

En *Educación y equidad en contextos rurales: debates y propuestas*. Querétaro (México): Red Temática de Investigación en Educación Rural y Universidad Autónoma de Querétaro.

Familias y comunidad como actores educativos. El enfoque pedagógico e institucional de las escuelas rurales de alternancia.

Amalia Miano.

Cita:

Amalia Miano (2018). *Familias y comunidad como actores educativos. El enfoque pedagógico e institucional de las escuelas rurales de alternancia*. En *Educación y equidad en contextos rurales: debates y propuestas*. Querétaro (México): Red Temática de Investigación en Educación Rural y Universidad Autónoma de Querétaro.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/amalia.miano/140>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pm3r/Vhm>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



EDUCACIÓN Y EQUIDAD EN CONTEXTOS RURALES: DEBATES Y PROPUESTAS

PEDRO DAVID CARDONA FUENTES
(COORDINADOR)



El sello editorial del Laboratorio de Educación y Mediación Intercultural (asociado al LANMO-CONACYT), en conjunción con la Maestría de Estudios Amerindios y Educación Bilingüe de la Universidad Autónoma de Querétaro, se establece como un espacio de diálogo entre estudiantes, investigadores de las culturas y lenguas amerindias, escritoras/res y sociedad en general a través de la promoción y creación de materiales didácticos y literarios. La edición digital, visual, auditiva o impresa es el resultado del trabajo en colaboración con académicos, estudiantes y hablantes de diferentes comunidades indígenas. La Biblioteca LEMI cuenta con cuatro colecciones que enmarcan nuestro interés en promover los diálogos interculturales e interdisciplinarios: *Pequeños que comen fuego*; *Raposa gris*; *El fuego de las palabras*; *Tan viejos como el Tlacuache*.

El fuego de las palabras: colección de ensayos y textos académicos

CONSEJO EDITORIAL:

Alejandro Vázquez Estrada (UAQ)

Jorge Tapia Ortiz (UAQ)

Luz María Lepe Lira (UAQ)

Pedro Cardona Fuentes (UAQ)

Esta colección se compone de trabajos académicos que presentan discusiones contemporáneas tanto disciplinares como interdisciplinares; se incluyen:

- a) discusiones generadas en congresos y simposios especializados
- b) compendios sobre temáticas especializadas
- c) ensayos teóricos o literarios
- d) escritos técnicos y disciplinares
- e) manuales y guías de apoyo sobre temáticas especializadas

EDUCACIÓN Y EQUIDAD EN CONTEXTOS RURALES: DEBATES Y PROPUESTAS

Pedro David Cardona Fuentes
(Coordinador)



EDUCACIÓN Y EQUIDAD EN CONTEXTOS RURALES:
DEBATES Y PROPUESTAS

Pedro David Cardona Fuentes
(Coordinador)

Dra. Margarita Teresa de Jesús García Gasca
RECTORA
Dr. Aurelio Domínguez González
SECRETARIO ACADÉMICO
Dra. María Teresa García Besné
SECRETARIA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA
Dra. Margarita Espinosa Blas
DIRECTORA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA
LLME Verónica Núñez Perusquía
SECRETARIA DE ATENCIÓN A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA
Lic. Diana Rodríguez Sánchez
COORDINADORA DEL FONDO EDITORIAL UNIVERSITARIO
Mtra. María Cristina Quintanar Miranda
PUBLICACIONES FACULTAD DE FILOSOFÍA
Alfonso Islas Suárez
Rodrigo Alonso Hernández Gallegos
DISEÑO EDITORIAL

Primera edición: 2018

D.R. © de los autores
D.R. © Universidad Autónoma de Querétaro
Cerro de las Campanas s/n
Centro Universitario, 76010
Santiago de Querétaro, México

ISBN: XXX-XXX-XXX-XXX-X

Este libro se publicó gracias a la aportación de fondos de la Red Temática de Investigación en Educación Rural, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, en el marco de su ejercicio 2018. Esta investigación fue arbitrada por pares académicos y se privilegia con el aval de la institución editora



ÍNDICE

PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	13

PARTE I

DEBATES EMERGENTES EN TORNO A LA EDUCACIÓN RURAL

Familias y comunidad como actores educativos. El enfoque pedagógico e institucional de las escuelas rurales de alternancia AMALIA MIANO	21
Política educativa y modelos pedagógicos para las y los niños agrícolas migrantes TERESA DE J. ROJAS RANGEL	45
Reflexiones sobre la educación en contextos cafeteros: algunos aportes para pensar Escuela y Café en el Cauca SARA CRISTINA TEJADA CHÁVEZ	69

PARTE II

PROPUESTAS PARA LA EDUCACIÓN RURAL EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

La educación básica en el medio rural de Yucatán NANCY BEATRIZ VILLANUEVA VILLANUEVA	85
La historia en las escuelas indígenas: hacia una enseñanza de la historia para la formación ciudadana ENRIQUE BAUTISTA ROJAS	111
Matemáticas y lengua indígena: desarrollos paralelos hacia la generación de conocimientos en la educación básica PEDRO DAVID CARDONA FUENTES	129

Crterios para diseaer estrategias que propicien la enseanza en lenguas originarias en el aula: percepciones de docentes rurales del estado de Yucatán	157
BERTHA MARIBEL PECH POLANCO	
K'éri jorhenkorhekua – cerrando la brecha de la educaci3n media superior para los j3venes indigenas de Michoacán	173
BERTHA DIMAS HUACUZ	
SOBRE LOS AUTORES	199

PRÓLOGO

Cuando hablamos de educaci3n rural solemos referirnos a la acci3n que la escuela realiza en los medios rurales. Esta, que en realidad es s3lo una parte de la educaci3n de la gente que vive en el campo, tiene caracteristicas similares en distintas partes del mundo y en diferentes momentos hist3ricos. Podemos mencionar algunas de ellas. Por ejemplo, rara vez ha sido una prioridad en la pol3tica educativa. Incluso cuando ha tenido un lugar importante en los discursos oficiales, sea para la construcci3n de proyectos nacionales, sea como parte de proyectos de desarrollo econ3mico, lo cierto es que pocas veces las palabras han ido acompaãadas de recursos econ3micos suficientes, profesores expresamente preparados, diseãos institucionales, modelos pedag3gicos y recursos didácticos adecuados. Suele ser una escuela como la urbana, pero empobrecida.

Pese a que a menudo encontramos en las escuelas establecidas en el campo a profesores sumamente comprometidos con la educaci3n de los niãos y los j3venes e incluso de sus familias, así como una gran creatividad para aprovechar los pocos recursos disponibles, para hacerse de materiales y diseãar estrategias, lo cierto es que ésta es una empresa que depende muchas veces de las voluntades individuales y que las estadísticas sistemáticamente marcan un d3ficit en el acceso a la escuela que tiene la gente que vive en el campo, así como en los resultados de aprovechamiento y en el establecimiento de trayectorias escolares exitosas. A falta de opciones, los j3venes tienen que emigrar o recurrir a opciones educativas por medios electr3nicos. En busca de una mejor calidad de vida, también los profesores suelen buscar acercarse a las ciudades y dejar las escuelas del campo.

Otro factor com3n a distintas experiencias de la escuela en los medios rurales, es la necesidad de generar estrategias para que la instituci3n se haga presente en territorios de dif3cil acceso o de poblaci3n dispersa, y también para adaptarse a los cambiantes ritmos y caracteristicas del trabajo agr3cola. Aunque a veces la escuela se ha mantenido r3gida con un calendario y horario escolar que no toma en cuenta ni los momentos de siembra y cosecha o de las festividades locales, desde sus inicios ha tenido que generar modelos institucionales para promover la escolarizaci3n, en medios en donde el trabajo infantil persiste o las familias han de seguir a las fuentes de empleo. A veces, los modelos institucionales se han basado en la movilidad de la propia escuela: los maestros itinerantes, las misiones

pedagógicas o culturales, las escuelas en los campamentos de trabajadores migrantes, los vagones de tren-escuela. Otras, la mayoría, apuesta a la movilidad de los alumnos: las escuelas de concentración, los internados o albergues indígenas, las escuelas de alternancia. En ambas vertientes la vida escolar tiene características particulares muy diferentes a las escuelas de las ciudades.

Por otra parte, a menudo, el trabajo escolar en las zonas rurales involucra, más que en las ciudades, a las familias, porque en éstas recae buena parte del sostenimiento de la escolarización, pero también porque la escuela ha sido un vehículo de promoción cultural y desarrollo más allá del aula y de los alumnos. Los profesores en el campo son observados de cerca por la gente, que expresa sus propias opiniones sobre la educación que quiere para sus hijos, y aunque muchas veces desconfían de los que vienen de fuera, muchas veces acaban dando un lugar especial en la comunidad, por las actividades que realizan dentro y fuera de la escuela o sus contactos en otras comarcas, sin importar que muchas veces son jóvenes que no tienen experiencia, que si son indígenas no siempre son del mismo grupo étnico de las poblaciones a las que llegan, que a veces no tienen estudios específicos y, como en México, ni siquiera reciben el nombre de docentes sino de instructores.

Así como los maestros se hacen presentes en las poblaciones, lo hace la propia escuela, ubicada casi siempre en lugares centrales en la población si su fundación no es reciente y desde ella, muchas veces, irradian modificaciones en el emplazamiento mismo de la población y la organización del espacio. El edificio escolar suele usarse con fines distintos a la educación: como sala de juntas y reuniones, albergues, casilla electoral y otras.

Aunque hay muchas cosas comunes en las escuelas establecidas en zonas rurales, las relaciones entre la escuela y la ruralidad no son directas y sencillas, y encontramos una gran diversidad de estilos y problemáticas. Incluso ahí donde hay currículum homogéneo, la ruralidad permea al interior de las aulas escolares, con ritmos especiales, desencuentros culturales, expectativas disímolas, lenguas distintas. Muchas veces las problemáticas de las escuelas en los medios rurales son más negadas que aceptadas como retos que hay que reconocer como paso imprescindible para generar propuestas y metodologías que posibiliten que la escuela esté presente y beneficie a la población de los medios rurales. Por ejemplo, en México durante mucho tiempo no se puso atención a la metodología para trabajar en escuelas multigrado.

Los cambios en las formas y ritmos de producción en el campo, la construcción de nuevas nociones del espacio en la era digital, los dilemas y debates entre la educación rural, la educación indígena o la educación intercultural o multicul-

tural, profundamente enraizados en el papel fundamental que juega la lengua en la escuela, los problemas de inseguridad y pobreza, obligan a conocer distintas experiencias, probar propuestas institucionales y técnicas que provengan de distintas fuentes de inspiración. Esto es precisamente lo que vemos en Educación y Equidad en Contextos Rurales: Debates y propuestas, que desde Colombia, Argentina y distintas regiones de México nos hace revisar preguntas que siguen siendo fundamentales: quién educa, por qué, para qué y cómo. Revisiones históricas y análisis de casos armados cuidadosamente se conjugan con propuestas concretas bien fundamentadas, tendiendo puentes entre problemas y posibles soluciones. Además de tratar temas centrales, y conjugar estos dos tipos distintos de acercamiento a las escuelas en los medios rurales, tiene una virtud más: propiciar el intercambio entre distintos tipos de perspectivas pedagógicas, ampliando así el compromiso por alcanzar la equidad en la escolarización en zonas rurales y propiciar una escolarización significativa para su población.

DRA. ALICIA CIVERA

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS, CINVESTAV

INTRODUCCIÓN

La atención a la educación rural continúa siendo un área de debate que involucra a no pocos actores educativos, y en donde se sigue requiriendo el compromiso firme del estado para proporcionar soluciones efectivas que a largo plazo incentiven la mejora de los procesos de formación escolar en estas zonas.

Para el caso mexicano resulta especialmente revelador el hecho de que las zonas rurales sean los territorios que congregan al mayor número de escuelas de educación básica, alrededor del 70% (Juárez, 2017), y además sean también depositarias de una población altamente multicultural, multilingüe y con necesidades socioeconómicas que enmarcan un contexto de precariedad. Este panorama nos lleva a situarnos en escenarios educativos en donde son latentes los resultados de evaluaciones estandarizadas que reflejan un rezago sostenido, el cual no ha podido ser subsanado por la intervención y aplicación de políticas educativas nacionales. Las problemáticas a las que se enfrenta la escuela rural mexicana sirven como una muestra a los desafíos que subyacen en términos generales en la región latinoamericana. Por una parte encontramos retos alrededor del trabajo en el aula: se carece de modelos educativos que permitan gestionar adecuadamente el carácter multigrado que muchos centros escolares presentan, en consecuencia se carece también de materiales didácticos y estrategias de intervención que optimicen la labor de los docentes al atender a estudiantes con diferentes edades, progresos académicos e incluso con múltiples idiomas como medio de comunicación funcional; sobre este último aspecto es importante mencionar las situaciones de desubicación lingüística en la que muchos profesores del subsistema indígena se encuentran en las zonas rurales, este fenómeno refiere a la distribución en la que son asignados docentes que son hablantes de una lengua indígena mexicana determinada, y que terminan frente a un aula en donde los estudiantes son hablantes de un idioma también indígena pero completamente distinto o ininteligible (en caso de pertenecer a la misma agrupación lingüística), esta situación propicia que la enseñanza se realice prioritariamente en español, el cual termina utilizándose como un idioma franco entre el profesor y la comunidad, pero no así respecto a la interacción con los alumnos, quienes en muchos casos son dominantes en la lengua indígena local. Tenemos así, profesores que fueron formados

en Escuelas Normales Bilingües, como docentes que atenderían óptimamente a estudiantes con idiomas maternos indígenas, pero que al entrar a la cotidianidad de su labor como profesores, se encuentran imposibilitados de ofrecer una práctica formadora que llegue a ser eficientemente multilingüe.

En relación con el contexto derivado de los casos de desubicación lingüística en el magisterio, podemos también ubicar otros retos a los que la educación en zonas rurales se enfrenta, siendo estos no desde lo que acontece en la cotidianidad de las aulas, sino a condiciones estructurales que el mismo sistema educativo potencia o inhibe desde la puesta en marcha de políticas educativas. Juárez (2013 y 2017) coincide en que muchas veces las asignaciones de profesores a determinadas regiones, responden más a motivaciones políticas o de relaciones personales ligadas a los sindicatos, más que al perfil académico de los profesores o la vocación por prestar servicio en las zonas rurales. Esta situación se ve reflejada claramente en el caso de los profesores bilingües que no prestan servicio en escuelas en donde por su formación o habilitación lingüística podrían lograr un mejor desempeño. Las escuelas generales así como las pertenecientes al subsistema indígena en México, suelen ser vistas como espacios de prueba o castigo (Juárez, 2017; Cardona, 2014), a donde serán asignados los profesores que recién inician su carrera o que son removidos de otras zonas. El mismo profesorado asumirá su estancia en las zonas rurales como un periodo de tránsito en lo que se habilitan condiciones para trasladarse a otras regiones con mayor accesibilidad o comodidad para sus intereses personales. Otros factores relacionados con la ejecución de políticas educativas de impacto nacional, son: la disponibilidad de infraestructura, incluyendo la habilitación de aulas u otros espacios de uso común como patios, sanitarios, auditorios, etc.; el equipamiento tecnológico y la conectividad a internet, teniendo lugar a través de planes que han pasado por el establecimiento de aulas de medios, hasta la introducción de equipos en los salones de clase o la distribución de dispositivos móviles entre los estudiantes, teniendo en todos los casos resultados poco favorables en torno a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el entorno rural, esta situación se generó en gran manera por un enfoque centrado en la dotación del equipo tecnológico, dejando de lado la relevancia de capacitar también a los actores educativos en el desarrollo de los nuevos fines y usos pedagógicos que la tecnología en el aula tendría; finalmente, tendríamos también factores ligados a la dualidad de trabajo administrativo y docente que los profesores tienen que llevar a cabo en las aulas multigrado, en donde también fungen como directivos y ante lo cual les son solicitados procedimientos que de manera recurrente les requieren ausentarse de las aulas. En todos los casos señalados, estamos en presencia de factores

que inciden directamente en el rendimiento de los estudiantes, y que como puede observarse rebasan el grado de actuación que los mismos actores educativos locales tendrían para potenciar mejoras en las aulas de la escuela rural.

Resulta entonces relevante atender a la mediación entre los procesos que desde las comunidades escolares rurales se promueven para la mejora continua, y las acciones que se fomentan desde la intervención del sistema educativo nacional o por medio de actores circundantes, como lo sería la comunidad académica ligada a la investigación educativa. El presente volumen incentivará el diálogo desde debates y propuestas que buscan favorecer una visión integral de la mejora educativa en contextos rurales desde un enfoque de equidad que beneficie a todos los involucrados.

La primera parte de la presente obra está enfocada a la presentación de debates emergentes en torno a la Educación Rural.

El capítulo 1 a cargo de Amalia Miano, tiene como objetivo ofrecer una descripción del carácter colectivo del enfoque que desarrollan e implementan las escuelas rurales de alternancia en Argentina. La propuesta contempla una planificación que busca integrar de manera activa a otros actores educativos miembros de la comunidad, extendiendo la participación en la construcción del aprendizaje escolar más allá del binomio profesor- alumnos. La autora enfatiza la necesidad de estudiar la participación de las familias en la práctica educativa de las escuelas de alternancia, más aún ante la contradicción de que la bibliografía existente ha prestado poca o nula atención a este aspecto. En este sentido se desarrollan argumentos que buscan mostrar la necesidad de incluir a estos nuevos actores no sólo en tareas administrativas, sino también en acciones pedagógicas que resulten valiosas para la construcción de conocimiento. Miano se apoya de instrumentos cualitativos como entrevistas o notas realizadas en campo, que desde una visión etnográfica denotan la utilidad de la participación colectiva para generar aprendizajes, y sobre todo, para habilitar acciones que contribuyan a la mejora de la calidad de vida en las zonas rurales.

El capítulo 2 escrito por Teresa Rojas, nos traslada al contexto de los campos agrícolas mexicanos en donde existe presencia de niños y niñas migrantes. La autora plantea la clara necesidad de modelos pedagógicos que resulten pertinentes para este tipo de población escolar, considerando que es necesario efectuar acciones encaminadas a disminuir la deserción escolar y optimizar los aprendizajes que se pueden obtener en un escenario de migración. Se presenta una revisión detallada de la política educativa y las propuestas pedagógicas que han buscado ofrecer atención a este tipo de comunidades, haciendo hincapié en los desafíos que han limitado el desarrollo óptimo de la práctica docente y de aprendizaje en estos

escenarios. Los datos de campo analizados por Rojas pertenecen a un proyecto más extenso que indaga las políticas educativas para estas poblaciones en tres regiones mexicanas (Hidalgo, Puebla y Veracruz) que resultan significativas para ilustrar los movimientos migratorios entre escenarios rurales y encaminados a la incorporación de trabajadores al mercado agrícola en zonas centrales de México. Los resultados expuestos son obtenidos de entrevistas que se aplicaron a diversos actores del sistema educativo nacional como: responsables estatales, asesores escolares y docentes, siendo todos ellos personal con participación activa en la aplicación del Componente para el Fortalecimiento para la Atención Educativa a la Niñez Migrante (CFAENM) –antes conocido como Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas (PRONIM). La revisión conjunta con los actores hizo posible la sistematización de experiencias alrededor de la aplicación de políticas y modelos pedagógicos, pero sobre todo la identificación de las limitaciones y desafíos vigentes con estas comunidades escolares.

En el capítulo 3, Sara Cristina Tejeida expone el caso del programa educativo del Comité de Cafeteros del Cauca, Escuela y Café, en Colombia. La experiencia reportada explora principios de la educación rural intercultural en el marco del proyecto Centro de investigación, promoción e innovación social para el desarrollo de la caficultura caucana (CICAFICULTURA). La autora retoma el origen del programa Escuela y Café, el cual fue concebido desde la Federación Nacional de Cafeteros (FNC) como un instrumento de intercambio e interacción entre generaciones. De acuerdo a Tejeida, la educación rural en contextos cafeteros, adquiere mayor relevancia a través del protagonismo que estos escenarios de producción logran en la economía de la Colombia del siglo XX, generando una influencia que llega incluso a permear en el ámbito educativo. Los contenidos expuestos en el capítulo se desarrollan a partir de tres ejes: la descripción de la relevancia de la educación en el escenario cafetero, recurriendo a una revisión de los aportes de Rodrigo Parra Sandoval; una retrospectiva del desarrollo de la economía en los contextos de producción cafetera en el Cauca y su vinculación con la mejora de los espacios educativos y finalmente; 3- Las implicaciones de pensar un programa educativo como Escuela y Café en contextos multiétnicos y pluriculturales, así como las primeras apuestas en ese sentido.

La segunda sección del libro está orientada al desglose de propuestas para la educación rural en contextos de diversidad cultural y lingüística. El capítulo 4 que abre esta sección, está a cargo de Nancy Villanueva, quién presenta un reporte de carácter crítico acerca de las condiciones operativas de la educación básica pública en el estado mexicano de Yucatán. El trabajo plantea como noción central la inequidad educativa, así como los factores sistémicos que dificultan su reducción

en México. Para adentrarnos en el contexto educativo yucateco, la autora hace uso de bases de datos e información etnográfica, esta última proveniente de investigadores asociados a la temática, así como de aportes de su propia autoría. Los resultados develan una fuerte contradicción entre la asignación de recursos para la mejora educativa desde el Estado mexicano, y las condiciones de precariedad en las que muchas comunidades de la región (principalmente de origen maya) se encuentran. Los desafíos de las escuelas rurales en Yucatán enfrentan no solamente una necesidad imperante de mejora en la calidad, sino también condiciones de vulnerabilidad, asociadas a la marginación y pobreza que persiste en el entorno a pesar de los compromisos legales que el gobierno mexicano ha suscrito para la atención a este tipo de poblaciones. El análisis de Villanueva invita así a pensar en las asimetrías sociales, económicas y académicas que aún están vigentes en múltiples escenarios rurales del México contemporáneo.

En el capítulo 5, Enrique Bautista ofrece un repertorio de estrategias para el abordaje de la enseñanza de la historia en escuelas rurales de zonas indígenas. El trabajo se propone como objetivo reflexionar sobre la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje, que potencien la conciencia histórica e incentiven la participación ciudadana, a través de la revisión crítica de las problemáticas que aquejan a las comunidades indígenas mexicanas. Bautista revisa las nociones de interculturalidad y pensamiento histórico como principios que cuestionan los esquemas tradicionales de enseñanza de la historia en las escuelas de nivel básico. El autor propone la creación de vínculo entre las culturas indígenas y la formación ciudadana que debe ser fomentada en la escuela contemporánea, se visualiza a esta conexión como un medio desde el cual se deberá visibilizar un reconocimiento pleno de los pueblos indígenas en la configuración actual de la identidad mexicana.

El capítulo 6 propone un mecanismo para la articulación del uso y enseñanza de lenguas indígenas con el desarrollo de contenidos en el área de matemáticas del currículo de educación básica en México. Se argumentan tres grandes ejes de discusión: en primer lugar, la valoración de la realidad educativa local como elemento base para la contextualización del currículo; segundo, el establecimiento de vínculos entre el área matemática y del lenguaje; y nalmente, las posibilidades de instauración de un currículo en contexto desde prácticas y saberes locales. Se revisan especialmente aspectos de la etnomatemática como una subdisciplina que enmarca coherentemente la construcción de conocimiento desde el área matemática en comunidades rurales indígenas. El autor establece un esquema de vinculación entre la Teoría de Situaciones Didácticas de Brousseau (2007) y el modelado de Situaciones Comunicativas esbozado por Slagter (2007) para la

enseñanza de segundas lenguas; la relación entre estas dos teorías permitiría configurar espacios de enseñanza y aprendizaje, donde la lengua indígena y las matemáticas se desarrollen paralelamente al asumir contenidos de ambas vertientes como objeto de estudio, y también al utilizar tanto el español como los idiomas indígenas locales como medios de instrucción en las asignaturas de los respectivos campos de formación.

Bertha Pech en el capítulo 7, incide en la exploración de estrategias didácticas para la enseñanza del Maya Yucateco desde una perspectiva de coherencia lingüística y sociocultural. Los datos analizados provienen de un periodo de campo donde se aplicaron cuestionarios a profesores de escuelas rurales del subsistema indígena en el estado mexicano de Yucatán. Los docentes participantes eran al mismo tiempo estudiantes del programa de licenciatura en educación primaria para el medio indígena, impartido en la sede de la Universidad Pedagógica Nacional en Peto, Yucatán. El diseño metodológico de la investigación prestaba especial interés en sistematizar las decisiones que los profesores tomaban en torno a la definición del tipo de conocimientos contextuales que la escuela debe promover, así como la elección de la o las lenguas en que estos procesos de enseñanza- aprendizaje deben tener lugar; la autora considera que estas dinámicas de transmisión de conocimientos son relevantes para el subsistema mexicano de educación indígena, pero deberían ser también de interés para todos los servicios del sistema educativo nacional. Pech invita a través de su capítulo, a replantear las condiciones a través de las cuales se utiliza la lengua indígena en las aulas bilingües, considera prioritario establecer una apuesta por el uso del maya como medio de instrucción, sobre todo en espacios donde la lengua continua siendo un medio efectivo para la comunicación entre los estudiantes. Finalmente, advierte sobre la urgencia de reformar la práctica docente en escenarios educativos multilingües, como lo son muchas de las escuelas en zonas rurales mexicanas, visualizando los cambios propuestos como una respuesta a la necesidad de una enseñanza contextualizada, pero también al compromiso por fortalecer y fomentar el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural.

En el octavo y último capítulo, Bertha Dimas ofrece un estudio de caso, describiendo las brechas educativas presentes en la formación de estudiantes de nivel medio superior en la Escuela Preparatoria Intercultural de Santa Fe de la Laguna, en el estado de Michoacán, México. La autora ejecuta un recorrido por los procesos de creación y puesta en marcha de la preparatoria, describe las características de su modelo educativo intercultural bilingüe, y revisa también las problemáticas de operatividad durante el seguimiento de una generación. Uno de los llamados más importantes a los que nos invita Dimas, está centrado en

la urgencia de exigir el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación entre la población infantil y juvenil de comunidades indígenas, paralelamente, exhorta también a propiciar desde un marco de equidad, el desarrollo de procesos de consulta comunitaria sobre acciones y políticas educativas, que integren a los pueblos indígenas de manera activa en la configuración de sus propias opciones y espacios de formación escolar.

Como podrá observarse, los autores de esta obra son consistentes al convidarnos a pensar en una reconfiguración de la educación rural contemporánea que sea justa e inclusiva con la diversidad, pero que también sirva de ejemplo de buenas prácticas que sean replicables en otras áreas de los sistemas educativos. Esta condición debe ser útil para ver en las zonas rurales no a poblaciones en desventaja, sino a comunidades que enfrentan condiciones de inequidad, y que a pesar de ello, son capaces de brindar valiosas e innovadoras alternativas de atención educativa.

MTRO. PEDRO DAVID CARDONA FUENTES
FACULTAD DE FILOSOFÍA, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

BIBLIOGRAFÍA

- CARDONA, P. (2014). Diseño y desarrollo de recursos educativos para la enseñanza bilingüe de matemáticas en primer ciclo de primaria en el Istmo de Tehuantepec. México: Universidad Autónoma de Querétaro. [Tesis de Maestría]
- BROUSSEAU, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Argentina: Libros del Zorzal.
- JUÁREZ, D. (2017). *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora*. México: RIER/ UAS/Colofón.
- JUÁREZ, D. (2013). *Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia: experiencias para México*. México: Benemérita y Centenaria Escuela Normal, Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí.
- SLAGTER, P. (2007). *Un nivel umbral*. España: Marco ELE.

FAMILIAS Y COMUNIDAD COMO ACTORES EDUCATIVOS.
EL ENFOQUE PEDAGÓGICO E INSTITUCIONAL
DE LAS ESCUELAS RURALES DE ALTERNANCIA

AMALIA MIANO

INTRODUCCIÓN

Las escuelas de alternancia surgen en Francia en el año 1935 a partir de la iniciativa de familias del medio rural de una pequeña aldea del suroeste francés, que se acercan al cura de la parroquia del pueblo para plantearle necesidades respecto a la continuidad de los estudios de los jóvenes. El rol protagónico fue asumido por el Presidente del Sindicato Agrícola de esta aldea cuyo hijo, al finalizar su educación primaria, le manifiesta a su padre que no quiere abandonar el predio familiar para continuar su formación en la escuela secundaria. De acuerdo con Duffaure (1994), se trataba de un joven que se había destacado en sus estudios. Con este problema, el padre del joven se contacta con otras familias que se encontraban en la misma situación y se acercan al cura que accede a darle a los jóvenes clases en el edificio de la parroquia, alternadas con periodos de permanencia en los hogares de los estudiantes.

Es necesario destacar que estas escuelas surgen en este contexto comunitario y familiar y, por lo tanto, ya desde sus inicios, se incorpora esta forma de organización escolar ligada a la alternancia para dar una respuesta concreta a las necesidades de las familias del contexto rural: que los jóvenes puedan continuar con sus estudios sin abandonar las actividades productivas que realizan con sus familias.

De acuerdo con Duffaure (1994), es recién a mediados de 1950, cuando en Francia ya existían aproximadamente 150 escuelas de alternancia, que esta forma de organización escolar comienza a constituirse en una pedagogía específica, que hoy se identifica bajo la categoría de “pedagogía de la alternancia”, es decir, que esta forma de organización “creada por un grupo de agricultores, luego fue fundamentada, conceptualizada y sistematizada por pedagogos” (Duffaure, 1994:9).

A partir de comienzos de la década de 1960, las escuelas de alternancia comienzan a expandirse por todo el mundo, primero hacia distintos países de África, luego hacia América Latina y también, a comienzos de la década de 1990, se incorporan Asia y América del norte al mapa mundial de las escuelas de alter-

nancia. En un trabajo anterior (Miano y Heras, en evaluación) hemos analizado que la apertura de escuelas de alternancia en diferentes geografías, respondió a procesos de auto organización de distintos actores en los diversos países que vieron en la alternancia, la posibilidad de cubrir las necesidades de escolarización secundaria de los jóvenes rurales. En los distintos países, estas escuelas adoptan diferentes denominaciones, e incluso en un mismo país puede haber diferentes sistemas de escuelas de alternancia (por ejemplo en Brasil, Uruguay, Argentina y España).

En Argentina, la alternancia comienza en el año 1969 con la apertura de la “Escuela de la Familia Agrícola” (EFA) en Moussy, una pequeña localidad rural al norte de la provincia de Santa Fe. En este caso, un grupo de familias de pequeños productores rurales, un docente, el Movimiento de Acción Rural Católica y las Ligas Agrarias,¹ se contactaron con las escuelas de Francia y se organizaron para abrir la primera escuela de alternancia en Argentina (Fernández y Welti, 2006). Actualmente, Argentina cuenta con escuelas EFA en la provincia de Santa Fe, Misiones, Corrientes, Córdoba y Santiago del Estero.

También en nuestro país, en el año 1989, en la provincia de Buenos Aires se abren los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT de aquí en adelante), escuelas de alternancia que tienen la característica específica de ser co-gestionadas entre las familias de los estudiantes, los docentes y el Estado, a través del Consejo Escolar dependiente del Ministerio de Educación provincial. La co-gestión abre la posibilidad para que las familias participen efectivamente de la gestión escolar tanto en lo que respecta a cuestiones administrativas de la escuela como también en cuanto a temas pedagógicos, ya que, por ejemplo, las familias participan junto a distintos funcionarios estatales de la elección de los futuros docentes, de la evaluación de proyectos productivos presentados por los estudiantes y de diversas instancias de tomas de decisiones a nivel escolar local, regional y provincial, teniendo incluso la posibilidad de incidir en política pública educativa, tal como veremos más adelante.

Nuestro propósito en este trabajo es dar cuenta de la orientación colectiva del enfoque pedagógico de la alternancia, es decir, interpretamos que quienes se identifican como actores educativos en esta forma escolar no son únicamente los docentes y los estudiantes, sino también las familias y la comunidad en general. En la literatura relevada del campo de la pedagogía de la alternancia,

¹ Son organizaciones sociales y políticas que surgieron en Argentina a fines de 1960 que representaban las demandas de los campesinos frente a las políticas de corte neoliberal que comienzan a instalarse en el sector rural. Principalmente surgieron en las provincias del noreste argentino. Durante la última dictadura militar fueron desarticuladas y sus principales dirigentes sufrieron el encarcelamiento, la desaparición y el exilio (Calvo y Percinola, 2012).

hemos identificado que existen una gran cantidad de estudios que se centran en los instrumentos pedagógicos de estas escuelas. Sin embargo, hemos constatado que no se ha analizado en profundidad la dimensión colectiva de los mismos, lo cual implica extender la mirada de análisis más allá de lo que ocurre en el tiempo y espacio específicamente escolar. Analizaremos este enfoque pedagógico a través de la experiencia concreta de los CEPT. Creemos que si bien se trata del análisis de un tipo de escuela de alternancia, el mismo apela al conjunto de estas escuelas ya que si bien la alternancia fue implementada por actores sociales muy diversos, en distintas geografías y momentos históricos, se puede observar una unidad de sus principios metodológicos (García Marirrodiga y Puig Calvó, 2007).

Este capítulo se estructura de la siguiente manera: en el próximo apartado desarrollaremos la metodología de generación y análisis de la información. Luego, en el apartado siguiente, daremos cuenta de los temas que han sido trabajados por la literatura respecto a la pedagogía de la alternancia, destacando que el análisis del enfoque colectivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje se conforma como un tema vacante en esta literatura. Seguidamente desarrollamos el análisis de los espacios institucionales y los instrumentos pedagógicos específicos que involucran la participación de las familias. También analizamos en este apartado los saberes y aprendizajes que realizan las familias que participan del Consejo de Administración, principal órgano de gestión de las escuelas de alternancia. Finalmente, en las últimas reflexiones destacamos algunas características específicas de esta pedagogía que se convierten en sus señas particulares.

METODOLOGÍA

Para el análisis nos hemos guiado por las siguientes preguntas ¿Cuáles son los espacios institucionales creados en las escuelas de alternancia para la participación de las familias y la comunidad? ¿Cuáles son los instrumentos pedagógicos presentes en los CEPT que implican la participación de las familias y la comunidad local en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué tipos de aprendizajes deben realizar las familias para sostener esa participación?

Hemos aplicado estas preguntas a un corpus de material compuesto por fuentes diversas: documentación institucional (normativas y resoluciones que regulan que el funcionamiento del Programa CEPT), bibliografía que analiza los instrumentos pedagógicos de la alternancia, entrevistas realizadas a actores que estuvieron involucrados en la apertura de escuelas de alternancia en Argentina y entrevistas realizadas a docentes y miembros del Consejo de Administración de un CEPT.

Para analizar los tipos de aprendizajes que deben realizar las familias nos basaremos en las notas de observación de las reuniones del Consejo de Administración de un CEPT. Con este CEPT hemos iniciado un trabajo de campo en el mes de septiembre de 2016 y, a partir del mes de marzo del año 2017, comenzamos a participar en las reuniones quincenales que realiza este Consejo en el cual participan aproximadamente 15 consejeros (madres y padres de los estudiantes y egresados del CEPT), la directora del Centro y un profesor que cumple el rol de “Coordinador de alternancia”. Las reuniones son audio grabadas y transcritas para su posterior análisis y socialización con los miembros del Consejo.

Nos interesa destacar que el trabajo que estamos realizando sobre las escuelas de alternancia conforma una de las líneas de investigación dentro de un programa mayor dirigido a comprender el aprendizaje colectivo de carácter cooperativo solidario.² En este programa trabajamos con organizaciones que se dedican al trabajo, la salud mental, la cultura y la educación. La orientación metodológica general es la de la investigación colaborativa, lo cual implica desde la socialización de los registros y las interpretaciones que se van realizando junto con los miembros de las organizaciones, hasta la posibilidad de plantear preguntas de investigación junto con los miembros de esas organizaciones. Este proceso de investigación colaborativa muchas veces ha dado lugar a la implementación de espacios de acompañamiento o capacitación solicitados por las propias organizaciones para las cuales, en muchos casos, se ha solicitado financiamiento específico.³

Por último, para el análisis hemos apelado a algunas categorías específicas del campo educativo para analizar los instrumentos pedagógicos de la alternancia. Tal como veremos a continuación, la consulta de la bibliografía existente con respecto a lo educativo nos permite identificar que los instrumentos pedagógicos de la alternancia y sus racionalidades didácticas son a la vez muy específicos y adaptables a cada contexto. Tomamos estas cuestiones pedagógicas como parte de nuestra orientación metodológica en tanto, para responder a nuestros interrogantes sobre la orientación colectiva de este enfoque debemos dar cuenta de las especificidades del mismo, es decir, de sus características singulares respecto a otras pedagogías.

² Nos referimos al proyecto PICT 0943 “Comprender el aprendizaje colectivo de carácter cooperativo solidario. Sus pedagogías y dispositivos específicos”, dirigido por la Dra. Ana Inés Heras y financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina.

³ Por ejemplo, hemos desarrollado junto a las organizaciones talleres de narración y expresión dirigido a niños en situación de calle o bien capacitaciones para la conformación de cooperativas de trabajo, entre otros.

MARCO TEÓRICO

En nuestra búsqueda bibliográfica hemos identificado que la categoría pedagogía de la alternancia, hace referencia a un enfoque educativo implementado en aproximadamente 40 países, en escuelas rurales de alternancia que adoptan distintos tipos de denominaciones. La literatura respecto a la pedagogía de la alternancia aborda diferentes temáticas. A continuación, desarrollaremos brevemente cada una de ellas para concentrarnos específicamente en los trabajos que abordan el tema del enfoque pedagógico de estas escuelas.

En primer lugar, existen estudios realizados por personas que han estado implicadas en el movimiento de la alternancia, ya sea como pedagogos, profesores o bien funcionarios (estatales o del propio movimiento). Se trata, en general, de los primeros trabajos que han surgido respecto a esta pedagogía por lo cual, en su mayoría, son textos en idioma francés donde se realiza una historización del surgimiento y desarrollo de la alternancia (Chartier, 1978; Duffaure, 1994; Gimonet, 1984; Nové-Josserand, 1987). En varios de estos trabajos comienzan a delinearse también algunas características centrales de los instrumentos pedagógicos, asociados principalmente a la alternancia, las visitas a las casas de los estudiantes cuando no estaban en la escuela y los cuadernos de campo que registraban lo que ocurría en estas visitas. También existen trabajos de este tipo en español, realizados por actores que participaron de la implementación de escuelas de alternancia en distintas partes del mundo (Bacalini, 1998; 2009; Bacalini y Ferraris, 2001; Dinova, 1997; García Mirrodriga y Puig Calvó, 2007).

En segundo lugar, encontramos un área temática vinculada a la formación profesional, ya que la unión entre lo escolar y lo productivo se encuentra en la base de la alternancia. A partir de la década de 1980, esta forma escolar y pedagógica se extiende desde la educación secundaria al campo de la formación profesional y plantea el vínculo entre las instituciones educativas y las empresas (Gagnon, Mazalon y Rousseau, 2010; Pentecouteau, 2012). Esta aplicación de la alternancia a otros niveles y contextos educativos implicó que algunos de sus fundamentos pedagógicos y políticos se vieran modificados, lo cual llevó a varios autores a desarrollar tipologías en función del nivel de integración entre el espacio educativo y las actividades productivas realizadas por los estudiantes, inclusive identificando que ciertas formas de implementación no son apropiadas (Boudjaoui, Clénet y Kaddouri 2014; Tilman y Delvaux, 2000). Varios de estos trabajos se centran en el sistema de educación terciario o superior sin hacer referencia a las escuelas rurales de alternancia. Un ejemplo de este tipo de trabajos es el Volumen 128 de la Revue Française de Pédagogie (año 1999), dedicado enteramente

a la alternancia, en el cual se encuentran artículos que analizan, desde un enfoque pedagógico, las ventajas y dificultades de esta pedagogía para la formación profesional, centrándose principalmente en la educación terciaria y universitaria.

En tercer lugar, existen trabajos de investigación o de reflexión sobre el sistema de educación en alternancia y sus vínculos con las organizaciones y movimientos sociales. La mayor parte de estos trabajos (en portugués) se refieren a la experiencia de Brasil ya que en este país, las escuelas de alternancia forman parte de lo que se conoce como *educação do campo*, que afirma el derecho de la población a ser educada en el medio en que vive y, sobre todo, a una educación pensada a partir de ese lugar. Las escuelas de alternancia, las escuelas itinerantes del Movimiento Sin Tierra y otros ejemplos de escuelas de movimientos sociales forman parte de este movimiento nacional (Novais de Jesus, 2011; Silva, 2015; Sobreira y Silva, 2014).

En cuanto al área ligada a la pedagogía y didáctica específicas de la alternancia, podemos agrupar la bibliografía en tres grandes temáticas. La primera tiene que ver con aquellos artículos que se centran en analizar al trabajo (o bien a las actividades productivas que realizan las familias) como un principio educativo central de esta pedagogía, en tanto la alternancia implica una fusión entre teoría y práctica, familia - comunidad y escuela (Pereira da Costa, 2016; Lamas Rojas, 2016; Monge Naveros, 2016). Desde este enfoque se destacan algunos instrumentos específicos como por ejemplo, las visitas que los docentes realizan a los estudiantes cuando permanecen en sus hogares, las pasantías, el diseño e implementación de proyectos productivos por parte de los estudiantes. Esta línea se diferencia de la que mencionamos más arriba (unión entre la alternancia y la formación profesional) ya que se centra en las escuelas rurales y no es pensada como educación para el trabajo, sino como educación a través de situaciones concretas de trabajo.

La segunda temática agrupa aquellos trabajos que señalan las articulaciones de los instrumentos pedagógicos con el medio, y sus posibilidades de generar un tipo de subjetividad crítica respecto al sistema rural dominante en la actualidad (Batista dos Santos, 2015; Heras y Burin, 2002; Miano, 2016; Ribeiro, 2008; Silva, Andrade y Moreira, 2015). También, dentro de esta temática podemos agrupar aquellos trabajos que vinculan a la alternancia con las posibilidades de mejorar la calidad de vida de las familias del medio rural (Bock y Fagundes, 2014; Zanuncio y Zanuncio, 2015).

Finalmente, hemos relevado trabajos en los cuales se analiza en profundidad un instrumento específico de la pedagogía de la alternancia, por ejemplo, el “cuaderno de realidad” (Silva, Andrade y Moreira, 2015), la “práctica de vivencia” (que consiste en el intercambio de estudiantes que permanecen en las casas de

estudiantes de otras escuelas de alternancia por una semana para conocer costumbres, producciones, saberes de otras familias) (Bencke Vergutz y Reis Costa, 2016) o el trabajo “por área de conocimiento” (Kunrath, 2014). Al tomar sólo un instrumento pedagógico, estos trabajos logran enfocar en profundidad algunos temas relevantes vinculados a esta pedagogía, por ejemplo, el lugar que ocupa la lecto escritura (al analizar el “cuaderno de realidad”), los prejuicios en cuanto a la división de tareas productivas en función del género (en cuanto a los intercambios estudiantiles) y diversas dimensiones involucradas en la formación de los docentes de estas escuelas (en cuanto al “trabajo por áreas”).

Esta revisión bibliográfica nos ha permitido constatar que no hay estudios que aborden la orientación colectiva que tiene la pedagogía de la alternancia, y los instrumentos específicos diseñados para involucrar a las familias y la comunidad como actores educativos. Este punto es relevante ya que, como pudimos observar, es una pedagogía que surge desde el propio seno comunitario y familiar cuya dinámica estuvo, desde un principio, orientada a contemplar las necesidades y particularidades de las producciones que se dan en el medio rural. De esta manera, a través de este enfoque el aprendizaje sucede en principio en tres espacios: en la escuela o centro educativo, en los predios de las familias de los estudiantes y en la comunidad en general. Esto permite ampliar el número de actores implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

DESARROLLO

Dividiremos esta sección en tres apartados. En el primero, nos centraremos en los dispositivos institucionales creados a través de la normativa de los CEPT para generar la participación de las familias de los estudiantes y de la comunidad en la cual está inserta el Centro. En el segundo, analizaremos cuáles son los instrumentos pedagógicos que involucran la participación de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, en el tercer apartado, nos centraremos en los aprendizajes que deben desarrollar las familias para participar de un espacio central de estos Centros: el Consejo de Administración, a través del análisis de transcritos de observación participante realizados en ese espacio.

DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES CREADOS PARA LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

Existen en la actualidad 35 CEPT cubriendo todo el territorio de la provincia de Buenos Aires. Cada CEPT se crea y funciona en el ámbito co-gestivo entre la Dirección General de Cultura y Educación (dependiente del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires) y la Asociación Centro Educativo para la Producción Total (ACEPT) (Asociación civil con personería jurídica). Es decir, cada Centro conforma una Asociación Civil cuya gestión ejecutiva está a cargo de un Consejo de Administración, órgano elegido por la Asamblea de la Asociación conformado por madres y padres de los estudiantes, egresados y pequeños productores rurales de la zona. Este Consejo es asesorado técnicamente por una terna docente.

Podemos observar que este diseño institucional le da desde su funcionamiento estructural un rol central a la participación de las familias, en tanto, de acuerdo a la normativa específica del Programa (Normativa CEPT, 2006), a través del Consejo de Administración las familias tienen la responsabilidad de participar en: la formulación junto con el equipo docente del proyecto curricular institucional del CEPT; la selección de los docentes y del personal no docente; la matriculación de los alumnos; la manutención de la infraestructura del Centro; la administración y gestión de los gastos operativos y de servicios y la participación en las reuniones convocadas por la Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total (FACEPT) (órgano de segundo grado que coordina las políticas generales del Programa CEPT y que está conformado por dos representantes de cada ACEPT).

La importancia de los espacios diseñados para la participación de las familias, puede llegar a comprenderse cabalmente si damos cuenta de la percepción que tenían las personas que participaron en los orígenes del diseño institucional de los CEPT: “nosotros siempre decíamos que lo que queríamos era armar un Centro con una organización comunitaria que tenga una escuela adentro, después lo escolar se fue devorando todo lo demás” (Entrevista a S.F., 3 de marzo de 2016). En tanto Centro comunitario, la participación de las familias se proponía como un rol estratégico:

Yo creo que teóricamente ha habido un proceso de visibilización de lo rural que no hubo en ese momento, pero en aquel momento no estaban visibles, la gente se daba su tiempo pero después tomaba muy bien la manija, muy interesante, hubo y hay dirigentes en el campo muy interesantes, gente que sacó de abajo de la cama

su máquina de escribir para hacer los discursos como presidentes (del Consejo), muy bien, y entendieron que tenían un rol político (Entrevista a S.F).

A su vez, para la apertura de un Centro es necesario que haya, en primera instancia una necesidad local, es decir, una demanda por parte de una comunidad rural (familias, docentes, entidades ligadas al agro) que es elevada a la Dirección General de Escuelas. Luego se organiza una reunión en la cual participan los miembros de esa comunidad, el Estado (a través de la Dirección General de Escuelas) y miembros de FACEPT. La primera acción es conformar un Consejo de Administración, es decir, sin la organización previa de las familias, no puede darse el proceso de apertura de un Centro.

Interpretamos que esta configuración institucional que se apoya en la participación de las familias logra crear una propuesta educativa que excede los tiempos, espacios y actores tradicionales del sistema educativo. De esta manera:

El Programa CEPT es una propuesta educativa abierta a la comunidad, en la cual el aula, la institución educativa, el territorio y todos los actores interactúan permanentemente como una comunidad de aprendizaje. El espacio físico y social de los espacios de enseñanza y aprendizaje es todo el ámbito rural con la interacción de sus actores —familias, productores, jóvenes, docentes— quienes a su vez y simultáneamente aportan desde ambos lugares de educadores y educandos. (Normativa CEPT, 2006:10).

En síntesis, vemos que la auto organización de familias del medio rural es el inicio de la conformación y apertura de un Centro. A su vez, el sostenimiento tanto pedagógico como institucional del mismo requiere también de la presencia constante de las familias (acompañados por el equipo docente) a través del Consejo de Administración (órgano central de gestión) y la FACEPT (órgano de segundo grado que nuclea a los CEPT y tiene entre sus objetivos la formulación de políticas públicas educativas).

A continuación, veremos cómo esa expansión y simultaneidad como actores del proceso de enseñanza y aprendizaje por parte de las familias, se encarna en instrumentos pedagógicos específicos que permiten la interacción entre éstas, la comunidad y el centro educativo, entre quienes enseñan y aprenden, entre la teoría y la práctica.

INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS

La pedagogía de la alternancia se caracteriza por contar con instrumentos pedagógicos que son propios del sistema. En un trabajo anterior (Miano, 2016) hemos caracterizado cada uno de estos instrumentos pedagógicos. A continuación, y en relación con el argumento central de este artículo, desarrollaremos únicamente aquéllos que permiten la inclusión de las familias y la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La principal herramienta de esta pedagogía es la alternancia que, como mencionamos más arriba, consiste en que el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje se estructura en periodos alternados sucesivamente, con permanencia durante un tiempo en el Centro educativo y otro tiempo en el ámbito productivo, familiar y social. En el caso del CEPT, los estudiantes se encuentran una semana en el Centro y dos en sus predios familiares. De acuerdo a uno de los primeros pedagogos de esta pedagogía, se trata de “un tiempo completo de formación en una discontinuidad de actividad” (Duffaure, 1994:23). Este instrumento permite que tanto la escuela como el ámbito familiar y comunitario se constituyan como espacios de aprendizaje:

Las particularidades de la metodología, abren un camino de trabajo compartido con la familia que posibilita el intercambio de saberes entre la escuela y la casa/ contexto. Así se logra un resultado educativo simultáneo, tanto en los alumnos como en su entorno familiar y comunitario (Normativa CEPT, 2006:17).

Hay otro aspecto relevante de la alternancia que tiene que ver con la movilidad de los estudiantes y sus familias. En el medio rural, los caminos suelen estar en muy malas condiciones y muchas familias tienen que movilizarse varios kilómetros para llegar hasta el Centro educativo.⁴ La alternancia implica que solamente tengan que acercarse a la escuela dos veces cada tres semanas. Este hecho facilita la vida cotidiana de las familias del medio rural y promueve el arraigo, a la vez que permite la continuidad del trabajo del estudiante en las producciones que realiza su familia. En palabras de uno de los fundadores de esta pedagogía en Argentina:

⁴ Varias de las familias que participan del Consejo de Administración con el cual estamos desarrollando el trabajo de campo han creado un grupo autoconvocado para denunciar la pésima situación en la cual se encuentran los caminos rurales. Para mayor información ver: <https://www.facebook.com/Interior-Gilense-1797120963858621/>

La pedagogía de la alternancia es educar a partir de la experiencia, de la vida, cuanto menos tiempo estén los alumnos en la escuela, mejor, o sea, hay que alternar entre la escuela y la vida, un ida y vuelta entre el saber científico y el popular, y buscar síntesis de eso, y no formar técnicos, sino formar gente para el arraigo (Entrevista a G.B., 4 de mayo de 2016).

Dentro de esta perspectiva, el arraigo no es necesariamente quedarse a vivir en el campo una vez finalizados los estudios secundarios sino, principalmente, reconocer y valorar la cultura del medio rural y brindar las herramientas para que el estudiante pueda proyectarse hacia un futuro (Forni *et al.*, 1998). La alternancia brinda así la posibilidad de seguir estudiando una vez finalizada la escuela primaria sin necesidad de trasladarse a otra ciudad para realizar esos estudios. Esta permanencia prolongada en el medio rural permitiría cierta identificación y valoración de ese medio. Esta posibilidad es sumamente relevante para las familias, tal como lo expresó una egresada del CEPT que a su vez actualmente es profesora en este Centro:

En la primaria en cuarto grado éramos cinco, en quinto los hermanos más grandes de mis compañeros empezaron la secundaria y se fueron, algunos a Carmen, otros a Giles, otros se fueron a Gahan, que era un poquito más lejos, y bueno, quedamos dos de esos compañeritos, fue el primer... choque digamos que tuvimos porque empezaban a abandonarnos los compañeros a esa altura y éramos poquitos. Mi mejor amiga era una compañera que se fue a vivir a Carmen en quinto grado [...] Cuando empezó séptimo grado, nuestra decisión no estaba muy tomada ¿qué íbamos a hacer? Porque creíamos que seguíamos el destino de nuestros compañeros que se habían tenido que ir para seguir estudiando, porque la idea era seguir estudiando, más que nada yo, porque por ahí la mujer en el medio rural no tiene tantos recursos como para poder seguir trabajando (Entrevista a M.V., 15 de septiembre de 2016).

Otro instrumento pedagógico central es el “plan de búsqueda”, que consiste en una investigación participativa orientada a resolver algún problema puntual de las familias o la comunidad y en la cual intervienen los alumnos, sus familias, los docentes, el Consejo de Administración y la comunidad rural. “Sus objetivos son redescubrir en forma crítica la realidad en la que están inmersos y desarrollar una actitud investigadora ante la vida y sus problemas” (Normativa CEPT, 2006: 36). Este plan se diseña en el periodo de permanencia en el Centro con la coordinación de los docentes y la participación activa de los alumnos poniendo

do en juego sus saberes previos, pero se desarrolla efectivamente en el tiempo de permanencia en el medio, ya que los estudiantes deben recabar información, seleccionar informantes, realizar entrevistas y luego compartir todo ese material con sus compañeros y docentes. Es allí que la comunidad se convierte en un espacio pedagógico de indagación. A su vez, los planes de búsqueda siguen una progresión que es geográfica, es decir, en primer año los estudiantes deben empezar cuestionándose sobre problemáticas que ocurren en el seno familiar, para, progresivamente, ir hacia lo más general: qué le ocurre a mi vecino, qué ocurre en mi comunidad. Se va desde lo particular a lo general. Al finalizar el proceso de investigación, los estudiantes deben realizar una puesta en común de lo aprendido. Esta instancia también implica un aprendizaje para las familias, ya que en varias ocasiones asisten a esa puesta en común y participan de la forma en que los estudiantes, junto a sus familias, han propuesto soluciones a problemas concretos.

