

Un acercamiento a la realidad escolar indígena y propuestas de cambio

Jani Jordá Hernández*

La política educativa dirigida a los pueblos originarios de México en el siglo XX hoy muestra los saldos negativos en la calidad de su oferta educativa. A pesar del crecimiento de su cobertura en 28 años de operación del Subsistema de Educación Indígena, la inequidad es evidente en los insumos educativos que se destinan a la población infantil indígena.

Los datos estadísticos del subsistema proporcionan indicadores de alarma acerca de lo que ocurre en sus escuelas, sin embargo, se hace urgente conocer de manera puntual la diversidad de realidades educativas. El análisis de la educación tiene que realizarse desde una perspectiva integral, en la que se consideren tanto a los participantes directos: alumnos, profesores, madres y padres de familia, como a las autoridades educativas de los distintos niveles y las normas y acciones que emprenden. Un aspecto fundamental para explicar el estado en que se encuentra la educación para los indígenas es el contexto de marginalidad y pobreza en que viven desde hace siglos estos pueblos.

Para el propósito de este estudio, es importante señalar que el Sistema Educativo Nacional está conformado en la educación básica por dos subsistemas, uno denominado general que atiende a la población mayoritaria mexicana que es hispanohablante, cuyos docentes son monolingües en español. El otro Subsistema de Educación Indígena contempla los niveles de educación inicial, preescolar y primaria con docentes que supuestamente son bilingües en una lengua indígena y español.

* Asesora pedagógica e investigadora educativa en Xochistlahuaca, Guerrero.



Antecedentes

El Subsistema de Educación Indígena inicia sus funciones en 1978, a través de la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), institución que sustituía al Instituto Nacional Indigenista (INI) en el ámbito educativo. La DGEI inaugura su tarea con la política de Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB), propuesta educativa que se intentó construir a lo largo de once años. En los documentos normativos de ese entonces permea un discurso ideológico que propugna la reivindicación de los pueblos indígenas, favorecido por la coyuntura política que se vivía de ascenso de la lucha indígena a nivel continental, lo cual permitió la apertura del espacio educativo a los indígenas mexicanos (Jordá, 2003a: 313).

En el terreno pedagógico destaca el avance de la EIBB con respecto a la anterior política de educación bilingüe, que se operaba desde el INI, cuya propuesta educativa era el uso de la lengua indígena como puente para aprender el español, es decir, un bilingüismo de transición. En cambio, la EIBB daba un lugar preponderante a la lengua indígena: “[...] es imprescindible reconocer su plena capacidad de servir de instrumento de comunicación y construcción ideológico cultural, susceptible de liberar todo el potencial que encierra” (SEP/DGEI, 1986: 19). Se iniciaba la batalla por el desarrollo de los idiomas nativos en el ámbito legal, no así en la práctica educativa, la cual se concreta 25 años después con la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003).

El novedoso agregado “bicultural” de este modelo pretendía seleccionar los contenidos curriculares “provenientes de los propios ámbitos de las culturas indígenas y su equilibrada integración con los contenidos de la cultura occidental [...]” (*Ibid.*: 54). Entre sus metas estaba el diseño de una propuesta curricular específica para el nivel de primaria, el cual no fue posible concretar.

El concepto bicultural se convirtió, en sí mismo, en una confusión conceptual difícil de traducir en acciones pedagógicas, a pesar de los materiales de apoyo que se publicaron como el *Manual de captación de contenidos étnicos* (1990) y el *Manual para el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe bicultural* (1987), aunque su publicación fue tardía, la difusión muy limitada y en muchos casos no llegaron a los docentes.



Las debilidades de la EIBB, en el nivel de primaria, se hicieron evidentes en el *Diagnóstico para la modernización de la educación indígena*, que la propia DGEI elaboró y que puede resumirse en los siguientes puntos:

- 1) No se ha logrado aún la construcción de un modelo curricular único y flexible para la educación primaria indígena que se articule con el nivel preescolar y que “integre metodologías, contenidos y enfoques lingüísticos que permitan la atención diferenciada de las etnias indígenas” (SEP/DGEI 1990: 13).
- 2) Dificultades en la enseñanza de la lectura y escritura de las lenguas indígenas relacionadas principalmente con la formación docente.
- 3) Los maestros no están alfabetizados en su propia lengua o no hablan la lengua de la comunidad que atienden; en otros casos, la atención resulta deficiente cuando en el grupo escolar hay niños de diferentes etnias.
- 4) La enseñanza del español no ha logrado alcanzar un nivel adecuado de competencia funcional al término del ciclo escolar (*Idem*).

Al cambiar la administración de la DGEI en 1989, se efectuaron modificaciones en el discurso oficial y el término bicultural se borró de los documentos normativos.

Fue en 1994 cuando aparece el documento *Orientaciones para enseñanza bilingüe en las primarias de las zonas indígenas* (SEP/DGEI, 1994), en el que se hace alusión a la “primaria bilingüe pluricultural” sin mayor desarrollo. De 1994 a 1999 quedó en suspenso la definición de las características de la educación indígena en la dimensión cultural; fue hasta la aparición de los *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas* (SEP/ DGEI, 1999) en que se precisa el concepto de la nueva política: intercultural bilingüe. En este documento se reconoce que el enfoque pedagógico y cultural empleado hasta entonces en la educación de las zonas indígenas, ha sido inadecuado debido a: “intento de reproducir, con adaptaciones marginales y bajo condiciones precarias, el esquema genérico de la escuela urbana como forma básica de servicio educativo” (*Ibid.:* 5).

