones tradicionales: a) que si del currículo nacional se hace uno específico, se estaría creando un currículo paralelo, y b) la concepción de que para la educación indígena se deben hacer adaptaciones curriculares.

En términos generales, por currículo paralelo se entiende —en sentido estricto— la adopción, por parte del colegiado de profesores, de fórmulas organizativas *en vías paralelas* que implican a todo el centro: i) de agrupamientos flexibles amplios, o ii) diseño de adaptaciones curriculares (fórmulas de optatividad, talleres, etcétera). Por lo tanto, hay dos *currículos* paralelos: el tradicional para el conjunto, y otro restringido para el grupo diferente. Según José Merino Fernández y Antonio Muñoz Sedano (1998) estas fórmulas paralelas tienden a consolidarse y a hacerse rígidas, por lo que no facilitan la integración. Las confusiones sobre si la creación de un currículo vinculado al nacional implica crear paralelismos no sólo denota desconocimiento, sino que constituye un freno para la creación de iniciativas.

En cuanto al uso de las adecuaciones o adaptaciones curriculares, se consideró que así se superaban los problemas suscitados por el currículo paralelo; sin embargo, aunque sigue en boga hablar de adaptaciones curriculares, poco se sabe qué ha pasado en el aula y cómo se manejan los docentes con estas adaptaciones; lo único cierto es que su impacto no es claro. Tales adecuaciones se conceptualizaron como cambios necesarios en el currículo básico para hacerlo accesible, como estrategias para compensar, prevenir o complementar. “Adaptar” (como señala Cunningham: 2006) suena a “parchar” o corregir algo que se hace con propósitos distintos. Generalmente se habla de realizar adecuaciones cuando se trata de necesidades educativas especiales de los niños con o sin discapacidad, o en caso de atender lo específico, como sucede respecto de la educación indígena. El uso de este término para trabajar la especificidad de la pertinencia cultural y lingüística es muy discutible, y tiene un trasfondo negativo.

Los conceptos “currículos paralelos” y “adecuaciones curriculares” han tenido malas interpretaciones y usos, pues en la

práctica cotidiana los docentes y los equipos técnicos simplificaron el currículo, lo hicieron modesto y poco creativo, y se recurría —y sigue recurriéndose— a ellos cuando los niños y niñas eran calificados como poco capaces para el logro de metas escolares, o los docentes y grupos sociales tenían poca expectativa sobre los mismos. Si algo positivo ha tenido su implementación, es que dejó ver que los docentes conocían el currículo pero no sabían cómo “adecuarlo”, cómo diseñar y desarrollar situaciones didácticas apropiadas para atender *lo diferente* en la diversidad. En consecuencia, resulta imprescindible romper con estas ideas y manejos del currículo, para atender la diversidad lingüística y cultural y fortalecer a los docentes en iniciativas que impliquen trabajar con la diversidad retomando el currículo general.

Las transformaciones habidas en las ciencias, y muy especialmente en las tecnologías de comunicación —que acercan los conocimientos al instante y con el sesgo personalizado de quien las usa—, revirtieron los modos de conocer, aprender y estudiar, dejando obsoletos los métodos y contenidos enciclopedistas, pero también trajeron aparejada la desactualización, al volverse rápidamente inútiles las propuestas curriculares. Hay en el mundo, y también en México, una legítima preocupación por la búsqueda de soluciones, por dar protagonismo a los estudiantes pautando su desarrollo escolar y educativo, por formar a los docentes en nuevos presupuestos, por generar, en fin, estrategias y recursos más acordes con los contextos sociales y culturales.

Los planes y programas nacionales que toman en cuenta la diversidad lingüística y cultural pueden considerar estos aspectos; sin embargo, por su propia naturaleza, no pueden ser operativos para trabajar con ella. Se requieren mecanismos e instrumentos adecuados para hacerlo; esto se refuerza cuando se analiza el

porqué de los bajos logros educativos de las escuelas que atienden población indígena: en todas se trabaja con los planes y programas nacionales, pero en pocas se logra operarlos adecuadamente y considerando el bilingüismo, los contenidos y metodologías educativas contextualizadas, con miras al enriquecimiento didáctico pedagógico.

Por ello se estarán creando los Marcos Curriculares para Atender la Diversidad Étnica, como mecanismos e instrumentos políticos, pedagógicos y didácticos para engarzar los aprendizajes escolares que la sociedad mexicana requiere para sus niños, con los que las culturas indígenas necesitan para desarrollarse desde sus propias representaciones del mundo, mismas que constituyen un legado universal. Pero también se crean con el fin de que esta vinculación sea una integración que favorezca al resto de las culturas y sociedades, en pos de su crecimiento respetuoso con justicia y formación ciudadana.

Son *marcos* porque a partir de ellos se pretende desarrollar los planes y programas nacionales, considerando su articulación *con* y *en* la diversidad étnica y lingüística, resolviendo los problemas contextuales naturales, y explicitando aspectos como: las competencias que desarrollan y han de desarrollar los niños en contextos indígenas; los conocimientos que se puede incluir para completar o reflexionar acerca de la diferencia de visiones del mundo, valorándolas positivamente, así como abrirse a las situaciones puntuales donde pueden manejarse estas competencias y conocimientos; la revisión e inclusión de avances científicos y tecnológicos en la cultura propia y en comparación con otras, revisando su utilidad y pertinencia, sus beneficios o perjuicios; la propuesta de sugerencias para la flexibilización, y la implementación de modelos que —como ejemplos— sirvan para desarrollar secuencias didácticas; la formulación de sugerencias para la organización grupal en aulas

unigrado o multigrado, y la propuesta de formas de trabajar bajo el esquema multigrado en escuelas de organización completa y, sobre todo, la enunciación de estrategias para dinamizar y ampliar el uso de las lenguas nacionales indígenas.

Con este bagaje se pretende ayudar a los docentes en sus diversas funciones (frente a grupo, directores, asesores, supervisores, etcétera) a “descubrir” cómo operar el currículo instrumentalmente, probando alternativas que lo enriquezcan, explorando desarrollos curriculares en la acción-reflexión hasta llegar a obtener buenos resultados, recuperando el protagonismo docente y su valor social; es decir, haciendo que el currículo suceda, contextualizándolo en la práctica al retomar lengua y cultura étnicas como base de los sucesos ocurridos en el aula.

La vinculación de conocimientos universales se potenciará al incluir en ellos los de los pueblos originarios mexicanos; al mismo tiempo, se realiza y propicia el encuentro de la cultura y el idioma de los pueblos indígenas con los contenidos escolares, y en consecuencia, se imbrican propuestas curriculares, contenidos y competencias, con la participación de docentes, equipos técnicos y el trabajo en investigación, teoría y práctica.

Por otro lado, se reconsideró el currículo como un articulador que organiza y determina la interacción maestro-alumno en el aula, asumiendo que se trata de un instrumento poderoso pero flexible, capaz de modificarse en función de las necesidades de aprendizaje; de una guía de la acción docente; del medio que modela la práctica educativa considerando como eje del aprendizaje al alumno, pero como recurso primordial al docente; de un instrumento vinculante entre la práctica, la reflexión y la revisión retroalimentaria. En resumen, de un recurso con intención, que requiere hacerse operativo y plantea soluciones educativas que responden a la diversidad cultural y lingüística.

Si bien en la literatura especializada pueden encontrarse menciones y referencias sobre el marco curricular, éstas se refieren al propio currículo como planes y programas generales, señalándolos como “el marco” para la consecución de propósitos. Considerando los materiales disponibles, el documento de Bolivia *Diseño curricular para el nivel de educación inicial*, concibe el marco curricular como el sustento que da pie propiamente al diseño curricular.² Los materiales documentales preparados por Chile, denominados *Bases curriculares para la Educación Parvularia*, plantean que los marcos curriculares son documentos nacionales que definen los conocimientos, habilidades y actitudes que todos los estudiantes deben aprender en los distintos niveles y tipos de enseñanza del sistema escolar, las áreas de estudio obligatorias y las reglas para distribuir el tiempo escolar. Si bien son amplios y flexibles para el trabajo con diferentes énfasis curriculares y de interculturalidad, no son específicos para la atención a la diversidad lingüística y cultural étnica.

Los marcos curriculares que se estarán diseñando y desarrollando en la DGEI implican:

- 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.
- Ampliar, diferenciar y especializar el currículo nacional.
- Guiar, prever y fomentar la intervención real, mayoritaria, congruente y pertinente de los docentes en niveles de concreción diversa, hasta llegar a la programación del aula.
- Trabajar lo común y lo específico en la diversidad étnica nacional contextualizada.

- Unir el diseño y el desarrollo curricular, considerando el primero como el marco mismo donde se definen los desarrollos, pero además se da pie a intercambiar, conocer y trabajar con ellos y con sus autores: docentes, colegios de docentes, equipos técnicos.
- Su actualización constante —cada tres años, como máximo—, gracias a las mejoras y buenas prácticas de enseñanza de los docentes, incluyendo la tecnología y el desarrollo del conocimiento en ciertas áreas.
- Ser fuente de sugerencias, revisión constante de los mismos y de su operatividad, ya que se enriquecerán con las aportaciones múltiples de los docentes.
- Referir las prácticas buenas como parte representativa de este conjunto; por lo tanto, no existe ni se privilegia *per se* cualquier experiencia exitosa aislada.
- Visualizar la diferencia cognoscitiva y/o física, así como el manejo de competencias desde diversos puntos, y asumirla como ventaja para el grupo.
- Usar ampliamente las lenguas indígenas y el castellano en el aula, y promover su uso fuera de ella.

El hecho de que en los planes y programas nacionales se describan las líneas generales que consideren la diversidad de nuestro país —la étnica en este caso— requerirá que, posteriormente, los especialistas en diseño curricular las profundicen y expandan, definiendo los diseños y desarrollos más particulares que habrán de promover una inclusión realista y positiva de la historia de los distintos grupos indígenas, de sus culturas, lenguas e identidades, y que brinden a los docentes la orientación y el espacio para generar sus desarrollos curriculares pertinentes, recuperando conocimientos y experiencias locales.

Estos marcos curriculares se estarán relacionando con el Sistema Educativo Nacional, manejan las propuestas, los planes y programas educativos nacionales, apuntalan y amplían las características de la atención a la diversidad cultural y lingüística indígena y además incluyen la planificación educativa en el nivel de la escuela y la planificación didáctica que implica la organización del diseño curricular con sus propósitos, enfoques, ejes transversales y puntos centrales y básicos de cada una de las áreas de conocimiento y su integración, propuestas de metodologías diferenciadas y especializadas (acorde con los estilos de aprender culturales), la evaluación de los aprendizajes personalizada y colectiva y las funciones que debe tener dentro del trabajo por competencias, aspectos todos que se abordan en los marcos.

Los marcos guían en todo momento el diseño y el desarrollo curricular específico. De esta manera se trabaja con la concreción curricular hasta el aula, dotando de sustento preciso a las prácticas educativas en las escuelas indígenas. Son marcos de referencia que van encaminando a los equipos educativos locales hacia la realización de diseños y desarrollos curriculares de manera más puntual —en cuanto a lo lingüístico y cultural— y compartida —en la transformación de las prácticas escolares—; son flexibles, ya que se articulan —integrando, completando o reconociendo— el conocimiento, los saberes, las acciones humanas y los valores locales con los que son propios de otros contextos sociales y culturales, para que las alumnas y los alumnos de poblaciones originarias tengan instrumentos que les permitan desarrollarse en cualquier contexto social, y se procuren *con y a partir de* ello una vida digna y con bienestar.

Especialización y estrategias educativas diferenciadas en la atención a la diversidad étnica

Los marcos que estamos generando en la DGEI contemplan una diferenciación especializada, enfocada a la introducción de la enseñanza lingüística particular, en la perspectiva de la alfabetización bilingüe en lenguas nacionales (indígenas y español); metodologías para la enseñanza del bilingüismo en todos los niveles y con todas las asignaturas, e incluso del manejo del plurilingüismo al abarcar una lengua extranjera; conocimientos locales culturales, así como sus formas de enseñanza y aprendizaje, buscando lo común y lo diferenciado de éstas para lograr desarrollos curriculares con calidad.

La atención diferenciada y especializada de los grupos étnicos y sus lenguas es un asunto complejo, pero posible. El tratamiento educativo *con* y *de* las 68 lenguas que, según el INALI, existen en nuestro país y sus variantes dialécticas, se vería beneficiado con los métodos alfabetizadores del idioma dominante en el contexto, y/o con métodos que amplíen y fortalezcan su manejo oral. Por lo tanto, la vida en contextos plurilingües será reconocida educativamente como un componente esencial.

En nuestro país el bilingüismo y el plurilingüismo —una lengua indígena con otra(s), o una lengua indígena con el español— y, en el caso de otros entornos, como los fronterizos, donde el plurilingüismo nacional suma una lengua extranjera, son contextos referenciales naturales en el propio desarrollo de la nación. Hay que reconocer que existía el plurilingüismo de lenguas indígenas desde antes de la conquista española, y que si bien es cierto que el español impuesto sobre las lenguas nativas produjo el bilingüismo obligado de lengua castellana e indígena, también lo es que trajo consigo la devaluación y el desprecio de las lenguas originarias.

Ante las políticas de su momento, que renegaban del uso de las mismas, y debido a la falta de instrumentos legales para apoyar su desarrollo, en muchos casos se lamenta ahora la desaparición de algunas. Pero los tiempos históricos son otros, los soportes legales, académicos y sociales, así como la conciencia del valor de las culturas y lenguas originarias en el mundo, prevalecen ampliamente, y es en este momento que la lengua materna indígena se revalora y el bi-plurilingüismo —lengua(s) indígena(s) y español— debe asumirse como parte sustantiva de la identidad de quien lo habla, como una fuente y producto positivo cognitivo, social, cultural y emocional, y como herencia legítima de los ancestros para los pueblos e individuos, ya sean hablantes o escribientes de dos lenguas.

Todas éstas son circunstancias favorables que permitirán reabrir los espacios al uso ampliado de las lenguas indígenas nacionales en el aula. Para hacerlo se requiere que los equipos técnicos que trabajan en la educación para la población indígena, autoridades en general, docentes y padres de familia, sean conscientes y promuevan el orgullo, que debe ser internalizado por cada sujeto y colectivo, de ser parte de la comunidad empática *con* y *de* los pueblos indígenas mexicanos y del mundo.

En paralelo, hay que construir los marcos curriculares que impulsen el accionar y lo hagan vivencial en lo educativo. Estos marcos curriculares serán especializados tanto por los niveles educativos en los que operarán, como por los puntos primordiales que abordarán, como el caso del manejo de la diversidad lingüística y el bilingüismo, aspecto central de su creación. Esto implicará lo siguiente:

- Revalorar el lenguaje oral como medio de comunicación, instrumento de enseñanza y objeto de estudio contextualizado, incluido como componente curricular.

- Caracterizar la educación indígena como especializada y diferenciada.
- Caracterizar el desarrollo de las lenguas indígenas en los diferentes niveles educativos.
- Alfabetizar de forma diversificada, con enfoques globales y no globales, de acuerdo con las lenguas indígenas.
- Alfabetizar con predominio de una lengua y consolidación de ambas, garantizando su eficacia bilingüe.
- Manejar metodologías didácticas diferenciadas y diversas, acordes con los contenidos y sus bases epistemológicas disciplinarias. Dar tratamiento holístico a los contenidos de los pueblos originarios, con el propósito de respetar la lógica con la que los conocimientos de las culturas indígenas se refieren al entorno. El enfoque holístico privilegia la organización de los contenidos, donde el desarrollo y/o adquisición de habilidades de las lenguas o los conocimientos de tal o cual campo de la cultura se organicen de forma conjunta en núcleos o ejes temáticos, de manera que los límites entre las distintas disciplinas (geografía, historia, civismo, etcétera) o áreas del conocimiento (ciencias naturales o sociales) se disuelvan.
- Incluir adecuada y oportunamente los conocimientos y tecnologías de los pueblos indígenas.
- Valorar formas de aprender y representar el mundo de los pueblos indígenas. Promover la innovación en las formas de aprender basadas en las diversas maneras de entender y representar la realidad.
- Identificar las diferentes formas de construir y transmitir los conocimientos, para trabajar con las relaciones intergeneracionales y comunitarias generadas en las diversas culturas.

- Valorar y manejar las competencias diferenciadas contextualizadas: conocimientos manejados por los niños que viven en el bosque, en la sierra, en las costas, en los campos agrícolas, etcétera.
- Incorporar a los sabios indígenas para apoyar la enseñanza.
- Apoyar y promover relaciones de género más igualitarias en el contexto de las prácticas sociales y culturales de cada región.
- Generar una base pedagógica real de la diversidad, retomando desde lo educativo los conocimientos generados y sistematizados al respecto.
- Crear con los docentes las propuestas de acción educativa sobre la base de la reflexión y la diversificación de los enfoques monoculturales.
- Apuntalar estrategias de gestión pedagógica diversificadas, instalando comunidades y redes de aprendizaje.
- Dominar el trabajo pedagógico con contenidos, competencias y metodologías diversificadas y especializadas.

Los marcos curriculares, impregnados de estos aspectos, detonarán en la práctica multidimensional de diseño y desarrollo curricular, de investigación, de procesos de enseñanza, de acercamiento a las organizaciones comunitarias, etcétera. Mucho tendremos que aprender en el proceso de construcción que parte de la retoolimentación en la práctica y la teoría, a sabiendas de que la implementación de los marcos curriculares es diferente en cada contexto, y de que con ellos se ponen a prueba las alternativas educativas.

Especialización y diferenciación de estrategias educativas *en y para* la diversidad de la organización grupal multigrado y sus metodologías didácticas

La diversidad de los contextos étnicos en los que ocurre el proceso de enseñar y aprender, teniendo en cuenta contenidos y metodologías múltiples, requiere el establecimiento de pautas para la organización de la escuela y sus aulas, con el fin de garantizar el buen funcionamiento, el aprovechamiento de los espacios de enseñanza-aprendizaje y evitar, o por lo menos reducir, la deserción y la repetición escolar. Explorar qué métodos de enseñanza-aprendizaje resultan más efectivos, en qué circunstancias y con qué estrategias, es una tarea pendiente.

Todas las aulas son diversas por sus contextos y por los sujetos que participan en ellas, pero se vuelven más heterogéneas cuando son aulas multigrado, donde comparten el proceso educativo en tiempo y espacio niños de diversos grados y ciclos escolares y, por lo tanto, de diferentes edades. Las aulas multigrado han existido en México desde hace varios cientos de años. La experiencia reciente indica que no son una excepción sino una cuestión regular en la educación, sobre todo rural. Hacer manifiesta esta realidad en los planes y programas también ha sido en la actual reforma un avance, por lo que se asentó su presencia en el panorama educativo mediante el *Plan de Estudios 2009, Educación Básica, Primaria, Etapa de Prueba*, producto de trabajos conjuntos. El hacer visible esta situación y enfocar —por consiguiente— el tema, resulta un avance, sobre todo si, como se prevé, puede haber un número cada vez mayor de éstas debido a dos fenómenos importantes: el crecimiento demográfico en el país y el incremento de la migración. En este contexto, es nuestra responsabilidad prever y diseñar alternativas válidas para enfrentar el tema.

Existe una norma que establece que cada escuela debe tener un docente a cargo de cada grado, pero esto no opera en el caso de las escuelas alejadas, aisladas, algo común dadas las condiciones geográficas y socio-económicas de una amplia extensión de nuestro país. En tales situaciones, una escuela puede ser atendida por uno o hasta por cinco docentes, uno de los cuales generalmente asume la función de director. En el 2003-2004 en primaria las escuelas unitarias eran 2,079, bidocentes 2,190, tridocentes 1,564, tetradocentes 633, pentadocentes 435, y de seis o más 2,119. En el ciclo 2005-2006 se reportaron en primaria 2,665 escuelas unitarias, 2,267 bidocentes, 1,564 tridocentes, 663 tetradocentes, 441 pentadocentes y 2,126 de seis o más. Según los datos estadísticos del 2005-2006 en preescolar 47 de cada 100 escuelas en el nivel nacional son multigrado, de cada 100 escuelas de preescolar 31 son de modalidad general (48 de cada 100 son multigrado). En la modalidad indígena 62 de cada 100 son multigrado. El total asciende a 1,214 en 2005. Durante el periodo de 2000 a 2005, los porcentajes de escuelas unitarias no difieren mucho entre modalidades: se reportaba 96 en general y 94 en indígena y cursos comunitarios. En primaria, el panorama nacional registra que 44 de cada 100 escuelas primarias son multigrado, habiendo disminuido 2 puntos porcentuales con respecto al 2000. Por modalidad educativa se aprecia que por cada 100 escuelas generales aproximadamente 33 son multigrado. En la modalidad indígena 65 de cada 100 son multigrado, un punto porcentual más que en 2000. La mitad de las escuelas multigrado son unitarias. Entre los ciclos 2000-2001 y 2005 y 2006 no hubo grandes variaciones por modalidad según el número de docentes que atienden las escuelas multigrado. Por cada 100 primarias de la modalidad general 34 son unitarias, 38 bidocentes y 26 tridocentes. En la modalidad indígena 42 de cada 100 son atendidas por un solo docente, 34 de cada 100 son bidocentes, y 22 de cada 100 son tridocentes.

En 2007-2008 la DGEI reporta (a través de los datos obtenidos por la 911) que se atendió en este subsistema a 46% de los alumnos de primaria de escuelas indígenas en aulas multigrado, siendo las tridocentes y las bidocentes las de mayor número de alumnos. Por su parte, los centros de educación con aulas multigrado constituyen 78% del subsistema de educación indígena, representando el 28% las unitarias (2,201), el 23% las bidocentes (2,266), y el 16% las tridocentes (1,572). En ellas se atiende a población en 57 lenguas indígenas en primaria, en 51 en preescolar, y en 41 en educación inicial. En el 2004-2005 se atendieron 44 en el nivel de inicial, 46 en preescolar y 51 en primaria.

Como vemos, sin ser del todo comparativos los datos, la mayoría de las escuelas que atienden población indígena son multigrado, y se ha aumentado el número de lenguas que se atienden en preescolar y primaria.

Estudios realizados sobre las escuelas multigrado en México han señalado varios aspectos para reorientar el trabajo (Fuenlabrada: 2006). En cuanto a lo curricular, se dice que hay que ajustar la base organizadora del trabajo docente, diseñar materiales didácticos individualizados para los niños (especiales para multigrado), proponer a los maestros una organización del currículo que se adapte al multigrado (para que esta tarea no la resuelvan cotidianamente con criterios muy diversos y azarosos), usar la biblioteca y su vinculación al currículo, entre otras iniciativas. Por lo que respecta a lo metodológico, se requiere apoyar a los maestros con fundamentos teóricos acerca del proceso de aprendizaje en los niños; fomentar la necesidad de que se promuevan en las aulas actividades alfabetizadoras, y repensar el uso de las prácticas tradicionales; reflexionar y trabajar sobre los problemas conceptuales que tienen los docentes en el manejo de las temáticas que conforman el currículo y las concepciones sobre

estrategias de enseñanza (realizar reconversión de lo conceptual y lo disciplinario, de manera que el docente reorganice y enriquezca sus conocimientos y rompa con esquemas poco funcionales para el manejo pedagógico y didáctico), y ofrecerle mejores y variados recursos metodológicos multigrado para enseñar y no caer en prácticas cotidianas que hacen que pierda su papel como recurso central en la enseñanza que tiene como eje del aprendizaje al alumno.

Un asunto relevante que a la fecha ha quedado lamentablemente soslayado en los acercamientos para lograr una propuesta conjunta entre los actores educativos y los estudiosos del tema, es la pertinencia cultural y lingüística de la atención en las aulas multigrado. A pesar de lo anterior, desde 2008 la DGEI ha subrayado que este aspecto es imprescindible, dada la población indígena atendida en ese tipo de escuelas. Si bien es cierto que existen trabajos y esfuerzos pioneros para la atención a la diversidad étnica en las aulas multigrado en diversos Estados desde la década de los sesenta, en CONAFE en los setenta, en la DGEI desde los noventa, y en la SEP con una propuesta específica en la primera década del siglo XXI, no se ha logrado trabajar adecuadamente con la diversidad cultural y lingüística, mantener la calidad, jerarquizar los múltiples programas y proyectos que llegan a estas las escuelas en el nivel nacional, formar a los maestros e impulsar la designación de grados.

Por esa razón, entre los años 2008 y 2009, en la DGEI se ha revisado la situación de las escuelas multigrado a través de diversas iniciativas, como: el análisis de documentos nacionales e internacionales que abordan la materia; la realización de asesorías en las escuelas multigrado, recuperando aciertos y errores, así como los retos y oportunidades, y el trabajo con especialistas en las didácticas específicas y con las comunidades educativas locales. Los resultados hacen pensar que pueden crearse los marcos

curriculares adecuados para trabajar en aulas multigrado, mismos que recogerán en buena medida lo ya señalado por estudios anteriores y por los aspectos que caracterizarán a los marcos curriculares, pero tendrían especificidad en la organización y metodología multigrado, ésta se focalizará en:

- Reconocer la diversidad cultural y lingüística en estas aulas, que se vuelven más heterogéneas por su organización multigrado, por la edad y nivel desarrollo cognitivo de los alumnos, porque los niños comparten el espacio-tiempo del aprendizaje y algunos están en situación de extraedad; pero también por las historias de los docentes que les atienden (si son docentes con experiencia en ello, si en su formación continua les han dado cursos, si están ahí porque les gusta, entre otras).
- Generar un marco curricular general y específico por tipo de contexto en donde haya escuelas con aulas multigrado: rural, rural-indígena, urbano marginal, de jornaleros agrícolas.
- Incorporar las particularidades de la organización de las escuelas unidocentes, bidocentes y tridocentes; por ejemplo, las bidocentes tienen dificultades para organizarse por ciclos:³ a veces en un grupo hay 1°, 2°, 3°; en consecuencia, 4°, 5° y 6° o bien 1°, 2° con 6°; en consecuencia 3°, 4°, 5°, y queda así un grado “suelto” para el trabajo por ciclos, con lo cual los docentes tendrían elementos para trabajar las diversas organizaciones escolares por ciclo y grado.
- Impulsar, por lo tanto, no sólo el trabajo por ciclos (como tradicionalmente se ha hecho en las propues-

tas y materiales educativos editados a la fecha), sino a partir de una combinación de grado y ciclo.

- Plantear los enfoques pedagógicos, didácticos (incluyendo lo organizativo) y metodológicos para trabajar en aulas multigrado, reconociendo la labor disciplinar diferenciada, variada y procesual de los contenidos, y el enfoque holístico para tratar los conocimientos indígenas y las competencias, además de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las características de destinatarios docentes y alumnos.
- Incorporar una propuesta sólida de alfabetización inicial.
- Diseñar materiales pedagógicos individualizados para los niños por grado, lo cual evitará la repetición de su uso y mantendrá su interés. Considerar en ello el uso de la lengua materna indígena y el español, lo que significa que puede haber materiales para aprender español como segunda lengua.
- Diversificar la organización y metodología de los contenidos, con distintos tipos de secuencias didácticas y variantes de trabajo (talleres, proyectos, situaciones didácticas específicas) de acuerdo con las competencias y contenidos de los campos formativos que van a tratar, y respetando los principios teóricos del planteamiento de organización común de contenidos, al mismo tiempo que de la especificidad de cada disciplina, diferenciada en las didácticas.
- Promover la atención equilibrada de los niños más pequeños y los alumnos de los grados superiores, evitando que sea resuelta por la mera ejercitación. Por el contrario, es necesario procurar el involucramiento activo en los propios aprendizajes, siendo el alumno el sujeto del aprendizaje.

- Elaborar un cuaderno de trabajo –innovador en su estilo– para el docente multigrado, que considere los problemas conceptuales de las temáticas que conforman el currículo, sobre estrategias de enseñanza que responden coherentemente a los procesos de aprendizaje de los niños y al trabajo del uso de los conocimientos por competencias, y con un apartado para metodologías bilingües.
- Usar diversas técnicas pedagógicas convenientes para los grupos grandes y para los pequeños.
- Impulsar el trabajo en aulas multigrado en escuelas de organización completa, lo que ayudará a no discriminar o diferenciar negativamente a quienes asisten y/o provienen de escuelas con aulas multigrado, y contribuirá a promover la articulación con los grados, el respeto y la colaboración entre los alumnos y docentes, por ejemplo.

Trabajar con diversos grados escolares en las aulas de escuelas de preescolar, primarias y secundarias no impide el desarrollo de una mejor enseñanza, pero sí obliga a hacerlo brindando la atención adecuada. Diseñar los marcos curriculares para atender las aulas multigrado implica reconsiderar la organización del currículo nacional, asunto complejo y especializado. El plan de estudios, los programas y los materiales tienen que transformarse para las aulas multigrado, resolviendo las problemáticas con los docentes y los equipos técnicos en los estados, así como con los especialistas en la materia y en los contextos señalados.

Concluyo este apartado mencionando que trabajar con las diferencias no es algo nuevo en el planteamiento de los marcos curriculares; sí lo es hacerlos trabajar la perspectiva de la diversidad cultural y lingüística pertinente y su manejo, por lo que podemos afirmar que nos hallamos en un proceso constituyente.

La construcción del Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad

El desarrollo del concepto de los marcos curriculares se llevó a cabo mientras se construían varios materiales, entre ellos los de la propuesta del nivel inicial. Se tomaron como referencia los documentos en borrador denominados *Lineamientos para la Educación Inicial Indígena* y el *Programa de Educación Inicial Indígena* del 2006, pero se estimó que la DGEI debería reconsiderar el diseño de programas y orientaciones como los que se habían realizado a la fecha.⁴ Una vez analizados los documentos se decidió, sobre esa base y entendiéndolos valiosos, hacer una propuesta a propósito de los requerimientos específicos que se abordan en el área. Es así como se propone realizar los marcos curriculares para el nivel, los cuales también tomaron como referente la propuesta nacional del modelo de atención integral que, aunque aún no ha sido concluida, muestra avances significativos. Los apuntes hechos hasta ese momento sobre los marcos curriculares fueron tomando forma a medida de su concreción en documento.

Se consideró que comenzar con el nivel de educación inicial era fundamental, al ser los primeros años de vida la base del desarrollo físico, cognitivo, socio-emocional y psicológico de cualquier ser humano; recordar a los docentes esto y darles herramientas conceptuales y metodológicas para que potenciaran el desarrollo y aprendizaje de los niños, ha sido punto central. El documento se ha tejido en simultaneidad con la idea de contextualizar la intención pedagógica y didáctica de acuerdo con las necesidades y condiciones de las comunidades y los Centros de Educación Inicial Indígena en las entidades donde hay servicio, lo que conllevó

a pensar cómo hacer un documento que incluyera los referentes culturales y de un buen número de lenguas indígenas. Un tercer asunto ha consistido en considerar cómo recuperar continuamente los aportes de los docentes y volverlos “interactivos”, con la intención de ir retroalimentando los marcos curriculares por los estados, y poder contar con nuevos insumos para incorporar en una siguiente edición actualizada, cuya producción se dará en un máximo de tres años. De esta manera se han ido desarrollando y creando los puntos ya señalados en los dos apartados anteriores con referencia a los marcos curriculares.

El material denominado *Lineamientos para la Educación Inicial Indígena*, que si bien tenía sus antecedentes en los anteriores lineamientos generados en la DGEI, se encontró desactualizado y con una visión poco contextualizada. El presente material, denominado *Lineamientos de la Educación Inicial Indígena* (cambió el *para* por *de*, por el sentido de pertenencia y consideración de las propuestas que se han hecho respecto de los pueblos originarios), está pensado para y por los equipos técnicos de los estados, por los asesores, supervisores e integrantes de mesas técnicas, con el propósito de plantear una visión general de lo que se propone hacer en torno de la atención de la población infantil y de sus padres y madres en contextos indígenas, con el fin de que puedan realizarse las gestiones pertinentes para generar mejores condiciones de educabilidad en los centros. Algunos de los aspectos referidos en estos lineamientos –por ejemplo, los ámbitos– se profundizan en el *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad*; otros se omiten por el carácter mismo de los marcos. Los aspectos subrayados a lo largo de la obra son la importancia del uso de la lengua materna, las prácticas de salud, el retomar las prácticas de crianza de las comunidades y la vinculación de agentes educativos comunitarios

con el docente en cualquiera de los tres tipos de atención que delineamos.

El marco curricular propuesto tiene un diseño atractivo. Se divide en cinco fascículos que por el momento llevan por título —*Marco Normativo y Antecedentes Históricos de la Educación Inicial Indígena; Caracterización de la Educación Inicial Indígena; Fundamentos y Formas de Atención de la Educación Inicial Indígena; Propósitos y Ámbitos de Acción Educativa de la Educación Inicial Indígena y Planeación Educativa y Práctica Docente*— con los que iniciamos la serie, ya que esperamos construir otros tres más sobre metodologías didácticas, cuidados en la vida (prevención y prácticas de salud), y participación de padres y madres para el ciclo 2010-2011.

Se editan en versión impresa y electrónica, agregando ligas que llevan al docente a profundizar en los temas, o a mirar y/o escuchar las lenguas indígena, por ejemplo; los fascículos se complementan con textos, cortometrajes, canciones, rimas, etcétera. Se tiene contemplado, además, abrir un sitio *web*.

Los desafíos de la construcción, construyendo

Los Marcos Curriculares para Atender la Diversidad Étnica son la propuesta que hace la DGEI para atender los niveles de educación inicial y básica con la pertinencia lingüística y cultural de los pueblos indígenas. Estamos comenzando la tarea de realizarlos en el nivel de preescolar, junto con otros materiales de apoyo para el alumno y el docente, y nos hallamos en plena revisión del proyecto para primaria. Queremos llegar al 2012 con varios de ellos distribuidos y en uso en las aulas, en los centros de maestros, en las bibliotecas de las normales y universidades, y en los espacios de la *web*, principalmente.

Como institución líder en este campo, la DGEI da un paso que esperamos abra una gama diversa de situaciones innovadoras y enriquecidas en el aula, para lograr el pleno desarrollo de los niños y niñas indígenas, contando con los aprendizajes y competencias que les permitan conocer otras visiones del mundo a partir de la propia; hablar más de dos idiomas; usar y generar conocimientos y apoyar, desde la perspectiva de sus pueblos originarios, su tránsito en el mundo contemporáneo.

Hemos iniciado el trayecto recuperando los caminos y la experiencia de los caminantes que han hecho aportaciones valiosas para la educación de los pueblos indígenas, buscando las barreras para rebasarlas, mirando hacia atrás en el pasado histórico de la educación y de México, para no perder la pisada y el acceso a un mejor futuro, alargando el paso para recuperar tiempos perdidos, guiando y dejándonos guiar por los pobladores de estos pueblos, transportando el orgullo de atender a los niños y niñas indígenas que nos acreditan a todos los mexicanos como miembros de un país diverso, multicultural y plurilingüe, lo que obliga a crear formas propias de educación inclusiva.

Notas

- 1 Al hablar de bilingüismo me referiré generalmente al manejo de una lengua indígena y el español; por lo tanto, evitaré especificarlo en el resto del texto.
- 2 Y comprende, a su vez, los documentos *Ejes del Programa de Reforma Educativa*; *El currículo en el Programa de Reforma Educativa. Pautas para el desarrollo del currículo*, y *El nivel inicial en la estructura del Sistema Educativo Nacional*.
- 3 Un ciclo se integra por dos grados: 1° y 2°, 3° y 4°, 5° y 6°.
- 4 Como: *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños Indígenas*; *La educación inicial intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente*; *La educación preescolar intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente*; *La educación primaria intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente*, y *Orientaciones y Sugerencias para la atención educativa de las niñas y los niños indígenas que presentan necesidades educativas especiales*.

Bibliografía

Cunningham, Myrna (2006). Universidad de las Regiones Autónomas del Caribe Nicaragüense (URACCAN). Panel: “Racismo, Discriminación y Educación: Desafíos para la EIB”. En VII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Cochabamba, Bolivia. Octubre 4 del 2006.

Dirección General de Educación Indígena. *Estadística total de educación indígena, inicial y básica*. Inicio de ciclo 2007-2008. México, SEP-DGEI.

Dirección General de Educación Indígena (2008). *Parámetros curriculares. Lengua Indígena*. Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas. Educación Básica, Primaria Indígena. México, SEP-SEB-DGEI.

Dirección General de Educación Indígena (2002). *Orientaciones y Sugerencias para la atención educativa de las niñas y los niños indígenas que presentan necesidades educativas especiales*. México, SEP-SEByN-DGEI.

Dirección General de Educación Indígena (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños Indígenas*. México, SEP-SEByN-DGEI.

Dirección General de Educación Indígena (1999). *La educación inicial intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente*. México, SEP-SEByN-DGEI.

Dirección General de Educación Indígena (1999). *La educación pre-escolar intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente*. México, SEP- SEByN-DGEI.

Dirección General de Educación Indígena (1999). *La educación primaria intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente*. México, SEP- SEByN-DGEI.

Ferreiro, Emilia (1996). “Diversidad y Procesos de alfabetización”. en *Básica # 9*, enero-febrero. México. Fundación SNTE.

Ferreiro, Emilia (2007). *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. Col. Paidea Latinoamericana/1. CREFAL.

Fuenlabrada Irma y Weiss Eduardo (coord.), (2006). *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*. México, CONAFE.

Goodson, Ivor. (2000) *El cambio en el currículum*. España, Octaedro.

Grabivker Novakosky, Marina (2009). *Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural*. CEIP, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Universidad de Valparaíso, Chile.

Hagege, C. (2002). *No a la muerte de las lenguas*. España. Paidós.

Hoffmann, Charlotte (1991). *An Introduction to Bilingualism*. England, UK, Longman.

INEE. *Panorama Educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional*, 2006. México, INEE, 2006.

Informe de Gobierno 2004. Anexos estadísticos.

Informe de Gobierno 2006. Anexos estadísticos.

Merino Fernández, José y Muñoz Sedano, Antonio (1998). “Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 17, Educación, Lenguas, Culturas, Mayo-Agosto. OEI.

Ministerio de Educación, Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa, Dirección General de Educación Inicial y Primaria (s/f). *Diseño Curricular para el nivel de Educación Inicial*. Bolivia.

Odena Güemes, L. (1995). *Obras selectas de Guillermo Bonfil*, tomo I. México. INI, CIESAS, INAH, Dirección General de Culturas populares, Fideicomiso Fondo Nacional de Fomento Ejidal.

Rosas Carrasco, Lesvia Oliva (2004). *Maestros que transforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado*. México, CONACYT-CEE.

Rojas Nieto, Cecilia y de León Pasquel, Lourdes (2001). *La adquisición de la Lengua Materna. Español, lenguas mayas y euskera*. México, UNAM-CIESAS.

Sacristán, Gimeno J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

Secretaría de Educación Pública (2009). *Plan de Estudios 2009, Educación Básica, Primaria, Etapa de Prueba*. México, SEP.

— (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México. SEP.

— (2004). *Plan y Programas de Educación Preescolar 2004*. México, SEP.

— (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México. SEP.

— Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Educación Indígena (2000). *Uso y enseñanza de la lengua materna y segunda lengua en la educación inicial, preescolar y primaria intercultural bilingüe*. México, SEP.

— Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Educación Indígena (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños Indígenas*. México, SEP.

Stenhouse, Lawrence (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Ediciones Morata.

Stavenhagen, Rodolfo (2007). *Los pueblos indígenas y sus derechos*. México, UNESCO.

UNESCO, <http://portal.unesco.org/education/> Septiembre 2009.

Capítulo 5

De la gestión al tequio
Diversidad cultural, democracia
y trabajo colaborativo
Apuntes para una gestión
desde la educación indígena

Mtro. Juan Jorge Mondragón Reyes

El reconocimiento de la composición pluriétnica del Estado mexicano tendría que conducir y orientar las acciones de gobierno, no sólo con objetivos de fortalecimiento de instituciones democráticas, sino en la conformación de un sistema educativo que responda a las características de una sociedad cada vez más compleja.

Coincidimos con Braslavsky (2000:41), en que los diversos actores que intervienen en la definición de los procesos educativos “suelen tener cierto espectro de discursos y acciones posibles, algunos de los cuales pueden ser más, y otros menos, efectivos. Entendemos en este contexto un discurso o una práctica efectivos como aquellos que pueden incidir fuertemente en la direccionalidad de las políticas educativas. Ese espectro está, por supuesto, determinado por las relaciones de poder; pero también por las opciones subjetivas, ya sean individuales o colectivas, que se asocian a un determinado escenario y a las formas de concebirlo”; asimismo, en que los datos más visibles de dichos discursos y, por lo tanto, la forma en que es concebida la atención a la diversidad cultural en la educación básica tiene su reflejo en los documentos rectores de la política educativa, lo que daría cuenta “expresa [de] una estrategia voluntaria de intervención orientada por un proceso de decisión” (Cabrero; 2006:24) del gobierno mexicano y de la ubicación que otorga a la conformación multicultural del país. Pero, ¿por qué es importante la diversidad cultural?