Al analizar algunos de los temas elegidos por los chicos que cursan el segundo año del CEPT con el cual estamos trabajando para realizar sus planes de búsqueda, se puede dar cuenta del perfil eminentemente productivo de los temas elegidos y también un interés por conocer trabajos y oficios ligados al medio rural. Durante el año 2015, los temas elegidos por los alumnos de segundo año fueron: artesanías que se realizan en la zona; diversas actividades que rodean una chacra; el oficio de alambrador, la caza y la pesca; los trabajos de mecánico rural, transportista rural, tractorista o maquinista rural; la carneada y oficios de pueblo.

La “visita familiar” es otro instrumento de la pedagogía de la alternancia que involucra directamente a las familias. Las visitas son realizadas por los docentes mientras los estudiantes permanecen en sus lugares de trabajo y producción junto a sus familias. En estas ocasiones las familias tienen la oportunidad de recibir asistencia técnica por parte de los docentes que en varias ocasiones, al recorrer las producciones de las familias, les realizan comentarios e intercambian saberes (Heras y Burin, 2002). Los docentes no sólo se centran en los aspectos productivos cuando realizan las visitas, también ven cómo está compuesta la familia, cuáles son las condiciones de infraestructura del hogar y demás cuestiones relativas al entorno familiar (Entrevista a E.W., directora del CEPT, 1 de junio de 2015). En palabras de una profesora que realiza las visitas: “el tema de corregir la tarea es una excusa casi, porque la idea nuestra es acercarnos a la familia, compartir su realidad, su problemática, charlar con ellos, ver sus necesidades, esa es la idea original” (Entrevista a M.V, 15 de septiembre de 2016). Estas visitas quedan registradas en un “cuaderno de visitas” realizado por los estudiantes, en el cual se espera que se vuelque todo el proceso de investigación que van realizando.

Estos son los instrumentos distintivos de la alternancia en los cuales los espacios, saberes y costumbres del ámbito familiar, se conforman como ámbitos de aprendizaje y no como meros espacios de aplicación de los saberes que aprenden en los Centros. Hay otros instrumentos como la tesis, las pasantías, los proyectos productivos y la convivencia que forman parte de la alternancia, pero que no desarrollaremos aquí porque no se articulan específicamente con la participación de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL CONSEJO DE ADMINISTRACIÓN

Tal como mencionamos en el apartado metodológico, a partir del mes de septiembre de 2016 hemos comenzado a realizar un trabajo de campo con uno de los CEPT, ubicado en la zona noroeste de la provincia. Inicialmente, asistíamos al Centro un día a la semana para realizar tareas de diversos tipos: observaciones de las actividades que realizaban los alumnos, entrevistas a los docentes, observaciones en el espacio de la sala de profesores, confección de material de difusión para el Centro, participación en un programa de radio con el que cuenta el CEPT y que se transmite en la radio local y realización de entrevistas a las familias que forman parte del Consejo de Administración. A partir de marzo de 2017 se comenzó un trabajo de observación participante en las reuniones de este Consejo. Las reuniones tienen una frecuencia quincenal, pero en varias ocasiones, por motivo de las lluvias y el mal estado de los caminos, se han suspendido por la imposibilidad de movilizarse por parte de las familias.

Al momento de comenzar el trabajo de observación en las reuniones, se percibió a un Consejo de Administración muy activo, que estaba a su vez encarando algunas modificaciones para generar un mayor involucramiento de las familias. Una de esas modificaciones comenzó justamente a partir del año 2017 y tiene que ver con realizar las reuniones en forma rotatoria en las distintas casas de los Consejeros, en lugar de hacerlas en la escuela, tal como se venía dando en los últimos años. La mayoría de los Consejeros hace entre siete y diez años que participan del Consejo. Incluso, varios de ellos continúan con su participación aun cuando sus hijos ya egresaron del CEPT. Esta trayectoria y trabajo en común hace que tengan muchos códigos y formas de interacción propias, difíciles de comprender para quien se acerca por primera vez a este espacio. Un ejemplo de esto es el uso del humor y los chistes que se hacen entre ellos, o bien comentar anécdotas en las cuales varios de ellos estuvieron involucrados.

Las reuniones de Consejo duran aproximadamente dos horas y media. Comienzan al atardecer y luego se sirve una cena preparada por el consejero anfitrión. Se realizan siempre los días lunes, ya que es el día de la semana que la mayor parte de los Consejeros no trabaja. Esto es así ya que hemos constatado que la gran mayoría de ellos son empleados rurales, que tienen a cargo el cuidado y funcionamiento de predios rurales, que en su mayoría abarcan varias hectáreas y cuyos propietarios no viven de forma permanente en ese lugar. Los fines de semana son momentos de trabajo intenso para los consejeros, ya que suelen ir “los patrones” a quedarse en el campo o estancia para pasar el fin de semana y regresar el domingo, mayormente, a la ciudad de Buenos Aires, donde residen los propietarios de los campos. Vemos así que la dinámica de los encuentros está supeditada a los tiempos de trabajo y necesidades de las familias que conforman el Consejo.

Otra característica del Consejo es que a partir de la asamblea realizada en el mes de abril del 2017, hay tres nuevas familias participando del espacio, lo cual puede llegar a generar algunas modificaciones respecto a las pautas de interacción percibidas hasta el momento con el fin de no dejar afuera a estas nuevas familias.

En la siguiente tabla consignamos los temas tratados en cuatro de cinco reuniones de Consejo que hemos observado, audio grabado y transcrito hasta el momento. Tal como se puede observar, los Consejeros resuelven una amplia variedad de temas vinculados con el funcionamiento del CEPT, desde cuestiones ligadas al mantenimiento del edificio, hasta la formulación de estrategias pedagógicas para contener a estudiantes que tienen mala conducta, o bien, la formulación de estrategias para defender a la propia propuesta educativa y conseguir avales de autoridades locales.

Tabla 1

Temas tratados en cuatro reuniones sucesivas del Consejo de Administración

REGISTRO NO. 1
20 DE MARZO DE 2017

- 1.- Evaluación de proyectos pedagógicos presentados por docentes que quieren trabajar en el CEPT.
- 2.- Trámites administrativos necesarios para que el banco les entregue una chequera (lo cual implica interactuar con el Consejo Escolar, la contadora del CEPT, el juzgado de paz local y el registro de personas jurídicas a nivel provincial).

- 3.- Evaluación de las tareas realizadas por los caseros que cuidan la escuela a partir de que se les venció el contrato, discusiones sobre si les renuevan o no el contrato.
- 4.- Evaluación de proyectos productivos presentados por familias de la comunidad para obtener micro créditos a través del programa “banquito de la buena fe”.
- 5.- Elección de un regalo para llevar a otro CEPT que cumple 25 años, selección de los Consejeros que van a ir al evento.
- 6.- Toma de decisiones respecto a cómo distribuir (venta o consumo propio para el comedor) lo que surge de las producciones que se realizan dentro del propio predio del CEPT (producción de pollos, siembra de soja, cría de conejos y cerdos).
- 8.- Organización de eventos a lo largo del año para recaudar dinero (peñas, kermesse, cena-show, festejo por el día de la familia).
- 9.- Elaboración de algún tipo de estrategia pedagógica para trabajar con dos estudiantes que tienen problemas de conducta.

REGISTRO NO. 2

17 DE ABRIL DE 2017, ASAMBLEA DE ELECCIÓN DE NUEVAS AUTORIDADES

- 1.- Lectura y aprobación de la Memoria de actividades realizadas durante el año 2016.
- 2.- Lectura y aprobación del ejercicio contable correspondiente al año 2016.
- 3.- Elección de nuevas autoridades del Consejo de Administración.
- 4.- Tomas de decisión respecto al monto a cobrarse a los socios como motivo de la cuota social del CEPT. Diseñar una estrategia para el cobro de la cuota social.

REGISTRO NO. 3
1 DE MAYO DE 2017

- 1.- Tomas de decisiones respecto a refacciones necesarias en el edificio del CEPT (compra de griferías nuevas, formas de calefacción, reparación de algunos sanitarios).
- 2.- Tomas de decisión respecto a la aplicación de los fondos obtenidos a través de SITRARED (transferencia de recursos educativos desde el Ministerio de Educación de la Nación).

- 3.- Comentarios de los consejeros que asistieron a la asamblea de FACEPT. Necesidad de elaborar una estrategia para defender la propuesta del Programa CEPT frente a una amenaza de convertir a los CEPT en escuelas agro técnicas “comunes”.

Registro No.4
29 de mayo de 2017

- 1.- Información sobre el dinero recaudado en el evento en que se vendieron pizzas. Organización de un próximo evento para recaudar dinero. Toma de decisiones respecto a posibles fechas, qué comida ofrecer en función de los costos, el trabajo previo y la posible recaudación de dinero.
- 2.- Apoyo a los estudiantes de sexto año que quieren hacer un evento para recaudar dinero para hacer el viaje de fin de curso. Ayuda en el cálculo de costos para fijar el precio de la tarjeta a vender y la posible recaudación.
- 3.- Organización para asistir a la audiencia otorgada por el Intendente local para defender la propuesta CEPT. Redacción de una nota que describe las características del Programa CEPT y lo que les ofrece a las familias del medio rural para ser presentada ante este Intendente. (Esto es una continuidad de un tema planteado en la reunión anterior).
- 4.- Re organización del programa de micro créditos “el banquito de la buena fe”. El Ministerio ya no gira los fondos pero aun tienen dinero de los intereses devueltos por los préstamos. Algunas familias locales siguen acercándose al CEPT para consultar si pueden obtener nuevos créditos. Establecer acuerdos sobre montos mínimos de los nuevos créditos a otorgar. (Esto es una continuidad de un tema planteado en la reunión del 20 de marzo).
- 5.- Organización de cursos (soguería, cocina, crochet y elaboración de dulces) que van a dar algunos egresados y consejeros a pequeñas comunidades rurales cercanas al CEPT.
- 6.- Comentarios sobre proyecto para asistencia a las familias de los CEPT que se dedican a la cría de cerdos (capacitaciones, plan sanitario, infraestructura de corrales) junto con la facultad de ingeniería de la Universidad Nacional de Lujan.
- 7.- Comentarios sobre trabajo comunitario que el CEPT realiza con un pueblo rural cercano llamado “Villa Espil”. Trabajo junto con la biblioteca popular y trabajo sobre huertas comunitarias.

A través de los temas tratados a lo largo de las distintas reuniones, podemos ver que los miembros de las familias que participan del CEPT ponen en juego saberes muy diversos que han aprendido a partir de su participación durante varios años en el Consejo. Un saber relevante es el que tiene que ver con los cálculos, principalmente cuando organizan algún evento para recaudar dinero, pero también cuando evalúan los costos de trámites burocráticos que necesitan hacer para el funcionamiento del CEPT, o bien, los costos para el sostenimiento del propio Centro en función de las producciones que se realizan. Otros saberes tienen que ver con contar con determinados criterios para evaluar, desde propuestas presentadas por docentes, lo cual implica tener criterios pedagógicos, hasta proyectos productivos presentados por familias de la comunidad para obtener créditos. Luego hay otro tipo de saberes que son de tipo relacionales, es decir, todo lo que implican las acciones que el Consejo desarrolla para con la comunidad. Aquí encontramos, por ejemplo, tomas de decisiones respecto a cuál es el mejor regalo para llevar a un evento en el cual otro Centro festeja sus 25 años de funcionamiento, decisión que, si se quiere, puede parecer banal pero que ha llevado una discusión en la que se ha evaluado el costo del regalo, las posibilidades de comprarlo y llevarlo efectivamente, lo que podría llegar a representar para el agasajado y la reciprocidad, es decir, decidir a partir de lo que ese otro Centro ha regalado al propio en una situación similar. Dentro de los saberes relacionales se encuentran también los proyectos que los Consejeros desarrollan con otras instituciones (por ejemplo la Universidad de Luján) y también otras comunidades rurales (proyectos puntuales como el de la biblioteca o los cursos).

Finalmente, hay otro tipo de saberes que tienen que ver con el desarrollo de estrategias. Aquí encontramos temas complejos como por ejemplo, diseñar una propuesta pedagógica para contener estudiantes que están presentando algunas dificultades para relacionarse con sus pares y con los docentes. Es necesario aclarar que este tipo de situaciones cobran una relevancia específica en las escuelas de alternancia, ya que los estudiantes conviven permanentemente durante cinco días. Dentro de estos saberes, actualmente los Consejeros están enfrentando una situación difícil, ya que hay una puja por parte del actual gobierno provincial para que los CEPT se conviertan en escuelas agro técnicas tradicionales. Los motivos de esto se vinculan a que, de acuerdo a cómo lo perciben los propios docentes, “hay funcionarios que no se bancan que las familias puedan elegir a los docentes a la misma altura en que lo hace un inspector o un supervisor” (Docente coordinador de alternancia, Reunión del 29 de mayo de 2017). Frente a esta situación e impulsados principalmente por FACEPT, las familias y docentes del CEPT están realizando acciones para conseguir avales por parte de diversas autoridades lo-

cales para defender la propuesta educativa del CEPT, principalmente lo que tiene que ver con su aspecto co gestivo, que es lo que está siendo cuestionado y es lo que justamente garantiza la efectiva participación de las familias. Vemos a través de este ejemplo que las familias tienen posibilidades de incidir en la política educativa a nivel provincial, al organizarse para intentar torcer iniciativas que evalúan como perjudiciales para las familias del medio rural.

Estos saberes diversos que implicaron un proceso de aprendizaje a través de la participación en el Consejo luego repercuten en el propio ámbito familiar, por ejemplo, todo lo relacionado con la evaluación de costos para encarar un proyecto productivo es valorado por los Consejeros, ya que luego les sirve para el trabajo que realizan en sus predios. A su vez, observamos que varios de los Consejeros, a partir de su participación en este espacio han comenzado a interactuar con otras organizaciones y espacios que sostienen demandas específicas de las familias del medio rural. Tal es el caso de un grupo auto convocado que realiza encuentros y peticiones para solucionar el problema del mal estado de los caminos rurales, y otro grupo denominado “Ambiente saludable”, que ha iniciado acciones públicas para visibilizar el tema de la fumigación con agro tóxicos en la zona. A través de la participación en estos espacios auto convocados, las familias han aprendido el potencial de la organización colectiva:

Nosotros teníamos problemas con un papá, que tenían todos canales clandestinos que desembocan todos al camino de él, y era imposible salir, pobre hombre, los chicos perdieron un mes de clase, iba solo, no le daban bolilla, no le daban bolilla y bueno, ahora somos muchos, juntos hacemos más bochinche, y le arreglaron el camino, le hicieron zanjeo, todo, tenemos el derecho de salir como el que vive en el pueblo, yo no me voy a ir a vivir al pueblo porque ellos no me mantienen el camino (Entrevista a K.O., Presidenta del Consejo, 15 de diciembre de 2016).

REFLEXIONES FINALES

Hemos visto a través del desarrollo de este capítulo que las escuelas de alternancia en general y en los CEPT en particular, hay una configuración de espacios institucionales e instrumentos pedagógicos que permiten la participación efectiva de las familias como actores que aprenden y también, a través de lo que saben hacer, enseñan. Esto es posible ya que tanto las actividades productivas que realizan las familias como la propia comunidad, se convierten en espacios de indagación y acción. De aquí podemos conceptualizar un primer aspecto del enfoque de la

alternancia relacionado con la espacialidad, es decir, el espacio físico determina la dinámica del aprendizaje y es al mismo tiempo un elemento constitutivo de éste. Así, vemos cómo la mayoría de los instrumentos pedagógicos de la alternancia están moldeados por el espacio y orientados a contemplar las necesidades de las familias de los estudiantes: las visitas, los planes de búsqueda, los proyectos de desarrollo local que desarrollan e implementan los estudiantes y también las familias. Incluso la progresión de los contenidos que aprenden los estudiantes está determinada por lo geográfico: van desde lo cercano (mi familia) a lo más lejano (mi vecino, mi comunidad, mi región).

Un segundo aspecto del enfoque de la alternancia y su orientación colectiva tiene que ver con la simultaneidad que se encuentra recurrentemente mencionada en la normativa del programa. Lo simultáneo apela al tiempo, es decir, a diferentes cosas que se dan al mismo momento en este enfoque (la teoría y la práctica, lo familiar y lo estrictamente educativo, el rol de aprender y de enseñar), pero también apela a lo colectivo, es decir, a considerar que el aprendizaje puede estar en múltiples lugares y actores. Esto quiere decir que estudiantes, docentes y familias, de forma simultánea enseñan y aprenden. Pudimos ver cómo se da esto efectivamente a través de la observación de las reuniones del Consejo, en las cuales las familias deben poner en juego una gran diversidad de saberes que han aprendido a partir de participar en ese espacio. Podemos interpretar incluso que las familias han tomado el mismo principio del Programa CEPT, en el cual el espacio es constitutivo del aprendizaje en tanto han decidido, después de mucho tiempo, realizar las reuniones en las propias casas de los consejeros. Interpretamos así que han aprendido que el espacio no es neutral y que para apropiarse mejor de la propuesta educativa es necesario abrir a los otros el propio espacio familiar. Vemos así cómo la simultaneidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje funcionan a varios niveles, y que incluso no se puede prever cuáles pueden ser las repercusiones que van a tener esos procesos, o qué formas diferentes de organización puede potencialmente posibilitar.

La espacialidad y la simultaneidad se convierten de esta manera en rasgos particulares del enfoque pedagógico de la alternancia y apelan al concepto de “comunidad de aprendizaje” (Normativa CEPT, 2006), en el cual los tiempos, dinámicas y espacios se configuran a partir de las necesidades de las familias del medio rural. Estas familias logran, como vimos, aprender y enseñar sobre temáticas muy variadas, entre las cuales destacamos el propio aprendizaje del potencial de lo colectivo para lograr un objetivo que ha sido explicitado en varias ocasiones y que es mejorar la calidad de vida de las familias del medio rural. Ese horizonte es el que lleva a generar acuerdos entre los Consejeros y a poner en circulación

saberes propios o forjados en el contexto del mismo Consejo para pensar entre todos y tomar las mejores decisiones (Miano, 2017). Resulta relevante destacar que la mayoría de los Consejeros son empleados rurales que deciden compartir sus momentos de descanso con la ardua tarea de sostener (financiera, pedagógica y administrativamente) una escuela, y no cualquier escuela, sino una que brinda la oportunidad de dar educación a jóvenes, que por vivir en el medio rural no tendrían posibilidades de dar continuidad a sus estudios.

Como se puede observar, desde los CEPT se abre un espacio para la participación de las familias que trasciende el rol que se le atribuye convencionalmente a la participación familiar en las escuelas. De esta manera, consideramos que la cogestión, como modalidad institucional, implica el involucramiento desde lógicas y perspectivas diferentes de diversos actores (familias, Estado, docentes, comunidad). Esto lleva a que el proceso tenga un dinamismo que vale la pena observar y analizar, por los posibles aportes que puede generar a diversas experiencias, donde las respuestas a determinadas demandas sociales implican una movilización multiactoral. Por otro lado, la cogestión permite imprimirle a lo escolar prácticas culturales, necesidades y dinámicas propias del medio rural, a través de la participación directa de las familias en el sostenimiento de una forma escolar basada en el potencial colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

- BACALINI, G. (1998). Prólogo. En F. Forni, G. Neiman, L. Roldán y J.P. Sabatino (Comps.). *Haciendo escuela. Alternancia y desarrollo en el medio rural*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS, pp. 13-42.
- BACALINI, G. (2009). Pequeños héroes de un gran proyecto. En O. Barsky, M. Dávila y T. Busto Tarelli (Comps.). *Educación y desarrollo rural*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS, pp. 7-23.
- BACALINI, G. y FERRARIS, S. (2001). “Estrategias educativas para el desarrollo local en el medio rural: el Programa Centros Educativos para la Producción Total”. En *Desarrollo local. Una respuesta a escala humana a la globalización*, D. Burin y A.I. Heras (Comps.). Buenos Aires: Ediciones CICCUS, pp. 237-255.
- BATISTA DOS SANTOS, C. (2015). *Estudo do lugar e Escolas Famílias Agrícolas: valorização do campo como conteúdo educativo e espaço de vivência cotidiana*. *Ateliê Geográfico*, Vol. 9, No. 1, pp. 104-118.
- BENCKE VERGUTZ, C. y Reis, J. (2016). “A proposta pedagógica do estágio de vivência na escola família agrícola de Santa Cruz do Sul: uma alternativa de

- aprendizagem”. Ponencia presentada en el II Forum Internacional de Educação, 27 al 30 de abril de 2016, Santa Cruz do Sul.
- BOCK, M. y FAGUNDES, E. (2014). “Casa familiar rural: contribuições para a educação dos jovens do campo no município de Pinhao/PR”. Ponencia presentada em el IV Simposio Nacional de Ensino de Ciencia e Tecnologia, 27 al 29 de noviembre de 2014, Ponta Grossa.
- BOUDJAOU, M., Clénet, J. y Kaddouri, M. (2015). “La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación”. *Educar*, Vol. 51/2, pp. 239-258.
- CALVO, C. y Percíncula, A. (2012). “Ligas agrarias en Chaco y Corrientes. Experiencias de organización campesina en contextos de transformación territorial”. *De prácticas y Discursos*, Año 1, No. 1.
- CHARTIER, D. (1978). *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*. Maurecourt: UNMFREO.
- DINOVA, O. (1997). *Escuelas de alternancia: un proyecto de vida*. Buenos Aires: Geema.
- DUFFEAURE, A. (1994). *Educación, medio y alternancia*. Buenos Aires: APEFA.
- Fernández, M. y Welti, M. (2006). “Historia y desarrollo de las Escuelas de la Familia Agrícola en la provincia de Santa Fe: una singular articulación de saberes socialmente productivos”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, No. 1, pp. 169-184.
- FORNI, F., NEIMAN, G., Roldán, L. y Sabatino, J. (1998). *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Buenos Aires: CICCUS.
- GARCÍA, R. y Puis, P. (2007). *Formación en alternancia y desarrollo local*. Rosario: AIDEFA.
- GAGNON, C., MAZALON, E. y ROUSSEAU, A. (2010). “Fondements et pratique de l'alternance en formation à l'enseignement professionnel”. *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 13, No. 1, pp. 21-41.
- GIMONET, J. (1984). *Alternance et relations humaines*. Maurecourt: UNMFREO.
- HERAS, A. y BURIN, D. (2002). “Preparación para el desarrollo local en el medio rural. Un análisis de herramientas pedagógicas y de gestión en escuelas de alternancia en provincia de Buenos Aires”. Ponencia presentada en las VII Jornadas regionales de investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, Jujuy.
- KUNRATH, M. (2014). “A proposta pedagógica da casa familiar rural de Porto Barreiro e o ensino na área do linguagens”. *Analecta*, Vol. 13, No. 1, pp. 49-65.
- LAMAS, H. (2016). “La pedagogía de la alternancia”. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, Vol. 1, No. 2, pp. 59-70.
- MIANO, A. (2017). “La participación de las familias en la gestión escolar. Análisis de interacciones en un Consejo de Administración de una escuela de alternancia”. Ponencia presentada en el 8º Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural, Canelones, Uruguay, 19 y 20 de octubre de 2017.

- MIANO, A. (2016). "Propuestas educativas orientadas al desarrollo local en ámbitos rurales. La experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total". En *Was Macht Schule? Schule als gestalteter Raum. Fallbeispiele aus Argentinien und Deutschland (Qué hace a una escuela escuela? Escuelas como espacios diseñados. Casos de Argentina y Alemania)*, U. Clement y V. Oelsner (Eds.), Alemania, Editorial Springer, pp. 293-304.
- MIANO, A. y Heras, A. (en evaluación). "Un enfoque geográfico e histórico para comprender la pedagogía de la alternancia". Enviado en abril de 2017 a la revista *Estudios Geográficos para su evaluación*.
- MONGE, Y. (2016). *Formación en alternancia de jóvenes rurales*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- NOVAIS, J. (2011). "A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás". Revista *NERA*, Año 14, No. 18, pp. 7-20.
- NOVÉ, F. (1987). *L'étonnante histoire des Maisons Familiales Rurales*, Paris: Éditions France-Empire.
- PENTECOTEAU, H. (2012). "L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques". *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, pp. 28-1, <http://ripes.revues.org/605> (Fecha de consulta: 30/11/2016).
- PEREIRA, T. (2016). "Escola Família Agrícola de Sobradinho: O trabalho como princípio educativo para o desenvolvimento do campo do semiárido baiano". Ponencia presentada en el I Congreso Internacional da diversidade do Semiárido, 10 al 12 de noviembre de 2016, Campina Grande.
- RIBEIRO, M. (2008). "The pedagogy of alternation in rural/country education: competing projects". *Educação e Pesquisa*, Vol. 34, No. 1, <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000100003>
- SILVA, L. (2015). "La pedagogía de la alternancia: viejas cuestiones, nuevas perspectivas de estudio". *EccoS-Revista Científica*, No. 36: pp. 143-158.
- SILVA, C., SANTOS, K. y MOREIRA, F. (2015). "A retextualização no gênero Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância. Acta Scientiarum". *Language and Culture*, Vol. 37, No. 4, pp. 359-369.
- SOBREIRA, M. y SILVA, L. (2014). "Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternancia". *Revista Eletrônica de Educação*, Vol. 8, No. 2. pp. 212-227.
- TILMAN, F. y DELVAUX, E. (2000). *Manuel de la formation en l'aternance*, Lión: Chroniques sociales.
- ZANUNCIO, S. y ZANUNCIO F. (2015). "Escola Família Agrícola, pedagogía da alternância, qualidade de vida e perspectivas futuras dos alunos: o caso da EFA/ Castelo, Espírito Santo". *Revista Cesumar*, Vol. 20, No. 1, pp. 77-96.

POLÍTICA EDUCATIVA
Y MODELOS PEDAGÓGICOS PARA LOS HIJOS
DE LOS JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES

TERESA DE J. ROJAS RANGEL

INTRODUCCIÓN

Desde hace casi cuatro décadas, el gobierno mexicano, a través de la SEP y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), comenzó a operar distintos programas federales para la educación primaria, y más recientemente en educación preescolar y secundaria (2009), para la atención de NNAM. Del año 2002 hasta el año 2013, el PRONIM fue la iniciativa federal de mayor relevancia, dada la amplia cobertura y al número de NNAM atendidos.

El PRONIM, surge en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2001) con el nombre de Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes, y fue resultado de una política que planteaba como una de sus líneas prioritarias, el contrarrestar la desigualdad y la inequidad educativa existente en el país. En este periodo sexenal el Gobierno mexicano se comprometió a: “Brindar servicios con calidad uniforme a todos los educandos y asegurar que reciban la atención que requieren para lograr la igualdad de capacidades, sin distinción de condición socioeconómica, lugar de residencia, género, etnia, cultura o capacidad física e intelectual” (DOF, 2001:67).

Durante los 12 años que operó el PRONIM, se realizaron esfuerzos, tanto federales como estatales, para mejorar la calidad del servicio educativo para los NNAM otorgando recursos financieros complementarios y adicionales, asignados por el gobierno federal, para la operación del programa en las entidades federativas. Sin embargo, diversas evaluaciones realizadas (Rojas, 2003, 2004 y 2005; Loyo, 2007; Rodríguez y Ramírez, 2005 y 2006; Rodríguez, 2008 y 2009; Coneval, 2012), muestran los heterogéneos y limitados resultados alcanzados por el PRONIM, sin que a la fecha se hayan podido resolver los problemas más importantes en la atención educativa de esta población infantil.

Con base en la Encuesta Nacional de Jornaleros 2009 (ENJO) (Sedesol, 2010), se estima que existen 9,206,429 jornaleros agrícolas incluyendo a los miembros de sus familias, de los cuales 2,099,586 son jornaleros agrícolas migrantes, de ellos el

40% son de origen indígena.¹ Del total de los jornaleros agrícolas, el 34% provienen de municipios de muy alta marginación y 26% con alto nivel de marginación, de entidades federativas con mayores indicadores de pobreza, ya que 63.6% son originarios de los estados de Guerrero, Chiapas, Oaxaca, Veracruz, Chihuahua y Durango. Se desplazan de sus localidades de origen a regiones de producción agrícola en el país en busca de fuentes de trabajo, acceso a los servicios básicos (alimentación, vivienda, salud y educación) y una mejor calidad de vida (Tánori, Laborín y Vera, 2010), concentrándose el 51.7% en el norte y occidente del país (Aguilar, 2011). Son trabajadores temporales del campo, que migran en unidades familiares completas (51% con un promedio de 5.25 integrantes por familia), y permanecen por periodos de dos a nueve meses en las zonas de atracción de acuerdo a la duración de los diversos ciclos productivos hortícolas, frutícolas y agroindustriales (café, caña y tabaco) en los que laboran. Los jornaleros temporales se ocupan del trabajo en negro, en condiciones totalmente desfavorables, típicas del trabajo precario.² Una consecuencia de esta precariedad laboral, es la necesidad que tienen las familias jornaleras migrantes de incorporar a sus hijos al mercado de trabajo agrícola desde edades tempranas.

Del total de jornaleros agrícolas migrantes, el 17.7% son niñas, niños y adolescentes entre 5 y 17 años, de los cuales se estima que el 60% reciben remuneración por la actividades laborales que realizan en los campos agrícolas, el 10% trabaja en otras actividades informales, y el 30% además realiza actividades domésticas (Sedesol, 2010; INEE, 2016a:16). De acuerdo con la Dirección General de Directrices para la Mejora de la Educación (DGDME) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), uno de los temas de mayor urgencia y relevancia para la agenda de la política educativa del Estado Mexicano (INEE, 2015, 2015a, 2016), es la calidad y la equidad de la educación que se otorga a esta población infantil.

Según datos oficiales, se estima que de los 279 a 326 mil hijos de los jornaleros agrícolas migrantes en edad escolar se atiende solamente a 46,447 infantes (INEE, 2016:201). Según Schmelkes (2016:s/p): “[...]al menos 85% de los niños y adolescentes jornaleros agrícolas no tiene garantizado el derecho a la educación,

1 En el sector jornalero agrícola migrante, se ha identificado la presencia de hablantes de 29 lenguas indígenas entre las que destacan el náhuatl (34.6%), el mixteco o ñuu Savi (14.8 %) y el tarahumara o rarámuri (8.4%), hablantes que representan el 57.8 % de los jornaleros migrantes indígenas (Aguilar, 2011).

2 Para Chong, Herrera, Chávez y Sánchez (2015), el trabajo precario se caracteriza por: 1) la discontinuidad en el tiempo; 2) la inexistencia de contratos; 3) la falta de respeto al salario mínimo; d) los horarios muy amplios; y 5) la carencia de seguridad social, entre otros aspectos, que sólo tienen consecuencias negativa para los trabajadores y sus familias.

pues están fuera de las aulas”. Los y las NNAM presentan altos porcentajes de extra edad, inasistencia, repetición, abandono temporal y definitivo, poca continuidad educativa y por ende, altos índices de rezago escolar. Los menores de 6 y 13 años de edad tienen un promedio de escolaridad de 2.2 grados (Sedesol [2010] citada por INEE, 2015:4). Mientras que los menores en edades de 14 a 17 años, los varones tienen un promedio de escolaridad de 5.4 años y las mujeres de 4.8 años (Aguilar, 2011: 39). El promedio de escolaridad de los jornaleros migrantes de 15 años y más es de 4.5 grados lo que contrasta con la media nacional de este mismo grupo etario estimada en 8.1 grados escolares (INEE, 2016: 200)

Estos limitados resultados escolares, entre otras causas, se explican por la insuficiencia de servicios educativos y por la baja calidad de la oferta que se les otorga:

[...] la permanencia y la continuidad educativa de aquellos que sí asisten a la escuela se ven en dificultades en gran medida por las condiciones en las que se ofrecen los servicios educativos, ya que la educación que reciben no responde a sus necesidades y particularidades socioculturales (INEE, 2016:212).

Así como, por la pobreza multidimensional y la exclusión social de las familias de las que provienen, su constante movilidad, y por su incorporación temprana al trabajo infantil. Factores tanto internos como externos del sistema educativo, que obstaculizan el pleno ejercicio del derecho que tienen las y los NNAM a recibir una educación con calidad y equidad.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A continuación se presenta el marco político que regula el derecho de todas las niñas y todos los niños a recibir educación, el papel del Estado y de las políticas públicas, particularmente educativas, en el cumplimiento de este derecho, y sobre la relevancia que tiene la educación como medio posibilitador para acceder a mayores oportunidades de bienestar, sobre todo para las y los niños que provienen de los sectores sociales más deprimidos, como es el caso de las y los NNAM. Asimismo, se presentan los principios teóricos desde donde se fundamenta la reflexión en torno a las implicaciones que conlleva la persistencia de la falta de oportunidades de las y los NNAM a una educación con calidad.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN PARA TODOS

La aspiración por la educación para todos no es nueva. Lo que se ha transformado son las formas en que se ha distribuido este bien y los criterios de igualdad que han orientado esta distribución, particularmente a partir de la última mitad del siglo pasado. En la reconstrucción de los antecedentes históricos de este anhelo, se parte de las declaraciones internacionales emitidas en la segunda mitad del siglo XX (entre 1945, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948 y la *Declaración de los Derechos de Niño* de 1959). Donde surgen los principios que han orientado, las reformas jurídicas y las políticas educativas vigentes, donde se reconoce a todas las personas menores de edad como sujetos plenos de los derechos y de las garantías fundamentales (*Convención sobre los Derechos de la Niñez*, 1989, *Convenio 138* de la OIT, 1973, *Convenio 182* y la *Recomendación 190* de la OIT, firmado por el gobierno mexicano en 1999).

Son innegables los alcances que se han logrado en el marco de los principios políticos y filosóficos que impulsaron la igualdad formal para el acceso de todos los niños a la escuela. En la *Declaración de los Derechos del Niño* (1959), se plantea la incorporación del niño y de la niña a la escuela como un derecho universal y una obligación por parte del Estado de garantizar este derecho, tendencia generalizada que gradualmente fue adquiriendo aceptación en el siglo XX, y cuyos argumentos afirman la necesidad de la gratuidad y la obligatoriedad de la educación por parte de Estado, para propiciar la instrucción básica con calidad y equidad para todos los niños y las niñas. Sin embargo, en la práctica estos derechos y obligaciones se han cumplido y ejercido de manera parcial y en desigual medida.

En la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (EPT) (1990): “[...] se reconoció que no bastaría con ampliar el acceso a la educación para que esta contribuyera plenamente al desarrollo de los individuos y la sociedad.” (UNESCO, 2015:219). Y se subraya la calidad como condición imprescindible para alcanzar la equidad. Las “promesas de la educación para todos no se cumplieron” (UNESCO, 2015, 2015a), en México existen millones de niños y niñas que no pueden acceder a la escuela. Según la UNICEF (2016), para el ciclo escolar 2013-2014 cerca de cuatro millones de NNAM estaban por fuera de la escuela y más de 600 mil se encontraban en riesgo de abandonarla. Los infantes con lo que menos se cumple el derecho a recibir educación son:

- 1) niños y niñas con alguna discapacidad; 2) quienes residen en ámbitos rurales; 3) la población de origen indígena; 4) los niños que trabajan, y 5) quienes habitan en hogares de bajo nivel de ingreso. Asimismo, se observa una relación más estrecha

entre la condición de asistir a la escuela y alguna de las siguientes características: el jefe de familia es analfabeto; tiene baja escolaridad; es hablante de alguna lengua indígena; el hogar es de tipo familiar ampliado y/o el hogar tiene jefatura femenina (UNICEF, 2016:11).

Por otra parte, las condiciones en la escuela son poco favorables, y más aún cuando los hijos de los más pobres presentan altos índices de desnutrición, carecen de alimentos y tienen que trabajar jornadas completas antes de asistir a clases cuando tienen la oportunidad de acceder a los servicios educativos:

La justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar a todos los niños de todas las clases sociales. La educación es un proceso que opera mediante relaciones que no se pueden neutralizar ni cambiar para que incluyan en su propia esencia la posibilidad de una distribución igual del bien social (Connell, 1997:28).

Si bien es cierto que, “[...] la igualdad política es el punto de partida de la igualdad real (Sacristán, 1999:23)”, también es verdad que, “[...] la igualdad individual (expresada en acceso formal a la escuela) es sólo una primera condición para el establecimiento de un orden social justo, mas no es su objetivo” (Connell, 1997:24-25). La igualdad que pretende alcanzar la educación básica obligatoria es negada por las condiciones que poseen estos grupos sociales, y por la propia oferta educativa que obstaculiza el acceso, la permanencia y el logro escolar.

JUSTICIA SOCIAL Y EDUCATIVA

La justicia educativa es un ideal político y ético en las sociedades modernas. Particularmente, en los países periféricos donde el modelo económico global ha profundizado la brecha de la pobreza, y se han sofisticado los mecanismos de exclusión y diferenciación social y cultural. Se entiende como justicia social, al establecimiento de los principios y el ejercicio de las libertades derivadas de la igualdad y de la ciudadanía, donde la educación es un derecho fundamental de todos los individuos y una obligación del Estado otorgarla (Latapí, 1993; Muñoz, 1993), a fin de alcanzar una distribución más justa y equitativa de los beneficios y de las responsabilidades en la sociedad (Rawls, 1997). Una sociedad es más justa cuando las desigualdades para participar de los beneficios de la sociedad son menores y los más pobres tienen garantizados sus derechos humanos básicos, como es el derecho a la educación.

La educación es un medio posibilitador para permitir el acceso a otro tipo de oportunidades sociales como la alimentación, la salud, el empleo digno y el ejercicio de las libertades políticas (Reimers, 2000:15). Es un objeto valioso en cuanto es un medio para el bienestar, ya que desarrolla capacidades para ser seres humanos con libertad de elegir entre diferentes formas de vida (Sen, 1998).

Por lo que la igualdad de oportunidades educativas tiene un valor fundamental. Como señala Latapí (1993:23): “Ese bien social que es la educación tiene que distribuirse con equidad, si hemos de realizar la justicia educativa”. Más aún, si consideramos la relevancia de la adquisición de este bien, el cual es diferente a otros bienes físicos o privados. Ya que la educación:

[...] se asimila al sujeto, se vuelve parte constitutiva de su persona, lo transforma [...] así incorporada a los seres humanos es necesariamente difusiva; enriquece la convivencia posterior, actúa socialmente en las actividades que emprenden los sujetos; es un beneficio de un individuo particular, que a través de él llega a otros muchos (Latapí, 1993:24-25).

La justicia educativa alude al ejercicio pleno del derecho para todos a recibir una educación con calidad y equidad, para avanzar hacia una sociedad más democrática e incluyente, ya que permite la participación del individuo y la cohesión en la sociedad. Por la importancia que tiene este bien común, y dada la creciente polarización económica y social, hay razones para pugnar en contra de la desigualdad que predomina en su distribución (en cuanto a la desigualdad de acceso, de resultados con puntos de partida similares y diferentes, y en los procesos de escolarización), lo que a su vez genera y profundiza las desigualdades sociales (Aguilar-Sahagún, 2006; UNESCO–UNICEF, 2015).

LA EDUCACIÓN COMO IGUALADOR DE LAS DESVENTAJAS

En la medida en que se reconoce la importancia de los múltiples factores económicos, sociales y culturales, que influyen en los resultados escolares, se proponen medidas redistributivas para compensar las diferencias de los grupos sociales con mayor desventaja (Muñoz, 1993; Reimers, 2000, 2000a; Muñoz y Silva, 2007). En la teoría de la igualación equitativa de las oportunidades de John Rawls (1997), la función de la educación es redistributiva bajo el principio de diferencia, lo que consiste en ofrecer mayor atención a las personas que cuentan con menores activos originales y a los que nacen en las posiciones sociales menos favorables,

para que todos los contratantes tengan iguales oportunidades de bienestar en la sociedad. Esto nos conduciría, a que dados los contrastes naturales y sociales de las personas, se deberían compensar las desventajas contingentes en dirección a la igualdad. Bajo este principio se puede inferir la necesidad de distribuir un mayor número y mejores recursos en la educación para los más desfavorecidos, como un criterio fundamental de justicia y de bienestar social colectivo.

Desde esta perspectiva, el valor de la educación no está dado a partir de la eficiencia social y los valores tecnocráticos, sino que está en función de las posibilidades para poder participar en los beneficios sociales y en el enriquecimiento de las formas de participación, donde las ganancias de los más favorecidos ayuden a los menos favorecidos.

Pero ¿cómo poder pedir equidad educativa cuando la tendencia que subyace en la inversión y la distribución es cada vez menos recursos para los más desfavorecidos? Un primer criterio de eficiencia es de orden cuantitativo, lo que significa dotar a los programas educativos dirigidos a estos grupos sociales con los recursos máximos (no mínimos como sucede), ya que estos niños y niñas requieren más que cualquier otro. Reimers (2000:11) afirma que: “Son estos contextos de aprendizajes segregados los que deben ser objeto de las políticas educativas que busquen promover la igualdad de oportunidades”. Se trata a decir de este mismo autor: “[...] de iniciar verdaderas políticas de acción afirmativa, de discriminación positiva, que busque efectivamente igualar o dar más recursos y atención a los estudiantes de los grupos con menores ingresos” (Reimers, 2000:15). Otro criterio, es dejar de pensar los resultados educativos en términos de su valor económico, se trata de pensar los beneficios de la educación en términos de justicia social, la cual no es compatible con los intereses del mercado y de la rentabilidad.

Los problemas de la desigualdad educativa y la falta de calidad en los programas de educación básica para las y los NNAM, sólo en principio son técnicos, los verdaderos problemas son políticos y económicos empresariales, pero no por ello imposibles de resolver. Esto por una parte, pone en el centro de la mirada a la política educativa y en los responsables de la toma de decisiones y de la instrumentación de las acciones educativas en el país, y en la sociedad en su conjunto, como co-responsable en la construcción del devenir social. La falta de oportunidades educativas de las y los NNAM, en gran medida hay que problematizarla, a partir de la tensión entre las reformas de las políticas gubernamentales y los intereses de rentabilidad de las empresas agrícolas que están por encima del interés superior de esta población infantil.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Uno de los métodos utilizados en la investigación realizada fue el cualitativo o hermenéutico, en el que el término cualitativo, sugiere la recuperación de la realidad e interpretarla. Método que se caracteriza por ser inductivo, exploratorio y descriptivo, y que analiza el significado que la realidad tiene para los individuos concretos (como actores interpretativos) y la forma como estos significados se expresan en el comportamiento humano (Rodríguez, Gil y García, 1999). Ya que: “[...] más que buscar leyes sociales que expliquen los determinantes de la conducta, se interesan por analizar el sentido que los individuos atribuyen a sus actos y a su entorno” (Castro, 1996:58).

Recuperando estos supuestos teórico-metodológicos, en el estudio se pretendió interpretar y reconstruir el significado que los protagonistas le confieren a la realidad en contextos concretos y particulares, según el posicionamiento particular y singular de cada uno de ellos en un tiempo y un lugar determinado por múltiples referentes simbólicos y materiales (Ortí, 1999). Es decir, se pretendió recuperar los significados y las acciones que realizan los actores gubernamentales en la implementación de la política educativa y las estrategias propuestas para la atención de las y los NNAM, a partir de sus saberes, discursos, los contextos materiales en los que se inscriben, y las relaciones de poder de las que forman parte, a partir de su posición y condiciones de acción en espacios diferenciados. La intencionalidad central fue el poder documentar, desde el actor mismo, los procesos contenidos en la implementación de las políticas y los programas educativos desde distintos ámbitos de intervención, y así formular un análisis crítico, no sólo centrado en el discurso político formal y en las directrices contenidas en los programas educativos, sino a partir de la vivencia y de los resultados percibidos por parte de los actores responsables de su puesta en marcha en tiempos y contextos situados.

Las técnicas utilizadas para la recopilación de datos fueron: 1) el análisis documental, que implicó la revisión, sistematización y análisis de la bibliografía actual vinculada con la temática; y 2) la entrevista semiestructurada, que tuvo como objetivo recabar información cualitativa desde la voz y los testimonios de los actores centrales de la problemática. Los informantes clave del estudio son los tomadores de decisiones y responsables de la implementación de la política y de la operación del programa educativo (autoridades educativas locales, equipos técnicos estatales) y los diversos agentes educativos (docentes y responsables de campamentos) que trabajan con nnjam.

Debido a la heterogeneidad que presenta el fenómeno migratorio vinculado al mercado agrícola en el país, se seleccionaron tres entidades federativas a fin de comparar las regularidades de los fenómenos y observar las particularidades en cada una de las regiones migratorias donde se llevó a cabo la investigación: Hidalgo, Puebla y Veracruz. Como resultado del trabajo de campo se recopilaron un total de 22 entrevistas: Hidalgo (seis entrevistas), Puebla (seis entrevistas) y Veracruz (10 entrevistas). La recopilación de información se llevó a cabo mediante visitas *in situ* a las entidades federativas seleccionadas.

Los criterios que orientaron la selección de los estados fueron: 1) el poder obtener información en regiones caracterizadas como polos de atracción migratoria vinculados al mercado de trabajo agrícola; 2) el obtener datos en estados donde se ha otorgado el servicio educativo a NNAM durante varias décadas y a través de los diversos programas federales que se han instrumentado en el país; y 3) el lograr recuperar la experiencia de agentes educativos con una larga trayectoria en el trabajo educativo con NNAM.

A continuación se presentan algunos de los principales hallazgos de la investigación relacionados con el impacto que ha tenido la política educativa actual en las entidades federativas donde se realizó el estudio, así como, una caracterización de los modelos educativos que se han implementado y los problemas que se enfrentan en la atención de la población infantil jornalera migrante.

ACCIONES Y RESULTADOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA ACTUAL

El PRONIM, inicialmente focalizado para la atención educativa de las NNAM en el nivel primaria (2002), en el marco de la actual política educativa fue fusionado al Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) (DOF, 2013), y reaparece como Componente para el Fortalecimiento para la Atención Educativa a la Niñez Migrante (CFAENM), una de las siete estrategias de intervención consideradas en este programa. El PIEE es una iniciativa federal, en la que se fusionan siete programas presupuestarios que operaron hasta el 2013 (SEP, 2014:15-17), que surge para atender la desigualdad y la exclusión educativa en los distintos niveles educativos (inicial, básica, media superior y superior), y para el fortalecimiento de programas educativos dirigidos a los grupos sociales menos favorecidos, como son: los indígenas, los migrantes, los que presentan alguna discapacidad o son sobresalientes, y los que asisten a escuelas multigrado y telesecundarias (DOF, 2013, 2014, 2015b).

En lo que refiere a la educación básica, a través del PIEE el gobierno federal, además de comprometerse a ampliar la cobertura, la inclusión y la equidad educa-

tiva para estos grupos sociales, se orienta a la creación de: “[...] normas y apoyos para los servicios educativos públicos, así como el mejoramiento de infraestructura y equipamiento de instituciones públicas de educación básica [...] que atienden población en contexto de vulnerabilidad y/o discapacidad” (DOF, 2014).

De acuerdo con los objetivos específicos del PíEE para la educación básica, la población objetivo se ha diversificado, integrando: “[...] todas las escuelas de Educación Básica que ofrecen los servicios de educación a indígenas, migrantes, educación especial y telesecundarias que decidan participar en el programa mediante la elaboración de la Ruta de Mejora [...]” (SEP, 2014:25). Esto con el fin de impulsar estrategias de equidad que reduzcan las brechas de acceso a la educación, mediante propuestas que fortalezcan la lengua materna y la diversidad cultural y lingüística (DOF, 2015:s/p), con especial énfasis en la promoción de las competencias docentes para la enseñanza y la gestión de los servicios educativos, por parte de las demás figuras operativas que atienden alumnas y alumnos en contextos caracterizados por las diferencias sociales y culturales de los alumnos. En el caso particular del CFAENM, este tiene como principal objetivo el: “Desarrollo de propuestas que contextualizan: el currículum nacional, la formación docente, los materiales educativos, el uso de las TIC’s y la asesoría académica para la diversidad” (SEP, 2014:28). No obstante estos lineamientos, las acciones gubernamentales federal y estatales del PíEE, se orientan principalmente al fortalecimiento institucional de las escuelas y los servicios públicos (financiamiento, capacidades, equipamiento), y como pretende mostrarse en los apartados siguientes, los aspectos propiamente pedagógicos quedan reducidos a las acciones locales y se limitan a: “Contextualizar los materiales y contenidos para su uso en las escuelas y/o servicios públicos de educación básica que atienden a población en contexto de vulnerabilidad” (DOF, 2014).

Por otra parte, a pesar de que en el PíEE se establece que: “Se apoyará con transferencia de recursos para la contratación de personal docente y de apoyo a la educación y el equipamiento específico” (SEP, 2014:28), la integración del PRONIM a la nueva iniciativa federal ha representado el “debilitamiento a la atención educativa de la niñez migrante”, debido a la drástica y permanente reducción del presupuesto público asignado (INEE, 2016:206-207). Ya que:

Mientras que en 2013 los siete programas recibieron presupuestos separados, que conformaron un monto aproximado de 1,261.1 mdp, en 2014 la asignación conjunta a través del PíEE fue de 558.8 mdp. Ello significó apenas un 44% con respecto al presupuesto 2013 asignado a PRONIM durante su último año de operación” (2013) (UAN [2014] citado por INEE, 2015:6).

Según declaraciones de Schmelkes, presidenta del INEE:

[...] al fusionarse todos [los programas integrados en PíEE] perdieron, se desdibujó cada uno de ellos. El PíEE reúne a indígenas, discapacitados y niños jornaleros emigrantes, entre otros. Creo que un efecto no previsto y no deseado de haber fusionado estos programas en aras de la eficiencia ha sido la inequidad, y considero que eso amerita una revisión a fondo (Poy, 2016:16).

Inequidad que se observa en la disminución de la cobertura y la matrícula escolar. De 70,000 alumnas y alumnos registrados 2013 en el último año del PRONIM la matrícula disminuyó a 40,000 en el año 2014, primer año del PíEE (SEP [2014 y 2015a] citados por INEE, 2016:208). En algunas de las entidades federativas como son los casos de Hidalgo, Puebla y Veracruz, el impacto negativo generado por la disminución y falta de disponibilidad presupuestal también se aprecia en la falta de recursos financieros para la contratación de docentes del CFAENM, como también en la disminución de las actividades técnico-pedagógicas que se venían realizando, particularmente en lo que se refiere a la ya de por sí precaria dotación de materiales educativos y en la limitada duración de la capacitación para los docentes.

A decir de los responsable del CFAENM en los estados de Hidalgo y Puebla: “Por el hecho de no tener disponible el presupuesto, no se ha podido capacitar a los maestros. Es un impacto negativo para ellos y para los niños porque tenemos mucha gente nueva” (Mejía, Responsable del CFAENM en Hidalgo, 2015). Además de que se han tenido que reducir los tiempos de la capacitación de los maestros:

Las reuniones de capacitaciones que teníamos propuesto para dos semanas se redujo a una semana y la reunión de evaluación que lo teníamos previsto normalmente en marzo al terminar el periodo del ciclo escolar agrícola nada más se hizo de un día porque ya no había recursos (Manzano, Responsable del CFAENM en Puebla, 2015).

En lo que se refiere a los recursos y materiales educativos para el trabajo con las y los NNAM, el número de libros de textos que reciben están “incompletos”, y de los que se dispone llegan de manera tardía, ya que desde hace más de tres años no le han entregado a los docentes libros suficientes: “No nos llegaron todos los libros. Antes sí, ahorita no, ni materiales. [...] hace como tres años nos dieron” (Ramos, Docente del CFAENM en Veracruz, 2015). La dotación de materiales para apoyar las actividades del trabajo en el aula siguen siendo limitadas:

Bueno a mí como material didáctico, nos dieron veinte cajas de pintura para todos (se refiere al grupo de docentes que trabajan en centro escolar), ya de ahí te tocan tres. Tres cajitas y de esas de las chiquitas, y luego lápices que se les cae la punta [...] (Ramos, Docente del CFAENM en Veracruz, 2015).

Esta realidad descrita por este maestro, no es desconocida por todos los docentes y demás agentes educativos, que atienden a las y los NNAM. La precariedad en la que llevan a cabo las actividades escolares tiene evidentes efectos negativos en los resultados últimos del aprendizaje, sin que estos factores sean atendidos eficazmente por la política educativa federal y estatal, lo que hace que en muchas ocasiones, sean los mismos docentes, los que con sus limitados ingresos tengan que adquirir los materiales mínimos que requieren para realizar las actividades escolares: “[...] nosotros a veces tenemos que comprar cuadernos, lápices, marcadores para el pintarrón, hojas, sacar un montón de copias (Fernández, Asesora Escolar del CFAENM en Veracruz, 2015). Como señala una docente entrevistada, “Porque de ahí en fuera, seguimos todo igual ahorita para los niños” (López, Docente del CFAENM en Veracruz, 2015). Es decir, lo más importante queda aún sin resolverse, el PIEE como política federal pareciera tener como propósito aumentar la invisibilidad y la desigualdad educativa de las NNAM:

[...] ahorita ya nos quitaron todo. O sea, estamos haciendo de cuenta que nos excluyeron. Nada que ver con el nombre del programa [hace referencia al PIEE], nada que ver con la equidad. Precisamente nos dejaron fuera, no responde al propósito del mismo nombre que tiene el programa. ¡Estamos excluidos! (Mejía, Responsable del CFAENM en Hidalgo, 2015).

Con la implementación del PIEE persisten y se han recrudecido también algunos de los problemas que siempre ha presentado la oferta educativa para la atención de las y los NNAM, como son: la falta de coordinación intersectorial e interinstitucional; la rotación, la falta de reconocimiento y de formación de los docentes y demás agentes educativos, así como la precariedad en sus condiciones laborales; la carencia de aulas dignas para el trabajo escolar en la mayoría de las entidades federativas. Pero sobre todo, se adolece de propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades educativas de las y los NNAM, la elaboración de materiales educativos pertinentes y una distribución oportuna, y el diseño de instrumentos para la evaluación y certificación de los aprendizajes. En entidades federativas como el caso de Hidalgo y Puebla, no obstante que los programas educativos para las y los NNAM han operado desde hace varias décadas, a la fecha no se ha emitido un certificado de educación primaria.

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA LAS Y LOS NIÑOS JORNALEROS MIGRANTES

Los modelos pedagógicos para las NNAM han sido diversos pero ninguno ha logrado consolidarse e impactar como se esperaba en los aprendizajes de esta población infantil. Durante los años de 1997-1998 se elaboró el Modelo de Atención Educativa de Nivel Primaria para Niños y Niñas Jornaleros Agrícolas Migrantes (SEP, 1998). Este modelo contenía una propuesta curricular y pedagógica centrada en los procesos de lectoescritura, tomando en cuenta los contextos para migrantes y las características particulares de NNAM:

Empezamos con eso, un año o dos años pero cuando iniciamos con la primera propuesta de secuencias que fue de Limón, Piña y Mango. Esa propuesta, estaba diseñada en relación al proceso de aprendizaje de los niños, ahí hablábamos de los niveles conceptuales, por ejemplo en español, de los niveles conceptuales, que silábico, pre silábico y alfabético por el que pasan los niños (Olvera, ATP del CFAENM de Hidalgo, 2015).

Lo que impulsó, la búsqueda de estrategias para la atención de las y los niños, acompañadas de actividades formativas para los docentes, y de iniciativas de adaptación curricular por parte de los equipos técnicos estatales. Posteriormente, durante los primeros cinco años de operación del PRONIM (2002-2006), bajo la coordinación de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE) de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBYN), se avanzó en el diseño, elaboración y pilotaje de la propuesta educativa organizada en “Módulos”, sin que mediara una evaluación sistemática de la propuesta pedagógica anterior.

El Modelo de la Propuesta Educativa por Módulos, surge como parte de las iniciativas contenidas en el Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (SEP, 2003 y 2004), y es una adaptación de la propuesta educativa contenida en la propuesta anterior –la que se conoció como “Limón, Piña y Mango” – (Rojas, 2011). En términos de la organización curricular, en este último modelo se consideró que el tiempo promedio que las niñas y los niños migrantes asistían a la escuela era de cinco meses, por lo cual se propuso el trabajo escolar en cinco módulos. Con ello se intentaba diseñar una propuesta flexible que permitiera adaptar los contenidos escolares a las necesidades y contextos educativos locales, y una propuesta pedagógica alternativa mediante:

- 1.- El desarrollo de una propuesta curricular de educación primaria para las y los NNAM, congruente con los propósitos nacionales de la educación básica, que considerara sus necesidades y condiciones de vida y trabajo, y a su vez, posibilitará la generación de oportunidades de aprendizaje en cualquiera de los contextos donde transitarán;
- 2.- El Impulso a la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas—hablar, escuchar, leer y escribir—como prioridad del currículo de la educación primaria;
- 3.- La elaboración de diversos recursos didácticos para el trabajo en el aula, a fin de enriquecer las experiencias de enseñanza y aprendizaje de los docentes y sus alumnos;
- 4.- La edición de materiales de enseñanza y aprendizaje, dirigidos a alumnos, educadores, asesores y coordinadores; y
- 5.- La creación de un sistema único para el seguimiento y el control escolar (SEP, 2003, 2004; Rojas, 2004).

Como parte de las acciones del modelo modular, se diseñaron y distribuyeron diversos materiales de apoyo al trabajo de los alumnos y los docentes. Sin embargo, no obstante la difusa producción de materiales educativos, no fue posible implementar de manera generalizada la propuesta modular. En algunas entidades federativas nunca se aplicó, y en otras, cuando más se siguen recuperando algunos de los materiales de apoyo generados. Debido —entre otras causas—, a la insuficiente difusión entre los equipos técnicos estatales (coordinadores, asesores técnicos, asesores escolares, y docentes), y a la falta de pertinencia y viabilidad en la práctica educativa con la población para la que fue diseñada (Rojas, 2005:107). A decir de un Asesor Técnico en el estado de Hidalgo:

Cuando vino el cambio de la propuesta por módulos, hubo un año que se trabajó por módulos y se cuestionó mucho [...] ¿Por qué? Porque a nivel nacional —no en el estado de Hidalgo—, se consideraba que había sido un cambio por un cambio de gobierno. Entonces, rompimos con una propuesta que ya estaba, que ya los niños tenían su material, cada niño tenía su libro. Cuando fue la de módulos no [...] los maestros trabajaron con la propuesta y los niños con los ficheros pero veíamos que los ficheros didácticos era para que los niños fueran más autónomos. Entonces, había niños que realmente todavía no estaban bien formados, no podían ser tan autónomos, apenas estábamos en ese proceso de que los niños tenían primero que socializarse, para que se trabajara con esos ficheros los niños tendrían que tener desarrolladas muchas competencias. Entonces hubo mucho

cuestionamiento, se dejó de trabajar un año a nivel nacional, aquí en el estado también. Se retomaron los planes y programas nacionales [...] (Olvera, ATP del CFAENM en Hidalgo, 2015).

A partir del año 2010, el PRONIM bajo la coordinación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), se avanza con el diseño y producción de materiales para niñas, niños, docentes y padres de familia indígenas y migrantes de los niveles preescolar y primaria, cuyo contenido: “[...] está orientado a revitalizar la cultura, cosmovisión y los saberes de las comunidades indígenas [...]” (Olvera y Araiza, 2014:23). Estos materiales, se han diseñado con el enfoque teórico-metodológico de los marcos curriculares impulsado por la DGEI, que pone como ejes articuladores de los contenidos y las estrategias escolares a las prácticas socioculturales y la lengua indígena (Morales, 2011). Sin embargo, al igual que el modelo educativo organizado en módulos, a pesar de la amplia producción de materiales producidos por la DGEI no se ha logrado consolidar una propuesta pedagógica para la mejora de la calidad educativa de las y los NNAM:

La DGEI nos ha enviado materiales y últimamente, lo que hemos visto es que han sacado algunos materiales para migrantes, que no vienen exprofeso pero se pueden hacer estas adaptaciones curriculares, y ahora todos los materiales de la DGEI dicen para educación indígena y migrantes. [...] Lo cierto es que la Coordinación Nacional desde el año pasado se ha desdibujado totalmente, salvo información que pide pero no hay de ahí en fuera un apoyo adicional. ¡No ha habido nada! (Manzano, Responsable del CFAENM en Puebla, 2015).

La falta de normatividad técnico-pedagógica por parte de la coordinación central y la poca comunicación entre la instancia normativa y las instancias estatales responsables de la operación del servicio educativo, dejó al libre albedrío de los equipos técnicos de los estados la decisión del trabajo propiamente didáctico. En los estados con mayores recursos financieros y humanos —Baja California, Baja California Sur, Sinaloa y Sonora y en menor medida estados como Hidalgo—, se han diseñado diversas estrategias pedagógicas y didácticas para la enseñanza de las competencias básicas, como es la lecto—escritura y las matemáticas. Áreas en las que los docentes enfrentan las mayores dificultades de enseñanza:

El trabajo se complica más en lo que es la lectura. En la lectura los niños vienen y no saben leer, quiere decir que empezamos de cero. ¡Empezamos de cero! Vamos iniciando apenas el ciclo agrícola [...] estamos teniendo como un diagnóstico de

cómo aprenden las letras, y no saben tampoco los números [...] (Delgado, Docente del CFAENM en Hidalgo, 2015).

Actividad que se dificulta, en muchas ocasiones por el desconocimiento de la normatividad pedagógica. Esto debido a la desinformación que reciben los equipos técnico estatales en los breves cursos de capacitación y en las reuniones informativas que organiza la instancia normativa, así como, por la carencia de recursos didácticos y materiales para realizar sus actividades educativas. Lo que da como resultado, que el trabajo didáctico que realizan los docentes, se oriente hacia un conjunto de propósitos educativos diversos. Las finalidades esperadas de su trabajo como enseñantes, los docentes las construyen a partir de la escasa formación y de la experiencia con la que cuentan, y en respuesta a las expectativas de los padres de familia (SEP, 2005) en un esfuerzo permanente por dar respuesta a las necesidades e intereses de las y los alumnos que atienden.

En los estados donde se realizó esta investigación, los docentes definen lo que ellos consideran se debe de enseñar y de aprender, circunscribiendo los fines, los contenidos y las estrategias escolares fundamentalmente a la enseñanza del español y las matemáticas, y más en concreto, a la enseñanza de los fundamentos de la escritura y la lectura, así como de las operaciones matemáticas más sencillas y elementales. Aunque revisan algunos contenidos de ciencias naturales y sociales, la prioridad diaria se centra en la enseñanza de las matemáticas y el español. Para ello, suelen recuperar las estrategias y los contenidos escolares propuestos en los planes y programas nacionales, al mismo tiempo que hacen uso de otras propuestas pedagógicas como la de educación indígena, la de Cursos Comunitarios del Conafe y la de escuelas multigrado.

Los docentes hacen uso de heterogéneos “elementos pedagógicos y didácticos” que recuperan de las diversas propuestas educativas que tienen a su alcance, observándose en su trabajo educativo, la carencia de una propuesta pedagógica y curricular que articule las actividades escolares que realizan. Un docente entrevistado señala:

Planes y programas tenemos del 2011, con ellos estamos trabajando. Y luego también me estoy apoyando con las guías que hay para los maestros. De hecho no sabíamos, bueno en mi caso no sabía yo que había la guía para PRONIM. No, yo no la utilizo, luego consigo las guías, los planes y programas, lo que se usa en escuelas escolarizadas (Delgado, Docente del CFANEM del PíEE en Hidalgo, 2015).

Esto, que debiera ser la preocupación principal de un programa educativo, en los últimos años de operación del PRONIM, y ahora en el CFAENM, pasa a segundo término, y en su lugar se priorizaron –tanto en el área central como en las entidades federativas–, las acciones operativas relacionadas con la planeación, aplicación y justificación de los recursos financieros (Rojas, 2014). Las acciones impulsadas por la DGEI, se orientan prioritariamente hacia la ampliación de la cobertura y el incremento de la matrícula en los diversos niveles de la educación básica. Acciones que en su momento, pretendieron justificar el creciente incremento de los recursos financieros que se transfirieron a los estados para la operación del programa a partir del año 2007, y que se constituyó en una prioridad para la mayoría de las instancias responsables del servicio educativo en las entidades federativas, sin que la instancia normativa federal haya podido generar los mecanismos pertinentes para garantizar que los recursos se invirtieran en la mejora de las condiciones y procesos educativos que se implementan en las aulas.

REFLEXIONES FINALES

En la Atención educativa de NNAM en el marco del PíEE, no se atiende la urgente demanda que implica el diseño, elaboración, instrumentación y evaluación de una(s) propuesta(s) pedagógica(s) de calidad y la elaboración de recursos y materiales educativos específicos que responda(n) a las heterogéneas necesidades educativas de las NNAM. Menos aún, a los propósitos formativos específicos de los diferentes niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

Si bien son relevantes, las acciones realizadas por la DGEI como instancia normativa pedagógica, orientadas al fortalecimiento de la cultura indígena y la lengua materna, dada la alta presencia de niñas y niños indígenas en los espacios escolares migrantes, y que además, se reconozca la importancia de atender a la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a las y los NNAM y sus contextos educativos. Sin embargo, para lograr las adecuaciones curriculares pertinentes y la contextualización de los contenidos escolares y de los materiales educativos, es urgente un modelo pedagógico que oriente el trabajo educativo y las actividades didácticas que realizan cotidianamente los docentes. LA Coordinadora Académica del PíEE en Veracruz (2015), señala:

Tan sólo en la cuestión académica, para trabajar con población migrante es muy complicada, porque desde hace veinte años tratamos de hacer cosas pero nunca pudimos. No sé realmente cuáles sean los logros, la verdad sé que son muy pocos

en el sentido académico. Nunca logramos hacer un seguimiento interinstitucional, nunca se logró poder certificar los estudios. Tener bases de datos para dar seguimiento a los alumnos [...]. Yo creo que, se requiere no sólo la operación del PIEE, se requiere mucho más [...]. Y creo que la SEP como normatividad, sí tendría que tener mayor orientación, porque no tenemos áreas de investigación para preparar materiales específicos, para dar las orientaciones o para contratar personal con mayores competencias profesionales para atender a una población con necesidades educativas muy particulares.

Ante esta realidad educativa, se requieren acciones ineludibles para mejorar la calidad y favorecer la igualdad de oportunidades educativas para esta población infantil. Para quienes hoy: “[...] no existe para ellos una política educativa integral, coherente, articulada y sostenida que les garantice el derecho a la educación” (Cámara de Diputados, 2016:s/p). Las mismas instancias gubernamentales reconocen que:

El Estado mexicano no ha podido cumplir con sus obligaciones como garante de derechos para esta población en las tres dimensiones que conforman el derecho a la educación: el acceso a la escuela, una permanencia sin rezago y el logro de aprendizajes relevantes para la vida (INEE, 2016:213).

Por este motivo el INEE ha emitido recientemente las Directrices para mejorar la atención de las niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes (INEE, 2016a), cuyo propósito es: “[...] incidir en la política educativa y la acción gubernamental para garantizar un servicio educativo de calidad para niños, niñas y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes y avanzar en el cumplimiento del derecho a la educación en México” (INEE, 2016b:s/p), y las cuales han sido recientemente ratificadas por la autoridad educativa federal y por casi la totalidad de las autoridades estatales del país.

Por nuestra parte, nos seguimos preguntando... ¿de qué calidad y equidad hace referencia la política educativa actual cuando se pretende fortalecer la educación básica de las NNAM? ¿Hasta cuándo podrá cumplirse el derecho que tienen las NNAM para poder acceder a la educación de calidad y con equidad? Hoy la esperanza está depositada en las acciones que los gobiernos estatales puedan realizar en respuesta a las Directrices para mejorar la atención de las niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes (INEE, 2016a).

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, A. (2011). *Pobreza, migración y capacidades básicas en la población jornalera agrícola en México*. Resultados de la Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas 2009. Distrito Federal, México: Sedesol.
- AGUILAR-SAHAGÚN, L. (2006). “Igualdad compensatoria y solidaridad: la propuesta de Pablo Latapí?”. En: *Revista Realidad 109*, pp. 389-400.
- CASTRO, R. (1996). “En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo”. En: Ivonne Izasz y Susana Lerner (Coords.), *Para comprender la subjetividad*, pp. 57-85. México: El Colegio de México.
- CÁMARA de Diputados H. Congreso de la Unión (Mayo, 2016). *Nota No. 2776*. México: Comunicación Social.
- CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- CONSEJO Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo (CONEVAL) (2012). *Informe de la Evaluación Específica de desempeño 2012-2013*. México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (Noviembre, 2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México: Presidencia de la República.
- _____. (Diciembre, 2014). *Acuerdo número 24/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. México: SEP.
- _____. (Diciembre, 2014a). *Acuerdo número 05/06/14 por el que se emiten los lineamientos de operación del Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo*. México: SEP.
- _____. (Diciembre, 2015). *Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. México: SEP.
- FONDO de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2016). *Niñas y niños fuera de la escuela*. México. México: UNICEF.
- INSTITUTO Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (Diciembre, 2015). *Programa de Emisión de Directrices 2016*. México: Unidad de Normatividad y Política Educativa.
- _____. (2016). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México: INEE.
- _____. (2016a). *Directrices para mejorar la atención de las niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. México: Unidad de Normatividad y Política Educativa.
- _____. (2016b). *El derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. México: INEE.
- LATAPÍ, P. (1993). “Reflexiones sobre la justicia en la educación”. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXIII(2), pp. 9-41.

- LOYO, A. (2007). *Evaluación externa en materia de diseño. Programa de educación preescolar y primaria para niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes*. México: PRONIM/SEP.
- MORALES, R. (Coord.) (2011). “Transformación posible de la educación para la niñez indígena”. *Contextos, alianzas y redes*. México: SEP-DGEL.
- MUÑOZ, C. (1993). Comentarios a la propuesta que hace el Dr. Pablo Latapí en el artículo “Reflexiones sobre la justicia en educación”. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México). xxiii(2), pp. 43-53.
- MUÑOZ, C. y SILVA, M. (2007). “Análisis y resultados de las políticas referidas a la educación básica: el caso de México”. En: *Transatlántica de Educación. Calidad y evaluación*. 1, pp. 98-117.
- OLVERA, X. y ARAIZA, O. (2014). “Nueva generación de materiales. El favorecimiento del currículo inclusivo y participativo”. En: *Correo del Maestro. Revista para profesores de educación básica*. 19(223), pp. 13-26.
- ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas (UNESCO)–Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2015). *Subsanar la promesa incumplida de la Educación para Todos. Conclusiones de la iniciativa global por los niños fuera de la escuela. Resumen Ejecutivo*. Cánada: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- ORTÍ, A. (1999). “La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social”. En: Juan Delgado y Juan Gutiérrez (editores), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Editorial Síntesis, S.A., pp. 87-99.
- POY, L. (Mayo, 2016). “El 85% de menores jornaleros, sin acceso a educación: INEE”. En: *La Jornada. México*.
- RAWLS, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica. México.
- REIMERS, F. (2000). “Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XX”. En: *Revista Iberoamericana en Educación*. 23. Mayo–Agosto, OEL, pp. 21–50.
- _____. (2000a). “¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?”. En: V Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- RODRÍGUEZ, C. (Coord.) (2008). *Evaluación externa del Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)*. México: UAH/SEP.
- _____. (Coord.) (2009). *Evaluación externa 2009, Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM): Informe Final*. México: UAH/SEP.

- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- RODRÍGUEZ, I. y RAMÍREZ, C. (Coords.) (2005). *Evaluación externa. Programa de educación primaria para niñas y niños migrantes*. México: UPN/SEP.
- ROJAS, T. (Coord.) (2003). *Resultados Finales de la Evaluación Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes* (Ejercicio fiscal 2002). México: UPN/SEP.
- _____. (2004). *Evaluación del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes*. México: UPN/SEP.
- _____. (marzo, 2005). *Informe Final de la Evaluación Externa del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (2004-2005)*. México: SEP/UPN.
- _____. (2011). *Inequidades. La educación primaria de niñas y niños jornaleros migrantes*. México: UPN.
- _____. (2014). *Exclusión y política social para la atención de los jornaleros agrícolas migrantes*. México: UPN.
- SACRISTÁN, J. (1999). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- SCHMELKES, S. (abril, 2016). “El 85% de menores jornaleros, sin acceso a educación: INEE”. En: *Cuadratín Agencia Mexicana de información y Análisis*. México.
- SECRETARÍA de Desarrollo Social (SEDESOL) (2010). *Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas Migrantes 2009*. Módulo de consulta de resultados. México: SEDESOL.
- SECRETARÍA de Educación Pública (SEP) (2003). *Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. Diagnóstico y líneas de acción*. México: SEBYN/DGIE.
- _____. (SEP) (2004). *Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. Fundamentación Pedagógica*. México: SEBYN/DGIE.
- _____. (2005). *Expectativas de los padres de los niños jornaleros agrícolas migrantes respecto a la educación migrante*. México: SEBYN/DGIE.
- _____. (2014). *Diagnóstico del Programa. Programa S244 Inclusión y Equidad Educativa*. México: SPEPE.
- SEN, A. (1998). “Capacidad y bienestar”. En: Amartya Sen y Martha, C. Nussbaum (Comps.), *La calidad de vida*. México: The United Nations University/ Fondo de Cultura Económica.
- TÁNORI, J., Laborín, J. y Vera, J. (2010). “Calidad de vida: el significado psicológico en trabajadores agrícolas indígenas migrantes el estado de Sonora”. En: Gustavo Rojo, José Ángel Vera y Rosa Martínez (Coords.), *Aportes desde la psicología y sociología a la ruralidad*, pp. 27-46. Sonora: UAIM/CIAD.

ENTREVISTAS CITADAS

- DELGADO, J. (2015). Docente del CFAENM. Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH). Hidalgo, México.
- FERNÁNDEZ, A. (2015). Asesora escolar del CFAENM. Secretaría de Educación de Veracruz (SEV). Veracruz, México.
- LÓPEZ, A. (2015). Docente del CFAENM. Secretaría de Educación de Veracruz (SEV). Veracruz, México.
- MANZANO, F. (2015). Responsable del CFAENM. Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla (SEP). Puebla, México.
- MEJÍA, J. (2015). Responsable del CFAENM. Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH). Hidalgo, México.
- NIEMBRO, C. (2015). Coordinadora Académica del PIEE. Secretaría de Educación de Veracruz (SEV). Veracruz, México.
- OLVERA, J. (2015). Asesor Técnico Pedagógico del CFAENM. Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH). Hidalgo, México.
- RAMOS, J. (2015). Docente del CFAENM. Secretaría de Educación de Veracruz (SEV). Veracruz, México.

REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN
EN CONTEXTOS CAFETEROS ALGUNOS APORTES
PARA PENSAR ESCUELA Y CAFÉ EN EL CAUCA.¹

SARA CRISTINA TEJADA CHÁVEZ

En el marco del proyecto Centro de investigación, promoción e innovación social para el desarrollo de la caficultura caucana (CICAFICULTURA), la línea de Educación rural intercultural viene pensando una serie de preguntas alrededor del funcionamiento del programa educativo del Comité de Cafeteros del Cauca, Escuela y Café. Este artículo intenta responder a la pregunta ¿cómo pensamos la educación en el contexto de la caficultura caucana? Para ello es necesario recordar que el programa Escuela y Café fue pensado en la Federación Nacional de Cafeteros (FNC) como una herramienta de relevo o interacción generacional cuyo principal promotor ha sido el Comité de Cafeteros de Caldas. En esa medida, el punto de arranque que se nos presenta es la educación rural en Colombia, y más puntualmente, la educación rural en contextos cafeteros. La importancia que se le da al contexto cafetero viene de su peso en el desarrollo de la economía colombiana a principios de siglo XX y las relaciones económicas y sociales que dicho crecimiento propiciaron llegaron a impactar elementos como el educativo.

Abordamos la discusión de la siguiente manera: 1. La importancia de la educación en el contexto cafetero, rescatando los principales aportes de Rodrigo Parra Sandoval tanto por el resultado de sus estudios como metodológicamente; 2. el (re)surgimiento de la economía cafetera caucana y sus apuestas en términos educativos, dando cuenta del crecimiento de la producción del grano en el Cauca y del contexto específico en el que se inserta; y, finalmente, 3. Las implicaciones de pensar un programa educativo como Escuela y Café en contextos multiétnicos y pluriculturales, así como los primeros lineamientos en ese sentido.

¹ Artículo escrito en el marco del Proyecto Construcción de un Centro de Investigación, promoción e innovación social para el desarrollo de la caficultura caucana (CICAFICULTURA)

LOS APORTES DE RODRIGO PARRA SANDOVAL
PARA EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN RURAL

En este apartado se rescatarán las principales tesis de Rodrigo Parra Sandoval sobre la educación rural en contextos cafeteros del libro e informe hecho para la UNESCO, CEPAL y PNUD para el año 1978 en el marco del Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe y que lleva por título “La Educación rural en la zona cafetera colombiana”, se da una lectura sobre la importancia y consolidación de la educación en la zona rural del eje cafetero tradicional² partiendo de que es un fenómeno contrario a la tendencia que habla de un mayor desarrollo educativo en áreas urbanas e industrializadas.

El estudio parte metodológicamente desde un enfoque de análisis regional; este implica, entre otras cosas, replantear la idea de que los problemas o potencialidades del campo se originan y resuelven dentro del campo, así pues las variables del análisis del sistema educativo rural parten de la región como una red de relaciones entre focos de desarrollo de la economía urbana y las áreas rurales de influencia, teniendo en cuenta como primera medida la división internacional del trabajo y los efectos que ella produce al interior de los países al crear zonas de contextos sociales diferenciales a medida que a este se articulen.

Dentro de la relación rural-urbano, los principales elementos que tiene Parra Sandoval (1978) en cuenta en su estudio son:

- 1.- Los intercambios económicos de regiones cuyas estructuras económicas responden a productos primarios de consumo nacional, productos industriales y productos agrícolas de consumo externo.
- 2.- Flujos de crédito y de capital que se generan en el campo pero que son administrados en el área urbana.
- 3.- Recursos humanos especialmente de mano de obra calificada que viene a alimentar fenómenos migratorios.

Siguiendo, pues, a Parra, estos fenómenos limitan la capacidad de la educación para generar por sí misma procesos que nivelen el desarrollo de las regiones. Sin embargo más adelante va a demostrar que el crecimiento educativo es posible si en ambientes rurales económicamente desarrollados o articulados al desarrollo se favorece, como en el caso particular de la zona cafetera.

² Se denomina eje cafetero tradicional a los departamentos de máxima producción del grano durante los años 1920 a 1980 son Caldas, Quindío y Risaralda.

En el caso Colombiano Parra (1978) advierte que subsisten tres niveles de diferenciación en la producción agrícola, los cuales vienen heredados de la hacienda y la pequeña parcela por un lado, la implementación de una zona dedicada a la agricultura de exportación con el café como principal elemento y por el otro una agricultura industrializada con mayores concentraciones de tierra y cierto avance tecnológico.

En cuanto al proceso propio del contexto cafetero el autor presenta tres momentos:

- 1.- Génesis del contexto social cafetero, etapa de la colonización antioqueña que por medio primero de explotaciones agrarias colectivistas y medianas propiedades lograron poblar el espacio de los departamentos cafeteros (Viejo Caldas: Caldas, Risaralda y Quindío).
- 2.- Consolidación del contexto social Cafetero, donde se establece el predominio de la finca mediana vinculada al mercado internacional por medio de la FNC y el pacto político entre medianos productores y exportadores que lleva a una contra-prestación de tipo educativo.
- 3.- Desestructuración del contexto social cafetero, producto del exceso de mano de obra generado por los altos índices de natalidad, la lenta pero constante concentración de fincas de mayor tamaño y la implantación del café caturra cuya mayor productividad y exigencia de inversión coadyuvaron a la concentración de tierras y a expulsar contingentes de campesinos.

El autor advierte que es en la etapa de la consolidación en donde los niveles de escolaridad rural superan o igualan los índices del sector urbano:

Especialmente se resalta el papel de la finca cafetera en cuanto produce un grupo de clase media rural que define a la familia como receptora de programas educativos derivados del pacto político entre la FNC y la clase media rural. Es decir que la relación entre estructura económica y educación ha experimentado la intermediación de la instancia política de la Federación y de la instancia cultural de la familia cafetera. Pero a su vez, el tipo de educación generado por esta conjunción de situaciones revierte no solamente en el nivel cultural y político, sino también en el económico, con el mejoramiento de la producción y del nivel de vida de los cafeteros. La educación puede verse así no solamente como una variable dependiente sino también como un elemento interactuante dentro del contexto social. (Parra Sandoval, 1978:6)

Lo anterior es de vital importancia a la hora de analizar el caso Caucaño, sobre el cual volveremos más adelante, ya que, por un lado, el promedio de finca cafetera actual es de 1,2 hectárea, considerado un tamaño mediano y por el otro desde el Comité de Cafeteros Cauca se le ha dado un importante interés en el apoyo a la educación formal por medio del programa Escuela y Café.

Volviendo a Parra Sandoval en el estudio advierte de la importancia del papel de la educación en el cambio tecnológico el cual no solo se expresa en su relación con la educación formal sino también en la no formal, esta última adjudicada al servicio de extensión en el caso de la FNC, en ese sentido el autor sostiene que el papel de la familia en la caficultura se da por ser parte en la estructura económica que reproduce la finca cafetera.

El hecho de que la familia cafetera rural se constituya en empresa predetermina dos situaciones relevantes:

- 1.- Una participación política dentro de la FNC, ya que el mejoramiento de la producción es la base técnica sobre la que descansa la eficacia de la federación y la clase media rural es la clientela que le da poder.
- 2.- Su importancia como receptora de ayuda técnica no solamente con respecto a los jefes de familia o administradores de la unidad productiva sino también con respecto a la esposa e hijos como miembros activos de la empresa.

(Parra Sandoval, 1978)

Estos elementos explican, en parte, el interés de la FNC con la educación no formal; en el estudio referido el autor realiza un análisis sobre tres elementos educativos: a) educación formal que incluye el análisis del alfabetismo; b) la educación no formal y un desagregado de ambos que incluye la educación impartida dentro de los programas de la Federación. Para efectos de nuestro interés nos centraremos en la educación formal y dentro de ella, el desagregado de los programas en el marco de la federación nacional de cafeteros por considerar antecedentes directos del establecimiento de Escuela y Café como un programa bandera al interior de la FNC.

En términos educativos, la tesis de entrada versa sobre la tendencia general en América Latina y en Colombia y es que la escolaridad y la alfabetización están directamente ligadas al proceso de industrialización y urbanización de la economía. Sin embargo, en la zona cafetera sucede un fenómeno contrario y es las altas tasas de alfabetización³ y una mayor matrícula y menor tasa de deserción a

³ Los departamentos más cafeteros – Caldas, Antioquia y valle, tienen los porcentajes más elevados de población rural alfabetizada, significativamente por encima del porcentaje nacional. A su vez esos mis-

nivel primario; en cuanto a los niveles secundarios y superiores los índices no demuestran una relación directa con la economía cafetera sino, con la urbanización de la economía por lo que, sostiene el autor, “la conexión entre el fenómeno de desarrollo cafetero y la educación debe entonces buscarse en dos dimensiones: a) el nivel del alfabetismo y la escolaridad primaria y b) en el nivel de educación no formal” (Parra Sandoval, 1978).

La línea anteriormente mencionada explica la estructura de los programas de educación brindados desde la FNC en su momento que para la difusión de los nuevos conocimientos gestionados por la gerencia técnica por medio de la investigación utiliza dos mecanismos 1) educación formal por medio de las Concentraciones rurales agrícolas dirigidas a hijos de caficultores y 2) programas de educación no formal dirigidos a familia–empresa cafetera.

Es de resaltar que las Concentraciones Rurales agrícolas por la Federación instauradas están en consonancia con el modelo planteado por el Estado Colombiano por recomendación de la Organización Internacional del Trabajo cuya apuesta era bajar los índices de analfabetismo en zonas rurales por medio de “...intensificar enormemente la formación de actividades agrícolas y en artesanía rural” (Toledo, Buriticá y otros, 1978), las concentraciones rurales agrícolas son una estrategia complementaria a la educación formal ofrecida por el Estado, pero enfocada en hijos de cafeteros. Este esquema o estrategia, aunque en menor impacto en términos de infraestructura, sería seguida por el programa Escuela y Café, es decir una estrategia de apoyo a la educación formal; otra de las funciones establecidas para las concentraciones rurales agrícolas desde 1960 fue la educación secundaria especializada, antecedente de los colegios técnicos agropecuarios, en donde los alumnos desarrollan conocimientos y habilidades para el fortalecimiento de la finca cafetera.

Parra Sandoval muestra que en el contexto social de la caficultura colombiana se logró incrementar los índices de alfabetismo, es decir la educación formal, combinada con los procesos de educación no formal, programas educativos del servicio de extensión, es decir que la existe una relación entre la estructura agraria y el desarrollo educativo, así pues la finca productora de café (pequeña y mediana) y la estructura familiar, llevan a la familia cafetera a ser la meta de los programas educativos impulsados por la Federación Nacional de Cafeteros.

Posteriormente se da una crisis de este sistema por el crecimiento de la población, la incapacidad del sistema productivo de absorber la mano de obra, conjuntamente con un acelerado proceso de concentración de la propiedad y el ingreso

mos departamentos muestran los más altos indicadores de alfabetismo urbano, pero ya las diferencias con el total nacional son pequeñas. Es decir que la urbanización tiende a homogeneizar el alfabetismo mientras que las diferencias en el área rural son realmente grandes. (Parra Sandoval, 1978)

por la implementación de nuevas tecnologías agrícolas. Esto produjo cambios sustanciales en el sistema educativo rural de las zonas cafeteras y, por consiguiente, en los programas educativos de la Federación nacional de Cafeteros.

Para adentrarnos al caso del Cauca nos adentraremos en la tesis para optar por el título de magister de Juan Carlos Alegría Sandoval quien además fue en un periodo rector de la concentración rural que se convertiría en la Fundación para la Educación Agropecuaria “José María Obando R” en el Tambo (Cauca)⁴ uno de los municipios de mayor importancia para la caficultura, la Fundación lograría también ofrecer programas a nivel superior tecnológico en agroindustria en convenio con la Universidad del Cauca. Este caso, sobre el que volveremos un poco más adelante, reafirma la tesis de Parra Sandoval que versa sobre el crecimiento en el desarrollo educativo en relación con elementos de desarrollo rural específico en zonas cafeteras.

CAUCA: EL NUEVO EJE CAFETERO Y EL CONTEXTO MULTICULTURAL

Se hace pertinente retomar los aportes de Parra Sandoval (1978) toda vez que en los últimos años se da un movimiento del eje cafetero tradicional a un nuevo eje cafetero, que incluye los departamentos de Huila, Cauca y Nariño que si bien siempre han sido considerados cafeteros en este momento histórico se ubican dentro de los primeros en producción y exportación del grano y una amplia participación en cafés especiales.

El Cauca cuenta con una amplia superficie sembrada en café en cuatro regiones (oriente, norte, meseta de Popayán y sur: macizo colombiano y zona de influencia del río Patía), con 95000 familias vinculadas al cultivo y con el mayor número de cafeteros del país, con cerca del 30% de los cafeteros dedicados a cafés especiales, además de ser el departamento cafetero con mayor número de afrodescendientes e indígenas vinculados al café, dando así lugar a una caficultura multiétnica y pluricultural. (Peña, 2016)

⁴ En la actualidad, las veredas ubicadas dentro de la zona de influencia de la Fundación, cuentan con la siguiente área en café: Municipio de Timbío: La Chorrera 120,7 Has.; Tunurco 132,7 Has.; Quintero 72 Has.; Urubamba 259,2 Has.; El Tambo San Joaquín 149,2 Has.; Pomorrosos 55,5 Has.; La Independencia 98 Has.; Loma de Astudillos 54,6 Has.; Loma Larga 123,7 Has.; Alto El Credo 149,9 Has.; El Placer 151 Has.; El Cabuyal 103 Has.; Loma Alta 85,2 Has.; Versalles 125,4 Has. para un total de área cafetera de 1.680,1 Has. La Fundación para la Educación Agropecuaria José María Obando ha logrado que hoy las veredas ubicadas en su zona de influencia estén entre las que presentan mayor desarrollo social, productivo y económico de los municipios de El Tambo y Timbío, lo cual prueba, una vez más, que la educación es un factor fundamental para el bienestar de las comunidades. (Alegría Sandoval, 2016)

Aunque el Cauca ha sido siempre importante en la producción del café, a partir del 2000 evidencia un crecimiento como lo muestra este cuadro construido por Alegría (2016).

Cuadro 1: Evolución de la caficultura del Cauca en Hectáreas

Año	1925	1932	1955	1970	1980	1990	2000	2010	2016
Has.	2.849	10.942	24.166	79.298	66.095	70.000	65.680	76.190	92.625

Fuente: Tesis “Educación y caficultura en el Cauca. La experiencia de la Fundación “José María Obando R.”⁵

Para enero del año 2016, la caficultura del Cauca se encuentra ranqueada en el cuarto lugar a nivel nacional, entre 15 departamentos productores del grano, con 92.157 caficultores, con un área total en café de 92.625 Hectáreas, que generan 64.837 empleos directos, a razón de 0,7 empleos por hectárea y una producción aproximada de 101.151.012 kilos de café pergamino seco, con un valor estimado de la cosecha equivalente a \$606.906.055.000, tasados a un valor de \$6.000 kilo. La actividad cafetera está distribuida en treinta y dos municipios Cafeteros del departamento. (Alegría Sandoval, 2016 citando a FNC, 2004)

No solo el crecimiento en hectáreas sembradas en café pone al Cauca en una situación de ventaja para pensar la educación rural, al contrario de los demás departamentos cafeteros y no cafeteros el Cauca, este departamento es uno predominantemente rural en su distribución que se explica por el poco desarrollo en cuanto a industria.

En cuanto al acceso a la tierra el departamento presenta uno de los peores indicadores en el país.

Su gran diversidad, además de darle una gran riqueza al departamento, también le ha generado conflictos, en especial en lo concerniente a la tierra. El Cauca aparece como el segundo departamento en Colombia con la distribución de tierras más desigual. De los cerca de 1,2 millones de habitantes del Cauca, 21% son indígenas y 22% son afrodescendientes, los cuales son propietarios del 30% de las tierras del departamento. (Gamara, 2007)

Este acceso limitado a tierras productivas pone en desventaja a esta población respecto al acceso a la educación y alfabetización.

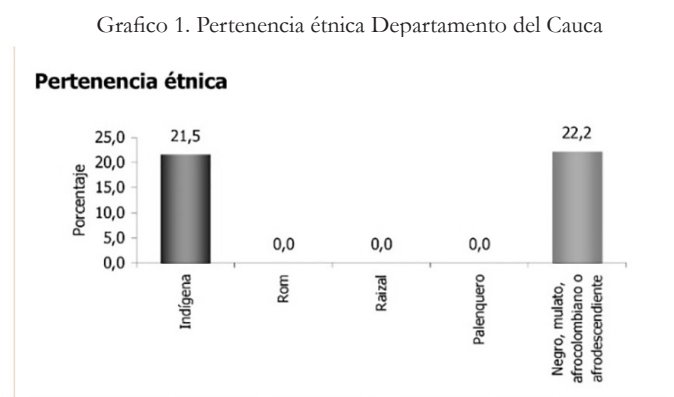
El departamento Cauca muestra una composición de propiedad campesina o pequeña propiedad que subsiste con una gran concentración de tierras como se mencionaba anteriormente. Esta característica ha hecho que las áreas cultivadas

⁵ En el texto: Fuente: Federación Nacional de Cafeteros, SICA. Construcción Propia del tesista

en café no se dediquen exclusivamente a este producto y que por el contrario se encuentre una alta diversificación.

El departamento cuenta en la actualidad con 32 municipios cafeteros, que equivale al 76% de los municipios del departamento, en los cuales hay un área cultivada de 92.625 hectáreas y 92.157 caficultores, para un promedio de una hectárea por caficultor. Merece especial mención el aspecto de diversificación de las fincas cafeteras del Cauca, en la parcela cafetera encontramos gran diversidad de productos tanto para el consumo como para el uso en la finca, podemos contar con cultivos como maíz, frijol, habichuela, pimentón, tomate de mesa, yuca, arracacha, plátano, banano, guineo, aguacate, así como plantas medicinales y arboles maderables, estos solamente algunos de los más comúnmente encontrados (Alegria Sandoval, 2016).

Un elemento de importancia a la hora de analizar la caficultura caucana es la multiculturalidad⁶ del departamento como lo demuestra el gráfico 1.



Fuente: Departamento Nacional de Estadística – DANE Censo General 2005. Perfil Cauca

Lo que revela el cuadro del DANE es que en el departamento del Cauca es que más del 40% de la población se identifica como indígena o negra.

En el acuerdo de Ibagué⁷ el Comité de Cafeteros Cauca incluye dentro de sus metas principales la consolidación de una educación pertinente y que permita el

⁶ Multicultural entendida como una categoría descriptiva que atiende a la multiplicidad de grupos étnicos y culturales.

⁷ El acuerdo de Ibagué firmado en 2009 prioriza para el Comité de Cafeteros del Cauca 5 elementos: 1) Educación con pertinencia para promover el relevo generacional basado en la cooperación. 2) Producción sostenible de la caficultura, basada en la agroecología para promover el buen vivir. 3) Valor agregado con saldos de convivencia, para reconstruir el tejido social. 4) La comunicación como un bien público, para fortalecer la armonía comunitaria. 5) La obra pública como incentivo de gestión comunitaria.

relevo generacional de la caficultura, utilizando como una de sus mayores herramientas el Programa Escuela y Café que no solo amplía su zona de siembra sino que impacta en la formación de maestros, acompañamiento técnico a instituciones educativas y agenciamiento de nuevos proyectos educativos (gastronomía nativa, economía social, etc).

Los dos últimos elementos combinados sugieren que la educación con pertinencia en contextos cafeteros debe tener en cuenta la diversidad étnica y cultural, característica que no estaba presente en el eje cafetero tradicional y que por lo tanto no se consideró como variable a la hora de las estrategias educativas utilizadas.

En este punto es de relevancia retomar las principales tesis de Rodrigo Parra Sandoval (1978) exploradas en la primera parte del artículo y resaltar que la diferencia cultural no es considerada en la educación en contextos cafeteros en sus orígenes, pues la colonización antioqueña de la que es hija la composición agraria del eje cafetero tradicional, fue fundamentalmente campesina, al contrario del caso Cauca que hereda su composición agrícola de la hacienda como modo de producción y concentración de tierras y del proceso de resistencia indígena y afrodescendiente; otros factores de importancia en el caso Cauca los cultivos de uso ilícito que han generado el conflicto armado, y altos índices de desplazamiento forzoso.

Escuela y Café a nivel nacional se crea en 1996 desde el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas, con el objetivo de preparar una nueva generación de caficultores, una experiencia de transferencia tecnológica apoyada en los Proyectos Pedagógicos Productivos, tecnología, administración y comercialización del café; las articulaciones con las instituciones educativas se dan por medio del Proyecto Educativo Institucional (PEI) utilizando la metodología de Escuela Nueva en la posprimaria rural. Con estas características se exporta a nuevos departamentos del país (Mavisoy, 2017).

La implementación de Escuela y Café en el Cauca tiene que ver con esta expansión propuesta desde el Comité Caldas y el nivel nacional. Así, pues, desde el 2002 se empiezan pruebas piloto en instituciones educativas, especialmente del norte caucano; ya en 2010 se crea dentro del comité de Cafeteros Cauca el programa de Educación y Capacitación en donde Escuela y Café empieza a tener una gran relevancia.

Para el 2014 Escuela y Café funciona en 49 instituciones educativas del departamento con 2421 estudiantes, las instituciones educativas se encuentran todas en contextos cafeteros diversos en etnia, raza y composición mayoritaria. La atención se centra en la básica secundaria y media académica y vocacional y,

en menor medida, en centros educativos. La implementación se acompaña de capacitación a docentes y material didáctico, diseñado en mayor medida por el comité de cafeteros de Caldas. Los aspectos relevantes en la implementación de Escuela y Café en el Cauca versan sobre el modelo construido en Caldas, como se sostuvo anteriormente: metodologías activas, escuela nueva para posprimaria rural, gobierno estudiantil, relación escuela y comunidad, centros de recursos de aprendizaje y cartillas como principales estrategias y herramientas. Su aspecto fundamental diferenciador será la implementación de PPP como estrategia pedagógica y de relevo/interacción generacional.

Al respecto, la relación con lo pedagógico y productivo, sobre lo que se volverá en el siguiente apartado, hay que advertir que con el modelo escuela nueva se sufrieron discrepancias especialmente con instituciones educativas del norte del departamento, no siendo así con los proyectos pedagógicos. Esto produjo la retirada de varias instituciones educativas indígenas del programa.

Una meta importante en el Programa Escuela Nueva es la expansión de los vínculos entre la escuela y la comunidad, y la incorporación de la cultura de los estudiantes en el currículo. El uso del mapa de la comunidad, la incorporación de ejemplos de vida comunitaria en las actividades curriculares, el uso de leyendas, cuentos, rimas e historias locales, así como la participación de padres de familia en varias actividades de la escuela, son algunos ejemplos de relación entre escuela y comunidad promovido por este programa. Con esto se busca generar una mayor continuidad entre escuela y la vida de los estudiantes (Villar 1995).

RESIGNIFICAR ESCUELA Y CAFÉ A LA LUZ DE LA DIVERSIDAD: PRIMERAS APUESTAS Y RECORRIDOS INICIALES DE LA LÍNEA DE EDUCACIÓN RURAL INTERCULTURAL

El programa Escuela y Café ha interactuado con las comunidades educativas en el contexto cafetero caucano desde el 2010, como parte del Componente de Educación y capacitación del Comité de Cafeteros del Cauca. Tiene el objetivo de fortalecer el proceso de interacción generacional de la caficultura en el Cauca; el programa se implementa con un padrinazgo importante del Comité de Cafeteros de Caldas, pionero en la implementación de programas educativos; este proceso deriva en la capacitación de maestros en Caldas, la implementación del modelo escuela nueva como eje pedagógico y una importancia creciente del esquema de Proyectos Pedagógicos Productivos en terrenos de estudiantes, esto último característica del modelo propuesto por el Comité Cauca.

Para el 2014 la Universidad del Cauca y la Gobernación con recursos del Sistema General de Regalías comienza una cooperación interinstitucional que deviene el Proyecto Centro de Investigación Promoción e innovación social para el desarrollo de la caficultura Caucana; dentro de este y particularmente dentro de la Línea de Educación Intercultural, se ha acompañado el proceso de implementación de Escuela y Café, en 2014 con una evaluación participativa que da cuenta del estado del proyecto y cuyos resultados se consignaron en el documento “¿Cómo estamos con Escuela y Café?” (Tejada y Mavisoy, 2015). Los principales hallazgos de esta evaluación muestran la pertinencia del programa educativo en contextos cafeteros, pero resalta la poca adaptación que tuvo en contextos de diversidad cultural.

Por otro lado, el modelo Escuela Nueva no es un tema que satisficiera a todos los docentes, existe cierta distancia con los docentes sindicalizados (en especial de ASOINCA), por creer que tiene finalidades de privatización, excluir docentes y sobrecargarlos con nuevas funciones.

En ese sentido sobre la Escuela Nueva en Colombia, Parra (1996) citado en Mavisoy (2016) sostiene que:

- 1.- No se puede hablar de Escuela Nueva como algo homogéneo: la escuela nueva no es la misma en todas partes, hay diferencias altamente significativas;
- 2.- Las escuelas situadas en zonas de menor desarrollo y que han sido recientemente organizadas no son, en sentido pedagógico, escuelas nuevas aunque así figuren en las estadísticas;
- 3.- Algunas escuelas nuevas funcionan bajo circunstancias críticas, como las que trabajan en zonas de desastre, donde la comunidad es particularmente refractaria, y los fenómenos culturales y psicológicos creados por el desastre hacen difícil su funcionamiento;
- 4.- Las escuelas nuevas que operan en zonas rurales de alto desarrollo como la zona cafetera muestran un mayor nivel de eficacia y calidad en su desempeño;
- 5.- Las escuelas nuevas de más alta eficacia son las que llevan más tiempo trabajando y han sido centro de capacitación debido a la tradición escolar de la zona;
- 6.- La relación escuela-comunidad es tanto unilateral, implica una subvaloración del saber popular y un predominio o imposición de la escuela sobre la comunidad;
- 7.- En la guía de interaprendizaje se esconde, como fuente de autoridad, el experto que diseña y convierte al maestro de aula en su operador. La guía de alguna manera instrumentaliza al maestro y le deja muy escaso margen de acción para la creatividad, para desbordarla. La guía desplaza al maestro; y,

8.- La guía también desplaza al niño, puesto que el centro pedagógico de interés no es el estudiante sino la guía. La guía es el centro del mundo escolar.

La implementación de Escuela y Café en el Cauca, especialmente en los primeros años, estuvo marcada por la resistencia de instituciones educativas de la zona norte del departamento por estar sustentado pedagógicamente en Escuela Nueva, esto porque el Cauca conviven modelos pedagógicos que están profundamente arraigados a procesos político organizativos como el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y la cátedra de estudios afrocolombianos o sistemas de educación casa adentro y casa afuera de los pueblos afrodescendientes.

Lucy Santacruz citado en Walsh (2011) afirma:

Independientemente de tales formas institucionales de la etnoeducación, a partir de su reglamentación legal, existen experiencias en todo el país previas a tales disposiciones del Estado, donde se viene desarrollando una práctica pedagógica desde lo propio, ligado a su vez con procesos de construcción de identidades vinculadas con los movimientos sociales afro, indígenas y campesinos. Donde no solo la educación cuestiona las formas de reproducción del sistema, sino que hace parte de un hacer programático de la política de estas poblaciones, donde la educación busca ser un aporte en la formación de líderes que adelanten procesos en busca de autonomía de los pueblos.

Así pues, la implementación de un programa educativo como Escuela y Café en el contexto caucano se da en el marco y convive con procesos pedagógicos (y políticos). Los establecimientos que se guían por el SEIP no aceptan la totalidad del modelo o de Escuela y Café como tal; separan del modelo pedagógico la iniciativa productiva. Por eso, en algunos casos, estos establecimientos le reciben al Comité insumos, la asesoría técnica, las plantas de café y cartillas.

Así, pues, volviendo a la pregunta inicial, ¿cómo pensamos la educación rural caucana en contextos de diversidad cultural?, pensamos que las categorías propuestas por Parra Sandoval y aún más, sus hallazgos más relevantes, se ven limitados a la hora de explicar el contexto educativo caucano y obligan a pensar que una educación con pertinencia en el contexto, como la propuesta del acuerdo de Ibagué por el Comité Cauca, debe tener en cuenta a comunidades negras e indígenas no solo en calidad de impacto (cobertura) sino de sus aportes a la educación en general y a la caficultura en particular, esto evidenciando las apuestas pedagógico-políticas propias.

En ese sentido la línea de Educación rural intercultural en una prueba piloto denominada Territorio, Escuela y Caficultura (TEC) con el fin de interpelar culturalmente a la propuesta de “Escuela y Café” del Comité Cauca y FNC. Bajo principios de enfoque territorial, es decir, priorizando procesos autonómicos de las Instituciones Educativas y sus intereses relacionados con la caficultura, se utilizaron diversas estrategias y herramientas para determinar el componente o la vinculación del cultivo del café con la multiculturalidad del Cauca;⁸ para ello se focalizaron once Instituciones Educativas y un Centro Educativo en zonas campesinas, indígenas y afrodescendientes.

Este proceso se realizó por medio de la Investigación Acción y tuvo por principio metodologías e instrumentos que recogieran los diversos desarrollos y apuestas de las instituciones educativas como estudio de caso para reconocer la multiculturalidad caucana.

Aquí se presentan posibles relaciones sobre la cultura local: cultivos de café en los siguientes tópicos; sin embargo, queda por explorar la relación que se puede establecer desde el currículo escolar con el fortalecimiento de la educación rural intercultural. Los elementos son:

- 1.- Procesos históricos del Café: vinculación de las dinámicas productivas de la caficultura y su relación con otras dinámicas propias del territorio, como la recuperación de tierras o asignación de resguardos en casos indígenas o la minería en territorios afrodescendientes, entre otros.
- 2.- Familia Cafetera Caucana: trayectorias familiares de generaciones anteriores y su vinculación con el cultivo del café.
- 3.- Identidad cultural y café: la interacción del café con dinámicas territoriales identitarias y culturales como estas patronales, celebraciones o ritos de prosperidad o protección.

Siguiendo los parámetros establecidos por Parra Sandoval (1978) estos tres elementos son de vital importancia para caracterizar de una mejor manera a la caficultura Caucana que a todas luces no corresponde al modelo de eje cafetero tradicional, develar sus dinámicas propias y potencias saberes y vincularlos al aprendizaje en la escuela. Para ello se hace necesario rescatar debates como la nueva ruralidad y la multifuncionalidad del territorio.

⁸ Las herramientas son: Mapa Parlante, Cosmograma, Famigrama (cafigrama) y cuaderno viajero.

A MODO DE CONCLUSIÓN Y NUEVAS PREGUNTAS

Más que conclusiones estas reflexiones anteriores han generado multiplicidad de preguntas entre las que encontramos ¿qué significa pertinencia educativa en contextos multiculturales?, esto por la oportunidad que brinda el contexto histórico particular del Cauca actual, en el que su diversidad étnica y cultural se mezcla con un crecimiento sostenido en la caficultura. Esto llevó a revisar la génesis de la educación rural en contextos cafeteros y a identificar los principales aportes de Rodrigo Parra Sandoval (1978) quien analiza a profundidad las condiciones que dieron lugar a un crecimiento educativo durante la consolidación del eje cafetero tradicional.

Ahora bien, siguiendo las tesis antes referidas de Parra Sandoval (1978), anclar un programa educativo afines productivos podría ayudar a no solo el fortalecimiento educativo sino productivo, lo que llama la atención sobre aplicarlo en contextos en donde la diversidad cultural es uno de los componentes fundamentales. Por otro lado, la organización comunitaria y solidaria se debe aplicar desde el enfoque territorial, el cual tenga en cuenta los propios intereses y desarrollos endógenos de la comunidad cafetera, esto implica pensar el café en relación con otros cultivos y otros recursos naturales como las fuentes hídricas, e intereses propios de las instituciones educativas en el caso de Escuela y Café.

Quedan preguntas abiertas sobre el enfoque intercultural o componente intercultural del programa Escuela y Café que incorpore elementos de los saberes de pueblos indígenas y afrodescendientes del departamento que practican la caficultura y que su trasegar diario no se circunscribe específicamente a esta actividad productiva. Esto enriquece el debate sobre educación en contextos cafeteros y también reta al encuentro de estrategias desde pedagogías o apuestas interculturales.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRIA, J. (2016). “Educación y Caficultura en el Cauca. La Experiencia de la Fundación ‘José María Obando R.’”. Tesis para optar por el título de Magister. Universidad del Cauca. Popayán.
- GAMARA, J. (2007). “La Economía del departamento del Cauca: concentración de tierras y pobreza” *Documentos de trabajo sobre economía regional*. No. 95. Banco de la Republica. Cartagena de Indias.