1. El valor de la diversidad

La humanidad ha alcanzado un progreso científico y tecnológico sin precedentes; la expansión del conocimiento, de la información y de las comunicaciones ha permitido que el mundo moderno cuente con condiciones culturales, sociales, políticas y económicas impensables hasta hace unos pocos años. De manera que las sociedades actuales se han hecho progresivamente más complejas; al mismo tiempo, la tecnología ha puesto a nuestro alcance bienes y servicios que conllevan un innegable mejoramiento en las condiciones de vida. Piénsese por ejemplo en salud, comunicaciones, equipamiento del hogar y producción de alimentos, entre otros, lo cual ha generado necesidades, también, cada vez más complejas de satisfacer.

No se pierde de vista que a la par de los procesos de globalización se han presentado enormes avances en el reconocimiento de las particularidades culturales de los diferentes pueblos. Hoy presenciamos la convivencia de aspectos culturales de regiones remotas junto a características específicas de los pobladores nativos. Ello no ha significado que la distribución social del conocimiento, las formas en que ésta se lleva a cabo, sus contenidos y divulgadores representen a la multiplicidad de saberes y prácticas culturales existentes en nuestro país. A pesar de la enorme complejidad que ha asumido nuestra sociedad, la información cultural, tanto la relativa a los elementos aceptados como los generales y los que se viven desde lo local, no permiten aún dar cuenta de la diversidad, lo cual en muchos sentidos ha agravado las desigualdades.

Las definiciones de política y gobierno, por lo tanto, requieren un mayor compromiso para entender y atender estas condiciones. Para ello, es indispensable considerar la participación de los portadores de las diversas culturas. Ello apunta a lo que

Lechner (s/f) señala respecto de las estrategias de desarrollo, al identificar que están insertas en determinado contexto cultural y, a su vez, tienen impactos culturales.

El punto de partida es el reconocimiento de que en los contextos en los que vivimos damos sentido y resignificamos nuestra corporalidad, nuestra cultura, ideas y valores, y que en ellos abrevan las definiciones y las opciones de gobierno y política. El contexto no sólo está afuera, también está dentro de nosotros y se nutre de lo local, al igual que de lo nacional e internacional, lo que posibilita, con este nuevo reconocimiento, pensar desde diferentes referencias la conformación de una sociedad democrática.

1.1. De los valores en general y de un valor en particular

Señala Lechner (2000) que para el análisis de la cuestión democrática hay que tener en cuenta las grandes transformaciones actuales. De manera que un componente que debe destacarse en este contexto es la presencia de un “nuevo clima cultural” que, junto con la globalización y los procesos de segmentación, así como el desplazamiento del estado como motor de desarrollo por el mercado, nos enfrenta al reto de replantearnos el problema de la democracia. Se pregunta: ¿qué significa la democracia como forma de autodeterminación y qué capacidades tiene como mecanismo de conducción política? La primera parte de la pregunta apunta a la construcción deliberada del orden social, y la segunda a los procedimientos democráticos para conducir los procesos sociales, en otras palabras, la gobernabilidad democrática.

Si la presencia de diferentes interpretaciones da pie a respuestas que apuntan, como señala Lechner (2000), al cambio mismo de la política, cabe también preguntar qué valores son suficientemente poderosos para ser considerados en un nuevo esquema de análisis que permita, también, nuevas prácticas

políticas, no sólo la identificación de nuevos procesos de conducción sino incluso la conceptualización misma de un gobierno que responda desde otros reconocimientos al incremento de demandas sociales, con ejercicios de revaloración y su consecuente puesta en práctica, como orientaciones para motivar una relación bidireccional en donde sean posibles los procesos políticos deliberados y la construcción intencionada de un orden social democrático. En otras palabras, qué valores es necesario identificar para conducir un orden social democrático a la vez que se le construye. Más aun cuando, como destaca Uvalle (2001:141), se afirma que la conexión entre la sociedad y el Estado no responde a esquemas dados ni a patrones cíclicos, y que hay condiciones ineludibles que influyen en la extensión y calidad de las instituciones de la gobernabilidad democrática.

Si bien se reconoce como componente clave del “despertar de lo público” la necesidad de tomar en cuenta la iniciativa de los ciudadanos para asumir las tareas de corresponsabilidad pública (lo que implica la apertura de espacios que tienen como actores a diversos grupos y organizaciones autónomos que se movilizan para crear una franja que es reconocida como el hogar de los ciudadanos —Uvalle; 2001:45-46—), se omite recurrentemente que es desde la propia diversidad de interpretaciones que los ciudadanos tienen, que pueden soportar, promover y conducir su propio despertar; incluso que la valoración de acciones de gobierno, de prácticas políticas, etc., está sustentada en interpretaciones anímicas que tienen lugar en la cultura de las comunidades y de los individuos. En palabras de Lechner (s/f), “...que la gente evalúa el desarrollo de un país no en términos de un cálculo costo-beneficio, sino con una fuerte carga emocional”.

Si es así, muchas de las valoraciones de los individuos y con ellas de los grupos a los que pertenecen, tienen arraigo en un

conjunto de criterios, de parámetros o de consideraciones que emanan de valores no siempre considerados en el análisis de la política y del gobierno. Pero, ¿qué valores pueden operar en este nivel que permitan la conformación deliberada, consciente, de una sociedad democrática? Arnoletto (2007) cita a Lasswell y su propuesta de ocho valores (poder, ilustración, riqueza, bienestar, habilidad, afecto, rectitud y respeto) como valores políticos sustantivos; de éstos, aun cuando su descripción se basa en atributos que podríamos calificar de rígidos en un esquema de cambio, cabe considerar la explicación que hace de la “ilustración” como:

...la satisfacción del deseo natural de aumentar los conocimientos. Su significación política deriva del hecho, de validez general, pero muy notable en el mundo moderno, de que “saber es poder”. La ilustración es fuente de poder, no de un modo automático o mecánico sino como apertura de una posibilidad que puede emplearse de diversos modos.

Interesante en un momento en que el conocimiento acude como herramienta de poder, y su funcionamiento como un recurso para la coacción y el control, y que adquiere forma de valor en tanto que es apreciado como propiedad de quien lo explicita y ejerce. Siguiendo la descripción, si los ciudadanos pueden considerar que su meta como tales es ajustar cada vez de mejor forma las instituciones al ideal de desarrollo humano (Coirault-Neurburger; 2002: 51), y que para ello se requiere saber, ello mismo implica que dispongamos de información (procesos y mecanismos de acceso), pero también de posibilidades de interpretación en el sentido de códigos para la comprensión —no sólo como lo señala Lechner (2001) en términos de la crisis de los mapas ideológicos, sino de la presencia actual de visiones culturales en el sentido de

valoraciones desde referentes interpretativos identificados con las cosmovisiones—, sino también de códigos de intercambio respecto del otro, de los otros ciudadanos (no es tema de este trabajo el concepto de “otredad”, pero me sirve para ejemplificar que enfrente y a los lados tenemos una multiplicidad de visiones), de sus valoraciones y del intercambio que hace posible que el ciudadano conduzca su propio desenvolvimiento en y para una convivencia democrática. Es decir, del reconocimiento de la diversidad de interpretaciones de los ciudadanos, de sus motivaciones y de sus actuaciones sociales; de los contenidos y las prácticas diversas. Parafraseando al propio Lechner, supone que los participantes compartan no sólo coordenadas específicas, sino que tales coordenadas pueden serlo desde diferentes puntos de partida, no por ser iguales sino por la similitud de las metas que persiguen.

La diversidad de contenidos y prácticas, de las instituciones y políticas que conforman, son parte intrínseca de los mecanismos de que una sociedad dispone para la conformación de ciudadanía, como lo señala Bartolomé (2006):

...una noción contemporánea de ciudadanía se puede basar entonces en la articulación de sus múltiples predicados, y no en la exclusión de unos y el privilegio de otros, ya que todos ellos son elementos constitutivos del ser y de la conciencia social de la población de los estados. Como lo señala T. K. Oomen (1997:28) la ciudadanía proporciona a los miembros de las minorías en los estados multiculturales un sentido de pertenencia y seguridad que no debe ser subestimado. Pero por un lado se encuentra la igualdad de derechos y obligaciones ante el Estado y por otro la posibilidad de que la diferencia cultural sea respetada, tanto a nivel privado como en sus expresiones colectivas. Se hace entonces evidente que la

cultura ciudadana tiene que renegociar sus normas de convivencia tal como lo sugiere R. Rosaldo (2000:43). Ello supone la necesidad de que el reconocimiento de la diferencia abandone su carácter retórico y se constituya en un componente orientador de las políticas públicas.

1.2. De ciudadanía a ciudadanías: para la autoadscripción democrática

Habermas (1998:623) explica que en una sociedad pluralista la norma básica —en general la constitución— es la expresión de los consensos formales y que uno de éstos es que se regule la convivencia de acuerdo con principios que, por ser de interés universal, tienen el asentimiento fundado de todos. Ello presupone un acuerdo que iguala las condiciones de los miembros de la sociedad, pero agrega este autor que tal asociación viene estructurada por relaciones de reconocimiento recíproco en las que cada uno puede esperar ser respetado por todos como libre e igual. De forma que “todos y cada uno han de poder encontrar un triple reconocimiento: han de poder encontrar igual protección e igual respeto (a) en su integridad como individuos incanjeables, (b) en su calidad de miembros de un grupo étnico o cultural, (c) en su condición de ciudadanos, esto es, de miembros de una sociedad política” (1998:624-625), lo que coloca al reconocimiento y valoración de la diversidad —individual y colectiva— entre dos valores de tipo instrumental, que ubican el ejercicio de la autoadscripción a opciones democráticas, entre la seguridad y la libertad, de manera que su acción, es decir su ejercicio como valor de convivencia en la comunidad política, sea en acto y no sólo exista en potencia.

El acto de ciudadanía presupondría entonces el acumulado individual y sus expresiones colectivas como recurso para la

convivencia política de quienes, en el ejercicio de sus derechos, tienen la seguridad y la libertad de expresarse social, cultural e incluso económicamente desde su conformación como individuos, como parte de un grupo determinado y como “ejercitadores” de ciudadanía. Ello daría paso a la conformación de la democracia desde el ejercicio pleno y la diversidad como característica intrínseca de las asociaciones humanas. Ejercer mi derecho a la diferencia que me caracteriza, es una expresión que permite construir sociedades democráticas.

Este reconocimiento no es nuevo, como lo señala Ayala (2005). Los clásicos estaban conscientes de que la conducta humana no depende del cálculo económico, sino de los hábitos y aun de las emociones y que muchas veces las metas humanas no son materiales. Debido a lo cual, agrega que identificar la distribución del poder en la sociedad, los mercados como instituciones complejas, las causas y consecuencias de las motivaciones psicológicas de los individuos y grupos, la formación del conocimiento económico —es decir, la aprehensión, manipulación y control de la información—, las expectativas de los individuos de cara a la incertidumbre y el riesgo, y —entre otras cosas— la asignación de recursos, requiere que las organizaciones aprendan a descifrar el contexto. Y afirma: “la cultura es importante en la formación de identidades individuales y colectivas, metas, preferencias, en general modos y estilos de vida”. Así, en continuidad de este reconocimiento, la economía misma es y/o puede ser modelada por las culturas y las identidades.

De esta manera, la permanencia de las instituciones y del mercado, aun cuando se reconozca su arreglo a contextos presupone una certeza, que sin el reconocimiento del cambio motivado por las intersecciones que genera y promueve la convivencia en la diversidad, queda, en muchos casos, lejos de identificar el valor

de la composición múltiple de las sociedades humanas. La ausencia de este reconocimiento ha ocasionado un exceso de simetrías entre lo social, lo político y lo económico, dado que en muchos ámbitos son vistos como iguales o equiparables analíticamente, lo que ha posicionado al mercado como juez y parte, dentro y fuera de las instituciones, en tanto que condiciona sus actuaciones pero también les demanda y llega al extremo de sancionar el valor mismo de la diversidad, desde una lógica de racionalismo excesivo en las definiciones de gobierno.

La presencia del reconocimiento de la diversidad, que en la actualidad ha alcanzado estatus de norma para algunas naciones, encuentra reveses en las decisiones de gobierno y en la convivencia política, en el ejercicio de derechos y obligaciones. Se sigue argumentando con carácter individualista, al grado que el propio individualismo es en mucho una institución, que según Bell (1996) tiene origen en la reivindicación de la iniciativa privada frente al derecho de nacimiento, como base de la posición y el privilegio dentro de la sociedad. Este “éxito” se ha argumentado con base, entre otros, en el trabajo de Weber sobre el espíritu del protestantismo; sin embargo, nos recuerda también Bell (1996) que el propio autor señala que en su trabajo sólo “tratamos un único lado de la cadena causal”, pero que existen otras fuentes para entender el estado de la sociedad y especialmente de la economía que, con miras a la conformación democrática de la sociedad no ha prestado atención al carácter humano en su configuración misma. Así se hacen de lado algunos factores de análisis, como en el caso del trabajo de Weber, quien señala, a manera de ejemplo, que él no eligió desarrollar otros temas, como el caso del ejército de Cromwell, cuyo “espíritu” se puede apreciar después en la lógica de la sociedad industrial y la racionalidad intencionada del comportamiento basado en medios-fines, factores que han delimita-

do la conducta económica (Bell; 1996:49-50). Tal ha sido el impacto de la conformación “parcial” de algunos acercamientos que podemos encontrar, por ejemplo, en Legreid (2005), identificaciones en el sentido de que los procesos jerárquicos encuentran problemas normalmente por la heterogeneidad, lo que modifica el control político y administrativo, tema que lleva a la cuestión de la compatibilidad para reconocer que se trata más de un proceso de evolución que de revolución, y que el “lente cultural” sirve para garantizar estabilidad y prevenir cambios súbitos, de manera que sin llegar al reconocimiento de la cotidianidad de lo diverso, coloca el tema en el ámbito de las condiciones para la conformación de los procesos de reforma, pero no llega a la identificación de “mayores ventajas” que las que aporta el *continuum* de “estabilidad” frente a valores conocidos. La complementación puede venir de otra visión que describe González (2008) al revisar las aportaciones de Nicol y Prigogine, quienes señalan que el conocimiento, en este caso el reconocimiento de la diversidad de la conformación de las sociedades, precisa para cada individuo del concurso del otro, en donde el “tú es ontológicamente constitutivo del yo”, de manera que “este conocimiento refulge como una empresa compartida. Lo que permite moderar las ambiciones exacerbadas de la razón, y por otro lado, permite regular los alcances de una verdad y el criterio para la validación del conocimiento”.

1.3. ¿Gobernar la diversidad?

Ahora, si como señala Camou (2000), la “governabilidad es la cualidad propia de una comunidad política según la cual sus instituciones de gobierno actúan eficazmente dentro de su espacio, dentro de un modo considerado legítimo por la ciudadanía permitiendo el libre ejercicio de la voluntad política del poder ejecutivo mediante la obediencia cívica del pueblo”, requeriríamos que

los códigos para uno y otro lado de la corresponsabilidad fueran en principio el reconocimiento expreso de que el ejercicio que justifica el poder gubernamental se basa en la plena realización de los derechos de los ciudadanos. De forma que gobernar la diversidad de una sociedad requiere diversificar sus puntos de referencia, lo que obliga a pensar en la participación de los ciudadanos, mismos que desde su conformación cultural demandarán, en democracia, ser reconocidos en términos del triple reconocimiento que señala Habermas.

Ello apuntaría a superar lo que Przeworski (2000) identifica como el “falso dilema” para que el Estado actúe cuando debe y se abstenga cuando no debe, lo que trae el tema de designar mecanismos institucionales que induzcan a los diversos agentes a comportarse de un modo colectivamente benéfico, lo que sin duda no es sencillo, dado que los agentes tienen sus propias motivaciones. Pero ello mismo es una ventaja, en argumentos de Peters (2005), que las reformas que han estado orientadas a fortalecer la capacidad para procesar demandas de los ciudadanos y responder mejor a ellas requieran que los propios ciudadanos sean considerados no sólo como sujetos de la acción del gobierno, sino como participantes en la selección misma de las políticas; y con ello en la conformación y cambio de las instituciones, en el reconocimiento de otras lógicas, parafraseando a Wallerstein, entendiendo que las culturas son soluciones lógicas a problemas y que han demostrado su eficacia a través de su permanencia en el tiempo.

El alejamiento que identifica Peters (2005) como una de las causas de la pérdida de confianza de los gobiernos se encuentra precisamente en el alejamiento de sus ciudadanos, de forma que muchas medidas son percibidas con estatus psicológico de fines, cuando se trata de instrumentos para procesar soluciones, ocasionando que la acción de gobierno y la política sean vistas como

neutrales, ajenas a sensaciones, interpretaciones o producto de visiones etnocéntricas. “Simmel llama a esto configuraciones de los valores en una secuencia teleológica en donde el fin deviene en medio que a su vez es medio de otro medio y así sin fin. La cultura moderna tardía es una cadena infinita de medios sin fin. De manera que los valores instrumentales reemplazan a los valores auténticos, los medios devienen en fines” (Berriain, J., y Maya, A.; 2007: 22).

Aunque estas afirmaciones se ubican en el debate de las contradicciones de la modernidad, ejemplifican otra de las grandes discusiones inmersas, pero poco atendidas: la conformación de sociedades democráticas desde el reconocimiento de la diversidad como un valor en las comunidades políticas; y atraviesan el tema de la coexistencia de sociedades de grados diversos de desarrollo, tanto en el interior de los Estados como en lo internacional, cuya ubicación dado su proceso histórico hace que su conceptualización de sociedades culturalmente diferenciadas, que no corresponden a los esquemas “occidentales” de “evolución”, consista en definir las como premodernas. Ello las coloca como comunidades precondicionadas, en las que los esfuerzos requerirán de mayores inversiones para equipararse a las “más avanzadas” y que se encuentran en el meollo de la reflexión democrática. Se vuelve a omitir la necesidad de mover los parámetros de comprensión para colocar el problema de su inclusión no en su esfuerzo, sino en la necesidad de reubicar el centro de partida para el análisis, de manera que el espectro de alternativas de acercamiento entienda que la comprensión de su situación depende del modo en que son vistas, y que ello prefigura las respuestas que se dan a sus demandas.

En este esquema, la creación de nuevas instituciones describiría un curso que parte del reconocimiento de los actores en

tanto demandantes que participan de reglas comunes que les trascienden, pero cuyas demandas están ancladas en sus condiciones de convivencia y en las posibilidades de dirigir su propio desarrollo; en otras palabras, de demandas que reclaman cursos diferenciados como opciones para la autoadscripción a alternativas democráticas que les son tangibles, identificables, y que generan tanto del demandante como del gobierno estrategias de comunicación y acuerdo que inician con el entendimiento compartido, del que dependen la definición de compromisos que pueden cumplirse. La corresponsabilidad con estos ciudadanos no es sólo la respuesta que los gobiernos les dan, sino el reclamo de la comprensión que permita hacer los compromisos, valga la expresión, “más cumplibles”.

De forma que el reconocimiento de la diversidad sea una cualidad de sociedades democráticas y un valor político en la medida en que conduce la convivencia y los autorreconocimientos, las autoadscripciones que en este nuevo contexto disponen de opciones para ejercitar sus derechos. La sobrecarga de demandas encuentra entonces salidas en la medida en que la perspectiva de gobierno dispone también de mayores opciones, de posibilidades de gobernar la diversidad con la participación misma de ésta, tanto en las actuaciones de quienes la portan como en los enfoques que hacen posible su incorporación.

La corresponsabilidad que se genera entonces tiene como opciones cursos institucionales que posibilitan la gobernabilidad y con ello la generación de mecanismos de respuesta efectivos a demandas que, desde sus propias diferencias, entienden la convivencia entre los diversos como una cualidad de los propios ciudadanos, que parten de una corresponsabilidad que da cabida plena a sus visiones y les permite la intervención y construcción de las soluciones mismas, no sólo en términos de representación polí-

tica, sino en las vías institucionalizadas para cursar alternativas, factor clave de una nueva legitimidad.

2. Recapitulaciones

2.1. Primera: lo que falta por explorar

Los mecanismos y procedimientos que contribuyan a la “mayor participación del público y de los miembros de la organización también pueden verse como medios para elevar la confianza y la legitimidad” (Peters; 2005:587), lo que se ubica como factor clave en la tarea de gobernar. La identificación de los componentes de una sociedad, expresados en la conformación diferenciada de sus miembros que puede motivar actuaciones comprometidas con la conformación democrática, pasa y requiere de condiciones que les permitan una ciudadanía activa, entendida desde la diferencia que portan, lo que hace posible que sus actuaciones conlleven un mayor involucramiento en el funcionamiento y operatividad del gobierno, lo que produce la reducción de elementos jerárquicos y la mayor horizontalidad en la utilización de instrumentos y mecanismos políticos de convivencia; esto amplía las posibilidades de elección y la autoadscripción a alternativas democráticas.

Los impactos de este ajuste interpretativo pueden contribuir a una revaloración de aspectos no incluidos en el pensamiento político y económico. Actualmente se desarrolla una corriente de pensamiento que coloca este cambio en la idea de “capital social”, que para Kliksberg (2000:2) implicaría el “reexamen de las relaciones entre cultura y desarrollo. Como lo señala Arizpe [1998], ‘la cultura ha pasado a ser el último aspecto inexplorado, de los esfuerzos que se despliegan a nivel

internacional, para fomentar el desarrollo económico”. De la misma forma, cita a Iglesias [1997], para subrayar que este reexamen es un campo con vasto potencial, “hay múltiples aspectos en la cultura de cada pueblo que pueden favorecer su desarrollo económico y social, es preciso descubrirlos, potenciarlos y apoyarse en ellos, y hacer esto con seriedad significa replantear la agenda del desarrollo de manera que a la postre resultará más eficaz, porque tomará en cuenta potencialidades de la realidad que son de su esencia y que, hasta ahora, han sido generalmente ignoradas”.

De manera que la puesta a toque de la diversidad y sus componentes como potencialidades del desarrollo económico y la conformación democrática de las sociedades implica una reasignación de valores no sólo a las culturas como tales, sino al reconocimiento de las mismas, primero, y segundo, a la revaloración de componentes que les son intrínsecos. Ello no omite que en diferentes culturas se identifiquen temas y prácticas de inequidad, de maltrato o de franca oposición a la mejora de las condiciones de algunos de sus integrantes, justificadas desde los “usos y costumbres”, pero también es cierto que las propias culturas retoman aspectos de otras, que no se trata de monolitos y que en su interior existen, en congruencia con la interpretación descrita, valores compartidos —pero no siempre por todos—, de manera que el dinamismo de las culturas y sus portadores es la puesta en juego de sus interpretaciones; de esta forma, las actuaciones mismas de los portadores les permite, culturalmente, seleccionar alternativas y también identificaciones. En contextos de mayor intercambio sin duda las propias visiones se reacomodarán, a través de sus propias traducciones.

2.2. Segunda: diversidad en la conducción

El incremento de la participación ciudadana, en términos del funcionamiento y la definición de acciones de gobierno, implica disponer de espacios institucionales de intervención. La representación política de los grupos culturalmente diferentes ha traducido su gobernabilidad en segmentación, en cuotas de poder, mediante esquemas distributivos de corte vertical. Mecanismos que no han posibilitado tránsitos más efectivos para reacomodos que apuntalen la acción de gobierno y la conformación de comunidades políticas más allá de los espacios públicos disponibles. El reconocimiento de la diversidad se dirige a la idea de sociedad en donde los diferentes “recursos pueden aprovecharse para nutrir las capacidades de respuesta que garanticen una vida asociada más productiva. La acción pública (Thoening; 1977:28) de los grupos organizados, es un atributo de primer orden que denota que la iniciativa de los ciudadanos y las organizaciones que los identifican, son un camino para dar cauce al proceso de las políticas públicas, en cuanto a expresiones de los valores y preferencias que se gestan en la propia sociedad” (Uvalle; 2003:148), de forma que las valoraciones que se generan en espacios diversificados constituyen un conjunto de oportunidades que nutren no sólo la conducción política, sino que la hacen posible.

Las soluciones por ende no tienen cursos prefigurados, la articulación constante, cotidiana, de las opciones que se generan desde diferentes puntos en la sociedad conforma las alternativas de gobierno. Responder a las demandas de una ciudadanía cada vez más activa implicaría que dichas demandas conformaran también posibilidades reales de atención. Es decir, la generación de opciones de atención encuentra su producción más dinámica en la sociedad misma, en su multiplicidad de visiones. Construir ca-

nales para observarlas y retomarlas conlleva intervenciones de la sociedad. La forma en que es percibida desde la acción de gobierno esta productividad estaría directamente relacionada con la conformación de nuevas institucionalidades.

2.3. Tercera: desde la diversidad

Este proceso también conlleva conflictos institucionales que se reflejan en el nivel de atención a las demandas de reconocimiento. En este sentido se ha señalado la necesidad de “una sociedad civil fuerte, funcionalmente diferenciada y bien organizada” (Mayntz; 2001:3), sólo que “la sociedad” no es un bloque cerrado, se vincula con otras, tanto a nivel de sus organizaciones como a nivel de los propios individuos. Conducir este nivel de variabilidad implicaría que las propias instituciones generen sus mecanismos de negociación. Se ubica aquí la discusión sobre las autonomías, pero todas, en la medida en que tienen arreglo institucional, requerirían ser parte conformante de las estructura que las engloba; entonces ¿de qué depende que la efectividad del gobierno no se quiebre?, parece ser una opción considerar que los propios instrumentos de negociación adquieran su institucionalidad. De forma que se regula la diversidad desde la diversidad misma. E implica gobiernos que se articulan en diferentes pistas de actuación, en las que actúa a convocatoria de las expresiones organizadas de la sociedad independientemente del grado o complejidad que haya adquirido cada organización o cada expresión organizada de la sociedad.

Pensar en gobierno implicaría entonces pensar en dinámicas de articulación con la ciudadanía y sus expresiones. En otras palabras, implicaría que las redes (en el sentido del discurso de Mayntz) son componentes vivos de la acción misma de gobierno, no porque se tengan que fundir o confundir, sino, como se señalaba en párrafos anteriores, porque comparten objetivos similares,

cuya expresión pasa por reconocer que la forma que adquieren las demandas tiene fuertes vínculos con objetivos de mejora, de bienestar, que son en última instancia finalidades compartidas.

Ello daría cuenta de una condición que legitima y fortalece la autoridad del gobierno como expresión de una comunidad política que asume obligaciones y responsabilidades, en la medida en que garantiza y promueve el ejercicio de derechos que encuentran en la sociedad a quienes sí los ejercen. Es decir, que son percibidos porque hay quienes los llevan a la práctica. En términos de Uvalle (2001:147), la pluralidad de los valores sociales es importante en el logro de la eficacia como valor institucional. Esto significa que la eficacia estatal es producto de capacidades producidas y aplicadas, no de normas prescritas.

3. El trabajo colaborativo: la gestión desde la educación indígena

Desde 1992 se ha planteado, con mayor énfasis, la necesidad del cambio o la reforma educativa. En los hechos la etapa iniciada con el proceso de federalización —entendida como la transferencia de responsabilidad sobre la operación de los servicios educativos a las entidades federativas— ha sido, también, un *continuum*, no por la conexión entre procesos sino por la presencia de impulsos e iniciativas reformadoras. En este lapso se ha diseñado un sinnúmero de recursos y mecanismos para mejorar la formación que reciben las niñas y los niños en la educación básica. Sin duda muchos de estos esfuerzos hoy son referente clave para entender las condiciones en que se encuentra el Sistema Educativo Nacional (SEN).

Sin embargo, la presencia de programas específicos, compensatorios o de innovación, pensados desde objetivos de mejora o para eliminar inequidades, en muchos casos, terminan por atropellar a las instancias responsables de la operación. Ello no supone desvalorar dichas iniciativas, por el contrario, obliga a pensar de manera integral el funcionamiento del sistema nacional y los subsistemas y componentes estatales y, en el corto plazo, resolver una controversia que ha implicado confusiones que se traducen en explicaciones como aquéllas que argumentan que ante “la sobrecarga del trabajo administrativo se tienen que dejar de lado las tareas pedagógicas a nivel de dirección, supervisión o jefatura de sector”, lo cual no sólo ocurre en este nivel de operación. En algunas entidades los procesos de control financiero o de personal, incluyendo el funcionamiento cotidiano de las instancias estatales a cargo de la educación o la asignación de presupuestos, se ven como temas alejados y ajenos al trabajo educativo que se realiza en las escuelas.

En otras palabras, existen demasiados ámbitos en los que los procesos administrativos están desligados del objetivo primario de todo el SEN: garantizar el derecho a la educación, de y con calidad, de y con equidad, para todos. Se omite recurrentemente el reconocimiento de que los procesos administrativos tienen como objetivo asegurar la atención educativa y apoyar a las niñas y niños en el desarrollo de capacidades, por un lado; mientras que por el otro, se burocratizan los procesos de apoyo a la labor académica y, esta misma, se ve inmersa en dinámicas engorrosas y poco útiles para el diseño de nuevos cursos de acción, de nuevos motores de arranque y desarrollo de procesos que pongan al centro el tema de la calidad de la educación inicial y básica indígena.

La gestión como un binomio que conjuga las funciones asignadas a un área en particular y su accionar para cumplir con ellas,

presupondría explicitar un conjunto de temas que se encuentran no sólo en el funcionamiento cotidiano sino —y ello implicaría revisiones más profundas— en el enfoque y los impulsos que determinan cursos específicos para la acción educativa. En este amplio ámbito es en el que se insertan las reflexiones siguientes. Evidentemente no se aspira a agotarlas, pero sí a revisar algunas descripciones de los procesos que identifican los trayectos que ha tomado; debido a ello, se mueven los argumentos de aspectos cercanos y explicaciones lejanas, y a la inversa.

¿Cómo abordar el tema? Sin duda cualquier respuesta requiere pensar las formas y las dinámicas inmersas en el funcionamiento cotidiano del SEN y de los Subsistemas Educativos Estatales (SEE). Revertir las inercias no es sencillo, ¿dónde debería empezar el cambio? Primero, tendría que ser un objetivo en que coincidieran las autoridades educativas, para ello se tiene un espacio privilegiado en el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu). Fundamentalmente porque se trata de una decisión de política pública, pero por eso mismo requiere sumar voluntades en otros niveles. No son pocos los casos en que las dificultades para la operación se detienen en los niveles intermedios de toma de decisiones. Ello implicaría no sólo el acuerdo ejecutivo para revisar los procedimientos, sino que se requerirían mecanismos de concertación internos que involucren a las estructuras operativas, mandos superiores y medios, pero también a quienes en el terreno más inmediato son responsables de atender un trámite o ejecutar una acción específica.

Entre los temas que se identifican como problemas del cambio, señala Fullan (1997:297-300), se encuentra “la abrumadora multiplicidad de iniciativas de cambio inconexas y fragmentadas”, lo que refuerza Bryk (1993), quien señala que “un acompañante natural de la multiplicidad de programas... es que a menudo ca-

recen de coordinación y hasta pueden ser contraproducentes para el aprendizaje de los alumnos”. Los ajustes en los currícula, en los procesos de formación continua de docentes o en la elaboración de recursos didácticos, por citar sólo algunos temas, requieren entender y atender los procesos de cambio, los procesos de gestión, de función-acción, que tomen en cuenta tanto la investigación educativa como el cambio en los contextos, en las realidades en torno a la escuela, de forma que no sean procesos de excepción sino un componente del propio sistema. Por supuesto, todo ello implica disponer de recursos y mecanismos para procesar el accionar educativo como un proceso natural y obligado, como un componente del propio SEN, porque es asumido y entendido por todos aquellos que lo integran.

La realidad tiene expresiones que no apuntan a la centralidad del desarrollo de la tarea educativa. Para muchas de estas expresiones la tentación que concluye con explicaciones soteriológicas termina por señalar como solución salvadora *la necesaria refundación del SEN*. Sin duda esta tentación es entendible cuando observamos resultados poco alentadores, como los que se muestran cuando se habla de infraestructura y equipamiento básico en las escuelas o cuando se muestran los resultados de pruebas censales como ENLACE, frente a lo cual se promueven mecanismos de planificación general, homogénea, que dejan de lado reconocimientos importantes sobre la necesidad de pensar y articular los esfuerzos desde otras perspectivas, admitiendo que “la planificación técnica no ha dado resultado en el cambio educativo... [que] Las presiones políticas no logran hacer una diferencia... [que] las exhortaciones morales no alcanzan...” (Fullan; 1997:297).

Así, se deja de observar que frente a los encabezados y notas a ocho columnas se ubican esfuerzos de mejora en lo local, en los esfuerzos que emprenden dependencias que se descubren aisla-

das, docentes en lo individual y mediante esfuerzos colectivos, comunidades y grupos de la sociedad, pero también se omiten las características básicas de los destinatarios de los servicios educativos, de su constitución cultural. Esto es más grave ahora que se ha avanzado en los reconocimientos de pluralidad y de complejidad de las sociedades y en particular del trabajo educativo en contextos multiculturales y plurilingües, como los que se señalan para el caso de México. Atendiendo a ello, cabe preguntar si el trabajo colaborativo es un mecanismo efectivo para la gestión en y de la educación indígena y, más aun, si este trabajo es una herramienta de mejora de los resultados educativos en educación indígena, como evidencia de un sistema educativo que desde la equidad asume su tarea de educar con calidad.

4. Apuesta por el trabajo colaborativo: la educación indígena

El trabajo que actualmente se desarrolla en la educación indígena coordinado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) inicia por asumir que la conjugación de visiones desde lo local y la construcción de abajo hacia arriba, así como acuerdos horizontales entre las dependencias que tienen responsabilidad en el funcionamiento y mejora de los resultados educativos, pueden ser una alternativa válida para la promoción del cambio en y de los SEE y, en el corto plazo, del SEN, en tanto que modificaría las prioridades en ambos niveles. Ello implicaría reconocer que las definiciones de política y gobierno, por lo tanto, requieren un mayor compromiso para entender y atender las condiciones diferenciadas que presentan las escuelas a lo largo y ancho del país. Más profundo requiere ser el esfuerzo cuando se habla de

atención educativa a la población indígena, en tanto que no es desconocido el hecho de que esta modalidad es en mucho la que mayores desventajas presenta.

No podemos omitir que en las últimas décadas se han realizado enormes esfuerzos para lograr que la educación que reciben los niños y las niñas sea cada vez mejor. Ello se ha traducido, fundamentalmente, en la ampliación de la tasa bruta de escolaridad (cobertura) en los diferentes niveles educativos —de manera que se tienen porcentajes altos de atención— y en la generación de nuevos currícula, materiales y recursos didácticos para los alumnos, así como diversos apoyos para los docentes, todos ellos pensados de manera que respondan a las necesidades de formación y al objetivo de mejorar significativamente los aprendizajes de los alumnos, como apuesta positiva para una mejor sociedad.

Sin embargo, muchos de los esfuerzos que se han realizado eliminan todo reconocimiento de las particularidades, donde discursivamente reconocemos los componentes pero no se ubican ni se describen de manera expresa. En el terreno educativo se ha avanzado en la conformación de marcos normativos que apuntan al reconocimiento, la no discriminación, la equidad, entre otros; empero, en lo cotidiano, quedan pendientes importantes en el terreno educativo respecto de la conformación multicultural de nuestro país y con ello de los elementos que son constitutivos de cada uno de nosotros. Se ha sostenido, discursivamente, la necesidad de ampliar los beneficios y las ventajas que representa la educación para todos, a través de requisitos, procedimientos, tratos genéricos, y se enarbola el derecho a la diferencia, sin que llegue a representar un proyecto donde las particularidades derivadas de las culturas y sus lenguas se concreten en la escuela y el aula.

4.1. Reconocimientos necesarios

El sistema educativo mexicano fue concebido como un instrumento para la conformación de un Estado “moderno”. La creación misma de la Secretaría de Educación Pública lidiaba desde el inicio con la inclusión y exclusión de la población indígena a partir del diseño de las instituciones, sus objetivos y las aspiraciones “nacionalistas”, como señala el propio Vasconcelos (1938 [1982]:20): “aquí dejamos de ser indios desde que nos bautizan. El bautismo dio a nuestros ancestros categoría de gentes de razón, y basta. Sin la venia, pues, de la Smithsonian, organizamos nosotros nuestra campaña de educación indígena a la española, con incorporación del indio, todavía aislado, a su familia mayor, que es la de los mexicanos”.

Así, el desarrollo de la educación básica ha transcurrido por políticas públicas en las que se privilegió la enseñanza del español como motor del desarrollo, ante una interpretación negativa de los saberes de las culturas indígenas, y con ello excluyó los elementos constitutivos de cada uno de las comunidades, lo cual limitó el tránsito hacia el reconocimiento de la especificidad, la diversidad, los derechos culturales y lingüísticos de la población indígena. Incluso, en el interior de las comunidades escolares, una parte significativa de las maestras y los maestros de educación indígena no se identifican con las demandas educativas respecto a las lenguas y culturas pero, más aun, no se sienten identificados con sus propios orígenes ni con los valores vinculados a sus culturas, y en mucho se debe a que ellos mismos fueron educados fuera de su ámbito cultural.

El mayor valor que se otorga al español (y a otras lenguas) y las tradiciones del mundo urbano, es en mucho producto de la marginalidad y discriminación en que vivieron y viven los grupos indígenas. El binomio entre indígena y pobreza se vuelve una constante en muchos territorios, lo cual refuerza el sentir negativo hacia la educación indígena y, en el horizonte, hacia la diversidad cultural.¹ El reconoci-

miento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a nuestro país debería ser el punto de partida que articule los esfuerzos que en el terreno de la educación se realizan. Cabe hacer un señalamiento: no se trata sólo de la inclusión de “contenidos culturales” sino de pensar la política educativa y, en general, los programas y proyectos, los planes y programas, desde la diversidad cultural que nos caracteriza.

Pero esta vía sólo es posible si se considera la participación de los portadores de las diversas culturas. Ello apunta a lo que Lechner (s/f) señala sobre la inserción de las estrategias de desarrollo en contextos culturales y sus impactos, también culturales. Se olvida que los intercambios continuos amplían la heterogeneidad presente en nuestras sociedades, pero ello no es un problema para resolver. De hecho, su reconocimiento y valoración es de enorme utilidad. Los conocimientos que conforman las diferentes valoraciones, inmersas todas en ámbitos culturales diferentes, hacen posibles reflexiones mucho más ricas, interpretaciones más completas de los distintos problemas y también de las soluciones. Así, cuando las diversas visiones encuentran puntos de confluencia con las experiencias de gobierno y sus marcos de referencia, se amplían las opciones y se logran mayores niveles de involucramiento en los contenidos y las prácticas educativas.

4.2. Educación indígena, un tema, primero, de equidad

Se ha generado un conjunto de recomendaciones emitidas por organismos internacionales multilaterales que apuntan al combate de las desigualdades como uno de los temas inmersos en la mejora de las condiciones de desarrollo de



la población y particularmente en el tema educativo. Una muestra del peso que ha adquirido el tema de la reducción de la pobreza y la superación de condiciones de inequidad y desigualdad, y cuyos efectos se perciben en el ámbito de la educación, se aprecia en el caso del *Informe sobre la democracia en América Latina* (PNUD; 2004), cuya tesis central es que la evaluación de la democracia en América Latina, entendida como democracia de ciudadanos, reconoce avances en la democracia electoral de los 18 países evaluados (incluido México), pero que la presencia de la desigualdad, la pobreza, la exclusión social se ubican en la base de las manifestaciones de malestar y pérdida de confianza en los sistemas políticos, lo que pone en riesgo la estabilidad de los regímenes democráticos. Sobre este esquema se identifican logros, límites y desafíos. En el horizonte se señala que la “ciudadanía integral” significa el acceso armonioso a los “derechos cívicos, sociales, económicos, culturales, entendiendo que todos conforman un conjunto indivisible y articulado” (PNUD; 26).

Asimismo, señala el *Informe* que “el desarrollo de la democracia depende de que se amplíe la ciudadanía social”, sobre todo a partir de la reducción de la pobreza y la desigualdad, pero se parte de tipificar a quienes viven en desigualdad como un producto poco democrático, sin señalar las condiciones históricas que anteceden al “avance democrático”. Destaca también el ejercicio de la ciudadanía plena como soporte de la democracia, y con ello de la democracia ciudadana —que además está determinada por la reducción de la pobreza, de la desigualdad y la exclusión—, pero omite —aunque se señala a la cultura como un tema de importancia en todo el proceso de valores, de pensar democráticamente— que los individuos, sus motivaciones, sus emociones y su predisposición y disposición a ello están fuertemente condicionadas por sus circunstancias.