- MAVISÓY, W. (2016). *Educación y Caficultura. La alternativa por el buen vivir y la interculturalidad en la caficultura del Cauca. Informe técnico para la maestría en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo*. Universidad del Cauca. Popayán.
- PARRA, R. (1978). “La educación rural en la zona cafetera colombiana”. *Proyecto Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO, CEPAL, PNUD. Buenos Aires.
- PARRA, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia*, Vol. 1. Fundación FES. Bogotá.
- PEÑA, E. (2015). “Reflexiones Cafeteras” (Manuscrito). Proyecto Centro de Investigación, promoción e innovación social de la caficultura caucana. CICAFIGICULTURA. Universidad del Cauca. Popayán.
- TOLEDO, A., Buriticá, C. *et al.* (1978). “Concentraciones de desarrollo rural-CDR: Un caso de transferencia”. Ponencia presentada en el primer seminario nacional sobre Política del País en transferencia de Tecnología en Educación. Bogotá.
- TEJADA, S. y Mavisoy, W. (2015). “Propuesta de Ajuste al Proyecto Escuela y Café en el departamento del Cauca. Construido desde una perspectiva intercultural. Informe de Investigación”. *Proyecto Centro de Investigación, promoción e innovación social de la caficultura caucana*. CICAFIGICULTURA. Universidad del Cauca. Popayán.
- TEJADA, S. y Mavisoy, W. (2017). “Ampliación del programa Escuela y Café. Territorio, Escuela y Caficultura. Informe de Investigación”. *Proyecto Centro de Investigación, promoción e innovación social de la caficultura caucana*. CICAFIGICULTURA. Universidad del Cauca. Popayán.
- WALSH, C. (2011). *Desde adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina*. Centro de Desarrollo Étnico. Perú.

CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MEDIO RURAL DE YUCATÁN

NANCY BEATRIZ VILLANUEVA VILLANUEVA

INTRODUCCIÓN

México está en el selecto grupo del 25% de los países con mayores niveles de desigualdad social en el mundo (Esquivel, 2015:7); en 2013 ocupó el lugar número 105 en desigualdad entre 137 países. En el territorio nacional, Yucatán es el quinto estado con mayor desigualdad (Villegas, 2015-09-15). Como sabemos, la equidad educativa no es una característica de una sociedad altamente desigual. Desde hace algunas décadas, México ha diseñado muchos programas compensatorios para disminuir la inequidad social y educativa y elevar la calidad de la educación. A nivel normativo y discursivo estos programas han estado dirigidos especialmente hacia los grupos vulnerables y en situación de pobreza. Pese a estas medidas, la inequidad persiste. De acuerdo con Luis Arturo Tapia y Giovanna Valenti, en México “la escuela sigue siendo una importante fuente de exclusión social, aun cuando se haya avanzado en la cobertura y la escolarización de la población” (2016:50). Esto se debe a que “existen mecanismos de reproducción social que traducen de forma eiciente desigualdades contextuales en desigualdades entre centros escolares, lo que hace inequitativo el acceso a los aprendizajes de algunos segmentos de la población” (2016:32).

En el marco de esta problemática social y educativa, en este trabajo presento un esbozo de la educación básica en Yucatán en términos de: 1) sus niveles y modalidades, 2) la distribución de éstos en las distintas zonas socioeconómicas y culturales del estado y en el medio urbano y rural, 3) los recursos asignados a cada modalidad y en relación con las condiciones de rezago social, pobreza y condición étnica de la población beneficiada, 4) el desempeño escolar de los alumnos de las distintas modalidades y según su condición étnica y social. El objetivo de este análisis es detectar factores sistémicos que impiden el logro de una mayor equidad educativa. Conocer la situación de la educación básica en Yucatán es una oportunidad para identificar los retos a los que se enfrenta el sistema educativo nacional, las estrategias necesarias para vencer sus obstáculos y reflexionar acerca de las posibilidades de lograrlo.

METODOLOGÍA

Este trabajo ha sido motivado por constataciones empíricas del alejamiento entre el discurso oficial y la situación que se vive cotidianamente en las escuelas que han sido estudiadas desde una perspectiva etnográfica. En las declaraciones de políticos y directivos de la educación, en la enunciación de las políticas sociales, programas educativos, leyes y decretos, e incluso informes, se presenta un panorama educativo que no siempre coincide con la realidad observada en algunas escuelas públicas de Yucatán. Como las investigaciones etnográficas usualmente se juzgan como no representativas, y ciertamente podrían ser casos excepcionales, la información estadística contribuye a darle credibilidad. A su vez, la información etnográfica permite dimensionar la confiabilidad de las estadísticas y las pondera a partir del conocimiento del funcionamiento de las escuelas desde dentro y el proceder de sus actores. Por lo tanto, los datos estadísticos nos dan un bosquejo general, pero es necesario contrastarlos con información cualitativa. Por estas razones, en este trabajo utilizaré bases de datos institucionales e investigaciones empíricas y cualitativas que abordan diversas problemáticas de la educación básica en Yucatán, entre las cuales se encuentran mis propias indagaciones etnográficas.

En la búsqueda de información en los sitios electrónicos de las instancias públicas encontré dos publicaciones que contienen información amplia de la educación básica; una sobre Yucatán, editada por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGUEY, 2015); otra es la última evaluación de la educación obligatoria a nivel nacional realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2016).

El documento de la SEGUEY reporta número de escuelas, docentes y alumnos según sostenimiento privado y público, nivel educativo y modalidad del servicio; el comportamiento de los principales índices educativos del ciclo escolar 2014-2015 en relación con los dos ciclos anteriores; los distintos programas diseñados e implementados para disminuir el rezago educativo, mejorar la calidad de la educación básica, los cuales forman parte de los objetivos del Plan Estatal de Desarrollo 2012-2018.

La publicación del INEE (2016) consta de dos partes. En la primera analiza la situación actual de la educación obligatoria en México (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato), las modalidades en las que se ofrece escolaridad en estos niveles, los avances logrados a lo largo de los años, las dificultades y los obstáculos que enfrenta el Estado mexicano para cumplir sus compromisos contraídos en las últimas reformas constitucionales. En la segunda parte expone los resul-

tados de una evaluación que el INEE realizó en 2014 sobre las condiciones en las que operan las escuelas primarias. Esta evaluación se hizo con muestra nacional representativa de seis tipos de planteles (Generales multigrado y no multigrado, indígenas multigrado y no multigrado, comunitarias y privadas) en 31 de los 32 estados federales que componen el país, con excepción de Oaxaca que no aceptó participar.

Parte de la información que aquí expongo proviene de estas dos fuentes, pero también y sobre todo de las bases de datos más actualizadas de la SEGUEY, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y el Consejo Nacional de Evaluación la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).

A partir de esta información he hecho mis propios cálculos y cuadros que analizo.

YUCATÁN: ECONOMÍA, LENGUA Y CULTURA

Yucatán está ubicado en el sureste de México. En 2015, su población fue de 2,097,175 habitantes. Políticamente el estado está dividido en 106 municipios. El municipio de Mérida, donde se ubica la capital del estado, concentra al 42.6% de la población. El 65.5% reside en localidades de 15,000 o más habitantes, mientras el 15.5% radica en localidades no mayores de 2,500 habitantes. De modo que en términos de la definición oficial del concepto, su población rural es baja (INEGI, 2016a: 1-4). Sin embargo, la información etnográfica indica que muchas localidades de alrededor de 5,000 habitantes tienen modos de vida rural, basado en un fuerte vínculo y dependencia cultural y económica con su territorio.

El 10.9% de la población de 12 años y más trabaja en el sector agropecuario, el 23.5% en la industria y la construcción y el 64.3 % en el comercio y servicios. Respecto del año 2000, los primeros sectores han decrecido y el tercero se ha incrementado. Además, el trabajo asalariado ha aumentado y el trabajo por cuenta propia se ha reducido. En 2015, los primeros representaron el 72.2% y los segundos el 21.0% (INEGI, 2016a: 55-56). Pese a estos datos estadísticos debemos considerar que muchos trabajadores asalariados radican en pequeñas localidades desde donde se trasladan todos los días a Mérida u otras ciudades del Estado para trabajar, y en sus días libres continúan realizando actividades agropecuarias y de obtención de recursos naturales de los montes de sus pueblos.

El 29.6% de su población de 5 años y más, 569,819 personas, es maya hablante, lo cual representa un retroceso respecto de 2000 y 2010, cuando los porcentajes eran de 37.3% y 30.3% respectivamente. Por otro lado, el bilingüismo

maya-español ha crecido, pues en 2000 el 8.7% de los maya hablantes no hablaban español y ahora sólo el 4.6% no pueden comunicarse en esta lengua. Sin embargo, el 65.4% de la población (1,371,625) se auto-adscribe maya (INEGI, 2000; INEGI, 2010 e INEGI, 2016a: 47-48 y 52). Hoy día Yucatán ocupa el quinto lugar en población mexicana hablante de lengua indígena.

Aunque la población de origen maya está distribuida en todo el estado, e incluso en Mérida, la capital del estado, como resultado de procesos económicos y políticos esta población se concentra especialmente en las regiones oriente y sur. En estas regiones se encuentran localidades con modos de vida más cercanos a las prácticas culturales, económicas y lingüísticas heredadas de los antiguos mayas de Yucatán. Estas son las zonas donde más se cultiva la milpa y se realizan los rituales agrícolas a ella asociados, las ceremonias etarias (como el *hetzmek*), formas tradicionales de curar enfermedades, etc. No obstante, estas prácticas y las creencias y la cosmovisión que encarnan han incorporado elementos externos, procedentes de la cultura mexicana occidental, la modernización y el urbanismo. Estas zonas del estado también están caracterizadas por los mayores niveles de marginación, rezago social y pobreza, según las mediciones realizadas por el CONEVAL y el CONAPO.¹

ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN YUCATÁN

La investigación social y antropológica sobre la educación básica en Yucatán en los últimos años, se ha centrado especialmente en la educación primaria que se imparte a la población maya hablante. De cualquier manera, lo implícito en los resultados de estas investigaciones bosquejan elementos importantes de la educación básica, que pueden servir para comparar con la situación actual y para ponderar lo que nos dice sobre esta situación la información estadística.

Jesús Lizama (2008) expone las diferentes etapas históricas por las que ha pasado la escolarización de la población indígena en México y más específicamente en Yucatán, las cuales corresponden a distintas políticas indigenistas, y presenta una interesante síntesis sobre el sistema de educación intercultural bilingüe en Yucatán: la distribución de las escuelas de este sistema en los municipios de Yucatán según el grado de marginación de éstos y el porcentaje de maya hablantes; muestra su escasa cobertura en relación con el porcentaje de niños maya hablan-

¹ Para mayor información sobre las regiones socioeconómicas y culturales de Yucatán se puede consultar Éric Villanueva (1990) y sobre la distribución de los mayas en las distintas regiones, Luis Ramírez Carrillo (2002).

tes en Yucatán, las condiciones desventajosas en las que reciben escolarización los alumnos de estas escuelas, etc. Como veremos más adelante, una década después mucho de lo que este investigador reporta continúa siendo una realidad en Yucatán.

Gamaliel Canté y José Antonio Kuh (2008), profesores de educación primaria y encargados de distintos programas del sistema de educación indígena en la SEGEY en el momento que escribieron su documento, describen el surgimiento de la educación indígena en Yucatán y su situación en 2007 en términos de su articulación a planes educativos más extensos, su ausencia en la legislación yucateca, su posición de inferioridad en la estructura político administrativa de la SEGEY, su escasa cobertura en relación con la población maya hablante en el estado. Algunos aspectos de la educación indígena que estos autores analizan son similares a los que aborda Lizama (2008) y otros son complementarios. El título de su trabajo, “¿Educación indígena, educación maya o educación intercultural?: perspectivas para Yucatán”, sugiere ser una crítica a la poca claridad de la política educativa dirigida hacia la población maya de Yucatán. Esta situación, dicen, genera conflicto al docente en la implementación de su práctica pedagógica en el salón de clases, pues no quedan claros los objetivos reales y qué se pretende con este tipo de educación.

Desde una perspectiva etnográfica y de estudio de caso, Juan Carlos Mijangos y Fabiola Romero (2006) analizan la escolarización que reciben los alumnos de dos escuelas primarias indígenas de una comunidad del sur del estado de Yucatán. Su propósito es evaluar la correspondencia o el conflicto entre la socialización familiar y la escolar en cuanto a los contenidos educativos y la lengua usada en los procesos de enseñanza. Ellos opinan que esta escolarización se basa en una visión alejada de su cultura de origen y en confrontación con su lengua materna, lo cual no sólo erosiona su lengua, su cultura y su identidad maya, sino que además, les otorga una formación de ciente de los contenidos educativos, la lengua y la visión externos. Dos conclusiones de estos autores son: 1) La exclusión de la lengua y la cultura mayas de los procesos pedagógicos en las aulas además de discriminante impide su uso como zona de desarrollo próximo (concepto de Vygotsky), pues la lengua es una red de significados socioculturales que permite la comprensión del mundo y la adquisición de conocimientos. 2) La educación diseñada para la población indígena es contradictoria; propone la enseñanza de la lengua materna, pero carece materiales didácticos propios diseñados desde la cultura maya local. Pese al discurso oficial, en las prácticas escolares cotidianas, la educación indígena es de transición, no una verdadera educación intercultural bilingüe.

Dos docentes de educación indígena en colaboración con un antropólogo, como primer autor, narran las experiencias de implementación de la educación intercultural bilingüe en dos localidades del oriente de Yucatán. Ellos exponen algunos antecedentes de la educación indígena en México y Yucatán, algunas características de las escuelas indígenas en Yucatán, su distribución en los municipios del estado y su cobertura. Al respecto afirman, lo que continúa siendo una realidad, que muchas localidades yucatecas con alto porcentaje de maya hablantes no cuentan con escuelas indígenas, por lo que los niños asisten al sistema educativo general, de acuerdo con la nomenclatura oficial. Sostienen que aunque los funcionarios del Estado mexicano reconocen que para elevar la calidad de la educación en las escuelas indígenas es necesario alfabetizarlos en su propia lengua, al mismo tiempo que enseñarles a comunicarse más adecuadamente en español, en este tipo de escuelas deben aplicarse los mismos programas de estudio diseñados a nivel nacional. Si bien la Ley General de Educación establece que la impartición de la educación básica debe adecuarse a las características culturales y lingüísticas de cada grupo indígena, la vigencia del Programa Nacional para la Educación Primaria aprobado en 1993 para aplicarse en todo tipo de escuelas y la falta de sustento legal de la enseñanza de las lenguas indígenas, sirve de excusa a muchos profesores del medio indígena para no hacer las adecuaciones culturales lingüísticas (Güemez, Herrera y Canché, 2008: 42-46).

Como resultado de una investigación colectiva en 2009 se publicó un libro sobre diversos factores que producen el rezago educativo de la población maya de Yucatán. Esos factores son: la organización escolar, los libros de texto y los materiales didácticos, las estrategias de género, el docente, las dificultades de enseñanza de la lectura y la escritura a niños maya hablantes, las etnoteorías parentales, corresponde a un capítulo del libro. La información contenida en los primeros cuatro capítulos se obtuvo mediante el análisis de los libros de texto y documentos legales relativos a la educación indígena y entrevistas a profesionales mayas que han vencido el rezago educativo, a madres y padres mayas, a funcionarios, teóricos de la educación y un docente de aula multigrado en una escuela primaria. Por lo mismo, los autores de estos capítulos exponen y analizan el punto de vista de los entrevistados (Mijangos, 2009).

Con relación al aprovechamiento escolar de los niños mayas de Yucatán, los investigadores participantes encontraron que éstos obtienen bajos puntajes en las pruebas ENLACE, debido al contenido que éstas evalúan y a que usan conceptos que no forman parte del vocabulario maya coloquial contemporáneo. Sus docentes consideran que es preciso evaluar a estos niños de acuerdo con su contexto cultural, pero ante el dilema de enseñar según el programa educativo nacional o

el contexto cultural de la región, la mayoría opta por lo primero

Además, ellos no siempre utilizan los pocos libros escritos en lengua maya con los que cuentan por falta de tiempo, por no dominar esta lengua o porque no la consideran importante para el éxito de sus estudiantes. Ciertos docentes no ejercen su profesión por vocación, sino sólo por tener un trabajo seguro; esto incide en su desempeño laboral. En las comunidades muy apartadas, ellos no cumplen con sus horarios establecidos y es escasa la supervisión escolar (Mijangos 2009: 19-20).

Según los docentes, las causas del rezago educativo son: las condiciones económicas y culturales (discriminación según el género de los niños), la discriminación de los maya hablantes, las adicciones, la escolaridad de los padres, las ideas de éstos sobre la necesidad o no de la escolarización de sus hijos (ellos han logrado sobrevivir sin escolaridad), su falta de supervisión de las tareas escolares, la falta de interés de los propios alumnos por estudiar, la mala alimentación de los niños (Mijangos, Canto y Cisneros, 2009: 21-27).

La información obtenida en mis investigaciones etnográficas, realizadas en 1998-2000, 2008 y 2015, coincide con lo expresado por los autores de los textos arriba reseñados. ¿Qué dicen las estadísticas y los informes oficiales sobre la situación actual de la educación básica?

CÓMO ES LA EDUCACIÓN BÁSICA EN YUCATÁN

Para mostrar cuál es la situación actual de la educación básica en Yucatán y detectar los principales obstáculos que enfrenta para disminuir la inequidad educativa expongo: 1) los niveles que la componen y las modalidades en las que éstos se ofrecen; 2) la distribución de estos niveles y modalidades en el medio rural y el urbano y en relación con las características socioeconómicas y étnicas de los municipios en las que ellas se brindan; 3) los principales indicadores educativos generales, por nivel y modalidad y las características socioeconómicas, culturales y lingüísticas de la población de los municipios; 4) los recursos asignados a cada una de las modalidades educativas y por región sociocultural y 5) el logro educativo de los alumnos.

NIVELES Y MODALIDADES EDUCATIVAS

La educación básica en Yucatán y en México comprende tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. El preescolar consta de tres grados y deben cursarlo niños de 3, 4 y 5 años de edad. A los 6 años se ingresa a la escuela primaria compuesta por 6 grados. Quien aprueba el sexto grado puede iniciar la educación secundaria que comprende tres grados. El siguiente nivel educativo es el bachillerato, el cual no es parte de la educación básica, pero desde 2012 es parte de la educación obligatoria; oficialmente se le nombra nivel medio superior y es inmediatamente anterior a la educación superior (INEE, 2016:138).

El preescolar y la primaria se ofrece en las modalidades: general, comunitaria e Indígena. Se denomina general al primer tipo de educación básica diseñada para toda población del país. Con el cambio de la política educativa que generó las otras dos modalidades mencionadas, ahora se ofrece especialmente a niños urbanos y no indígenas. Sin embargo, su programa educativo norma el quehacer docente de todas las escuelas del país. Las otras modalidades son adaptaciones elaboradas a partir de los planes y programas educativos generales vigentes. La modalidad comunitaria se brinda en localidades de menos de 100 habitantes con alto o muy alto grado de marginación, en escuelas atendidas y financiadas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)². Sus docentes son jóvenes sin formación profesional que reciben una breve capacitación para desempeñarse en grupos multigrado. Después de un largo proceso de demandas por parte de organizaciones indígenas, asociaciones de profesores, académicos y algunos experimentos en algunas zonas indígenas, la modalidad indígena inició oficialmente en 1978 con la creación de la Dirección General de Educación Indígena para dar educación cultural y lingüísticamente pertinente a los hijos de los pueblos originarios³. En Yucatán, este tipo de servicio educativo depende del Departamento de Educación Indígena.

La educación secundaria se otorga en las modalidades: general, técnica, comunitaria, telesecundaria, y para trabajadores. Además de la formación humanista, científica y artística, la secundaria técnica proporciona capacitación técnica básica a los estudiantes para que puedan incorporarse al sector productivo. Esta modalidad surgió en 1958, pero se incrementaron de manera importante en los años

2 El CONAFE es un organismo descentralizado, creado en 1971 para otorgar educación inicial y básica en comunidades marginadas y/o con rezago social. Este organismo ha desarrollado un modelo educativo multigrado para atender a niños de distintas edades y distintos grados.

3 Para conocer este proceso de generación de la educación indígena en México puede consultarse entre otros textos el de Arlene Scanlon y Juan Lezama (1982).

setenta del siglo pasado. La telesecundaria inició a fines de esa misma década para atender, con bajo costo para la SEP, a localidades pequeñas y aisladas (Sandoval Flores, 2000: 80). Aunque según la norma, estas escuelas deben contar con un docente para cada grado escolar, en la práctica hay escuelas donde uno solo da todas las materias y los tres grados (Reyes Juárez, 2014:79). Los docentes utilizan medios electrónicos y de comunicación (televisión, señal satelital y videos) para enseñar a sus alumnos. La secundaria para trabajadores se diseñó para mayores de 15 años que quieren concluir estos estudios y necesitan cursarla en horarios vespertinos o nocturnos.

DISTRIBUCIÓN DE LAS ESCUELAS EN EL MEDIO RURAL Y EL URBANO

Todas las modalidades educativas anteriores están desigualmente distribuidas en el medio rural y el urbano. Oficialmente las escuelas rurales son aquellas que se ubican en localidades de 2500 habitantes y menos. Según esta distinción, de un total de 2,723 escuelas de educación básica públicas en el estado de Yucatán, vigentes en el ciclo escolar 2015-2016, el 47.07% son rurales.

Éstas son principalmente comunitarias, del sistema indígena y telesecundarias puesto que estas modalidades se crearon específicamente para ofrecer atención escolar a las poblaciones rurales, marginadas, dispersas e indígenas; sólo el 13.18% de ellas pertenecen a la modalidad general. A la inversa, la presencia de las escuelas comunitarias e indígenas en el medio urbano es de apenas el 5.76% del total de las escuelas básicas. Las escuelas rurales atienden al 16.91% de los 382,870 alumnos de educación básica pública (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Distribución de escuelas y alumnos por modalidad, nivel y ubicación rural-urbana.

Modalidades	Niveles	ESCUELAS %			ALUMNOS %		
		Rural	Urbana	Totales	Rural	Urbana	Totales
Comunitaria	Preescolar	9.29	0.26	9.55	0.54	0.02	0.56
	Primaria	4.44	0.18	4.62	0.23	0.01	0.24
	Secundaria	2.72	0.04	2.76	0.23	0.00	0.23
	Telesecundaria	6.61	0.62	7.23	2.75	0.65	3.40
	Subtotales	23.06	1.10	24.16	3.75	0.67	4.42
Indígena	Preescolar	6.83	3.23	10.06	2.30	2.67	4.97
	Primaria	4.00	1.43	5.43	1.63	1.56	3.19
	Subtotales	10.83	4.66	15.49	3.93	4.23	8.16
General	Preescolar	1.36	13.99	15.35	0.50	12.03	12.53
	Primaria	10.54	24.57	35.11	7.11	44.08	51.19
	Secundaria	0.66	5.33	5.99	0.61	14.28	14.89
	Secundaria técnica	0.62	2.57	3.19	1.01	7.23	8.24
	Secundaria para trabajadores	0.00	0.70	0.70	0.00	0.57	0.57
	Subtotales	13.18	47.16	60.34	9.23	78.19	87.42
TOTALES		47.07	52.92	99.99	16.91	83.09	100.00

Fuente: SEGEY (2016a). Directorio de Escuelas activas vigentes al 23 de junio de 2016

Si bien esta distribución desigual de las modalidades educativas en el medio rural y el urbano es resultado de los objetivos que les dieron origen, lo que no es obvio ni necesario es que las modalidades rurales sean las menos apoyadas por el Estado, según veremos más adelante.

En cuanto a los niveles educativos, es lógico que la matrícula de la educación primaria sea el doble o más de la matrícula de preescolar, si consideramos que el número de grados escolares que conforman a la primaria es el doble del de preescolar, y que no todos los niños cursan el primer grado de este último nivel (ver cuadro 2). Pese a lo anterior, en los sistemas de educación indígena y comunitario esa correlación es inversa; hay más alumnos en el nivel preescolar que en el de la primaria tanto en el medio rural como en el urbano. Por ejemplo, la matrícula de la primaria indígena sólo representa el 3.19% de la matrícula total de educación básica pública y la de preescolar indígena el 4.97%. Igualmente, las escuelas preescolares indígenas son casi el doble de las escuelas primarias indígenas (Ver cuadro 1).

Cuadro 2. Distribución de escuelas y alumnos según nivel, modalidad y ubicación rural-urbano.

Nivel	Modalidad	Rural	Urbana	Totales	Rural	Urbana	Totales
		ESCUELAS			ALUMNOS		
Preescolar	Comunitaria	9.29	0.26	9.55	0.54	0.02	0.56
	Indígena	6.83	3.23	10.06	2.30	2.67	4.97
	General	1.36	13.99	15.35	0.50	12.03	12.53
	Subtotales	17.48	17.48	34.96	3.34	14.72	18.06
Primaria	Comunitaria	4.44	0.18	4.62	0.23	0.01	0.24
	Indígena	4.00	1.43	5.43	1.63	1.56	3.19
	General	10.54	24.57	35.11	7.11	44.08	51.19
	Subtotales	18.98	26.18	45.16	8.97	45.65	54.62
Secundaria	Comunitaria	2.72	0.04	2.76	0.23	0.00	0.23
	Telesecundaria	6.61	0.62	7.23	2.75	0.65	3.40
	General	0.66	5.33	5.99	0.61	14.28	14.89
	Técnica	0.62	2.57	3.19	1.01	7.23	8.24
	Trabajadores	0.00	0.70	0.70	0.00	0.57	0.57
	Subtotales	10.61	9.26	19.87	4.60	22.73	27.33
TOTALES		47.07	52.92	99.99	16.91	83.09	100.00

Fuente: SEGEY (2016a). Directorio de Escuelas activas vigentes al 23 de junio de 2016

¿Por qué la educación indígena y la educación comunitaria tienen más escuelas y alumnos del nivel preescolar que de primaria? La explicación de esta situación responde a cuestiones político administrativas. Como expuse antes, la modalidad general fue la primera en crearse; le siguió la comunitaria y luego la indígena. Las escuelas de la segunda y tercera modalidad se fundaron en localidades donde no habían escuelas, en un momento (los años setenta) en el que la educación primaria ya tenía una buena cobertura bruta en el estado de Yucatán. En cambio, la educación preescolar, por no ser obligatoria en ese momento, no tenía la misma amplitud. Entonces fue posible crear escuelas preescolares comunitarias e indígenas en localidades que carecían de este nivel educativo; pero en varias de esas localidades ya había una escuela primaria. A lo largo de todos estos años y pese

al discurso oficial y compromisos legales con la pertinencia cultural y lingüística, la calidad educativa y la educación intercultural bilingüe, el Estado no ha podido, o no ha querido, convertir las escuelas primarias generales existentes al sistema indígena en aquellas localidades donde todavía hay un alto porcentaje de maya hablantes. Esto significa que muchos niños de ascendencia maya están cursando su educación primaria en escuelas generales.

Por otro lado, la baja matrícula del sistema de educación indígena (8.16%) en un estado que aún tiene un alto porcentaje de población maya hablante (28.9%) indica que no se está atendiendo a la diversidad cultural y lingüística. A esta situación hay que sumarle lo reportado en investigaciones etnográficas arriba reseñadas (Mijangos y Romero 2006 y Güémez, Herrera y Canché 2008: 46) y mis propias observaciones de campo; en varias escuelas indígenas la educación no es bilingüe (maya- español) y mucho menos intercultural; es decir, no aplican el programa de educación intercultural bilingüe establecido normativamente en la legislación mexicana y de Yucatán para este tipo de escuelas (Diario Oficial de la Federación 2003-03-13: 3 y Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán, 2014: 59). De acuerdo con mi observación, en ellas se aplica básicamente el programa de estudios de la modalidad general y las clases se imparten en español; esto ocurre incluso actualmente en localidades donde el porcentaje de maya hablantes es muy cercano al 100% y la lengua maya es la vía de comunicación cotidiana entre los niños. No discutiré aquí si la educación intercultural bilingüe es o no una buena opción para la escolarización de los niños indígenas.

PRINCIPALES INDICADORES EDUCATIVOS

Otra de manera de dimensionar la situación de la educación en Yucatán es comparar sus principales indicadores educativos con los nacionales. En 2015, entre los 32 estados del país, Yucatán ocupó el noveno lugar en mayor rezago educativo y el octavo en analfabetismo con tasas de 38.4% y 7.4% respectivamente, mientras las nacionales fueron de 35% y 5.5% (INEA 2016)⁴. En cambio, el promedio de escolaridad nacional es de 9.2 grados y en Yucatán es de 8.8 (SEP 2016b). Las fuentes consultadas registran que el primer y el segundo índices se han ido reduciendo en las últimas décadas y el tercero se ha ido incrementando. Según esto, la educación nacional y la estatal están mejorando (ver cuadro 3).

4 Rezagado educativo refiere a la población de 15 años y más que no ha concluido su educación básica. Analfabetismo, simplemente incluye a la población de 15 años y más que no sabe leer ni escribir; no incorpora “la capacidad de comprender, evaluar, utilizar y comprometerse con textos escritos para participar en la sociedad, alcanzar los propios objetivos y desarrollar el propio potencial y conocimiento” (OECD citado en OREALC 2013: 170).

El cuadro 3 también muestra que la oferta de espacios educativos en Yucatán es amplia en educación primaria, pero aún insuficiente en preescolar y secundaria. El porcentaje de su cobertura neta global en la educación básica es ligeramente menor que la media nacional, pero es un poco mayor en preescolar, menor en primaria y levemente menor en secundaria⁵. Vale comentar que las coberturas netas de la educación primaria y la secundaria en México son superiores a lo proyectado por la Organización Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) para 2015: 94.6% y 77% respectivamente; pero la de preescolar en México es inferior en 5.1% respecto a esa proyección (OREALC, 2013). La reprobación en la primaria es muy baja y en la secundaria es ligeramente superior. El abandono escolar parece poco significativo y la eficiencia terminal es bastante aceptable⁶. Aunque estos indicadores dan una idea general y positiva de la situación y la trayectoria de la educación básica en Yucatán, con excepción del rezago educativo que es alto, lo cierto es que estos datos no dimensionan adecuadamente la realidad.

Cuadro 3. Indicadores educativos generales. Ciclo escolar 2015-2016.

Indicadores/ niveles	Básica		Preescolar		Primaria		Secundaria	
	Nacional	Yucatán	Nacional	Yucatán	Nacional	Yucatán	Nacional	Yucatán
Analfabetismo	5.5	7.4						
Rezago educativo	35	38.4						
Promedio escolaridad	9.2	8.8						
Cobertura bruta	96.6	96.4	72.5	73.3	106.0	103.7	101.6	105.3
Cobertura neta	94.9	93.8	72.3	73.2	98.7	93.8	87.5	87.4
Abandono escolar					0.5	0.5	4.2	5.6
Reprobación					0.6	1.7	5.0	6.1
Eficiencia terminal					98.8	102.0	87.4	84.7

Fuentes: INEA 2016 y SEP 2016

Cuando a partir de investigaciones etnográficas logramos darnos cuenta desde el interior de las escuelas, cómo docentes y directores llenan los reportes que las instancias educativas superiores les solicitan, podemos afirmar que estadísticas oficiales están infladas en los indicadores positivos (como la eficiencia terminal, matrícula) y adelgazadas en los negativos (como el rezago). Durante nuestra estancia en las escuelas, fortuitamente nos enteramos también (sin preguntar; simplemente mediante escucha de conversaciones entre docentes) que por presiones y disposiciones administrativas, los profesores no pueden reprobar a varios alumnos, aún cuando ellos no hayan obtenido los conocimientos y destrezas académicas mínimas de acuerdo con el currículo escolar para el grado que cursan. Igualmente hemos podido documentar que en las escuelas estudiadas el tiempo

5 La cobertura neta es la matrícula escolar descontando a los mayores y los menores de la edad idónea para cursar los distintos niveles educativos: 3 a 5 años en preescolar, 6 a 11 años en la primaria y 12 a 14 años en la secundaria.

6 La eficiencia terminal refiere a los alumnos que concluyen los niveles educativos oportunamente.

de la atención pedagógica de los docentes hacia los niños es poco, de mala calidad y sin pertinencia cultural y lingüística para la población de origen maya. Toda esta información etnográfica nos impide creer que la situación educativa realmente esté mejorando y la inequidad educativa disminuyendo.

No es casual que, en términos generales, los municipios con mayores porcentajes de analfabetas y pobres sean también aquellos con tasas más altas de maya hablantes. Al revés, los municipios con los porcentajes más bajos de analfabetas, rezago social y pobreza son los que tienen las tasas más bajas de maya hablantes. Ciertamente esta correlación es en términos generales puesto que si ordenamos los municipios de acuerdo con uno de los indicadores, los diez municipios con más desventaja y los diez con menos desventaja no son exactamente los mismos que cuando hacemos la discriminación según otro de los indicadores. Los cuadros 4, 5 y 6 muestran esta correlación. Para dimensionarla debemos considerar que los porcentajes de analfabetismo van de 2.8% a 25.8%, los de maya hablantes de 5.2% a 98.2% y los de pobreza de 25.1% a 69.6%⁷.

Cuadro 4. 10 municipios con más analfabetas y 10 con menos analfabetas

Municipios	Más analfabetas			Menos analfabetas			
	% Analfabetas	% HLI	% Pobres	% Analfabetas	% HLI	% Pobres	
Mayapán	25.8	98.1	89.8	Dzilam de Bravo	5.6	5.2	46.4
Chemax	22.1	88.5	89.1	Kanasín	5.4	18.5	51.6
Tahdziú	22.0	98.2	91.7	Tixpéhual	5.1	27.1	46.1
Chankom	21.2	88.3	84.3	Tixkokob	5.0	14.8	48.5
Chumayel	20.9	82.7	83.6	Suma	4.9	33.6	49.5
Tekom	20.6	85.1	84.8	Yaxkukul	4.6	12.6	60.7
Uayma	20.3	84.5	87.1	San Felipe	4.5	9.2	49.7
Tixmehuac	19.7	88.3	81.4	Conkal	4.0	15.4	46.9
Teabo	19.5	79.2	83.8	Progreso	3.5	5.9	50.1
Tepakán	19.3	62.6	51.6	Mérida	2.8	10.2	29.4

Fuentes: CONEVAL 2014, INEA 2016 e INEGI (2016b)

Cuadro 5. 10 municipios con más maya hablantes y 10 con menos maya hablantes

Municipios	Más maya hablantes			Menos maya hablantes			
	% HLI	% Analfabetas	% Pobres	% HLI	% Analfabetas	% Pobres	
Tahdziú	98.2	22.0	91.7	Mocochá	12.8	6.1	26.8
Mayapán	98.1	25.8	89.8	Yaxkukul	12.6	4.6	60.7
Chikindzonot	96.1	18.6	90.0	Río Lagartos	11.8	5.9	36.7
Chacsinkin	91.9	15.7	89.4	Telchac Puerto	11.6	6.3	37.9
Tixcacalcupul	91.6	17.3	88.4	Mérida	10.2	2.8	29.4
Chemax	88.5	22.1	89.1	San Felipe	9.2	4.5	49.7
Chichimilá	88.3	16.2	80.6	Dzidzantún	8.4	5.9	51.6
Chankom	88.3	21.2	84.3	Celestún	5.9	7.0	83.6
Tixmehuac	88.3	19.7	81.4	Progreso	5.9	3.5	50.1
Cantamayec	85.2	17.9	80.6	Dzilam de Bravo	5.2	5.6	46.4

Fuentes: CONEVAL 2014, INEA 2016 e INEGI (2016b)

7 Los datos de analfabetismo y de maya hablantes corresponden a 2015, pero los de pobreza a 2010, por ser los últimos disponibles por municipio.

Cuadro 6. 10 municipios con más pobres y 10 municipios con menos pobres

Más pobres	% Pobres	% Analfabetas	% HLI	Menos pobres	% Pobres	% Analfabetas	% HLI
Tahdziú	91.7	22.0	98.2	Dzilam de Bravo	46.4	5.6	5.2
Chikindzonot	90.0	18.6	96.1	Tixpéhual	46.1	5.1	27.1
Mayapán	89.8	25.8	98.1	Bokobá	43.6	10.8	37.1
Chacsinkin	89.4	15.7	91.9	Muxupip	41.0	12.0	37.3
Chemax	89.1	22.1	88.5	Kopomá	39.0	8.0	42.5
Tixcacalcupul	88.4	17.3	91.6	Telchac Puerto	37.9	6.3	11.6
Uayma	87.1	20.3	84.5	Sanahcat	37.8	11.7	53.4
Tekom	84.8	20.6	85.1	Río Lagartos	36.7	5.9	11.8
Chankom	84.3	21.2	88.3	Mérida	29.4	2.8	10.2
Teabo	83.8	19.5	79.2	Mocochá	26.8	6.1	12.8

Fuentes: CONEVAL 2014, INEA 2016 e INEGI (2016b)

DISTRIBUCIÓN DE APOYOS POR MODALIDAD EDUCATIVA Y REGIÓN DEL ESTADO

En los últimos años, el gobierno del Estado ha invertido importantes sumas de dinero para disminuir el rezago educativo y optimizar la calidad de los servicios educativos, los cuales son dos objetivos centrales del Plan de Desarrollo Educativo 2012-2018. Para disminuir el rezago educativo se ofrece a la población de 15 años y más servicios gratuitos de educación básica y capacitación para el trabajo en Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), en la Escuela de Artes y Oficios y el Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Yucatán (ICATEY) y en las Misiones Culturales. Estas últimas se establecen en comunidades de entre 1500 y 5000 habitantes para contribuir al desarrollo de éstas y mejorar la calidad de vida de su población (SEGEY, 2016:60-61).

Para optimizar la calidad de la educación básica se han implementado programas en los rubros de: inclusión y equidad, fortalecimiento educativo, logro educativo e infraestructura. En su último informe, la SEGEY (2016) presenta información pormenorizada de estos programas y los apoyos que otorgó durante el ciclo escolar 2015-2016. Para atender la inclusión y la equidad, se brindó apoyo a estudiantes con discapacidades que afectan su aprendizaje en Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y en Centros de Atención Múltiple (CAM). Para el fortalecimiento educativo y el logro académico de los alumnos se mencionan: Consejo Técnico Escolar (CTE) y Planes de Mejora, Programa Estatal de Apoyo para la Gestión Escolar (PEAGE), Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC), Proyectos Regionales de Innovación de la Gestión Pedagógica (PRIGEP), Programa de la Reforma Educativa, Estrategia de atención

a escuelas multigrado y la Estrategia Estatal de Atención a Niños en Situación de Extraedad. Para atender la infraestructura educativa se formuló e implementó el Programa Escuelas al CIEN (SEGEY, 2016:65).

El mencionado informe de la SEGEY describe cómo surge cada uno de esos programas, cuáles son sus objetivos, las acciones realizadas y los apoyos otorgados por cada programa, por modalidad y nivel educativo y en cada una de las regiones educativas (once) en las que está dividido el estado en términos administrativos. A modo de ejemplo en cuanto a la distribución de los recursos educativos, me referiré al PETC y al USAER.

El PETC inició en México en el ciclo escolar 2007-2008 con el objetivo de fortalecer los aprendizajes en matemáticas, lectura y escritura en español y en lengua indígena, propiciar la convivencia entre los alumnos, el desarrollo de una vida saludable, favorecer la expresión y creación artística, promover el aprendizaje con Tecnologías de la Información y la Comunicación. Para el desarrollo de estas actividades las escuelas incorporadas a este programa alargan su jornada escolar a 6 u 8 horas, cuando habitualmente han sido de 4 horas para primero y segundo grados, 4:30 horas para tercero y cuarto grados y 5 horas para quinto y sexto grados. El programa tiene dos modalidades. Una de ellas incluye un tiempo para el almuerzo de los niños en la propia escuela. En la otra, los niños sólo permanecen en la escuela hora y media más sin recibir alimentos.

Durante los primeros cuatro años el programa incluyó exclusivamente a las primarias indígenas. A partir del quinto año se amplió a los otros niveles y modalidades de la educación básica (SEGEY, 2014-09-05). Según sus reglas de operación actuales, este programa está dirigido especialmente a la población vulnerable, que viva en contextos de riesgo social, tengan bajos niveles de logro educativo o altos índices de deserción escolar y se encuentren en municipios y localidades en los que opere el Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia y en la Cruzada contra el Hambre (Diario Oficial de la Federación, 27-12-2015). En el ciclo escolar 2015-2016, 550 escuelas básicas de Yucatán llevaron a cabo el PETC. El cuadro 7 muestra el tipo de escuelas en las que se aplicó.

De acuerdo con los cálculos de la SEGEY, las escuelas más beneficiadas con estos apoyos fueron las primarias indígenas y las telesecundarias porque calculó los porcentajes en relación con el total de escuelas de su correspondiente nivel y modalidad (columna 3). Por eso se afirma, “las escuelas primarias indígenas son las que tienen mayor presencia en el universo de atención del Programa y le siguen las primarias generales” (SEGEY, 2015: 90). Pero si calculamos el porcentaje de escuelas de cada tipo que contó con PETC en relación con el total de escuelas beneficiadas resulta que el mayor porcentaje le corresponde a la primaria general.

Cuadro 7. Escuelas que cuentan el PETC por nivel y modalidad

Nivel-modalidad	Total de escuelas	Número de escuelas PETC	% Respecto al total de escuelas por modalidad y nivel	% Respecto al total de escuelas PTC
CAM	51	1	4.3	0.2
Preescolar indígena	274	37	13.5	6.7
Primaria indígena	956	117	77.0	21.3
Primaria general	148	335	35.0	60.9
Secundaria General	163	11	10.5	2.0
Secundaria técnica	87	15	16.9	2.7
Telesecundaria	197	34	17.8	6.2
Total		550		100.0

Fuente: SEGEY 2016

Por otro lado, la región educativa Mérida, la cual incluye a 13 municipios colindantes y es la más densamente poblada (57.08% de la población total del estado), tiene más escuelas beneficiadas con el citado programa. En este caso, el informe de la SEGEY no proporciona el número y porcentaje de escuelas de tiempo completo según el grado de marginación (bajo, muy bajo, medio, alto, muy alto) de los municipios donde se encuentran estas escuelas. Aunque esta información es insuficiente para probar la inequidad en la distribución de estos recursos, sí resulta sugerente. Habría que investigar cómo se están eligiendo las escuelas beneficiadas con este programa y si en efecto las escuelas generales donde opera cumplen con los requisitos establecidos en las reglas de operación: tener altos índices de vulnerabilidad, riesgo social y de deserción escolar y bajos niveles de logro educativo o estar en municipios y localidades en los que se llevan a cabo el Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia y la Cruzada contra el Hambre.

Ahora bien, de septiembre a diciembre de 2015 realicé trabajo de campo en una primaria indígena de una pequeña localidad, la cual resultó estar incluida en el PETC. A pesar de esto, lo único que la diferenciaba de las escuelas no participantes en este programa fue que entre las 12:00 y las 12:30 horas se servía el almuerzo a los alumnos en un comedor habilitado para tal. Inmediatamente después de comer los alumnos se iban a sus respectivas casas. En las conversaciones entre los docentes me enteré que ellos recibían una compensación adicional en efectivo por las horas extras de clase. ¿Es esta escuela un caso excepcional? De no serlo, esta información indica que muchas mejoras educativas sólo ocurren en el papel sin incidir directamente en los aprendizajes escolares de los alumnos.

Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) son parte de un programa que busca la equidad y la inclusión de los niños con desventajas (visual, auditivo, motriz, intelectual) para adquirir los aprendizajes escolares. En

ellas se prestan servicios educativos prioritarios a estos niños, y también a estudiantes con aptitudes sobresalientes. Para ello, unos especialistas en diversas áreas acuden a las escuelas para capacitar al personal docente, atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales y asesorar a docentes, padres y madres de familia.

Dos de las 450 escuelas primarias que contaron con USAER en el ciclo escolar 2015-2016 fueron de la modalidad indígena; las demás de la modalidad general. El 45.9% del total de escuelas atendidas (471) están en la región educativa Mérida y sólo el 10.6% de este total se encuentran en municipios con alto y muy alto grado de marginación (SEGEY, 2016: 71-74).

En efecto, en mis investigaciones de campo he observado que las USAER no necesariamente se instalan en escuelas a las que asisten niños que requieren más de su apoyo. Por ejemplo, en una localidad de Yucatán, donde realicé una investigación etnográfica en 2008, que cuenta con tres escuelas primarias, una de ellas del sistema indígena, la USAER se instaló en la primaria más antigua, más prestigiosa, ubicada en el centro del pueblo, y a la que asisten los hijos de las escasas familias con más recursos económicos. Varias madres de niños con discapacidades y que vivían muy lejos de esta escuela tuvieron que inscribir a sus hijos en ella para que pudieran recibir la atención que necesitaban. La asignación de mayores recursos a las escuelas generales contribuye a incrementar o mantener su matrícula escolar, en perjuicio de las escuelas indígenas. Esta distribución de las USAER por modalidad y región educativa en el estado también indica que la inequidad educativa sigue siendo una regla.

DESEMPEÑO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS

Para analizar este bosquejo sobre la situación de la educación básica en Yucatán presento los resultados que los alumnos de sexto grado de primaria y de tercer grado de secundaria de Yucatán obtuvieron en la prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) 2015. El cuadro 8 contiene el porcentaje de esos alumnos que fueron ubicados en cada uno de los cuatro niveles de aprendizaje establecidos por el INEE, por el número de aciertos. El nivel I corresponde a aprendizajes insuficientes y el nivel II indica que los alumnos “tienen un logro apenas indispensable de los aprendizajes clave del currículo”. (INEE, 2017: 31). Como podemos ver, la mayoría de quienes presentaron la prueba no rebasó el primer nivel de aprovechamiento, excepto los estudiantes de secundaria en Lengua y comunicación.

Cuadro 8. Resultados estatales y nacionales de la prueba Planea 2015.

Nivel	Primaria				Secundaria			
	Lenguaje y comunicación		Matemáticas		Lenguaje y comunicación		Matemáticas	
	Yucatán	México	Yucatán	México	Yucatán	México	Yucatán	México
I	49.6	49.5	63.1	60.5	28.1	29.4	64.9	65.4
II	34.2	33.2	18.9	18.9	46.9	46.0	23.8	24.0
III	14.8	14.6	13.0	13.8	18.6	18.4	7.9	7.5
IV	2.3	2.6	5.0	6.8	6.4	6.1	3.4	3.1

Fuente: INEE 2017

Estos resultados indican que los alumnos no están aprendiendo en la escuela lo que deberían del contenido en el Plan de estudios de la educación básica, pese a todos los programas diseñados y supuestamente implementados a los que me referí arriba. Hay que hacer notar que en los cálculos se incluye tanto la educación pública como la privada; los puntajes más bajos los obtuvo la primera: 500 puntos contra 603 de la privada; y entre las escuelas públicas, las escuelas indígenas tuvieron el puntaje más bajo: 424 puntos. Estas últimas fueron superadas incluso por las escuelas comunitarias. Además, las escuelas ubicadas en localidades más pequeñas obtuvieron puntajes más bajos que las de las localidades mayores; las localidades con alta y muy alta marginación también obtuvieron los puntajes más bajos respecto de las de marginación media y baja. La tendencia según los indicadores de sostenimiento (pública o privada), modalidad (general, comunitaria, indígena, técnica o telesecundaria), por tamaño de la localidad y grado de marginación, se repiten en los resultados de las pruebas de Lenguaje y comunicación en la secundaria y de matemáticas en ambos niveles educativos, salvo que los puntajes son diferentes. Por otro lado, los puntajes de Yucatán estuvieron ligeramente por debajo de la media nacional, pero son precisamente los estados más pobres de la República Mexicana quien están por debajo de esta media (INEE, 2017).

Estos resultados educativos son resultado de la inequidad educativa que priva en Yucatán, pero según la evaluación de la educación obligatoria por parte del INEE esta situación es generalizable a todo el país. Al respecto, las afirmaciones de este instituto coinciden con el análisis que aquí he presentado:

89) Contrario a lo que dictan la legislación y las políticas, las características y las condiciones de los servicios educativos que el Estado mexicano brinda en los contextos más vulnerables reproducen y profundizan la estratificación social [...] hay una clara asociación entre pobreza del entorno y pobreza de la oferta de educación, pues en las comunidades más marginadas están las escuelas menos dotadas en todos los sentidos. Esto, consecuentemente, produce también desigualdad en los resultados educativos [...] Los resultados de ECEA [Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje] muestran que existe un

claro rezago en la atención educativa que se ofrece a las poblaciones indígenas y a las que viven en localidades pequeñas y dispersas, mediante los servicios de educación indígena y comunitaria, respectivamente (INEE, 2016: 89).

¿POR QUÉ PERSISTE LA INEQUIDAD EDUCATIVA EN YUCATÁN?

Conocer la situación de la educación básica en Yucatán es un medio para detectar sus problemas, sus retos, las estrategias necesarias para vencerlos y re exionar acerca de las posibilidades de lograr este propósito. En el proceso de recopilación de la información necesaria para cumplir con los objetivos de mi trabajo, me encontré con un informe de la SEGEY que aparentemente ya había hecho esta tarea. Igual hallé una reciente evaluación de la educación primaria pública del INEE, organismo público autónomo cuya junta de gobierno está integrada por connotados académicos especializados en la problemática educativa. Ante estos documentos en principio bastante sólidos y completos me cuestioné cuáles serían mis aportes. Éstos son los siguientes:

El análisis de la información contenida en estos documentos y en las bases de datos oficiales a partir de la información etnográfica a la cual he tenido acceso, me ha permitido dimensionar la magnitud de los números y porcentajes expresados en los informes oficiales. Por ejemplo, y para decirlo de manera drástica pero veraz, no todos los que concluyen su educación primaria tienen los conocimientos requeridos de acuerdo con el plan de estudios vigente; varios, ni siquiera saben leer o no tienen el mínimo desempeño esperable en lecto-escritura.

Por otro lado, espero haber mostrado que aunque la información estadística que ofrece el documento de la SEGEY es bastante amplia y variada, la forma como se presentan los datos no reflejan adecuadamente la situación que se vive cotidianamente en muchas escuelas básicas de Yucatán. La información estadística bruta se presenta de modo tendencioso para enaltecer la labor de la autoridades educativas y del gobierno del Estado en pro de elevar la calidad de la educación, mejorar la inclusión y disminuir la inequidad educativa. En mis propios análisis he intentado mostrar que no se están logrando tales objetivos. Esto se debe en gran medida a que el Estado sigue otorgando más recursos a quienes menos lo necesitan.

En la lógica administrativa de la educación sigue operando la racionalidad económica empresarial; es decir, se busca la máxima utilidad inmediata a la inversión. Por eso se instalan USAER en escuelas donde hay más alumnos, en escuelas generales en vez de las escuelas indígena, en localidades mayores y no en las

menores y preferentemente en municipios con bajo grado de marginación. Por eso se autorizan plazas de directores cuando las escuelas son completas y hay un profesor por cada grupo. En cambio, un profesor de escuela multigrado no sólo tiene que ocuparse de alumnos de distintos grados, sino también de asuntos administrativos de su escuela, lo cual resta tiempo de atención a los niños.

La coincidencia prevaleciente entre la atención educativa de menor calidad y la población yucateca de origen maya que vive en condiciones de marginación, pobreza es resultado de una lógica de asignación de recursos inversamente proporcional a las situaciones de desventaja social, pese a las obligaciones legales contraídas por el Estado mexicano con los grupos marginados, pobres y vulnerables (ver Artículo 33 de la Ley General de Educación y Artículos 24 y 25 de la Ley de Educación del Estado de Yucatán). Es decir, aunque el Estado se ha comprometido jurídicamente a dar más a quienes menos tienen, la realidad educativa dice otra cosa.

El Estado tiene que cambiar su lógica administrativa de asignación de recursos y apegarse a las normas educativas constitucionales. Pero mientras la corrupción siga privando, la política educativa seguirá siendo de papel y de palabra, no de actos, no de práctica cotidiana.

Pero el Estado no es el único responsable de esta situación. Varios docentes no están haciendo su tarea. Aunque no pretendo generalizar, casualmente en los pocos casos que conozco, las Escuelas de Tiempo Completo no funcionan como tales. Si los docentes observados ni siquiera atienden pedagógicamente a sus alumnos en el tiempo normal de clases; mucho menos lo hacen en el tiempo extra, aunque se los paguen. ¿Solucionará este problema la implementación del Servicio Profesional Docente? Mientras las evaluaciones y el reclutamiento de los docentes se base únicamente en cuestiones académicas, esto no será posible pues, con base en mis investigaciones etnográficas, concuerdo con Alberto Arnaut cuando afirma que una mayor competencia docente no necesariamente da lugar a mejores prácticas pedagógicas (2014, pp. 45-46). Mejores prácticas educativas requieren de compromiso y ética profesional; también implica un cambio de actitudes y preconcepciones sobre la población indígena y más vulnerable, sobre sus saberes y potencialidades.

Por otro lado, muchos de los programas diseñados para mejorar la calidad de la educación, combatir el rezago y contrarrestar la inequidad educativa parecen acertados y, en el papel, se antojan eficaces para solucionar los mencionados problemas educativos. Pero no solamente no se llevan a cabo según lo planeado y los recursos no se distribuyen adecuadamente; su implementación estipula el cumplimiento de un conjunto excesivo de trámites administrativos que, aunque

buscan controlar el uso adecuado de los recursos asignados y regular las prácticas, generan fugas de recursos económicos por el tiempo dedicado a los trámites y papeleos respectivos e impiden la dedicación de los esfuerzos docentes al logro de los propósitos para los que fueron diseñados.

Mejorar la educación básica en México y en Yucatán requiere un cambio de mentalidad en los gobernantes, directivos y docentes, de lógica administrativa; implica sustituir la corrupción por principios y prácticas éticas, de solidaridad con los más necesitados. Los gobernantes deben mirarse y presentarse menos como mesías benefactores y más como responsables de la promoción del desarrollo económico, social y cultural de los ciudadanos.

En el caso de Yucatán que cuenta con población de ascendencia maya, es indispensable incorporar al quehacer docente cotidiano los saberes heredados de los ancestros, pero no como simple medio para imponer los saberes escolares, o como saberes folklóricos sin fundamento científico, sino como plataforma para el diálogo y la generación de conocimientos mejorados. Sólo mediante este proceder, que implica respeto hacia los educandos y sus padres, los primeros pueden sentirse más motivados para aprender, encontrarle más sentido a las enseñanzas escolares, tener más confianza en sí mismos. Por esta vía se puede lograr también un desarrollo social y cultural más endógeno, menos dependiente de los saberes externos que históricamente han colonizado nuestras mentes y nuestras prácticas.

Estos retos son difíciles de alcanzar en el corto plazo, pero nunca es tarde para comenzar a trabajar en ellos.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNAUT, A. (2014). "Lo bueno, lo malo y lo feo del servicio profesional docente". En: Gloria del Castillo y Giovanna Valenti Nigrini (Coordinadoras). *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando? Debate informado*. México: FLACSO, pp. 31-46.
- CANTÉ, G. y Kuh, J. (2008). "¿Educación indígena, educación maya o educación intercultural?: perspectivas para Yucatán". En: Esteban Krotz (Coordinador). *Yucatán ante la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas-Universidad de Oriente, pp. 225-260.
- CONEVAL (2014). *Medición de la pobreza. Anexo estadístico 2010-2014*. México, disponible en: http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2014.aspx

- CONEVAL (2010). “Medición de la pobreza. Resultados de pobreza por municipio 2010”. *Información municipal por entidad federativa*. México, disponible en: <http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Anexo-estad%C3%ADstico-municipal-2010.aspx>
- DIARIO Oficial de la Federación 2003-03-13. *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: Poder Ejecutivo Federal. Disponible en: <http://www.inali.gob.mx/pdf/ley-GDLPI.pdf>
- DIARIO Oficial de la Federación 2015-12-27. *ACUERDO 18/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2016. Tercera Sección*. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-8q8XJTVcnv-ro2016petc.pdf>
- DIARIO Oficial de la Federación 2017-03-22. *Ley General de Educación*. México, Poder Ejecutivo de la Federación. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf
- DIARIO Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán 2014-04-16. *Ley de Educación del Estado de Yucatán*. Mérida, Yucatán: Poder Ejecutivo del Gobierno del Estado de Yucatán. Disponible en: <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/publi/160414%20Ley%20de%20Educacion%20del%20Edo%20Yucata.pdf>
- ESQUIVEL, G. (2015). *Desigualdad extrema en México: Concentración del poder económico y político*. México: Oxfam México. Disponible en: http://trazandoelrumbo.iberro.mx/wp-content/uploads/2015/08/desigualdadextrema_informe.pdf
- GÚEMEZ, M., Herrera, G. y Canché, A. (2008). “El triple reto de educar en el contexto indígena: hacia una educación intercultural bilingüe en Yucatán”. *Temas antropológicos*, 30 (1): pp. 37-64.
- INEE (2016). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México: INEE
- INEE (2017). *Informe de resultados Planea 2015. El aprendizaje de los alumnos de sexto grado de primaria y tercer grado de secundaria en México. Lenguaje y comunicación, Matemáticas*. México: INEE. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscarPub/P1/D/246/P1D246.pdf>
- INEGI (2013). *Serie histórica censal e intercensal (1990-2010): Población total y de 5 años y más según características demográficas y sociales*. México, INEGI. Disponible en: http://www.inegi.org.mx/lib/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?c=17161
- INEGI (2016a). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015*. Yucatán: INEGI. Disponible en: <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/cha.html?upc=702825082437>

- INEGI (2016b). *Encuesta Intercensal 2015*. México: INEGI. Disponible en: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/>
- LIZAMA, J. (2008). “Un panorama del sistema de educación intercultural bilingüe en Yucatán”, en Jesús Lizama (coordinador), *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 89-124.
- MIJANGOS, J. y Romero, F. (2006). *Mundos encontrados. Táantaniil Yo'okol Kaabil. Análisis de la educación primaria indígena en una comunidad del sur de Yucatán*. México: Pomares.
- MIJANGOS, J., Canto, P. y Cisneros, E. (2009). “Introducción”. Mijangos Noh, Juan Carlos (Coordinador) (2009). *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas de Yucatán*. Mérida: Unas letras.
- OREALC (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia la educación de calidad para todos en 2015*. Santiago, Chile: IMBUNCHE.
- RAMÍREZ, L. (2002). “Yucatán”. Mario Humberto Ruz (Coordinador). *Los mayas peninsulares. Un perfil socioeconómico*, México: Centro de Estudios Mayas-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 47-77.
- REYES, A. (2014). “Adolescencias rurales, telesecundarias y experiencias estudiantiles”. *Argumentos* 27 (74): pp. 75-93.
- SANDOVAL, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Universidad Pedagógica Nacional-Plaza y Valdés.
- SCANLON, A. y Lezama, J. (1982). *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*. México: Porrúa.
- SEGEY 2014-09-05. “Se fortalece el programa Escuelas de Tiempo Completo”. *Comunicación social*. Disponible en <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/shownoticia.php?id=3852>
- SEGEY (2016). *Situación de la educación básica en el estado de Yucatán. Panorama 2015*. Mérida: SEGEY.
- SEP (2016). *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa*. Disponible en: http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html, y en: http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_31YUC.pdf
- TAPIA G.L. y Valenti, G. (2016). “Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados”. *Perfiles Educativos*, xxxviii (151): pp. 32-54
- VILLANUEVA, É. (1990). *La formación de las regiones en la agricultura*. Mérida, Yucatán: Maldonado editores-Universidad Autónoma de Yucatán.

VILLEGAS, D. 2015-09-15. "Desigualdad en México es mayor que en países con menos desarrollo". *El Financiero*. Disponible en: <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/desigualdad-en-mexico-es-mayor-que-en-paises-con-menos-desarrollo.html>

LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS INDÍGENAS:
HACIA UNA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

ENRIQUE BAUTISTA ROJAS

INTRODUCCIÓN

México representa un mosaico compuesto por identidades pluriculturales, así reconocido desde 1992 por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), la cual señala que “la Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (Art. 2º). De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, citado en INEE, 2017:165) actualmente 25.6 millones de personas declaran ser indígenas y de éstas, 7.3 millones son niñas, niños y adolescentes en edades de entre los 3 y 17 años, rango que en México corresponde a la educación obligatoria. Como parte de esta diversidad cultural, en el país existen 68 lenguas indígenas que se derivan en 364 variantes lingüísticas, algunas de las cuales se encuentran en situación de desaparición.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento constitucional de la pluriculturalidad del país y de la reforma constitucional en relación con los derechos de las comunidades indígenas, diversos problemas que históricamente han sufrido estas poblaciones aún imperan. En consideración de Morales (2010:34) “vivimos en un país que enfrenta serias desigualdades, reflejadas en las condiciones de pobreza que afrontan principalmente niñas, niños, jóvenes y mujeres indígenas y sus pueblos”.

Históricamente los indígenas han sido víctimas de discriminación, marginación y racismo, minimizando sus expresiones culturales, sus lenguas, entre otros aspectos. Tovar y Avilés plantean que:

Pese a que México jurídicamente se reconoce como una nación pluricultural, [...] el reconocimiento de la multiculturalidad no ha tenido efectos significativos que modifiquen el hecho de que entre la cultura de la sociedad mayoritaria y las de los pueblos indígenas se generen relaciones de carácter discriminatorio y segregacionista y se perciba la diversidad como problema a superar. Ha predominado una concepción educativa asimilacionista, que se opone a los intentos de aplicar políticas públicas basadas en el pluralismo cultural (2005:249).

Según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (INEE y UNICEF, 2016) una cantidad importante de la población indígena se encuentra en condiciones de pobreza extrema, principalmente en zonas rurales. Dichas regiones se caracterizan, entre otras cosas, por ser distantes, ubicarse en zonas de marginación o pobreza, la carencia de servicios básicos, de salud y fuentes de trabajo. No obstante de que en la actualidad en el discurso político se ha enfatizado en el apoyo material, económico y cultural a los pueblos originarios, la realidad es que aún hay insuficiencias importantes. Existen de ciencias materiales o recursos que no son de su ciente calidad para atender a las poblaciones, dejando nuevamente a estas zonas en un grado de “tercera” o inferior a la que tienen las zonas urbanas o económicamente productivas.

Específicamente, la historia de la educación de las poblaciones rurales en nuestro país da cuenta de retos y dificultades en la evolución de la educación destinada a los pueblos originarios de México (Rosas, 2012:19). A las problemáticas ya mencionadas, en el caso de las escuelas indígenas se agregan otros como la falta de docentes para todos los grados, la carencia de materiales en diversos formatos y en lenguas indígenas en correspondencia con la cultura, la falta de capacitación docente pertinente, infraestructura y mobiliario insuficiente o en condiciones precarias, la falta de apoyos económicos como parte de los programas para la mejora de las condiciones de las escuelas, entre otros tantos.

Asimismo, un inconveniente importante tiene que ver con las propuestas curriculares, pues éstas se encuentran diseñadas para estudiantes del medio urbano y considerando características que resultan poco relevantes en las escuelas y los contextos indígenas (INEE, 2017). Señala Morales (2010:60) que “en términos generales, hasta la fecha no se 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”, es decir, se trata de propuestas alejadas de la realidad de ciertas poblaciones, ateniendo a aspectos centristas con

los cuales no se identifican quienes son ajenos a ellos, lo que de este modo deja fuera parte de la realidad, identidad y pertenencia de algunos estudiantes. Sobre este mismo asunto, las concepciones de quienes no forman parte de las comunidades indígenas refuerzan la idea de que es indispensable que tengan una educación homogénea, pues como señalan los datos de la Encuesta sobre interculturalidad, discriminación y derechos de los pueblos indígenas (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2014), sólo 19% de los encuestados opina que los pueblos indígenas deberían de poder decidir qué se enseña en las escuelas de sus comunidades, mientras que el 77% opina que deben de tener el mismo programa que el resto de las escuelas públicas.

Recientemente las propuestas curriculares han intentado la multiculturalización del currículo a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y sus manifestaciones como la lengua indígena, las costumbres, las tradiciones, etcétera (Jiménez, 2012). Sin embargo, generalmente al tratarse estas cuestiones se cae en estereotipos como asociarla con el México prehispánico o la curiosidad hacia las artesanías y el folclor, valorando de este modo al “indígena muerto”, no al vivo, al que incluso se le ha asociado con ciertas actividades como un “rol” impuesto que debe cumplir. Los indígenas se presentan como sujetos pasivos de la historia (Dosil y Lepe, 2011), que carecen de voz propia y sin aportaciones significativas a la identidad y patrimonio nacional, más allá de algunas danzas o “platillos típicos”; incluso, muchas acciones están encaminadas a la preservación de estos elementos, pero sin ofrecer pautas que tengan un impacto significativo más allá del atractivo turístico que esto genera.

Por su parte, en los materiales educativos y la narrativa de distintos contenidos se invisibiliza la participación de las comunidades indígenas, no sólo en lo que respecta a los distintos momentos de la historia nacional, sino en diferentes aspectos como el cuidado del medioambiente, sus organizaciones políticas y comunitarias, sus producciones literarias, entre otros. Para los estudiantes indígenas el acercamiento a la historia se da a partir de eventos y acontecimientos en los cuales no se encuentra identificado, y cuyo desarrollo poco impacto tuvo para cambiar la situación de sus comunidades. A modo de reflexión, menciona Magga que:

Día tras día el alumno indígena vive desgarrado entre dos mundos. Hojea muchos libros de texto pero no encuentra ninguna referencia ni a él ni a su familia o su cultura. Incluso en los manuales de historia su pueblo es invisible. Existe sólo en la sombra —o peor aún, si acaso se lo menciona es sólo como “un obstáculo a la colonización” o sencillamente como un “problema” que su país debe superar (2004:5-6).

Ante la falta de una verdadera inclusión de la diversidad étnica del país, las actividades en las aulas suelen centrarse en aspectos triviales relacionadas con el folclor, las costumbres y tradiciones, pero sin una verdadera reflexión y comprensión, tanto por parte de estudiantes como de profesores. Girar el rumbo y tomar una perspectiva distinta implica no sólo el contacto cultural; si bien es cierto que el reconocimiento de la pluralidad en las aulas es importante, la apuesta debe ir más allá.

UNA HISTORIA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

Así como los diferentes campos y asignaturas que conforman el currículo tienen como intención coadyuvar a la formación de los estudiantes a partir del desarrollo de diferentes conocimientos y habilidades (como el pensamiento lógico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva) para “aprender a aprender”, la historia tiene un potencial importante también en este sentido (Dosal, 2013), pero además, para el trabajo con competencias sociales encaminadas al “aprender a convivir” a partir del desarrollo de una conciencia histórica para la convivencia.

En las aulas, una de las preguntas por parte de los estudiantes que resulta familiar en el caso de la historia es “¿Y esto para qué me va a servir?”. Este planteamiento puede tener dos intenciones: por un lado como una forma de curiosidad natural por conocer la forma en que ese conocimiento se relaciona con lo que ocurre alrededor y cómo se pueden emplear en distintos contextos. En contraparte, expresa la desilusión sincera ante las clases de historia que no tienen significado ni implicación con lo que ven en su vida cotidiana; en distinción de contenidos de otras asignaturas donde su aplicación en la vida cotidiana pareciera más evidente, en el caso de historia no hay una clara relación de lo que se aprende con lo que ocurre fuera de la escuela: “¿De qué sirve aprenderse fechas y nombres?”, “¿Para qué aprender algo que ya pasó?”. Estos cuestionamientos surgen sobre todo en estudiantes que han pasado por varios grados escolares y no han logrado enlazar aquello que se les ha enseñado con su realidad; es decir, no encuentran conexiones entre eso que se pretende que aprendan y su cotidianidad (Perafán, 2013). Más aun, cuando la única justificación que se les da se basa en la relevancia de la historia sólo como bagaje cultural que toda persona debe poseer.

En consecuencia, cuando la práctica docente y la cultura escolar se centran en la transmisión de conocimientos planteados en el currículo escolar, se dejan de lado aspectos importantes que forman parte de la cultura de los estudiantes, así como la posibilidad de coadyuvar a su formación integral, pues la escuela no

debe limitar su función a los aspectos conceptuales, sino abonar al desarrollo de habilidades sociales para convivir con los otros y para participar en situaciones del contexto.

De manera tradicional el acercamiento que tienen los alumnos a la historia ha sido a partir de actividades como el copiado, la memorización y recitación de fechas y nombres “de los héroes” y la elaboración de resúmenes acerca de los acontecimientos “más importantes” de la historia nacional. Esto se traduce en formas de enseñar que carecen de significado y aplicabilidad, a la vez que resultan difícil poder transferirlos y articularlos (Díaz-Barriga, 2003). En consecuencia, la forma en que se evalúa su aprendizaje tiende a llevarse a cabo a través de exámenes o pruebas cerradas donde se solicita a los estudiantes la repetición exacta de la información contenida en los textos de estudio (considerado como único medio para acercarse a la historia). Estas prácticas, cuya preocupación central es la memorización y recitación de hechos, poco abonan a la construcción de la capacidad de los estudiantes para pensar históricamente (VanSledright, 2004) y, por ende, para analizar críticamente la realidad en que viven y participar de forma activa en su transformación.

Sumado a lo dicho anteriormente y considerando las características actuales de la educación, la enseñanza de la historia centrada en la transmisión de conocimientos de forma vertical—como para llenar “jarras vacías”—donde existe un relato único, una interpretación universal y la presencia de únicamente ciertos protagonistas, resulta difícilmente justificable y pertinente; aunado a ello, tomando en cuenta los aspectos sociales de la actualidad, es necesario que la historia abone al desarrollo de una postura y visión crítica del presente (Prats y Santacana, 2011) y que retome elementos de los distintos contextos en que se lleva a cabo el hecho educativo.

En contraste, la propuesta consiste en pensar a la historia desde un punto de vista formativo que implique centrar la atención en los estudiantes y al desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que les permitan la comprensión del mundo donde viven, tomando conciencia de la forma en que el pasado, presente y futuro están íntimamente relacionados, buscando de esta forma la actuación encaminada a la resolución de problemas de manera crítica e informada, en la medida de sus posibilidades (Arista, 2011).

Con esa postura, la función principal de la historia está vinculada con el aprender a “pensar históricamente” y de manera crítica, lo cual requiere desarrollar elementos para relacionar tanto el conocimiento histórico como las acciones sociales (Quintero, 2016). La conciencia histórica implica la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente, la convicción de que las socie-

dades están sujetas a transformaciones (no son estáticas) y que éstas constituyen el presente; asimismo, que cada individuo tienen un papel en esas transformaciones, por lo que el pasado es parte de cada persona (Sáiz, 2013).

Este punto es especialmente relevante en el caso de las escuelas indígenas donde las posibilidades de transformación y problematización pueden ser alentadas a partir de mirar de un modo crítico su realidad, buscando analizar el pasado, sus causas y consecuencias, y generar conciencia para la praxis, en la medida de las posibilidades de acción. Al mismo tiempo, deberán pensar en posibilidades de transformación a partir de la comprensión del pasado, su vinculación con el presente y el reconocimiento de las posibilidades y mecanismos de cambio, con apego a la realidad; y vincular la participación activa con el contexto a partir de diferentes estrategias a fin de generar una convivencia democrática.

Dosil (2013) plantea en este sentido que la educación deberá estar encaminada a analizar las relaciones de poder, reconociendo la injusticia social, los actos de discriminación y violencia, la marginación, entre otros problemas sociales que afectan a las comunidades indígenas y que de una u otra forma han generado situaciones de asimetría. Dichas circunstancias –aunque de cierta forma son conocidas– generalmente no son llevadas al aula confines de análisis, generando así la impresión de que son problemas estáticos y que difícilmente se pueden cambiar.

De este modo, se favorecerá que los estudiantes aprendan a mirar con “ojos históricos” (Domínguez, 1989) y desarrollen el deseo por seguir aprendiendo acerca de su sociedad, pues tendrán las bases para seguir construyendo y reconstruyendo sus explicaciones acerca de lo que ocurre en su contexto, país y mundo, pues los procesos situados habrán sentado bases para desarrollar ese tipo de ejercicios. Contrario a lo que ocurre cuando se ha “digerido” la información y se les otorga como producto ya terminado, la experiencia y acercamiento desde lo que les es cercano permite generar un proceso verdaderamente formativo. Se comparte el planteamiento de Bravo (2009:6) cuando plantea que “el riesgo de seguir enseñando una historia al margen de las experiencias de los estudiantes es la continuidad de una historia escolar que es asumida por las alumnas y alumnos del sistema escolar desde el sin sentido para la vida que «habitan»”.

Como elemento que se articula a lo antes expuesto, desde una perspectiva intercultural, es necesaria la reflexión acerca de las oportunidades que la diversidad cultural ofrece, pero a la vez, tender hacia la ruptura de prejuicios (Leiva, 2008). Ello implica reconocer la existencia de desigualdades sociales, de problemas de marginación, exclusión y discriminación con miras a la transformación social, es decir, la posibilidad de movilizar en la escuela los saberes académicos a saberes transformadores (Jiménez, 2012).

Esta visión de la interculturalidad se contraponen a las concepciones funcionales que han servido de sustento a las políticas y discursos oficiales, que han buscado invisibilizar los problemas de injusticia e inequidad, al promover los aspectos culturales de las comunidades indígenas, intentando restar la atención hacia los problemas a los que se enfrentan (Tubino, 2005, citado en UNESCO, 2017). De este modo, se continúa con la opresión existente y la brecha en las condiciones de las comunidades rurales y urbanas, sin cuestionar las condiciones en que se encuentran sus habitantes. Por ello, la interculturalidad desde una postura crítica (Tubino, 2005, citado en UNESCO, 2017) se enfoca no sólo en el contacto cultural sino que profundiza en las condiciones desde los aspectos políticos, económicos y sociales.

Como resultado, las escuelas que asuman un posicionamiento intercultural crítico “pueden servir para promover actitudes pasivas y sumisas, o por el contrario formar ciudadanos preparados para asumir con responsabilidad los desafíos del presente” (Dosil, 2013:160). El desarrollo de valores y actitudes para la formación de una conciencia y una postura crítica pueden verse favorecidos o limitados como parte de lo que ocurre en las aulas. Por ende la transformación y la asunción del compromiso escolar deber abonar a combatir los prejuicios, estereotipos y condiciones que generan maltrato y exclusión (Torres, 2010) a las comunidades indígenas.

En virtud de ello, el compromiso de la escuela indígena –tanto político como social– debe apuntar a la construcción de una ciudadanía que resigne la diversidad a partir del trabajo con experiencias educativas que permitan la erradicación del racismo, la discriminación, el etnocentrismo y la violencia. Repensar la educación desde esta visión emancipadora y problematizadora, implica analizar históricamente las desigualdades que han existido en distintos momentos y que continúan en la actualidad, pues como menciona la UNESCO (2017:5) “América Latina y el Caribe es el hogar de más de 600 pueblos indígenas que han sido marginados históricamente por los sistemas de educación y la política social general”.

De este modo, al comprender su papel como parte de una comunidad, se busca que tanto docentes como estudiantes se asuman como participantes activos y que, en la medida de sus posibilidades, pueden participar en la resolución de problemas de su contexto, pues siguiendo a Kaplún (2002:48) el objetivo es “que el sujeto piense y que ese pensar lo lleve a transformar su realidad”. Por eso, el análisis de la relevancia histórica (Seixas y Morton, 2013) de ciertos procesos y acontecimientos históricos puede contribuir a que los estudiantes identifiquen la importancia de estudiar el pasado; de ahí que el aprendizaje de la historia sea relevante al permitir reflexionar acerca de estas relaciones, contextualizar su realidad e interesarse por los problemas del presente con una postura crítica e informada.

Este es un reto importante para la historia, de forma tal que se logre una verdadera interacción entre la realidad y la escuela (Perafán, 2013) pues no son asuntos disímiles o ajenas la una de la otra. De ahí la relevancia de estrechar la conexión con el contexto a partir del análisis de la sociedad y sus desafíos, ante los cuales resulta necesario un compromiso social.

LA CULTURA INDÍGENA COMO PARTE DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA

Volviendo la mirada hacia la propuesta de la enseñanza y el aprendizaje contextualizados, “la enseñanza de la historia debe enfocarse en el estudio del pasado como forma de comprender el presente, en vez de una mera transmisión de la herencia cultural de una sociedad” (Díaz-Barriga, 2005:5). Al contextualizar los procesos educativos, el entorno y sus elementos juegan un papel relevante como recursos que motivan las relaciones entre lo que viven los estudiantes y los contenidos que forman parte del currículo, logrando de esta forma hacer contrastes, analizar realidades, problematizar situaciones, buscar información, participar y proponer soluciones informadas.

Siguiendo la postura socioconstructivista (Vygotsky, 1979) en el proceso de aprendizaje son elementos importantes el contexto y la influencia de la cultura. Es a partir de las interacciones sociales —que tienen de por medio el lenguaje— que se desarrollan y estimulan distintos procesos de aprendizaje; de ahí la importancia que estos se den de forma activa y participativa, pues en la medida en que sucedan así, los estudiantes lograrán alcanzar niveles de comprensión cada vez más complejos acerca de lo que sucede a su alrededor.

Teniendo en consideración lo planteado por la modalidad de “la persona más el entorno” (Perkins, 1995) se puede afirmar que las niñas, niños y jóvenes no construyen de forma aislada el conocimiento, sino que es a partir de las interacciones sociales y con el entorno que va adquiriendo datos e información que le permiten construir sus visiones acerca del mundo; de esta manera, “una escuela inteligente” (Perkins, 1995) debe poner énfasis en la actividad compartida, más que en la tendencia hacia la individualización, lo cual significa dejar de lado la consideración sobre las particularidades de cada estudiante, sino reconocer el potencial que se deriva del trabajo en conjunto cuando éste se da en un contexto donde se recuperan los saberes colectivos. Los estudiantes no llegan “en blanco” a las aulas; tienen conceptos e ideas que han formado a través de su vida y a partir de las interacciones con los demás, por lo que conviene hacer la vinculación de ello con lo que pasa en la escuela.

Un planteamiento de este tipo representa un desafío trascendente en cuanto a las estrategias docentes, por un lado, pues como señala Montero:

Los docentes tienen muchas dificultades para lograr establecer con éxito una relación entre la información, los ejemplos y las prácticas propuestas con las experiencias, conocimientos y saberes de los alumnos, ni con su entorno inmediato. Su débil formación, la falta de información y la falta de preparación de las clases los llevan a presentar contenidos nuevos como ajenos, abstractos, distantes, sin significación directa y con escasas posibilidades de ser incorporados salvo por la repetición memorística o por la práctica mecánica. Y aun así esto es difícil para los niños, poco motivador y finalmente frustrante (2001:138).

Por otro lado, el desafío se vincula con la función de la historia, pues cuando se plantea la experiencia educativa de forma tradicional y ajena a lo que ocurre en el contexto, se corre el riesgo de la pérdida de la identidad y del sentido de pertenencia de los estudiantes quienes ven lejano y distante aquello que se busca que aprendan, a la par que se sesga parte de su realidad.

Resulta indispensable lograr que en los procesos educativos que se llevan a cabo en estas escuelas se logren contextualizar e incluyan contenidos vinculados con la historia de los pueblos, sus formas de organización, sus prácticas, sus instituciones, reconociendo la relevancia de los saberes indígenas con importancia equiparable a los que se producen desde la cultura occidental (UNESCO, 2017). En tal caso, resulta necesario que la historia en las escuelas indígenas considere aspectos de su realidad a fin de generar vínculos con su pasado y poder explicar así su presente.

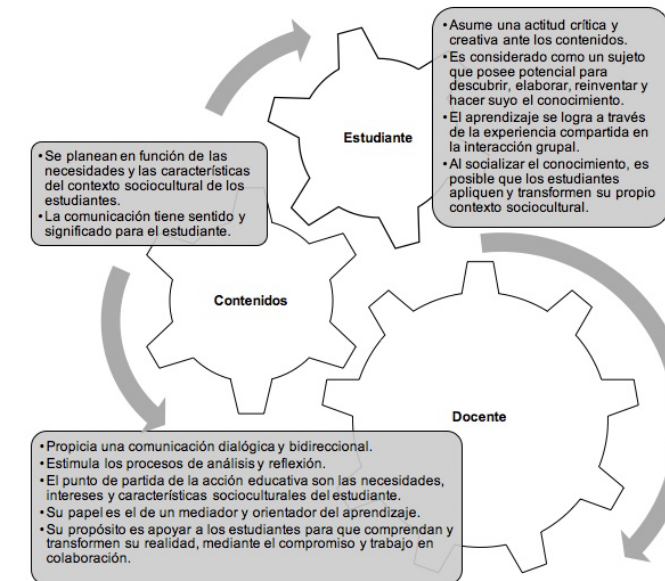
Con base en los paradigmas actuales que han influido en distintos modelos educativos, la elección de los contenidos que forman parte del currículo está orientada hacia la función utilitaria de estos en aras del desarrollo económico. Se ha negado la entrada de saberes que han sido producidos por distintos grupos y comunidades que no se consideran lo suficientemente científicos u objetivos. En detrimento de las producciones indígenas, se favorecen modelos y explicaciones derivados de procesos donde se privilegia la transmisión escrita y las pretensiones de universalización (UNESCO, 2017). Al respecto, menciona Del Val (1993:247) que en el caso de las comunidades indígenas “sus conocimientos, sus tradiciones, sus formas de relación social, [se han identificado] erróneamente como fuentes de la miseria y del atraso de la sociedad, y su erradicación se considera necesaria y saludable para el país”.

En contraste, las comunidades indígenas –conquistadas militar y académicamente incluso– han generado a través del tiempo diversas formas de explicarse el mundo a partir de diversos métodos, y a la vez han generado formas de transmitir sus saberes a través de las generaciones. Su relación con la naturaleza es parte indisociable de sus formas de vida, no sólo en cuanto al sustento material del que ésta les prevé, sino como depositaria de aspectos sociales y culturales que a través de la historia se han formado y que sirven de sustento a su tejido social.

Partiendo de los planteamientos anteriores, si bien es cierto que las comunidades indígenas enfrentan una serie de problemáticas que complejizan su situación, también es una realidad que cuentan con aspectos significativamente valiosos que pueden abonar a los procesos educativos, a saber (Alcantar, 2010:460): distintas formas de explicar el mundo y sus procesos; una riqueza cultural importante; valores sociales fundamentos en la vida en comunidad y que apuntan a la construcción de grupos que conviven de manera armónica, no sólo entre ellos sino con la naturaleza misma; y formas de aprendizaje globales que se derivan en miradas de la realidad en su totalidad en vez de visiones fragmentarias del conocimiento. Al respecto, la recuperación de la historia dentro de las comunidades indígenas representa oportunidades de acercarse a la forma en que se han producido los conocimientos, pero a la vez, a situaciones de vida cotidiana y procesos que han tenido lugar en ellas.

Si bien este acercamiento de la cultura indígena con la escuela es uno de los retos más complejos (Mandujano, 2016), es importante considerar distintos aspectos que forman parte de la vida cotidiana de las comunidades y sus concepciones. Considerando lo anterior, la propuesta implica reconocer la cotidianidad de las niñas, niños y jóvenes, sus experiencias y contextos como elementos para el aprendizaje de la historia, y donde la figura del estudiante siga siendo parte central de los procesos, pero ya no como un ser ajeno a las circunstancias de su tiempo y espacio, sino como alguien que es en la escuela con todo de sí. Por su parte, corresponde al docente la generación de ambientes propicios donde las actividades representen desafíos o tareas complejas que llevan a la reflexión y a establecer vínculos entre la escuela y la comunidad, sobre todo en el caso de educadores provenientes de lugares distantes o ajenos a la cultura de los pueblos originarios, quienes requieren de sensibilizarse y tratar de comprender la forma en que se dan las dinámicas para llevar a cabo procesos educativos vinculados con ellas. De este modo, cuando a los estudiantes se les pone en situaciones donde analizan problemáticas y se les estimula a proponer alternativas o explicaciones a dichos problemas se favorece que adquieran aprendizajes, los movilicen y los vayan vinculando progresivamente con su vida (Canals, 2013).

Gráfico 1. La educación que pone el énfasis en el proceso destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y las comunidades.



Fuente: Elaboración propia con base en Kaplún (2002).

Esta concepción dialéctica (Freire, 1978) supone un cambio en el paradigma epistemológico tradicional de sujeto-objeto, para convertir al segundo en un sujeto más, con una serie de conocimientos y saberes que le es posible poner en común. Se concibe entonces que el proceso dialéctico es una posibilidad de acercarse a la realidad de los demás y compartirla, de tal forma que en conjunto se logre la toma de conciencia acerca de las problemáticas del contexto.

Si como se ha dicho, la intención principal de la enseñanza de la historia es la preparación de los estudiantes para la participación democrática, más allá de la sola acumulación de información y datos, las estrategias docentes y la respectiva evaluación de los aprendizajes deberá ajustarse a dicha finalidad (Miralles, Gómez y Sánchez, 2014). Arroyo (2016:60) plantea que “construir relaciones interculturales estaría desde situar los escenarios educativos como lugares para el conocimiento mutuo cultural y subjetivo, a través de prácticas diversas y distintas que interroguen”. En tal caso, algunas de las estrategias que los docentes pueden emplear para generar estos ambientes de aprendizaje activos son el aprendizaje basado en problemas (ABP), los análisis de casos, la elaboración de proyectos, las simulaciones o juegos de roles, los debates, entre otros.

Estas estrategias tienen la ventaja de presentar situaciones que vinculan lo que saben los estudiantes con los procesos y acontecimientos históricos, buscan la

recuperación de sus conocimientos previos, la motivación hacia la búsqueda de respuestas o soluciones ante planteamientos, el acercamiento a partir de la consulta y manejo de diferentes recursos, el trabajo en equipo, el compartir ideas y argumentos, así como generar explicaciones y reflexiones en torno a lo que se ha estudiado. En cada uno de ellos, la socialización y el intercambio de experiencias juega un papel importante para los procesos de enseñanza y aprendizaje, no sólo en virtud de los contenidos, sino de las habilidades y valores que se pueden desarrollar en conjunto encaminados a una conciencia social (Kaplún, 2002).

Como recursos para apoyar las experiencias educativas contextualizadas, los docentes cuentan con un amplio abanico de oportunidades, ya que la historia no se limita a lo que está plasmado en los libros de texto, sino que se encuentra en diferentes elementos que forman parte de la vida cotidiana. La elección dependerá en gran medida del docente, según las particularidades de su grupo y los recursos con que cuente a su disposición. La creatividad es un elemento significativo en la medida en que se buscan las formas de aprovechar lo que se encuentra disponible, incluyendo las fuentes o evidencias que se encuentran en el hogar o la comunidad donde está la escuela (Reyes, *et. al.*, 2009).

Al recorrer algunos sitios (casa de cultura, palacio de gobierno, etcétera), monumentos, zonas arqueológicas y/o acercarse a pinturas, fotografías, monedas, distintos objetos o réplicas, la historia resulta más vivencial. A partir del acercamiento a través de estos recursos y estrategias, los estudiantes pueden darse cuenta que la historia es algo adyacente a las personas, no algo artificial ni que únicamente está plasmada en los libros sino que se puede encontrar en diferentes espacios. Igualmente, comprenderán que aquello que realicen en el presente, en algún momento puede pasar a formar parte de la historia de su comunidad cuando se trata de acciones con alguna relevancia social e histórica.

Es pertinente mencionar que no menos trascendente a este patrimonio material como recurso para el estudio de la historia, es el uso de lo inmaterial e intangible (Prats, 2014), como las manifestaciones culturales plasmadas en la música, los rituales, las técnicas, las leyendas, etcétera, que forman parte de la identidad colectiva y de la historia de algunas comunidades, y que en muchas ocasiones están depositadas en personas mayores o ancianos, cuyos saberes pueden ser consultados para acercarse a la historia. En consideración de Magga:

El patrimonio cultural autóctono supone un enfoque holístico en el que tradiciones y conocimientos se encarnan en cantos, historias y dibujos así como en la tierra y el medio ambiente –el mundo tangible interrelacionado con el intangible. Para los pueblos indígenas, los sitios sagrados y el patrimonio cultural intangible

están íntimamente ligados y no pueden separarse fácilmente. Desviarse de este saber acarrea graves consecuencias para el mundo y para la humanidad (2004:7).

De este modo, a la par de aproximarse a los conocimientos históricos, se alienta en los estudiantes el sentido de pertenencia y de preservación de aquellos elementos del pasado que forman parte de su historia y de los demás. Considerando lo dicho, el estudio de la historia deberá servir para que puedan situarse de manera crítica ante el mundo en que viven – e incluso sobre circunstancias más allá de su entorno cercano – pero además para conocer de forma consiente la herencia colectiva, las actitudes, valores y memorias propias de su comunidad (Domínguez, 1989:39).

Con base en lo antes planteado, el acercamiento a los procesos históricos en las escuelas indígenas deberá considerar –además de las dificultades y problemas– las distintas conquistas sociales que los grupos originarios han tenido en diversos momentos, y que en la actualidad se ven reflejados (entre otros asuntos) en la defensa de territorios ante actos de explotación de los recursos naturales, así como la lucha por el reconocimiento de los derechos indígenas, como el derecho a la libre determinación y a la organización de proyectos de gobierno autónomos. Con tal escenario, los estudiantes podrán reconocer –como parte de lo que se enseña en las aulas– que los indígenas también forman parte de la historia (Dosil, 2013), favoreciendo así la identificación y el reconocimiento del discurso propio como parte de un grupo indígena.

A estas posibilidades hay que agregar la viabilidad de aprovechar el acercamiento interdisciplinar a partir de las actividades favoreciendo capacidades como la integración, contraste y síntesis, a la vez que se refuerzan distintas asignaturas, por ejemplo, desarrollando las habilidades de expresión oral y escrita, favoreciendo el análisis iconográfico a partir de la consideración de los diversos elementos de una imagen, interpretando íconos o datos numéricos que expresan información sobre algún acontecimiento histórico, entre otros casos. De igual forma, representa una oportunidad para trabajar en diversos enfoques las cuestiones género, los derechos humanos, entre otros.

1 Algunos de los casos surgidos en los últimos años en México han sido los de la defensa del pueblo yaqui en el estado de Sonora, la resistencia contra la industria minera para preservar el sitio sagrado de los wirarani: Wiratika, la lucha del Consejo de Pueblos en Defensa del Río Verde, conflictos contra construcciones hidroeléctricas en Veracruz y Oaxaca, la defensa en la Montaña de Guerrero o en el Valle de Etla en Oaxaca, la defensa de los bosques y manantiales de Cherán, entre otros, que siguen aumentando la lista de procesos.

REFLEXIONES FINALES

La enseñanza de la Historia a través de una visión distinta a la tradicional con un enfoque crítico e intercultural, está orientada a favorecer el desarrollo de capacidades para la convivencia y la participación, a partir de experiencias de aprendizaje basadas en la comunicación, la problematización y la recuperación de elementos del contexto indígena como aspectos de análisis en las aulas. De este modo, tanto docentes como estudiantes se convierten en agentes activos en procesos educativos cuya intención es favorecer el desarrollo de la conciencia histórica.

Dadas las características actuales de los contextos indígenas (y no sólo de estos) y de los problemas que han sido constantes a lo largo de su historia —como la marginación, la pobreza, y en recientes tiempos, el narcotráfico, el extractivismo, entre otros— el desarrollo de una historia distinta en las aulas es necesario. Se comparte el planteamiento de Arroyo (2016:50) quien considera que “una pedagogía decolonial busca ante todo construcciones distintas a las que tradicionalmente hemos utilizado en las aulas y en general en los espacios educativos, interrogando desde ahí también las exclusiones sociales y políticas con las que coexistimos”.

Una educación indígena encaminada a la problematización que lleve a la liberación y pensamiento crítico de las comunidades indígenas requiere que los procesos educativos consideren la situación y la cultura misma de estos pueblos. A la par, supone la sensibilización y la toma de conciencia tanto de docentes como de alumnos para reforzar sus capacidades, mirar con “ojos históricos” los problemas y situaciones que les rodean y buscar formas para cambiar la realidad existente (King y Schielmann, 2004).

En tal sentido, la escuela tiene un papel importante en la generación de ambientes estimulantes y problematizadores de la realidad a fin de generar propuestas de participación y transformación en la medida de sus posibilidades reales. Lo anterior a partir del diálogo y el trabajo en conjunto que permitan cuestionar la realidad en que viven los estudiantes, convirtiendo los problemas o situaciones que viven en aspectos de análisis de la escuela desde la visión de la historia mediante situaciones de aprendizaje colaborativas. De este modo, se propiciará la vinculación con elementos de la vida cotidiana, y la apuesta por llevar los saberes académicos a transformaciones posibles.

Si como se ha dicho, la historia tiene un potencial social importante para generar conciencia que lleve a cambios, resulta necesario una enseñanza distinta a la tradicional y que recupere la visión de las comunidades indígenas, como sujetos históricos que es necesario mirar y problematizar en cuanto a sus condiciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCANTAR, E. (2010). “En los contextos de la educación y los pueblos indígenas”. En: Rosalinda Morales (coord.), *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*, México: Secretaría de Educación Pública, pp. 455-465.
- ARISTA, V. (2011). “Cómo se enseña la historia en la educación básica”. En: Josefina Vázquez (coord.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, México: Secretaría de Educación Pública, pp. 105-125.
- ARROYO, A. (2016). “Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas”. En: María Di Caudo, Daniel Llanos y María Ospina (coords.), *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*, Quito: Universidad Politécnica Salesiana, pp. 47-66.
- BRAVO, L. (2009). *¿Desde dónde enseñar historia?*, <https://profesorgerardou.les.wordpress.com/2009/12/desde-donde-ensenar-historia.pdf>
- CANALS, R. (2013). “Estrategias didácticas para una enseñanza competencial de las ciencias sociales en la educación obligatoria”. En: Joan Pagès y Antoni Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 371-380.
- CENTRO de Estudios Sociales y de Opinión Pública (2014). *Encuesta telefónica sobre interculturalidad, discriminación y derechos de los pueblos indígenas*. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/camara/Centros-de-Estudio/CESOP/Opinion-Publica/Encuestas> (consultado el 15 de agosto de 2015).
- CONSTITUCIÓN Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Artículo 2°. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.html>
- DEL Val, J. (1993). “El indigenismo”. En: Lourdes Arizpe (coord.), *Antropología breve de México*, México: Academia de la Investigación Científica/CRIM/UNAM, pp. 245-264.
- DÍAZ-BARRIGA, F. (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), pp. 105-117.
- DÍAZ-BARRIGA, F. (2005). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- DOMÍNGUEZ, J. (1989). “El lugar de la historia en el currículo. Un marco general de referencia”. En: Mario Carretero, Juan Pozo y Mikel Asensio (comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid: Visor, pp. 33-60.
- DOSIL, F. (2013). “Clío en las aulas. La historia que tenemos y la que queremos enseñar”. *Revista Cambios y Permanencias*, No. 4, pp. 156-171.

- DOSIL, F. y Lepe, L. (2011). “La educación ante el nudo de significados de la interculturalidad”, documento presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de noviembre 7-11. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/2542.pdf
- FREIRE, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- INSTITUTO Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: INEE.
- INSTITUTO Nacional para la Evaluación de la Educación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2016). *Panorama educativo de la población indígena 2015*. México: INEE/UNICEF.
- JIMÉNEZ, F. (2012). “Violencia escolar en contextos educativos multiculturales: Una aproximación desde los modelos de gestión de la diversidad cultural”. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 11 (2), pp. 8-30.
- KAPLÚN, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.
- KING, L. y Schielmann, S. (2004). *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. París: UNESCO.
- LEIVA, J. (2008). “Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), pp. 1-14.
- MAGGA, O. (2004). “Prefacio”. En: Linda King y Sabine Schielmann (coords.), *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*, París: UNESCO, pp. 5-11.
- MANDUJANO, F. (2016). “El tiempo en territorios rurales: la incorporación de rasgos de la cultura local al currículo de escuelas rurales de Chile”. En: Diego Juárez (coord.), *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora*, México: Colofón/Universidad Autónoma de Sinaloa/Red Temática de Investigación Rural, pp. 229-241.
- MIRALLES, P., Gómez, C. y Sánchez, R. (2014). “Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria”. *Aula Abierta*, 42, pp. 83-89.
- MONTERO, C. (2001). *La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- MORALES, R. (2010). “Transformación educativa y gestión en la diversidad”. En: Rosalinda Morales (coord.), *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*, México: Secretaría de Educación Pública, pp. 27-97.

- PERAFÁN, A. (2013). “Reflexiones en torno a la didáctica de la historia”. *Revista Guillermo de Ockham*, 11 (2), pp. 149-160.
- PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- PRATS, J. (2014). “Patrimonio y educación cívica”. En: *Here&Mus*, 6 (2), pp. 5-6.
- PRATS, J. y Santacana, J. (2011). “¿Por qué y para qué enseñar historia?”. En: Josefina Vázquez (coord.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, México: Secretaría de Educación Pública, pp. 18-68.
- QUINTERO, M. (2016). “Retos y posibilidades de la enseñanza de la historia en Colombia: Lecciones del caso mexicano”. En: *Revista Cambios y permanencias*, 2, pp. 617-637.
- REYES, J. et. al. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela*. La Habana: Ministerio de Educación.
- ROSAS, L. (2012). “La red, imaginando futuros en la educación indígena”. En *Red de Profesionales de la Educación Indígena: Uniendo las voces de los maestros (2009-2012)*, Dirección General de Educación Indígena, México: Secretaría de Educación Pública, pp. 19-97.
- SÁIZ, J. (2013). “Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, pp. 43-66.
- SEIXAS, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- TORRES, J. (2010). “La discriminación en la escuela. Apuntes sobre derechos humanos, discapacidad y educación”. *Ethos educativo*, No. 47, pp. 17-31.
- TOVAR, M. y Avilés, M. (2005). “Discriminación y pluralismo cultural en la escuela, México”. En: Ricardo Hevia y Carolina Hirmas (coords.), *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO, pp. 247-313.
- UNESCO (2017). *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO.
- VAN SLEDRIGHT, B. (2004). “What does it mean to think historically... and How do you teach it?”. En: *Social Education*, 68 (3), pp. 230-233.
- VYGOTSKY, Lev. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

MATEMÁTICAS Y LENGUA INDÍGENA:
DESARROLLOS PARALELOS HACIA LA GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

PEDRO DAVID CARDONA FUENTES

El desarrollo del pensamiento lógico-matemático y del lenguaje en la infancia se erigen como dos de las áreas más importantes para la generación de conocimientos que den soporte a un aprendizaje integral en la educación básica (SEP-DGDC, 2011a; Cantoral, 2008). Esta vinculación puede verse reflejada en gran manera a través de los mecanismos de sostenimiento e integración de contenidos, que en el currículo oficial se han establecido para la creación de los campos de formación que estructuran las dependencias y jerarquías en las asignaturas, que a lo largo de los diferentes grados y niveles guiarán los procesos de enseñanza (SEP-DGDC, 2011a; 2011b).

El rendimiento de los estudiantes en estos campos de formación ha mostrado una tendencia general a la baja durante las últimas décadas (Backoff, 2007; Fernández, 2003), pudiendo ser acentuados en este sentido los resultados alarmantes obtenidos de la aplicación de pruebas estandarizadas en las escuelas del servicio de educación indígena (Schmelkes, 2007), en donde esta tendencia negativa en el rendimiento de los escolares se nota sumamente arraigada por las grandes asimetrías a nivel cultural, lingüístico y social a las que los estudiantes se ven expuestos (SEP-CGEIB, 2004; IIPE-UNESCO, 2012).

Este tipo de situaciones sólo hacen notar que las desigualdades en cuanto al acceso a la educación y a la calidad de la misma, aún siguen siendo problemas vigentes en muchos de los contextos sociales con presencia de población indígena (Ströble-Grogler, 2010), y por si fuera poco, es cada vez más notable cómo estas asimetrías y desigualdades se trasladan a los procesos formativos en las aulas. Los profesores y alumnos tienen que lidiar no sólo con los conflictos que localmente surgen en el abordaje de algún contenido, y que tendrían alguna relación indirecta con problemáticas extra-aula, sino también con las tensiones que se originan fuera del ámbito escolar, lo que hace mucho más complejas las interacciones formativas en estos contextos de diversidad lingüística y cultural.

Tomando como referencia las situaciones y realidades señaladas, en el presente capítulo se tratará de dar respuesta a una serie de cuestionamientos, que desde tres vertientes de reflexión nos aproximan al establecimiento de nuevas atmósferas de trabajo en las aulas multiculturales y multilingües, centrando las discusiones en los nexos entre “lenguas, matemáticas y culturas”. Las vías de análisis tendrán como base en este sentido:

- 1.- La valoración de la realidad educativa local como elemento base para la contextualización del currículo, considerando: ¿Qué posibilidades tiene el profesorado para hacer frente a las tensiones y asimetrías que complejizan la formación de los estudiantes en las dos áreas más importantes del currículo? ¿Qué procesos deben propiciarse para que a partir de una revisión y reinención local del currículo oficial se generen prácticas que acerquen al profesorado a la interrelación temática y a la contextualización lingüístico-cultural de los ejes de formación?.
- 2.- El establecimiento de vínculos entre el área matemática y del lenguaje, de tal forma que sea posible identificar: ¿Cómo sobrellevar las problemáticas y carencias que a nivel conceptual y práctico cada profesor puede presentar en la instrucción de las áreas matemática y del lenguaje, desde un entorno multilingüe? ¿Cómo vincular e interrelacionar el área matemática y del lenguaje del currículo en aras de consolidar y fomentar la construcción de conocimientos integrales en los estudiantes, y la instrucción inter-temática por parte de los profesores?.
- 3.- La instauración de un currículo en contexto desde las prácticas locales, a través de planteamientos que permitan reconocer y valorar: ¿Qué tipo de consideraciones deben plantearse para asumir la realidad educativa local como una fuente de análisis y reflexión, que permita plantear soluciones que respondan a las necesidades inmediatas de los actores educativos en sus propios contextos? y finalmente ¿Cómo lograr que todos los actores educativos sean partícipes en la concepción y construcción de un nuevo proceso de formación que interdisciplinariamente propicie el desarrollo multilingüe de los estudiantes, en el marco de un escenario que respete e integre en sus principios formativos la diversidad cultural y el fortalecimiento de una identidad local y comunitaria?.

HACIA LA RECONSTRUCCIÓN LOCAL DEL CURRÍCULO, APROXIMACIONES DESDE LA RELACIÓN ENTRE LOS CAMPOS DE FORMACIÓN “PENSAMIENTO MATEMÁTICO” Y “LENGUAJE Y COMUNICACIÓN”

Tal como se dejó de manifiesto en los capítulos anteriores, el currículo juega un papel fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los planes y programas de estudio que dan vida a las consideraciones curriculares, se han instaurado como guías para con el profesorado, y de igual forma como ejes rectores de evaluación y valoración del desempeño de estudiantes, profesores y centros escolares. Bajo estas circunstancias la enseñanza tiende a estandarizarse y el aprendizaje como consecuencia pierde sus capacidades de diversificación y

recreación individual. Los peligros emanados de este tipo de disposiciones han sido señalados desde hace largo tiempo por diversos autores en espacios geográficos diversos (Connell, 1993; Apple, 1997; Cauty, 2001), lamentablemente esta discusión parece hallarse arraigada en las prácticas que han llevado a la definición de muchos de los currículos vigentes en la educación básica a nivel internacional. Como hacen ver Lizarzaburu y Soto (2001), las preocupaciones por la universalización de la educación básica aparecen y adquieren una importancia relevante en Latinoamérica, sin embargo, no son ajenas ni se encuentran lejos de las preocupaciones latentes en otras naciones “altamente desarrolladas”.

La interdependencia entre currículos modelo e instrumentos innovadores de valoración educativa como las pruebas estandarizadas, han acercado irónicamente a los docentes a un escenario de desprofesionalización, un escenario en donde el profesor queda desarmado y alejado de la posibilidad de sostener una enseñanza situada, que considere las necesidades, deseos y cultura de los alumnos, descartando por completo las intervenciones y relaciones comunitarias con otros actores educativos (Apple, 1997).

La escuela se convierte de este modo como indica López (2001), en la principal promotora de prácticas que trasladan a la formación de los estudiantes, las inconsistencias en la definición curricular:

En vez de comprender y asumir su vocación como integradora de experiencias y saberes mediante el diseño de programas que tomen en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes a partir de sus respectivos conocimientos y experiencias, el sistema educativo generalmente censura las formas de razonar, conocer y hacer de las poblaciones beneficiarias de sus servicios. Son objeto de esta marginación tanto las poblaciones campesinas, como los niños, niñas y jóvenes de los sectores populares en las grandes urbes y, especialmente, los pueblos indígenas del mundo entero. En vez de acercar e intercambiar lo que sabemos los unos y los otros, el sistema de educación contribuye a ensanchar la brecha en términos de conocimiento y de poder, con sus inevitables consecuencias sobre la calidad de vida de unos y otros. (p.17).

Debe ser una prioridad entonces, buscar vías que permitan la reconstrucción del currículo oficial a partir de las realidades educativas locales. Una oportunidad de gran valor puede ser encontrada en el trabajo con las áreas de estudio de mayor influencia en la trayectoria de los alumnos en la educación básica: la matemática y el lenguaje. Para el caso del Plan de estudios vigente en México, estas áreas corresponden a los campos de formación “Pensamiento matemático” y “Lenguaje y comunicación”, respectivamente (SEP-DGDC, 2011a).

Al realizarse una revisión de las posibles relaciones, vinculaciones o dependencias que se establecen o que podrían visionarse entre estos campos de forma-

ción desde el plan general y los programas de estudio por cada grado (SEP-DGDC, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e, 2011f, 2011g) se puede observar que los lazos son nulos. Se reconocen nexos entre otros campos de formación y se refieren de forma poco trascendente posibilidades de interconexión temática desde las asignaturas correspondientes al área de lenguaje con otros campos.

La asignatura Matemáticas, presente en todos los niveles y grados queda de esta manera desvinculada de posibles relaciones con otras asignaturas, lo que limita aún más las oportunidades que los profesores habrían de ubicar para extender la formación en esta área a otros espacios de interacción en el aula. Esta situación nos acerca más a un panorama en donde la matemática es única y ajena a otros contenidos y se restringe a sus propios mecanismos e instrumentos formativos, escenario que no resulta extraordinario; autores como Secada (1989) ya advertían la necesidad de romper con los esquemas clásicos de formación en las ciencias y específicamente en las matemáticas, sus propuestas acercaban la noción de un profesor que no debería sujetarse a insumos o instrumentos metodológicos, que orientaran las actividades de formación en un único sentido, sin puntos de adaptación frente a las reacciones o interacciones de y con los alumnos. Desde esta perspectiva, las verdades absolutas no serían visualizadas ni presentadas a través de herramientas como los libros de texto, o por acciones esquemáticas continuas ejecutadas por los mismos profesores, como en el caso de los momentos expositivos en clase.