Este discurso y su mayor peso en la educación pueden encontrarse en otras organizaciones de relevancia a nivel internacional, como da cuenta Bonal (2004): “La expansión cuantitativa y cualitativa de la actividad educativa del BM [Banco Mundial] le ha otorgado un cuasimonopolio en el terreno de la ayuda internacional al desarrollo educativo”. Lo mismo se aprecia en el documento denominado *México. Lograr una educación más eficaz a través de compensar las desventajas, establecer una gestión basada en la escuela y aumentar la rendición de cuentas. Una nota de política*, del Banco Mundial (2006), que señala un conjunto de recomendaciones que han impactado el discurso educativo de manera significativa; así, afirma el documento:

...el análisis corroboró lo que se sabe sobre cómo la situación socioeconómica de los estudiantes afecta lo bien que aprenden, y el papel limitado que juegan las inversiones en activos. El análisis destaca la importancia del clima escolar y la necesidad de que los responsables de formular las políticas utilicen las valoraciones del aprendizaje para informar las decisiones sobre dichas políticas. Asimismo, a través del mencionado análisis se confirmaron las desventajas que enfrentan las poblaciones indígenas, como lo indica su rendimiento educativo pobre. Los datos cualitativos muestran que el grado de puesta en práctica de la educación bilingüe es bajo en las escuelas indígenas y varía mucho. El estudio concluyó que es necesario que México haga hincapié en la autonomía escolar, aumente la rendición de cuentas y utilice las evaluaciones del aprendizaje para perfeccionar la calidad de la educación.

El conjunto de recomendaciones pasa por argumentos que señalan la importancia de combatir las desigualdades y la extrema

pauperización de enormes sectores de la población —particularmente en países en donde los índices de marginación son altos y las desventajas cualitativas y cuantitativas apuntan a estallidos y desestabilización—, como garantía de las inversiones realizadas, como se puede apreciar en el documento del BM titulado *Desde el acceso a la escuela hasta los resultados del aprendizaje, una agenda pendiente. Evaluación del apoyo del Banco Mundial destinado a la educación primaria* (2006), en el que se afirma:

Los países en desarrollo y los organismos asociados, como el Banco Mundial, deben centrar la atención en mejorar los resultados del aprendizaje, especialmente entre los niños en desventaja, a fin de poder materializar los beneficios de la inversión en la educación primaria en términos de reducción de la pobreza. El movimiento Educación para Todos (EPT) que se puso en marcha en 1990, ha conducido a una movilización extraordinaria de recursos del Banco Mundial y de los propios países en apoyo a la educación básica, durante los últimos años. El financiamiento del Banco para el movimiento EPT, centrado fundamentalmente en la educación primaria, ha adoptado un enfoque cada vez más progresista: se dirige a los países en mayor desventaja, y normalmente, a los grupos con desventaja dentro de cada país. En casi todas las partes del mundo,

las inversiones del Banco y las de cada país se han traducido en mejoras significativas en el acceso a la educación primaria mediante la construcción de nuevas escuelas y la reducción de otras barreras físicas, financieras y sociales.



Dichos argumentos colocan los objetivos de equidad en el tema de las condiciones que son posibles para el desarrollo de las sociedades, en lo que existen grandes confluencias. Sin embargo, los derivados, las políticas públicas nacionales, las instituciones a cargo de operar acciones, cuando menos en el terreno educativo, siguen colocando a los portadores de las culturas de acuerdo con los “rendimientos educativos”, en los que la cultura que evalúa, la que determina su incorporación a los servicios de educación, sigue siendo ajena a aquélla en la que se desenvuelven cotidianamente. Se promueven normas y orientaciones que desde el discurso de la equidad abonan en incentivar medidas de apoyo, de compensación, para mejorar las condiciones de vida, pero se siguen tipificando como valiosas a unas por encima de otras.

Una muestra escalofriante de esta realidad puede apreciarse en el documento *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de la política educativa en el nivel básico* (INEE, 2007), en donde se explica que las diferencias en cuanto a logros educativos de los alumnos pueden estar relacionadas con el “capital cultural” de las familias a las que pertenecen:

Como puede observarse, los resultados de aprendizaje se agrupan muy consistentemente de acuerdo con el capital cultural de los estudiantes, que a su vez está estrechamente relacionado con la modalidad de las escuelas. Así, vemos a las escuelas indígenas en el cuadrante inferior izquierdo, donde se encuentran los estudiantes con baja escolaridad y bajo nivel cultural; las escuelas rurales públicas también se ubican en este cuadrante, pero más cercanas al centro, donde se encuentran estudiantes con mejores aprendizajes y condiciones culturales; las escuelas urbanas públicas se ubican muy cercanas al centro

en relación con el capital cultural y ligeramente por encima de la media de logro educativo; finalmente, las escuelas particulares se ubican en el cuadrante superior derecho, en el que se encuentran estudiantes con alto rendimiento y alto capital cultural” (p. 17).

Aun cuando el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) es una de las instituciones que ha señalado reiteradamente que el contexto en que se desenvuelven los alumnos es un tema que también debe considerarse dentro de las evaluaciones, sea para ponderar o para entender de mejor forma las condiciones y resultado de la actividad educativa, la interpretación que subyace en dicho argumento parece apuntar a culturas mejores que otras.

Así, estas interpretaciones suponen que permanecer en un contexto caracterizado por su poco “capital cultural” condena a la población infantil indígena a resultados siempre negativos. La observación en este tema apunta a no confundir los accesos a “bienes culturales” —libros, artes clásicas, etc.— con aspectos relacionados más con las identidades culturales. El riesgo es confundir la pertenencia a una cultura determinada con la posibilidad de incrementar las capacidades de los alumnos, o suponer que la pertenencia cultural condena a repetir resultados poco favorables. Se omite de manera continua que los propios pueblos originarios y quienes los conforman, tanto individual como colectivamente, buscan también mejorar sus condiciones, como señala Del Val (2004:173):

El deseo de superación, desarrollo y acceso a la modernidad ha sido explícito y reiterado por las organizaciones y los pueblos indígenas; sólo hace falta escucharlos para constatarlos... Este capital social de todos los mexicanos es derrochado sistemáticamente. Este derroche se expresa en la falta de atención y la

falta de interlocución a sus demandas básicas y reiteradas: la justicia, la democracia y el desarrollo. No hemos dado la suficiente atención a estos aspectos del funcionamiento profundo de nuestra sociedad y paradójicamente no se reconoce el inmenso aporte de las culturas indígenas a la estabilidad social.

Sería conveniente que partiéramos de convenciones ya firmadas y que pueden dar luz sobre estas interpretaciones. El informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO (1997:19) señalaba que “El papel de la cultura no se reduce a ser un medio para alcanzar fines... sino que constituye la base social de los fines mismos... la cultura es fuente de progreso y creatividad...”



Frente a ello, si bien son identificables ajustes, adiciones y marcos normativos y de orientación que apuntalan la equidad y la lucha contra las desigualdades que se ubican en la raíz de la pobreza, el discurso de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural pasa por iniciativas que omiten no sólo a las culturas, sino al hecho de que ellas representan visiones, modos de ver el mundo y a las personas, interpretaciones y percepciones diferentes que deberían ser tomadas en cuenta. En palabras de Tedesco (1995) “el desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc. Lo propio de la ciudadanía moderna es, precisamente, la pluralidad de ámbitos de desempeño y la construcción de la identidad a partir precisamente de esta pluralidad y no de un solo eje dominante y excluyente”.

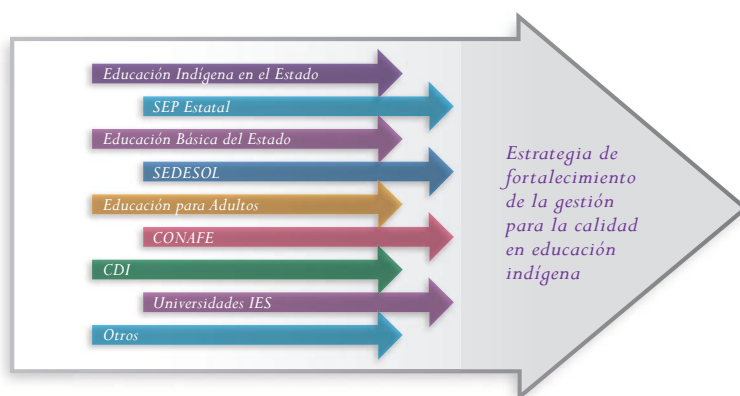
5. Vinculación interinstitucional

En 2008, la DGEI dio inicio a la *Estrategia de fortalecimiento de la gestión para la calidad en la educación indígena*, para lo cual se partió de reconocer que el tema mismo de la educación indígena no formaba parte de las prioridades en todos los programas educativos. Sin embargo, se reconocía en paralelo que los avances en el marco jurídico de reconocimiento y valoración de la diversidad obligan a repensar los procesos de conducción, operación, seguimiento y evaluación, así como la reorganización del trabajo académico en los estados, entendiendo que la mejora de las condiciones y recursos de que dispone la educación indígena rebasan, en muchos sentidos, los aspectos estrictamente educativos.

Estos reconocimientos no fueron descubrimientos fortui-

tos, sino el resultado del intercambio de sugerencias, de observación de procesos locales y, fundamentalmente, de identificaciones conjuntas con quienes son responsables de las áreas estatales a cargo de esta modalidad educativa.

Alineación de Objetivos y Estrategias de Educación en los Estados



5.1. Identificaciones obligadas

En los últimos años, la DGEI se había mantenido como una dependencia a la expectativa de mejores intenciones, tanto programáticas como presupuestales. Su actuación se concentraba en la repetición de un conjunto básico de acciones, entre las que destacaba la reimpresión de libros de texto en lenguas indígenas, y que coyunturalmente aprovechaba los cambios, el inicio o fin de una administración federal, para sugerir acciones diferentes. Esto se tradujo en posibilidades de impulsar de manera excepcional nuevas iniciativas, dejando de lado el seguimiento continuo y puntual de lo que sucedía en las entidades. El abandono de la educación indígena se vivía tanto en el trabajo de la DGEI en función del impulso de iniciativas de largo aliento con las entidades, como en el propio funcionamiento y respaldo a la DGEI en el marco

de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) y de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de lo que da cuenta su presupuesto histórico promedio ubicado en los 150-170 millones de pesos anuales. Esto se debía en mucho a la duda respecto a las ventajas de diferenciar o no la atención educativa a la población indígena.

Duda que aún manifiestan organizaciones como el Observatorio Ciudadano de la Educación (2008:40), que se pregunta —y se responde—:

¿Fue equivocado crear un subsistema de educación preescolar y primaria especialmente para indígenas? En 1976, como producto de la lucha de grupos de antropólogos y maestros indígenas, se decide crear la Dirección General de Educación Indígena con el fin de ofrecer una educación bilingüe y bicultural a este sector poblacional. Parecía la mejor manera de llevar una educación pertinente a las poblaciones indígenas, sin embargo, parece haber indicios de que efectivamente segregar a los indígenas en un sistema educativo propio no ha rendido los resultados esperados, sino todo lo contrario.

Sin embargo, el tratamiento desde la estructura de la propia SEP, así como en muchas visiones generadas a partir de la academia, no se mostraron favorables a reconocer o sugerir si la existencia de la DGEI como logro de antropólogos e indigenistas, y como expresión que diferenciaba la atención educativa de la población infantil indígena, suponía modificaciones en otros ámbitos. De hecho, el tema se omitió, pues todavía pueden oírse voces que encuadran la atención a la diversidad cultural en expresiones como las que identifican la posibilidad de incluir a la población indígena en el SEN a partir de la “flexibilidad” de los currícula.

La apuesta teórica actual plantea como alternativa la interculturalidad (ya en 1973, Aguirre Beltrán hablaba de “Educación para la comprensión intercultural”); sin embargo, el grado de

exclusión que los enfoques, desde el discurso de la integración, promovieron a través de atenciones homogéneas, ahora combinado con explicaciones puestas en el debate desde el discurso de la interculturalidad —muchas de las cuales siguen siendo diseñadas desde una visión monocultural—, vuelve a omitir la posibilidad de que las diferentes visiones puedan contribuir al diseño de alternativas novedosas, como la Red de Profesionales que se articula en el estado de Chipas o la conformación de recursos que desde el uso de las nuevas tecnologías plantea la enseñanza de lenguas indígenas a través de internet, como se han diseñado en la península de Yucatán.

No se trata de desconocer las dificultades inmersas en las diferentes visiones (una propuesta de reconocimiento a la diversidad no podría avanzar desconociendo la existencia de visiones distintas y hasta contradictorias) sino de buscar las confluencias que permitan cursos diferenciados para la generación de alternativas, ya que en el fondo coinciden en la necesidad de que los esfuerzos contribuyan a la mejor formación de todos los educandos, de que ésta adquiera herramientas para desempeños futuros cívicos, profesionales o personales exitosos, para los indígenas y para la población en general. Se trata sí, de que estos cursos diferenciados den peso a la composición pluricultural y plurilingüe de la sociedad mexicana, no sólo por el cumplimiento de acuerdos suscritos tanto en lo nacional como en lo internacional que obligan a la valoración y reconocimiento de dicha diversidad, sino como la asunción por parte del SEN en su conjunto, de que los objetivos de lograr el desarrollo y la adquisición de aprendizajes y competencias en la población infantil, parte de lo que los alumnos ya saben y manejan, entre los que se encuentran las explicaciones derivadas tanto de las distintas visiones culturales como de las lenguas que explican dichos saberes y procedimientos.

Ello implicaría otras formas de conducir, buscar y generar acuerdos. Este momento es oportuno para pensar en la posibilidad del trabajo colaborativo como mecanismo de base para una nueva gestión institucional; para reconocer que los pendientes y las divergencias encuentran en los espacios compartidos posibilidades para encauzar los programas y los proyectos educativos; para la suma de esfuerzos y para asumir responsabilidades conjuntas.

5.2. Espacios compartidos

Tomando en cuenta el ir y venir arriba señalado, la DGEI consideró que para enfrentar el reto de elevar la calidad de la educación indígena requería diferentes aliados estratégicos, entre los que sin duda se localizan las autoridades responsables de la educación indígena en las entidades. Ello incluye tanto a los responsables directos de las áreas estatales como a las y los subsecretarios y secretarios de Educación.

Este primer dato es fundamental, ya que el objetivo era, como se ha mencionado, que el tema mismo de la educación indígena fuera considerado entre las prioridades estatales. Pero también se necesitó reconocer que la integración de prioridades es tema de política educativa, por lo que su conformación requiere compromisos políticos. Éstos trascienden, en muchos casos, el ámbito estrictamente educativo y se ubican en el terreno más general del desarrollo social, y dado que las carencias son múltiples, la participación de las instituciones que tanto a nivel federal como estatal tienen responsabilidades en la atención a la población indígena, se volvía automáticamente una condición para avanzar con éxito en la generación de condiciones que apuntan a la mejora.

La apuesta fue entonces el trabajo colaborativo de quienes tienen responsabilidades compartidas en la generación de meca-

nismos para la mejora de los recursos y las condiciones en que se realiza el trabajo educativo y las que impactan en la posibilidad, básica, de que las y los alumnos indígenas puedan asistir a una escuela. Ello presupone como condición *sine qua non* que los alumnos dispongan de docentes formados como tal, de forma que se abría una primera línea de reforzamiento y espacio para la definición de rutas concretas de apoyo: la formación inicial y profesionalización de las y los docentes, y con ello la suma de instituciones de educación superior.

Si bien este trayecto pudo conformarse a partir de aproximaciones sucesivas, o por el método de las ramas, se privilegió la construcción compartida. Se instrumentaron espacios de reflexión, de búsqueda de soluciones, a través de intercambios horizontales. Reconocer que existen visiones diferentes llevó a la instrumentación, más que de un procedimiento, de un espacio para el intercambio. Este espacio se denominó Mesas de Trabajo Interinstitucional. Su articulación permitía la identificación de confluencias, entendidas no sólo como temas comunes, sino como acercamientos a temas comunes desde diferentes visiones. Por supuesto, ello supone que un espacio de esta naturaleza suma y considera como factor indispensable la participación de los portadores de las diversas culturas, de las formas en que se expresan, y que la suma de dichas expresiones implica dar lugar a saberes y prácticas que no necesariamente son parte de nuestros propios mapas de referencia.

Los intercambios dieron como resultado que los temas, así como sus trayectos de atención, posibilitaran la conformación de planes compartidos, entendidos como alternativas dinámicas que, en el marco de las funciones de cada uno de los participantes convocados, no desdibujarán su propia presencia y participación, sino que implicarán la suma de sus recursos y posibilidades a los del resto de los actores.

6. Renovando la coordinación y la gestión interinstitucional

La construcción colectiva, tanto de problemas como de soluciones, presupone que existen realidades que no percibimos, que muchas de las construcciones de las que echamos mano son sólo aquellas que logramos ubicar en nuestras coordenadas culturales. Sin embargo, ello significa que hay un conjunto de temas y “realidades” que “producimos activamente como no existentes, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo... lo que disminuye la riqueza presente” (De Sousa; 2006:23). De manera que el mundo asible implicaría que, además de visiones identificables, disponemos de un conjunto de aspectos que no son observables y que por ello requerimos de la suma de visiones que permitan un panorama más amplío.

De Sousa (2006) plantea como alternativa la utilización de la sociología de las ausencias, que ayudaría a “superar la visión monocultural del saber y del rigor; la idea de que el único saber riguroso es el saber científico, y que por lo tanto, otros conocimientos no tienen la validez ni el rigor del conocimiento científico”. Esto se traduce en diferentes ámbitos como “el miedo a saber”, es decir, la negación de otros conocimientos por temor a abandonar los referentes que manejamos o aquellos en los que nos movemos con más confianza; su aceptación implicaría otorgar el beneficio de la duda a interpretaciones que explican tanto problemas como soluciones desde otras perspectivas.

Traducir esta propuesta en términos del trabajo colaborativo supondría la disposición a comprender que lo que sucede en las escuelas no siempre se refleja en los ejercicios de planeación lineales. Ello implica subir y bajar, andar de un lado a otro,

comprobar y volver a ejercitar la conformación de alternativas. Lo anterior incide en las visiones que se generan desde los ámbitos administrativos, de política educativa y presupuestal; sería necesario celebrar acuerdos para que el seguimiento y la evaluación continua, mecanismos de comunicación fuertemente soportada y suficientemente abierta, permitieran reconocer aciertos y errores, con el objetivo de reorientar acciones de acuerdo con evidencias consolidadas por las diferentes instituciones, para construir y reconstruir cursos de acción.

Una visión del trabajo colaborativo que parte de criterios como los anteriores puede ser una alternativa para procesar los nuevos reconocimientos. Por supuesto, la propuesta de De Sousa conlleva un conjunto de sugerencias; a la que se hace referencia constituye sólo un primer paso para la utilización de la sociología de las ausencias, pero también refiere la sociología de las emergencias. Empero, iniciar en la propuesta implicaría avanzar con el tiento suficiente que permita comprensiones conjuntas, pues el objetivo es que podamos articular colectivamente la mayor cantidad de datos posibles. Señala este autor que el objetivo de una propuesta como ésta es ampliar la visión de nuestro presente, para poder identificar un futuro más cercano y posible.

Si este futuro significa mejorar las condiciones en que se realiza el trabajo educativo en la educación indígena, no podemos avanzar sin considerar la actuación constante, cotidiana y en igualdad de términos de quienes se identifican desde constituciones culturales diferentes.

¿Refundar o rearticular? El trabajo colaborativo que ha iniciado la DGEI tiene expresiones que apuntan a una visión más amplia de lo que sucede en los contextos indígenas respecto de la educación. Se cuenta ya con datos conformados colectivamente, así como con cursos de acción compartidos y, en algunas

entidades, ya inmersos en reconfiguraciones. Sin duda la respuesta apunta a la rearticulación en diferentes niveles.

La Red de Docentes de Educación Indígena de Chiapas busca llegar hasta las escuelas con insumos para reforzar el trabajo que realizan las y los docentes. El reto no sólo es su conformación, ya que además requiere de contenidos para su funcionamiento. A ello puede contribuir la utilización de recursos tecnológicos, como se hace en Yucatán, Nayarit, San Luis Potosí y Veracruz, lo que posibilita nuevos puntos de referencia. La conjugación de estas herramientas apunta a esquemas intermedios de articulación, el paso siguiente sería la coordinación en el nivel regional.

El trabajo colaborativo, ahora desde las corresponsabilidades interinstitucionales que se han construido en 22 entidades federativas a través de la Estrategia de Fortalecimiento de la Gestión para la Calidad de la Educación Indígena, tiene como paso natural avanzar en el ámbito de la articulación interestatal, pero también en el de la articulación intertextual. La gestión cobra más sentido si se piensa como un mecanismo de articulación, como trabajo colaborativo, para conjugar datos y dibujar cursos posibles.

Nota

- 1 En Reimer (2002), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Silvy Schmelkes señala la confluencia de la población indígena con los lugares con mayores índices de pobreza. La discusión en el terreno educativo presupone que las condiciones de marginación y pobreza son fundamentales para entender el rezago educativo de la población indígena; sin embargo no queda claro si el problema, en lo educativo, es la pobreza o el diseño del servicio educativo.

Bibliografía

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973). *Obra antropológica X. La teoría y la práctica de la educación indígena*. México, FCE.

Arnoletto, E.J. *Glosario de conceptos políticos usuales*. Ed. EUMEDNET, 2007. Texto completo en <http://www.eumed.net/dices/listado.php?dic=3>

Ayala Espino, José (2005). “Introducción: origen y evolución del neoinstitucionalismo económico”. En *Instituciones y economía. Una introducción al neoliberalismo económico*. México, FCE, pp. 25-54.

Banco Mundial (2006). *Desde el acceso a la escuela hasta los resultados del aprendizaje: una agenda pendiente: evaluación del apoyo del Banco Mundial destinado a la educación primaria*.

Banco Mundial (2006). *México. Lograr una educación más eficaz a través de compensar las desventajas, establecer una gestión basada en la escuela y aumentar la rendición de cuentas Una nota de política*.

Beriaín, Josexto y Maya Aguiluz (eds.) (2007). “Introducción”, en: *Las contradicciones culturales de la modernidad*. España, Anthropos, pp. 7-41.

Bonal, Xavier (2004). “Contra la pobreza... ¿desigualdad? La educación como estrategia de superación de la pobreza según el Banco Mundial. Algunos ejemplos de América Latina”, en Gomá y Jordana (eds.). *Descentralización y políticas sociales en América Latina*. Barcelona, CIDOB.

Bartolomé, Miguel Alberto (2006). *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo en América Latina*. México, Siglo XXI Editores.

Bell, D. (1996). Epílogo de 1996 a “Las contradicciones culturales del capitalismo”, en Beriain, Josexto y Maya Aguiluz (eds.) (2007). *Las contradicciones culturales de la modernidad*. España, Anthropos, pp. 43-113.

Braslavsky, Cecilia (2000). “Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas públicas”, en Frigerio, Graciela y Mario Giannoni (comps.). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Argentina, Ediciones Novedades Educativas.

Cabrero (2006). *Acción pública y desarrollo local*. México, FCE.

Coirault-Neurburger, Sylvie (2002). *Elementos para una moral cívica*. México, Confluencias, p. 74 (traducción de Confluencias en edición no venal).

De Sousa Santos, Boaventura (2006). “La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes”, en *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (Encuentros en Buenos Aires).

Del Val, José (2004). *México, identidad y nación*. México, UNAM.

Fullan, Michel (1997). “Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos”, en Hargreaves, Andy (comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires, Amorrortu.

González, Rush (2008). “El fenómeno de la evolución de la ciencia en Ilya Prigogine y Eduardo Nicol. Disponible en: www.moebio.uchile.cl/31/gonzalez.html

Habermas, Jürgen (1998). *Factibilidad y validez. Sobre el derecho y el estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Valladolid, Trotta, p. 698.

INEE (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de la política educativa en el nivel básico*. México.

Klisberg, Bernardo (2000). *Capital social y cultura. Claves olvidadas del desarrollo*. Documentos de Divulgación BID-INTAL, p. 32.

Lechner, Norbert (s/f). “La política de desarrollo como un desafío cultural”. <http://www.desarrollohumano.cl/extencion/lech.pdf>

Lechner, Norbert (2000). “Cultura política y gobernabilidad democrática”, en Camou, Antonio (2000). *Los desafíos de la gobernabilidad*. México, IIS-UNAM/FLAD, pp. 87-97.

Legreid, Per. (2005). “Los políticos y la reforma de la administración pública en la era de la nueva gestión pública: el caso noruego”, en *Foro Internacional* núm. 182, XLV, 2005, pp. 705-733.

Mayntz, Renate (2001). El estado y la sociedad civil en la gobernanza moderna. En *Reforma y Democracia*, núm. 21, Caracas, p. 8.

Observatorio Ciudadano de la Educación (2008). “La educación indígena en México: inconsistencias y retos”, en revista *Este País*, núm. 210.

OCE. *La educación indígena en México: inconsistencias y retos*. http://www.observatorio.org/comunicados/EducDebate15_EducacionIndigena_4.html. [Consultado el 4 de octubre de 2009.]

Pérez de Cuellar, Javier (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. UNESCO.

PNUD (2004). *La democracia en América Latina*. Informe. www.undp.org

Peters, Guy (2005). “Gobernanza y burocracia pública: ¿nuevas formas de democracia o nuevas formas de control?” En *Foro Internacional*, núm. 182, XLV, 2005, pp. 585-598.

Przeworski (2000). “Una mejor democracia, una mejor economía”, en Camou, Antonio (2000). *Los desafíos de la gobernabilidad*. México IIS-UNAM/FLAD, pp. 115-130.

Tedesco, Juan Carlos (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya.

Uvalle Berrones, Ricardo (2001). “El fortalecimiento de la vida democrática: la nueva relación de la sociedad y el estado”, en *Reforma y Democracia*, núm. 20, Venezuela, pp. 141-170.

Uvalle Berrones, Ricardo (2003). “La gestión pública en tiempos de intensidad ciudadana”, en revista *IAPEM*, núm. 54, pp. 143-180.

Capítulo 6

La educación bilingüe
en contextos plurilingües

Mtro. Eleuterio Olarte Tiburcio

“En el mundo se hablan en la actualidad cerca de seis mil lenguas, impresionante cifra que da cuenta de la enorme capacidad creativa y expresiva del ser humano; sin embargo, resulta un número reducido en comparación con la cantidad de lenguas habladas en la antigüedad. La diversidad lingüística, más que una anomalía o rareza —como en ocasiones tiende a creerse— ha formado siempre parte de la experiencia humana.*

La diversidad cultural y lingüística en México

La mayoría de las naciones del mundo se caracterizan por ser multilingües y multiculturales, con la relativa excepción de Islandia y Corea. Muchos de los países con composición multicultural no reconocen la diversidad cultural de manera oficial, aunque en la vida social conviven diversas culturas e interactúan diversas lenguas. Con la migración ha aumentado la composición multicultural de los países.

Históricamente México ha sido pluricultural y plurilingüe, y en su territorio se ha desarrollado un número importante de culturas que han hecho grandes aportaciones al mundo, como la invención de una forma de escritura, del cero por el pueblo maya, de calendarios muy avanzados para la época en que vivieron los nahuas, totonacas, mayas, mixtecos, zapotecos y otros; el cacao, muy apreciado entre los pueblos y naciones del mundo. Recientemente se declararon como patrimonio de la humanidad monumentos históricos como Chichén Itzá (cultura maya), que forma parte de las

Nuevas Maravillas del Mundo, y la ceremonia ritual de los mundialmente conocidos Voladores de Papantla (cultura tutunakú) fue distinguida como patrimonio cultural intangible de la humanidad.

La diversidad del lenguaje ha estado presente desde la época prehispánica, y así lo refiere Shirley Brice al retomar las afirmaciones que hace José Luis Cuevas:

“Cuevas enfatizó la importancia de las naciones autónomas que eran independientes del Imperio azteca en 1521. Un cálculo de número de idiomas y dialectos hablados en aquellas regiones, agregado a los hablados dentro del Imperio azteca, da un total de aproximadamente 124 idiomas indígenas hallados por los españoles en el siglo XVI...”¹

Al establecerse la Colonia española en tierras mexicanas, los peninsulares consideraron a las lenguas indígenas como lenguas completas, y en ningún momento se puso en duda su carácter de idiomas. Avanzada la colonización, algunos estudiosos de las lenguas indígenas elaboraron sendas gramáticas, entre las que tenemos *Arte de la Lengua Totonaca*, de José Zambrano Bonilla (1752) y *Arte del Idioma Othomi*, de Luis de Neve y Molina (1767), quienes sostuvieron que se trataba de lenguas sumamente complejas, mediante las cuales podían expresar adecuadamente conceptos e ideas abstractas. Ignacio Guzmán señala:

Muchos de ellos llegaron a sostener provocativamente que las lenguas indígenas no sólo eran comparables a las muy “elegantes” y “señoriales” del mundo, sino que incluso algunas de ellas podían ser más copiosas, armoniosas, maleables y capaces que el griego y el latín. Y sabían lo que decían.²

Sin embargo, la Corona española ordenó el exterminio de las lenguas y culturas indígenas e impuso la lengua castellana, por lo que los conquistadores las descalificaron señalándolas como lenguas incompletas y burdas. Esto justificó la colonización y el combate contra la diversidad cultural y lingüística que impuso al español como única lengua de la administración colonial, política que se reproduce en la época independiente de México y continúa en la época posrevolucionaria hasta hace una década.

La diversidad cultural y lingüística es una característica de la nación mexicana que viene desde sus orígenes y sigue vigente. Hoy se reconocen aproximadamente 68 pueblos indígenas con lenguas y culturas propias. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) reconoce la existencia de 68 agrupaciones lingüísticas con 364 variantes lingüísticas, a pesar de las diferencias de pronunciación o la variedad de las palabras por su forma o significado, o la formación de palabras, o la construcción de las oraciones, algunas son entendibles entre sí porque son variantes lingüísticas de una misma lengua.

Las comunidades y los pueblos indígenas han estado en permanente comunicación hasta la actualidad, como ejemplo podemos mencionar a los Tutunakú de Huehuetla, Puebla (variante sierra), que se comunican perfectamente con los Tutunakú de la región Coyutla (variante sierra de Veracruz); así como con los Tutunakú de la región de Papantla, Veracruz (variante de la costa), y con otras variantes de la misma lengua. De igual manera sucede con pueblos diferentes, por ejemplo, el Municipio de Pantepec, Puebla, tiene comunidades hablantes de la lengua tutunakú y hablantes de la lengua hñähñu, por lo que ambos pueblos históricamente han mantenido comunicación, ya sea a través del comercio, las fiestas tradicionales, encuentros culturales, construcción de caminos u obras públicas o relaciones familiares o de parentesco; por lo que en ellas se practica

el bilingüismo y el plurilingüismo. De la misma manera sucede en otras regiones y áreas lingüísticas y culturales del país.

Durante siglos, entre los pueblos y comunidades indígenas se han tendido puentes culturales, por lo que existen poblaciones que hablan dos o más lenguas, incluyendo el español. Gracias a ello en la vida social los niños escuchan y usan más de una variante lingüística de su propia lengua, o comprenden y hablan, además de su lengua materna, otra u otras lenguas indígenas o el español.

Los pueblos indígenas aprecian y valoran la diversidad lingüística y cultural, ya que viven en contextos plurilingües y pluriculturales, y mediante la comprensión de los otros amplían su visión del mundo y de la realidad natural y social.

En la actualidad, las naciones del mundo reconocen que la diversidad cultural constituye un elemento propio de la humanidad, ya que cultura y lengua son resultados de las experiencias históricas colectivas de un pueblo. También se ha aceptado la relación que existe entre la cultura y el desarrollo humano, por lo que se exige que se consideren las experiencias culturales y lingüísticas en el proceso educativo de las personas.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) admite que mediante el lenguaje local se pueden alcanzar las metas del Desarrollo del Milenio establecidas para el 2015, al señalar que el lenguaje es un elemento fundamental para la identidad cultural y la reproducción de su pensamiento como grupo social de manera pacífica; por lo que el lenguaje constituye un instrumento fundamental y estratégico de progreso hacia el desarrollo permanente de los pueblos, y de esta manera se logra una relación equilibrada entre lo global y lo local. En su oportunidad, el Director General de la UNESCO, Koïchiro Matsuura, afirmó acerca del logro de las metas del Milenio 2000:

Los lenguajes ciertamente son esenciales para la identidad de grupos e individuos y para su coexistencia pacífica. Constituyen un factor estratégico de progreso hacia el desarrollo sostenible y una relación armoniosa entre el contexto global y el local. Son de suprema importancia para alcanzar los seis objetivos de Educación para Todos y las Metas de Desarrollo del Milenio acordadas por las Naciones Unidas en el año 2000.³

El plurilingüismo representa ventajas en el mantenimiento de la unidad nacional en la diversidad. Por ello, es fundamental impulsar estrategias que garanticen el uso del lenguaje local para la atención de las necesidades y metas sociales, culturales, políticas, económicas y espirituales de los pueblos indígenas. Por tanto, la alfabetización es más que la simple apropiación de un sistema de comunicación escrita, ya que requiere tener presentes las necesidades de las comunidades y los pueblos indígenas. Gracias a la alfabetización las personas aprenden técnicas para obtener mejores cosechas, para prevenir enfermedades, cuidar el medio ambiente, mejorar la producción, reforestar, aprovechar el agua, comunicarse mediante tecnologías digitales, prevenir el VIH/SIDA, prevenir y combatir epidemias, entre otras.

Con el plurilingüismo social los pueblos indígenas pueden lograr mejores perspectivas y futuros de sus lenguas y culturas, porque verán fortalecidas sus experiencias culturales; aprenderán estrategias y mecanismos para resolver sus problemas de manera pensada y de acuerdo con sus condiciones culturales, o lo que es lo mismo, tendrán nuevos horizontes.

De igual manera, con el plurilingüismo se fortalece la concepción cultural de los pueblos indígenas porque relacionan el lenguaje con el conocimiento y el medio ambiente de manera íntima. En la actualidad, aún se observan prácticas de respeto hacia

la naturaleza, lo que permite la administración y racionalización de los recursos naturales dándoles un uso racional, y con ello se mantiene un equilibrio entre lo que necesitan y el cuidado del medio natural: porque comprenden que la sobrevivencia de la humanidad depende del mantenimiento del ecosistema.

El interés por fortalecer la diversidad cultural y lingüística responde a la necesidad de crear relaciones culturales y lingüísticas más justas y equitativas entre pueblos diferentes, para quienes el respeto y la valoración de la diversidad son puntos importantes para la creación de ambientes interculturales; y para garantizar aprendizajes útiles de las niñas y los niños indígenas.

En 1992, México reconoció oficialmente, por primera vez, la existencia de los pueblos indígenas en el país, el Artículo Cuarto de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* expresa: “La nación mexicana tiene una composición pluricultural, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas...”. Este reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística se ratifica en el Artículo Segundo Constitucional en el 2001, y se fortalece con el reconocimiento de los derechos lingüísticos aprobado en 2003, mediante la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, que expresa que las lenguas indígenas tienen el carácter de lenguas nacionales al igual que el español, y los pueblos indígenas tienen el derecho de usar y recibir atención en su lengua materna en los ámbitos administrativos, políticos, religiosos, educativos, jurídicos y económicos.

La diversidad de experiencias culturales y lingüísticas en el aula

La diversidad cultural y lingüística que se manifiesta en las comunidades y los pueblos se refleja en las aulas; así, a la escuela asis-

ten alumnos que están aprendiendo su lengua materna pero que también comprenden o han escuchado variantes lingüísticas de su propia lengua; que escuchan el español o están desarrollando el bilingüismo —lengua indígena y español o lengua indígena y lengua indígena—, y por ello poseen diferentes niveles de dominio de las lenguas. Dado lo anterior, los niños, además de escuchar el español también escuchan el inglés mediante canciones en la radio o programas transmitidos en la televisión; es decir, los niños conviven y actúan en contextos plurilingües y pluriculturales.

Además, los niños poseen experiencias de acuerdo con su realidad social, y están desarrollando estrategias de aprendizaje como la observación, en el sentido de ver con detenimiento cómo se hacen las cosas o cómo son las cosas, qué utilidades tienen y la forma en que son utilizadas. Al mismo tiempo formulan preguntas, hacen conjeturas, establecen comparaciones, distinguen semejanzas y diferencias, elaboran hipótesis; es decir, están aprendiendo a partir de interactuar con la realidad, resolviendo problemas de su entorno inmediato.

En su aprendizaje los niños recurren a diversas estrategias, mecanismos y procedimientos, no sólo adoptan uno, sino que recurren a varias formas para resolver o atender sus necesidades. Esta diversidad está presente en el aula y representa opciones para generar ambientes de aprendizaje significativo.

Las aulas de educación indígena son espacios de encuentros culturales y lingüísticos, donde los niños utilizan sus experiencias para interpretar o reinterpretar las actividades que ocurren en la escuela. Desde sus experiencias miran lo que sucede a su alrededor, comparan la forma de enseñanza de sus profesores con las formas de enseñanza que se dan en sus familias y comunidad, confrontan la manera de hablar y dirigirse a ellos con la forma en que sus familiares, vecinos y amigos se dirigen a ellos; es decir, los

niños relacionan lo que saben con las nuevas experiencias. Esta diversidad cultural y lingüística, y las formas de aprendizaje se multiplican en las escuelas ubicadas en zonas con población migrante, donde asisten alumnos de diferentes pueblos indígenas.

Las niñas y los niños que asisten a las escuelas cuentan con múltiples experiencias comunicativas, cognitivas y reflexivas que están en proceso de formación o consolidación. Esas experiencias les permiten seguir aprendiendo en situaciones interactivas de mucho significado, donde sus lenguas y culturas les sirven de soporte para la apropiación del entorno que los rodea.

Con la diversidad se abren espacios democráticos, en los que tiene lugar la toma de la palabra, la expresión de opiniones sustentadas y argumentadas. Por eso, la diversidad cultural y lingüística, que se encuentran en las aulas, es el reflejo de la pluralidad que se vive en las comunidades y los pueblos. Aprender más de una lengua o variante lingüística es lo más natural; sin embargo, la escuela tradicionalmente ha favorecido el aprendizaje de una sola lengua o variante y ve al pluralismo como un obstáculo en el aprendizaje de los niños. Esto debe cambiar y ése es precisamente el gran reto que tienen la escuela y las instituciones.

La educación en y para la diversidad

El reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en México es reciente, las instituciones públicas están instrumentando acciones para generar prácticas interculturales en la sociedad que den lugar a la erradicación de la discriminación y el racismo.

A finales del siglo pasado, únicamente la Dirección General de Educación Indígena tomó como eje transversal la interculturalidad en la enseñanza y aprendizaje escolar, por lo que impulsó la

educación Intercultural Bilingüe, mientras las demás modalidades y niveles educativos continuaron con sus formas de enseñanza centrada en la homogeneización cultural. La atención de la diversidad se redujo nuevamente a la población indígena, cuando en realidad es un asunto de todos.

La Educación Intercultural Bilingüe toma a la diversidad como una riqueza cultural y lingüística que manifiesta una variedad de formas del pensamiento, visiones del mundo, estrategias de aprendizaje, formas de organización y prácticas comunicativas regidas por pautas socioculturales. Lo que la convierte en un recurso pedagógico para potencializar el aprendizaje de los niños provocando la reflexión sobre lo que significa y las implicaciones sociales que conlleva. La Educación Intercultural Bilingüe asume el desarrollo del bilingüismo eficiente, por lo que propicia el uso de la lengua indígena y el español como lenguas de instrucción y las convierte en objetos de estudio.

Sin embargo, a pesar de las transformaciones curriculares que se impulsan mediante orientaciones pedagógicas dirigidas a maestras y maestros bilingües para que consideren las experiencias culturales y lingüísticas de sus alumnos en la enseñanza y aprendizaje, convirtiéndolos en contenidos de estudio y reflexión, se siguen observando docentes que favorecen la castellanización. Hay quienes emplean predominantemente el español como lengua de instrucción en todas las actividades escolares, y a la lengua indígena la excluyen, y sólo llegan a utilizarla para aclarar dudas o mantener el orden en el salón; es decir, limitan su uso al control del grupo, porque tienen claro que los niños comprenden las instrucciones y las órdenes en sus lenguas maternas. Aun a sabiendas de que mediante la lengua materna los niños elaboran significados, construyen el conocimiento, interactúan con su realidad, generan aprendizajes, comprenden y ex-

presan sus sentimientos y pensamientos, continúan con prácticas de castellanización.