Para romper con estos esquemas y visiones clásicas del profesor y del proceso de enseñanza, se requieren de acuerdo a Chamorro (2005), propuestas didácticas realistas que posibiliten una enseñanza matemática de calidad, que muestren al docente nuevos procedimientos hacia la construcción de conocimientos del área pero que puedan articularse fácilmente con el abordaje de otros temas. El conocimiento matemático deberá dejarse de ver como un constructo aislado e inalcanzable, habrá de reconocerse la naturaleza compleja y estructural a la que algunos de sus contenidos pueden llegar como denota Cauty (2001), pero siempre considerando que todo contenido puede ser transmitido en el sentido de una reconstrucción en contexto, y para ello los estudiantes y sus profesores habrán de echar mano de los componentes pedagógicos, lingüísticos y culturales que les son cercanos y que pueden contribuir a encausar una concepción mucho más propia de los nuevos conocimientos a construir.

Este replanteamiento de acciones encaminadas a la apropiación del saber matemático, refleja muchas de las acciones que describen y justifican la reconstrucción local de los currículos (Licón, 1997, Warren y Rosebery, 1997), enfatizando aquellas realidades en donde los grupos de estudiantes pertenecen a minorías lingüísticas. Por ello, la reedificación del currículo deberá responder también a la necesidad de tratar las problemáticas relacionadas con las estrategias lingüísticas, que en la práctica docente causan efectos restrictivos que limitan el aprendizaje de las matemáticas, y que son en muchos casos, la respuesta a los conflictos escolares a los que los estudiantes de un aula multilingüe y multicultural se enfrentan (Licón, 1997).

Puede observarse que el lenguaje y las matemáticas no sólo conviven como los espacios paralelos de mayor influencia y permanencia en el currículo escolar, sino que mantienen una relación mucho más estrecha ligada a las dinámicas de construcción de conocimientos. La lengua es un catalizador del aprendizaje y sus facultades en este sentido deben ser aprovechadas para aumentar y mejorar los procesos de instrucción y formación, la contextualización curricular que considere esta posibilidad contará con mayores oportunidades de erigir estructuras que realmente funden un cambio social en el acceso equitativo a la educación, desde una perspectiva de respeto e integración a la diversidad lingüística y cultural.

LENGUAJE Y PENSAMIENTO MATEMÁTICO, INFLUENCIAS Y VÍNCULOS DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL Y MULTILINGÜE

Los espacios escolares han pasado a establecerse como un medio fundamental para contribuir a la pérdida o revitalización de las lenguas indígenas (Pastrana, 2012). Algunas acciones como el fomento del Enfoque Intercultural a la enseñanza o la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en las escuelas primarias “bilingües” del subsistema indígena, han contribuido a la apertura de incipientes espacios para el uso de las lenguas indígenas en el aula. Estos avances encuentran frecuentemente obstáculos en la herencia de resistencia que las políticas castellanizadoras de pasadas épocas han dejado en las poblaciones indígenas, a tal grado que llegan a asumir que sus lenguas no pueden ser implementadas para la construcción de conocimiento vinculado al ámbito académico y por ello asignaturas escolares como las matemáticas, las ciencias naturales, la historia o la geografía son incompatibles con sus idiomas ya que estos a su vez no son aptos (Mijangos-Noh, 2010) para el abordaje de temáticas asociadas a dichas asignaturas. Este tipo de concepciones limitan el desarrollo adecuado de las lenguas indígenas desde la escuela, haciendo que los niños hablantes vean obstruidas sus opciones de avance en la apropiación de conocimientos establecidos en los programas de estudio.

Estas situaciones hacen notar lo urgente y necesario que se hace atender las problemáticas relacionadas con el bilingüismo en el desarrollo escolar de los estudiantes de educación básica, es preciso establecer mecanismos de apoyo o herramientas que permitan a los profesores y alumnos hacer frente a este conflicto; la mediación del bilingüismo en la enseñanza de niños hablantes o pertenecientes a grupos de hablantes de lenguas indígenas, puede ser identificada como una de las líneas a seguir en la búsqueda de soluciones de acción inmediata, que pueden ser producidas desde los entornos escolares por los mismos profesores y actores externos involucrados en la enseñanza.¹

¹ Es preciso identificar y reconocer la labor que otras personas “no vinculadas” de manera natural a los procesos de enseñanza-aprendizaje, pueden jugar en la mejora de estos. De acuerdo con esto, pa-

Los siguientes apartados tendrán como finalidad describir vías posibles para el tratamiento e impulso del multilingüismo,² a través del establecimiento de relaciones y vínculos formativos entre las áreas del lenguaje y la matemática, para lo cual se tomará como punto de partida la concepción de un currículo contextualizado y reestructurado a nivel local, a través de la consideración de factores lingüísticos, culturales y sociales que tienen incidencia en los procesos de transmisión, construcción y apropiación de conocimientos.

BILINGÜISMO TRATADO VS BILINGÜISMO IGNORADO EN EL ÁMBITO ESCOLAR: UNA MIRADA A TRAVÉS DEL ÁREA MATEMÁTICA

El tratamiento de la enseñanza bilingüe en la práctica educativa durante la infancia, suele encontrar dificultades, comúnmente vinculadas al desarrollo del sistema cognitivo global; estas pueden ser contrarrestadas con el apoyo y realización de acciones de estimulación como hablar, leer, escribir o escuchar (Baker, 1997). Para ello se habrá siempre de equilibrar el fomento de estas habilidades con el dominio de las lenguas presentes en el entorno de los estudiantes, debe ser de mucha importancia tomar la consideración de operar de manera efectiva en las lenguas más desarrolladas y tratar de trasladar estas prácticas a las lenguas menos fuertes gradualmente, con la finalidad de evitar así el riesgo de la aparición y dominio de la sumersión como eje rector al tratamiento de las lenguas en la enseñanza.³

Estas situaciones deberán tomarse en cuenta y valorarse con mucha anticipación, cuando se quiera integrar a las lenguas presentes en el entorno escolar como medio de instrucción, los retos a los que habrán de enfrentarse los profesores y alumnos en el abordaje de contenidos de alta complejidad, sólo podrán ser manejados con mayor efectividad si ésto se realiza desde la lengua que en esos instantes esté suficientemente desarrollada,⁴ y además la comunicación en dicho idioma se inserte en un contexto adecuado y sea cognitivamente exigente de acuerdo a lo que los estudiantes puedan enfrentar en los escenarios en los que se encuentren (Baker, 1997).

dres de familia, líderes comunitarios, autoridades tradicionales e incluso los mismos alumnos deberán integrarse a los equipos de trabajo que los profesores y las autoridades escolares establezcan para la consecución de estos fines.

- 2 Multilingüismo y bilingüismo son términos que serán utilizados como sinónimos durante el desarrollo del presente texto, el planteamiento principal en el manejo conceptual de estas palabras se remitirá siempre a la presencia y mediación de más de una lengua en el entorno escolar.
- 3 El funcionamiento cognitivo y el rendimiento académico pueden ser negativamente afectados (Baker, 1997) si dos lenguas presentes en el proceso formativo no logran desarrollarse de manera efectiva.
- 4 Estas consideraciones nos remiten a la propuesta de Cummins del Modelo de Bilingüismo de Competencia Subyacente Común (Cummins, 1983), y la importancia de que esta competencia logre desarrollarse.

De forma ideal todas estas consideraciones pueden aportar elementos para un tratamiento efectivo del bilingüismo en el aula, y las afectaciones o beneficios que este pueda tener en la enseñanza de contenidos, que no sean parte del área de lenguaje, pero para los cuales la comunicación sea fundamental en términos del procesamiento de la información involucrada, para el planteamiento, reflexión y solución de problemáticas. El área de las matemáticas (desde el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la primera infancia) es un ejemplo de este tipo de aplicación, en donde la relación “multilingüismo en el aula-rendimiento escolar” es un factor latente para la definición y apropiación de conocimientos, ante lo cual no debería optarse por una actitud pasiva que ignore el abordaje del bilingüismo, como suele suceder en muchos casos de escuelas que no contemplan la inclusión de un método educativo bilingüe.

LENGUA INDÍGENA Y MATEMÁTICA, UN ACERCAMIENTO DESDE PROCESOS LINGÜÍSTICOS DE INTERACCIÓN

En la búsqueda del desarrollo lingüístico que los niños tienen durante los primeros años de la educación básica, encontramos el conflicto entre lenguas mayoritarias y minoritarias que se vive de manera activa en el medio indígena. Ante esto, diversas experiencias en países con presencia indígena (Estados Unidos, Nueva Zelanda) o de hablantes de lengua minoritaria en el contexto (Gales, Canadá) han mostrado (Baker, 1997; Arnau, 1992) que es posible mediar en el carácter problemático del bilingüismo,⁵ cuando se implementan estrategias que permitan el uso equilibrado de las lenguas minoritarias y mayoritarias en la enseñanza. De esta manera extender el uso de las lenguas minoritarias a la construcción de conocimiento académicocotidiano,⁶ o al menos hacer que estas estén presentes en este proceso, son acciones que pueden dar pautas efectivas para el desarrollo conjunto de las dos lenguas halladas en el contexto.

Las matemáticas se establecen como uno de los núcleos de conocimiento más importantes que los niños han de formarse de manera secuencial y ascendente durante la infancia, lo que permite visualizarlas como área potencial en el desarrollo de estrategias para el uso e integración de dos lenguas en la escolarización. Contemplando que las matemáticas son un vehículo de valor para el desarrollo de la comunicación lingüística, se identifican así dos aspectos fundamentales para ello:

- 5 Entenderemos por ello, a lenguas que pueden ser políticamente fuertes o vitales en su región originaria, pero que en otros contextos geográficos se convierten en lenguas minoritarias, siendo reflejada esta realidad sobre todo en grupos migrantes.
- 6 De acuerdo a Appel y Muysken, debe propiciarse el desarrollo de la primera lengua de los niños de grupos minoritarios, prestando una gran atención a aspectos de la competencia lingüística relacionados con el mundo académico, integrando así, el fortalecimiento de habilidades lingüísticas-académicas, especialmente las relacionadas con la lectura y la escritura (Appel y Muysken, 1987).

Por una parte, la incorporación de lo esencial del lenguaje matemático a la expresión habitual y la adecuada precisión en su uso. Por otra parte, es necesario incidir en los contenidos asociados a la expresión de las relaciones numéricas con las que trabaja el alumnado y la descripción verbal y escrita de los razonamientos y procesos matemáticos, con un lenguaje correcto y el vocabulario matemático preciso. (Fernández, 2010, p.8)

Esta característica particular del área matemática, puede ser optimizada en gran manera con la integración de procesos que hagan del bilingüismo,⁷ un factor que contribuya de manera aditiva al desarrollo conjunto de las lenguas indígenas y las lenguas mayoritarias que las desplazan. De esta manera, podrá visualizarse un escenario en donde sea posible potencializar el uso de las lenguas a nivel oral y escrito, en el que se propicie que los estudiantes asuman tareas de construcción del conocimiento en el área matemática desde estas dos vertientes de abordaje lingüístico.

LENGUA EN LA MATEMÁTICA, RELACIONES DE SOPORTE E INTERDEPENDENCIAS EN LOS PROCESOS FORMATIVOS

Alrededor de la relación Lenguaje-Matemática, se han erigido una serie de mitos e ideas preconcebidas, que durante largo tiempo orientaron el desarrollo de soluciones educativas, e incluso la reestructuración de currículos en diferentes niveles educativos y regiones del mundo. Autores como Licón (1997) y Orton (2003), manifestaban la urgente necesidad de romper con los esquemas arraigados de concepción de ésta relación entre áreas formativas, una de las principales consignas de sus estudios fue demostrar que la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas no trascienden consideraciones lingüísticas (Licón, 1997), por lo tanto, no es posible visualizar una matemática estándar, única y con estructuras comunicativas (orales, escritas, simbólicas) comunes para cualquier contexto o realidad educativa. El lenguaje como señala Orton (2003), no sólo adquiere importancia en la interacción entre actores educativos, sino que contribuye de manera significativa a la construcción de conocimiento, facilitando la actividad cognitiva de los estudiantes desde espacios de confort construidos a partir de un contexto y contenidos próximos.

El reconocimiento de nuevas variables en los procesos de formación matemática a través de la consideración del lenguaje como herramienta fundamental del pensamiento, permitió dar nuevas dimensiones a los problemas surgidos en el aprendizaje de saberes matemáticos. De acuerdo a Licón (1997), algunos de los conflictos que con mayor consistencia aparecieron en los procesos de obser-

⁷ El bilingüismo será ubicado desde tres vertientes, por un lado los niños que pueden ser hablantes o no de las dos lenguas del contexto, los profesores que pueden ser propensos a encontrarse en una realidad de desubicación lingüística y la vitalidad de las lenguas indígenas en el contexto social local.

vación y valoración de la práctica docente, del área matemática en aulas multilingües en donde ejecutó diversas investigaciones, tenían una relación estrecha con la presentación de los temas por parte de los profesores, al manifestar los alumnos situaciones como: una deformación en el lenguaje implementado, la falta de comprensión y/o entendimiento a las instrucciones, ya sea porque no contaban con un dominio pleno de la lengua usada por el profesor, o porque sencillamente desconocían por completo dicha lengua.

A casi dos décadas de la presentación de estos resultados, en México, este tipo de conflictos siguen vigentes en muchas de las aulas multilingües de la educación indígena (IPE-UNESCO, 2012; Cantoral *et. al.*, 2008; Arroyo, 2002), la política educativa ha reconocido la necesidad de actuar a favor de una educación de “calidad y equidad” para todos los estudiantes,⁸ sin embargo, en la práctica cotidiana los profesores aún continúan enfrentando conflictos para siquiera fomentar e introducir acciones básicas, que contribuyan a abrir sus espacios escolares a una visión de la enseñanza y el aprendizaje a un enfoque intercultural y bilingüe.

Como hace ver Cauty (2001), el profesorado tiene una responsabilidad mayúscula en la construcción de un escenario educativo multilingüe que tenga cabida en todas las áreas del currículo, destacando los espacios de instrucción matemática:

Los profesores deben ser guías capaces de inventar y construir vías que permitan desplazarse de una cultura a otra, especialmente entre una cultura natural y una cultura matemática, traductores de registros de lenguas y de jergas científicas, e intérpretes que articulan el pensamiento del uno y el otro. Dicho brevemente, de especialistas de dos culturas, de personas capaces de desencadenar la actividad, a la vez cognitiva y matemáticamente formadora, generadora de lenguajes que permitan la comunicación de contenidos y su ubicación en escalas de valores, especialmente de valores lógicos y de verdad. (p.134).

De esta manera, puede observarse la relevancia de la gestión educativa local. Son los propios actores educativos quienes deben elegir y proceder en cuanto cómo sostener y desarrollar el aprendizaje disciplinar, en este caso el matemático, y cómo habrán de hacer uso de los medios lingüísticos, culturales y sociales para hacer posible ésta recreación del conocimiento. Decisiones como la elección de las lenguas de instrucción, la definición y redefinición de contenidos, estrategias

⁸ El 28 de abril de 2014, el gobierno mexicano dio a conocer el decreto por el que se aprueba el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, en donde entre múltiples propuestas se espera impulsar y profesionalizar la labor docente en aras de consolidar la aplicación de un enfoque educativo intercultural y bilingüe en la educación básica, y extender sus efectos a otros niveles y espacios educativos que anteriormente no contemplaban su implementación. El mayor reto de este tipo de iniciativas sin duda, es lograr que las acciones que se generen influyan a nivel estructural y local en los espacios escolares, y no únicamente en términos de políticas que no tienen una aplicación real y en el peor (y más constante) de los casos, gran parte de los actores educativos desconoce.

de enseñanza y materiales didácticos (Cauty, 2001), son algunas de las definiciones que pueden cambiar y emanar del compromiso de los actores educativos, al reorientar sus acciones y esquemas de formación educativa desde lo local.

La lengua adquiere como se ha descrito, un estatus de importancia más allá de las dinámicas conocidas de comunicación e interacción desde la educación, se reconoce ahora también su rol primordial en la transmisión y retención de significados (Licón, 1997), se tiene mayor claridad en cómo estimula los procesos de comunicación que consolidan el quehacer matemático, en busca de una interiorización de conocimientos, y de una aproximación a la denominada por Orton y Licón “Enculturación” de los aprendices en los procesos de apropiación de la matemática. Desde esta perspectiva, el lenguaje tiene que dejar de ser visto como un medio para la comprensión de palabras y expresiones (Licón, 1997), que sean implementadas en las labores expositivas y explicativas del profesorado y en las respectivas reacciones de los estudiantes. El dominio del vocabulario como nos aclara Orton (2003), es en su aspecto más básico, parte importante del aprendizaje de las ideas, pero es justo desde éste mismo esquema de transmisión de significados que se tienden puentes hacia la creación de soluciones que hagan posible la mediación del multilingüismo en las aulas.

Bajo estas consideraciones debe contemplarse al lenguaje como un medio e instrumento de formación en constante cambio y adaptación, como una vía hacia el acercamiento coherente, sostenido y extendido de conocimientos; por ende, los esfuerzos elementales que tienen lugar en el salón de clases para incluir o hacer visibles las lenguas del entorno no deben valorarse como de menor trascendencia, pero es sumamente importante que este tipo de acciones pueda evolucionar y articularse con otras oportunidades de implementación del lenguaje y las disciplinas escolares. Es aquí cuando la enculturación llega a tener su mayor influencia, los estudiantes deben tener ocasiones de hablar, cuestionar y generar diálogos que les posibiliten ser parte de debates y discusiones alrededor de los procedimientos temáticos, de tal forma que estas acciones los encaminen hacia una sólida comprensión de los contenidos abordados (Licón, 1997). En estas situaciones el estudiante cuenta como indica Licón, con las posibilidades de participar en niveles cognitivos superiores del área de estudio en la que se enmarquen las actividades de formación, y como consecuencia, se convierte en partícipe de la colectivización del conocimiento, al desarrollar y apropiarse de significados compartidos que se interiorizan y personalizan.

Las relaciones entre el lenguaje y la matemática, vistas como una de las áreas de estudio del currículo de educación básica, cuentan con múltiples dimensiones de análisis, y desde esta diversidad de enfoques se favorece el desarrollo de soluciones que posibiliten el tratamiento de las problemáticas más recurrentes y arraigadas en las aulas multilingües, para lo cual no deberá perderse de vista que existe una influencia extendida, aún hasta en escenarios y actores educativos ajenos a los salones de clase, de los conflictos, retos y limitaciones que coexisten en la práctica educativa cotidiana, por lo que como asevera Licón (1997), no es

posible pensar y reducir la identificación de cambios en la estructura formativa de un aula multilingüe y multicultural a situaciones tales como:

La mejora de la claridad de expresión de los maestros bilingües, [o al hecho de] hacer participar a los alumnos en el discurso de clase. Debemos empezar a plantearnos cuestiones sobre el contenido de las explicaciones conceptuales de los maestros y sobre sus habilidades para utilizar preguntas y claves encaminadas a ampliar el habla y ensanchar el pensamiento del alumno en las dos lenguas. Plantear cuestiones sobre cómo desarrollar los principios del diálogo entre maestro y alumno cuando los participantes hablan idiomas culturales diferentes. Debemos cuestionarnos el uso y la calidad de las situaciones contextualizadas de manera que impulsen a los alumnos pertenecientes a las minorías a participar en el pensamiento crítico de alto nivel en matemáticas. Más importante aún, debemos plantearnos cuestiones sobre nuestras políticas y actividades de formación del profesorado y cómo afectan e interactúan con los problemas que surgen. ¿Tienen todos los maestros oportunidades suficientes y específicas para adquirir los conocimientos y destrezas adecuados para implementar una enseñanza eficaz de matemáticas en contextos plurilingüísticos y multiculturales?. (p. 235).

Para que estos ambientes de enseñanza y aprendizaje enmarcados en la formación multilingüe puedan sostenerse, será necesario tener en cuenta dos factores clave que de no contemplarse podrían inhibir los efectos positivos que un proyecto o iniciativa local podrían alcanzar en las prácticas educativas habituales:

Contexto sociocultural

Es fundamental que los estudiantes, profesores y formadores, durante las actividades de enseñanza puedan partir de la revisión de una base de conocimientos previos, así como de contenidos cercanos que conformando una plataforma de estímulos positivos permitan avanzar en la escala de esfuerzos cognitivos que deben realizarse para apropiarse de nuevos y complejos conocimientos. Ante esta consigna de cambios encadenados y ascendentes, es como el contexto sociocultural aparece para ser visto como un elemento generador y mediador de contenidos. Los aprendizajes en los escenarios más ideales manifiestan mayor trascendencia y arraigo cuando han surgido de una realidad próxima, cuando han provenido como indica Licón (2001) de una instrucción socialmente contextualizada, que tiene en cuenta las necesidades sociolingüísticas y cognitivas exclusivas de los alumnos. En estas circunstancias, la lengua y la cultura de los estudiantes debe aprovecharse en la práctica docente, aún en situaciones en donde el docente pueda verse en desventaja por no ser hablante o no contar con los niveles básicos de competencia lingüística, estas dos variables se convierten de esta manera en los fundamentos a tomar en cuenta al considerar el contexto sociocultural des-

de la práctica educativa. Si bien estos fundamentos nos aproximan a la realidad de los actores educativos y desde aquí pueden establecerse diálogos de mayor complejidad, debe observarse que esos diálogos deben evolucionar dentro de la misma área temática y no solamente en el sentido de sus relaciones con otras áreas o contenidos externos. El contexto se convierte con ello en un instrumento para mirar y encontrar desde lo propio respuestas a los retos cognitivos, es por esto que como sugiere Cauty (2001):

En matemática como en otros campos, la búsqueda del sentido pasa por la construcción de invariantes y esta construcción depende estrechamente de los contextos y las situaciones: frente al mismo problema de recuento, cada uno (matemático o no) aprehende el rectángulo (conocimiento declarativo de tipo universal), pero lo hace a su manera, involucrando, de un modo que le es propio, conocimientos que le son familiares. En toda forma de expresión humana, la dependencia de los contextos y las situaciones forma parte de la expresividad y de la búsqueda de la comprensión; y todo estudio de las lenguas o de otros sistemas de representación reconoce el papel esencial de los contextos, de los fenómenos de ambigüedad, de las dependencias que existen entre las formas y los contenidos, etc. (p. 104)

Aplicación y recreación social de conocimientos

Se establece como una vinculación de acciones que tienen lugar entre la apropiación de un conocimiento o saber del área temática que se aborde, y el efecto o influencia que dicho elemento puede lograr al ser aplicado y recreado en un escenario social. Con ello se concibe a la actividad cognitiva como un proceso integral, que no sólo se limita a la memorización o mecanización de insumos teóricos, por el contrario, desde el caso de las matemáticas, como señala Cohen (2007) se deben tener claros los significados de todo concepto, el sentido de las relaciones entre estos, el orden y las secuencias que pueden derivar de un tema o principio y con ello concebir la aplicación práctica dentro de la vida cotidiana, cuando esto se entiende, entonces la mecanización deja de verse como una práctica fallida, y adquiere más bien un sentido de complementación, en donde se articulan las partes necesarias de marco conceptual general que se ha entendido, procesado y reinventado desde lo propio. Y es en esta definición y valoración de “lo propio” en donde muchos debates surgen, al tratar de establecer una correcta integración entre los conocimientos desarrollados en el mundo real y aquellos que son enseñados únicamente desde la escuela (Nunez, 2001). Las matemáticas no quedan exentas de estas controversias, y en muchos de sus abordajes temáticos los profesores suelen cuestionarse, ¿qué tanto la matemática escolar se puede acercar a la realidad comunitaria?, o en su defecto ¿en qué medida las situaciones, contenidos o ideas propias de un contexto real y comunitario, pueden llegar a encajar con los planteamientos de la matemática escolar?, las respuestas a estos cuestionamientos

son sumamente abiertas y sugerentes, sin embargo, como apunta Nunez (2001), es el lenguaje el punto articulador de estos debates y en él pueden identificarse pautas para dotar a los profesores y alumnos de mecanismos que les sitúen en la aplicación real y contextualizada de conocimientos matemáticos, que equilibren su edificación en un procesamiento de ida y vuelta entre lo comunitario y lo escolar. De manera específica, es la oralidad que emerge del desarrollo de las lenguas escolares y comunitarias, el elemento que mayor peso llega a adquirir en la aplicación de los saberes apropiados y replicados.

MATEMÁTICA Y CULTURA, OPORTUNIDADES DE USO COTIDIANO DE LA LENGUA INDÍGENA VINCULADAS A PROCESOS MATEMÁTICOS

El entorno cultural y social con el que los alumnos tienen contacto y en el que se desarrollan durante la infancia define un estado de acción por medio del cual todos sus esfuerzos cognitivos van teniendo lugar (Schroeder, 2001), esta situación permite visualizar a la construcción de conocimientos como un proceso complejo y multidimensional que se configura a una serie de variables exógenas a su naturaleza pedagógica clásica, en donde podrían distinguirse procedimientos estándares tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Bajo esta consigna, los progresos en la apropiación de contenidos temáticos dependerán estrechamente de esquemas particulares de instrucción y reflexión, lo que genera la necesidad de definir y aplicar didácticas contextualizadas que hagan posible como asevera Soto (2001), considerar nuevas visiones del conocimiento temático, que para sus estudios se remitan directamente a los procesos matemáticos, pero con una dimensión más informal, próxima y en contexto, que establece el punto de partida del aprendizaje, y permite reconocer las variedades culturales, las expresiones lingüísticas y las valoraciones que los actores educativos hacen de estas.

Las variables contextuales nos hacen ver la importancia de los escenarios locales en el proceder de los actores educativos, lo que desencadena como consecuencia, un reconocimiento al valor de las interacciones en estos espacios de recreación educativa. De esta forma, son los momentos y etapas de interacción los elementos que permiten identificar cómo se conduce y se extiende el constructo de conocimientos, con lo que emerge el valor de la noción de situación de aprendizaje, como el eje primordial por el que se hará posible rebasar los límites que muchas veces se reconocen al establecer un diálogo entre los saberes considerados académicos y aquellos que forman parte de la cosmovisión de los grupos culturales (Nunez, 2001). Con esto se reconoce que no existen realmente conflictos en el traslado o tratamiento de conceptos o ideas temáticas, sino que como denota Cauty (2001), son más bien limitaciones relacionadas con la vinculación e interconexión de acciones y áreas en el proceso educativo específico para grupos con diversidad lingüístico-cultural:

Los conflictos que debe enfrentar la Educación Intercultural Bilingüe, se vinculan con problemas de frontera, de articulación, de transmisión, de traducción, de compartir contenidos de conocimientos complejos y estructurados entre personas de lenguas y culturas realmente diferentes y aún más diversificadas que lo que se había imaginado. Se ha aprendido que los contenidos complejos y estructurados sólo se pueden transmitir en el sentido de una reconstrucción, es decir, en el curso de un proceso de génesis e incluso de una génesis intrincada; se trata pues, fundamentalmente, de un problema epistemológico para el conjunto de las ciencias de la cognición. (p. 123).

La solución a estas necesidades de articulación pasa por el reconocimiento del lenguaje como medio de organización y enlace de conocimientos, lo que deriva en su instrumentación como generador de situaciones didácticas.⁹ Estos momentos clave del aprendizaje son primordiales para el desarrollo de esquemas de razonamiento y acción (Nunez, 2001), los conocimientos no se construirán persiguiendo objetivos intrínsecos a conceptos temáticos, por el contrario, tendrán lugar y surgirán a partir de una aplicación real y concreta en el mundo cotidiano, y a través de estas conexiones se llegará a un aprendizaje situado y a dinámicas de enseñanza que prioricen el contexto y la realidad de los actores educativos como referencia inicial.

SITUACIONES DIDÁCTICAS: DEL CONTEXTO MATEMÁTICO AL COMUNICATIVO Y VICEVERSA

Se considera al lenguaje como un medio o instrumento orquestador del aprendizaje, tal como se ha señalado en apartados anteriores, sin embargo, ¿cómo se traslada a la realidad dicha relación?, y más importante aún ¿cómo distinguir y optimizar esta vinculación, entre las dos áreas más importantes del currículo de educación básica, aún en los espacios y oportunidades de aprendizaje más pequeñas y cotidianas?. La réplica a estos cuestionamientos se propone sea analizada a la luz de dos propuestas teóricas: la primera de ellas, la teoría de las situaciones didácticas, emana de la didáctica de las matemáticas, y la segunda, la generación de funciones y situaciones lingüísticas para la interacción, surge desde las concepciones generales de la enseñanza de lenguas.

⁹ En este punto se considerará la noción de situación didáctica como sinónimo de situación de aprendizaje, y deberá considerarse una diferencia básica respecto del concepto emanado de la teoría de las situaciones didácticas en matemáticas planteada por Brousseau (2007), en este último aspecto existen convergencias, que serán señaladas en secciones posteriores al abordar concepciones propias de la didáctica de las matemáticas.

Durante largo tiempo, se ha contemplado la identificación y aplicación de situaciones matemáticas y comunicativas, como propuestas elementales para el abordaje de la enseñanza en las asignaturas correspondientes al área matemática y del lenguaje.

En el caso del área de lenguaje, gran parte de las iniciativas en la educación básica se han centrado en el desarrollo de la lectoescritura, y aunque pocos vínculos se reconocen oficialmente entre estas asignaturas y otras como las matemáticas, de alguna manera han prevalecido las conexiones implícitas relacionadas con los estímulos textuales y orales durante las interacciones formativas, es decir, el profesor y los alumnos aún en la clase de matemáticas más básica tendrán que generar estímulos basados en la escritura y la oralidad, para poder entablar una comunicación que permita avanzar en el desarrollo de conocimientos matemáticos, y en este sentido, lo abordado de manera paralela desde el área del lenguaje tendrá una aplicación directa. Lo anterior tiene cabida sin lugar a dudas, desde una visión monolingüe del escenario educativo, pero ¿qué sucede cuando esta visión del entorno educativo se rebasa?

La situación de muchas de las escuelas de nivel básico, sin importar o hacer distinción del tipo de servicio que proporcionen, se enmarcan en este tipo de circunstancias. Por un lado, porque la diversidad lingüística es mucho más latente en todo tipo de espacios,¹⁰ y ha dejado de restringirse a las viejas concepciones que establecían una relación natural con la ruralidad, por señalar uno de los mitos más recurrentes. Y por otro lado, porque desde el oficialismo se ha dado prioridad a la formación multilingüe de los estudiantes, situación que en gran medida se restringe a la introducción de lenguas extranjeras al currículo, y en casos específicos como el de la educación indígena, a un teórico abordaje de las lenguas locales para después trasladar los esfuerzos al establecimiento de un bilingüismo equilibrado en los estudiantes al introducir el español como segunda lengua, y en momentos posteriores, incluso propiciar la introducción del inglés como una tercera lengua. Sea por una u otra razón, lo cierto es que el multilingüismo forma parte ya de la realidad cotidiana en el ámbito educativo, y ante esta particularidad, se requiere de nuevas acciones que potencialicen su presencia y no inhiban los efectos positivos que pueden tener en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desafortunadamente, desde muchas áreas que conforman el currículo, no se valora la importancia de una dinámica de formación multilingüe, y como consecuencia, se inhiben las oportunidades de extender los usos de las lenguas a otros ámbitos o registros. El caso del área matemática ilustra precisamente este tipo de problemáticas, en donde las asignaturas se desvinculan y se alejan de una visión interdisciplinar y de cognición complementaria.

La correspondencia entre situaciones que guíen el aprendizaje y la enseñanza en las aulas desde las áreas de lenguaje y matemáticas, se erige como una de las

¹⁰ Los espacios urbanos cada vez albergan más la presencia de población migrante y en movimiento, lo que incrementa la diversidad lingüística y cultural en entornos que anteriormente no les concebían como parte de sí.

vías más óptimas para el establecimiento de mejores prácticas educativas, que beneficien al alumnado durante el desarrollo de habilidades lingüísticas y matemáticas, por las que ha de transitar durante su trayectoria escolar. En este sentido, pueden observarse las posibilidades dadas por las situaciones de aprendizaje desde cada uno de los ejes de estudio considerados.

DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS

La teoría de las situaciones didácticas propuesta por Guy Brousseau, plantea la producción de conocimientos temáticos a través de un proceso de interacciones, en donde los actores educativos que tienen presencia en el aula, se relacionan en busca de dar solución a una problemática, y dando en dicha dinámica prioridad a acciones que estimulen el diálogo entre pares y la socialización a nivel colectivo de acuerdos y soluciones (Brousseau, 2007). Una de las grandes aportaciones de esta teoría radica en la categorización de las situaciones, entre las que pueden encontrarse las siguientes:

- 1.- De Acción. Se establece el primer acercamiento a la solución de una problemática, son los estudiantes quienes gestionan cada una de las acciones a implementar. En un primer instante la metacognición juega un papel fundamental para iniciar la generación de razonamientos que guíen la identificación de posibles soluciones. El estudiante interactúa con los medios o insumos contenedores del reto cognitivo, es así como entra en uso de elementos tales como libros de texto, hojas de trabajo, material concreto, o incluso producciones que desde la oralidad o la escritura constituyan la problemática planteada.
- 2.- De Formulación. Constituyen el momento en que se traslada a un panorama colectivo y/o social las primeras propuestas de solución o razonamientos que los estudiantes son capaces de justificar. Se estimula un trabajo entre pares, que haga posible la comunicación de información estructurada, para lo cual cada uno de los participantes de la interacción tiene que ordenar y procesar sus aportaciones, con el fin de que sean inteligibles y coherentes al diálogo. Este proceso implica en sí mismo la mezcla de dos acciones, por un lado el procesamiento de información a comunicar y en segunda instancia la comunicación del mensaje.
- 3.- De Validación. En este nivel los estudiantes agregan una dimensión más de complejidad a la interacción, puesto que además de comunicar, tienen que lograr que esa comunicación genere un proceso de con-

vencimiento en sus interlocutores. Por lo que tienen que hacer uso de mecanismos comunicativos y de comprobación técnica (desde el área o tema que se aborde con las respectivas herramientas teóricas que le sustenten) que les acerquen a validar sus propuestas ante otros actores. Se requiere de un lenguaje estructurado a nivel escrito y oral que transmita, sostenga y confirme las soluciones.

- 4.- De Institucionalización. En este último nivel se tiene como objetivo la apropiación colectiva del conocimiento que ha sido construido bajo este mismo esquema de reflexión, en donde todos los participantes del diálogo han realizado aportaciones para la generación de una conclusión general. Si bien pueden existir acuerdos colectivos acerca de cómo llegar a una solución o planteamiento, la interiorización de esos contenidos será particular de cada miembro, y sus habilidades de comunicación y reflexión serán primordiales para retener un saber que ha sido socializado y acordado.

Puede observarse que en cada una de las categorías de situaciones señaladas, el lenguaje encuentra un sitio preponderante para mantener y favorecer la interacción, ya sea a niveles individual al externar contenidos procesados y estructurarlos, o bien, al socializar y dialogar en busca de acuerdos colectivos.

Un aspecto relevante a tomarse en cuenta al trasladar a la práctica educativa las nociones de una situación didáctica, independientemente del tipo de categoría de la que forme parte, es el hecho de que la naturaleza de los procesos a través de los cuales se puede construir conocimiento matemático, no estarán ligados a un lenguaje único enmarcado en el tema de estudio, por el contrario deberán tenderse lazos a la conceptualización o recreación lingüística a partir de las experiencias presentes en las aulas. La creación de neologismos y la integración de préstamos son algunos de los mecanismos que reflejan estos cambios en la lengua, y serán adoptados de acuerdo a los criterios de inclusión local que profesores, alumnos y hablantes en general definan para sus variantes. El área matemática deja disponibles así, muchos espacios que permiten visualizar vías permanentes de innovación lingüística.

DESDE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

De acuerdo a lo expuesto por Slagter (2007), se entenderá como situación comunicativa al proceso a través del cual, un hablante recrea una interacción a nivel individual o colectivo a través de recursos lingüísticos, toda situación estará enmarcada en un contexto específico y tendrá un objetivo central que sustentará su ejecución en alguno de los siguientes componentes:

- 1.- Los papeles sociales que el estudiante habrá de desempeñar. Se relacionan con los roles que cada estudiante podría asumir al interactuar con otros interlocutores, durante un evento del mundo real. En la medida en que la relación de los eventos con las experiencias comunicativas, que una persona puede hallar en la vida cotidiana dentro cualquier ámbito, sea más estrecha, el repertorio lingüístico será mucho más adaptable, contextualizado y responderá a las necesidades de contacto más importantes.
- 2.- Los papeles psicológicos (o intenciones comunicativas). Se vinculan a la naturaleza de reacciones que un hablante puede experimentar durante un proceso de interacción, algunas de esas reacciones tienen como fin el responder a una acción, estímulo o fin, por ejemplo, convencer, argumentar, afirmar, negar.
- 3.- Las situaciones en las que el estudiante será capaz de utilizar la lengua. Corresponden a todos los tipos de eventos a los que un hablante estaría expuesto para hacer uso de la lengua en cualquiera de las cuatro habilidades básicas (leer, escribir, escuchar, hablar). Cada evento puede ser situado, en un contexto temporal, geográfico y de interrelación local, esto es, los momentos en que ocurren, los lugares en donde ocurren y bajo la presencia de quien ocurre.
- 4.- Los temas en los que podrá desempeñarse. Hacen referencia a los contenidos, asuntos y grandes ideas conceptuales, que un hablante sería capaz de desarrollar en una determinada actividad de interacción. El uso de léxico situado y competencias pragmáticas, serán elementos heredados de las temáticas en que cada hablante se desempeñe, y mostrará mejores registros en términos del dominio y aplicación efectiva que haga de estos en un proceso o evento real.

Como se puede ver tanto a nivel matemático como lingüístico, existen referencias a la necesidad de incorporar esquemas de expresión bajo contexto, en donde todo hablante pueda desarrollar de manera paralela las capacidades cognitivas que desde ambas áreas le son exigidas. Por lo que se vislumbra como una posibilidad efectiva de cambio educativo, el construir soluciones que articulen este tipo de requisitos, con lo que se lograría constituir un enlace sólido entre las áreas más importantes de los currículos de educación básica, desde los niveles más elementales de adquisición de conocimientos con miras a extender ese efecto a otros escenarios, procesos y áreas, al grado de llegar a visualizar lo que Schroeder (2001) describe a través de un cúmulo de acciones básicas y cotidianas desde los espacios educativos, como el ideario de una matemática intercultural:

Podemos dar los primeros pasos hacia una verdadera enseñanza intercultural de la matemática observando cuidadosamente las concepciones que desarrollan los niños sobre los números; trabajando sobre la diversidad de los algoritmos que han aprendido y que utilizan en su vida cotidiana; evaluando las diferentes situaciones a las cuales se enfrentan los niños diariamente; aprendiendo a contar en las distintas lenguas que existen en el país; usando consciente y correctamente las diversas “máquinas matemáticas” para resolver problemas de cálculo, ya sean de tipo popular (como el cálculo mental o el uso de las manos), o étnico-cultural (como la yupana o la taptana), o de tipo electrónico (como la calculadora o la computadora). (p.195).

Podemos reparar así, en una realidad posible que distinga un currículo y una matemática interconectada, apegada a la realidad del contexto, que al surgir desde una plataforma local, asocie los intereses de la comunidad con los fines esperados por las estructuras educativas generales.

ETNOMATEMÁTICAS, ÁREA ALTERNATIVA DE ESTUDIOS VINCULADA A LA EDUCACIÓN INDÍGENA

La idea de una matemática en contexto ha traído consigo múltiples debates relacionados con la necesidad de mantener o no los mecanismos clásicos de la formación en esta área, ante lo que se desencadenan discusiones que incluyen aspectos tales como los contenidos, los recursos educativos de apoyo didáctico e incluso las estrategias docentes de planeación o adaptación de programas.

¿Se puede enseñar una matemática efectiva y útil, sin renunciar a una visión cultural, social y lingüísticamente pertinente?, es una de las preguntas que más resuena en los contextos de enseñanza con población indígena.

Algunas voces como la de Orton (2003), aseguran que no se trata de efectuar ninguna traición a la cultura o a las agrupaciones indígenas, por el contrario, visualiza la creación de una matemática que considere e integre en sus fines formativos aspectos del medio social, económico y cultural con que conviven profesores y alumnos, lo que constituye en sí misma una noción de las llamadas “etnomatemáticas”.

Otras vertientes teóricas expuestas por D’Ambrosio (2008) y Barton (1996), sostienen el ideario de una matemática que entienda, articula y utiliza las concepciones y prácticas de diversos grupos culturales para la construcción de conocimientos dentro de esta área.

Es innegable como señala Cauty (2001), la trascendente influencia y el poder que representa la matemática como disciplina en el mundo contemporáneo, por

lo que se muestra necesario articular su desarrollo con la cristalización de una educación contextualizada y congruente, que responda a las necesidades de los entornos de diversidad lingüística y cultural. La incorporación de la etnomatemática como medio que posibilita el esbozo de soluciones a estas necesidades de la escuela indígena actual, ha hecho posible pensar en la construcción real de una matemática bilingüe intercultural (Villavicencio, 2001).

ALGUNOS RETOS EN EL ESTABLECIMIENTO DE UNA MATEMÁTICA INTERCULTURAL Y BILINGÜE EN ESCUELAS INDÍGENAS

Valorar la inclusión y la incorporación en sí misma de la etnomatemática en los currículos oficiales de la educación básica en latinoamérica, ha suscitado una serie de debates y advertencias, que examinan el impacto y beneficios que aporta al rendimiento académico de estudiantes en entornos interculturales y multilingües, este cambio en los esquemas de construcción y apropiación de conocimientos en una de las áreas de estudio con mayor exigencia a nivel cognitivo (UNESCO-CIAEM, 1992).

Gran parte de las preocupaciones que los profesores externan acerca de las limitantes que hallan al asumir un nuevo enfoque de instrucción basado en la etnomatemática, se vinculan con la importancia de las lenguas de los educandos durante la asimilación de conocimientos. Cauty (2001) indentifica al menos dos escenarios en donde esto toma lugar: una en donde los profesores reconocen que sus estudiantes sólo llegan a la apropiación de conocimientos, cuando encuentran correspondencia entre las conceptualizaciones matemáticas de la escuela y las situaciones que viven en la vida real, en donde esas conceptualizaciones tendrían aplicación, siendo precisamente el idioma el instrumento que posibilita generar el puente entre estas nociones; asimismo refiere a otros casos en donde se reconoce a la lengua como el fundamento sobre el cual se desarrolla toda la construcción de conocimientos, lo que refleja una dependencia de las estructuras y léxicos especializados para concretar el abordaje de la enseñanza matemática; en estas realidades educativas se fomenta como consecuencia el rescate, la reintroducción y/o desarrollo de subsistemas de numeración propios de la cultura y comunidades.

La creación de soluciones conceptuales y prácticas que permitan tender puentes entre el avance en el manejo de habilidades lingüísticas y matemáticas, ha provocado también que se cuestione el alcance y rendimiento que la matemática basada en saberes locales puede llegar a proporcionar, respecto de lo que se puede ganar al apostar por la matemática plenamente escolar. El mismo Cauty (2001) alerta acerca de la importancia de no justificar en estas creencias la ruptura entre los conocimientos escolares y los comunitarios, señala que los actores educativos

deben ser conscientes de la evolución y transformación natural a la que estarán ligadas las lenguas, culturas y saberes, al entrar en diálogo con las concepciones en las que el mundo científico sienta sus bases.

Un reto importante para los docentes que recrean la EIB, será precisamente erradicar la idea de que los saberes culturales comunitarios son incompatibles con el conocimiento académico que la escuela fomenta, por el contrario, como subraya Villavicencio (2001) existen equivalencias pero contrastes serios en la identidad de estas concepciones, por ello el profesor del medio indígena debe encontrar vías que le permitan armonizar estos núcleos de conocimiento, sin prescindir como indica Cauty (2001) de los objetivos de enseñanza matemática relacionados con el contenido, y niveles de competencia que se espera cada estudiante desarrolle.

El panorama en estos diálogos que ponen en contacto la edificación de conocimientos complejos y estructurados con entornos multilingües y multiculturales, se vislumbra muy limitado y retrasado (Cauty, 2001; Ávila, 2014). Será necesario impulsar investigaciones que diagnostiquen y ahonden en las problemáticas que los docentes indígenas enfrentan en esta cruzada, y por otro lado fomentar desde los espacios escolares el planteamiento de soluciones prácticas e inmediatas que acerquen a estudiantes y profesores a un debate en el que son protagonista pero del que aparentemente se han mantenido al margen.

ETNOMATEMÁTICA EN MÉXICO: UTOPIÁS, REALIDADES Y DECRETOS

Los avances y experiencias mexicanas en esta materia podrían dividirse en tres grandes categorías: las iniciativas impulsadas desde instancias educativas oficiales; los proyectos o iniciativas que han tenido origen desde la investigación académica y que se han vinculado con los espacios escolares; y las recreaciones que de manera directa o indirecta los docentes sostienen a nivel local.

Respecto a la primera categoría, pueden tomarse como ejemplos distintos proyectos de carácter oficial que desde instancias como la CGEIB, la CDI y la DGEI han sido promovidas. El caso más relevante y además reciente aún, fue el de la creación y difusión en 2009 del “Manual didáctico del Nepohualtzitzin para el desarrollo de las competencias matemáticas“ (SEP-CGEIB, 2009). Esta guía pretendía orientar a los docentes en la utilización del Nepohualtzitzin, un instrumento de cálculo relacionado con la cultura azteca. Algunos reportes como el descrito por Lara y Lara (2014), indican que el mencionado instrumento había sido utilizado alrededor de 1996 en diferentes escuelas de la Ciudad de México, lo cual dejaba un precedente en la justificación de la edición del Manual didáctico. Aunque al día de hoy no existen otras referencias que abundan acerca de la implementación del instrumento en otras escuelas del país, los mismos Lara y Lara (2014), y Lara y Sgreccia (2010), aportan algunos datos centrados en el seguimiento a tres plante-

les en donde el uso de este instrumento derivó en la mejora del rendimiento escolar de los estudiantes. El diseño de esta iniciativa recuerda en mucho lo ejecutado en el PEEB-Puno con la Yupana, sin embargo, los resultados distan mucho de ser similares, mientras en Perú se hacía énfasis en la sistematización y evaluación de las experiencias, en México ha quedado como un proyecto aislado, que engrosa el listado de precedentes e intenciones oficiales que contribuyen a cumplir con los diversos mandatos constitucionales o políticas educativas de vanguardia, que asumen atender la diversidad cultural y lingüística del país.

Suscitar apuntes de la labor que la académica ha realizado a favor de la etnomatemática en México podría llevar a la consideración de diferentes frentes,¹¹ sin embargo para esta mención se puntualizará en algunos casos en los que las iniciativas se han vinculado estrechamente con profesionistas miembros de las comunidades lingüísticas y culturales o propiamente con las comunidades. Los trabajos de etnomatemática en México tienen posiblemente en Isaías Aldáz Hernández a su exponente más sólido. Aldáz, miembro de una comunidad Mixe en el estado de Oaxaca, generó importantes acercamientos al estudio de las numeraciones indígenas y su vinculación con la educación; su labor se remitió también a la conceptualización de un aprendizaje de la matemática centrado en el uso exclusivo de la lengua Mixe, y con ello, en tender acciones hacia la construcción de un lenguaje matemático en esta misma lengua. Su obra “Algunas actividades de los mixes de Cacalotepec relacionadas con las matemáticas: un acercamiento a su cultura” (Aldáz, 1992), constituye uno de los referentes básicos en el estudio de la etnomatemática en los grupos indígenas de México. Posterior al trabajo de Aldáz, surgieron otras investigaciones y proyectos centrados también en la cosmovisión y percepción comunitaria de las matemáticas, podrían mencionarse aquí los trabajos de Xaab Nop Vargas, también desde la lengua Ayuuk (Vargas, 2005; 2012).

Las instituciones oficiales de educación y la academia, aportan iniciativas y visiones significativas, que hacen posible establecer un diálogo elemental alrededor de la etnomatemática en México. Sin embargo, sería valioso cuestionar, dado que es el espacio por excelencia para la aplicación de estas nociones, ¿qué sucede en las escuelas indígenas? ¿han llegado hasta estos espacios las intenciones o reflexiones acerca de este tema? ¿cuáles son las preocupaciones o necesidades relacionadas con el tema que más eco tienen?. Para responder a estas cuestiones e introducir pistas del panorama actual en México, se citará el trabajo de Ávila (2014), desde el cual se ofrece una visión de las concepciones y prácticas relacionadas con la etnomatemática en las escuelas indígenas mexicanas. El estudio mencionado aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, en relación con la integración de las nociones de la etnomatemática en las clases de nueve primarias indígenas en los estados de Chiapas, Michoacán y Puebla. La

¹¹ Existen otras aproximaciones a la concepción matemática en las lenguas y culturas indígenas mexicanas, muchos de estos estudios se enfocan en aspectos lingüísticos, y aportan bases para el desarrollo de otras investigaciones que pueden ser originadas desde disciplinas tan diversas como la Historia o la Educación.

investigación de Ávila (2014), resulta estimulante al tiempo que describe desde una perspectiva cualitativa lo que otros han reportado desde lo cuantitativo (Fernández, 2003; Backhoff, 2007; Schmelkes, 2007), las escuelas indígenas tienen severos conflictos con la apropiación de los conocimientos matemáticos, y carecen de herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan contrarrestar este efecto. Se les solicita recurrir a su cultura y lengua para encontrar posibles soluciones, se les pide a los profesores generar esfuerzos para vincular el contexto cultural y lingüístico de los estudiantes con los contenidos del plan de estudio, sin embargo, estos vínculos parecen no encontrar fundamentos ni coherencia en las realidades de la escuela indígena. Ávila (2014) describe a través de algunas situaciones cómo esta incongruencia alcanza las interacciones básicas en los procesos formativos cotidianos:

Llama la atención que, en general –y en contra de lo que parecen pensar algunos planeadores de la educación indígena– los profesores señalan la inexistencia (actual) de una forma particular de numerar y de contar en la comunidad a la que pertenecen sus alumnos. Al respecto, varios maestros mencionan –inclusive en las comunidades más aisladas y con un mayor grado de monolingüismo– que los números casi no se usan “en la lengua”, que cuando se habla de números entre las personas de la comunidad, éstos se dicen en español, sobre todo si se trata de números grandes. Esta situación deriva, probablemente, de que el uso de los números está vinculado primordialmente con personas externas a la comunidad y, por lo tanto, con el sistema monetario mexicano y las formas de cálculo utilizadas en el mundo no indígena. (Ávila, 2014, pp.32-33)

A pesar de estas carencias e incongruencias, los profesores encuentran maneras de tender lazos (débiles, si se es crítico) entre los saberes comunitarios y los escolares, Ávila (2014) identifica al menos cuatro estrategias (recurrentes en su muestra): uso de materiales naturales del entorno, cuestionamiento de saberes previos, planteamiento de problemas que toman el contexto como eje de situación, y la reintroducción de un saber local. Si bien estas estrategias representan un esfuerzo básico por contextualizar la enseñanza matemática, no logran trascender más allá de este proceso. Los actores educativos locales necesitan llegar a un empoderamiento de la formación matemática contextualizada a nivel cultural y lingüístico, si se espera:

...Cumplir el principio ideal de entretener saberes matemáticos locales y escolares para legitimar los primeros y potenciar los segundos. Hace falta extender y poner en práctica el conocimiento de los saberes locales y de la didáctica intercultural de las matemáticas. Se deben identificar los puntos de partida de los niños indígenas,

sus saberes previos, las matemáticas que actualmente circulan en las comunidades y las estrategias específicas útiles para su incorporación productiva en la escuela. Finalmente respecto al desarrollo de estas estrategias, es indispensable considerar que el vínculo escuela-matemática local, no significa remitirse a conocimientos pasados que se traerán a los alumnos, es preciso mirar a las dinámicas vigentes, de la organización actual de la cultura y el sistema productivo, del que derivan y en el cual están inmersos ciertos conocimientos matemáticos y actividades matematizables que posibilitarían el vínculo escuela-cultura local como recurso educativo (Ávila, 2014, pp. 44-45).

A manera de conclusión vemos que el desarrollo contextualizado de conocimientos en el área matemática conforma uno de los desafíos más grandes que la EIB tiene en la actualidad, las escuelas del subsistema indígena en México, revelan la necesidad de crear metodologías que orienten a los docentes en esta labor de vinculación de conocimientos académicos y comunitarios. En este proceso, es quizás el área matemática la que engloba la mayor cantidad de conflictos si se piensa en la reinención de un currículo en contexto, sin embargo, no es la única que los contiene y los profesores de las escuelas indígenas lamentablemente deben hacer frente al reto de formar a sus estudiantes en todas ellas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDAZ, I. (1992). “Algunas actividades de los mixes de Cacalotepec relacionadas con las matemáticas”. *Un acercamiento a su cultura*. México: CINVESTAV.
- APPLE, M. (1997). “Tomar en serio el poder: nuevas orientaciones en la equidad en la educación matemática y más allá”. En: Secada, W.G., Fennema, E. y Adajian L.B. (comps.), *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias*. España: Ediciones Morata.
- APPEL, R. y Muysken, P. (1987) *Bilingüismo y contacto de lenguas*. España: Ariel lingüística.
- ARNAU, J. (1992). “Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos”. En: Arnau, J. et. al. (coords.), *La educación bilingüe*. España: ICE-Horsori.
- ARROYO, V. (2002). *Matemáticas escolares y etnomatemáticas en el contexto de la diversidad cultural*. México: UPN-Ajusco.
- ÁVILA, A. (2014). “La etnomatemática en la educación indígena: así se concibe, así se pone en práctica”. En: *Revista Latinoamericana de etnomatemática*, Colombia, 7(1), pp. 19-49.
- BACKHOFF, E. et. al. (2007). “Factores escolares y aprendizaje en México”. *El caso de la educación básica*. México: INEE.

- BAKER, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. España: Madrid-Cátedra.
- BARTON, B. (1996). “Making sense of ethnomathematics: Ethnomathematics is making sense”. *Educational Studies in Mathematics*, 31(1), pp. 201-233.
- BROUSSEAU, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Argentina: Libros del Zorzal.
- CANTORAL, R. et. al. (2008). *Investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: un reporte iberoamericano*. México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa-Clame A.C.
- CAUTY, A. (2001). “Matemática y lenguajes. ¿Cómo seguir siendo amerindio y aprender la matemática de la que se tiene y se tendrá necesidad en la vida?”. En: Lizarzaburu, A. y Zapata, G. (comps.), *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina: Experiencias y desafíos*. España: PROEIB Andes/DSE/Ediciones Morata.
- CHAMORRO, M. (2005). *Didáctica de las matemáticas para educación infantil*. España: Pearson Educación.
- COHEN, D. (2007). *Cómo aprenden los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CONNELL, R. (1993). *Schools and social justice*. Canadá: Our schools/our selves.
- CUMMINS, J. (1983). “Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües”. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. 1(21), pp. 37-61.
- D’AMBROSIO, U. (2008). “Etnomatemática”. *Eslabón entre las tradiciones y la modernidad*. México: Limusa.
- FERNÁNDEZ, I. (2010). *Matemáticas en educación primaria*. España: Eduinnova.
- FERNÁNDEZ, T. (2003). *Tres estudios sobre determinantes sociales del rendimiento escolar*. México: INEE.
- IPE-UNESCO (2012). “El acceso a la escuela en hogares con ascendencia indígena en 11 países de América Latina”. En: *Atlas de las desigualdades educativas en América Latina*, México: UNESCO.
- LARA, E. y Sgreccia, N. (2010). “Nepohualtzitzin: un modelo matemática de calidad”. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 3(2), pp. 24-54.
- LARA, E. y Lara, J. (2014). “Nepohualtzitzin: un modelo matemático náhuatl”. *Revista Digital Universitaria*, UNAM, 15(2).
- LICÓN, L. (1997). “La creación de la desigualdad: problemas del idioma y de los significados en la enseñanza de las matemáticas con alumnos hispanos”. En: Secada, W.G., Fennema, E. y Adajian L.B. (comps.), *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias*. España: Ediciones Morata.

- LIZARZABURU, A. (2001). "Algunas consideraciones fundamentales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática en relación con los pueblos indígenas de América Latina". En Lizarzaburu, A. y Zapata, G. (comps.), *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina: Experiencias y desafíos*. España: PROEIB Andes/DSE/Ediciones Morata.
- MIJANGOS-NOH, J. *et. al.* (2010). "Creación de materiales didácticos bilingües para niños y niñas mayas de Yucatán, México". *Revista Educación y Humanidades*. 2(1), pp. 34-44.
- NUNEZ, T. (2001). "La matemática en la vida y en la escuela: Dos décadas de investigación". En: Lizarzaburu, A. y Zapata, G. (comps.), *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina: Experiencias y desafíos*. España: PROEIB Andes/DSE/Ediciones Morata.
- ORTON, A. (2003). *Didáctica de las matemáticas*. España: Ediciones Morata.
- PASTRANA, S. (2012). "Desaparición de las lenguas indígenas". En: González, F., Santos, H., García, J., Mena, F. y Cienfuegos, D. (coords.), *De la oralidad a la palabra escrita. Estudios sobre el rescate de las voces originarias en el sur de México*. México: El Colegio de Guerrero-Editora Laguna.
- SEP-CGEIB (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: SEP.
- SEP-CGEIB (2009). *Manual didáctico del nepobualtzintz'in para el desarrollo de las competencias matemáticas*. México: SEP-CGEIB-CDI.
- SEP-DGDC (2011a). *Plan de estudios 2011-Educación básica*. México: SEP.
- SEP-DGDC (2011b). *Programas de estudio 2011-Guía para el maestro, Educación Básica, Primaria, Primer Grado*. México: SEP.
- SEP-DGDC (2011c). *Programas de estudio 2011-Guía para el maestro, Educación Básica, Primaria, Segundo Grado*. México: SEP.
- SEP-DGDC (2011d). *Programas de estudio 2011-Guía para el maestro, Educación Básica, Primaria, Tercer Grado*. México: SEP.
- SEP-DGDC (2011e). *Programas de estudio 2011-Guía para el maestro, Educación Básica, Primaria, Cuarto Grado*. México: SEP.
- SEP-DGDC (2011f). *Programas de estudio 2011-Guía para el maestro, Educación Básica, Primaria, Quinto Grado*. México: SEP.
- SEP-DGDC (2011g). *Programas de estudio 2011-Guía para el maestro, Educación Básica, Primaria, Sexto Grado*. México: SEP.
- SCHMELKES, S. (2007). "Factores asociados con el aprendizaje en educación básica: apuntes sobre el caso de la población indígena". En: Miranda, F., Patrinos, H. y López, Á. (coord.), *Mejora de la calidad educativa en México: posiciones y propuestas*. México: COMIE.

- SECADA, W. (1989). "Agenda setting, enlightened self-interest, and equity in mathematics education". *Peabody Journal of Education*, 66(2), pp. 22-56.
- SOTO, I. (2001). "Aportaciones a la discusión sobre la enseñanza de las matemáticas a partir de la didáctica y la etnomatemática". En: Lizarzaburu, A. y Zapata, G. (comps.), *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina: Experiencias y desafíos*. España: PROEIB Andes/DSE/Ediciones Morata.
- SCHROEDER, J. (2001). "Hacia una didáctica intercultural de las matemáticas". En: Lizarzaburu, A. y Zapata, G. (comps.), *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina: Experiencias y desafíos*. España: PROEIB Andes/DSE/Ediciones Morata.
- SLAGTER, P. (2007). *Un nivel umbral*. España: Marco ELE.
- STRÖBLE-GROGLER (2010). *La educación intercultural bilingüe y pueblos indígenas en América-Un aporte para la construcción de una sociedad democrática e incluyente*. Ecuador: GTZ-ZIF.
- UNESCO-CIAEM (1992). "Educación matemática en las Américas", Actas de la octava Conferencia Interamericana de Educación Matemática. Francia: UNESCO.
- WARREN, B. y Rosebery, A. (1997). "Equidad en tiempo futuro: redefinición de las relaciones entre profesores, alumnos y la ciencia en clases de minorías lingüísticas". En: Secada, W.G., Fennema, E. y Adajian L.B. (comps.), *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias*. España: Ediciones Morata.
- VARGAS, X. (2005). *Una evaluación del aprendizaje: el caso de la escuela primaria Xaam*. México: Escuela Superior de Física y Matemáticas del Instituto Politécnico Nacional.
- VARGAS, X. (2012). "Wejën Kajën: una aproximación teórica para la enseñanza-aprendizaje desde la cultura Ayuuk". *Revista Innovación Educativa*, 12(58).
- VILLAVICENCIO, M. (2001). "El aprendizaje de las matemáticas en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno y en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural del Ecuador". En: A. Lizarzaburu y G. Zapata (comps.), *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina. Experiencias y desafíos*. España: Morata.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA PROPICIAR LA ENSEÑANZA
EN LENGUAS ORIGINARIAS EN EL AULA:
PERCEPCIONES DE DOCENTES RURALES

BERTHA MARIBEL PECH POLANCO

INTRODUCCIÓN

Pensar en la equidad educativa en contextos rurales, significa pensar en las prácticas de enseñanza cultural y lingüísticamente pertinentes y relevantes como condición indispensable para alcanzarla; de aquí que la Universidad Pedagógica Nacional (en adelante UPN), ha ofertado en Yucatán la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (en adelante LEPEPMI), el plan de estudios se distingue por ser único en el Estado en su tipo y desde su primera promoción en 1990, la prioridad ha sido la profesionalización de las y los docentes inscritos en la Dirección de Educación Indígena del Estado de Yucatán.¹

Los planes de estudio se han orientado hacia la práctica docente como objetivo de estudio y reflexión; una profunda comprensión de los contextos social-comunitario e institucional; el análisis de factores que influyen en el proceso educativo; la problematización de la práctica docente, la generación de alternativas para el desarrollo creativo de la misma, considerando las características de niñas, niños y la comunidad, así como los objetivos y planteamientos pedagógicos formulados para la educación preescolar y primaria (UPN,1990:15).

Para el caso de Yucatán, la formación que ofrece la UPN es fundamental en el ámbito de la educación rural e indígena; su relevancia proviene de lo siguiente: fue la primera opción de formación para que las y los docentes de la educación rural e indígena se profesionalizaran, cobijado por la UPN de Ajusco, la UPN Unidad 31-A forma profesionales capaces de responder a las demandas educativas de la sociedad, con un programa académico interdisciplinario desde la perspectiva intercultural fomentando el uso, la enseñanza y la difusión de la lengua y cultura propia de la región.

¹ La Dirección de Educación Indígena del Estado de Yucatán, tiene como objetivo ofrecer educación de buena calidad a la población indígena. La calidad supone la pertinencia cultural y lingüística de la educación que se ofrece, sin que ello signifique relegar a un segundo plano la adquisición de habilidades básicas y superiores y de los conocimientos y valores que se proponen a todos los yucatecos. Lo anterior significa mejorar la calidad de la educación preescolar y primaria indígena. (Recuperado el 15 de mayo de 2017 de, <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/direccion.php?dir=14>).

De acuerdo con la propuesta curricular de la LEPEPMI, el plan de estudios se constituye por 32 materias, que se cursan en ocho semestres. El área terminal, inicia en el sexto semestre, se organiza en cuatro campos: el de la Naturaleza, Matemáticas, lo Social y el Campo de la Lengua. Las asignaturas específicas del Campo de la Lengua son tres: “Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Oral y Escrita I; Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Oral y Escrita II; y Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Oral y Escrita III”. En este marco, se solicita a los estudiantes/docentes elaborar propuestas pedagógicas como vía de titulación.

Las y los estudiantes/docentes que eligen este último campo para construir su trabajo de titulación, se forman considerando que uno de sus compromisos es un acercamiento más intencionado y preciso de la situación lingüística de su grupo. Para esto, se les indica recuperar algunos datos de su proceso que como hablantes bilingües han vivido en sus espacios escolares. El campo de la lengua se delimita conceptualmente como un proceso que se desarrolla en el contexto de la Educación Primaria, con profundas referencias étnicas y culturales, pero donde los propósitos, objetivos y necesidades escolares caracterizan a los procesos y sus desarrollos (UPN, 2000a).

En este campo de conocimiento la lengua es entendida en dos grandes vertientes: “una, como objeto de conocimiento, el cual puede ser sometido a procesos de estudio y reflexión empírico-teórico, y dos, como instrumento en la transmisión y construcción del conocimiento de los contenidos escolares” (UPN, 2000a: 7). Es importante mencionar que la primera lengua o lengua materna es aprendida en el hogar durante la niñez, se trata de la lengua adquirida a través de la interacción con el entorno inmediato, sin intervención pedagógica intencional (Sichra, 2005).

Tal como se ha mencionado, en el campo de la lengua se propone que se “identifiquen problemas de enseñanza o aprendizaje de la Primera Lengua / L1, la Segunda Lengua/L2 o ambas en primaria, así como fundamentar y plantear estrategias metodológico-didácticas que den respuesta a dichos problemas” (UPN, 200b).

El presente artículo cobra relevancia dado que considera la percepción de las y los estudiantes/docentes desde una perspectiva intercultural, voces de jóvenes profesionistas mayas que tienen mucho que aportar para el bien de la educación, particularmente en lo que se refiere a la determinación de proposiciones didácticas para propiciar la enseñanza en lenguas originarias. De esta manera, se busca superar la retórica del discurso de planeadores, formadores y docentes, apuntando al uso de las lenguas originarias en el aula para una mayor motivación entre las niñas y los niños. Pues como señala Utta Von Gleish:

La lengua materna no es ninguna cualidad a la que se puede renunciar, reemplazar o incluso intercambiar a voluntad, sino que es la portadora esencial de la sociali-

zación dentro de la familia, pero también condición esencial para otros procesos extrafamiliares de socialización e instrucción que continúan aún después de ingresar a la escuela (1989: 87).

Otra idea importante de mencionar, es que según el Programa Especial de Pueblos Indígenas 2014-2018, los grupos rurales e indígenas aún no disfrutan de una situación propicia para el desarrollo humano; se caracterizan por vivir en desventaja significativa y en muchas comunidades prevalece el rezago educativo y económico. En consecución con este planteamiento, López (2009), menciona que desde su incursión en la educación formal implementada desde los estados, se distinguen básicamente dos orientaciones en la educación para pueblos indígenas: una que responde a una política educativa asimilacionista y otra de carácter pluralista.

RAZONES DETRÁS DE LA ENSEÑANZA EN LENGUAS ORIGINARIAS EN EL AULA

La preocupación por el tema de propiciar la enseñanza en lenguas originarias en el aula cobra importancia con base a lo estipulado en el artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y Ley General de Educación (2016), en donde se establece como prioridad a nivel nacional el mejoramiento del sector educativo, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional. Ante este desafío el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, se formula un México con educación de calidad mediante la implementación de políticas de estado que garanticen el derecho a la educación, haciendo hincapié en la estrategia de implementar un enfoque basado en competencias.

Aunado a lo anterior, en el Programa Sectorial Educativo (PSE 2013-2018), se prevén seis objetivos para articular el esfuerzo educativo, en el caso de educación básica, se hace insistencia en asegurar la calidad de los aprendizajes y la formación integral de todos los grupos de la población. Así como promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.

Por otra parte, en el área de formación del Campo de la Lengua, se retoma como punto medular lo establecido en el inciso A, fracción IV, del artículo 2º que explicita la obligación del Estado de: “preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad” (Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, 2016). Esta disposición conlleva en primera instancia a reflexionar sobre modelos y tópicos de la formación docente que impacten en la práctica profesional desde el reconocimiento de la diversidad, y por tanto en la aplicación de metodologías de enseñanza acordes con los modos de pensar y vivir propios de cada cultura.

Por otra parte, en el capítulo II de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, artículo 9, se reconoce que “es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras”. (LGDLPI, 2003:2).

En lo que respecta a la educación, en el capítulo III de la Ley antes citada, correspondiente a la distribución, concurrencia y coordinación de competencias, se establece en el artículo 13 lo siguiente: “Se debe incluir dentro los planes y programas en materia de educación [...] acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos (2003: 4).

El propósito central de este acuerdo normativo, es aprovechar las diferencias para abatir las carencias que afectan a los pueblos rurales e indígenas, los Gobiernos y la ciudadanía están obligados a construir programas que reconozcan la herencia cultural y lingüística.

Las lenguas y sus complejas incidencias sobre la identidad, la comunicación, la integración social y la educación, revisten una importancia estratégica para el desarrollo. En tal sentido, en el artículo 28 del Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales se instituye que: “en todos los casos siempre que sea viable deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena [...]” (OIT, 1991: 16).

En relación a la norma anterior, las experiencias de enseñanza deben estar encaminadas hacia el desarrollo armónico de los niños y las niñas en comunidades rurales e indígenas, es decir, una educación que propicie la autovaloración de las niñas y los niños, así como de los maestros y las maestras. Sin embargo, existen muchos factores que se infiltran en el proceso educativo que vulneran la realización de dichos derechos, quizá una investigación más minuciosa de dichos factores puede develar las intenciones ocultas de los diferentes programas educativos implementados que llevan a reproducir inequidades sociales y prácticas educativas que favorecen la homogeneización.

Ante el panorama normativo descrito, algo importante a destacar en este breve análisis es que las y los docentes no son recipientes pasivos de todos estos procesos, lo cual encara una poderosa oportunidad para hacer propuestas que conlleven a incrementar la calidad de la educación, mediante el diseño de estrategias para propiciar la enseñanza en lenguas originarias en el aula, de acuerdo con las características de cada comunidad educativa.

El avance normativo presentado nos deja preocupaciones centrales que deben ser atendidas para contribuir al desarrollo de los territorios y los pueblos. Así como llevar a cabo un proceso educativo dialéctico donde las lenguas originarias tengan presencia y se revitalice de esta forma a las comunidades originarias.

El que la educación no esté al servicio de la diversidad cultural, atenta contra el derecho a la educación y por tanto genera rezago, reproduce la pobreza y la desigualdad social. Coincidimos con Sichra (2005) cuando sostiene que la

particular manera de adaptación de los pueblos a contextos diferentes hace justamente la diferencia entre los pueblos. Sobre esta diferencia debe fundarse la interculturalidad en general y la educación intercultural bilingüe, en especial, no sobre la desigualdad.

Siguiendo esta misma línea de análisis, se puede asumir que la discriminación aún en el siglo XXI sigue siendo un serio impedimento para que la niñez rural e indígena gocen del derecho a la educación, ya que por un lado se ha logrado la obligatoriedad de la educación básica y media superior a 15 años y el derecho de a ser educados en su propia lengua. Pero nos encontramos con bajos índices de escolaridad y la alta deserción escolar de las poblaciones rurales e indígenas (SEP, 2011).

De acuerdo con el estudio de niñas y niños fuera de la escuela de la UNICEF en México, los resultados hacen patente que los grupos que menos ven cumplido su derecho a la educación son quienes residen en ámbitos rurales, la población de origen indígena, los niños que trabajan, y quienes habitan en hogares de bajo nivel de ingreso (2016:11). Aunado a esto, para lograr la equidad de oportunidades, será necesario eliminar las desigualdades generadas por sexo, clase social, raza, lengua, condición étnica o cultura que pudieran funcionar para la desigual distribución de los recursos y bienes sociales. En otras palabras, se requiere la posibilidad efectiva de éxito escolar para todos los grupos culturales preservando la propia identidad y auto-respeto, al tiempo que se progresa sin avergonzarse y renunciar a ellos.

En este sentido, la percepción de los docentes rurales se hace notable, pues las desigualdades no pueden ser definidas solamente como atraso de la población en abstracto, siendo así, el rezago de la población rural es producto de las condiciones sistémicas de pobreza, marginación y carencia de servicios educativos adecuados a sus condiciones culturales de aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, se abre una nueva brecha de análisis en torno de si la formación educativa dirigida a las niñas y los niños en las zonas rurales e indígenas considera el pleno respeto de su estilo de vida, así como la preservación y revalorización de su cultura. Es imprescindible reflexionar el papel de la educación, es decir, si está respondiendo al derecho de educación de los pueblos y comunidades, o se ha convertido en un mecanismo de persuasión social y legal para imponer la educación castellanizadora y disolver las culturas y las escuelas rurales. La cuestión no es ociosa, pues a pesar de que la educación se ha planteado en nombre de la igualdad, según el informe antes mencionado, en el caso de los niños en edad de cursar primaria, la proporción que trabaja es mayor en quienes habitan en zonas rurales (23.4%) que en quienes habitan en zonas urbanas (18%). En el caso de los que asisten un altísimo porcentaje no logra llegar al nivel que en México se establece como obligatorio. Mientras que, el porcentaje para quienes viven en las áreas rurales y no asisten a la escuela es de 9.48%, comparado con 7.03% que vive en zona urbana. Se trata de una diferencia de más de dos puntos porcentuales.

Se puede afirmar, entonces, que el derecho a la educación está directamente relacionado con las condiciones de vida que acrecientan o disminuyen las demandas de oportunidades de desarrollo escolar pertinentes.

Las ideas que se presentan en este artículo además de presentar saberes y conocimientos de jóvenes que lograron superar diferentes desafíos para lograr la educación superior, son un manifiesto a favor de la diversidad, la inclusión y que tienen la verdadera intención de hacer cumplir el derecho a la educación para no convertir -una vez más- la idea de la educación para la diversidad en un simple y demagógico conjunto de especulaciones pedagógicas.

En el sentido operativo, queda mucho por aprender y construir en cuanto cómo enseñar en correspondencia con el reconocimiento de diversidad y las formas de conformar la calidad con estrategias pedagógicas pertinentes que coadyuven a la atención de la demanda de educación en las zonas rurales.

De estos datos se puede deducir la importancia de transformar las prácticas de enseñanza del sistema dirigido a la población rural e indígena, adoptar un modelo que reconozca positivamente las diferencias y, al mismo tiempo, ofrezca a las niñas, niños y jóvenes rurales las oportunidades educativas que satisfagan sus necesidades e intereses específicos de aprendizaje. En un futuro, que se desea cercano, este proceso de transformación debe apoyar una vinculación más ventajosa de la población con su entorno y con el resto de la sociedad. Pero esto sólo será posible si se entiende que el marco político-educativo de la educación rural, no es ajeno ni independiente de los procesos didácticos y su análisis permanente.

Las proposiciones didácticas que se presentan en este documento tienen origen en las situaciones vividas y sentidas por quienes los comparten, dichas proposiciones son iniciativas que pueden beneficiar a las comunidades educativas en zonas rurales e indígenas. Pero al mismo tiempo, se trata de un llamado al colectivo docente para continuar en la lucha por hacer cumplir el derecho a la educación de calidad para la infancia rural e indígena.

UN ACERCAMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA PROPICIAR LA ENSEÑANZA EN LENGUAS ORIGINARIAS EN EL AULA

La finalidad de la investigación fue determinar las proposiciones didácticas para propiciar la enseñanza en lenguas originarias en el aula rural.

Dichas proposiciones didácticas cobran importancia ya que permiten interpretar lo que ocurre en la escuela. Dicho de otra manera, admiten mirar lo que las y los docentes hacen al interior del aula, las interacciones constructivas entre el grupo, todas esas interacciones enmarcadas en un contexto sociocultural y curricular. Ante tales datos se consideró importante realizar una somera aproximación conceptual a qué entender por proposiciones didácticas.

En este documento aludiremos al término proposiciones didácticas para definir ciertos rasgos comunes de las formas de trabajo docente, que son indispensables para que pueda llevarse una educación respetuosa de las diferencias lingüísticas presentes en el aula (Hernández, 1993). Es decir, actividades que promuevan la interrelación entre culturas y lenguas a partir de un diálogo respetuoso (Muñoz, 2000). De manera que los procesos que se llevan a cabo en el aula no pueden ser pensados al margen de las lenguas originarias, pues para que prosperen todas las iniciativas en materia de educación, mejore la calidad de la enseñanza y se llegue a quienes han quedado al margen hay que tomar en cuenta esta diversidad lingüística.

Se entiende por lenguas originarias todas aquellas que son anteriores a la difusión del idioma español, que se preservan y emplean en el ámbito del territorio nacional (INALI, 2008). Reflexionar sobre las proposiciones didácticas para la enseñanza en lenguas originarias en el aula rural es darnos cuenta que en la diversidad cultural y los contextos multilingües se encuentra justamente nuestras mayores fortalezas como país, pues la diversidad es fuente inagotable de conocimiento.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO: PERCEPCIONES DE DOCENTES RURALES DEL ESTADO DE YUCATÁN.

La unidad de análisis son ocho estudiantes, dos hombres y seis mujeres, de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) de la Universidad Pedagógica Nacional-Subsede de Peto, Yucatán, a partir de su incorporación al curso de “Lenguas, grupos étnicos y sociedad nacional”.

La metodología se desarrolla a partir de la técnica de encuesta, utilizando como instrumento de recolección de datos el cuestionario: “Situación lingüística en la comunidad, la escuela y el aula editado por SEP/CONAFE/DGEI (1997)” (Ver anexo 1) (UPN, 2000c). Este documento/cuestionario está considerado para ser resuelto al inicio del curso y tiene la finalidad de que las y los estudiantes caractericen el uso de las lenguas en la comunidad, la escuela y el aula.

La actividad considerada para el análisis fue solicitarle a las y los estudiantes/docentes describir en un breve texto la situación lingüística de su aula, así como su experiencia en la enseñanza en lengua maya peninsular o maya yucateco.

Los ocho estudiantes/docentes que participaron en este ejercicio de análisis-crítico cursaban el tercer semestre de la licenciatura. A continuación se presenta el perfil general de las y los estudiantes participantes:

Primero, con respecto al grado máximo de escolaridad alcanzado por los alumnos, el 100% cuenta con estudios de bachillerato, el 80% es hablante de lengua maya yucateco y el 100% cuenta con experiencia docente frente a grupo, es decir, ha impartido clases en primarias rurales, algunos pocos adscritos a la Dirección de Educación Indígena y otros al Consejo Nacional de Fomento Edu-

cativo (CONAFE).² Sus edades oscilan entre los 20-32 años y sus años de experiencia en el aula varía entre 2 y 6 años; todas y todas cubren contratos temporales, ninguno tiene plaza definitiva en la Secretaría de Educación Pública (SEP). De las ocho personas encuestadas, todas han sido maestros rurales en el CONAFE, seis se identifican como jóvenes mayas y dos mujeres dudan de su adscripción porque dicen no hablar la lengua maya. Se utiliza esta descripción general del grupo con el que se trabajó para proteger su identidad.

La siguiente sección presenta los hallazgos encontrados luego de analizar lo reportado en el instrumento de investigación.

PROPOSICIONES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA EN LENGUAS ORIGINARIAS EN EL AULA

Se encontró que, a pesar de ser las y los estudiantes/docentes han participado en diferentes cursos de formación, se enfrenta serios desafíos para generar procesos áulicos con pertinencia lingüística, es decir, diseñar estrategias innovadoras que propicien la enseñanza en lenguas originarias en el aula, que contribuyan a la superación de las desigualdades y a la construcción de interacciones constructivas en lengua originaria, en el caso de Yucatán, maya yucateco.

Las y los estudiantes/docentes comentaron que conocer la situación lingüística del espacio áulico es clave para construir secuencias didácticas pertinentes a las necesidades del grupo. La actitud que las y los estudiantes reportan ante la posibilidad de propiciar la enseñanza en lenguas originarias en el aula fue muy positiva, la mayoría reconoció la importancia de la lengua materna/primera lengua (L1) en la constitución del individuo, así como preocupación por analizar su propia situación como hablante de una lengua originaria (lengua maya en este caso) y a partir de esto, revisar la atención que da a la diversidad cultural y lingüística en su grupo escolar. A continuación se presentan las proposiciones didácticas que consideran importantes a considerar para fortalecer la enseñanza en las escuelas rurales:

a) El intercambio constructivo de conocimientos. Las y los docentes encuestados, reconocen el valor del intercambio de conocimientos en el aula, pues no sólo es el o la docente quien enseña o guía. Igualmente las y los estudiantes tienen la función de colaborar en ese encuentro constructivo de saber. En tal sentido consideraron importante revisar los supuestos (creencias, saberes, normas) y sus haceres pedagógicos. Los problemas que surgen en ocasiones se derivan de los intereses, preocupaciones y deseos, ya que muchos docentes rurales -según lo comentaron- dejan de valorar el conocimiento comunitario y admiran todo lo de fuera.

2 El CONAFE es un organismo descentralizado que tiene como tarea brindar servicios de educación inicial y básica a niños y adolescentes que habitan en localidades marginadas y/o con rezago social. (Recuperado el 15 de mayo de 2017 de, <https://www.gob.mx/conafe/que-hacemos>).

Las y los docentes participantes siempre destacaron los conocimientos que aporta la comunidad y cómo juntos podían mejorar los procesos de enseñanza y sobre todo, hacer posible la enseñanza en lenguas originarias con una visión desde adentro.

b) Diseño de material didáctico relevante. Las maestras y maestros comentaron que es importante que se imparta una educación en las lenguas originarias, pero dado que existen pocos materiales adaptados al contexto cultural, se requiere de un trabajo en conjunto con la Asesoría Técnica Pedagógica. Aclarando que la mayoría de las veces se piensa en la Asesoría Técnica como supervisión y no como apoyo pedagógico. Las y los docentes encuestados, mostraron consenso en que el acompañamiento técnico pedagógico se refiere a un apoyo al maestro o maestra en el aula para diseñar estrategias que propicien la enseñanza en lenguas originarias, es decir, por medio de materiales innovadores que brinden oportunidad para que sean el equipo docente y pedagógico quienes contextualicen los libros de textos.

c) Diálogo comunitario. Las y los estudiantes/docentes comentaron que es muy importante propiciar en las niñas y los niños la confianza para conversar, interactuar en lenguas originarias. Asimismo, consideran que resulta primordial que las intervenciones educativas promuevan el desarrollo de la libre expresión oral en la primera lengua (lengua materna, L1), porque hacer sentir al grupo un espacio seguro y ameno permitirá conocer otras formas de utilizar el lenguaje y con ello fortalecer su identidad. Por ejemplo, comentaron que en las escuelas rurales, muchas veces no consideran el uso de las lenguas originarias, enfocándose a usar el español como lengua de enseñanza; sin embargo, en estos contextos recuperar las funciones y usos de las lenguas por los hablantes permite comprender la complejidad de las estrategias comunicativas y proporcionar el acompañamiento educativo adecuado.

d) Utilizar las lenguas originarias. Será necesario considerar en todo momento palabras y frases claves para contextualizar el contenido de los libros de texto, no se trata únicamente de centrarse en intentar desarrollar las competencias del área de comunicación y lenguaje, sino brindar oportunidades para utilizar las lenguas originarias, pues más que preservar se trata de darle un uso educativo real. Los propios docentes dudaron en afirmar que todo lo que se aprende en una lengua puede usarse en la otra, dado que la escuela como herramienta de asimilación da muestra de lo contrario.

e) La traducción e interpretación. Cuando él o la docente no considera la diversidad lingüística del aula, la explicación de las actividades suelen ser únicamente en español, algunas de las razones comentadas es que el español es muy valorado por la comunidad. Otros creen que como las niñas y los niños ya hablan su idioma originario, entonces, en la escuela toca aprender español, incluso lo consideran parte de la inclusión educativa cuando hablamos de espacios rurales. Los maestros pertenecientes al CONAFE comentaron que es importante apoyar a las alumnas y los alumnos con traducciones en el pizarrón, estos docentes son

de la idea que mientras mejor se incorporen las lenguas originarias al currículo escolar, más probabilidades tienen alumnas y alumnos de llegar a un nivel escolar más alto; señalaron que es importante utilizar las lenguas originarias en todos los grados de educación básica, por lo menos como medio de instrucción en las escuelas donde la población es rural, y así tener un mejor rendimiento escolar. Por eso las y los participantes en el estudio comentaron la importancia del dominio de la lengua de la localidad por parte de maestros y maestras para realizar las explicaciones en ambas lenguas y traducir algunos los textos que sean necesarios

f) Intercambio de experiencias educativas. De acuerdo con lo anterior, resulta clave crear espacios de diálogo, intercambio de experiencias y prácticas educativas entre las y los docentes que contribuyan a mejorar el aprendizaje de los niños y las niñas. En este caso, tal y como lo externaron el grupo de LEPEPMI, a veces en las reuniones de trabajo no se comparten prácticas educativas y más bien se centran en cuestiones administrativas. La percepción general de las y los docentes es que el intercambio de experiencias es un recurso para mejorar las prácticas pedagógicas, y sobre todo, propiciar la enseñanza en lenguas originarias en el aula, así como brindar una educación pertinente y relevante en el aula.

g) Talleres de investigación rural. Los y las docentes encuestados les preocupan los procesos de enseñanza en lenguas originarias en el aula, sostienen que las escuelas rurales son espacios interculturales, y las lenguas originarias no son exclusivas de las escuelas indígenas, objetando en sus escritos presentados que existen diversos patrones de entender el mundo, pero no todos son reconocidos en el aula. De ahí que argumenten que todas las escuelas son interculturales y no sólo las indígenas deben considerar la cuestión lingüística.

En los espacios áulicos donde tengan presencia varias lenguas originarias, resultaría un gran aporte conocer un poco sobre ellas mediante talleres de investigación que involucren a más personas hablantes de esas lenguas. La idea es aprender de forma conjunta, y desarrollar actitudes comunicativas.

h) La planeación y la programación de las clases. El aspecto cultural y lingüístico con frecuencia se deja de lado cuando se planean las clases. Así, según lo comentado por las y los docentes, el entorno cultural y lingüístico es clave para la programación de una enseñanza con significado. A través de la planeación se tiene la oportunidad de incorporar las lenguas originarias a los espacios áulicos, así como empezar a escribir palabras, frases y oraciones de acuerdo con el diálogo que decidan emprender. En consecuencia se podrá establecer vínculo escuela-comunidad para aprender variedad de canciones, cuentos, historias y ceremonias en las lenguas originarias de la localidad.

Pensando en docentes que son asignados a centros de trabajo donde se hablan lenguas originarias, la planeación será una circunstancia indirecta para elaborar estrategias en lenguas originarias, dado que muchos docentes no cuentan con las herramientas para poder enseñar las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer, escribir).

En su preparación actual, las y los docentes encuestados reconocieron que no han recibido formación docente adecuada para enseñar en lenguas originarias. En esta situación, las y los docentes consideran clave apoyarse en las personas bilingües de la comunidad para empezar a trabajar algunos contenidos temáticos, sin violentar a las niñas y los niños. Se hace la propuesta de aprovechar espacios naturales de conversación comunitaria a favor de la enseñanza y así evitar sentir frustración como docente.

PREOCUPACIONES FINALES: OPORTUNIDADES PODEROSAS

En este artículo se reflexionó acerca de las proposiciones didácticas para propiciar la enseñanza en lenguas originarias en el aula.

Los estudiantes/docentes coinciden en la importancia de armonizar la tarea educativa mediante el diseño de estrategias que propicien la enseñanza en lenguas originarias, pues dadas las condiciones de aplicación de los currículos oficiales se tiene como uno de sus efectos más perversos la estigmatización educativa de los niños y las niñas de las comunidades, atenderlos como población en desventaja a manera de educación de segunda.

Se debe considerar también lo comentado por las y los docentes respecto la formación más adecuada para fortalecer las prácticas educativas. Según lo mencionado, no basta con una capacitación docente centrada en aspectos de orden lingüístico, se requiere que su formación integre también la percepción cultural que se expresa a través del idioma. Igualmente se necesitan continua reflexión y análisis de la práctica pedagógica y el papel sociocultural que desempeña el docente.

Las y los estudiantes/docentes reiteraron que conocer la situación lingüística del espacio áulico es clave para construir secuencias didácticas pertinentes. En tal sentido destacaron que se hace necesario el diseño de una propuesta de formación docente que contribuya a fortalecer procesos pedagógicos para el medio rural, que revise y confronte de forma crítica el quehacer docente y que permeen el proceso de enseñanza en lenguas originarias.

Las y los docentes manifestaron su inadecuada formación y su gran deseo por propiciar la enseñanza en lenguas originarias en el aula. De acuerdo a sus percepciones, la licenciatura les parece una herramienta que tiene el potencial para apoyar una educación más cultural y lingüísticamente pertinente para sus alumnos.

Las y los docentes participantes en el estudio tienen grandes expectativas respecto a la licenciatura, sin embargo, siendo parte del programa consideran que ya no se trata de esperar, sino emprender. No por ello, dejaron de mencionar que la LEPEPMI puede aportar más de lo que ha aportado hasta hoy, quizá resulte un buen momento para aprender de la experiencia y retroalimentar el proceso que hasta ahora se ha realizado, especialmente si toda la comunidad educativa se une. La clave está en no dejar silenciar esas voces que tienen mucho que aportar para el bien de la institución, la licenciatura y la educación.

De acuerdo con lo anterior, las y los docentes encuestados han sido influenciados positivamente por el proceso que hasta ahora han llevado en la licenciatura que cursan. Aunado a esto, recomiendan considerar una valiosa alianza educativa donde la comunidad sea co-formadora de docentes y discentes en este contexto.

La docencia no puede seguirse viendo como una profesión aislada y solitaria. Las escuelas que se ubican en las áreas rurales demandan esta colaboración. Según lo externado, las y los docentes consideran importante no perder el sentimiento de trabajo en equipo desde un enfoque más humano que considere las experiencias comunitarias y de otros docentes. En las áreas rurales la compañía pedagógica/comunitaria es fundamental.

Finalmente, el estudio presentó ciertas limitaciones tales como que solamente participa un grupo de la licenciatura en educación primaria y que no se realizó entrevista para profundizar en la información recabada. No se pretende con este breve artículo, generalizar las conclusiones; el tema de las proposiciones didácticas para el diseño de estrategias que promuevan la enseñanza en lenguas originarias se reforzaría ampliamente si se considerará: la necesidad de una discusión y una planeación secuencial-congruente de buenas prácticas; cómo focalizar contenidos a enseñar y cómo enseñar para aprender y no para cumplir el programa.

BIBLIOGRAFÍA

- CONSTITUCIÓN Política de los Estados Unidos Mexicanos (2008), recuperado el 4 de junio de 2017, de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.html
- HERNÁNDEZ, F. (1993). "Aspectos complementarios sobre la instrucción y el aprendizaje", en: *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós, pp. 89-100.
- FONDO de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2016). *Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela*, recuperado el 15 de junio de 2017, de: https://www.unicef.org/mexico/spanish/publicacionesderechosninos_34284.html
- INSTITUTO Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: INALI.
- LGDLPI (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, recuperado el 5 de mayo de 2017, <http://www.inali.gob.mx/pdf/ley-GDLPI.pdf>
- LÓPEZ, L. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: FUNPROEIB Andes.

- MUNOZ, S. (2000). "La Fundamentación teórica la educación multicultural e intercultural". En: SEP, *Antología Temática Educación Intercultural*. México: Secretaría de Educación Pública.
- ORGANIZACIÓN Internacional del Trabajo (OIT) (1991). *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo*, recuperado el 4 de octubre de 2017, de: http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169
- PLAN Nacional de Desarrollo (2013-2018), recuperado el 5 de mayo de 2017, de <http://pnd.gob.mx/>
- PROGRAMA Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018, recuperado el 20 de mayo de 2017, de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32305/cdi-programa-especial-pueblos-indigenas-2014-2018.pdf>
- PROGRAMA Sectorial de Educación 2013-2018, recuperado el 15 de junio de 2017, de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569
- SICHTA, I. (2005). "¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística". *Revista de Educación Intercultural Bilingüe Qinasay*, Vol. 3. Cochabamba, pp. 161-181.
- SECRETARÍA de Educación Pública (2011). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- UNIVERSIDAD Pedagógica Nacional (UPN) (1993). *Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- UNIVERSIDAD Pedagógica Nacional (UPN) (2000a). *Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Oral y Escrita I. Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- UNIVERSIDAD Pedagógica Nacional (UPN) (2000b). *Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Oral y Escrita II. Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- UNIVERSIDAD Pedagógica Nacional (UPN) (2000c). *Lenguas, grupos étnicos y sociedad nacional*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- VON GLEICH, U. (1988). "Lengua Materna", en: *Educación primaria bilingüe intercultural*. Eschborn, Alemania, GTZ-GmbH, pp. 84-90.

ANEXO 1. ENCUESTA REALIZADA
EL USO DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS EN EL AULA

Cuando un niño llega al aula lleva consigo un cúmulo de experiencias, cuyo reconocimiento es el punto de partida para cualquier proceso de aprendizaje. Dichas experiencias se expresan a través de sus lenguas maternas, principal medio de comunicación con los demás. En las comunidades rurales e indígenas las lenguas pueden ser alguna lengua indígena o el español, además es muy frecuente que las niñas y los niños sean bilingües en diversos grados. A veces conocen más la lengua indígena y en otras ocasiones es mayor su conocimiento del español.

Es importante que en la escuela se consideren las circunstancias culturales lingüísticas que existen en el entorno del niño, además de las formas como nos transmiten los conocimientos en la vida cotidiana de la comunidad

En la medida en que los contenidos escolares sean significativos para que los alumnos, se podrán crear situaciones de aprendizaje que fortalezcan su identidad como parte de su grupo social, que permitan valorar y enriquecer las experiencias para un mejor desempeño en otros grupos sociales.

1.- Considerando las características del grupo que atiende actualmente, las actividades que realizan y las formas en que se comunican, complete los enunciados y responda las preguntas que se presentan enseguida.

Para explicar los contenidos escolares, les hablo en:	
Para preguntarme, los alumnos usan la lengua:	
Los alumnos se comunican entre sí usando la lengua:	
Los ejercicios para el aprendizaje los escribo en:	
Para dar las instrucciones a los alumnos utilizo la lengua:	
Los ejercicios para la evaluación los escribo en:	
¿Cuántos alumnos hablan dos lenguas en mi grupo?	
¿Cuántos alumnos hablan sólo español?	
¿Cuántos alumnos hablan lengua indígena/ originaria?	

2.- Con base en sus respuestas a las últimas tres preguntas califique la situación lingüística de su grupo.

- a) Monolingüe en lengua indígena/originaria
- b) Monolingüe en español
- c) Bilingüe con predominio del español

Otra forma de calificar la situación lingüística que usted considere pertinente.

3.- Con base en la situación lingüística de su grupo de alumnas y alumnos elabore una lista sobre las dos cuestiones que se anotan a continuación:

Que problemas se presentan durante las actividades de enseñanza (considere el grado de su grupo o si es multigrado).

¿Cuáles son sus proposiciones didácticas para resolver estos problemas?

4. Comente la experiencia del ejercicio anterior con los compañeros de su escuela y elabore sus conclusiones respecto a la situación lingüística del aula.

5.- Para terminar, le recomendamos ajustar los guiones de clases de las lecciones que elabore en el curso Estrategias de Aprovechamiento de los Recursos para el Aprendizaje, incorporando los resultados que obtuvo en los ejercicios de reconocimiento de la situación lingüística de la comunidad, escuela y el aula.

Cuestionario modificado de "Situación lingüística en la comunidad, la escuela y el aula" Verano 1997". En: Lenguas, grupos étnicos y sociedad nacional. México: Universidad Pedagógica Nacional.

K'ÉRI JORHENKORHEKUA.

CERRANDO LA BRECHA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
PARA LOS JÓVENES INDÍGENAS DE MICHOACÁN

BERTHA DIMAS HUACUZ

El Día Internacional de los Pueblos Indígenas, celebrado cada 9 de agosto por iniciativa de las Naciones Unidas desde 1994, estuvo dedicado en 2016 al tema del Derecho de los Pueblos Indígenas a la Educación —un derecho que está resguardado por la “Declaración de las Naciones Unidas Sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas—.

A pesar de los preceptos de este instrumento internacional (ONU, 2007), y de la propia Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el “derecho a la educación” no ha favorecido como debería, a los habitantes de los pueblos y comunidades indígenas de nuestro país. Existen amplias brechas en el acceso a las escuelas, en todos los niveles, aunado a la escasa calidad de la educación que reciben los niños, niñas y jóvenes indígenas.¹

La tecnología de la educación rural e indígena en México es primordialmente de lápiz-y-cuaderno. La infraestructura escolar, en general, está constituida de escuelas y mesabancos en malas condiciones, materiales didácticos limitados y maestros con una preparación insuficiente e inadecuada.

La trayectoria de educación de los niños, niñas y adolescentes de México, en general, en ese ambiente rural desfavorecido, se caracteriza por su elevada repro-bación y deserción escolar (INEE, 2016, 2017; Juárez, 2016). Por otra parte, las condiciones de “educabilidad” están deterioradas a causa de la precaria nutrición de niños y jóvenes (Dimas Huacuz, 2016a), así como por la desintegración familiar que resulta de la imparable migración laboral de padres y familiares.

Además de que el analfabetismo entre la población indígena no ha sido eliminado, existe un enorme rezago educativo. Mientras que en México un joven, hablante de alguna lengua indígena, alcanza solamente 6.6 años de escolaridad (en promedio), la educación de un joven no indígena es de 9.4 años (INEE, 2016:25).

¹ Ver Blanco Gómez (2010) y UNICEF-INEE (2016) para una descripción del marco legal que garantiza a todos los niños, niñas y adolescentes mexicanos el derecho a la educación. INEE (2017:13-17) presenta además los elementos que definen la calidad educativa como un derecho humano (inalienable).

En este mismo sentido, el 60% de la población de hablantes indígenas de México, mayor de 24 años de edad, no terminó su educación primaria, en tanto que apenas el 33% cuenta con la primaria completa. Por otra parte, sólo el 5% de este mismo universo poblacional terminó la secundaria; y, aproximadamente, sólo el 2% alcanzó estudios completos de educación superior (WBG, 2015:108).

SER JOVEN INDÍGENA EN MICHOACÁN

Una característica socioeconómica de la población del estado de Michoacán, es el elevado número de personas que año con año emigran a los Estados Unidos de América en busca de sustento y bienestar familiar (Dimas Huacuz, 2006, 2008). Otra característica es el alto porcentaje de jóvenes rurales e indígenas que por múltiples razones, incluyendo principalmente carencia de recursos económicos y el bajo nivel educativo, no acceden a la educación preparatoria.²

Además de las deficiencias y limitaciones educativas en las zonas rurales, nuestros adolescentes y jóvenes enfrentan serios problemas como consecuencia de un mundo en cambio constante. La convivencia y responsabilidades de los jóvenes dentro de la organización rural y comunal, están cediendo ante la complejidad y las presiones del mundo exterior. Las estructuras familiares se deterioran. Los jóvenes afrontan por sí mismos y sin preparación, nuevos riesgos y nuevas necesidades. Mientras que su sexualidad y su condición de jóvenes indígenas no se encuentran debidamente encauzadas, sufren, además, de una escasez extrema de oportunidades de trabajo, aunado a la falta de condiciones propicias para realizarse como mujeres y hombres íntegros. (Dimas Huacuz, 2016a).

En resumen, muchos de nuestros jóvenes indígenas inician el ciclo vital de adolescentes como rezagados escolares, lo continúan como rechazados universitarios y, en consecuencia, engrosan forzosamente las filas del desempleo, el trabajo informal y la emigración.

² Las estadísticas más recientes del país indican que la proporción de jóvenes (15-19 años) que se encuentran fuera de la escuela o que dejan la educación media superior es mayor que en los niveles iniciales de la educación obligatoria (INEE, 2017). Los datos de las encuestas más recientes también confirman que los factores económicos son preponderantes en la inasistencia a la escuela y el abandono escolar entre los jóvenes urbanos y rurales del país, además de otras causas importantes, interrelacionadas, i.e. escolares-educativas, personales-familiares, la insuficiente calidad educativa (idem).

EL DERECHO TESTAMENTARIO A LA EDUCACIÓN Y EL BIENESTAR

Esta situación no debería de ser así. No en el pasado, menos ahora. La educación media superior/superior en Michoacán fue concebida a través de la semilla intelectual plantada en el Colegio original de San Nicolás Obispo, creado por Vasco de Quiroga en Pátzcuaro en 1540. El colegio fue construido, físicamente, con la mano de obra de nuestros antecesores p'urhépecha de las comunidades de la región lacustre (Dimas Huacuz, 2016b).

Está enunciado claramente en el testamento del Obispo Vasco de Quiroga, que los indígenas del lago de Pátzcuaro, y los hijos de sus hijos, podrían ser educados gratuitamente en dicho colegio perpetuamente, como recompensa y satisfacción en tanto “dichos indios [...] trabajaron en los edificios del colegio y aposentos y capillas” (Warren, 1997: 56-57). Para esto, Tata Vasco hace entrega de una gran parte de sus bienes al Colegio de San Nicolás, institución pilar fundamental sobre la que se edifica institucionalmente, a partir de 1917, la ahora Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Más recientemente, en 1940, se celebró en la ciudad de Pátzcuaro el Primer Congreso Indigenista Interamericano, donde se discutió por primera vez en la historia moderna acerca de los indígenas y sus problemáticas. De ahí partió la creación del Instituto Indigenista Interamericano y, años más tarde, en 1948, la fundación del Instituto Nacional Indigenista (INI), antecesor en México de la ahora Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2003). Además, el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL), institución pionera de carácter multilateral, fue establecido en la misma ciudad en 1950 para contribuir a eliminar el analfabetismo en México y los demás países de Latinoamérica (Dimas Huacuz, 2008).

A pesar de esta atención institucional que se esperaba rindiera frutos después de 75 años, las condiciones de vida de los habitantes de las comunidades p'urhépecha de Michoacán, y de los demás pueblos indígenas de México, no han mejorado. Contrario a los requerimientos mínimos de una vida digna, los rezagos son amplios. Predominan la pobreza y la marginación. De acuerdo con el informe “Medición de la Pobreza en México 2014”, del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), la pobreza alcanzó al 73.2% de la población indígena, en el ámbito nacional mexicano, en comparación con el 43.2% de la población no indígena. Además, la proporción de “carentes alimentarios” aumentó de manera severa entre los indígenas del país, i.e. de 34.4% a 38.8% en el periodo 2012-2014.

De acuerdo con el Índice de Desarrollo Humano (IDH), elaborado por las Naciones Unidas para los pueblos indígenas de México (PNUD, 2010), los parámetros de desarrollo humano incorporados en dicho índice (salud, educación, ingreso) son sistemáticamente más bajos en los municipios indígenas, encontrándose mayores diferencias socioeconómicas entre las poblaciones indígenas y las no indígenas. El IDH para la población indígena de Michoacán es de 0.6565; el IDH para la población no indígena de la entidad es de 0.7298.³

Más todavía, los indígenas de Michoacán están en una posición de mayor rezago, en comparación incluso con las poblaciones indígenas del resto del país. Los indígenas mazahua, nahua, p'urhépecha, otomí —originarios de la cuna del indigenismo—, ocupan en conjunto la posición 26 entre los habitantes indígenas de las 32 entidades de México (ídem).⁴

CONDICIONES DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

El acceso a la educación de los jóvenes indígenas de México y Michoacán es muy limitado. Si bien se hace necesario saber más acerca de la educación de los niños, niñas y adolescentes indígenas, y medir mejor los aspectos pedagógicos y de aprendizaje (Schmelkes, 2013), es claro que el subsistema de educación intercultural bilingüe (EIB) del país no ha logrado eliminar las brechas sociales entre las regiones del país; ni ofrecer educación de suficiente calidad en general, y con pertinencia lingüística-cultural, en particular.⁵

3 Al analizar países, entidades federativas o municipios, el IDH usa la esperanza de vida, la tasa de alfabetización, la tasa de matriculación escolar y el Producto Interno Bruto (PIB) por habitante, como variables para estimar las oportunidades de vida, adquirir conocimientos y allegarse los medios materiales necesarios para una vida digna. El 'índice' (escala de cero a uno) resulta de promediar los indicadores de estas tres dimensiones (salud, educación, ingreso). Un valor de uno correspondería al máximo logro posible.

4 Para una descripción actual del perfil indígena de México, y sus implicaciones en relación a las políticas públicas de desarrollo, inter alia, deben tomarse en cuenta los siguientes elementos, resaltados en el estudio del Grupo del Banco Mundial titulado *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI. Primera Década* (WBG, 2015): a) un número creciente de familias indígenas viven en entornos urbanos severamente marginales y sin servicios básicos. Más de la mitad de los indígenas de México habitan, ya, en zonas urbanas y no en el campo (54 %); y b) la población indígena estimada (2010) es de casi 17 millones; es decir, 15 por ciento de la población total, y no el 10 % o menos, que todavía se maneja en muchas esferas de la administración pública, con implicaciones que resultan en una menor asignación de recursos gubernamentales a regiones indígenas. No se trata, sin embargo, de considerar las estadísticas de la dinámica de migración urbano-rural, por sí mismas, sino de entender la complejidad de los procesos sociales y culturales que tienen lugar en zonas urbanas, e.g. reconfiguración de vivencias y actos sociales de pertenencia étnica; reproducción de

5 Los objetivos y metas del Programa Especial de Educación Intercultural y Bilingüe de México se detallan en CGEIB (2014).

INDÍGENAS ANTE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

Debe subrayarse que el eslabón más débil del Sistema Educativo Nacional (SEN), en general, y de la EIB del país, en particular, se encuentra en el nivel de la Educación Media Superior (EMS). Es así que sólo el 51.0 % de la población nacional cuenta con EMS completa (segmento 20-24 años de edad),⁶ i.e. un porcentaje muy limitado, en sí, a la vez que en comparación con otros países; también tiene implicaciones directas sobre la baja competitividad de sectores y el desarrollo regional de nuestro país (OCDE, 2016).

Para los indígenas del país, este indicador es de 35.5%; para los no indígenas, es de 52.7%. Entre los habitantes de Michoacán (indígenas y no indígenas), sólo el 38.4% cuentan con la EMS completa: el más bajo de las entidades federativas del país.

Estas brechas se amplían significativamente en el ámbito de la educación superior (ES): sólo el 20.4% de los mexicanos (segmento 30-34 años de edad) cuenta con (al menos) la licenciatura. En Michoacán este indicador es del 15.1%. Por su parte, en base a la adscripción étnica, para los mexicanos no indígenas este porcentaje alcanza el 21.7%; mientras que para los indígenas del país es apenas del 8.1%. La proporción de mujeres rurales, indígenas y pobres, que tienen acceso a las aulas universitarias, es todavía menor como consecuencia de las perniciosas barreras sociales y de género existentes (Dimas Huacuz, 2015).⁷

DISCONTINUIDAD ESTRUCTURAL DE LA EIB EN MICHOACÁN

Michoacán cuenta con una estructura establecida de EIB que abarca de preescolar a la secundaria. La entidad cuenta también con algunas instituciones de educación superior intercultural (Normal Indígena de Cherán, Tecnológico Superior P'urhépecha-Cherán, Universidad Intercultural Indígena de Michoacán-UIIM), pero la educación de nivel medio superior intercultural no está contemplada en los programas oficiales, ni opera una sola escuela oficial "intercultural" del nivel EMS.

6 Los datos básicos de esta sección son del estudio panorámico anual del INEE: *La Educación Obligatoria en México. Informe 2016* (INEE, 2016).

7 Evidentemente, hacen falta mayores detalles estadísticos, confiables y actualizados, sobre esta situación de limitada cobertura y acceso a la educación superior, en general, en el país, i.e. por entidad federativa, municipio, género, condición socioeconómica, lugar de origen / residencia, y adscripción étnica.