La castellanización como instrumento de la política de homogenización, además de contribuir al debilitamiento de las lenguas y culturas indígenas y oponerse a la diversidad cultural y lingüística, ha provocado la obtención de bajos aprovechamientos escolares de las niñas y los niños indígenas, por lo que no ha contribuido al desarrollo de las capacidades humanas necesarias para seguir aprendiendo durante la vida, lo que los condena a vivir situaciones difíciles, porque no sólo no se les respeta el derecho a usar su lengua materna, sino que se les obstaculiza la apropiación de habilidades mentales superiores complejas, necesarias para el desarrollo de competencias múltiples. Andy Hargreaves retoma a Costa y Resnick y Resnick al afirmar:

El pensamiento de orden superior, en otro tiempo privilegio exclusivamente de los estudiantes más capacitados o superdotados, empieza a ser recomendado para todos los estudiantes, puesto que todo aprendizaje requiere extraer un sentido a aquello que tratamos de aprender.⁴

En relación con las habilidades mentales superiores, Elena Bodrova señala:

Las funciones mentales superiores son deliberadas, puesto que la persona las controla y su uso se basa en el pensamiento y la elección; es decir, se usa a propósito... La cultura afecta tanto la esencia de las funciones mentales superiores como la forma en que éstas se adquieren.... [en el desarrollo de las funciones mentales superiores] pueden contribuir otros factores; uno de ellos es la calidad del ambiente lin-

güístico. La oportunidad de escuchar y practicar el lenguaje influye directamente en el futuro desarrollo de las funciones mentales superiores.⁵

A pesar de los esfuerzos por cambiar la forma de enseñanza en la que se favorece el desarrollo de las capacidades intelectuales, a partir de las experiencias culturales y lingüísticas de las niñas y los niños indígenas, como lo señalan diversos autores, se observan en el aula prácticas de castellanización. Este último favorece la mecanización en el aprendizaje, en el que la memorización y repetición se privilegian en el aula; en este tipo de enseñanza están ausentes la reflexión, el análisis, la comparación, la deducción, la anticipación; es decir, todo eso que contribuye a la construcción del conocimiento. El aprendizaje requiere de un lenguaje común entre maestro, alumno y las actividades didácticas de los materiales para mediar los significados que lleven a la comprensión y solución de los problemas didácticos de manera significativa. Entonces, la castellanización limita el desarrollo de las habilidades mentales superiores al obstruir la interacción con las actividades didácticas, porque están expresadas en una lengua desconocida o con poco dominio por parte de los alumnos.

Esta enseñanza, que rechaza las experiencias lingüísticas y culturales de los niños, restringe el desarrollo de las funciones mentales superiores, condenándolos a un crecimiento intelectual pobre. Los aprendizajes que contribuyen a la adquisición de habilidades de pensamiento superior consideran las experiencias previas y el contexto cultural porque influyen de manera decisiva. En este sentido Cummins señala:

“...La potenciación, entendida como la creación del poder en colaboración, es el resultado de unas interacciones de clase que

permiten a los estudiantes relacionar los contenidos curriculares con su experiencia individual y colectiva y analizar las cuestiones sociales más generales que son relevantes para su vida. Este proceso afirma y expande las identidades de los alumnos y, al mismo tiempo desarrolla las herramientas lingüísticas e intelectuales necesarias para la investigación crítica en colaboración. Conviene señalar que la afirmación de la identidad es un proceso crítico que pone de manifiesto las perspectivas alternativas y estimula a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias y creencias y a evaluarlas.”⁶

Con la educación intercultural bilingüe se busca erradicar la castellanización, y a su vez convertir en contenidos de reflexión y estudio las experiencias culturales y lingüísticas para la enseñanza eficaz e invertir el proceso histórico del bajo rendimiento escolar, aunque Hargreaves previene al respecto:

Cambiar la mentalidad de los profesores y sus modelos de enseñanza no es como practicar lobotomías frontales. Después de muchos años de experiencia, la mayoría de los profesores no van a dar un giro de 180° sólo por acudir a unas pocas sesiones de formación permanente o por haber sido instruidos en las nuevas técnicas de enseñanza. No cabe esperar que cambien de tal modo.⁷

Durante décadas se les había pedido a las maestras y los maestros la castellanización; ahora, con los cambios recientes se les pide que la abandonen, pero algunos se resisten a hacerlo. Sin embargo, se instrumentan estrategias para que asuman el nuevo proyecto educativo, además de la formación de nuevos maestros; se impulsan proyectos que involucren el diseño de propuestas di-

dácticas para el trabajo bilingüe, y la definición de la forma de la escritura de sus lenguas, así como la incorporación de contenidos locales que sirvan de estudio y reflexión.

Lograr un cambio en la enseñanza y, sobre todo, poner en marcha la educación intercultural bilingüe en el aula requiere, además de estrategias educativas, involucrar a la población y transformar la concepción que por siglos se ha generalizado sobre las culturas y lenguas indígenas. Con la aceptación de la diversidad se busca una nueva relación entre los pueblos indígenas y la sociedad mexicana; y en el ámbito educativo se gesta una pedagogía que toma a la diversidad como un recurso didáctico encaminado a la transformación de las prácticas docentes, y que al mismo tiempo contribuya a la generación de nuevas relaciones sociales. Con ello se vislumbran nuevas formas de relación entre el maestro y el alumno: se respeta el derecho a usar su lengua, y se garantiza su aprendizaje.

En este sentido, la escuela juega un papel fundamental en el cumplimiento de los derechos de los niños y en generar nuevas prácticas de relación y comunicación horizontal en el aula, además de que propicia la toma de la palabra y genera aprendizajes pertinentes. La escuela contribuye al fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas, actualizándolas a las nuevas expresiones y formas de comunicación, así como promoviendo su expansión y generando nuevas rutas de interacción que amplíen sus funciones comunicativas a nuevos contextos y fortalezcan el orgullo por la propia lengua.

A la escuela le corresponde contribuir a la generación de prácticas interculturales que eliminen el racismo y la discriminación; así como difundir la diversidad cultural para que la sociedad nacional conozca y valore las aportaciones culturales de los pueblos indígenas, y con ello se genere una conciencia ciudadana acerca de la pluralidad de México. Resultan importantes

los procesos de reflexión crítica acerca de las realidades sociales o las causas que han propiciado que los pueblos indígenas se encuentren en posición de desventaja en comparación con el resto de la sociedad. Todo esto permitirá que los alumnos analicen y comprendan las realidades sociales de sus propias vidas y de sus pueblos, y actúen para transformarlas.

Con la Reforma Integral de la Educación Básica que impulsa la Secretaría de Educación Pública, en el *Plan de Estudios* 2009, Educación Básica, la Primaria toma como elemento sustantivo la diversidad e interculturalidad y por primera vez en la historia de la educación se reconoce la importancia de que las niñas y los niños del país comprendan y valoren la pluralidad como una característica de México y del mundo. Con esto se reafirma y apuntala la Educación Intercultural Bilingüe que la Dirección General de Educación Indígena viene trabajando en las escuelas de educación indígena.

La educación bilingüe en el marco de la diversidad

Con el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística se acepta que todas las lenguas y culturas son iguales porque todas cuentan con el mismo potencial expresivo. Las categorías sociales que se asignan a las culturas y lenguas indígenas son de carácter político más que por sus características o particularidades, por ejemplo, se habla de lenguas y culturas minoritarias o lenguas y culturas subordinadas o lenguas y culturas oprimidas o lenguas y culturas en peligro de extinción, entre otras. Con el pluralismo se abre la posibilidad de formar una sociedad más equitativa, justa y democrática, donde a los pueblos indígenas se les garantice ejercer el

derecho a usar sus experiencias lingüísticas tanto en la educación como en los diferentes ámbitos sociales, usar su lengua para tratar asuntos de comercio, gestión social y administrativa, política, justicia; es decir, en todos los asuntos que les atañe como pueblos.

El Estado Mexicano, al asumir la pluralidad, junto con la creciente demanda de los pueblos indígenas de construir una sociedad justa, exige avanzar hacia una nación plural en la que las relaciones interculturales sean una realidad cotidiana. Esto obliga a que se propicien grandes transformaciones en la vida pública, incluyendo la escuela, donde se cumpla con las exigencias de ofrecer una educación plural en la que las lenguas y culturas indígenas tengan su lugar en el currículo, así como que ofrezcan servicios públicos a los pueblos indígenas en sus propias lenguas de acuerdo con los ámbitos y facultades de las instituciones.

El Plan de Estudios 2009 de la Educación Básica en Primaria toma como eje transversal la diversidad y la interculturalidad con la finalidad de que los niños reflexionen y comprendan que los grupos humanos poseen lenguas y culturas diferentes tan importantes unas como otras, y que la nación mexicana tiene una composición pluricultural y mediante diversas prácticas se busca mejorar las relaciones partiendo del respeto mutuo. Con la finalidad de transitar hacia una sociedad más justa, equitativa y democrática, se contempla en el currículo el aprendizaje de la lengua materna, sea indígena o español, y se considera una lengua adicional, que puede ser lengua indígena, el español o una lengua extranjera. Con esto se abre la posibilidad de que la población escolar hispanohablante aprenda una lengua indígena, sin negar el aprendizaje de la lengua extranjera y, para los niños indígenas, que por motivos sociales o de otro tipo tienen como lengua materna el español, aprendan la lengua indígena de su pueblo de origen, con lo que se fomentan el bilingüismo y el plurilingüismo y se

fortalece la diversidad cultural y lingüística, al mismo tiempo que se reconoce que la interculturalidad es un asunto de todos e involucra a toda la sociedad.

Con la Reforma Educativa se apuntala a la Educación Intercultural Bilingüe, misma que está en construcción con la participación de maestras y maestros bilingües, así como con universidades e instituciones públicas. Con esta oferta educativa se busca erradicar la castellanización para dar lugar a una educación que le permita a las niñas y a los niños aprender de manera significativa mediante sus experiencias culturales y lingüísticas, cumplir con los derechos lingüísticos de los niños de usar su lengua en los aprendizajes escolares, contribuir a la generación de prácticas interculturales y desarrollar pensamientos complejos como lo establecen los programas de estudios con pertinencia cultural y lingüística.

La oferta educativa persigue que los alumnos de educación inicial y preescolar consoliden sus lenguas indígenas y los de educación primaria, además de desarrollar su lengua materna, aprendan una segunda lengua, sin negar la posibilidad de conocer una tercera lengua que puede ser indígena o extranjera. El objetivo central es garantizar el logro del bilingüismo –lengua indígena y español– porque ambas funcionan como lenguas de instrucción para el aprendizaje de los contenidos escolares que se encuentran en los programas de estudio de las diversas asignaturas y reflexionen sobre los acontecimientos actuales que suceden en su entorno social, nacional y mundial.

A partir de esta Educación Intercultural Bilingüe se impulsan *programas de educación bilingüe de enriquecimiento* que persiguen el desarrollo de aprendizajes que contribuyan a elevar el nivel de aprovechamiento escolar y al logro de los objetivos de la educación básica nacional y el desarrollo del bilingüismo oral y escrito eficiente, por lo que se toma a la lengua indígena y al español

como lenguas de instrucción en todas las actividades de aprendizaje y se favorece el aprendizaje de ambas como objetos de estudio. Cummins retoma a Richard Ruiz al señalar:

“En general, los programas [bilingües] de enriquecimiento se encuadran en la orientación de la lengua como recurso o en la lengua como derecho...”⁸

En este mismo sentido, Baker Colin expresa:

“...La enseñanza bilingüe enriquecedora tiene como objetivo ir más allá del mantenimiento estático para ampliar el uso individual y grupal de las lenguas minoritarias, favoreciendo así el pluralismo cultural y la autonomía social del grupo étnico”.⁹

En la definición de los programas de educación bilingüe de enriquecimiento se consideran cuatro premisas a) bilingüismo aditivo, b) equidad de género, c) bilingüismo como derecho, y d) bilingüismo como recurso social o intercultural.

Bilingüismo aditivo

El bilingüismo aditivo favorece el desarrollo continuo de ambos idiomas, tanto la oralidad como la lectura y escritura a lo largo de la educación primaria para el logro del bilingüismo efectivo oral y escrito con fines de interacción y producción de textos escolares. Con el bilingüismo aditivo se consideran ambas lenguas como objetos de estudio y de instrucción en los aprendizajes escolares, con lo que se contribuye al logro de competencias comunicativas bilingües eficientes. Junto con el desarrollo del lenguaje se promueve el desarrollo del pensamiento y la reflexión sobre los acontecimientos actuales que suceden en su entorno social y natural. Con el uso de la lengua materna no sólo se ayuda a los niños a que mantengan

interacciones con las personas de su comunidad y pueblo, sino que aprovechan sus experiencias culturales y lingüísticas previas para la apropiación de otras nuevas, con lo que amplían sus capacidades de pensamiento. Cuando se excluye a la lengua materna o se desarrolla de manera insuficiente, se tienen consecuencias que disminuyen en los niños su capacidad para comprender una enseñanza cada vez más compleja y lograr aprendizajes útiles.

El aprendizaje de la lengua materna apoya a la apropiación de la segunda lengua; por ejemplo, Vygotsky puntualiza que el éxito del aprendizaje de una segunda lengua depende en gran medida del desarrollo comunicativo de la lengua materna, ya que los aprendizajes obtenidos en la lengua materna se pueden transferir a la nueva lengua, adquiriendo herramientas esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida.

El bilingüismo aditivo favorece la apropiación de diversas prácticas sociales que contribuyen a la participación eficaz en la vida escolar y extraescolar. La finalidad es que los alumnos aprendan a utilizar la lengua indígena y el español para organizar su pensamiento y su discurso, analizar y resolver problemas, acceder a las diferentes expresiones culturales del presente y del pasado, y que, asimismo, reflexionen sobre el estado que guardan sus lenguas y contribuyen a su fortalecimiento.

Desde un bilingüismo aditivo se cultivan ambas lenguas, y el aprendizaje de la segunda lengua ayuda al desarrollo de la lengua materna, ya que a partir de esta última se comprende más su lengua al tener mayor conciencia acerca de las formas de construcción de las ideas y las maneras de decir las cosas; en este sentido, la comparación ayuda a conocer mejor la lengua materna, condición necesaria para el desarrollo de un bilingüismo eficiente, Goethe dijo con mucha claridad que “quien no conoce ninguna segunda lengua no conoce en realidad la suya”.

Equidad de género

Un aspecto fundamental es la atención a la igualdad de género tanto entre la población indígena como entre la población nacional. En este sentido, con un bilingüismo aditivo se atiende la igualdad de género, la UNESCO puntualiza que el uso de la lengua materna del alumno es clave para hacer que la educación sea más incluyente para todos los grupos en desventaja, especialmente para las niñas y las mujeres. De igual manera señala que la educación multilingüe, empezando en la lengua materna, mejora las oportunidades de acceso a la educación y logros para niñas y mujeres indígenas.

Bilingüismo como derecho

El bilingüismo como derecho se basa en el cumplimiento de los derechos lingüísticos como parte de los derechos humanos declarados por los organismos internacionales como la *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*, que sostiene que los pueblos indígenas tienen el derecho de recibir la educación en su propia lengua y cultura, así como estudiarlas para que profundicen en sus conocimientos, y al mismo tiempo estudien otras culturas. Esta Declaración apunta que la educación debe estar al servicio de la diversidad cultural y lingüística generando las condiciones para crear relaciones armónicas entre las diferentes comunidades culturales y lingüísticas del mundo.

El desarrollo del bilingüismo en los niños indígenas es un derecho que se expresa en la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, al puntualizar que los pueblos indígenas deben recibir educación obligatoria bilingüe e intercultural y contar con maestros que hablen su lengua; esto mismo sostiene la fracción cuarta del artículo séptimo de la *Ley General de Educación* que apunta que las niñas y los niños indígenas tienen el derecho a la educación obligatoria en su propia lengua y en español.

El bilingüismo como recurso para la pluralidad cultural y lingüística

El bilingüismo visto como recurso social para la construcción de una sociedad plural. En este sentido, una educación bilingüe orientada por la diversidad contribuye a que las niñas y los niños comprendan que la nación mexicana tiene una composición plurilingüe y pluricultural que debe manejarse en beneficio de toda la sociedad mexicana y del mundo. La escuela se convierte en un espacio primordial para reflexionar y analizar la diversidad y la desigualdad que ha prevalecido con los pueblos indígenas en los ámbitos culturales, lingüísticos, políticos, económicos, históricos y sociales.

El bilingüismo, además de promover la tolerancia y la aceptación de las diferencias culturales y lingüísticas, propicia la reflexión acerca de la desigualdad lingüística y cultural y los factores sociales que las causan, con lo que los alumnos entenderán que el lenguaje está relacionado con el poder y buscarán abatir el racismo y la discriminación. Con ello se pretende valorar la diversidad cultural y lingüística como una forma más de vida en nuestra época, y se busca tener contacto con otras lenguas y culturas en sus vidas cotidianas, comprendiendo que todas son valiosas, respetables y fundamentales. Con el bilingüismo como recurso se generan ambientes de uso de la lengua indígena y el español como prácticas cotidianas distinguiéndose los espacios de uso de cada una de ellas.

Una educación como la que describimos anteriormente impulsa el desarrollo de un bilingüismo con competencias amplias en lo oral y lo escrito para que los niños tengan recursos y herramientas que les permitan comprender y resolver los problemas didácticos de las diferentes asignaturas del currículo de manera adecuada y significativa. En la medida en que se avanza en los gra-

dos escolares, los aprendizajes representan mayor complejidad, por lo que los alumnos requieren de mejores recursos para su aprendizaje. En ese sentido, cobra una alta relevancia el cultivo del lenguaje que conlleve a la adquisición de prácticas comunicativas complejas que les ayuden a expresar pensamientos abstractos; es decir, se trata de lograr un bilingüismo con fines escolares y no sólo conversacionales para la vida cotidiana.

La Educación Intercultural Bilingüe considera al bilingüismo como un enriquecimiento cultural, intelectual y cognitivo; como un recurso que permite la comunicación entre culturas diferentes y ayuda a entender la relación entre las lenguas indígenas y el español, así como con lenguas vecinas, e inclusive con las lenguas extranjeras.

Con el desarrollo del bilingüismo se propicia la transferencia de habilidades de la lengua materna a la segunda lengua y de la segunda lengua a la lengua materna generando una mayor conciencia del uso y la composición de los textos orales y escritos y las gramáticas de ambas lenguas.

El bilingüismo se da con más facilidad cuando las lenguas comparten determinadas semejanzas. En este sentido, en las lenguas indígenas se han adoptado las escrituras alfabéticas, al igual que el español, lo que representa una ventaja, ya que el niño, al aprender a leer y escribir en su lengua materna adquiere conocimientos, estrategias y destrezas que utiliza en el aprendizaje de la escritura del español como segunda lengua; sólo se hacen ajustes de las letras para que correspondan a las particularidades del sistema de escritura de cada lengua y cómo deben ser escritos los textos. Esto facilita la alfabetización porque se propicia una transferencia debido a la afinidad de la escritura alfabética. Si sólo se centra en una de las dos lenguas o se mantiene una separación rígida de ambas, se pierde la oportunidad de impulsar el desarro-

llo lingüístico y académico de los alumnos bilingües.

Destaca que la alfabetización en lengua indígena se favorece mediante actividades que tienen un valor y sentido comunicativo para los niños procurando conciliar los objetivos de enseñanza con los de la actividad comunicativa. En este sentido, los niños aprenden que la producción de textos implica procesos complejos de planificación, desarrollo, diseño, corrección y edición, y que responde a propósitos comunicativos específicos como informar, prevenir, explicar, convencer, solicitar, difundir, construir un relato, jugar con palabras, entre otros, y que al hacerlo deben tener presente al auditorio o interlocutor a quien va dirigido el texto, con esto se logra que los alumnos reconozcan y distingan que de acuerdo con la finalidad comunicativa se elabora un texto o soporte textual que posee características o portadores textuales que lo distinguen de los demás.

Con la enseñanza de la escritura se busca la incorporación de la cultura escrita a las lenguas indígenas, retomando las propiedades textuales creadas por las sociedades con tradición escrita y cuidando la organización del pensamiento, la información, los relatos, las narraciones, la tradición oral, el juego de palabras, chistes y anécdotas, y que la manera de decirlos sea congruente con las normas socioculturales de las culturas indígenas. Es decir, seguir los patrones que rigen las formas de expresión de la lengua y cultura indígenas, pero respetando los formatos textuales existentes de la cultura escrita, con esto se contribuye, de manera pertinente, al aprendizaje de la lectura y escritura en la lengua indígena y español.

Con los programas de educación bilingüe de enriquecimiento se busca disminuir las desigualdades de acceso, asegurar la permanencia y elevar los logros educativos. La educación bilingüe está orientada a la equidad en el aprendizaje con la finalidad de in-

vertir las desigualdades educativas o de bajo rendimiento escolar.

El desarrollo del bilingüismo está acompañado de lecturas abundantes en ambas lenguas, por lo que los alumnos necesitan materiales escritos a los cuales acudir en busca de información para aclarar sus dudas, profundizar en un tema, resolver alguna situación didáctica, elaborar un trabajo, recrearse o para apropiarse de otras experiencias. Los niños indígenas, en la medida en que vayan aprendiendo a leer y escribir irán produciendo textos de diversos tipos que pondrán al servicio de sus compañeros y de ellos mismos para releerlos.

Con el bilingüismo se espera obtener una lectura y escritura críticas que rebasen la identificación de los argumentos persuasivos, centrándose en la comprensión de las razones por las que se escribió el texto; es decir, el verdadero objetivo o intenciones del autor, al identificar: por qué lo dice, cómo lo dice y qué persigue. La enseñanza de la lectura y la escritura bilingües se apoyan en la investigación o búsqueda de información de manera crítica, mediante la cual los alumnos aprenden a pensar sobre su realidad, la forma en que está conectada su vida con la sociedad y con qué frecuencia está limitada por esa misma sociedad.

La educación bilingüe de enriquecimiento, además de atender el aprendizaje de los alumnos, propicia la reflexión sobre su entorno como portadores de culturas y lenguas milenarias, a fin de que comprendan las realidades sociales de su propia vida y de sus pueblos. Por lo que no es suficiente el aprendizaje o el desarrollo del bilingüismo, sino que descubran las razones de su condición social y contribuyan en la transformación de esa realidad. Una educación sustentada en la pluralidad no se reduce solamente al desarrollo del lenguaje o a lograr una educación de calidad, sino que provoca la reflexión acerca de la desigualdad, sobre las condiciones en que viven como resultado de la asime-

tría de poder, para que analicen críticamente y comprendan que el conocimiento no es neutro, sino que está influido por intereses humanos; asimismo, para que comprendan que sus lenguas y culturas son valiosas y no son inferiores ni superiores, sino que están relacionadas con el poder.

La educación bilingüe retoma las realidades sociales, culturales y lingüísticas con la mira de contribuir a transformarlas en busca de una sociedad plural. En este sentido, se promueven entre los niños principios de justicia social y la apropiación de herramientas escolares necesarias para la participación democrática. Desde la escuela los niños participan en el cambio escribiendo y editando sus escritos, los distribuyen en la comunidad para visibilizar la lengua mediante la escritura y propiciar que se vea al bilingüismo como una ventaja y se adopten actitudes y valores a favor de la diversidad cultural y lingüística.

La educación bilingüe en el aula de educación indígena

En este esfuerzo por cumplir con los derechos de los niños y garantizar aprendizajes que les ayuden a desarrollar sus capacidades humanas, porque se trata de un derecho legítimo de cualquier grupo social, se innova la educación indígena encaminada a transformar las prácticas educativas en el aula favoreciendo la educación bilingüe, en la que la lengua indígena y el español son consideradas lenguas de instrucción y medio para que los niños aprenden de las diversas experiencias culturales y reflexionen acerca de la lengua misma y de los usos del lenguaje, incluyendo los que están vinculados con las actividades escolares.

Esta educación bilingüe parte por reconocer la diversidad de

dominios del lenguaje que se da en el aula, generalmente se identifica a niños indígenas que tienen como lengua materna el español o lengua indígena y niños que están aprendiendo una segunda lengua que puede ser el español o una lengua indígena. Por lo que la oferta educativa para la educación primaria se diversifica:

- a) Los niños que tienen como lengua materna una lengua indígena o están en proceso de aprendizaje del bilingüismo usarán como lenguas de instrucción la lengua indígena y el Español, y cursarán la asignatura Lengua Indígena y el Español como segunda lengua para ampliar sus dominios comunicativos en ambas;
- b) los niños que tienen como lengua materna el español lo utilizarán para sus aprendizajes escolares, cursarán la asignatura de Español y aprenderán la lengua indígena de su comunidad o pueblo de origen como segunda lengua; ambas lenguas serán utilizadas como lenguas de instrucción en los aprendizajes escolares.

Esto en ningún momento niega el aprendizaje de una tercera lengua, que puede ser una lengua indígena de la región o una lengua extranjera, en el último ciclo de la educación primaria, con lo que se trata de impulsar una educación bilingüe en contextos plurilingües.

Está en proceso la construcción de la oferta educativa bilingüe, la enseñanza de la asignatura Lengua Indígena y de el Español como Segunda Lengua va dirigida a niñas y niños que hablan lengua indígena o están en proceso de apropiación del bilingüismo.

Mientras tanto, los niños indígenas que tienen como lengua materna el español cursarán la asignatura Español mediante los programas y propuestas didácticas que se han diseñado en el país y las maestras y los maestros bilingües ofrecerán a las niñas

y los niños la oportunidad de aprender la lengua indígena de su localidad o región como segunda lengua en todos los grados de la educación primaria.

Los programas de educación bilingüe de enriquecimiento desarrollan las capacidades de interpretación y producción de textos orales y escritos con fines sociales y escolares. Por ello, la Dirección General de Educación Indígena impulsa acciones para que la lengua indígena y el español se aprendan como objetos de estudio. Por tal motivo, se establecen directrices pedagógicas y didácticas para su enseñanza, para que con ello las niñas y los niños estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua, con la finalidad de que puedan recurrir a ella de manera consciente y premeditada para propósitos comunicativos específicos. En este sentido Luis Fernando Lara señala que es sumamente importante cultivar la lengua:

Pero la lengua materna es un admirable y maravilloso instrumento de comunicación que, para ser eficaz —para realmente servirnos para comprender el mundo, para expresar nuestro sentimiento, para apoderarnos del conocimiento— tiene que desarrollarse. Si los hablantes sólo dominamos las estructuras básicas y el vocabulario fundamental, es muy poco lo que podemos aprovechar de una lengua de más de mil años de antigüedad que ha dado cuerpo a múltiples culturas. Desarrollar la lengua materna es enseñar a sus hablantes a entender las obras que se escriben con ella; a construir oraciones correctas, precisas y lo más bellas posibles; a aprovechar un acervo léxico de cientos de miles de palabras; a componer textos científicos, técnicos, literarios o periodísticos. O sea: desarrollar la lengua materna significa educar a los hablantes para que la usen, y es esa la tarea principal de la escuela... Cultivar la lengua mater-

na educando a cada individuo para que la use es dotarlo de un instrumento de precisión que redundará en una mejor vida y un mejor aprovechamiento de lo que la vida nos ofrece. Por eso hay que insistir en que la lengua materna se cultive en la escuela.¹⁰

Las asignaturas Lengua Indígena y Español como Segunda Lengua van dirigida a niñas y niños que hablan lengua indígena o están en proceso de apropiación del bilingüismo.

1. La lengua indígena como objeto de estudio

Durante más de 70 años se ha impartido educación indígena en México, pero por primera vez se contempla a la lengua indígena como parte del currículo, considerándola una asignatura en la educación primaria indígena. Convertir a la lengua indígena en objeto de estudio implica seleccionar, organizar y secuenciar contenidos de aprendizaje; adoptar un enfoque didáctico; establecer los propósitos educativos y expresar los lineamientos didácticos.

Sin embargo, en México se reconocen aproximadamente 68 pueblos indígenas con culturas y lenguas diferentes y con 364 variantes lingüísticas, cuyas lenguas pertenecen a distintas familias o troncos lingüísticos con características fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas y patrones sociales y culturales que rigen el uso del lenguaje tan distintos entre sí, que por ello no fue conveniente elaborar un programa de estudio genérico. Cada una de las lenguas requiere integrar contenidos particulares, acordes con sus propiedades gramaticales y sus manifestaciones



culturales, por lo que se decidió elaborar el documento *Parámetros Curriculares*, que funciona como Guía curricular nacional para el diseño de programas de estudio en cada lengua indígena, con el fin de convertir al lenguaje y a la lengua en objetos de enseñanza en contextos escolares.

Lo anterior motivó que en lugar de elaborar un Programa de estudio genérico se diseñara el documento *Lengua Indígena. Parámetros Curriculares. Educación Básica. Primaria Indígena. Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas*, SEP, 2008.

Este documento curricular se conformó con la participación de hablantes de lenguas indígenas, por ser ellos los conocedores de su cultura y lengua, y los especialistas en currículo contribuyeron a darle sentido pedagógico. La educación intercultural promueve la participación, la autonomía y la democracia; en este sentido, la construcción pedagógica para la enseñanza de la lengua indígena se hizo con maestros bilingües, representantes de academias y organizaciones indígenas de distintas universidades y centros de investigaciones.

Lengua Indígena. Parámetros Curriculares es un documento que, además de sustentar la creación de la asignatura Lengua Indígena, establece los lineamientos y directrices pedagógicos para la elaboración de los programas de estudio para cada una de las lenguas que se hablan en el país. En este sentido especifica propósitos, enfoque pedagógico, organización del trabajo escolar y contenidos generales (seleccionados en función de su pertinencia para los hablantes de lenguas indígenas) necesarios para la enseñanza de la Lengua Indígena como objeto de estudio. Los propósitos, enfoque y lineamientos didácticos son válidos para todas las lenguas indígenas del país y los contenidos genéricos son propuestas que pueden ser retomadas en los programas de estudio de cada una

de las lenguas, o bien en su lugar se pueden seleccionar o agregar otros que sean congruentes con cada lengua y cultura.

Parámetros Curriculares sostiene que el estudio de la lengua y el lenguaje se dan en contextos donde se reflexiona sobre la lengua misma y sobre los usos sociales del lenguaje, considerando aquellas que están vinculadas con la vida escolar. En este sentido, convertir al lenguaje en contenido curricular implica que las niñas y los niños analicen y estudien las estructuras lingüísticas de su lengua y las regulaciones socioculturales que rigen su uso, y se apropien de prácticas sociales del lenguaje para que participen de manera efectiva en las actividades escolares y extraescolares. Desde este punto de vista:

Los parámetros curriculares para la asignatura Lengua Indígena parten de la concepción de que el estudio de la lengua en la escuela debe propiciar la reflexión acerca de la lengua misma y acerca de los usos del lenguaje, incluyendo el lenguaje de la vida escolar. Por tanto, la lengua indígena como objeto de estudio favorece la reflexión sobre las formas y usos de una lengua y propicia el aprendizaje de prácticas del lenguaje que no necesariamente se adquieren en la familia o en la comunidad, porque están relacionadas con ámbitos sociales distintos, entre ellos las actividades escolares mismas.¹¹

Al convertirse el lenguaje en contenido curricular, las niñas y los niños tienen la oportunidad de reflexionar y conocer más sobre su lengua y las regulaciones socioculturales que rigen su uso, lo que permite desarrollar la capacidad del hablante. Se trata de favorecer su enseñanza de manera sistemática con intenciones definidas que se orientan al logro de dominios eficientes como actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva.

Mediante la enseñanza del lenguaje como objeto de estudio se expone a las niñas y a los niños al uso de sus recursos lingüísticos para que experimenten con ellos, los exploren y los enriquezcan, a fin de que puedan recurrir a ellos de manera consciente y adecuada en la mayor variedad de contextos y ámbitos de interacción social. Con ello, los niños se apropian de herramientas para reflexionar y comprender las propiedades del lenguaje que se ponen en juego en los textos y en las interacciones verbales.

Con la asignatura Lengua Indígena se abre un espacio curricular para que las niñas y los niños estudien, analicen y reflexionen sobre las propiedades y características de los discursos orales y textos escritos; asimismo, para que mejoren la interpretación y producción de textos con propósitos específicos y destinatarios reales, para que se apropien de prácticas sociales del lenguaje relacionadas con otros ámbitos, al ampliar las funciones comunicativas que les permiten enriquecer el léxico creando nuevos sentidos de expresión y nuevos estilos y maneras de utilizar el lenguaje, con lo que se abrirán a nuevos horizontes comunicativos.

Entonces, con esta asignatura no sólo se trata de estudiar y reflexionar sobre la lengua de manera tradicional en el sentido de estudiar su estructura gramatical, sino que se busca que niñas y niños ejerzan plenamente el derecho a usar su lengua en los diferentes espacios y ámbitos sociales incluyendo la escuela, y mediante esta materia se generen nuevas prácticas sociales del lenguaje, fundamentalmente las que están relacionadas con la cultura escrita, que sirvan para enriquecer y expandir la lengua indígena a nuevos contextos e incorporar nuevas funciones sociales y comunicativas; se trata de introducir prácticas de escritura y lectura en las lenguas indígenas como herramientas de comunicación, aprendizaje y reflexión acerca de los acontecimientos sociales y naturales.

Con el estudio y reflexión sobre la lengua, las niñas y los niños, además de desarrollar sus capacidades de interpretación y producción de textos orales y escritos, fortalecen su autoestima, autonomía y capacidad de expresarse libremente en la vida privada y pública al manifestar su modo de pensar, sentir y valorar el mundo; con lo cual comprenderán la importancia de tomar la palabra al dirigirse a otros. Asimismo, estarán fortaleciendo el orgullo por su cultura y lengua, y el sentimiento de pertenencia a un todo como indígenas y mexicanos.

Enfoque de la asignatura Lengua Indígena Prácticas sociales del lenguaje

La asignatura Lengua Indígena toma las prácticas sociales del lenguaje como contenidos de aprendizaje; éstas que han sido adoptadas por la Secretaría de Educación Pública para la enseñanza del lenguaje en educación básica. Los diferentes usos del lenguaje se adquieren en situaciones interactivas: interacciones cotidianas, formales, de lectura y escritura, provocadas por el interés de comprender, expresar o compartir determinados aspectos del mundo social y natural. La enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio se realiza en situaciones de interacción significativa abarcando la complejidad funcional del lenguaje y las situaciones en que se aprenden, ya que la necesidad de interactuar con el medio y ser parte de un grupo social hace que las personas extiendan sus horizontes.

Los pueblos indígenas, a lo largo de la historia, han utilizado diversas formas de interactuar a través del lenguaje; al narrar experiencias individuales y colectivas, con rituales dirigidos a la madre naturaleza; al crear discursos en eventos solemnes; al usar símbolos para agradecer a la madre tierra por la buena cosecha o para pedir permiso para cortar árboles o cazar animales; al crear

significados, entender y resolver problemas, localizar y compartir información, comentar lo que otros dicen, expresar opiniones, profundizar sobre un tema, buscar información para fortalecer sus argumentos o para refutar los de otros; o bien al disfrutar del lenguaje mediante la expresión estética, transmitir valores o comprender el mundo.

Las prácticas sociales del lenguaje son las maneras de interactuar en las que se interpretan y producen textos orales y escritos que se encuentran reguladas por las normas socioculturales. Éstas implican las diversas maneras de hablar y escuchar, narrar o describir hechos, compartir información, dirigirse a la naturaleza, organizar el discurso, describir acontecimientos, relatar experiencias personales, participar en eventos formales, interactuar con personas de diferentes géneros y edades, dar consejos, participar en asambleas, narrar la palabra antigua, estudiar y compartir los textos, leer y escribir, argumentar o exponer puntos de vista, contraargumentar, discutir las diferentes interpretaciones de un escrito, hacer resúmenes, redactar informes o aclarar malas interpretaciones, entre muchas otras.

Las prácticas sociales del lenguaje se adquieren al interactuar con los otros, cuando interpretan y producen expresiones significativas que tienen sentido y son capaces de identificar y resolver problemas, lo que contribuye a generar nuevos estilos y tipos de textos.

La diversidad de las prácticas sociales del lenguaje está determinada por los propósitos que las originan, en el momento y en el lugar que ocurren y los textos que entran en juego. Éstas se van actualizando y modificando a través del tiempo, por lo que no son estáticas, sino que responden a ciertas necesidades de interacción.

Parámetros Curriculares retoma de los *Programas de estudios de español, Educación Secundaria*, SEP 2006, el sentido que tienen las prácticas sociales del lenguaje, allí se expresa:

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. En la actualidad, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas. Éstas se establecen o se continúan de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tienen lugar...¹²

Las prácticas sociales como contenido de la asignatura Lengua Indígena

Las prácticas sociales del lenguaje que se integran en *Parámetros Curriculares* fueron seleccionadas por su pertinencia social y cultural para las lenguas indígenas y se encuentran organizados por amplios ámbitos comunicativos y por ciclo. Están orientadas para que las niñas y los niños amplíen sus capacidades de comunicación, aprendan a utilizar el lenguaje para organizar el pensamiento y el discurso, evalúen la información en una variedad de situaciones de interacción y formen a las nuevas generaciones mediante la enseñanza de valores (tradiciones, patrones de conducta) que regulan la vida de las personas en las familias, comunidad y sociedad; por lo que tienen un fin educativo.

Sin embargo, no se trata sólo de desarrollar y ampliar las capacidades comunicativas de manera significativa, sino que se busca que reflexionen sobre las condiciones en que se encuentran sus lenguas y culturas, así como los problemas que les afectan

para que adopten posiciones pensadas y razonadas que contribuyan a la transformación de esas realidades desiguales e injustas, como pueden ser la discriminación y el racismo. Al mismo tiempo se pretende el fortalecimiento de sus lenguas al incorporar la escritura en la comunicación individual, colectiva e institucional de manera sistemática y permanente, para que se haga patente y visible la existencia de las lenguas indígenas en las vías públicas y en los medios electrónicos.

La enseñanza de la lengua indígena privilegia la actividad comunicativa, cognoscitiva y reflexiva de los niños; concibe al aprendizaje del lenguaje como un proceso de construcción del conocimiento y como una ayuda a esa construcción donde ponen en práctica lo que saben y lo relacionan armónicamente con aquello que desean apropiarse; de esta manera se reflexiona sobre lo que se sabe y lo que se aprende, haciendo que las niñas y los niños se formen como personas críticas y reflexivas.

Con la finalidad de que el lenguaje mantenga su función social al entrar a la escuela, se toma a las prácticas sociales del lenguaje como objeto de estudio y se pretende mantener el sentido que tiene en la vida social evitando su fragmentación. El lenguaje es importante fuera de la escuela y en la escuela misma y no a la inversa.

Al favorecerse la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, los actos de lectura-escritura y expresión oral se interrelacionan, se escribe para leer y comentar lo que se escribe, se lee para escribir y comentar lo que se lee, así como compartir lo que se escucha o se dice. Entonces hablar, escuchar, leer y escribir no se dan de manera independiente, sino que dos o más habilidades se producen en el mismo acto comunicativo. Con las prácticas sociales del lenguaje se abordan de manera paralela las habilidades comunicativas, tratando de mantenerlas interrelacionadas, ya que

en la vida real las personas usan más de una habilidad en el acto comunicativo.

La reflexión de la lengua y el lenguaje es una actividad que adquiere sentido en el proceso mismo de la planeación y revisión de los textos orales y escritos, en el mismo acto de lectura, escritura e intercambio oral. La reflexión comprende la estructura gramatical de la lengua, sintaxis, morfología, fonología y semántica; la ortografía y la puntuación, la separación de las palabras, las letras son elementos que integran la parte normativa de la lengua; la reflexión abarca las propiedades de los textos, su organización gráfica, la relación imagen-texto, la separación de párrafos; y considera la cultura como parte de la reflexión sobre las normas socioculturales, las formas de cortesía y respeto, las variaciones lingüísticas y los valores culturales, entre otros aspectos.

Se aprende a reflexionar sobre la lengua y el lenguaje en el momento de la interacción con los otros o al leer y escribir textos. En ese momento adquiere relevancia la autocorrección o aclaración de malos entendidos, o al revisar y corregir el texto escrito o al leer o releer un texto para interpretar su sentido. La reflexión de la lengua y el lenguaje se propicia de acuerdo con las particularidades lingüísticas y culturales de cada lengua.

Organización de las prácticas sociales del lenguaje

Las prácticas sociales del lenguaje que se encuentran en los *Parámetros Curriculares* se agrupan en cuatro grandes ámbitos:

1. Ámbito de la vida familiar y comunitaria.
2. Ámbito de la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos.
3. Ámbito de vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos.
4. Ámbito del estudio y difusión del conocimiento.

Cada ámbito se distingue de los demás porque contiene prácticas sociales del lenguaje que mantienen cierta relación en la forma de interpretar y producir los textos, aunque cada una de ellas tiene sus propias características que las distinguen de las otras.

Por ejemplo, las prácticas sociales del lenguaje que se encuentran en el ámbito de la vida familiar y comunitaria se refieren a las diferentes maneras de hablar y escuchar en el contexto familiar y comunitario; muchas de las cuales se transmiten de generación en generación como las formas de dar consejos a los jóvenes para mantener armonía en la familia y comunidad, o para orientarlos a fin de que lleven una vida de acuerdo con las normas culturales; las formas de participar en las asambleas donde se utilizan determinadas expresiones para exponer los problemas o para intervenir en la discusión del tema de acuerdo con las pautas socioculturales; la manera de narrar las experiencias personales a partir de la forma en que se vivió; la forma de participar en actos comunicativos considerando la edad, género y función social de las personas; las formas para hacer pedimento de jóvenes en edad de casarse en donde se usan lenguajes formales acompañados de expresiones estéticas y los buenos oradores o consejeros intervienen en los actos comunicativos; las maneras de describir los periodos significativos de la vida de las personas destacando las partes que les han dejado huella en sus vidas; las formas de interpretar el pasado en el presente mediante el autorrelato; las formas de contar sucesos ocurridos en otros lugares; las formas de comentar lo que otras personas dicen acerca de acontecimientos; las maneras de expresar comentarios sin agredir; entre otras.

Las prácticas sociales del lenguaje que se ubican en este ámbito tienen un gran valor formativo para las niñas y los niños, ya que con ellas experimentan variedad de lenguajes, regidos por pautas

culturales apropiadas para cada uno. Al incorporarlas a la escuela tendrán la oportunidad de analizarlas y reflexionar sobre las propiedades del discurso y las normas sociales; por ejemplo, podrán distinguir las dotes del buen orador y las del buen consejero en su comunidad, que son diferentes a los de otras lenguas y culturas. De esta manera se propicia la enseñanza del lenguaje en el marco de la cultura, y los niños podrán entenderla y apreciarla mejor y se sentirán identificados con su lengua, lo que es fundamental para que se comprometan en su desarrollo. Las personas que sienten orgullo por su cultura y su lengua la preservan, mantienen y enriquecen transitando hacia nuevos horizontes comunicativos y culturales. La educación intercultural parte del aprecio de la lengua y cultura de origen; sin ello es difícil comprender y asumir la diversidad.

Mientras que las prácticas sociales del lenguaje se encuentran en el ámbito de la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos transmiten la visión del mundo; a través de las narraciones se forma a las nuevas generaciones mediante la enseñanza de valores y conocimientos vinculados con la manera de percibir la realidad, lo que incluye formas de discursos dirigidas a las deidades, en las que se emplean lenguajes rituales para expresar agradecimientos a la tierra por las buenas o abundantes cosechas del año o para pedir perdón por los agravios que se cometieron en contra de ella; así como discursos que se usan en ceremonias tradicionales como el nacimiento de los bebés, o aquéllos dirigidos a los astros o al inicio de año; o para solicitar autorización a las deidades para la caza de animales o tumba de árboles; todas estas formas se relacionan con discursos sagrados, por lo que tienen un alto significado cultural.

El lenguaje utilizado en los discursos sagrados tiene una composición estilizada y formal, manifiesta la cosmovisión de los pueblos, la manera de entender la realidad y su relación con la na-

turalidad. En ese sentido, se trata de textos literarios que se narran de acuerdo con los cánones o modelos de la tradición oral.

Con la finalidad de darle el sentido cultural a los diferentes discursos o textos que se practican en las lenguas indígenas y que tradicionalmente se han llamado cuento, leyenda y mitos, en *Parámetros Curriculares* se les denomina “Palabra antigua”, porque se trata de textos que tienen una organización diferente a la que tradicionalmente se le da en el cuento o leyenda de la cultura occidental. Por ejemplo, a lo que se le llama cuento en las lenguas indígenas es en realidad otro tipo de texto, porque no corresponde a la estructura de un cuento occidental; el texto denominado cuento generalmente tiene una terminación, mientras que el texto que se narra en la lengua indígena no tiene un final y el narrador es parte de los personajes de la trama. Las que comúnmente se llaman leyendas son, en las culturas indígenas, narraciones que contienen un alto significado cultural, sirven para educar a las nuevas generaciones y por ello adquieren una alta importancia en la vida de los pueblos; no sólo se trata de expresar de manera creativa el lenguaje, sino de transmitir valores y enseñanzas de acuerdo con los cánones socioculturales y formativos que sirven para educar a los nuevos ciudadanos.

En este ámbito también se encuentran prácticas sociales relacionadas con el uso creativo, imaginativo y estético del lenguaje cuyos textos contienen estilos y métricas distintas de las de la cultura occidental: muchas lenguas indígenas presentan una diferenciación en la duración silábica por la presencia de tonos o vocales alargadas, glotalizadas o rearticuladas. Las lenguas tonales cuentan con varios niveles de tonos (alto, medio, bajo) y algunas además poseen tonos de contorno alto-bajo, medio-alto, medio-bajo. Asimismo, se incorporan prácticas del lenguaje relacionadas con la poesía, el canto, los juegos de palabras, los acertijos, las

metáforas, en las que se utilizan lenguajes con estética. Con ello, las niñas y los niños interactúan con diversos textos literarios que corresponden a diferentes géneros, por lo que al explorarlos reconocen otros tipos de lenguajes que se usan para recrear la mente, para decir cosas bellas a través de las palabras o expresar el pensamiento con arte o decir las cosas con elegancia.

En el ámbito de la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos se agrupan prácticas sociales del lenguaje para comprender y valorar la diversidad cultural de su región, país y el mundo. Con ello, las niñas y los niños reflexionan acerca del estado que guarda su lengua y cómo pueden contribuir desde su posición de infantes en el fortalecimiento de su lengua y cultura. Asimismo, comprenden que lo que hablan se denomina lengua y que se comete una equivocación al llamarla dialecto, como popularmente se le conoce, porque se afirma que carece de gramática. Todas las lenguas tienen gramática, y las lenguas indígenas también la poseen, por ello se pueden estructurar expresiones complejas y abstractas. Asimismo, las lenguas presentan variantes dialectales, como todas, y siempre están en constante cambio, por motivos sociales, regionales o históricos, es decir, nunca son estáticas.

Desde la asignatura de Lengua Indígena se plantea que las personas, además de que hablen su variante, comprendan otras, con la finalidad de que amplíen su contexto comunicativo al interactuar con otras comunidades o regiones de la misma lengua.

Otro aspecto fundamental es que los alumnos conozcan sus derechos para usar su lengua en diferentes contextos, incluyendo el educativo. De esta manera comprenderán que tienen el derecho de aprender a leer y escribir en su propia lengua y contar materiales que les ayuden en sus tareas escolares. Para que ejerzan su ciudadanía como indígenas y mexicanos necesitan conocer sus derechos y comprender que no sólo se trata de declararlos, sino

de exigir que se cumplan mediante acciones concretas en donde ellos intervengan. El futuro de sus lenguas y culturas, en parte, depende de las nuevas generaciones, por ello es sumamente importante que reflexionen y comprendan el valor que tiene la diversidad y el seguir hablando su lengua y practicando su cultura.

Otro aspecto destacado es el bilingüismo: interpretar y escribir textos bilingües en los que se distingan los sistemas de escritura de cada lengua y se organice el contenido del texto de acuerdo con los diferentes patrones socioculturales que la rigen. Aunque se habla de bilingüismo, en realidad la mayoría de las comunidades están expuestas a contextos plurilingües, porque además de que se habla la lengua indígena, se escucha y habla el español u otra lengua indígena y se escucha el inglés; por eso la escuela contribuye a que las niñas y los niños aprendan y usen más de una lengua en sus interacciones.

En el ámbito de estudio y difusión del conocimiento se encuentran prácticas sociales del lenguaje como son buscar información en los libros, localizar determinado material en la biblioteca; usar estrategias y modalidades de lectura variadas, así como prácticas sociales para escribir, revisar, reescribir y corregir textos respetando sus propiedades; en sí, de lo que se trata es de que los alumnos sean autónomos y críticos al interpretar y producir textos orales y escritos.

Las prácticas sociales del lenguaje están relacionadas con el aprendizaje de las diferentes asignaturas. Por lo que se incluyen aquellas que están vinculadas con la indagación, la elaboración de reportes e informes de investigaciones, resúmenes, cuadros y esquemas; así como las que nos llevan a encontrar el propósito del autor del texto y no sólo interpretar lo que dice, sino lo que quiso decir; emplear tecnología digital para obtener información y muchas otras.

2. Español como segunda lengua

Hablar de la asignatura Lengua Indígena es también hablar de la enseñanza del español como segunda lengua, porque una educación intercultural bilingüe dirigida a los pueblos indígenas implica el aprendizaje de al menos dos o más lenguas, con lo que los niños pueden estar en contacto con diferentes culturas al mismo tiempo que se integran casi sin darse cuenta a una sociedad plurilingüe y pluricultural. Con ello se estará cumpliendo el mandato constitucional expresado en la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* y la *Ley General de Educación*, donde se señala que las niñas y los niños indígenas deben recibir una educación obligatoria bilingüe e intercultural.

México cuenta con experiencias de enseñanza del español dirigidas a hablantes de lenguas indígenas, mismas que se aprovechan y replantean retomando aportaciones recientes sobre la enseñanza del lenguaje y las estrategias didácticas.

A pesar de lo anterior, por primera vez en la historia de la educación indígena se elaboraron programas de estudio que consideran en el currículo al Español como segunda lengua para la educación primaria.

El enfoque de enseñanza, tanto de la asignatura Lengua Indígena como de la de Español como Segunda Lengua es el mismo; ambas lenguas toman a las prácticas sociales del lenguaje como contenidos de enseñanza y aprendizaje.

Dado que el lenguaje no sólo está integrado por la estructura gramatical, sino que involucra el uso regido por normas sociales y culturales, hubieron de definirse prácticas sociales para el aprendizaje del español. Su enseñanza se da de acuerdo con las pautas socioculturales con las que niñas y niños se apropian de las prácticas sociales del lenguaje respetando los

cánones sociales, con lo que pueden interactuar de manera adecuada en los contextos comunicativos de la segunda lengua.

Las prácticas sociales del lenguaje que se seleccionaron se relacionan con la vida social o ciudadana y con la vida escolar o académica. Se busca que los alumnos aprendan el español y puedan entender, analizar y resolver problemas didácticos que contribuyan a sus logros escolares y al mismo tiempo les permitan interactuar en los diferentes contextos sociales de la vida cotidiana para comunicarse con hablantes del español o con hablantes de otros pueblos indígenas. La enseñanza del español como segunda lengua surge como una necesidad educativa; sin embargo, contribuye a la formación de los niños para la vida social y escolar.

Las prácticas sociales del lenguaje del ámbito de estudio persiguen que los alumnos participen en las diferentes actividades didácticas para que logren aprender los contenidos de las distintas asignaturas. Con ello, lograrán participar en clase respetando las formas de intervención de acuerdo con los cánones socioculturales y aprenderán a buscar, registrar y organizar información en diversas fuentes empleando distintas estrategias y modalidades de lectura, aprenderán a planear la producción de sus textos, lo que incluye la revisión y la autocorrección, con lo cual comprenderán que escribir un texto implica elaborar varias versiones hasta contar con una aceptable o final.

A partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, las niñas y los niños aprenden vocabulario y expresiones relacionadas con las diferentes asignaturas, a desarrollar y consolidar las formas de organizar el discurso propio de textos informativos, como los reportes de indagación. De esta manera hacen suyo el lenguaje formal propio de las actividades escolares o académicas.

Mientras, las prácticas sociales del lenguaje que se encuentran en el ámbito de la vida cotidiana contribuyen al desarrollo del español que los niños están aprendiendo en sus comunidades o contextos en los que se encuentran, ya que el entorno intercultural y bilingüe los hace que escuchen o se comuniquen en español. En la vida diaria se utiliza el lenguaje para exigir derechos, reclamar lo que corresponde, hacer acusaciones, aclarar situaciones incómodas, gestionar en las oficinas administrativas servicios relacionados con la vida familiar o comunitaria, comprender instrucciones, comunicarse mediante textos escritos como la carta, aprender a interpretar el contenido de los anuncios que circulan en los diferentes espacios públicos mediante el periódico, la radio, la televisión, incluyendo el internet. De lo que se trata aquí es de formar ciudadanos responsables, críticos y reflexivos.

Además de las prácticas sociales del lenguaje ya comentadas, se trabaja el Taller de literatura, con el cual se busca que los niños se relacionen con el conjunto de textos estéticos y expresivos que tienen características distintas a los textos descriptivos, instructivos o informativos. Se trata de textos formativos que propician enseñanza y valores, además de que permiten que niñas y niños se involucren en actividades de recreación del lenguaje mediante la lectura de diversos textos literarios. Con ello, comprenderán que la forma de organizar el lenguaje es diferente a la de sus lenguas; por ejemplo, la forma de contar chistes o formular acertijos, la manera de narrar acontecimientos o hechos, la manera de jugar con las palabras; ello les ayudará a tener mayor conciencia sobre su lengua, pero también se relacionarán con otras culturas mediante el texto.

Los contenidos del Taller de literatura contribuirán al aprendizaje de la segunda lengua; por ejemplo, una canción puede ser

un buen recurso no sólo de esparcimiento, al igual que las rondas, los chistes o juegos organizados. Mediante el Taller de literatura los niños aprenderán otras formas de acercarse a los textos, otras maneras de expresarse por escrito y de apropiarse del lenguaje.

Diseño de programas de estudio de la asignatura Lengua Indígena y puesta a prueba de las propuestas didácticas en el aula

Se han integrado cuatro comisiones de maestros bilingües con experiencia docente y conocedores de sus lenguas y culturas, quienes están elaborando los Programas de estudio por lengua a partir del documento *Lengua Indígena. Parámetros Curriculares. Educación Básica Primaria Indígena. Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas*. SEP, 2008. Se trata de un asunto democrático en el que los propios hablantes se involucran en el diseño curricular de sus lenguas y culturas, y los conocedores del desarrollo curricular contribuyen a que las propuestas pedagógicas respondan a las exigencias didácticas para la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio. Con esto, los propios hablantes se comprometen con su lengua.

Los Programas de estudio que se encuentran en proceso de elaboración son: Programas de estudio Maya, Programas de estudio Tutunakú, Programas de estudio Náhuatl y Programas de estudio Hñähñu. A la par, se están elaborando las propuestas didácticas para el primer ciclo de la educación primaria, cuyas propuestas se encuentran integradas en el *Libro para el Maestro Maya*, *Libro para el Maestro Tutunakú*, *Libro para el Maestro Náhuatl* y el *Libro para el Maestro Hñähñu*. Asimismo, se han diseñado las propuestas didácticas para la enseñanza del español como segunda lengua que

se encuentran integradas en el *Libro para el Maestro. Español como Segunda Lengua, Primer ciclo de educación primaria*.

La apropiación de las prácticas sociales del lenguaje se da como suceden en la comunidad. Esto implica romper el muro que separa a la escuela de la comunidad; las niñas y los niños aprenden para la vida social y no sólo la lectura y la escritura. Entonces, la escuela abre sus puertas al mundo y enseña para el mundo; lo que se refleja en las propuestas didácticas de alfabetización. Unir escuela y comunidad no sólo contribuye al conocimiento de la lengua, sino que contribuye al aprendizaje en general.



Viñetas escritas en lengua tutunakú por niños de Coahuilán, Ver. Escuela piloto





Colocación de señalamientos en tutunakú (Veracruz) con la participación de padres de familia. Escuela piloto

Las propuestas didácticas tanto de la asignatura de Lengua Indígena como la de Español como Segunda Lengua están a prueba en el aula, por lo que se han seleccionado cuatro escuelas de educación primaria de la lengua maya y cuatro escuelas de la lengua tutunakú (de primero y segundo grados), y próximamente se incorporarán otras escuelas con el mismo fin. Los resultados permitirán enriquecer las propuestas didácticas haciéndolas más versátiles y útiles para el aprendizaje de la lengua indígena como objeto de estudio.

Lengua Tutunakú

Escuela	Localidad
Eduardo E. Méndez	Coahuatlán, Veracruz
Escuela Cuauhtémoc	Filomeno Mata, Veracruz
Gral. Jesús González Ortega (multigrado)	La Cruz, Mecatlán, Veracruz
Juan Sarabia (multigrado)	La Escalera, Mecatlán, Veracruz



Lengua Maya

Escuela	Localidad
Manuel Alcalá Martín	Xocen, Valladolid, Yucatán
Niños Héroes	Xuulub, Valladolid, Yucatán
Ignacio Allende (multigrado)	Chulután Chemax, Yucatán
Emiliano Zapata (multigrado)	Nohsuytun, Valladolid, Yucatán



Niñas y niños mayas de Yucatán de una de las escuelas piloto

En las lenguas náhuatl y hñāhñu se está organizando el piloteo de las propuestas didácticas que habrán de realizarse en el presente ciclo escolar 2009-2010.

Una propuesta educativa así requiere que las maestras y los maestros posean las estrategias didácticas para la enseñanza, por lo que se impulsan talleres, cursos y asesorías, entre los que se pueden señalar:

Curso Parámetros Curriculares de la asignatura Lengua Indígena. Curso que va dirigido a todo el personal de educación indígena que se encuentra en servicio. Dicho curso se encuentra inscrito en el Catálogo de cursos que ofrece la Dirección General de Formación Docente de Maestros en Servicio.

- Talleres de capacitación a las comisiones responsables de la elaboración de las propuestas didácticas.
- Asesorías a las maestras y los maestros que están poniendo a prueba las propuestas didácticas en las escuelas.

La normalización de la escritura de las lenguas indígenas

La normalización de la escritura de las lenguas indígenas es una de las estrategias principales para la enseñanza de la asignatura Lengua Indígena. Ésta tiene como propósito propiciar prácticas de lectura y escritura mediante la producción de textos con sentido social, involucrando a maestros, alumnos y personas de la comunidad. Junto con la creación de prácticas de escritura se discute, reflexiona y analiza la forma de escribir en la lengua indígena, como resultado, se va reglamentando la escritura estableciendo las normas ortográficas de la lengua.

La normalización de la escritura es un asunto de autonomía y democracia, los hablantes son quienes acuerdan la forma escrita de sus lenguas, los especialistas y estudiosos de las lenguas indígenas, así como las instituciones, aportan sus conocimientos y experiencias que ayudan a la toma de decisiones. En la actualidad no se puede imponer una forma escrita o que decidan los especialistas, porque se trata de un asunto de interés de los hablantes. Aunque esto tiene que ver con la autonomía de cada comunidad, las instituciones públicas, en este caso la Dirección General de Educación Indígena en comunión con otras instituciones, acompañan el proceso ofreciendo asesoría y tendiendo puentes para que se propicien las reuniones y talleres interestatales, espacio donde los hablantes discuten, analizan, reflexionan y acuerdan sobre la escri-



Taller interestatal de la lengua náhuatl. Xalapa, Ver.

tura de sus lenguas. Cabe señalar que los Talleres interestatales de normalización de la escritura de las lenguas indígenas están apoyados por la Secretaría de Educación de las entidades federativas y las propias comunidades y pueblos indígenas.

Cooper señala acerca de la normalización de la escritura:

Por lo general, la normalización de las variedades escritas ha dado más resultado que la normalización de las variedades habladas. Ello obedece a varios motivos: la necesidad de una sola variedad escrita normalizada es mayor que la necesidad de una sola variedad hablada normalizada, probablemente sea más fácil impartir mediante la escolarización una variedad normalizada escrita, que los alumnos adquieren más o menos juntos desde el comienzo de sus estudios, que pretender normalizar variedades ya habladas por los alumnos cuando entran a la escuela; por último, los escritores en general pueden ejercer un mejor control de su escritura que los hablantes de su habla... Como solemos exaltar las variedades escritas y éstas tienen más probabilidades de normalización que las variedades habladas, tendemos a aceptar la norma escrita como modelo universal.¹³

En esta misma línea el autor señala que la normalización escrita abarca diversos aspectos:

No obstante, la codificación de las lenguas normativas escritas suele ser escrita. De hecho, la existencia de diccionarios, gramáticas y manuales de estilo escritos suele considerarse una característica fundamental de la normalización de las lenguas escritas.¹⁴

El proceso de normalización de escritura de las lenguas indígenas se encuentra en la fase de la reglamentación o codificación de las normas escritas, pero se requiere avanzar en los siguientes aspectos:

tos para que la escritura se normalice ortográficamente.

La reglamentación de la escritura está acompañada de la producción de textos de diversos tipos en los que se ponen en práctica las reglas ortográficas que se van acordando. Los resultados de la aplicación dan pauta para modificar, sostener, sustituir o abandonar esas reglas de escritura, por lo que se trata de un proceso a mediano plazo. El principio que orienta la normalización es la aceptación social de las normas de escritura por los hablantes de la lengua al asumirlas en la producción de sus textos. Por ello, la normalización de la escritura propicia la formación de prácticas de lectura y escritura. Entonces, el proceso de la normalización de la escritura es una parte fundamental de la asignatura Lengua Indígena.

La enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio se centra en comunicar prácticas de lectura y escritura que se dan en la vida social. Para lograr que las niñas y los niños se apropien de las prácticas de lectura y escritura requieren leer muchos textos auténticos y variados, es un requisito indispensable para progresar como lector. Se necesita que las niñas y los niños tengan contacto con los diversos escritos en sus variantes y de otras variantes de sus lenguas. Leer muchos y variados textos les permitirá conocer cada vez mejor las propiedades de cada texto; entre más distingan las características de cada texto harán anticipaciones más puntuales al tipo de texto que están leyendo y orientarán cada vez con mayor precisión la búsqueda de indicios para verificar o rechazar esas anticipaciones. De esa manera los niños se van convirtiendo en lectores cada vez más eficientes.

Por ello, la normalización de la escritura representa una gran oportunidad para propiciar, retomar y fortalecer esas prácticas de lectura y escritura que se han iniciado en algunas lenguas, pero también para incrementarlas, a fin de que la escritura cobre senti-

do social entre la población o, en su caso, provocar la reflexión al respecto. Se trata de involucrar a la comunidad en la producción de textos, que esto no se quede únicamente en la escuela.

La normalización de la escritura como estrategia ha provocado que los hablantes de lenguas indígenas cobren interés por ésta, al mismo tiempo que reflexionan acerca de cómo escriben y buscan alternativas para establecer normas en el nivel de lengua. Han comprendido que requieren de sistemas de escritura consensadas y avaladas por todas las variantes y regiones lingüísticas de la misma lengua. Por lo cual se han organizado por regiones, estados y pueblos para reunirse periódicamente y discutir y reflexionar sobre la escritura de sus lenguas.

Ser conscientes de la necesidad no sólo de discutir sobre la escritura, sino de crear prácticas de escritura ha ido adquiriendo cada vez mayor fuerza entre los diferentes pueblos. Las maestras y los maestros indígenas son los que más asisten a las reuniones de análisis y reflexión, ya que a ellos les corresponde enseñar a leer y escribir en la lengua materna de sus alumnos.

Cabe resaltar que aunque el profesorado hace acto de presencia, a las reuniones asisten también representantes de academias, organizaciones indígenas, escritores, estudiosos de las lenguas indígenas, representantes de universidades interculturales, representantes de instituciones involucradas en la tarea de la atención de los pueblos indígenas, representantes de corrientes religiosas que se encargan de escribir en la lengua indígena. Se trata de un acto colectivo e incluyente en el que los propios hablantes toman decisiones sobre sus lenguas.

En la actualidad está en proceso la normalización de la escritura en las lenguas maya, tutunakú, náhuatl, hñähñu y amuzga. Cada una se encuentra en diferentes fases; sin embargo, en todas se ha cobrado conciencia sobre la necesidad de incremen-

tar las prácticas de lectura y escritura, haciendo visible la lengua indígena en los espacios públicos y privados. Por lo que se está incursionando en los contextos escolares, institucionales y comunitarios.



La comunidad colocó mensajes en diferentes espacios públicos como parte de la normalización de la escritura de la lengua hñahñu

Las actividades de normalización de la escritura arrojan la producción de textos con la participación de niñas, niños, maestras, maestros, escritores, personas de la comunidad y todos aquellos que se interesan en el proceso. Crear prácticas de lectura y escritura social implica introducir la escritura con fines de comunicación social, por ejemplo: colocar letreros en lengua indígena en los diferentes espacios públicos que proporcionen información o previenen accidentes, orienten trámites administrativos mediante oficios, presenten informes de labores y se introduzcan prácticas como la expedición de documentos oficiales en lengua indígena. Las prácticas de escritura sociales son las que se usan en la vida real: en las calles, pueblos, comunidades, escuelas, iglesias, en los diferentes espacios públicos y privados.

Con la generación de prácticas de escritura social entre la población se contribuye a la incorporación de la cultura escrita en las comunidades y pueblos indígenas. Por ello, en cada una de las

reuniones o talleres de normalización de la escritura los asistentes presentan sus producciones, a fin de compartir sus experiencias con los demás. En los talleres interestatales se han presentado folletos, trípticos, carteles, separadores con mensajes, notas periódicas, libros, informes, oficios, actas de asambleas, recetarios, cancioneros, letreros y una variedad de textos con propósitos diferentes.

Al observar los textos escritos colocados en los espacios públicos, la población se hace preguntas acerca de sus contenidos, los niños hacen intentos de lectura, por lo que representan excelentes recursos didácticos para la enseñanza de la lectura y escritura en la lengua indígena. De esta manera la escritura cobra sentido social, porque la población comprende que con la escritura se dicen cosas importantes.

Uno de los propósitos de la asignatura Lengua Indígena es acrecentar y consolidar las prácticas sociales del lenguaje en las niñas y los niños en situaciones significativas donde las prácticas de lectura, escritura y la interacción oral sirvan para aprender, analizar y resolver problemas o compartir lo que se ha leído o escuchado, o simplemente para disfrutar el lenguaje mediante expresiones estéticas.

La apropiación de las prácticas sociales del lenguaje requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas de lectura y escritura y de intercambios verbales que involucren una diversidad de formas de leer e interpretar textos y de aproximarse a la escritura, así como de participar en los intercambios verbales.

Entonces, el aprendizaje de la lectura y la escritura se logra mediante prácticas de lectura y escritura en las que se lee con sentido social para buscar alguna información que ayude a profundizar en un tema, aclarar alguna duda, buscar más sustentos para mantener cierta afirmación, acudir al texto para localizar

datos que ayuden a la contra-argumentación, conocer otros modos de vida de culturas diferentes, saber de otras historias, comprender mejor algún aspecto de la vida social o natural, conocer otras experiencias, obtener información sobre lo que acontece en el medio social, saber cómo armar o preparar un objeto, conocer la vigencia de algún medicamento o la forma de ingerirlo. Mientras que escribir es compartir las ideas y las inquietudes, informar a otros sobre acontecimientos que involucran a toda la comunidad, convencer a los demás para que se sumen a las ideas de determinada persona o para que las rechacen, intercambiar información acerca de cierto tema, protestar contra de lo que se considera injusto, reclamar los derechos o cosas de su propiedad, denunciar irregularidades o injusticias, compartir experiencias, mantener comunicación con personas que se encuentran lejos, tomar notas, defender ideas o posiciones personales o colectivas, expresar frases o expresiones bellas o simplemente hacer reír.

El futuro de las lenguas indígenas depende de la conciencia y el compromiso que asuman los hablantes; de promover en las escuelas que niñas y niños adquieran e incrementen las prácticas de lectura y escritura. Incorporar la cultura escrita a las comunidades y pueblos indígenas es uno de los retos de la asignatura Lengua Indígena.

Miradas hacia el futuro

La educación indígena contribuye a la construcción de una sociedad plural, en la que los pueblos indígenas ejerzan sus derechos culturales y lingüísticos, y la escuela garantice la formación de niñas y niños indígenas para que alcancen un bilingüismo eficiente

oral y escrito, y lo utilicen para la apropiación de los contenidos curriculares de las distintas asignaturas de manera crítica y reflexiva que conlleve al desarrollo de sus capacidades humanas en un ambiente armónico.

La asignatura Lengua Indígena cobra vida en el aula, así como la enseñanza del español como segunda lengua. Aquellos niños indígenas que tienen como lengua materna el español aprenderán la lengua de su comunidad como segunda lengua, y de esta manera fortalecerán la diversidad cultural y abrirán espacios para el aprendizaje de otra lengua, indígena o extranjera, para fortalecer y continuar el aprendizaje que se está dando en las comunidades y pueblos indígenas en contextos plurilingües y pluriculturales.

Con la enseñanza bilingüe no sólo se atiende la parte educativa, sino que también se ayuda a cumplir las metas del Milenio 2015 y a cumplir los derechos lingüísticos como parte de los derechos humanos, y contar con un Modelo de educación pertinente a las condiciones culturales y lingüísticas de las niñas y los niños indígenas, así como concretar los propósitos de la Reforma Integral de la Educación Básica.

La diversidad cultural y lingüística en México es compleja y rica, por lo que se requiere multiplicar esfuerzos y que las diversas instituciones contribuyan a la generación de prácticas interculturales, al mismo tiempo que incrementar las prácticas de lectura y escritura en las comunidades y pueblos indígenas considerando las diversas variantes lingüísticas de la lengua, de lo que se trata es de impulsar políticas que fortalezcan a los pueblos indígenas, en lugar de fragmentarlos profundizando sus diferencias.

Retos para la enseñanza bilingüe

La enseñanza bilingüe en el aula a partir del aprendizaje de la asignatura Lengua Indígena se enfrenta a diversos retos, pero con la contribución de los maestros bilingües, comunidades y pueblos indígenas, investigadores, academias, universidades y otras instituciones se generarán las condiciones necesarias para que se desarrolle de manera eficaz. Por ello se enumeran algunos aspectos sustantivos que deben atenderse prioritariamente:

- a) Las prácticas de lectura y escritura son muy restringidas en las comunidades indígenas, pero éstas cuentan con una tradición oral de enorme riqueza y vitalidad.
- b) El estado de las lenguas indígenas es diverso, por lo que la escuela debe contemplar no sólo el aprendizaje de los alumnos sino también la revitalización de sus prácticas sociales y la incorporación de otras para ampliar sus funciones.
- c) Un número importante de maestros impulsa el modelo de castellanización, manifestando ciertas resistencias para el uso de la lengua indígena. Sin embargo, cuando un maestro bilingüe asume su función, su conocimiento de la cultura y la organización comunitaria de los pueblos son factores con un gran poder de transformación.
- d) La gran diversidad de lenguas en el país no permite visualizar a corto plazo la posibilidad de generar materiales de lectura en la medida de las necesidades. Pero existen organizaciones que pueden cumplir un papel importante en este sentido.

- e) La mayoría de las lenguas indígenas no ha normalizado su escritura; sin embargo, hay acciones encaminadas a la normalización de la escritura de manera social que contribuyen a la creación de textos escritos poniéndolos al servicio del aprendizaje de los niños.
- f) Un porcentaje significativo de maestros utiliza didácticas tradicionales; sin embargo, con una capacitación permanente que se encuentre acompañada con asesoría en el aula, se propiciará que conozcan otras opciones y experiencias de enseñanza que les permitan transformar su práctica educativa.

La Educación Intercultural Bilingüe está encaminada a que niñas y niños indígenas aprendan de manera significativa, pero también que comprendan y reflexionen sobre las condiciones sociales que les permitan contribuir a la transformación de sus realidades culturales y lingüísticas, así como a la apropiación de la escritura como herramienta para enriquecer sus lenguas al incorporar prácticas sociales del lenguaje que están vinculadas con otros ámbitos. Entonces, la educación bilingüe en el marco de la diversidad no sólo contribuye a elevar el nivel de aprovechamiento de los niños, sino que también fortalece la diversidad cultural y lingüística de México y del mundo y garantiza el desarrollo del bilingüismo aditivo en contextos plurilingües.

Notas

- * Díaz Couder, Ernesto, Almandina Cárdenas y Alejandra Arellano (2005). *Pluralismo lingüístico. Directrices Generales para Políticas Institucionales*. Universidad Pedagógica Nacional y UNESCO. México, 2005:19.
- 1 Brice Heat, Shirley. *La Política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. Instituto Nacional Indigenista, México 1986:20.
- 2 Guzmán Betancourt. “Las ideas sobre las lenguas indígenas en el México virreinal”, en *Políticas lingüísticas en México*, Beatriz Garza Cuarón (coord.), Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1997, pp. 88-89.
- 3 *Revista SIL internacional*. Presentación. 2008.
- 4 Hargreaves, Andy *et al.* *Una Educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Biblioteca del Normalista, Secretaría de Educación Pública, México, 2001, p. 231.
- 5 Bodrova, Elena y Deborah J. *Herramientas de la mente*. Biblioteca para la actualización del maestro, SEP, México, 2004, pp. 20-23.
- 6 Cummins, Jim. *Lenguaje, poder y pedagogía*. Traducción de Pablo Manzano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Ediciones Morata. Madrid, 2002: 278.
- 7 Hargreaves, Andy *et al.* *Una Educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Biblioteca del Normalista, Secretaría de Educación Pública. México, 2001, p. 249.
- 8 Cummins, Jim. *op. cit.*, p. 195.
- 9 Baker, Colin. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Traducción de Ángel Alfonso-Cortés. Ediciones Cátedra, Madrid, 1997, p. 218.
- 10 Lara, Luis Fernando. “Educar la lengua”, en *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. Lecturas. Programa Nacional de Actualización Permanente, Secretaría de Educación Pública, 200, pp. 9-10.
- 11 Secretaría de Educación Pública. *Lengua indígena. Parámetros Curriculares. Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas. Educación Básica Primaria Indígena*. Secretaría de Educación Pública, México, 2008, p. 11.

- 12 Secretaría de Educación Pública. *Lengua indígena. Parámetros Curriculares*, *op. cit.*, p. 12.
- 13 Cooper, Robert L. *La planificación lingüística y el cambio social*. Traducción de José María Perazzo. Cambridge University Press, Sucursal España 1997, p. 166.
- 14 Cooper, Robert L. *op. cit.*, p. 174.

Bibliografía

Abdelilah Bauer, Bárbara. *El desafío del bilingüismo. Crecer y vivir hablando varios idiomas*. Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata, Madrid, 2007.

Baker, Colin. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Traducción de Ángel Alfonso-Cortés. Ediciones Cátedra, Madrid, 1997.

Bodrova, Elena y Deborah J. Leong. *Herramientas de la mente*. Biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación Pública, México 2004.

Cooper, Robert L. *La planificación lingüística y el cambio social*. Traducción de José María Perazzo. Cambridge University Press, Sucursal España, 1997.

Cots, J.M. *et al. La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Biblioteca de textos, España, 2007.

Cummins, Jim. *Lenguaje, poder y pedagogía*. Traducción de Pablo Manzano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Ediciones Morata, Madrid, 2002.

Ching, Doris C. *Cómo aprende a leer el niño bilingüe*. Editorial Cincel, Colombia, 1984.

Díaz Couder, Ernesto, Almandina Cárdenas y Alejandra Arellano (2005). *Pluralismo lingüístico. Directrices Generales para Políticas Institucionales*. Universidad Pedagógica Nacional y UNESCO, México, 2005.

Elsoua, María Rosa *et al. Interculturalidad y cambio educativo: Hacia comportamientos no discriminatorios*. Narcea, Madrid, 1994.

Ferreiro, Emilia. “La alfabetización en lenguas indígenas”, en *Básica Educación intercultural*. Revista de la escuela y del maestro, SNTE, núm. 8, México, 1995.

Galaburri, María. *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.

Guzmán Betancourt, Ignacio. “Las ideas sobre las lenguas indígenas en el México virreinal”, en *Políticas lingüísticas en México*, Beatriz Garza Cuarón (coord.). Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.

Hargreaves, Andy *et al.* *Una Educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Biblioteca del Normalista, Secretaría de Educación Pública, México, 2001.

Brice Heat, Shirley. *La Política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. Instituto Nacional Indigenista, México, 1986.

Jung, I. y L.E. López (comps.). *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Ediciones Morata, Madrid, 2003.

Lara, Luis Fernando. “Educar la lengua”, en *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. Lecturas. Programa de Actualización Permanente, Secretaría de Educación Pública, 2000.

Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela*. Biblioteca para la capacitación del maestro, Secretaría de Educación Pública, México, 2001.

Montemayor, Carlos. *Arte y trama en el cuento indígena*. Fondo de Cultura Económica, México, 1999.

— *Arte y plegaria en las lenguas indígenas de México*. Fondo de Cultura Económica, México, 1999.

— *Los pueblos indios de México hoy*. Planeta, México, 2001.

— *La literatura actual en las lenguas indígenas de México*. Universidad Iberoamericana, México, 2001.

Munguía, Irma y José Lema (coords.). *Serie de investigaciones lingüísticas I*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa División de Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Filosofía, México, 1995.

Revista SIL internacional. Presentación. 2008.

Secretaría de Educación del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. *Documentos de actualización curricular*. (Documentos de trabajo 2, 4 y 5.) Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, 1995.

Secretaría de Educación Pública. *Lengua indígena. Parámetros Curriculares. Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas. Educación Básica Primaria Indígena*. Secretaría de Educación Pública, México, 2008.

— *Educación Básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*. Secretaría de Educación Pública, México, 2006.

UNESCO. *La educación en un mundo plurilingüe* (documento de orientación) UNESCO-Educación, París, 2003.

Warman, Arturo. *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. Fondo de Cultura Económica, México, 2003.

Capítulo 7

Arte, práctica y reflexión:
docentes que hacen la diferencia¹

Mtro. Yesid Sierra Soler

En mi mente hay una imagen que he visto en diferentes lugares y en diversos momentos, para mí es un milagro, es algo que la ciencia no ha logrado explicar de manera integral. Desde muy joven he sido maestro; maestro de educación básica, maestro de jóvenes, maestro de adultos, y no sólo de asignaturas escolares, también he tenido la oportunidad de transmitir conocimiento relacionado con una actividad física. He enfrentado contextos adversos y alumnos con necesidades particulares. Hay algo maravilloso de esta profesión; el aprendizaje. Como maestro siempre sé cuando alguno de los asistentes a mis clases comprende algo; cuando lo aprende. Lo he identificado con un brillo en la mirada, con una sonrisa, con un abrazo. Además de maestro, la vida también me ha llevado a indagar acerca de la educación. En mis pesquisas he tenido la oportunidad de conversar con muchos otros maestros, de intercambiar experiencias, de dialogar con ellos en torno a lo que hacen en sus aulas. Recuerdo que uno de esos maestros me dijo que su salario no era lo mejor del mundo, pero cuando veía a uno de sus niños o niñas comenzar a leer sentía la mayor felicidad del mundo. Ése era su pago más gratificante; ver que un niño o niña comenzaba a pronunciar las sílabas “ma”, “me”, etc. Y luego la manera en que esas sílabas se convertían en frases con significado. También he asistido a cientos de clases de educación básica en las comunidades más remotas de México; varias las he registrado, videograbado y analizado; las reproduzco en la computadora una y otra vez: *play* y *pause*. Es increíble lo que se siente y lo que surge cuando se pretende describir lo que hace un maestro en su

clase, descubrir sus rutas, entender su sensibilidad, acercarse a un oficio que está más relacionado con el arte que con la técnica. Los veo improvisar (en el buen sentido), adaptarse al momento y angustiarse por un objetivo no logrado, por un alumno que no se incorpora a la clase aun cuando esté de cuerpo presente en el aula. Imagino que analizar la clase de un maestro es un poco como seguir a un pintor o a un escritor. Hay millones de maneras de escribir una novela y millones de maneras de pintar un cuadro. Los artistas y los artesanos aprenden técnicas básicas y luego su oficio les permite estar en constante reflexión y evolución. Después de impartir diversas clases y de analizar muchas otras, estoy de acuerdo con aquellos que piensan que un buen maestro es alguien más cercano a los artistas y a los artesanos que a los técnicos. Además, estoy convencido que un buen maestro hace la diferencia, sin importar el contexto.

En el siguiente texto describo algunos trazos de los maestros en las comunidades indígenas en México. Trataremos de comprender lo que hacen en un entorno complejo con carencias socioeconómicas y deficiencias en su formación profesional. Si los maestros son artistas o artesanos, los maestros de educación indígena son como Picasso² o Monet³ y aquí trataremos de comprender un poco su labor.

Para acercarnos a nuestro tema se desarrollarán seis apartados: el primero se titula “Una compleja realidad”; y presenta el contexto que cotidianamente enfrentan los maestros de educación indígena; se revisa su perfil profesional y las exigencias que les hace nuestra sociedad. La segunda parte habla de la manera en que realmente los docentes pueden hacer la diferencia en contextos difíciles. El tercer apartado se ocupa del proceso de reflexión en torno a la actividad docente como un mecanismo básico para la mejora continua. El artículo continúa haciendo referencia al flujo de co-

nocimiento y al intercambio de saber como fuente de innovación. Posteriormente se revisan experiencias concretas de maestros de educación indígena en México y se finaliza con unas notas para el corazón, las cuales no son más que las reflexiones y los aprendizajes que surgen del texto; son notas para el corazón porque en tsotsil el aprendizaje se relaciona con “lo que quedó en el corazón”.