ANCLAJE SOCIAL-EDUCATIVO/JUSTIFICACIÓN DE ESTE TRABAJO

Sabiendo que una demanda significativa de servicios sociales y educativos, por parte de los jóvenes indígenas de Michoacán, se encuentra dispersa en lugares como Mexicali, Morelia, Tijuana o la zona conurbada de la Ciudad de México, se hace necesario contar con estudios metódicos sobre las aspiraciones educativas y profesionales de estos jóvenes. Esto se requiere para determinar tanto las carreras de su interés y vocación, como las dificultades (económicas, educativas, sociales) a las que se enfrentan para acceder a la EMS, concluir el bachillerato, y avanzar hacia la ES.

Específicamente, este trabajo se ubica en la necesidad de estudiar las trayectorias de educación de los adolescentes y jóvenes pre-universitarios indígenas (mujeres, hombres) en situación de vulnerabilidad;⁸ a la vez que de sistematizar la experiencia autónoma de la Escuela Preparatoria Indígena Intercultural de Santa Fe de la Laguna (EPII), respecto de: a) la importancia del surgimiento de esta institución ante la ausencia total de EMS-intercultural (pública, oficial) en las diversas zonas indígenas de la entidad (mazahua, nahua, otomí, p'urhépecha); y b) las dificultades a las que se han enfrentado los egresados de la EPII para continuar los estudios universitarios.

K'ÉRI JORHENKORHEKUA:

PERFIL DEL PROGRAMA Y MODELO EDUCATIVO

PANORAMA DEL PROGRAMA

El programa “K'éri Jorhenkorhekua. Cerrando la brecha de la Educación Media Superior para los jóvenes indígenas de Michoacán” es una iniciativa de construcción de activos humanos y sociales para los pueblos y comunidades indígenas p'urhépecha de Michoacán. Este programa busca impactar directamente tanto en la formación de los jóvenes educandos como en el desarrollo y consolidación de una plataforma innovadora de Educación Media Superior pública, laica, gratuita e intercultural.⁹

⁸ Nuestros estudios relacionados con el tema de este trabajo buscan ampliar la definición del grupo-meta de la investigación educativa rural de México, para incluir, además de niñas y niños, también a los adolescentes de las comunidades rurales e indígenas, en su condición de estudiantes de EMS. Esto es: a) abarcando también el nivel pre-universitario, mismo que es elemento componente del sistema de “educación obligatoria” del país (i.e. preescolar, nivel básico, educación media superior); y b) haciendo énfasis en su “situación de vulnerabilidad”, por las condiciones de marginación social, económica, educativa en la que se desarrollan como individuos, en contextos dinámicos tanto urbanos/peri-urbanos como rurales.

⁹ La narrativa de esta experiencia está construida en base de: a) la sistematización preliminar presentada

El programa consiste de una iniciativa principal con dos vertientes complementarias:

Escuela Preparatoria. La puesta en práctica del modelo educativo y de operación de la Escuela Preparatoria Indígena Intercultural de Santa Fe de la Laguna (EPII), institución que funciona de manera autónoma, bajo régimen comunal, con la anuencia de las autoridades de la localidad desde septiembre de 2010, con base en el esquema existente de escuela preparatoria incorporada a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH); y

Bachillerato Intercultural. El diseño y perfeccionamiento en la práctica de un perfil singular de “bachillerato indígena intercultural”, basado en la actualización y enriquecimiento de los planes de estudio de las disciplinas del bachillerato ‘nicolaita’ que se imparte en la UMSNH, complementado con elementos concretos de la cultura, historia, lengua, prácticas y saberes de los p'urhépecha.

El programa de la “prepa de Santa Fe” incuba un modelo de educación pre-universitaria y universitaria auténticamente indígena, enraizado en la comunidad, con proyección hacia el exterior e impulso para el avance profesional de los jóvenes en el contexto de su acceso a la educación superior y su permanencia, éxito académico y graduación de las universidades del país. La escuela es de naturaleza indígena, autónoma, comunal, bilingüe e intercultural, emanada de los principios sociales rectores de la comunidad p'urhépecha de Santa Fe de la Laguna.

Mientras que el bilingüismo de los profesores es una condición, distintivo y fortaleza de esta institución, la educación se imparte en ambas lenguas: p'urhépecha y español, con énfasis dual en: a) el entendimiento, recuperación y aplicación de los saberes tradicionales p'urhépecha, así como de la propia lengua; y b) el desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los jóvenes indígenas para su aprovechamiento exitoso de la educación superior. La actividad educativa de la EPII, en su totalidad, comprende, en intención, el objetivo de la formación fundamental que facilitaría el acceso de los egresados preparatorianos a las universida-

ante la edición 2015 del Premio Gobierno y Gestión Local, promovido por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), del cual este programa resultó semifinalista; b) una primera, breve reflexión compartida en el foro “Hacia un Modelo de Educación Indígena Intercultural” (Santa Fe de la Laguna, agosto 2013): <http://www.umich.mx/documentos/diapueblosindigenas-2013.pdf>; y [c.] los datos estadísticos relevantes, derivados del periodo en el que la autora ejerció como directora de la institución (2010-2014).

des estatales regionales y nacionales y, de este modo, conseguir su incorporación igualitaria a los procesos de movilidad social, e innovación social, económica y tecnológica del país.

ORIGEN/JUSTIFICACIÓN Y PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Eslabón faltante. El programa surge de la necesidad de darle continuidad a la educación intercultural actualmente en práctica en Michoacán, que opera con una brecha total entre la instrucción primaria/secundaria y la educación universitaria. Específicamente, como está mencionado en una sección anterior, las instituciones gubernamentales del sector educativo (Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Educación Estatal), sostienen la operación de escuelas interculturales bilingües en los niveles desde pre-escolar al secundario, además de varias instituciones estatales de educación superior con carácter intercultural, pero la educación de nivel medio superior no está contemplada en los programas oficiales. En concreto, el eslabón faltante en la cadena educativa intercultural es la educación media superior. El programa de la EPII busca cubrir esta brecha de cobertura educativa de EMS, con pertinencia para los educandos indígenas de la región lacustre de Pátzcuaro.¹⁰

Mientras que por muchos años se han hecho gestiones ante la Secretaría de Educación Estatal para la creación de escuelas secundarias y preparatorias para las comunidades / regiones indígenas, la respuesta ha sido siempre negativa. Ante las barreras de equidad del aparato-sistema de educación estatal/federal, la comunidad de Santa Fe de la Laguna tomó la iniciativa de crear sus propias escuelas indígenas interculturales, de nivel secundario y media superior.

La justificación original para la creación de la EPII consistió en: a) la limitada calidad de la educación impartida en las instituciones EMS de la región (Quiroga, Tzintzuntzan, Pátzcuaro), además de su falta de pertinencia lingüístico-cultural; b) la discriminación social y educativa que sufren los jóvenes indígenas de parte de profesores y compañeros, por su carácter étnico y rezago de habilidad de comunicación en español; c) la dificultad para asistir de muchos jóvenes por ra-

¹⁰ La autora de este trabajo participó en la creación/ organización, y como directora fundadora y profesora de la EPII-Santa Fe de la Laguna (período 2010-2014). Las tareas realizadas comprendieron: a) participación directa en la creación del Instituto Indígena Universitario para la Educación y el Desarrollo, AC, base jurídica-institucional de la escuela; y b) coordinación general de actividades académicas, administrativas y del cuerpo de profesores; formulación del plan de estudios del Bachillerato Indígena Intercultural; gestión del proceso de incorporación a la UMSNH y validación de estudios; promoción de la primera generación de bachilleres. Impartió diversas materias en ciclos semestrales sucesivos (Biología, Química, Ecología, Psicología, Sociología).

zones económicas (gastos en transporte, uniformes y útiles escolares); y d) para el caso de las mujeres jóvenes, las barreras socio-culturales y familiares que impiden salir a estudiar fuera de la localidad.

PERSPECTIVA INTERCULTURAL BILINGÜE

La escuela, sin embargo, no surge solamente como un mecanismo facilitador de acceso local a la EMS, considerando que esta es una obligación del Estado. Se trata de una iniciativa concreta de reconocimiento y ejercicio de la lengua y la cultura p'urhépecha; de práctica autonómica comunal, y de ejercicio del derecho al diseño/impartición de una educación propia en concepto, contenido y calidad.

La escuela es intercultural desde una perspectiva de convivencialidad/diálogo de saberes “desde lo indígena” y de proyección de “lo nuestro”; de aplicación de nuestros conocimientos y etno-prácticas dentro y fuera de la comunidad (“aprender de uno mismo”). El conocimiento científico intrínseco a los planes de estudio adoptados de la UMSNH (biología, física, matemáticas, química...), se complementa en las aulas, con elementos del conocimiento tradicional acumulado en los acervos de la lengua-cultura materna.

Estos conocimientos y valores, como la reciprocidad y la solidaridad, que ya se poseen y son de uso cotidiano en el entorno familiar/comunal por los maestros y alumnos: a) se manifiestan a través de los saberes, creencias, actitudes, discursos, juicios, raciocinios de estos actores sociales en el ámbito de las tareas escolares y su proyección hacia la comunidad (e.g. el orgullo de participar en actos cívicos en representación de la escuela); y b) se comunican a través de la instrucción, el diálogo, la discusión —tanto en lengua p'urhépecha como en español—, y otras acciones de reflexión que se promueven en el aula, además de visitas a museos, sitios arqueológicos (e.g. las yácatas: basamentos piramidales de Ihuatzio y Tzintzuntzan); prácticas de campo; participación en el encuentro ACUDE;¹¹ tareas de organización de eventos sociales/ culturales, realizadas colectivamente para beneficio de la comunidad, etcétera.

Por otra parte, la escuela preparatoria emerge y se considera como un “bien común” (físico e intangible a la vez). Es un ejemplo viviente de ejercicio de jurisdicción indígena, al estar construida sobre los sistemas normativos internos de la comunidad de Santa Fe de la Laguna, a la vez que practica las atribuciones político-administrativas de la vida civil y comunal local. El edificio donde opera

¹¹ Encuentro Académico, Cultural y Deportivo. Evento anual (con escuela-sede rotativa), competitivo y de convivencia de los alumnos y profesores de las escuelas preparatorias incorporadas a la UMSNH.

la escuela es una casa comunal rehabilitada, asignada por las autoridades para este fin. El nombre completo y oficial de la escuela —de la manera registrada ante la UMSNH, y para la validez de los certificados de bachillerato—, antepone lo indígena a lo intercultural.

Finalmente, elementos clave (escritos o implícitos) de la Misión/Visión de la escuela, apuntan a mantener un horizonte de institución educativa de calidad, al mismo tiempo que: a) promueve la tradición social “quiroyguiana”; b) salvaguarda, en forma activa, la lengua y la cultura p’urhépecha; y c) impulsa la movilidad social comprometida con los suyos, el avance profesional, y la participación ciudadana comunal de los jóvenes indígenas, en beneficio del desarrollo de nuestros propios pueblos y comunidades.¹²

ANTECEDENTES HISTÓRICO-EDUCATIVOS

Esta iniciativa de educación pública, autónoma, laica y gratuita, de nivel medio-superior, surge asociada a la Universidad Michoacana en 2010 por motivos históricos que involucran tanto al “Hospital” de la comunidad de Santa Fe de la Laguna como al Colegio de San Nicolás Obispo, en tanto ambas entidades fueron fundadas por Vasco de Quiroga. La escuela fue creada bajo nuestra interpretación e intención de reconstrucción de elementos clave del modelo de educación y bienestar comunitario concebido por “Don Vasco”, personaje notable y primer obispo de Michoacán quien fundó el Colegio de San Nicolás Obispo (1540) (fundamento de la educación superior en la región, y origen de la ahora Universidad de Michoacana), con el propósito de formar sacerdotes que, en aquel tiempo, lo auxiliaran en la evangelización de los naturales del vasto territorio bajo su jurisdicción (Warren, 1977).

12 Esta perspectiva se encuadra en los enfoques distintivos de la “educación media superior y superior indígena-intercultural”, por nosotros identificados, entre los que se encuentran: a) el aprendizaje activo a través del uso/aplicación de la biodiversidad presente en los territorios indígenas; b) la apreciación, vivencia y enriquecimiento del patrimonio biocultural heredado (tangibles, intangibles), incluyendo, e.g. las múltiples manifestaciones artísticas tradicionales, los sistemas de cargos sociales y compadrazgo, los valores de solidaridad/reciprocidad, etcétera, en conjunto con la participación de los jóvenes —honesta y comprometida—, en las actividades y estructuras de organización comunal; c) el ejercicio de la lengua materna, dentro y fuera del campus, y su proyección verbal y escrita por medio de las nuevas tecnologías; d) el manejo crítico/participativo de elementos pedagógicos y contenidos educativos; y e) la aplicación de los saberes tradicionales y el conocimiento científico en la enseñanza y acción-investigación interdisciplinaria, con impacto recíproco/transformativo de la escuela/universidad en el entorno social comunitario y la sociedad, en general.

LEGADO QUIROGUIANO

Las dimensiones sociales, económicas, y sobre todo ideológicas y de gobernabilidad del “modelo quiroyguiano” de acción social comunitaria están reflejadas en las Ordenanzas que elaboró Vasco de Quiroga para los Indios de Santa Fe de México, y en las prácticas de trabajo, educación y cooperación establecidas por él mismo en los Hospitales-Pueblo de Santa Fe de México y de Santa Fe de la Laguna (Michoacán). Las Ordenanzas constituyen un cuerpo de normas y valores para el trabajo comunitario, la solidaridad, la educación, la salud, la seguridad social, la gestión sustentable de los recursos naturales, y por lo tanto, el bienestar general de la comunidad (Rico Cano, 1994).

Don Vasco anhelaba que el trabajo comunal solidario de hombres y mujeres, jóvenes y mayores, así como la utilización de los recursos productivos de los territorios de la comunidad cubrieran ampliamente las necesidades para el cuidado de la salud, la alimentación, además de la atención digna y respetuosa de los enfermos, los pobres, los necesitados, los indios que habitaban en los montes huyendo de los españoles, los visitantes de otros pueblos y comarcas, la gente con capacidades diferentes (“tullidos”, “ciegos”), los niños con malformaciones, los huérfanos, los viudos, las mujeres solas, los damnificados, y los ancianos (Warren, 1999).

Tata Vasco enlazaba la planeación con el bienestar comunitario, para mantener esta última situación tanto en las épocas de buena cosecha como en aquellos años de crisis productiva o catástrofe natural. Se procuraba la limpieza e higiene, y que los edificios destinados a cumplir funciones de hospitalidad fueran amplios y debidamente organizados (“para los enfermos de males contagiosos y para los de enfermedades no contagiosas”), y mantenidos y reparados con oportunidad bajo una racionalidad económica práctica (ídem).

Ante todo, las Ordenanzas fomentaban, para que esto ocurriera, que los jóvenes fueran educados y prestaran servicios a la sociedad dentro y fuera de las comunidades de origen, y que los médicos fueran debidamente remunerados.

Aunque las Ordenanzas se enmarcan históricamente en un contexto de “conquista benevolente y conversión religiosa forzada”, dichos preceptos constituyeron una cabal y congruente legislación para la convivencia, el trabajo comunal, la salud, la seguridad social, la moral y la educación, además del bien de toda la comunidad (Rico Cano, 1994). Si bien es cierto que los resultados no fueron extensos y que la viabilidad de la expansión física y material del modelo estaba constreñida por el sistema dominante español, este experimento social merece tomarse en cuenta, sobre todo si lo revisamos de manera crítica y creativa ante nuestra situación actual.

Este legado “quiroguiano” es parte de nuestros activos tangibles e intangibles, como capital histórico-cultural de la comunidad indígena p’urhépecha de Santa Fe de la Laguna. Este patrimonio heredado es dual: a) es material, a través del Colegio de San Nicolás de Pátzcuaro y los Hospitales-Pueblo de Santa Fe; y b) es del pensamiento: el modelo humanista reflejado de manera práctica en las Ordenanzas de Santa Fe.

La herencia de Vasco de Quiroga, aunada a los elementos de capital social y humano con los que contamos —incluyendo nuestra organización social comunal, las prácticas y saberes tradicionales sobre la naturaleza; y los activos materiales (tierras, bosques, aguas) del entorno medioambiental—, constituyen los componentes físicos y principios normativos que han sustentado los sistemas organizacionales, propios de nuestra sociedad p’urhépecha hasta nuestros días.

BACHILLERATO INTERCULTURAL: MODELO EDUCATIVO

La escuela preparatoria busca consolidar un modelo de educación indígena intercultural bilingüe —culturalmente relevante y de calidad— de nivel pre-universitario (bachillerato), operando, ante todo, de manera presencial, i.e. en aulas y laboratorios, en contraposición con el esquema de tele-bachilleratos y tele-secundarias rurales del sistema educativo nacional.

El currículum de la escuela parte de los planes de estudio del bachillerato que se imparten en las escuelas preparatorias de la Universidad Michoacana. Nuestro modelo, además, enriquece y actualiza los planes de estudio del bachillerato nicolaita con materias que se cursan adicionalmente en varios semestres, incluyendo, conjuntamente, talleres, conferencias y visitas de campo a museos y sitios arqueológicos, bajo la vertiente troncal de “P’urhépecha: Historia, Lengua y Cultura”. También se imparten: el idioma inglés desde el primer semestre y clases prácticas de informática aplicada, pese a las limitaciones del equipo de cómputo (Anexo: Malla Curricular).

Una vez en operación, se buscó que la escuela consolidara la estructura del bachillerato intercultural bilingüe, para lo cual se hizo el ejercicio por separado de revisar críticamente la metodología del programa de competencias docentes en EMS, diseñando los planes correspondientes, de aplicación en cada uno de los seis semestres del ciclo completo de la vertiente troncal que aborda temas sobre la historia, lengua y cultura p’urhépecha. Mientras que el abordaje por competencias no fue adoptado por la escuela, el tema central y contenidos de la secuencia de asignaturas adicionales al bachillerato nicolaita se ejercen de forma creativa e

integral, enriqueciendo, año con año, las siguientes cuatro unidades de aprendizaje: a) Panorama histórico y cultural del pueblo p’urhépecha, partiendo de La Relación de Michoacán (Alcalá, 1540). b) Elementos y principios fundamentales de la lengua p’urhépecha para la comunicación oral y escrita (gramática, ortografía; lectoescritura; comunicación a través de los medios, radio comunitaria y redes sociales, etcétera). c) Elementos clave del conocimiento indígena tradicional y etnoprácticas de la región (medicina tradicional, gastronomía y nutrición, etnoagroforestería, artes, oficios) y d) Conceptos y aplicaciones de identidad, pertenencia e interculturalidad (¿Tarascos o P’urhépecha?, Año Nuevo P’urhépecha, actividades artísticas continuas y celebraciones en el ámbito dinámico del ciclo cultural anual de la comunidad, etcétera) (Dimas Huacuz, 2012).

EPII: DISEÑO, CREACIÓN, PUESTA EN MARCHA Y OPERACIÓN

En consecuencia, y de manera específica, el programa “K’éri Jorhenkorhekua” consiste en: a) el diseño institucional, formalización legal de la escuela, adecuación física del espacio educativo, conformación/capacitación del plantel de profesores, puesta en marcha y operación continua de la EPII, y b) la elaboración y aplicación del bachillerato intercultural bilingüe.

La escuela funciona a partir del ciclo escolar 2010/2011, para beneficio de jóvenes indígenas de la región norte del lago de Pátzcuaro, todos hablantes de la lengua p’urhépecha. El trabajo del plantel de profesores, constituido por profesionistas universitarios bilingües, habitantes de la propia localidad, es de carácter voluntario y de servicio (gratuito) a la comunidad, enmarcado en la tradición comunal indígena p’urhépecha. Igualmente, la institución opera desde su inicio sin ninguna fuente de recursos presupuestales de parte de las entidades gubernamentales estatales o federales.

Esta iniciativa contó desde su concepción con el invaluable apoyo de la Dra. Silvia Figueroa Zamudio, rectora de la Máxima Casa de Estudios de Michoacán (UMSNH) (2007-2011), quien presentó nuestro proyecto ante el H. Consejo Universitario (2010). La escuela preparatoria cumplió estrictamente con todos los requisitos formales y educativos, de esta, manera los estudios quedaron avalados por la UMSNH bajo el régimen de escuelas incorporadas. Este enlace legal se realiza a través de la conformación y registro del Instituto Indígena Universitario para la Educación y el Desarrollo, A.C., entidad integrada como Consejo Directivo de la escuela, por habitantes y profesionistas indígenas de la comunidad.

ACCIONES CONCRETAS FUNDACIONALES

Entre las acciones realizadas por los promotores directos de la escuela preparatoria y que derivan en el establecimiento físico y operacional de la institución se encuentran: a) encuestas y estudios de base sobre la demanda educativa (nivel secundaria y media superior) en las comunidades indígenas del municipio de Quiroga, Michoacán (San Andrés Tzirondaro, San Jerónimo P'urhenchekuaro, Santa Fe de la Laguna), b) discusiones en el ámbito de asambleas comunales y reuniones de barrio acerca de las necesidades y búsqueda de posibles soluciones para la demanda insatisfecha de educación preparatoria de excelencia educativa y cultural para los jóvenes de la región, c) diseño / justificación de la propuesta de escuela preparatoria, y elaboración de la carpeta técnica presentada ante las autoridades de la UMSNH, d) creación del Instituto Indígena Universitario para la Educación y el Desarrollo, A.C. —basado en objetivos sociales relevantes, plasmados en estatutos prácticos y consistentes— como respaldo y requisito para obtener la incorporación de la preparatoria a la UMSNH, e) convocatoria abierta y selección minuciosa del profesorado por materia, i.e. profesionistas de Santa Fe de la Laguna de diversas disciplinas (Historia, Biología, Matemáticas, etc.); f) formalización del comodato, en el ámbito comunal, para la utilización de un edificio de la comunidad como sede de operación, g) formulación (inicial) de las materias base del perfil de bachillerato indígena intercultural, h) capacitación básica del cuerpo de profesores, e i) cumplimiento de los requisitos académicos y fundacionales (incluyendo presentación del diseño de escudo oficial), aprobación por parte del Consejo Universitario y obtención de la “clave” de incorporación formal a la UMSNH.¹³

ELEMENTOS BÁSICOS Y RESULTADOS DE OPERACIÓN

PROFESORADO

La planta inicial de profesores, de aproximadamente 20 elementos, estuvo compuesta por profesionistas egresados de la Universidad Michoacana, habitantes de la propia comunidad. En este primer grupo se incluyeron profesionistas con grado de doctorado, maestría, especialización, licenciatura, además de pasantes de diversas disciplinas. La profesionalización y proyección de los mismos se consideró como un compromiso institucional (e.g. promover su titulación; encauzar la

¹³ El escudo de la EPII-Santa Fe de la Laguna fusiona, en su diseño, los elementos fundamentales de la bandera p'urhépecha con el escudo oficial de la UMSNH.

vocación por la enseñanza). Los profesores de la naciente escuela participaron en cursos básicos del Centro de Didáctica y Comunicación Educativa de la Universidad Michoacana. Además, la directora de la escuela cumplió con el diplomado de competencias-EMS, manteniendo, de esta manera, un vínculo pedagógico con las reformas educativas impulsadas por la federación en la materia.¹⁴

ÁREAS PROPEDEÚTICAS

Aunque la escuela busca cumplir de manera integral con el currículum del bachillerato “nicolaita” de la UMSNH, se ha enfrentado con diversas dificultades en relación con algunos de los requerimientos, principalmente de infraestructura física y de laboratorios de ciencias, por lo que no se han podido ofrecer todas las áreas propedéuticas del bachillerato. La escuela se ha limitado a las áreas “Histórico Social” y de “Ingeniería y Arquitectura”. Este problema ha permitido poner a prueba la relación con el sistema de incorporación de la Universidad Michoacana: los estudiantes que han decidido continuar sus estudios de bachillerato en las áreas Económico-Administrativas y Químico-Biológicas (que no se ofrecen en la EPII), han logrado transferirse durante los últimos semestres a las preparatorias de la UMSNH en la ciudad de Morelia, Michoacán, capital del estado.

ALUMNOS

Los profesores de la escuela han tenido que enfrentarse todos los días, con el rezago educativo de los estudiantes de la EPII, por la deficiente formación con que egresan del nivel de secundaria. Este rezago se manifiesta, principalmente, en lectura de comprensión y matemáticas, además de otras materias, implicando una doble tarea de recuperación del nivel mínimo esperado de secundaria y de avance hacia la adquisición de los conocimientos del nivel EMS. Arrancando con aproximadamente 50 estudiantes al momento de su fundación, se contó con alrededor de 120 jóvenes inscritos en promedio, a partir del ciclo en que se cubrieron los seis semestres simultáneamente, en su mayoría mujeres (55%); y 23 fueron los egresados del primer ciclo con el grado de bachiller (2010-2013) (52%).

¹⁴ Diplomado: Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior. Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS). SEP-ANUIES-Universidad Michoacana. Sexta Generación. 2012.

MECANISMO DE OPERACIÓN

El trabajo de los profesores continúa siendo de carácter voluntario y de servicio a la comunidad; mientras tanto, la institución opera sin ninguna fuente de recursos por parte de las entidades gubernamentales del sector. Es así que, cuando la oportunidad se presenta, se sigue gestionando ante las autoridades estatales de educación: a) que se otorguen a la escuela los recursos necesarios de operación, al menos los correspondientes a las inscripciones de los alumnos, con base en los principios de gratuidad de la educación en el Estado de Michoacán de Ocampo,¹⁵ y b) que se contemplen los recursos financieros en el presupuesto anual del gobierno de Michoacán para: la construcción de un edificio integral que permita atender una creciente demanda, la que se espera sea del triple en el futuro inmediato, además de cubrir la nómina del plantel de profesores, así como los correspondientes gastos para la funcionalidad de la preparatoria.

CALIDAD Y EFICIENCIA EDUCATIVA

Especial atención se ha prestado desde el inicio a la acentuada deserción de jóvenes que ingresan a la EPII y abandonan sus estudios en todos los semestres. La principal causa sigue siendo la precariedad económica de muchas familias, la cual conlleva a la necesidad de los jóvenes estudiantes de trabajar para contribuir a la economía familiar. Incluso quienes continúan estudiando se ausentan de la escuela en las temporadas en que los padres salen a comerciar la artesanía local en otras ciudades. La escuela combina el calendario oficial escolar de la UMSNH con el calendario principal de fiestas religiosas y celebraciones comunales, buscando cumplir flexiblemente, con el total requerido de días de trabajo escolar, y de ofrecer una educación personalizada para cada estudiante a la vez que se involucra de cerca con los progenitores.

EN PERSPECTIVA: LOGROS, APRENDIZAJES Y REFLEXIONES

LOGROS PRINCIPALES (2010-2014)/IMPACTO SOCIAL

A pesar de estar localizada en Santa Fe de la Laguna, y de su escala limitada, la escuela admite jóvenes estudiantes de las otras comunidades indígenas de la re-

¹⁵ Como estipulado en el Decreto No. 123 del Congreso de Michoacán, publicado en el Periódico Oficial el 6 de agosto de 2010.

gión norte del lago de Pátzcuaro, y tiene un impacto positivo en varios ámbitos, niveles y actores sociales: a) en los jóvenes educandos, que de otro modo no podrían acceder a la educación media superior, b) en las familias, para las cuales se les abre la posibilidad directa de contar con el primer joven que completa la educación pre-universitaria, c) en la comunidad, dado que la escuela funciona como Casa de Cultura y Desarrollo Comunal. La preparatoria opera una radio comunitaria autónoma, ha organizado varios foros culturales y educativos, y es el espacio de múltiples actividades sociales, culturales y académicas, incluyendo ser la sede de diplomados especializados sobre temas relacionados con el desarrollo de los pueblos indígenas, d) en la sociedad comunal p'urhépecha que ha aprendido de esta experiencia. Otras comunidades buscan ahora la creación de escuelas similares, e) en la UMSNH, que podría asimilar la experiencia, adoptando elementos del bachillerato intercultural tanto en sus preparatorias universitarias como en las más de 40 instituciones de educación media superior incorporadas a la UMSNH, mismas que operan en la capital y en más de 30 municipios de la entidad, y f) en la sociedad michoacana, en función del potencial de replicación y expansión del modelo en el contexto de una sociedad pluricultural para fomentar la conservación de la lengua, la cultura y las tradiciones regionales.

La escuela está debidamente establecida, cumpliendo su papel de institución de EMS, aunque sólo una parte de los egresados han continuado estudios universitarios, situación actualmente bajo estudio. Por otra parte, la existencia de la preparatoria ha propiciado el diálogo con los actores del sector (gobierno estatal, profesionistas y académicos indígenas, autoridades comunales, etcétera) sobre las necesidades de educación intercultural EMS y superior en la región.

SISTEMATIZACIÓN DE APRENDIZAJES

Las lecciones derivadas de la experiencia de operación de la EPII son vastas, dispersas, y deberán sistematizarse en el contexto de un diagnóstico institucional y comunitario a profundidad. Este ejercicio de diagnóstico —con un enfoque de balance de logros, aprendizajes y perspectivas de mejoramiento en el actuar integral de la escuela— abarcaría, además de los parámetros de resultados educativos (e.g. número de bachilleres, número de profesionistas ex alumnos de la EPII, etc.), elementos cualitativos de impacto social en base a metodologías establecidas de etnografía comunitaria, involucrando a los actores directos (estudiantes, profesores, familiares), actores sociales de la comunidad (autoridades comunales, otros), y actores externos (Subdirección de Escuelas Incorporadas, UMSNH; CGEIB-SEP, entre otros).

El panorama de este ejercicio de auto consulta, participativo interno, abarcaría: a) las fortalezas de la iniciativa, e.g. el compromiso del profesorado y de las familias de los estudiantes; el modelo educativo, b) las debilidades de operación, e.g. el desgaste manifiesto en el ánimo de los profesores ante la falta de recursos para una nómina mínima, que cubra al menos los gastos de transporte a la comunidad, c) los riesgos institucionales involucrados, incluyendo las limitaciones encontradas para ejecutar el plan estratégico de desarrollo de la escuela, mismo que contemplaba el establecimiento de una primera carrera de nivel licenciatura, lo cual no se ha logrado; [d.] los aspectos inter-institucionales, particularmente los atributos/limitaciones del esquema rígido de operación del sistema de escuelas incorporadas de la UMSNH, y e) las oportunidades que tendrán que seguirse buscando, tendientes a la consolidación de la escuela, entre las que se mencionan el fortalecimiento de la gestión interna, por una parte, y la necesidad de la construcción de un edificio mayor, completo y equipado, por la otra.

Los resultados de esta sistematización podrán reflejarse en: a) la formulación de ‘hojas de ruta’ que faciliten la creación de otras escuelas preparatorias indígenas interculturales (e.g. Cherán, Tiríndaro, Tzurumutaro), a la vez que evitando repetir errores, y b) la adopción de elementos del modelo de bachillerato intercultural por las escuelas públicas y privadas interesadas, incluyendo la propia UMSNH, además de instituciones interculturales de otras entidades federativas.

REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS

Una reflexión principal de la experiencia de la EPII —más allá de los menesteres del aula y de la escuela— apunta a la necesidad del cumplimiento de las obligaciones constitucionales del Estado con respecto de la educación “obligatoria” de niños, niñas y adolescentes indígenas. La educación de los habitantes de las comunidades rurales e indígenas no puede continuar siendo incompleta ni de segunda calidad. La educación obligatoria intercultural bilingüe (EIB) debe expandirse en México —con impacto nacional— como vertiente educativa principal del sistema educativo, bajo el marco constitucional de pluriculturalidad, y en un contexto efectivo de igualdad social y diálogo equitativo de saberes.

PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Concretamente, se debe materializar, en la práctica, el derecho a una educación básica, media-superior y superior de excelencia, enteramente gratuita dotada con la infraestructura y el equipamiento necesarios, que sea además intercultural y lingüísticamente relevante. El Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, del gobierno federal, tendrá que ejecutarse a cabalidad, de manera decisiva —por lo que corresponde a la educación media superior, en función de los retos claramente identificados para este nivel educativo—, i.e. acceso y conclusión universal (reducción del abandono escolar), pertinencia del curriculum, adquisición de aprendizajes relevantes para la vida, articulación entre la oferta educativa y la demanda laboral, etcétera. (cfr. Bracho y Miranda, 2012; Tuirán y Hernández, 2016; Villa Lever, 2012; Weiss, 2012), y tomar en cuenta las necesidades específicas de las regiones indígenas del país. En este último sentido, se debe tener presente que los esquemas actuales de “tele-bachillerato” (estatales, comunitarios), si bien son un instrumento de la SEP y la SEE de Michoacán para la ampliación de cobertura (rumbo a la universalización de la EMS en el año 2021), sus características y limitaciones para responder efectivamente a la reducción del rezago y la deserción deben estudiarse críticamente (ODEJ, 2017). Estas escuelas no cuentan con la estructura completa de profesores por disciplina, en conjunto con todos los instrumentos pedagógicos y materiales de una educación presencial.

Hacer una realidad tangible la obligatoriedad constitucional de la EMS, en el contexto nacional de pluriculturalidad, requiere no solamente de nuevos espacios públicos (urbanos y rural-comunitarios) para la expansión de cobertura. Debe facilitarse la creación de modelos de bachillerato innovadores, i.e. activos, presenciales, integrales (interconectando ciencias y humanidades), bivalentes (bachillerato técnico), acordes al potencial de las regiones; además de ser pertinentes, cultural y congruentemente con las expectativas de profesionalización de los jóvenes y sus familias. Igualmente se requiere de la formación/disponibilidad de profesores interculturales, bilingües, según la zona etno-geográfica de las escuelas. Estas acciones estarían orientadas a lograr una matrícula pre-universitaria creciente (urbana/periurbana, rural), basada en una oferta sustantiva y de primera calidad que conduzca efectivamente al aumento de las tasas de conclusión de los estudios.

Entre los objetivos y metas del programa especial (EIB) del gobierno federal se encuentran: “Contribuir al fortalecimiento de educación media superior y la formación para el trabajo mediante la incorporación del enfoque intercultural y la pertinencia educativa”. El indicador de desempeño, identificado para este caso

consiste solamente en: “Número de entidades federativas que ofrecen servicios del subsistema de Bachillerato Intercultural como parte de su oferta de educación media superior” (CGEIB, 2014). La meta esperada al final del presente sexenio por la CGEIB es de cinco entidades adoptando su modelo de bachillerato intercultural (IBÍDEM).

Para lograr esta meta y acciones mayores, subsecuentes, el propio programa tendrá que ciudadanizarse, a través de la instauración formal de procesos de consulta comunitaria (previa, libre, informada) sobre educación, e.g. en base a las experiencias del INEE (2015), dando opción a la participación de los pueblos y comunidades indígenas en el diseño y ejecución de planes educativos propios, como ejercicio de jurisdicción indígena y de afirmación del derecho constitucional a una educación pública, laica, gratuita, además de relevante y propia en abordaje, forma y contenido.¹⁶

A través de un mayor número de experiencias obtenidas en ámbitos locales, la consulta comunitaria debe establecerse como práctica habitual para mejorar, así, los procesos de planificación educativa estatal y nacional.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y POLÍTICA PÚBLICA

Es necesario, además, estudiar las razones intrínsecas, sociales, culturales y estructurales —en el contexto actual del sistema educativo nacional, y de la multiplicidad existente de modelos, subsistemas y esquemas administrativos de EMS— por las cuales los jóvenes indígenas no concluyen la educación media superior, además de acceder de forma tan limitada a la educación superior.

La investigación educativa, la sistematización de información y datos sobre las condiciones sociales, económicas y educativas de los pueblos y comunidades indígenas, así como la evaluación y aplicación de los aprendizajes de ahí derivados, son elementos clave para a) la formulación y aplicación de directrices educativas consistentes y transparentes para todos los niveles educativos, en los ámbitos estatal y nacional (e.g. INEE, 2017b), y b) la incidencia directa —sustantiva, de los propios indígenas— en la definición de las políticas públicas del país, a la vez que en el diseño, con sello distintivo propio de los modelos educativos consecuentes.

Finalmente, bajo los principios fundamentales de equidad social, autodeterminación y respeto de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, la consolidación de la educación intercultural bilingüe —desde la base— es una condición necesaria, irrenunciable, por parte de los jóvenes indígenas para el acceso igualitario a los nuevos conocimientos científicos y tecnológicos del siglo XXI.

¹⁶ Atendiendo el marco constitucional ampliado del país, como establecido por el “Convenio 169” y otros compromisos internacionales (OIT, 1989) (ONU, 2007).

BIBLIOGRAFÍA

- ALCALÁ, J. (2008). *Relación de Michoacán (Relación de las ceremonias y ritos y población y gobernación de los indios de la provincia de Mechuacan...)*, con estudio introductorio de Jean-Marie G. L. Clézio. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- BLANCO, R. (2010). “Legislación en materia de derechos lingüísticos y educación indígena en México”. *TINKUY*, No. 12, mayo.
- BRACHO, T. y Miranda, F. (2012). “La educación media superior: situación actual y reforma educativa”. En: Miguel Ángel Martínez (coord.), *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. México: SEP-FCE, pp. 130-199.
- CGEIB-SEP (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. México, DF: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública. Publicado en el Diario Oficial de la Federación (28 de abril 2014).
- Chávez, M. (2012). “Los dilemas de la interculturalidad en contextos de migración indígena urbana”. *Diversidad. Revista de Estudios Interculturales*, Veracruz, Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural, No. 1, Vol. 1.
- CONEVAL (2015). *Informe de Resultados de Pobreza en México 2014*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- Dimas, B. (2006). “¿Interculturalidad de Papel? Apuntes sobre la idea de Universidad Indígena”. En: *Educación Superior: Cifras y Hechos*, año 5, marzo-junio de 2006, México: CEIICH-UNAM, pp. 36-41.
- _____. (2008). “K’umánchikua jauátantani. Perspectivas y Tareas para la Reconstitución de los Pueblos Indígenas de México y Michoacán”. En: *Desde los Colores del Maíz: Una Agenda para el Campo Mexicano*. Zamora: El Colegio De Michoacán, Vol. 2, pp. 799-836.
- _____. (2012). *Historia, Lengua y Cultura P’urbépecha. Proyecto de curso temático diseñado por competencias en el proceso de consolidación del modelo de bachillerato intercultural bilingüe de la Escuela Preparatoria Indígena Intercultural de Santa Fe de la Laguna. Material elaborado dentro del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS)*. SEP-ANUIES-Universidad Michoacana. Sexta Generación.
- _____. (2015). “K’érenchekueri jimpaneranskua. Educación Superior Indígena en Michoacán: Diagnóstico y Renovación”. Ponencia ciudadana para la consulta del Plan de Desarrollo Integral del Estado de Michoacán 2015-2021. Morelia. Resumen en el suplemento universitario *Campus-Milenio*, No. 638 (24 de diciembre), pp. 6-7. Versión digital: <https://issuu.com/campusmilenio/docs/campus638>
- _____. (2016a). “Iretecheri k’érenchekua ka tsinajpekua. Universidad Intercultural y la Salud de los Pueblos Indígenas”. Suplemento universitario *Campus-Milenio*, No. 639 (7 de enero), pp. 8-9. Versión digital: https://issuu.com/campusmilenio/docs/campus_639

- _____. (2016b). “K’uaninsinti juchá jorhénkuarhini. El derecho propio, testamentario y comunal, de los jóvenes indígenas de Michuakani, a la educación superior”. Alocución en el acto conmemorativo del Día Internacional de los Pueblos Indígenas. Morelia. Resumen en: *ContraLínea*, CDMX. 29 de agosto, pp. 52-56.
- INEE (2013). *Breve Panorama Educativo de la Población Indígena*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- _____. (2015). *Resultados de la consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre evaluación educativa. Informe orientado a la política educativa. Educación para fortalecer la cultura y la comunidad*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- _____. (2016). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2016*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- _____. (2017a). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2017*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- _____. (2017b). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Juárez, D. (2016). “Introducción. Educación rural: retos y perspectivas”. En: Juárez Bolaños, D. (coord.), *Educación Rural: Experiencias y Propuestas*. México: Colofón, Universidad Autónoma de Sinaloa, Red Temática de Investigación Rural, pp. 4-12.
- OCDE (2016). *Midiendo el Bienestar de los Estados Mexicanos*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- ODEJ (2017). “Los Telebachilleratos: una educación pobre para jóvenes pobres. Observatorio del Derecho a la Educación y la Justicia”. En: *Educación Futura*, 2 de junio, recuperado de: <http://www.educacionfutura.org/los-telebachilleratos-una-educacion-pobre-para-jovenes-pobres/#>
- OIT (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Organización Internacional del Trabajo.
- ONU (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Organización de las Naciones Unidas.
- PNUD (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México-El Reto de la Desigualdad de Oportunidades*. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- RICO, T. (1994). Aproximación a Vasco de Quiroga, en *Obra Inédita de Tomás Rico Cano*. Morelia: Edición del Ayuntamiento de Morelia (1993-1995).
- SCHMELKES, S. (2013). “Educación y pueblos indígenas: Problemas de medición. Realidad, Datos y Espacio”. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*. Vol. 4, No. 1, enero-abril.

- TUIRÁN, R. y Hernández, D. (2016). “Desafíos de la educación media superior en México”. *Este País*. México, recuperado de: <http://www.estepais.com/articulo.php?id=460&t=desafios-de-la-educacion-media-sup>
- UMSNH (2000). *Reglamento General de la División del Bachillerato Nicolaíta, Relativo al Plan de Estudios Comentado*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- UNICEF-INEE (2016). *Panorama Educativo de la Población Indígena 2015*. México: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- VILLA, L. (2012). “Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior. Entrevista a la autora”. *Perfiles Educativos*, vol. xxxiv, pp. 170-175.
- WARREN, J. (1977). *Vasco de Quiroga y sus Hospitales-Pueblo de Santa Fe*. Morelia: Universidad Michoacana.
- _____. (1997). *Testamento del Obispo Vasco de Quiroga*. Edición facsimilar, con otros documentos. Morelia: FIMAX publicistas.
- _____. (1999). *Ordenanzas de Santa Fe de Vasco de Quiroga*. Edición facsimilar. Introducción, paleografía y notas del autor. Morelia: FIMAX publicistas.
- WEISS, E. (2012). “La educación media superior en México ante el reto de su universalización”. *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 6, Núm. 6, 4ª Época.
- WBG (2015). *Indigenous Latin America in the Twenty-First Century. The First Decade*. Washington, DC: World Bank Group.

ANEXO: MALLA CURRICULAR DEL BACHILLERATO INTERCULTURAL

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
<p>Matemáticas I Gramática Española I Historia de México I Historia Universal I Literatura Universal I Lógica I Taller de Lectura y Redacción I Metodología de la Investigación Científica Educación Física I</p> <p>Inglés I Elementos de Informática Aplicada I P'urhépecha: Historia, Lengua y Cultura I</p>	<p>Matemáticas II Biología General Gramática Española II Historia de México II Historia Universal II Literatura Universal II Lógica II Taller de Lectura y Redacción II Educación Física II</p> <p>Inglés II Elementos de Informática Aplicada II P'urhépecha: Historia, Lengua y Cultura II</p>
TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE
<p>Matemáticas III Física I Química I Filosofía I Literatura Mexicana I Ecología Ética Psicología</p> <p>Inglés III Elementos de Informática Aplicada III P'urhépecha: Historia, Lengua y Cultura III</p>	<p>Orientación Vocacional Autodecisiva Matemáticas IV Física II Química II Nociones Generales de Derecho Literatura Mexicana II Economía Política Filosofía II</p> <p>Inglés IV Elementos de Informática Aplicada IV P'urhépecha: Historia, Lengua y Cultura IV</p>

QUINTO SEMESTRE Bachillerato de Ciencias Histórico-Sociales	SEXTO SEMESTRE Bachillerato de Ciencias Histórico-Sociales
<p>Sociología I Principios Generales de Derecho I Lengua y Literatura Latinas I Geografía Física y Humana Introducción a la Historia Orientación Vocacional (Histórico-Social) Introducción a la Estadística Inglés V (Inglés Técnico por Especialidad I) Elementos de Informática Aplicada V (Computación I)</p> <p>P'urhépecha: Historia, Lengua y Cultura V</p>	<p>Sociología II Principios Generales de Derecho II Lengua y Literatura Latinas II Seminario de Filosofía Nociones Generales de Economía Taller de Arte Inglés VI (Inglés Técnico por Especialidad II) Elementos de Informática Aplicada VI (Computación II)</p> <p>P'urhépecha: Historia, Lengua y Cultura VI</p>
SÉPTIMO SEMESTRE Bachillerato de Ingeniería y Arquitectura	OCTAVO SEMESTRE Bachillerato de Ingeniería y Arquitectura
<p>Cálculo Diferencial Física III Química III Dibujo Técnico I Orientación Vocacional (Ingeniería-Arquitectura) Introducción a la Estadística Inglés V (Inglés Técnico por Especialidad I) Elementos de Informática Aplicada V (Computación I)</p> <p>P'urhépecha: Historia, Lengua y Cultura V</p>	<p>Cálculo Integral Física IV Química IV Dibujo Técnico II Sociología Inglés VI (Inglés Técnico por Especialidad II) Elementos de Informática Aplicada VI (Computación II)</p> <p>P'urhépecha: Historia, Lengua y Cultura VI</p>

SOBRE LOS AUTORES

MARÍA AMALIA MIANO

Doctora en Ciencias Sociales, Magíster en Antropología Social y Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires). Investigadora Asistente del CONICET, actualmente trabaja temas relacionados con las culturas escolares, la formación en contextos rurales y las prácticas de lectura y escritura con potencial formativo. Metodológicamente se encuadra en el enfoque etnográfico y el lenguaje audiovisual para la generación y análisis de datos. Posee un gran número de publicaciones en revistas nacionales e internacionales, indexadas sobre las temáticas de: Educación, Tecnología, Autogestión, Procesos de aprendizaje con niñas y niños en situación de calle, Lenguaje audiovisual y Etnografía. Ha dirigido, entre otros, los proyectos: PICT 1414-2012: “Hacia nuevas formas de definir, crear e implementar tecnologías. Estudio etnográfico en proyectos de autogestión”; “El Isauro también cuenta: taller de narración y expresión artística” (2015), dirigido a los niños que asisten al Centro de Atención a la Infancia ubicado en el Centro Educativo Isauro Arancibia; “Historias bajo el Gómero. Taller de expresión artística y narración” (2013) dirigido a los chicos que asisten al apoyo escolar del Comedor a cielo abierto “El Gómero”. Actualmente co-dirige el proyecto “Conceptualización de prácticas de lectura y escritura con potencial formativo: sus aportes al desarrollo de líneas de política pública educativa y cultural”, financiado por la Universidad Nacional de San Martín.

TERESA DE J. ROJAS RANGEL

Docente–Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco, Ciudad de México. Realizó el Doctorado en Ciencias Sociales Políticas en la Universidad Iberoamericana (UIA), Campus Santa Fe, y la Maestría en Desarrollo y Planeación Educativa en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM—X). Autora de los libros: Inequidades. La educación primaria de niñas y niños jornaleros migrantes. México: UPN. 2011; Jornaleros agrícolas migrantes: los invisibilizados. México: 2013; Exclusión y po-

lítica social para los jornaleros agrícolas migrantes. México. 2014; Oportunidades educativas para las y los niños migrantes en el Estado de Hidalgo. México. 2018; y Co-coordinadora de la obra Migración, infancia y derecho a la Educación. Aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas. México: UIA (En prensa). Además, de diversos artículos y ponencias relacionados con las políticas públicas, migración interna, mercado de trabajo agrícola, y condiciones de vida y educación de la población jornalera agrícola migrante. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel II y de la Red Temática de Investigación de Educación Rural, UIA-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

SARA CRISTINA TEJADA CHÁVEZ

Es politóloga de la Universidad del Cauca (Colombia) con estudios de posgrado en Integración latinoamericana y políticas de integración por la Universidad Nacional de La Plata en Argentina, los últimos cuatro años dedico su investigación al ámbito de la educación rural intercultural en el proyecto Centro de Investigación Social de la Caficultura en la Universidad del Cauca, dentro de la sublínea de formación docente y educación rural caucana. HA sido ponente de seminarios y talleres relacionados con la educación en la ruralidad con énfasis en los contextos cafeteos y sus transformaciones.

ENRIQUE BAUTISTA ROJAS

Es investigador independiente y asesor pedagógico de Educación básica en la Ciudad de México. Tiene estudios de Licenciatura en Pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM. Se ha desempeñado como profesor de Educación básica y ha realizado estancias en la Universidad Veracruzana y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Ha participado en varios eventos académicos a nivel nacional y publicado diversos capítulos y artículos en México, Ecuador, Colombia, Italia y España. Su trabajo se ha orientado hacia aspectos de la educación indígena en México, la enseñanza de la historia en Educación básica, y diversidad sexual y educación. Actualmente participa en la elaboración de propuestas curriculares para Educación básica y en la revisión pedagógica de materiales educativos. Sus publicaciones más recientes son: (2018). La situación de las lenguas indígenas en las aulas. Retos y oportu-

nidades en las escuelas rurales en México; (2018). Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado; y (2018). La educación indígena en México: retos para la construcción de una educación de calidad para todos.

BERTHA MARIBEL PECH POLANCO

Es una profesionalista de adscripción étnica Maya, oriunda del municipio de Maxcanú, Yucatán. Doctorante del Programa Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Maestra en Pedagogía con mención en Educación y Diversidad Cultural por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha sido docente en la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales en la Universidad Nacional Autónoma de México; la Universidad el Claustro de Sor Juana en la Lic. En Derechos Humanos y Gestión de Paz Cd. de México; y el Instituto Intercultural Ayuuk en Oaxaca. Actualmente colabora como docente en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A de Mérida Yucatán en la Licenciatura en Intervención Educativa y la Licenciatura en Pedagogía, así como acompaña un proceso formativo de enseñanza de la lengua maya en el el Instituto de Estudios Mexicanos Jaime Lucero de La Universidad de la Ciudad de Nueva York (CUNY). Igualmente se ha desempeñado como asistente técnica del Programa Asuntos de Género de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México y ha coordinado el Proyecto de Formación en Derechos y la Participación Política de las Mujeres Mayas del Sur de Yucatán. Así como ha sido consultara externa de investigación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) México.

BERTHA DIMAS HUACUZ

Médica por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), estudió Salud Pública para Países en Desarrollo (MPH) en la Universidad de Harvard. Cuenta con estudios de actualización médica continua, además de diplomados en Antropología (ENES-Morelia, UNAM), Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior (Programa PROFORDEMS, SEP/ANUIES), Economía Solidaria (CIDEM), Antropología Médica y Filosofía de la Medicina (UMSNH). Simultáneamente con el ejercicio continuo de la medicina comunitaria, sus actividades profesionales recientes comprenden la actuación como

directora fundadora de la Escuela Preparatoria Indígena Intercultural de Santa Fe de la Laguna (2010-2014), y la coordinación del área de salud de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (2015). Ejerce el periodismo de opinión, buscando influenciar las políticas nacionales de salud pública, educación superior intercultural, y de desarrollo de los pueblos indígenas. Obtuvo el Premio Nacional de Periodismo José Pagés Llergo en tres ocasiones: 2004, 2005 y 2008. En el contexto de la formación del Instituto Indígena de Estudios Universitarios, sus tareas actuales involucran la investigación/aplicación de saberes y etnoprácticas de medicina, nutrición y convivencialidad comunal en el ámbito biodiverso y sociocultural p'urhépecha. Coordinó la recopilación y estudio del material contenido en el libro bilingüe (p'urhépecha-español) “SĪPIAATA TSINAJPEKUA-Plantas y Prácticas Medicinales de los P'urhépecha” (2018).

PEDRO DAVID CARDONA FUENTES

Es profesor e investigador de la Facultad de Filosofía en la Universidad Autónoma de Querétaro. Con estudios de Doctorado en Lingüística por la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ, con una investigación sobre la documentación y variación del zapoteco en el istmo de Tehuantepec. Es Maestro en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe, su trabajo se orienta al desarrollo de las lenguas indígenas desde los espacios educativos y de formación comunitaria, colaborando de manera específica durante los últimos años con colectivos escolares en comunidades Mixes y Zapotecas del Istmo de Tehuantepec. Ha coordinado diversos espacios académicos enfocados al fortalecimiento de lenguas amerindias, entre ellos el Coloquio Internacional de Lenguas en Peligro y Tecnologías de la Información, el Foro Nacional de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Indígenas, y el Encuentro Internacional de Lenguas Indígenas y Educación Bilingüe. Es miembro de la Red Temática de Investigación de Educación Rural del CONACYT, así como del Seminario de Lingüística y Educación de El Colegio de México. Ha sido coordinador de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas, programa adscrito al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad de CONACYT, con sede en la Facultad de Psicología de la UAQ.

NANCY BEATRIZ VILLANUEVA VILLANUEVA

Doctora en Antropología por Escuela Nacional de Antropología e Historia del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Profesora-Investigadora Titular C de la Unidad de Ciencias Sociales del Centro de Investigaciones Regionales “Dr. Hideyo Noguchi” de la Universidad Autónoma de Yucatán. Presidenta del Cuerpo Académico Consolidado “Identidad y Cultura Maya en Yucatán”. Miembro del Seminario-Taller Permanente “¿A propósito de saberes IV!. Propuestas para decolonizar los saberes mayas” de la Universidad Autónoma de Yucatán. Miembro de la Red Temática de Investigación de Educación Rural del CONACYT. Sus líneas de investigación son: socialización y escolarización de niños; escolarización dirigida a niños indígenas; saberes de niños. Su investigación actual aborda el tema de los saberes de niños de origen maya yucateco sobre la milpa y el monte. Imparte cursos obligatorios en la Licenciatura de Antropología Social de la Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán.