Varias ideas cruzan todo el cuerpo del escrito; la primera es que el docente importa y mucho, pues puede hacer la diferencia en un contexto de marginación; la segunda es la ventaja de hacer fluir el conocimiento como base para crear innovaciones y, finalmente, el hecho de construir una política de formación y profesionalización docente fundamentada en prácticas reales de maestros indígenas de México.

Una compleja realidad

La educación es, sin lugar a dudas, la columna vertebral de cualquier nación. Es más que un simple mecanismo de los individuos y las sociedades para adquirir y fomentar competencias con el objetivo de incorporarse a la realidad contemporánea. Es un factor crucial del desarrollo social y personal, un activo indispensable en el intento (de la humanidad) por lograr los ideales de paz, libertad y justicia, y quizá, el principal medio para impulsar una forma profunda y armónica de desarrollo humano con el fin último de reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la guerra (Delors, 1996).

Para la sociedad actual es crucial el papel de la educación, porque es la responsable de dar sentido, equilibrio y soporte a los sistemas sociales, políticos, económicos y culturales de un país. Las naciones han destinado espacios exclusivos donde ocurre el fenómeno educativo: esos espacios son las escuelas y las aulas, en los

que, a su vez, se genera la interacción cotidiana entre maestros y alumnos, donde el maestro es un actor fundamental. (TIMSS, 1995, 1999, 2003).⁴

En el caso de la educación mexicana, el cuerpo docente está conformado por más de 1.1 millones de hombres y mujeres que diariamente ejercen la responsabilidad de atender a más de 25 millones de niños, niñas y jóvenes en quienes se encuentra no sólo el futuro, sino el presente de nuestro país (A a Z, 2009, pág. 30). Si la educación de 25 millones de personas puede representar en sí misma un desafío sustancial, los docentes se enfrentan a retos que antes eran inconcebibles. Se les exigen muchas más competencias que a cualquier otro profesionalista (Navio, 2005; Perrenoud, 2004; Valcárcel, 2004; Villar, 2004; Zabala y Arnau, 2007; Zabala, 2003). En principio se pensaba en competencias en el sentido de saber hacer (Echeverría, 2002); en la actualidad el término ha evolucionado y se refiere, de manera más integral, a un conjunto de actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente (Alex, 1991; Le Boterf, 2000; Bunk, 1994; Benito y Cruz, 2005; Echeverría, 1993, Lasnier, 2000; Zabala, 2000). En este complejo panorama de exigencias no se debe olvidar que los maestros deben ser, además, profesionistas predispuestos al cambio, seres humanos que no se conforman con los paradigmas bajo los cuales han trabajado durante años y que constantemente deben buscar la perfección y la mejora (Ferrer, 1996).

Estos retos y exigencias se agudizan para los maestros que atienden a las poblaciones de educación indígena, los cuales para el subsistema mexicano suman aproximadamente 58 000, y para el ciclo escolar 2008-2009 atendieron a 1.2 millones de niñas y niños (SEP, DGEI, 2009, págs. 7 y 8). De ellos se dice que deben tener competencias para el manejo cotidiano y didác-

tico de las lenguas maternas de su comunidad; para construir una propuesta educativa que atienda tanto la exigencia nacional como la pertinencia cultural de la realidad en la que desempeñan su labor, y para trabajar en escuelas multigrado, las cuales durante muchos años fueron consideradas como un proyecto irregular y temporal pero que hoy son ampliamente reconocidas por las diversas ventajas que presentan sobre las de organización completa (Fierro, 1994).

Se menciona que la educación que se imparte en las poblaciones indígenas debe ser pertinente, inclusiva y llevar a todos a una sana convivencia. Hablamos de pertinencia porque ha de responder a las culturas y visiones del mundo de los pueblos indígenas (Blanco, 2005); inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad de oportunidades de las niñas y los niños cualquiera que sea su condición cultural o social (Zavala y otros, 2005); y le concierne fomentar la convivencia, ya que promueve la aceptación y la valoración de las diferencias de cualquier tipo para “aprender a vivir juntos”; lo cual significa que los maestros de educación indígena deben cultivar la convivencia en un sentido amplio de respeto y cuidado por las libertades fundamentales, no sólo de las minorías y de los pueblos autóctonos, sino de la humanidad (Booth y Ainscow, 2004; Delors, 1996; UNESCO, 2007a).

Se dice que el compromiso de los docentes de educación indígena es triple; consiste en valorizar y reforzar las identidades locales, abrir el diálogo intercultural con un mundo plural y generar contenidos básicos “imprescindibles” (Coll y Palacios, 2004).

Por todo lo anterior, es posible afirmar que la profesión docente es un sistema complejo, influenciado por cuestiones diversas que van desde factores económicos, sociales, políticos y culturales, hasta elementos históricos, antropológicos, filosóficos

y científicos. Son tantos los agentes que contribuyen en el desarrollo profesional de los maestros y las maestras que es indispensable responsabilizar de su profesionalización y reconocimiento no sólo a autoridades y demás agentes del ámbito educativo, sino a la sociedad en su conjunto.

Frente a las exigencias efectuadas a los docentes de educación indígena existe la realidad a la que se enfrentan cotidianamente, caracterizada por privación socioeconómica y bajos indicadores educativos; además de diferentes asimetrías como la política (la posibilidad de hacer escuchar su voz), la social (la calidad de vida desde cualquier punto de vista) y, desde luego, la educativa (Schmelkes, 2001). Por ejemplo, aún con el mismo nivel de educación, se observa que la población indígena es mucho más pobre que la población no indígena. La media de años de escolaridad para adultos indígenas es de casi la mitad en comparación de los adultos no indígenas y la tasa de analfabetismo es de 24.6% contra 6.4% de los no indígenas. Aunado a esto, las tasas de deserción escolar primaria continúan siendo sustancialmente mayores entre indígenas (Banco Mundial, 2005; INEGI, 2005).

Ahora bien, si nos referimos al perfil profesional de los docentes de educación indígena de México podemos mencionar que también se presentan grandes retos. Durante la última década han incrementado en tres años su grado promedio de escolaridad, que pasó de doce (bachillerato y/o normal básica) en 1999, a quince años en 2009 (licenciatura/pasante). No obstante estos avances aún se presentan grandes desafíos, por ejemplo, aproximadamente 70% de ellos no tienen un título de licenciatura aun cuando hayan concluido el trayecto formativo respectivo y es, precisamente en localidades aisladas y de difícil acceso, donde por lo regular los profesores con mayor nivel educativo no desean trabajar. Por ejemplo, en los estados de Oaxaca, Veracruz, Chihuahua, Durango

y Michoacán se ubican muchas de las escuelas en condiciones de más difícil acceso y que presentan mayores rezagos educativos, y es precisamente allí donde se ubican los mayores porcentajes de profesores con menor escolaridad.

Las diferencias pueden seguir citándose entre los contextos indígenas y los no indígenas. Indicadores de población, pobreza, ingreso y empleo, así como diferencias salariales y de salud continuarán demostrando que los retos son innumerables y el trabajo y el esfuerzo constante de todos los profesionales de la educación, sin importar el subsistema al que pertenezcan, son indispensables para reducir las brechas e incrementar la calidad educativa.

Ahora bien, los docentes de educación indígena no sólo enfrentan obstáculos y dificultades; por el contrario, la educación en la diversidad, las escuelas multigrado, las variantes culturales y lingüísticas, entre otros muchos elementos distintivos, hacen que trabajar en estos contextos sea una experiencia enriquecedora no sólo para los pueblos indígenas, sino para los maestros y el país en general.

En la actualidad, la interculturalidad y el bilingüismo son temas emergentes. Acuerdos y leyes internacionales exigen y reflejan compromisos hacia los pueblos indígenas que demandan una gestión pedagógica que atienda *a* y *en* la diversidad lingüística y cultural.

Algunos aportes educativos de estos pueblos a la educación en general, a los que podemos hacer referencia, se relacionan con su visión colectivista o comunal de la organización social que permea el tema de la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en aspectos como las estrategias pedagógicas y la medición del desempeño (De Haan, 1999). Su perspectiva holística del mundo donde no se fragmentan las partes para entender un fenómeno tiene consecuencias en temas que van, desde la resolución de todo tipo

de problemas concretos referidos a la técnica, la ingeniería o la economía, hasta ámbitos tan complejos y de impacto global como son la preservación del medio ambiente (Joe, 1994). También es preciso mencionar que para los pueblos indígenas el aprendizaje tiene conexiones simbólicas y concretas con la vida diaria; ellos aprenden participando y usan estrategias de aprendizaje basadas en la experiencia y la relación directa con el conocimiento; las cuales son opuestas a las estrategias lingüísticas en las que se transmite el conocimiento gracias al intercambio de palabras y razones (Stiegler y Hiebert, 1999).

Es así como el docente de educación indígena lleva en su profesión responsabilidades que sobrepasan los grandes propósitos educativos nacionales de calidad y equidad. No obstante, también tiene en sus manos la posibilidad de lograr conexiones a nivel personal y emocional con alumnos y alumnas con quienes comparte raíces culturales. Historias de vida difíciles de entender por cualquier otro ser humano que no haya nacido y vivido en un contexto sumamente particular (como lo es el entorno indígena), lleno de pinceladas exclusivas y con una esencia única que lo convierte en un tesoro para la riqueza social, cultural e histórica de una nación.

Nadie mejor que el maestro de educación indígena sabe de las grandes potencialidades que se encuentran en todos y cada uno de sus alumnos y alumnas. Cada docente es consciente que sus estudiantes tienen el mismo derecho que el resto de los seres humanos para crecer, desarrollarse y alcanzar cualquier meta que se propongan y lo único que necesitan son oportunidades y entornos que faciliten su camino.

El contexto importa; los maestros importan más

Si los docentes constituyen uno de los factores más relevantes en el sistema educativo, una parte de la respuesta al contexto adverso de la educación indígena debería enfocarse a lograr cambios con los docentes y no sólo diseñar políticas para ellos. Maestros protagonistas, deliberantes, propositivos y capaces de participar en la toma de decisiones reflexionadas y dialogadas. Profesores orgullosos de su profesión, revalorados, comprometidos, rindiendo cuentas a toda la sociedad y, quizá lo más importante, sintiéndose reconocidos por ella (Portocarrero y Cuenca, 2003).

En la actualidad sabemos más de lo que sabíamos hace dos décadas sobre la profesión docente en el mundo y, en particular, en Latinoamérica. Por ejemplo, en nuestra región se halló que tenemos problemas con la formación inicial, la cual no articula la teoría y la práctica;⁵ además, nuestros contenidos están desfasados; la profesión docente no considera sistemas de incentivos eficaces; carecemos de instrumentos de evaluación de resultados; existe una precaria y discontinua voluntad política para promover los cambios necesarios; los sueldos son bajos y existe un gran desprestigio profesional (Vaillant, 2004).

Desde los años ochenta están en marcha reformas educativas en la región que combinan formación, carrera y desarrollo profesional. Estas reformas constituyen sugestivas hipótesis que aún deben ser probadas y evaluadas (PREAL, 2004).

En el plano de la educación como campo de conocimiento, Latinoamérica se ha acercado desde hace unos veinte años a los trabajos de pedagogos y psicólogos, principalmente europeos, sobre el perfil de habilidades para enseñar que debe tener un maestro. La región también se ha esforzado en producir conocimiento al respecto (Coll y Martín, 2006; Perrenoud, 1998a, 1998b; UNESCO, 2007b).

La buena noticia de todo esto es que, a diferencia del pesimismo fundado por diversas investigaciones que decían que la escuela sólo reproducía las desigualdades sociales (Coleman, 1989, 1990; Bourdieu y Passeron, 1985), ahora se hace frente a esa desesperanza formulando teorías e hipótesis que utilizan metodologías más rigurosas. Esta nueva mirada a la escuela y al maestro ha realizado importantes hallazgos respecto del impacto positivo que la educación puede tener en el destino de las poblaciones en riesgo. En los años noventa se encontró evidencia para afirmar que “todo niño es capaz de aprender lo mismo, aun en contextos vulnerables”. Estos estudios controlan diversas variables como las diferencias socioeconómicas, el nivel educativo de la familia⁶ y los factores geográficos; entre otros, y descubren que las escuelas y los maestros tienen un impacto específico. Los hallazgos confirman que la práctica docente de los maestros produce diferencias significativas en sus alumnos (INEE 2004; Loera y otros 2006; National Research Council, 1999; UNICEF-MINEDUC, 1999, Wittrock 1986).

Dado que las escuelas y los maestros hacen la diferencia, es relevante obtener información de estas instituciones y de sus aulas. Investigaciones recientes enfatizan dos componentes: 1. La gestión, personificada en la figura del director (estilo de liderazgo, capacidad de crear un clima institucional positivo, entre otros), y 2. La práctica docente, encarnada en el maestro (su formación, manejo de la sala de clases y otras características personales y profesionales). La mayoría de los trabajos se centran en uno de estos componentes, ya que los procedimientos empíricos son bastante diferentes.

Los estudios sobre gestión han contemplado a la escuela como un todo: su organización, clima y formas de relacionarse con el entorno social. De manera general, dichas investigaciones han buscado las características de las escuelas eficaces —aquellas

en las cuales el aprendizaje es exitoso—. La conclusión es que esas escuelas poseen ciertas características comunes: liderazgo pedagógico, autonomía institucional, visión y metas compartidas; enfoque en contenidos básicos, ambientes favorables para el aprendizaje, altas expectativas, atención a cada niño y a su progreso, evaluación institucional, refuerzo positivo, capacitación centrada en la práctica, relación armónica con el sistema educativo, vínculo cercano con toda la comunidad escolar y, en especial, con los padres de familia (Alavariño y otros, 2000; Loera y otros, 2006).

En cuanto al tema de la eficacia de los profesores, se han desarrollado métodos rigurosos que verifican el valor agregado que los alumnos de cierto maestro alcanzan en la medición del aprendizaje. Estos métodos comparan el punto en que estaban al comienzo y al final de un periodo escolar. Ésa es una forma justa de evaluar frente a la compleja tarea de enseñar. No obstante, hasta hace unos veinte años era difícil obtener los antecedentes necesarios para este tipo de evaluación. Sin embargo, en los años noventa algunos sistemas educativos ya aplicaban pruebas estandarizadas de aprendizaje. Esta disponibilidad de información, conjugada con herramientas tecnológicas y programas computacionales que analizan grandes cantidades de datos, permite un seguimiento de los resultados de evaluaciones anuales de aprendizaje de millones de alumnos durante varios años seguidos y compara individualmente dichos resultados con el desempeño de los maestros que tuvieron a los alumnos bajo su responsabilidad. Los trabajos que se ocupan del impacto que puede tener el maestro, muestran que su desempeño marca una enorme diferencia, principalmente para los niños y niñas de bajos ingresos, en contextos vulnerables y/o de minorías en situación de riesgo (Brophy y Good 1986; Floden 2001; Hiebert 1999; Wittrock 1986).

En la literatura relacionada con maestros eficaces surge un concepto importado de la psicología: “resiliencia”, que se refiere a la manera como las personas superan traumas, violencia y situaciones de riesgo o vulnerabilidad. Los resultados alcanzados contradicen la idea de que dichas situaciones conllevan inevitablemente al desarrollo de ciclos viciosos y, en el caso educativo, perpetúan la pobreza, el fracaso escolar o la violencia (Henderson y Milstein, 2003). Las investigaciones en torno a los maestros eficaces plantean que es posible hacer que se rompan las consecuencias no deseadas y se arribe a un círculo virtuoso de aprendizaje, desarrollo y alta autoestima. Se ha encontrado que algunos maestros son resilientes y que ellos pueden aprender y enseñar estrategias de supervivencia y superación.

Algunos de los hallazgos en torno a los docentes que hacen la diferencia dicen que tienen una gran habilidad verbal y numérica; conocen de manera muy clara los contenidos de las asignaturas, relacionan la teoría con la práctica, articulan los conocimientos con los contextos, acogen y explotan las diferencias como recurso pedagógico, crean relaciones de confianza y respeto mutuo con sus estudiantes y, quizá lo más importante, reflexionan constantemente sobre su práctica (Carey, 2004; Haycock, 1998; Kannapel y Clements, 2005; Loera y otros, 2004; Perrenoud, 1999). Cabe mencionar que las investigaciones sobre maestros eficaces han descubierto que gran parte de ellos se encuentran en escuelas localizadas en zonas “ricas” o de condiciones favorables. Si pensamos en Latinoamérica seguramente este último hallazgo no es nada novedoso.

Mirarnos al espejo

Sabemos que una característica importante de los maestros eficaces que rompen el llamado determinismo social⁸ es su capacidad de reflexión constante acerca de lo que hacen en sus aulas, su disposición a mirarse al espejo y revisitar su labor. En ese sentido es claro que los maestros y las maestras aprenden su oficio en la cotidianidad del salón de clases. El aula se convierte en una especie de microcosmos, un laboratorio en el cual interactúan un sinnúmero de personalidades, actitudes, situaciones e interrelaciones, que involucran de manera directa o indirecta a los alumnos, al mismo docente, a autoridades escolares, padres de familia y, tarde o temprano, a la sociedad en general.

Las situaciones que se viven en el aula suelen transcurrir con cierta naturalidad y en muchas ocasiones, suceden sin que el docente y los alumnos se detengan a analizar y cuestionar cada una de las situaciones didácticas, cada conflicto, cada interacción, cada comentario. Cualquier hecho, por habitual que parezca, contiene elementos de impacto y es trascendental en el desarrollo de la práctica educativa y del proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

La práctica docente es principalmente un conocimiento práctico. En este sentido se puede decir que se relaciona con una “capacidad de actuar”, con el saber qué hacer en determinada situación buscando un resultado esperado (Sther, 2001). Precisamente existe una clasificación en torno a los tipos de conocimiento; ésta sostiene que existen conocimientos tácitos y conocimientos explícitos. El primero es el saber que presenta cierta dificultad y complejidad para ser transmitido o comunicado interpersonalmente, ya que es algo cercano a la intuición. El segundo es el saber que puede reflejarse, transmitirse o compartirse entre

las personas o en el seno de un grupo con relativa facilidad (Nonaka y Takeuchi, 1995). El conocimiento explícito se compone de conocimientos técnicos, de algunas capacidades o habilidades y de pocas aptitudes, siendo de fácil transmisión, mientras que el tácito se compone básicamente de actitudes, de capacidades y de determinados conocimientos abstractos y complejos o sofisticados, razón por la cual su transmisión resulta difícil a nivel interpersonal. Como conocimiento tácito en sí mismo, la práctica docente es un acto sumamente flexible y abierto que difícilmente puede ser transmitido de persona a persona y que en muchas ocasiones resulta de la intuición, la sabiduría y la creatividad de cada uno de los maestros, convirtiéndose en muchos momentos en un acto impredecible dependiente de todas las contingencias que diariamente pueden vivirse en el aula.

Es tal entonces la espontaneidad de la práctica docente que se ha vuelto indispensable pensar en la misma como un acto que requiere de reflexión en y para la acción. Actos de evaluación y autoevaluación constantes, en los cuales se analice lo que acontece en el aula y por qué sucede, se convierten en uno más de los retos y necesidades del docente en la actualidad, quizá el reto más importante.

Al considerar las particularidades del oficio y el impacto de la práctica docente en el aprendizaje de los niños y niñas es imperioso que su oficio esté en constante mejora. Para ello, deben promoverse mecanismos de reflexión porque la realidad a la que nos referimos es compleja y cambiante.

Algunos supuestos que soportan el ejercicio reflexivo en torno al quehacer docente mencionan una diferencia entre el “conocimiento en la acción” y la “reflexión en la acción”; se dice que la segunda implica descubrir y redescubrir aquello que hacíamos casi rutinariamente para explicarlo y analizarlo (Schon, 1987). Se

considera que el ejercicio reflexivo es positivo pues, generalmente: *a)* los maestros están en una búsqueda constante por mejorar; *b)* los profesores reflexionarán en torno a lo que hacen siempre que se les dote de los suficientes recursos, información y participación; *c)* los resultados de la reflexión son un insumo invaluable para la mejora; *d)* es el método de mayor autonomía y entendimiento de la práctica docente; *e)* es una forma para tomar la iniciativa y centrarse en las áreas de mejora individuales; *f)* cuenta con el mayor nivel de participación y compromiso del profesor al que se puede aspirar, y *g)* fomenta la autocrítica y el desarrollo personal y, como consecuencia, promueve el desarrollo de la formación continua (Fuentes y Herrero, 1999).

Se ha documentado que el docente es capaz de transformar su práctica en la medida en que cuente con mecanismos de recuperación que hagan evidente lo que hace, para que con esa información identifique asuntos significativos con el objetivo de diseñar nuevas estrategias de acción relacionadas con su tarea cotidiana (Ardoino, 2001; Díaz, 2007; Duke y Stiggins, 1997; Giroux, 1990; Sañudo, 2005). Se sabe que la reflexión en torno a la práctica tiene el potencial de mejorar el comportamiento pedagógico, más eficaz y rápidamente que cualquier otra técnica conocida.

Reflexionar sobre la práctica docente invita a pensar en las acciones educadoras que se dan en los ambientes de aprendizaje. El profesor como elemento primordial del cambio educativo debe pensar en sus alumnos, pensar en el proceso de enseñanza, pensar en que sus conocimientos no deben acumularse sino aplicarse en la práctica y transformarse en aprendizajes significativos para él y para sus alumnos, no sólo en el aula, sino en la vida cotidiana. Es importante meditar acerca del papel actual que tiene un profesor, el cual se convierte en un eje entre los educandos y el contexto, en un líder que facilita nuevos aprendizajes (Alezones, 2004).

Aquel docente que se autoevalúa y reflexiona sobre su práctica profesional, inmediatamente se convierte en un ser que acepta y busca su constante mejora, además empezará a contar con mayor iniciativa, autonomía y entendimiento de su práctica cotidiana. La vocación, participación y compromiso del docente reflexivo son aspectos importantes para lo que hoy en día se considera una “buena práctica” docente, ya que por medio de estos elementos se tienen ideas más definidas y una serie de metas profesionales con caminos claramente trazados. Un profesor que tiene vocación se responsabiliza, se entusiasma y se involucra en la mejora de la enseñanza.

En la medida en que esta posibilidad se haga realidad, se podrá considerar que la actividad docente se ha profesionalizado; cuando el maestro deje de ser un reproductor, para convertirse en un sujeto crítico, reflexivo y con la autonomía suficiente para diseñar propuestas alternativas que resuelvan los problemas durante su práctica docente.

Intercambio de saberes como base para la innovación

En la actualidad las redes de maestros, de investigadores, de tomadores de decisión, están cada vez más presentes, pues el flujo e intercambio de conocimiento permite potenciar el uso eficaz del capital intelectual de un grupo. Implica conectar entre sí los cerebros de la gente para que ese compartir, razonar y colaborar se convierta en algo casi instintivo y forme parte del trabajo diario en beneficio de innovaciones y mejoras constantes (Brookes, 2005). La idea es generar conocimiento, reunirlo, compartirlo y aplicarlo con acciones que creen valor añadido y eleven la eficacia de todos los actores de un sistema.

Al interior de este nuevo modo de generar innovaciones están implícitos términos como “inteligencia colectiva”, “colaboración”, “redes abiertas”, “conocimiento como bien público”, entre otros. En la propuesta de redes todo se refiere a un “diálogo entre pares”, a un “hacer entre muchos”, a un “hacer colectivo”, a un “innovar entre todos”. Este modelo, según algunos investigadores (Chesbrough, Vanhaverbeke y Joel; 2006), deviene como una transformación radical, casi un nuevo paradigma en cuanto al uso, manejo y distribución del conocimiento, de la propiedad intelectual y del diseño de políticas. En este sentido la puesta en marcha de algunas políticas deja de residir exclusivamente en los tomadores de decisión y en los centros académicos especializados, y se muda a la frontera entre los que hacen realidad las ideas o hacen que, por ejemplo, una reforma curricular llegue al aula.

Este nuevo paradigma se potencia y se multiplica en el mundo de las tecnologías de la información. Las redes se reproducen. La rapidez con que se generan nuevos saberes y la disponibilidad de los mismos es casi inmediata. En años recientes ha sido imposible pensar que las políticas las propongan los tomadores de decisiones; ellos simplemente deben fungir como facilitadores de un proceso de flujo que hace que las soluciones ya estén desarrollados por unos o por otros, y que las innovaciones cada vez sobrevivan menos para devenir como conocimiento pasado. Si concretamos un poco más los elementos centrales de este nuevo paradigma diríamos que son: 1. La centralidad del conocimiento y la generación de interacción social en torno a él, 2. La existencia de problemas por solucionar que actúan como motores de la acción conjunta, y 3. La importancia de compartir los logros alcanzados (Contreras, 2003).

Maestros en acción

Aun frente a las carencias existentes, las asimetrías sociales, políticas y educativas de las comunidades multiculturales y plurilingües en las que desempeñan su labor los docentes de educación indígena, ofrecen riquezas inherentes a la diversidad en cada contexto.

Partiendo de tres ideas fundamentales que rondan este escrito y que se pueden resumir en que: *a)* los maestros pueden hacer la diferencia; *b)* es importante que reflexionen en torno a lo que hacen, y *c)* la circulación y el intercambio de conocimiento genera innovaciones; la DGEI a partir de 2008 ha considerado importante poner en marcha acciones que promueven las ideas anteriores y aprovechar con ello el potencial de los docentes de educación indígena. La primera tiene que ver con la sistematización de su práctica; la segunda se relaciona con crear una red de profesionales de la educación indígena, principalmente entre maestros (con ciertas características), directivos e investigadores, con el fin de poner a circular el conocimiento en el entendido de que esta circulación generará innovaciones. El objetivo final es delinear y promover una política educativa para maestros que desarrollan su labor en estos contextos; fundamentada en experiencias concretas y probadas en las escuelas y aulas de nuestro país.

Es así como a continuación se presentan algunas experiencias de prácticas docentes que han demostrado que pueden combatir el determinismo socioeconómico. Son maestros interesados en sus estudiantes, altamente comprometidos, preocupados por repensar lo que hacen en sus aulas y ávidos de saber qué hacen sus pares y compartir con ellos su experiencia.

En la actualidad, la DGEI ha identificado mediante diferentes acciones del área de Formación y Desarrollo Profesional de Docentes, casi 200 maestros con estas características en

todo el país. A continuación describiremos, a modo de resumen, su práctica docente; lo que hacen en sus aulas. Para ello hemos elegido cinco experiencias relevantes. Las primeras se refieren a dos docentes y una escuela en las montañas de Chiapas que, para el ciclo escolar 2006–2007, lograron el mejor puntaje de la prueba ENLACE. Las tres experiencias restantes son prácticas de maestros que, en un proceso de evaluación objetivo de su desempeño docente, obtuvieron altos puntajes tanto en sus autoevaluaciones como en sus coevaluaciones y heteroevaluaciones. Todos estos maestros, de manera voluntaria, se ofrecieron a ser videograbados y los últimos tres aceptaron que sus pares y un superior evaluaran su desempeño en el salón de clase con base en un instrumento que recoge lo que sistemáticamente hacen los docentes en las aulas de México.

En este sentido se analizan prácticas docentes videograbadas que para los fines del texto han sido observadas desde diferentes perspectivas metodológicas (Preiss, 2005; Stiegler, Gallimore y Hibert, 2000; Tabachnick y Fidell, 2001; Loera y otros, 2006; Sanmartín, 2003). Los marcos analíticos para acercarse a las videograbaciones de clase son diversos, algunos enfatizan la cantidad de tiempo dedicado a cada tipo de actividad en la clase, otros el análisis de las interacciones lingüísticas entre alumnos y maestro, otros se enfocan en ejes como la gestión del ambiente, la gestión didáctica, el manejo de los recursos, entre otros. La videograbación es un elemento poderoso de análisis de la práctica docente pues permite diferentes modos de acercamiento y tiene diversas ventajas, por ejemplo, gracias a ella es posible estudiar procesos complejos, ya que puede revisitarse una y otra vez el mismo suceso; aumenta la confiabilidad de la información, porque sin duda es más apegada a la realidad que el mejor registro escrito; posibilita diversas codificaciones y análisis al mismo tiempo

que permite la codificación desde múltiples perspectivas; facilita la integración de información cuantitativa y cualitativa; provee referentes confiables de reflexión a los maestros; facilita la comunicación de resultados y es una fuente poderosa de nuevas ideas en torno a cómo enseñar.

No obstante las ventajas, la videograbación también presenta algunas desventajas, como que deben existir claras instrucciones para la videograbación en busca de información uniforme, se dice que la cámara intimida al docente (se puede decir lo mismo de cualquier observador), las muestras suelen ser reducidas y no representativas por los importantes recursos que se movilizan en las videograbaciones, los videos deben ser cuidadosamente manejados en beneficio de su confidencialidad y no hay consenso en torno al mejor método para analizar una videograbación (aunque esto exige creatividad y puede ser, por el contrario, una ventaja metodológica) (TIMSS, 1999).

En este sentido y considerando la diversidad de procedimientos de análisis, se ha elegido una metodología conocida como Teoría Emergente (TE), la cual está vinculada a una recopilación de datos que utiliza la aplicación sistemática de procedimientos para generar una teoría inductiva respecto de un área sustantiva de la actividad humana (Glase, 1990 en: Douglas, 2003). Elegimos este fundamento teórico para explicitar el conocimiento del quehacer docente, pues su objetivo no es arribar a una representación exacta o exhaustiva de un fragmento de la realidad sino elaborar un marco pertinente y fundamentado en los datos para algún fenómeno específico.

En la Teoría Emergente se recomienda al investigador suspender sus percepciones preconcebidas y juicios personales acerca del tema por investigar; sin embargo, se resalta la idea de la sensibilidad teórica (Osborne 1994; Parker y Roffey 1997). Al principio

de la construcción la codificación es abierta y exhaustiva: todos y cada uno de los asuntos e incidentes deben considerarse. Poco a poco, las categorías se precisan y la codificación se vuelve cada vez más selectiva y coherente; teóricamente integrada.

Dado lo anterior, las clases que se muestran se presentarán con un sencillo esquema conocido como resumen o sintaxis de clase. Estos resúmenes van acompañados de notas en letras *itálicas* con los aspectos relevantes de cada momento y finalmente se realiza una representación gráfica de cada clase. Los análisis dividen la situación de aula en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre (Giné y Parcerisa, 2003). Veamos, pues, cómo dan clase algunos maestros de escuelas de educación indígena de México.

¡Un caso excepcional!

Durante el ciclo escolar 2006-2007 se aplicó la prueba de logro académico ENLACE. La mejor escuela estaba ubicada en las montañas de Chiapas, en una comunidad de alta marginalidad rodeada de condiciones socioeconómicas y culturales adversas, como muchas localidades indígenas del país. Varios medios de comunicación e investigadores pusieron en duda el resultado. No era posible que una escuela en esas condiciones fuera la mejor del país de acuerdo con ENLACE. Sin embargo, una investigación detallada de aquella escuela halló algunas características importantes de la práctica docente y de la gestión escolar que confirmaban que la escuela en verdad lograba promover en sus niños y niñas aprendizajes significativos. Como se puede deducir, era una escuela multigrado bidocente; uno de los maestros se ocupaba del grupo de 1° a 3° grado y otro trabajaba con los alumnos de 4° a 6° grado.

Una clase “típica” del maestro de 1° a 3er. grado consistía en:

Inicio

Lee un fragmento de un cuento a los estudiantes y les hace diversas preguntas relacionadas con el contexto cercano. Todos los niños siguen la lectura y aquellos que aún no saben leer siguen las ilustraciones del libro mientras el maestro representa la historia y modula su voz. *Es un promotor de la lectura y de la comprensión de textos.*

El maestro solicita a las niñas y los niños que dibujen el personaje de la historia que ellos quieran. *Propicia actividades lúdicas.*

Desarrollo

Pone una caja llena de letras en el centro del salón e invita a las niñas y los niños a buscar las letras que componen el nombre del personaje que dibujaron en su cuaderno. *Promueve el juego como estrategia y combina la actividad motriz con la intelectual.*

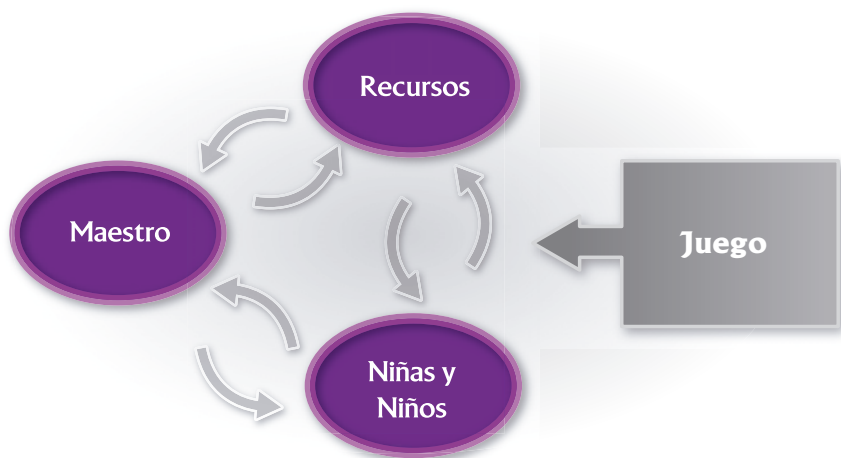
Se observa que el maestro permite a cada alumno trabajar a su propio ritmo y encontrar sus propias respuestas y soluciones. *Respeto los diferentes ritmos de trabajo y aprendizaje.*

Pregunta a cada uno cuántas letras tiene el nombre de su personaje y pide que encuentren más palabras con el mismo número de letras. *Interrelaciona asignaturas.*

Cierre

Termina la clase invitando a los niños a que se lleven los libros del Rincón de Lectura a sus casas. *Promueve la lectura.*

Un esquema sintético de la clase 1 puede ser el siguiente:



Si entendemos que las flechas representan el flujo de conocimiento vemos que hay un constante intercambio de saberes entre el maestro y los alumnos, y que es equilibrado en ambas direcciones. Se construye el conocimiento mutuamente. Los recursos didácticos se usan de manera variada por todos los actores involucrados en la situación de aula. El juego es una estrategia constante para propiciar aprendizajes.

Los rasgos interesantes⁷ de la práctica docente del maestro son:

- Es un promotor de la lectura y de la comprensión de textos.
- Propicia actividades lúdicas.
- Promueve el juego como estrategia y combina la actividad motriz con la intelectual.
- Respeta los diferentes ritmos de trabajo y aprendizaje.
- Interrelaciona asignaturas.

La clase del maestro que manejaba el grupo de 4° a 6° grado consistió en:

Inicio

Pretende iniciar la clase con el tema; sin embargo, los alumnos le piden retomar la secuencia de la lectura que vienen realizando al inicio de cada día desde hace algunas semanas. El maestro retoma la lectura del “Rey Arturo”. *Es un promotor de la lectura.*

Pregunta al grupo qué asignatura quieren trabajar. *Involucra al grupo en la elección de los conocimientos que se van a tratar.*

Desarrollo

Proyecta en el pizarrón una lectura con el título: “Nacionalismo y Extranjerismo”. Usa las TIC, específicamente Enciclopedia, aunque sólo como proyector.

Interroga al grupo a partir del título de la lectura. Les pregunta acerca de lo que puede tratar la lectura y con las respuestas que dan los estudiantes retoma el contexto cercano. *Relaciona el conocimiento con el contexto cercano.*

Pide a varios niños y niñas realizar la lectura en voz alta, cada uno leyendo un párrafo.

Les indica que se reúnan por grupos, acuerden y escriban ideas principales y subtítulos a cada párrafo. *Involucra a todo el grupo en el desarrollo de la clase.*

Explica que al juntar las ideas principales de cada párrafo habrán encontrado lo más importante de la lectura. *Va del hacer al nombrar o de las acciones a los conceptos.*

Pregunta al grupo si eso es más largo o más corto que la lectura.

Cierre

Pide a algunos alumnos un resumen de lo que hicieron ayer. Usa la participación de los estudiantes para enfatizar lo que es un resumen y para qué sirve. *Retoma la participación de los estudiantes para reforzar el conocimiento.*

Un esquema sintético de la clase 2 puede ser el siguiente:



Si entendemos que las flechas representan el flujo de conocimiento vemos que hay un constante intercambio de saberes entre el maestro y los alumnos y que es equilibrado en ambas direcciones. Se construye el conocimiento mutuamente. Los recursos didácticos se usan de manera variada por parte de todos los actores involucrados en la situación de aula, no obstante, se usa *Enciclopedia* sólo como proyector de libro de texto. Finalmente, el contexto cercano es una variable que permea toda la clase, tanto en las aportaciones del maestro como en las de los niños.

Los rasgos interesantes de la práctica docente del maestro son:

- Es un promotor de la lectura.
- Involucra al grupo en la elección de los conocimientos que se van a tratar.

- Usa las TIC, específicamente *Enciclomedia*, aunque sólo como proyector.
- Relaciona el conocimiento con el contexto cercano.
- Involucra a todo el grupo en el desarrollo de la clase.
- Va del hacer al nombrar o de las acciones a los conceptos.
- Retoma la participación de los estudiantes para reforzar el conocimiento.

Algunos rasgos relevantes de la gestión escolar del caso anterior que menciona la investigación son:

- La comunidad mantiene una presencia constante en la escuela.
- El comité escolar está altamente organizado.
- Mantienen una parcela escolar que se usa como recurso didáctico en la enseñanza de Ciencias y Matemáticas (es un proyecto productivo).
- La comunidad siempre ha vigilado la asistencia de los maestros y el cumplimiento de los calendarios escolares.
- En algunas ocasiones, los padres de familia hacen sugerencias a la práctica docente de los maestros.

Los rasgos comunes de los docentes que menciona la investigación son:

- Planean en relación con objetos de conocimiento: lo primordial son los aprendizajes, no los recursos ni las actividades.
- Participan con sus alumnos en las actividades dentro y fuera del aula.
- Permiten los diferentes ritmos de aprendizaje.

- Utilizan ejemplos del entorno cercano de los alumnos.
- Hacen de la imaginación un recurso.
- Otorgan un papel relevante a lo lúdico.
- Otorgan un papel muy relevante a la lectura.
- No siguen ningún libro de texto en particular como organizador de las clases.
- Permiten que los niños construyan por sí mismos sus propios saberes.
- Van del hacer al nombrar.
- Utilizan un tipo de Evaluación procesual.
- Promueven el uso social del lenguaje.
- No usan calculadora.
- Enfatizan la importancia de la actividad física.

¡El mejor maestro!

La que sigue es la descripción de una práctica docente que después de ser videograbada y analizada en un proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación logró la mayor calificación al interior de una muestra de razón en el ámbito nacional de docentes de educación indígena, con un promedio de 9 sobre 10. La clase se desarrolló en una comunidad del estado de Quintana Roo. Veamos el resumen de su clase:

Inicio

El profesor comienza haciendo un recordatorio preguntándoles si se acuerdan de qué trataba la lección uno. Los niños contestaron a coro “Los ecosistemas”. *Retoma conocimientos previos.*

Todavía sin mencionar el tema que se va a trabajar en clase, el profesor hace preguntas a los niños como: “¿Cómo

creen que era antes el lugar donde viven?” y “¿cómo creen que era antes de la llegada de la primera persona?” Muchos responden que era “un rancho”, que era “un bosque”, “puro monte”. *Relaciona la lección con el contexto.*

El profesor introduce la palabra que da entrada al tema de la clase; les dice que ese cambio es “transformar” y pone ejemplos en los que resalta la nueva palabra.

Desarrollo

El maestro introduce el tema mediante una breve explicación, utilizando ejemplos del contexto conocido por los niños.

El maestro resalta la diferencia entre el medio rural, el mixto y el urbano para presentar el tema. El maestro es el que principalmente realiza las explicaciones.

Como primera actividad, pide a los niños revisar de manera grupal la lección número dos del libro de historia: “La agricultura y las primeras ciudades”.

El maestro explica las ideas principales de la lección.

Solicita a los niños describir lo que ven en las ilustraciones y con base en sus participaciones, el maestro resalta los cambios, amplía la información y pregunta si hay dudas. Repite constantemente la palabra “transformación” y su contenido histórico.

Nuevamente regresan a su libro de Ciencias Naturales y el docente pregunta a los niños a qué se refiere el título de la lección “Nosotros transformamos nuestro ecosistema”. *El libro de texto gratuito es el que guía la lección.*

La siguiente actividad es la lectura, por parejas, de la lección número dos de Ciencias Naturales. El docente pide a los alumnos que se agrupen y los alumnos se acomodan en binas, poniendo una butaca frente a la de otro compa-

ñoero. El profesor indica que se trata de entender la lección y no de ver quién termina primero la lectura. *Respetar los ritmos de aprendizaje.*

Se observa que, en ciertos momentos, los alumnos se comunican entre sí en lengua Maya. *Se usa la lengua materna de manera marginal.*

El docente proyecta un recurso de *Enciclopedia* en el pizarrón electrónico, los niños se muestran atentos y permanecen en su lugar durante toda la actividad, la cual refuerza el ejercicio anterior. *Uso de las TIC.*

El juego de *Enciclopedia* busca mostrar cómo aumentó la población y se perturbó el ambiente, se observa cómo fueron disminuyendo las áreas verdes y aumentó la contaminación. *Incorpora actividades lúdicas.*

Cierre

Para evaluar la actividad, el profesor indica a los alumnos que respondan por parejas la pregunta de la página 15 del libro de texto: “¿Qué pasaría si tu comunidad no tuviera esos servicios?” Les pide que primero escriban en su cuaderno los servicios que hay en su comunidad y después contesten la pregunta. Primero trabajan en binas, comentan entre ellos y escriben en su cuaderno. Posteriormente, en forma grupal, se lee la lista de servicios y, nuevamente, el maestro guía la respuesta de la pregunta y la refuerza con algunos comentarios. Para finalizar, el docente solicita a los alumnos que dejen sus cuadernos en el escritorio para calificarlos más tarde. *Promueve el trabajo por equipo y la evaluación entre pares.*

Un esquema sintético de la clase 3 puede ser el siguiente:



Si entendemos que las flechas representan el flujo de conocimiento vemos que hay un constante intercambio de saberes entre el maestro y los alumnos y que el flujo es mayor de parte del docente hacia los estudiantes. Puede decirse que se encarga de manera insistente de explicar los contenidos antes que permitir la construcción del saber en el intercambio. El libro de texto gratuito⁹ juega un papel protagónico. Se usa *Enciclopedia* pero sólo por parte del maestro; no permite que las niñas y los niños interactúen con el recurso tecnológico. Finalmente, el contexto cercano es una variable que permea toda la clase tanto en las aportaciones del maestro como en las de los niños.

Los rasgos interesantes de la práctica docente del maestro son:

- Retoma conocimientos previos.
- Relaciona la lección con el contexto.
- El maestro es el que principalmente realiza las explicaciones.
- El libro de texto gratuito es el que guía la lección.
- Respeta los ritmos de aprendizaje.

- Se usa la lengua materna de manera marginal.
- Usa las TIC.
- Incorpora actividades lúdicas.
- Va del hacer al nombrar o de las acciones a los conceptos.
- Promueve el trabajo por equipo y la evaluación entre pares.

La lengua materna como recurso para explicar

La clase que se presenta a continuación muestra cómo puede usarse la lengua para reforzar explicaciones e interesar a las niñas y los niños en los contenidos y aprendizajes que se promueven en la clase. Recibió una calificación de 8 sobre 10 en un proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la práctica docente al interior de una muestra de razón en el ámbito nacional de maestros de educación indígena.

Inicio

El docente inicia recordando lo que se dejó de tarea en la clase anterior de Matemáticas, aclarando que fue el jueves pasado. Los alumnos entregan su tarea y él les recuerda lo visto en la clase anterior. El docente indica y escribe en el pizarrón el tema de la clase y la fecha. *Retoma la lección anterior y los conocimientos previos.*

El profesor utiliza, en ciertos momentos de la clase, el Huichol para comunicarse con los alumnos, con el objetivo de profundizar en la explicación de algunos asuntos, para dar la misma explicación que se había dado en Español, y para generar la participación de los estudiantes. *Usa principalmente el Español y sólo usa la lengua materna para profundizar en algunas explicaciones.*

Desarrollo

El maestro repasa los conceptos de los puntos cardinales utilizando el contexto de los niños y pregunta: ¿Por dónde sale el Sol?, ¿dónde está el Sol?, entre otras. Les indicó un ejercicio en el que tenían que levantarse de su lugar y señalar los puntos cardinales. *Relaciona el conocimiento con el contexto cercano.*

Después, el docente coloca un pliego de papel con un plano cartesiano que simula un mapa de la localidad. Explica su contenido y pone ejemplos del uso del mismo. Luego anota en el pizarrón ejercicios para resolver a partir del plano cartesiano que llevó a la clase. *Promueve que las niñas y los niños construyan sus propios conocimientos.*

Cuando el docente se cerciora que casi todos han terminado, los lleva a resolver el ejercicio entre todos en voz alta. Los alumnos son quienes van guiando al maestro para que lo responda en el pizarrón. *Permite que las niñas y los niños guíen la actividad del aula.*

Cuando terminan con el último ejercicio, el docente repasa el objetivo del trabajo que acaban de realizar.

Una vez que terminan con los ejercicios, el maestro les indica que van a revisar el trabajo del libro de texto de Matemáticas, y menciona que la primera actividad ya la hicieron de tarea y sólo tienen que resolver la actividad 2 de manera individual.

En un punto se detiene específicamente con un alumno durante varios minutos, se sienta frente a él y le ayuda a entender y resolver la actividad. *Atiende de manera diferenciada a algunos estudiantes respetando el ritmo de aprendizaje.*

Después de casi veinte minutos le pide a un niño que reparta los libros, fijándose de no entregar el libro a su dueño, y les indica que van a poner una palomita en el libro de

sus compañeros si la respuesta que pusieron es correcta y no van a poner nada si no lo es. *Promueve un proceso constante de evaluación, coevaluación y heteroevaluación.*

En seguida, el docente lee en voz alta la actividad 3 del libro de texto, para que los alumnos la resuelvan. *El libro de texto guía la actividad en el aula.*

Cierre

El maestro solicita a los estudiantes que se sienten, les comenta que más o menos saben para qué sirve el plano y tomando el libro les dice que sigue la Actividad 5, la cual deben resolver en casa.

Un esquema sintético de la clase 4 puede ser el siguiente:



Si entendemos que las flechas representan el flujo de conocimiento vemos que hay un constante intercambio de saberes entre el maestro y los alumnos, y que éste es equilibrado en ambas direcciones. Se construye el conocimiento mutuamente. El libro de texto gratuito juega un papel protagónico en la clase, convirtiéndose en el guía de la actividad. Finalmente, el contexto cercano es una variable que permea toda la clase tanto en las aportaciones del maestro como en las de los niños. La lengua materna

sólo se usa excepcionalmente y con el objetivo de hacer algunas explicaciones.

Los rasgos interesantes de la práctica docente del maestro son:

- Retoma la lección anterior y los conocimientos previos.
- Usa principalmente el Español.
- Sólo usa la lengua materna para profundizar en algunas explicaciones.
- Atiende de manera diferenciada a algunos estudiantes respetando el ritmo de aprendizaje.
- Relaciona el conocimiento con el contexto cercano.
- Promueve que las niñas y los niños construyan sus propios conocimientos.
- Permite que las niñas y los niños guíen la actividad del aula.
- Promueve un proceso constante de evaluación y la evaluación entre pares.
- El libro de texto guía la actividad en el aula.

Lo que quedó en sus corazones

La siguiente clase formó parte de un estudio de docentes de educación indígena realizado en una muestra de razón en el ámbito nacional. Logró un promedio de 8.5 en un proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la práctica docente con base en estándares de desempeño docente. La escuela de este caso se localiza en los Altos de Chiapas. Es una clase ejemplar en el manejo de la lengua indígena, pues se la utilizó predominantemente, el Español sólo se usó para aclarar ciertos conceptos o para realizar comentarios generales.

Inicio

El profesor inicia la clase preguntando a los niños sobre la tarea que les dejó la clase anterior, en la cual iban a investigar en su casa y a platicar lo que les habían dicho. Pide a un alumno recordar cuál era la tarea y el alumno señala que consistía en preguntar cómo era hace 10 años el paisaje de la comunidad. El maestro solicita a los alumnos que compartan lo que les comentaron sus papás y sus abuelos. *Rescata la memoria de la comunidad.*

Escribe en el pizarrón, en Tsotsil, el tema de la clase: “Contaminación del agua y del suelo”.

Desarrollo

El maestro pregunta en Español: “¿Para qué sirve el agua?”, y los alumnos empiezan a dar respuestas en Tsotsil como: “Es para tomar”, “para regar las plantas en temporadas de calor”, “para la preparación de alimentos que a diario necesitan” y “para lavarse los bigotes”, entre otras.

El maestro va escribiendo las respuestas en el pizarrón (en Tsotsil), y continúa haciendo preguntas (en Tsotsil) respecto a la importancia y uso del agua, y después de algunos minutos recupera y sintetiza los comentarios señalando que el agua es importante porque se puede tomar, sirve para regar y para hacer la comida.

Pregunta a las niñas y los niños: “¿Dónde consiguen el agua que utilizan diariamente?”, y los niños responden que tienen que abrir pozos para conseguirla, pero no en todas partes lo pueden hacer pues deben fijarse donde hay tierra húmeda para poder hacerlo. El docente pregunta a los alumnos si todos tienen pozo, y la mayoría responde afirmativamente. *Siempre hay relación entre el conocimiento y el contexto.*

Luego solicita a los alumnos que formen equipos y saquen el libro de Ciencias Naturales de 4° grado, en las páginas 140-141, para leer acerca de la contaminación. Les indica que lean el texto las veces que sea necesario para que entiendan lo que ahí dice. Reitera la importancia de que entiendan y analicen lo que dice la lectura para que a continuación comenten entre ellos lo que “quedó en sus corazones”. Hasta el momento toda la clase ha sido en Tsotsil. *Aprender como “lo que quedó en sus corazones”.*

Después de varios minutos de lectura y comentarios entre los integrantes de los equipos, el maestro pide que compartan sus reflexiones con todo el salón. Los niños le explican que entendieron poco porque les era difícil comprender la lectura, ya que no entienden bien el Español; sin embargo, cada equipo va respondiendo en Tsotsil lo que recuperaron de la lectura. El maestro los invita a ahondar más y aportar más elementos de la lectura y los niños van respondiendo. Comentan acerca de la importancia del agua, de dónde surge, a dónde va, los tipos de agua, la contaminación y las enfermedades. El maestro indaga sobre algunas tradiciones como prender una “candela” junto a los ojos de agua para que no se sequen y los alumnos aportan muchos comentarios. *Recupera las tradiciones comunitarias.*

El maestro escribe unas preguntas en el pizarrón y dice que no las tienen que contestar como están en el libro, sino de acuerdo con lo que investigaron en su casa, con lo que han visto, con lo que estuvieron comentando y con su opinión. Les pide que las comenten en equipo y les da tiempo para que las respondan. *Rescata de manera muy frecuente los saberes previos.*

Mientras los alumnos trabajan, el docente recorre los equipos para responder dudas y reitera la importancia de

que lo comenten en el equipo y no sólo trabaje una persona (*fomenta el trabajo en equipo*); que entiendan bien las preguntas para poder responder y que cada uno aporte lo que opina porque así se construyen las respuestas y se enriquecen. Después de un tiempo, señala que las respuestas las pueden escribir en Tsotsil. *Promueve la escritura de la lengua materna.*

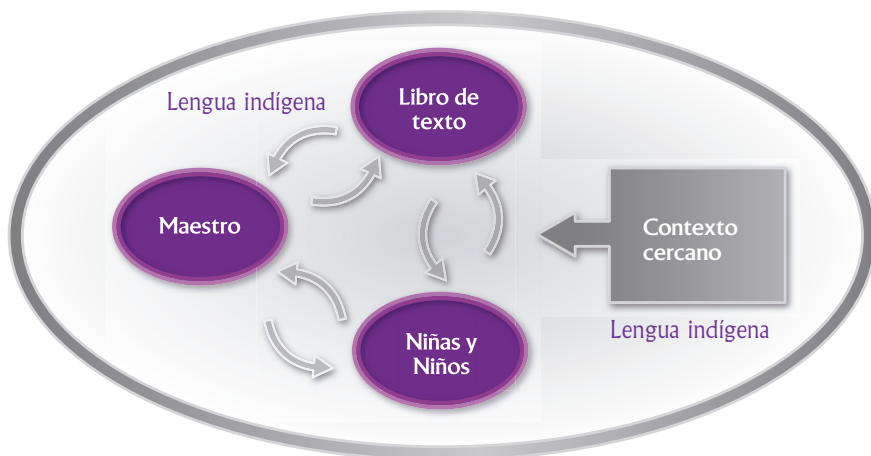
Cuando los equipos terminan, solicita que vayan dando las respuestas a cada una de las preguntas.

Los alumnos dan todas sus respuestas en Tsotsil. *Promueve la expresión oral en lengua materna.*

Cierre

Una vez que cada uno de los equipos compartió sus respuestas, el maestro señaló que las respuestas se quedaban ahí y después volverían a comentarlas para ver qué faltó, qué no está bien y si hace falta completar algo, pero que como era hora del recreo, continuarían posteriormente con más calma.

Un esquema sintético de la clase 5 puede ser el siguiente:



Si entendemos que las flechas representan el flujo de conocimiento, vemos que hay un constante intercambio de saberes entre el maestro y los alumnos, y que éste es equilibrado en ambas direcciones. Se construye el conocimiento mutuamente. El libro de texto gratuito juega un papel protagónico en la clase, aunque no es el protagonista de la lección. El contexto cercano es una variable que permea toda la clase, tanto en las aportaciones del maestro como en las de los niños. La lengua materna se usa durante casi toda la clase como medio de comunicación.

Los rasgos interesantes de la práctica docente del maestro son:

- Rescata la memoria de la comunidad.
- Usa de manera recurrente la lengua materna tanto escrita como hablada.
- Siempre hay relación entre el conocimiento y el contexto.
- Aprender es el equivalente a “dejar algo en sus corazones”.
- Recupera las tradiciones comunitarias.
- Rescata de manera muy frecuente los saberes previos.
- Fomenta el trabajo en equipo
- Promueve la escritura de la lengua materna.
- Promueve la expresión oral en lengua materna.

Lo que hacen los maestros

Las cinco clases anteriores son sólo un pequeño ejemplo de la manera en que los docentes de educación indígena en México dan clase. No obstante, a continuación se presentan algunos rasgos interesantes del análisis de la información recabada de entre los casi 200 maestros que en la actualidad están sistematizando su queha-

cer docente y/o están reflexionando en alguna de las diversas estrategias que la DGEI ha promovido con este objetivo. Estos proyectos han permitido descubrir características interesantes de estos maestros y sus prácticas.

En cuanto a la gestión escolar se ha observado que:

- Generalmente los docentes buscan transformar su práctica con el objetivo de mejorar los aprendizajes y motivar a sus estudiantes.
- Acercan el currículo a las comunidades y viceversa, respetando los contextos de vida y las culturas.
- Asumen la tarea educativa como un mecanismo de movilidad social, de desarrollo integral, y logran responder a la marginación social y cultural que impacta a la escuela.
- Involucran a la comunidad activamente en el aprendizaje de las niñas y los niños y en algunos casos se ocupan de alfabetizar a los padres y/o madres de familia.
- Se preocupan por el desarrollo económico, social y político de la comunidad.
- Cultivan una gran autoestima en sus estudiantes y con base en ella fomentan el respeto y la convivencia.
- Se comprometen vívidamente con causas como la ruptura de estereotipos, de prejuicios, y fomentan el diálogo entre diferentes comunidades.
- Construyen fuertes redes de apoyo y colaboración para atender temas que van desde lo pedagógico hasta lo comunitario y lo relacionado con su situación social y cultural.
- En muchos casos son gestores de la comunidad.

En cuanto a sus prácticas docentes:

- Permiten e incentivan que la comunidad se involucre con sugerencias en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Tienen una amplia conciencia del uso de la lengua materna. La emplean como medio de comunicación para explicar algunos temas difíciles, como lengua principal y, en menor medida, como objeto de estudio.
- Permiten que los alumnos sean protagonistas de sus aprendizajes.
- Retoman la visión holística de los pueblos indígenas trabajando interdisciplinaria e integralmente.
- Respetan el calendario y los ciclos comunitarios, así como la “hora de Dios”.
- Aplican el mecanismo de aprendizaje por imitación, propio de algunos pueblos indígenas, en muchas de sus prácticas.

Notas para el corazón

En este artículo se han tratado diversos temas como la realidad a la que se enfrentan los docentes de educación indígena de México, su perfil profesional y las exigencias que les impone la sociedad. No obstante, también hemos visto que el papel del docente es fundamental y en verdad incide en el objetivo final de la educación, que es crear sociedades más justas y seres humanos más felices.

En este camino se han ejemplificado las acciones de la DGEI en torno a las políticas educativas referentes a los maestros del subsistema. Si sabemos que los docentes pueden hacer la diferencia y que uno de los mecanismos es impulsar la reflexión y el intercambio de conocimiento en torno a lo que hacen, es precisamente lo que se promueve desde la institución. Además, queremos aprovechar el conocimiento surgido del intercambio, con el objetivo de construir una política integral en torno a la profesionalización de los docentes de educación indígena que

permita que la gran exigencia de la sociedad se traduzca en un gran orgullo por pertenecer a un cuerpo docente realmente especializado y que tiene en la diversidad una riqueza que reclama el siglo que apenas comienza.

Los docentes en contextos multiculturales y plurilingües están generando innovaciones de las cuales todo el sistema educativo puede y debe aprender. En este sentido, creemos que algunos apuntes en torno al futuro de la docencia en estos contextos se pueden esbozar así:

- Mucho se ha dicho en torno a la desigualdad en nuestra región. La frase célebre de que los pobres cada vez se hacen más pobres y los ricos cada vez concentran más la riqueza es cierta. Es verdad que somos reflejo de un mundo que se comporta así, pero después de más de 50 años en los que el tema es relevante para la agenda de los gobiernos latinoamericanos, me pregunto: ¿Superar las desigualdades educativas es motivo suficiente para movilizar esfuerzos en lo económico, político y social? Creo fervientemente que sí. En México no estamos lejos de producir información confiable en torno a “docentes eficaces o resilientes” (Carey, 2004; Haycock, 1998). Una política que incentive y promueva el desarrollo de estos maestros excepcionales puede cerrar la brecha. Incorporarlos como asesores o tutores de otros maestros y enviarlos a las escuelas de más bajo logro es un costo que vale la pena asumir y es una acción concreta que se puede llevar a cabo en el corto plazo.
- Si sabemos que los docentes pueden hacer la diferencia y que en las escuelas de educación indígena y multigrado es donde están surgiendo las innovaciones más interesantes, debemos retomar ese conocimiento y asumir la responsa-

bilidad de los aprendizajes de nuestros niños, aceptando, construyendo y promoviendo sistemas de evaluación justos, que consideren todos los componentes del fenómeno educativo en nuestras realidades. Debemos promover una cultura de evaluación pertinente del desempeño docente que legitime el uso de los resultados para establecer políticas de incorporación, promoción y formación, con vistas a mejorar la calidad e impulsar la igualdad en la educación.

- La formación en y para la interculturalidad no es un tema que competa sólo a los maestros de educación indígena o a los que atienden poblaciones en contextos vulnerables. Todos los docentes requieren una formación que les permita promover el conocimiento, valoración y diálogo con otras culturas y creencias. Es así que los maestros de educación indígena y las instancias responsables de su formación deben asumir el liderazgo y hacer que el sistema educativo nacional, y los maestros de la educación básica en general, aprendan de nuestras lecciones.
- Se exige explícitamente a los docentes de educación indígena que desarrollen competencias socioafectivas y éticas para aprender a convivir con la diversidad; a trabajar colaborativamente con personas cuyas costumbres y cosmovisiones son distintas; a resolver conflictos de manera pacífica; a negociar o comprender el punto de vista de otros, entre muchas otras. Sin embargo, los maestros de educación básica general no atienden este tema con la importancia que debieran. La realidad no da más plazos; ahora es cuando debemos saber y vivir en torno a los valores de la interculturalidad, la convivencia, la igualdad y el respeto.

- No menos importante es la idea de promover acciones coordinadas de formación inicial y en servicio para docentes que presten sus servicios en comunidades indígenas y/o en contextos vulnerables. Es claro que, entre otras cosas, debemos buscar que cada vez más docentes utilicen de manera cotidiana las lenguas de sus comunidades en los salones de clase. La lengua es un producto de la cultura y si hablamos de respeto por las culturas, los maestros de educación indígena debemos tener la conciencia de ellas, de su promoción y preservación.
- Finalmente, si lo que deseamos es impulsar la equidad, aquellos maestros que ejercen la labor educativa en contextos donde los desafíos son mayores como nuestras escuelas, debieran contar con recursos educativos, sistemas de incentivos pertinentes y equipos técnicos especializados.

Es afortunado el momento y el acervo de conocimiento actual. Si sabemos que los docentes marcamos la diferencia y más en contextos de vulnerabilidad, no hay excusa para evadir nuestra parte de la responsabilidad y hacer que los más de 1.2 millones de niños y niñas que asisten a nuestras escuelas tengan la posibilidad de decidir de manera autónoma acerca del futuro que desean. Hace unos años podíamos decir que estábamos condicionados por el contexto y condenados por el entorno socioeconómico, ahora sabemos que existe una salida; esa salida somos los docentes, debemos simplemente correr el riesgo y asumir cabalmente la misión que nos corresponde.

Notas

- 1 Este documento recibió innumerables aportes de una persona a la que debo agradecer explícitamente, Bibiana Penagos Reyes, subdirectora de vinculación institucional de la DGEI. Es principalmente una reflexión motivada por los trabajos que a partir de 2008 hemos realizado en la Dirección para la Formación y el Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena en la DGEI. En este sentido las virtudes del texto deben atribuirse a todos los miembros del equipo de esta área, por su parte, los desaciertos son responsabilidad exclusiva del autor.
- 2 Pintor excepcional e incansable activista político, es considerado uno de los más grandes artistas del siglo XX. Se puede ver una interesante reseña en: http://es.wikipedia.org/wiki/Pablo_Picasso
- 3 Quizás el más importante de los pintores considerados impresionistas. Se puede ver una interesante reseña en: http://es.wikipedia.org/wiki/Claude_Monet
- 4 Se usan términos como maestro, profesor y docente para referirnos al mismo actor del sistema educativo.
- 5 En México existe un ejemplo exitoso de nivelación profesional para docentes de educación indígena impulsado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Es un proyecto diseñado para docentes en servicio, que articula sesiones presenciales y tiene como objetivo final formarse en y con la práctica. En la actualidad la DGEI se encuentra trabajando de manera coordinada y articulada con la UPN en el marco de la “estrategia de profesionalización de docentes de educación indígena”.
- 6 Mucho tiempo se pensó que el nivel educativo de la familia y, principalmente el de la madre, era una importante variable que influía en el aprendizaje de sus hijas e hijos.
- 7 El determinismo social fue institucionalizado principalmente por Coleman y Passeron, y sostiene que la escuela, en lugar de combatir las diferencias sociales, las reproduce.
- 8 Se habla de rasgos interesantes en el sentido de asuntos que llamaron la atención después de un análisis minucioso de los videos.

- 9 En México existe un libro de texto gratuito para los alumnos del sistema educativo. También existe un libro para el maestro. Algunas investigaciones han documentado que el libro de texto llega a ser la guía de la clase, lo que lo convierte en el responsable de los aprendizajes de niñas y niños.

Bibliografía

Alezones, J. (2004). “El tejido pedagógico multidimensional: la trascendencia del docente reflexivo”, en *Educare*, año 8, núm. 26, julio-ago-sep.

Alex, L. (1991). “Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación”, en *Formación Profesional*, núm. 2, pp. 23-27.

Alvariño, C. (2000). “Gestión escolar: Un estado del arte de la literatura”, en *Paideia*, núm. 29, pp. 15-43.

Arduino, J. (2001). “La evaluación desgarrada: Entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial)”, en M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior, México*, UAM-UNAM-UABJO, pp. 19-35.

Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Narcea.

Blanco, R. (2005). *Curso Taller: Investigación y sistematización de innovaciones educativas 2005-2006*. Versión preliminar del Módulo Innovación educativa y calidad de la educación, UNESCO, Red INNOVEMOS.

Booth, T. y M. Ainscow (2004). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, UNESCO-CSIE, Centre for studies on Inclusive Education-CSIE-Bristol, United Kingdom.

Bourdieu, P. y J. Passeron (1985). *La Reproducción*, Madrid, Editorial Laia.

Brookes, C. (2005). *Gaining Competitive Advantage through Knowledge Management*. Disponible en: <http://gvt.com/kmpap2us.htm>

Brophy, J. y T. Good (1986). “Teacher behavior and student achievement”, en WITTROCK, M. (ed.), *Handbook of research on teaching*, 3rd. ed., New York, McMillan.

Bunk, G. (1994). “La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA”, en *Revista profesional*, núm. 1, Berlín.

Carey, K. (2004). “The real value of teachers: Using new information about teacher effectiveness to close the achievement gap”, en *Thinking K-16*, Vol. 8, núm. 1, pp. 3-42.

Chesbrough, H. W. Vanhaverbeke y W. Joel (2006). *Open innovation: Researching a new paradigm*, Oxford University.

Coleman, J. (1989). “Social capital in the creation of human capital”, En *America Journal of Sociology*, núm. 94.

Coleman, J. (1990). *Quality and achievement in education*, Boulder, Westview Prest.

Coll, C. y J. Palacios (2004). “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza”, en *Revista Sicología de la Educación*, Madrid.

Coll, C. y E. Martín (2006). “Vigencia del debate curricular”, en: *Revista PRELAC*, núm. 3, diciembre 2006, Chile, PREALC/ UNESCO.

Contreras, P. (2003). *Me llamo Kohfam. Identidad hacker: una aproximación antropológica*, Barcelona Gedisa.

Corte de caja (2009). “La RIEB en números”, en *AZ Revista de Educación y Cultura*, mayo, p. 30.

De Hann, M. (1999). *Learning as cultural practice: How children learning in mexican mazahua community*, Amsterdam, Thela Thesis Publishers.

Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana/UNESCO.

Díaz, M. (1998). *Didáctica y currículo*, Bogotá, Magisterio.

Douglas, D. (2003). “Grounded theories of management: a methodological review”, en *Management Research News*, t. 26, núm. 5, Patrington.

Duke, D. y R. Stiggins, R. (1997). *Más allá de la competencia mínima: Evaluación para el desarrollo profesional. Manual para la evaluación del profesorado*, Madrid, La Muralla.

Echeverría, B. (1993). *Formación profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.

Echeverría, B. (2002). *Gestión de la Competencia de Acción Profesional*, Barcelona, Universidad de Barcelona.

Ferrer, F. (1996). *Los docentes, la gestión de la escuela y la innovación educativa*. Conferencia Internacional de educación sobre el tema: Fortalecimiento del rol de los docentes en un mundo en transformación, 45ª Reunión, Ginebra, 30 de septiembre-5 de octubre.

Fierro, C. (1994). *Ser maestro rural: una labor imposible*, México, Secretaría de Educación Pública.

Floden, R. E. (2001). “Research on Effects of Teaching: A Continuing Model for Research on Teaching”, en V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 4th. ed., Washington, American Educational Research Association, pp. 3-16.

Fuentes, M. y Herrero, J. Evaluación Docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2, disponible en: <http://www.uva.es>.

Giné, N. y A. Parcerisa (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa, la secuencia formativa: fundamentos y aplicación*, Barcelona, Graó.

Grupo del Banco Mundial. *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994 – 2004*. México. Datos destacados en: <http://worldbank.org/NTJCPYB2FO22/01/09>

Haycock, K. (1998). “Good teaching matters. How well-qualified teachers can close the gap”, en *Thinking, K-16*, vol. 3, núm. 2.

Henderson, N. y M. Milstein (2003). *Resiliency in schools. Making it happen for students and educators*, Thousand Oaks, Ca., Corwin Press, Inc.

Hiebert, J. (1999). “Relationships between research and the NCTM standards”, en *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 30, núm. 1, pp.3-19.

INEE (2004). *La educación indígena: el gran reto. Los Temas de Evaluación*, México, Colección de Folletos.

Informe Comisión DELORS (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santiago, Chile.

Joe, J. (1994). “Revaluing native-american concepts of development and education”, en Greenfield, P. y R. Coocking (eds.) (1994). *Cross-cultural Roots of Minority Child Development*, New Jersey, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Kannapel, P. y S. Clements (2005). *Inside the black box of high-performing high-poverty schools*, Lexington, Kentucky, Prichard Committee for Academic Excellence.

Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin.

Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*, Barcelona, Gestión 2000/EPISE.

Loera, A. et al. (2006). *La práctica pedagógica videograbada*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

Navio, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*, Barcelona, Octaedro.

National Research Council (1999). "How People Learn: Brain, Mind, Experience and School", en, J. D. Bransford, A.L. Brown y R.R. Cocking (eds.), *Committee on Developments in the Science of Learning*, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, Washington.

Nonaka, I. y H. Takeuchi (1995). *The Knowledge-Creating Company*, Oxford. University Press.

Osborne, J. (1994). "Some similarities and differences among phenomenological and other methods of psychological qualitative research", en *Canadian Psychology*, t. 35, núm. 2, Ottawa.

Parker, L. y B. Roffey (1997). "Back to the drawing board: Revisiting grounded theory and the everyday accountant's reality", en *Accounting, Auditing and Accountability*, vol.10, núm.1, pp. 212-247.

Perrenoud, P. (1998 a).»La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. Contribution à la réflexion sur les programmes», *Pédagogie collégiale*, vol. 11, núm. 3 ; vol. 11, núm. 4, Québec, pp. 16-22.

Perrenoud, P. (1998 b). «De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants», in TARDIF, M., C. Lessard, y C. GAUTHIER, C. (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Paris, PUF, pp. 153-199.

Perrenoud, P. (1999). *Dix Nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF éditeur.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).

Portocarrero, C. y R. Cuenca (2003). *Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión*, Lima, Ministerio de Educación de Perú y PROEDUCA/GTZ.

Preiss, D. (2005). *The task of teaching: Folk pedagogy and Instructional Practice in Chile's, Elementary Education*, Tesis de doctorado no publicada, New Haven, Yale University.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (2004). *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*, Santiago, PREAL.

Sanmartín, R. (2003). *Observar, comparar, escuchar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*, España, Ariel.

Sañudo, L. (2005). “La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica”, en *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, 21 pp.

Schmelkes, S. (2001). *Educación Intercultural*. Conferencia presentada en la inauguración del diplomado en Derecho y Cultura Indígena, impartido por la Asociación Mexicana de Naciones Unidas y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Secretaría de Educación Pública, Dirección general de Educación Indígena (2009). *Estadística Total de Educación Indígena- Inicial y Básica. Inicio de ciclo escolar 2007-2008*, México, pp. 7-8 y Anexo II.

Stehr, N. (2001). “A world made of knowledge”, en *Theory and Society*, noviembre-diciembre, pp. 89-92.

Stiegler, J., R. Gallimore y J. Hiebert (2000). “Using video surveys to compare classrooms and teaching across cultures: Examples and lessons from the TIMSS Video Studies”, en *Educational Psychologist*, núm. 35, pp. 87-100.

Stiegler, J. y J. Hiebert (1999). *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*, New York, The Free Press.

Tabachnick, B. y L. Fidell, L. (2001). *Using Multivariate Statistics*, 4th. ed., Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

TIMSS (1995). *Trends in International Mathematics and Science Study, Technical Report*, Volume I, The International Study Center Lynch School of Education. Boston, Consultado en Internet, <http://isc.bc.edu/timss1995i/TIMSSPDF/TRall.pdf>

TIMSS (1999). *Trends in International Mathematics and Science Study, International Mathematics Report. The International Study Center Lynch School of Education*. Boston, Consultado en Internet: http://isc.bc.edu/timss1999i/pdf/T99i_Math_All.pdf

TIMSS (2003). “Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)”, en *Assessment Frameworks and Specifications 2003*, 2nd. ed., Boston, The International Study Center Lynch School

of Education. Consultado en Internet: http://timss.bc.edu/timss2003i/PDF/t03_af_book.pdf

UNESCO (2007a). *Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos*, Chile, OREALC/UNESCO.

UNESCO (2007b). *Informe regional. Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*, Chile, OREALC/UNESCO.

UNICEF-MINEDUC (1999). *Cada escuela es un barco: cartas de navegación de comunidades que aprenden*, Chile.

Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*, Santiago, PREAL.

Varcárcel, M. (2004). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*, Córdoba, Universidad de Córdoba.

Villar, L. (ed.) (2004). *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*, Madrid, McGraw-Hill.

Wittrock, M. (ed.). *Handbook of research on teaching*, 3rd. ed., New York, Macmillan Publishing.

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: cómo enseñar*, Barcelona, Graó.

Zabala, Z. y L. Arnau (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó.

Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

Zavala, V. (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate*, Perú, Ministerio de Educación PROEDUCA-GTZ.

Capítulo 8

Las comunidades hablan

Profr. Marcelino Hernández Beatriz

Cómo cuentan, miden y pesan en las comunidades indígenas

Para atender los objetivos: 1) “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” y 2) “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”, planteados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la Dirección General de Educación Indígena promueve recuperar los saberes de las comunidades indígenas que se refieren al conteo, la medición y pesos, con la finalidad de elaborar materiales bibliográficos y audiovisuales que sirvan de apoyo didáctico para los niños de educación primaria y les ayuden en la comprensión de los temas de la asignatura de Matemáticas.

Todo lo que saben las personas que viven en la comunidad, por ejemplo, cómo curarse con las plantas medicinales, cómo elaborar las ollas y comales de barro, cómo construir una casa, la siembra de los cultivos, la preparación de los alimentos, etc., son los saberes comunitarios, punto de partida para el desarrollo y comprensión de los temas de las distintas asignaturas que se imparten en los centros educativos. La recuperación de este material no abarca sólo al ámbito cultural sino que debe enfocarse desde el punto de vista pedagógico porque se sabe, gracias a algunos estudios, que un aprendizaje

significativo y útil para la vida debe partir de lo que el alumno conoce, del entorno que lo rodea. Lo anterior va de la mano del uso del lenguaje, ya que el aprendizaje será posible cuando el alumno entienda lo que el maestro le dice, por ello debemos tener claro que esta enseñanza será mejor si se imparte en la lengua materna del alumno, como lo menciona Cassany: “En la primera lengua, el niño o la niña realizan los aprendizajes lingüísticos de carácter general. Además de un vehículo de comunicación, debe encontrar en ella una forma de ordenación del pensamiento y de formulación de los resultados de esta ordenación”. Por tanto, “en la primera lengua se aprenden todos los procedimientos propios de la misma materia y todos los procedimientos que serán subsidiarios para el aprendizaje de las otras materias.¹ De ahí la importancia de que a los alumnos se les enseñe a partir de lo que saben y en su lengua materna, entendiendo que no es posible apropiarse del lenguaje matemático cuando no se tiene la competencia comunicativa, reflexiva y analítica del español, tratándose de niños indígenas que tienen como lengua materna la indígena. Siguiendo este razonamiento, cito a Saussure, que menciona que el signo lingüístico tiene dos caras: concepto (significado) e imagen acústica (significante). De donde partimos que al mencionar una palabra, ésta nos lleva a una representación mental a partir de lo que se conoce, y entre más se conoce esa palabra, más amplia será la imagen del concepto; en caso contrario no habrá ninguna representación mental y la actitud del sujeto será de desconcierto, de duda y fracaso; lo que finalmente lleva a los alumnos a la simple memorización de los procedimientos de las operaciones básicas de las matemáticas.

Los alumnos no comprenden las explicaciones matemáticas que se les brindan porque no se hace referencia al mismo sistema

que ellos utilizan de manera cotidiana, por tanto, es importante considerar, conocer y empezar con el método que ellos usan, desde su entorno, y que sea ése el punto de partida para impartir la asignatura de Matemáticas en el aula.

El científico ruso Vigotski ha explicado que el conocimiento es social porque todo lo que uno aprende es gracias a que los demás lo han transmitido, de manera directa o indirecta y, el aprendizaje, o el cómo uno lo aprende depende de cada quien, porque no todos aprendemos de la misma manera y a la misma velocidad. Por tanto, los saberes comunitarios no pueden ser ignorados en el aula. Los niños y las niñas indígenas desde muy temprana edad entran en contacto con los conceptos matemáticos; aprenden a medir, a pesar y a contar como lo hacen las personas que los rodean. Aprenden a utilizar las herramientas y los utensilios con los que viven y con ellos construyen un procedimiento que les permite contar, medir y pesar. Por ahora podemos decir que las matemáticas que se aprenden en las aulas no son consideradas como verdaderos conocimientos matemáticos de las formas de medir, contar, pesar y hacer las operaciones para resolver distintas cuestiones formales de las personas que viven en las comunidades, en este caso los indígenas; esto porque no aceptan ni quieren manejar los procedimientos que son más deductivos. Terezinha Carraher dice lo siguiente: “El cálculo de los granos por medio de latas de sardinas no es proceso aceptado en la escuela, donde sólo se trabaja con medidas convencionales, pero representa una solución adecuada, que supone los mismos conceptos matemáticos utilizados si hablásemos en litros”. Estas prácticas sociales de conteo, de medición y de peso en el entorno social y cultural de los alumnos deben considerarse importantes para su recuperación y para que, de alguna forma, representen un punto de análisis en el aula.

Todo alumno aprende mejor nuevos conocimientos cuando se parte de aquello que ya sabe del tema (saberes previos), aunque esto no sea exactamente igual a la forma en que se enseña en la escuela. Alcanzar otro nivel de desarrollo es precisamente lo que Vigotski llama la “zona de desarrollo próximo”. También Piaget menciona que “un aprendizaje se da a partir del entorno del educando (alumno), desde la manipulación de los objetos, la visualización y la experimentación, estos elementos se logran a partir de que el maestro inserta conocimientos que permiten al alumno tener comprensión de lo que se habla, que el alumno descodifique los conceptos”. En otras palabras, un buen aprendizaje se da cuando el sujeto lo hace suyo, lo toca, lo huele, lo observa. Tal vez sea aplicable la frase que dice “la práctica hace al maestro”. Lo anterior nos lleva a la conclusión de que el alumno encontrará mayor interés por la asignatura cuando encuentre en ella algo que no es ajeno a su práctica cotidiana, lo que conlleva al desarrollo del interés y al reforzamiento de su autoestima. Entonces, el desarrollo de los temas y la adquisición y apropiación de los procedimientos no se harán de manera mecánica, sino que más bien se impartirán los aprendizajes significativos que repercutan de manera directa en el aprovechamiento escolar.

Al recuperar los saberes comunitarios se fortalece la identidad de los alumnos y se sentirán orgullosos del grupo étnico al que pertenecen, porque se les habrá demostrado que su cultura no es inferior a ninguna otra, sino que son simplemente diferentes.

La tarea es realizar esta recuperación de los saberes sobre el conteo, medición y pesas de manera paulatina, en todas las lenguas que hay en nuestro país. En esta ocasión veremos algo del sistema de conteo de la cultura náhuatl.

NÚMERO	DENOMINACIÓN NÁHUATL	SIGNIFICADO LITERAL
1	Se	Uno
2	Ome	Dos
3	Eyi	Tres
4	Navi	Cuatro
5	Makuili	Cinco
6	Chikuase	Seis
7	Chikome	Siete
8	Chikueyi	Ocho
9	Chiknavi	nueve
10	Majtlaktli	diez
11	Majtlaktli uan se	diez más uno
12	Majtlaktli uan ome	diez más dos
20	Sempoali ó sepouali	una cuenta (veinte)
21	Sempoali uan se	veinte más uno (20+1)
22	Sempoali uan ome	veinte más dos (20+2)
30	Sempoali uan majtlaktli	veinte más diez (20+10)
31	Sempoali uan majtlaktli uan se	veinte más diez más uno (20+10+1)
40	Ompoali ó omepoali	dos veces veinte (2x20)
41	Ompoali uan se	dos veces veinte más uno (2x20+1)
42	Ompoali uan ome	dos veces veinte más dos (2x20+2)
50	Ompoali uan majtlaktli	dos veces veinte más 10 (2x20+10)
51	Ompoali uan majtlaktli uan se	dos veces veinte más 10 más uno (2x20+10+1)
60	Expoali o eyipoali	tres veces veinte (3x20)
61	Expoali uan se	tres veces veinte más uno (3x20+1)
70	Expoali uan majtlaktli	tres veces veinte más 10 (3x20+10)
71	Expoali uan majtlaktli uan se	tres veces veinte más diez más uno (3x20+10+1)

La suma:

A partir del 11 se va sumando; se dice *majtlaktli uan se* (diez más (y) uno); *majtlaktli uan ome* (diez más (y) dos).

Multipliación:

- *Se poali*, una cuenta=una vez veinte (1x20).
- *Se tsontli*, un manajo (20 veces 20) = una vez 400 (1x400).
- *Makuili tsontli*, cinco manajos = cinco veces cuatrocientos (5x 400).
- *Se xikipili*, un amarre= una vez ocho mil (1x8000).
- *Se tsontli xikipili*, cuatrocientos amarres, cuatrocientos veces ocho mil (400x8000): 3 200 000.

La división:

- Casi siempre usamos las mitades, mitades de las mitades: *tlajko* (mitad): *tlajkotona* (medio día), *tlajkoya* (cintura), *tlajko ita* (partirlo a la mitad), *tlajko* (cuartillo).
- Se usa mucho el *tlajko* ciento, como cincuenta, *tlajko* mil como quinientos.
- En nuestra numeración, para referirse a la cantidad de mil se dice: dos veces cuatrocientos y medio. Una vez 400 es igual a 400; dos veces cuatrocientos es igual a 800 y la mitad de otro cuatrocientos es doscientos, lo que nos da como resultado mil. De manera sintética se diría: *ome tsontli uan tlajko*.

A la **suma** se le conoce con el nombre náhuatl *tijpiuisej* (lo aumentamos, le pegamos, le añadimos). Esto significa que aumentar, sumar, es agregar una parte a otra inicial, este agregar puede ser de la misma cosa o de algún objeto, de algo líquido

o sólido, y lo que se aumenta o suma puede ser más chico, más grande o igual.

Multiplicar, en la mentalidad náhuatl, se hace usando el litro o el cuartillo; como sabemos que el cuartillo contiene cinco litros, o en algunos casos tres, esto quiere decir que podemos aplicarlo con la siguiente situación: si un cuartillo es de cinco litros, esto es igual a 5×1 , de dos cuartillos: 2×5 ; 20 cuartillos es 5×20 . El 5 representa el número de litros y el otro número la cantidad de cuartillos. El resultado será el número de litros.

Con las mancuernas de pilón se puede usar el mismo procedimiento, sólo que en lugar de 5 sería 4: 4×2 , 4×20 , el cuatro representa el número de mancuernas y el otro número equivale al número de manos, y el resultado será el número de mancuernas.

Como ya se mencionó anteriormente, la numeración nahua ya de por sí nos lleva a la suma, resta y multiplicación, pero también podemos ver que maneja mitades.

Las fracciones comenzamos a hacerlas desde que sabemos que el “cuartillo” es de cinco litros, que la “mano” equivale a cuatro “mancuernas de pilón”, que una “tarea” de leña equivale en promedio a dieciséis “cargas” o “tercios”.

En la lengua náhuatl podemos traducir el concepto de fracción con el nombre de *tlajtlapantli* (pedazos, en partes). Luego, para poder enseñarles que un tercio significa una parte de tres pedazos (ya que cuando partimos algo decimos *tijlatlapatsaj*, *tijtetekij*, lo partimos, lo cortamos, respectivamente), es correcto decir: *se tlen eyi tlajtlapantli*, un pedazo de tres partes. *Ome tlajtlapantli tlen chikueyi tlajtlapantli*, dos de ocho pedazos; dos octavos, *ome tlajtlapantli tlen ome*, dos de dos pedazos.

Otras formas de conteo

La forma de contar en diversas comunidades se basa en algunos productos: a través de mano (cuatro unidades) como es el caso de los pilones y de los manojos, como el caso del zacate; cuatro manojos equivale a una mano.



Figura 1.

MANCUERNA: Equivalente a un pilón. Se compone de dos piezas unidas que forman una mancuerna.



Figura 2.

MANO: Equivale a cuatro mancuernas de pilón.

UN TERCIO: Se compone de veinte manos, que equivale a ochenta mancuernas.

CARGA: Se compone de cuarenta manos, equivalente a ciento sesenta mancuernas.



Figura 3.

LITRO: Está hecho de madera y mide un decímetro cúbico. Sus medidas son 10x10 cm. Se usa para medir productos que se venden en pequeña cantidad.



Figura 4.

CUARTILLO: También está hecho de madera y sirve para medir maíz, frijol, chile y equivale a cinco litros.

Sus medidas son 20x12.5 cm.

Este instrumento se usa para medir semillas en cantidades más grandes.

ALMOJ: Así se le llama a la medida de cuatro cuartillos de maíz o frijol.

CARGA: Se llama así a dos costales con maíz o frijol, con 14 cuartillos en cada costal. Es decir, 28 cuartillos. Que son cargados por mulas o caballos.



Figura 5.

TAREA: Se dice tarea a lo equivalente de 12 a 16 cargas de leña. Un rollo equivale a una carga.

Para medir distancias

En la cultura náhuatl encontramos que es muy característico el empleo de medidas antropométricas (unidades de medida a partir del cuerpo), en especial al referirse a longitudes, en las que se observa que para medir se usan los dedos, las manos, los brazos y pies, principalmente.

Lo anterior indica que, para tomar las medidas, nuestros antepasados requerían conocer su propio cuerpo con exactitud, y podemos inferir que estas medidas variaban en función de la complejidad de cada persona, de manera que si la persona tenía una complejidad menor al promedio, debía agregar lo que le faltaba; situaciones que les permitieron conocerse a sí mismos y a partir de ello conocer todo lo que los rodeaba.

Las fotos muestran algunos ejemplos de medidas usando algunas partes del cuerpo.



Sucede algo similar en la numeración del sistema náhuatl, que como sabemos es vigesimal. De acuerdo con algunos estudios publicados, esta forma de contar tiene relación con el número de los dedos de las manos y de los pies, que son 20. El 20 es la base de este sistema, porque a partir él se forman todas las cantidades siguientes. Lo interesante es que se va sumando y/o multiplicando, como en la numeración náhuatl, y la base del conteo se hace a través de conjuntos; de cuatro en cuatro, de cinco en cinco, pero cada grupo se vuelve a contar como uno; es decir, un veinte, dos veintes, etcétera.



Una mano equivale a cinco



Dos manos equivale a diez



Manos y pies equivalen a veinte

En lo que respecta a las medidas con pesas o peso, básicamente se usaban objetos que ellos mismos elaboraban buscando equivalencias para el intercambio de sus productos, y las hacían con ollas, canastos, jícaras o latas vacías de sardinas, hasta que conocieron las pesas aceptadas internacionalmente, y entonces buscaron sus equivalencias con piedras o instrumentos; sin embargo, en la actualidad se siguen buscando equivalencias.

Éstos son algunos objetos que se usan para medir volúmenes: costales, chikiuites, latas de sardina y jícaras. Estos objetos se usan para hacer los trueques. Los campesinos adquieren algunos productos o mercancía y a cambio entregan algunos productos del campo medidos con objetos que a continuación se muestran.



Koxtali - Costal



Koachikiuitl - Tancolote



Lata de sardina



Jícara

Vocabulario de variantes de las lenguas indígenas

Una de las tareas prioritarias de la Dirección General de Educación Indígena es contribuir al desarrollo y revitalización de las lenguas indígenas del país desde las aulas de educación indígena; de acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) existen 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes dialectales,² un verdadero mosaico lingüístico y cultural.

Para darnos una idea del número de variantes dialectales (son las diferentes formas de habla, local o regional derivadas de cada lengua) que tienen algunas, están: mixteco, 81 variantes; zapoteco, 62; náhuatl, 30; mazateco, 16; chinanteco, 11; las siguientes lenguas cuentan con menos de 10 variantes y hay sólo 32 lenguas que no presentan variantes.³

Si bien esta variedad lingüística representa una riqueza potencial para ampliar los conocimientos, en el aula provoca una situación que causa interferencia para la lengua estándar, la lengua franca;⁴ por ello, los maestros hacen adecuaciones para la enseñanza de una u otra lengua, aunque se recurre mayoritariamente a la lengua española, en detrimento de los alumnos hablantes de alguna de las lenguas indígenas.

Los maestros de educación indígena todavía no cuentan con suficiente material bibliográfico bilingüe o monolingüe en lengua indígena. Algunos de los materiales que existen en las bibliotecas de aula están escritos en una variante que no corresponde con la de la localidad o de la región y por ello no se aprovechan para la adquisición de la lectura y la escritura. Son textos que no se comprenden porque tienen variantes de tipo léxico, fonológico y morfológico. También es cierto que para la escritura de la mayoría de las lenguas indígenas del país no se cuenta con gramáticas, diccionarios, vocabularios, etc., porque aún no se ha resuelto el problema de las variantes dialectales y no se ha hecho una normalización de las lenguas. Misma que no es sencilla, ya que implica que una de las variantes debe ser tomada como base y se tendría que imponer sobre las otras.

Elaborar vocabularios de variantes de las lenguas indígenas no resuelve, en su momento, las dificultades pedagógicas del proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las asignaturas, ya que la lengua como vehículo de comunicación no es privativa de la asignatura del español o lengua indígena; sin embargo, ayudaría a que los maestros comprendieran las variantes dialectales y a que las dificultades que éstas presentan en la comunicación fueran salvadas, porque en realidad a veces sólo se trata de una simple actitud lingüística⁵ que asumen los maestros. Asimismo, estos vocabularios ayudarán a docentes y alumnos a comprender mejor las diferencias lingüísticas: fonológicas, léxicas y morfológicas,

además de que estrecharán lazos de identidad entre los pueblos hablantes de una misma lengua.

Al elaborar las listas de vocabulario también existe la posibilidad de formar los sinónimos de las lenguas que ahora sólo cumplen la función de variantes de tipo léxico y serán sinónimos hasta que todos los hablantes de la lengua utilicen una u otra palabra para referirse a un mismo objeto o concepto sin que cause confusión o desconocimiento. Por ejemplo, en la lengua náhuatl: *lelax*, *nelax*, *aloxox*, *xoktl* son las formas en que se puede denominar a la naranja; o *tlalpotektli*, *tlalpopoxtli*, *tlalkuajnextli*, para denominar al polvo.

Los vocabularios de variantes dialectales ayudarán a la estandarización de las lenguas en la parte fonética y gráfica porque, a mayor convivencia entre las variantes, mayor es su identificación y comprensión, lo que con el paso del tiempo les permitirá a los hablantes leer y comprender mejor las palabras de otras regiones; e incluso, aceptarlas.

El siguiente cuadro es un ejercicio que se realizó en 10 estados, con 14 variantes y ocho palabras en lengua náhuatl. Es un ejercicio que se hizo para observar las diferencias dialectales e identificar el grado de inteligibilidad.

En este cuadro se observan las variantes de tipo léxico, que son aquellas palabras que difieren totalmente, por ejemplo: *tsikuini* y *patlani*: brincar. Variante de tipo fonológico son aquellas palabras que cambian algún sonido. Ejemplo: *alaxax* y *lalax*: naranja. Y aquellas variantes de tipo morfológico que se refieren a la estructura gramatical: *youali*, como sustantivo y *tlayoua*, como un verbo: está oscureciendo.

El vocabulario debe partir de entradas base con un promedio no menor de mil palabras como prueba piloto, el cual contenga básicamente sustantivos, adverbios, adjetivos, verbos en los tiempos más usuales, conectores, prefijos, sufijos y pronombres,

ESTADO	CASA	LUNA	TIERRA	PAPEL	BRINCA	BLANCO	NOCHE	MARANJA
Hidalgo	KALI	MEETSTLI	TLALI	AMATL	UITONI	CHIPAUAK	YOUALI	XOKOTL
Veracruz	KALI	MEETSTLI	TLALI	AMATL	UITONI	CHIPAUAK	YOUALI	ALAXOX
San Luis Potosí	KALI	MEETSTLI	TLALI	AMATL	TSIKUINI	CHIPAUAK	YOUALI	LALAX
Guerrero (1)	KAJLI	MEETSTLI	TLALITPAKTLI	AMATL	TSIKUINI	ISTAK	TLAYOUA	KAJI
Región (2)	KALI	MEETSTLE	TLALI	AMATL				KAJYEL
Región (3)	KALLI		TLALLI	AMATL				
Puebla: Sierra Negra	CHANTS I-KALI	METSTLI	TLALI	AMATL	TSIKUINI	ISTAK	YOBACYOWAC	
Sierra Norte	KALI	METSTLI	TLALI	AMATL	PATLANI	ISTAK	TLAYOUA	
Tetela de Ocampo	KALI	METSTI	TLALE	AMAT	AJKOTSIKUINI	ISTAK	YOUAK	ALAXAX
Jalisco	KALI	MESTKI	TLALI	AMATL	UITONI	CHIPAUAK	TLAYOUA	LALAX
Durango (Mezquitail)	KAL	MESTE	TAL	AMAT	TSIKWIUN	ISTAK	TAYO	
Morelos	KALI	METSTON	TLALI	AMATL	TSEKUINI	CHIPAUAK	TLAYOA	ALAXOXTIK
Michoacán	KALI	MESLI	LALI	AMAL	TSIKUINI	ISTAK	LAYUA	LALAX
Tlaxcala (Sur)	KALI	MEETSTLI	TLALI	AMATL	TSEKUINI	ISTAK	YOUAK	LALAX

con una traducción literal y ejemplificando cómo se usan en los diferentes discursos.

La recuperación debe darse desde la forma de hablar de cada región, sin que se sustituyan unos sonidos por otros, por no ser la variante mayoritaria.

Respetar los tonos cortos, largos; glotales, acentuación, etc., aunque esto implique, donde ya tienen alfabeto, agregar otras grafías o eliminar algunas. Además de ir ejemplificando cuando las palabras tengan más de una definición.

Promover distintos tipos de vocabulario por campos semánticos que pueden ser en lengua indígena-español; español-lengua indígena y en lengua indígena-lengua indígena.

Es importante identificar las variantes dialectales anotando el tipo de variante de que se trate, el lugar o región a que corresponde; con esto siempre se podrá identificar y cuando lo lean personas que pertenezcan a otras variantes lo identificarán, hasta que poco a poco lo consideren como propio, aunque los hablantes, en la parte oral, usen su propia variante, la cual funciona además como identidad de grupo.⁶

En la parte del fortalecimiento de la identidad étnica estos vocabularios ayudan a la cohesión de las culturas como grupos étnicos y no se propicia la separación entre las mismas lenguas, lo que provoca, de alguna forma, la discriminación de unas sobre otras, al tiempo que de manera paralela se da el respeto a la diversidad lingüística que se estipula en *Ley General de Educación*, en su artículo 7º, fracción IV: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas” y en el Programa Sectorial de Educación con el objetivo dos, en el rubro de Estrategia y Líneas de acción, 2.4, párrafo cinco: “Diseñar materiales didácticos pertinentes que apoyen los procesos

de aprendizaje y la diversidad lingüística, así como el dominio de la lengua nacional”.

Los vocabularios ayudarán a la consolidación de la asignatura de Lengua Indígena, ya que es un material que fortalece el desarrollo de las funciones y las prácticas sociales del lenguaje y hace que la lengua sea un objeto de estudio.

Con la elaboración de este tipo de materiales se frena la introducción del español en la lengua indígena, la cual provoca el desplazamiento de esta última y permite una mezcla entre ambas lenguas, lo que da origen a palabras híbridas, principalmente en los verbos y en los adjetivos. Ejemplos en náhuatl: *ximoapuraro*, *ticantarosej*, *ticastigarokej*. Aunque es cierto que la escritura no es garantía de la conservación de las lenguas ni de que se alteren fonológica, léxica y morfológicamente.⁷ Es natural que se presenten estas combinaciones o alteraciones de tonos, de construcción sintáctica, cuando una lengua se encuentra en contacto con otra u otras. Las lenguas evolucionan.

Al mismo tiempo se realizará un proceso de recuperación de algunas palabras que han caído en desuso, ya que hay muchas que existen con el nombre de lengua indígena pero que ya son muy pocas las personas que las usan.

Debe entenderse que no es posible el desarrollo de una lengua con vías a la estandarización si no se impulsa el conocimiento de todas con sus respectivas variantes a través de gramáticas, vocabularios y diccionarios de cada lengua o variante. La elaboración de vocabularios de variantes dialectales sería el camino que conduciría a la normalización de las lenguas sin que se sienta desplazada ninguna.

Finalmente, estos diccionarios llevarán a la estandarización de la lengua, por lo menos en la forma oral, y en la forma escrita algunas grafías se irán uniformando; aunque en algunas regiones ciertos fonemas no se utilicen.

Las narraciones de las niñas y los niños indígenas

Las “Narraciones de niñas y niños indígenas” es una convocatoria que promueve la Dirección General de Educación Indígena y está dirigida a las niñas y los niños de educación primaria del subsistema, con el objetivo de que fortalezcan sus competencias comunicativas, orales y escritas a partir de las funciones del lenguaje, así como revitalizar las culturas de los pueblos originarios de nuestro país, a través de la recuperación de los saberes comunitarios indígenas: herbolaria, medicina tradicional, gastronomía, preparación del suelo, tradiciones, costumbres; además de cuentos, mitos e historias de personajes. Dicha convocatoria, ya una tradición en la DGEI porque se viene realizando desde 1997 a la fecha, se ha llevado a cabo en 10 ocasiones y se han premiado a 787 alumnos ganadores con diversos artículos: mochilas, televisiones, grabadoras, bicicletas y equipos de cómputo; a las escuelas se las ha premiado con equipos de cómputo y red de Edusat. A los maestros, desde la novena convocatoria, se les premia con una computadora *Lap top*. A lo largo de estos años han participado 24 estados con un promedio de 21 lenguas indígenas.

La importancia de esta convocatoria radica en la producción de textos escritos por niños y niñas que escriben primero en lengua indígena y luego en español; con esta metodología se contribuye al desarrollo del bilingüismo de los alumnos, con el claro objetivo de formarlos como usuarios efectivos en la lengua española y la indígena; tanto en la oralidad como en la escritura y la lectura. De forma paralela se fortalece la identidad cultural y se afianza la pertenencia de grupo.

Escribir en lengua indígena no es sólo un ejercicio de recuperación de la lengua, es en realidad una cuestión pedagógica, si

se considera que no es posible comprender la estructura de una segunda lengua si no se conoce la lengua materna. Por ello, es de gran relevancia que los niños y las niñas escriban como hablan su lengua; desde la estructura de su lengua materna y usando las palabras locales o regionales (regionalismos). Revisar los textos en lengua indígena implica conocer su morfología: sintaxis, artículos, verbos con sus respectivos tiempos y modos, adjetivos, sustantivos, pronombres, nexos, etc., esto ayudará posteriormente a reconocer que la lengua española tiene una estructura morfológica distinta y que en algunos puntos ambas pueden complementarse.

Regresando a los textos de las niñas y los niños, éstos implican una extensa recuperación de la cultura de los pueblos indígenas en distintas categorías, como son la poesía, el cuento, las leyendas, recetas, noticias, crónicas, entrevistas y guión radiofónico; ya que algunos se escribieron desde la descripción de sus pueblos, de sus costumbres, de sus fiestas, de su herbolaria, etcétera.

Estos textos no están aislados de la currícula de la educación primaria en la asignatura de español y lengua indígena. Si bien no tienen la estructura propia de las lenguas indígenas en su tradición oral, sino que son una adaptación de la cultura mestiza, representan un apoyo para comprender la cosmovisión de los pueblos originarios de nuestro país.

Desde 1997 a 2009 se ha recibido un promedio de 23 800 trabajos de niños de primero a sexto grados de primaria. En estos textos encontramos temas que tratan sobre diablos, personajes que se llevan a las personas malas o se les aparecen a las ambiciosas; brujos que hacen hechicería, o nahuales que se convierten en toda clase de animales para cometer fechorías; aparecidos; fantasmas; historias como la del conejo que se convirtió en Luna; personajes pobres que se convierten en ricos; textos sobre el cui-

dado del medio ambiente; sobre el agua, como un elemento con propiedades curativas; historias de la comunidad, sobre cultivos, sobre todo tipo de rituales, historias de vida, etc. Un acervo muy rico que debe ser material de apoyo para la lectura y la consulta en las bibliotecas de aula indígena.

En cuanto a la escritura de estos textos, la mayoría presenta deficiencias en cuanto a la sintaxis y concordancia con el español; situación que se da por múltiples causas: ausentismo de los alumnos, problemas de salud, problemas metodológicos, problemas didácticos, ausencia de los docentes, etc., pero es muy probable que sea por un problema de tipo lingüístico de los alumnos, porque tienen como lengua materna una lengua indígena y el español es su segunda lengua.

Es probable que haya niños, en los primeros grados de educación primaria, que lleguen a la escuela siendo monolingües (sólo conocen su lengua indígena) y sea éste su primer contacto con el español. Por lo que escribir en español para ellos no es nada sencillo.

La apropiación de la estructura morfológica de la segunda lengua, el español, sin que en este proceso se interponga la estructura morfológica de la lengua materna puede ser la causa principal de que se produzcan textos con faltas de concordancia, sin relación entre género y número, sin relación sintáctica, etc. Las lenguas indígenas tienen su propia sintaxis y concordancia, e incluso algunas no tienen artículos para definir género; son aglutinantes o tienen una estructura en la que al escribir se coloca primero el adjetivo y luego el sustantivo, al contrario de como lo hacemos en español. Ejemplo: *Ne tomauak chichi kikua poyek nakatl* (aquel gordo perro come salado carne). Escribo salado porque en la lengua náhuatl no existe palabra distinta para referirse a salada. Por esta cuestión, los alumnos tienen dificultad para comprender la sintaxis del español y su concordancia, lo que los lleva a no entenderla completamente.

Por todo lo anterior, estos textos que escriben los niños y las niñas de lengua indígena se vuelven muy importantes, porque pueden ser el inicio del análisis gramatical de su lengua para que posteriormente y por comparación entiendan el español.

Los maestros deben aprovechar este tipo de actividades para emprender un análisis de la lengua materna de los alumnos, ya que mientras escriben para el concurso se puede lograr que dominen también la parte gramatical de las lenguas.

Notas

- 1 Cassany, Daniel, Martha Luna y Gloria Sanz, *Enseñar lengua*, p. 28.
- 2 Consultar <http://www.inali.gob.mx/catalogo2007/#agr>
- 3 *Idem*.
- 4 Cassany, Daniel, Martha Luna y Gloria Sanz, *Enseñar Lengua*, p. 29.
- 5 Es la actitud que asume un hablante en lengua indígena. A veces por discriminación o por conflictos comunitarios.
- 6 Lastra, Yolanda. *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*, p. 371.
- 7 Saussure, Ferdinand de. *Curso de lingüística general*, p. 72.

Bibliografía

Carraher, Terezinha, David Carraher y Analucía Schliemann. *En la vida diez, en la escuela cero*. México, Siglo XXI, 2007.

Cassany, Daniel, Martha Luna y Gloria Sanz. *Enseñar lengua*. México, Graó, 2007.

Lastra, Yolanda, *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*, México, COLMEX, 1988.

López Ruiz, Miguel, *Normas técnicas y de estilo para el trabajo académico*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.

Lyons, John. *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona, Teide, 1975.

Piaget, Jean. *La formación del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica, 2006.

Saussure, Ferdinand de. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada, 1977.

Capítulo 9

En los contextos de la
educación y los pueblos indígenas

Mtro. Edgar Alcantar Corchado

La **Dirección General** de Educación Indígena (DGEI), en su cotidiano pedagógico, se encuentra con la diversidad lingüística y cultural, aulas multigrado, familias que migran y condiciones sociales adversas en las que sobreviven los pueblos indígenas.¹ Estos retos se suman a los temas nacionales que la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)² incorpora en el Sistema Educativo Nacional y se constituyen como la posibilidad real de gestar, en los planes nacionales de estudio de la educación básica, definiciones que apunten a una atención con pertinencia lingüística y cultural de las niñas y los niños indígenas en cualquier subsistema educativo en que estén inscritos, así también se posiciona para toda la educación básica la atención del plurilingüismo nacional como parte de una política nacional,³ la generación de métodos y materiales que visualicen la interculturalidad, el multigrado y didácticas especializadas basadas en contextos, desarrollo de competencias, derechos humanos y poblaciones en movilidad dentro y fuera del país; y, como un tema excepcional, la atención pedagógica a grupos que se encuentren en riesgo de rezago educativo.

Atendiendo las múltiples posibilidades e iniciativas ideadas para desarrollar un modelo *bilingüe intercultural*, se han construido puentes basados en la experiencia de la operación de los *proyectos y estrategias* de la DGEI durante 2008 y 2009 y se observan dos coincidencias:

1. El uso de la lengua indígena en el aula requiere didácticas específicas y especializadas.

2. La interculturalidad no supone exclusividad de las culturas o las lenguas.

Estas coincidencias han aportado componentes y facetas que sugieren ampliar el modelo bilingüe a uno plurilingüe, y una interculturalidad que se contextualice.⁴

La “m” con la “a”: la escuela tradicional

La escuela representa la constitución de una sociedad, un rito de lo moderno, ampara “supuestos” y se asume la base de la socialización de las y los individuos; digamos también que se constituye como un referente consensuado que ubica al sujeto dentro de lo que es y dentro de lo que sabe, a través de la credencialización de los distintos niveles de escolarización que operan. “La época moderna, con sus manifestaciones aparentes y ocultas, es una época pedagógica en la que las generaciones pasadas han aprendido a cambiar su concepción del mundo y, la sociedad moderna, penetrada por la ciencia y el desarrollo tecnológico, forma al hombre en la escuela del cambio a fin de que aprenda a producirlo y soportarlo” (Miranda: 1976).

La escuela hace coincidir algunos elementos fundamentales para alcanzar el *conocimiento social*: personas que conocen, personas que quieren conocer, libros,⁵ espacio, tiempo, ambientes, legitimación social y consenso mayoritario; este conocimiento aplicado es visto como un capital; un capital humano: “El aprendizaje de orden superior y habilidades tales como creatividad, habilidades de comunicación y la capacidad de trabajar en equipo han adquirido más importancia que el aprendizaje de hechos básicos y datos”. (Unidad de Educación. Departamento de desarrollo sostenible. Banco Interamericano de Desarrollo. Agosto 2005.)

La escuela puede, en algunos casos, ser referida por su misma conciencia histórica como reguladora, normalizadora y la que desarrolla métodos que optimizan los aprendizajes; potencia las competencias y hace puntos de referencia para la vida. Sin embargo, también establece una serie de referentes básicos, elementales, obligados, didácticos, que no siempre se tienen en las aulas *no convencionales*.

¿Qué cambiaría si las referencias del conocimiento estuvieran en el contexto de la escuela y de las y los educandos, si fuera no sólo deseable sino necesario que madres, padres, abuelas, abuelos y tantos más tuvieran que involucrarse y que la base del aprendizaje estuviera en los rituales cotidianos y en la mitología de los valores de cada pueblo? ¿Cuáles tendrían que ser —entonces— los métodos de la ciencia?

Definamos —y defendamos— a la “escuela tradicional” y su valor social. *¿Cuál es una escuela tradicional?*

Se diría que la escuela es el lugar donde se utilizan métodos pedagógicos en desuso, que no incorporan los principios constructivistas contemporáneos; donde no existe el uso de tecnologías digitales y los materiales se circunscriben a pizarrón, gis, bancas individuales, cuaderno, libros y lápiz, y que también podría —digamos— violentar la integridad de niñas y niños.

En defensa también de una escuela tradicional basada en los principios de organización de una comunidad indígena, se la podría definir como aquella que toma como principio para el aprendizaje a la niña y el niño; también, podría ser la que permite la convivencia de la cultura en su lugar de origen, su sabiduría es parte de su currículo y construye las distintas formas de aprender a través de las variadas y mismas formas en las que se puede explicar el mundo, el tiempo o el color del viento. No sé en qué momento *lo tradicional* se hizo obscuro y falto de contemporaneidad. No lo sé.

G-a-t-o-b-l-a-n-c-o: ¿Qué sigue?

Los retos para impartir una educación básica en contextos indígenas involucran los factores convencionales de la educación nacional: un plan de estudios, libros de texto gratuitos, profesores y sus consecuentes; agreguemos para las comunidades indígenas:

- Docentes que tengan un dominio de competencias en lengua indígena con fines de docencia.
- Materiales en diversos formatos y lenguas que atiendan la cultura.
- Indicadores de desarrollo humano por debajo de los nacionales.
- Comunidades sin los servicios básicos de salud, seguridad y alimentación.

Agreguemos también:⁶

- Una riqueza cultural que tiene mil y más formas de explicar el mundo.
- Valores sociales fundamentales para una convivencia armónica.
- Ciencias que habitan con intimidad en su entorno.
- Contextos permanentemente plurilingües.
- Formas de aprendizaje y de organización que integran y no fragmentan.

¿Qué encontramos en común?

Propongo algunos temas para iniciar: Contexto, diversidad, plurilingüismo, valores culturales, ciencia basada en el entorno y distintas formas de aprender.

¿Qué relevancia tienen estos temas?

Administrados los ejes para un modelo de *intervención educativa basado en contextos*, que constituyendo como pilares las distintas realidades, diseña, hace de la educación una ingeniería que no sustituye nada, y que incorpora según su forma, color y textura los distintos componentes que existen en el aula, y que cada persona (sin importar su edad, condición o forma de mirar al mundo) construye según sus propias habilidades, apoyándose en las estructuras de sus compañeras y compañeros. Porque no es necesariamente indispensable cambiar nada (digo en el aula) para generar comunidades que compartan conocimientos y que mejor sumen y no resten ideas, pensamientos, valores y demás rasgos vigentes para la diversidad y democracia.⁷

Siendo optimistas diríamos que “el pueblo” es una fuente de sabiduría que constituye un travesaño de la educación básica, y en su dimensión más amplia (como es) es el primer encuentro de las niñas y los niños con el conocimiento para la sobrevivencia natural y social. Ya que la naturaleza con sus lenguajes define los mitos sociales, sumados dan cultura y, a los ritos, dan orden y los agrupan; *transitemos por el caos y la incertidumbre de la cultura y establezcamos para una educación indígena basada en contextos, la incertidumbre como la aspiración de una educación modulada, democrática, productiva, innovadora, que incorpore la cultura, pero que sea también finiquitaria de sus propios valores.*

La aspiración justificada de quien asiste (o posibilita la asistencia) a una escuela es mejorar su situación, digamos económica, estética, social, laboral y más. ¿Cómo se responde a esta aspiración? Con los *perfiles deseables de egreso* definidos ya, pero sobre esto, que se palpan en la realidad del aula, del proyecto de vida que podemos acompañar como administradores y gestores a la distancia de cada niña y niño.

Y al pensar en el presupuesto otorgado a la educación y sus utilidades, podremos tener coincidencias y disidencias, pero sobre las aspiraciones reales de una o un educando al ingresar y egresar de la educación básica se tendrán, como en la mayoría de los casos, dos opciones: incorporarse al campo laboral o continuar estudios de educación media superior.

¿Qué definiciones deben estar presentes para que pueda acertar en su decisión?

Las opciones para el desarrollo de competencias que permitan no sólo sobrevivir sino progresar en un mundo de competitividad (que en realidad ha sido así siempre), parecen estar asociadas a un carácter con un alto nivel de tolerancia, una disposición de trabajo en grupo —con reconocimiento pleno de las fortalezas individuales—, conocimientos en diferentes áreas, disposición a la democracia participativa, entre otras. Estos temas deberán considerarse como sustanciales para una metodología de la educación. Por lo anterior propongo algunos temas para revisar en torno de la educación indígena:

1. Que las niñas y los niños indígenas no tienen un desarrollo de competencias suficiente; ¿competencias para la vida?
2. Que las niñas y los niños no tienen conocimientos sobre la sociedad y naturaleza que les rodea; ¿sobre autosuficiencia o sobre la organización comunal?
3. Que los profesores no hacen innovación didáctica en el aula; ¿en grupos multigrado bilingües o plurilingües?
4. Que la ciencia y la estética no es un tema de pueblos; ¿y la agricultura, vestidos, canciones y bailes?

Consideremos como conclusión que no tiene que ver nada la pobreza forzada con la ignorancia; y aun parece que la última que no la única posibilidad para que la educación básica en México sea universal es que sea gratuita, tema que se sostiene de varios pilares que no siempre tienen el reconocimiento de la sociedad. La educación pública, la educación que atiende en contextos de diversidad lingüística y cultural es la concreción de una democracia nacional.

Notas

- 1 *Informe sobre Desarrollo Humano México 2006-2007: migración y desarrollo humano* y el *Informe sobre Desarrollo Humano México 2004* del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- 2 Desarrolladas de manera progresiva: *Reforma de Educación Preescolar. 2004, SEP*; *Reforma de Educación Secundaria. 2006, SEP*; *Reforma Integral de Educación Básica. 2009, SEP*.
- 3 UNESCO, *World Report. Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*.
- 4 *Documento Rector*, 2009, DGEI.
- 5 En controversia con las denominadas “nuevas tecnologías de la información y comunicación”, que son fuertes adversarias de los libros como *fuentes de conocimiento*.
- 6 Estos rasgos son frecuentes en los distintos informes que genera el personal de la DGEI durante sus visitas a las entidades.
- 7 Este campo se refiere al documento *Hacia las sociedades del conocimiento*; Unesco, 2005.

Bibliografía

Arendt, Hannah y Martín Heidegger, *Correspondencia 1925-1975 y otros documentos de lo legado*. Barcelona, Herder, 2000.

Chomsky, Noam, *La arquitectura del lenguaje*. Barcelona, Kairos, 2004.

Espot, María Rosa, *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. España, Wolkers Kluwer España, 2006.

Foucault, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI, 2005.

Lévi-Strauss, Claude, *Antropología estructural: Mito, sociedad, humanidades*. México, Siglo XXI, 2006.

Miranda Pacheco, Mario, *La educación como proceso conectivo de la sociedad, la ciencia, la tecnología y la política*. México, Trillas, 1978, pp. 36-48.

Morín, Edgar, *El método 6*. Madrid, Cátedra, 2006.

Popper, Karl R., *Los problemas fundamentales de la epistemología: basado en los manuscritos de los años 1930-1933*. Madrid, Tecnos, 2007.

Semblanzas

Rosalinda Morales Garza

Es Directora General de Educación Indígena de la SEP por concurso del Servicio Profesional de Carrera desde 2008. Por tres décadas se ha dedicado a la educación básica en poblaciones rurales, migrantes, urbano-marginales e indígenas, desde la docencia, el desarrollo de proyectos nacionales e internacionales, editoriales y de innovación, a la vez que ha desempeñado funciones como Directora de Educación Comunitaria en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), donde coordinó el diseño y la implementación de los programas de *educación inicial*, *educación secundaria comunitaria*, *desarrollo humano* y la *certificación de procesos ISO-9001-2000*. Ha representado a México en proyectos educativos con la Organización de Estados Americanos (OEA) en Washington, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Consejo Británico en MEX-GB, USAID en USA, con los ministerios de educación de España, China, Colombia, Guatemala y Argentina; fungió como especialista ante el Comité de la CEDAW-UNESCO en Nueva York.

Ha publicado: *De la Cámara de Diputados a los futuros ciudadanos* (HCD); *La acción positiva en México* (FLAPE); *Serie Educación y Perspectiva de Género, Experiencias escolares* (SEP-CONAFE); *Serie Experiencias referidas a la educación comunitaria* (CONAFE); *Educación y Género en México* (OEA); *Educación comunitaria en México* (MINED de China); *Educación inclusiva*, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), entre otros; además de

diversos ensayos y artículos sobre gobernabilidad, calidad, educación en contextos de vulnerabilidad, género e interculturalidad.

Participó como ponente y en teleconferencias del Banco Mundial, Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), TV Educativa, Fondo México-Chile, Fondo México-España, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el Instituto Federal Electoral (IFE), la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), el BID, la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), el Fondo Internacional de Ayuda a la infancia (UNICEF), la Corte Internacional de Derechos Humanos (CIDH) y el CONAPRED, así como en diversas Secretarías de Educación y Universidades en las entidades.

Tiene el grado de Maestría en Historia de México, las licenciaturas en Educación Media y Sociología, y es profesora normalista. Actualmente cursa el doctorado en Administración Pública en la Universidad Anáhuac.

La Secretaría de la Función Pública le otorgó el Premio Nacional de Administración Pública 2006.

Rosy Laura Castellanos Mariano

Su formación académica y trayectoria profesional ha sido en el país y el extranjero. Es profesora de educación primaria. Cuenta con estudios de licenciatura en Derecho y Pedagogía, y con maestría en Democracia y Derechos Humanos en América Latina con especialización en diseño de políticas públicas; educación ciudadana y género. Desde hace varios años contribuye en la defensa y promoción de los derechos humanos en México, a través de organizaciones no gubernamentales, instituciones de gobierno y organismos internacionales. Autora de varios artículos e investi-

gaciones sobre los temas mencionados. Actualmente es responsable del área de Seguimiento y Evaluación de la Dirección General de Educación Indígena.

Alicia Xochitl Olvera Rosas

Actual Directora de Educación Básica de la DGEI. Licenciada en Pedagogía (UNAM), con Mención Honorífica. Maestra en Ciencias con Especialidad en Educación en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-Cinvestav-IPN), tesis ganadora de Mención Honorífica en Lingüística otorgada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH); trabajó 12 años en la Dirección de Educación Especial en el D.F., ocho en Puebla, en la Dirección de Culturas Populares y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familiar, cinco en el CONAFE, en el D.F. Ha laborado como docente, formadora de formadores, técnica, jefa de departamento y encargada de dos subdirecciones. Ha participado en exposiciones museográficas, presentado ponencias y publicado en revistas y periódicos nacionales sobre: cultura popular, libros de texto, etnografía educativa, didáctica de historia, ciencias naturales, salud y derechos humanos y adquisición de la escritura.

Juan Jorge Mondragón Reyes

Es licenciado en Sociología, con estudios en la maestría de Gobierno y Asuntos Públicos, ambos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Se desempeña actualmente como Subdirector para la Atención y Fomento Educativo en Albergues y Centros

de Integración Social y Coordinador de la Estrategia de Fortalecimiento de la Gestión para la Calidad en Educación Indígena. Colaboró como mando medio en las ex -Direcciones Generales de Normatividad, de Investigación Educativa y de Materiales y Métodos Educativos. Asimismo, ha colaborado como investigador y asesor en el Centro de Estudios sobre la Gobernabilidad A.C. y la Cámara de Diputados. Fue Consejero Universitario e Interno en la UNAM y es autor de diversos artículos sobre educación y diversidad cultural publicados en revistas de educación en México y Argentina.

Eleuterio Olarte Tiburcio

Licenciado en Etnolingüística, con Maestría en Lingüística Indoamericana, ambos estudios realizados en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Se inició como profesor Bilingüe, habla lengua tutunakú y español. Ha sido profesor adjunto de la licenciatura de Etnolingüística de la segunda generación impartiendo cursos como Análisis lingüístico II y III, morfología, sintaxis y semántica I, y ha sido director de tesis: *Descripción Morfológica en el Verbo Tsotsil de Chuchiltón, Chiapas y la Fonología y el Polimorfismo en la Lengua Tének de San Luis Potosí*. Se ha desempeñado como Subdirector de Desarrollo Curricular, Director de Normatividad y actualmente funge como Director para el Desarrollo y Fortalecimiento de Lenguas Indígenas de la DGEI. Es autor y coautor de varias publicaciones: “Análisis del Verbo en el Totonaco de la Costa (región Papantla, Veracruz)”; “Desarrollo y enseñanza de la lengua indígena”, “La incorporación de los contenidos culturales y lingüísticos a los Programas de Educación Indígena”, en la Revista Huaxyáac; entre otras.

Yesid Sierra Soler

Maestro en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)-México (2002-2004). Licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de los Andes, Bogotá-Colombia 1994-2000. Investigador académico y asesor de diversos organismos independientes, instituciones del sector público y gobiernos. Ha publicado diversos artículos y editoriales en revistas y libros especializados en temas de desarrollo urbano, educación, género y pobreza. Ha recibido becas como reconocimiento a su trabajo, entre las que se cuentan “Excelencia para Iberoamericanos MUTIS” y “FORD-Rockefeller”. Sus temas de investigación más desarrollados son práctica docente en el aula y formación de maestros, principalmente en contextos vulnerables y de diversidad lingüística y cultural. A partir de noviembre de 2008 se incorporó a la DGEI como Director para la Formación y Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena.

Marcelino Hernández Beatriz

Originario de Cruzhica, Xochiatipan, Hgo., su lengua materna es el náhuatl. Egresado de la UNAM en la carrera de Letras hispánicas. Escritor en su lengua materna. Escribe poesía, cuentos; además de investigar sobre la variación dialectal de la lengua náhuatl en la huasteca hidalguense. Ha publicado los libros: *Vocabulario náhuatl-español de la Huasteca hidalguense*, *Manual para aprender náhuatl* y *Monografía de Xochiatipan*; y ha colaborado en otras investigaciones con respecto a la lengua y cultura indígenas.

Edgar Alcantar Corchado

Ha cursado estudios de filosofía, historia de las ideas, sistemas y educación, el eje de su actividad profesional se concentra en el estudio y diseño de metodologías y enfoques de intervención y desarrollo en educación básica. Actualmente participa en proyectos para el desarrollo de didácticas específicas y especializadas y generar bases teóricas para el diseño de una pedagogía operativa basada en el contexto y rasgos culturales y lingüísticos.

Transformación posible de la educación
para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes.
Se terminó de imprimir en en los talleres de
El tiraje consta de 200 ejemplares.



SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