Desde las propias autoridades educativas federales, en 1990 y en 1999, reconocen que las políticas educativas para este sector de la población no han fructificado como se esperaba.



Podemos afirmar que el actual modelo de educación intercultural bilingüe sigue entregando saldos negativos sin lograr la pregonada “atención de calidad, con equidad y pertinencia, a la diversidad cultural y lingüística de las niñas y los niños que asisten a la educación primaria” (SEP, 2005a: 5). Más aún, se continúan repitiendo debilidades del pasado, entre otras: la ausencia de investigación que dé cuenta de lo que ocurre en las escuelas indígenas y la actualización docente en la modalidad de “cascada”. Esta estrategia de las instancias federales de la sep responsables de la actualización, consiste en “capacitar” en dos o tres días a las mesas técnicas de las entidades federativas, que a su vez lo hacen de manera semejante con las mesas técnicas de los sectores y supervisiones escolares de su estado, para que éstos se encarguen de reproducir el taller o curso con los docentes. Las consecuencias de este tipo de cursos devienen en múltiples dificultades de los docentes para incorporar distintas concepciones de enseñanza y aprendizaje, que permitan modificar prácticas muy arraigadas en posibilidades alternativas de enseñanza.

Resultados educativos en cifras

A través de las cifras se intenta mostrar cómo los indicadores educativos revelan la baja calidad de las escuelas del Subsistema de Educación Indígena y la inequidad en la distribución de los insumos educativos para estas escuelas. Asimismo, se subraya el contexto sociocultural en el cual se desarrolla la educación con muy alto grado de marginación y de bajo desarrollo humano (IDH).

Si bien, por un lado se observa un crecimiento de la matrícula, del número de escuelas y de docentes por otro lado, los indicadores educativos dan cuenta del rezago educativo en que se encuentran los pueblos indígenas en comparación con la sociedad mayoritaria, lo cual es una expresión de la baja calidad educativa.

Se entiende por calidad de la educación el logro de aprendizaje relevante para la vida, tanto en el nivel individual como en el de cada escuela, en esta concepción está implicada necesariamente la equidad. El concepto de equidad se refiere a la distribución de oportunidades educativas que tiene la población para permanecer en el sistema educativo, para su promoción y aprovechamiento (Schmelkes, 1997: 170).

Se considera que los datos cuantitativos pueden aportar alguna información, sin embargo son insuficientes, ya que se requiere contar con evidencias cualitativas que documenten las



desigualdades regionales y locales. Hacen falta estadísticas confiables y que consideren unidades de análisis más allá del estado y el municipio.

Parte de la información referida a los pueblos indígenas se basa en los Censos de Población y Vivienda, los que sólo toman a la lengua como el único elemento para identificar a la población indígena, el cual es insuficiente para cuantificar a este sector. Es importante señalar que un gran número de indígenas niega hablar su lengua nativa por motivos de discriminación y los prejuicios que la acompañan. Por tanto, las cifras pueden no reflejar la realidad.

Cobertura educativa

En los porcentajes de matrícula, número de docentes y de escuelas, se aprecia un aumento paulatino tanto en el Subsistema de Educación Indígena en Guerrero como en el subsistema general del mismo estado, como se observa en el cuadro número 20.

En quince años de operación del subsistema de educación indígena en Guerrero (1990-2005), el aumento de la matrícula en el nivel de preescolar fue del 87% y en primaria del 50%. No obstante, este incremento de la matrícula no fue acompañado con la planta docente necesaria para cada nivel, puesto que los incrementos fueron menores, 55% en preescolar y 45% en primaria, así como, por el número de escuelas suficientes para albergar esa población creciente, 29 puntos porcentuales en preescolar y 27 en primaria.

En la comparación de los dos subsistemas, el aumento porcentual de matrícula, docentes y escuelas ha sido semejante en el nivel de preescolar general e indígena. No así en primaria general donde se presentó un descenso de la matrícula del 9.5%, a pesar de ello, en este subsistema sí hubo un aumento de docentes y escuelas. Las diferencias entre un subsistema y otro reflejan la inequidad en la distribución de insumos educativos: dotación de escuelas y docentes.

Cuadro 1. Matrícula, docentes y centros educativos estatales e indígenas.

<i>Nivel educativo/Ciclo escolar</i>	<i>Matrícula</i>	<i>%</i>	<i>Núm. de docentes</i>	<i>%</i>	<i>Núm. de centros educativos</i>	<i>%</i>
Preescolar general						
1990-1991	4 051		3 885		1 647	
2004-2005	7 594	87.0	5 944	53.0	2 165	31.0
Preescolar indígena						
1990-1991	16 299		849		525	
2004-2005	30 633	87.0	1 318	55.0	678	29.0
Primaria general						
1990-1991	498 775		17 441		2 979	
2004-2005	451 273	-9.5	19 876	14.0	3 064	3.0
Primaria indígena						
1990-1991	62 983		2 782		638	
2004-2005	94 319	50.0	4 027	45.0	812	27.0

Fuente: Elaborado por Jani Jordá con base en SEP, *Estadística histórica del Sistema Educativo Nacional*. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, Dirección General de Planeación y Programación, 2006. Véase sitio de la SEP en www.sep.gob.mx. 1/ El porcentaje corresponde al crecimiento o decrecimiento de cada categoría.

Indicadores educativos

Reprobación

El cuadro número 21 hace una comparación entre las escuelas generales y las escuelas indígenas con mayor reprobación en el país. El dato que se toma como base para ordenar los estados de mayor a menor reprobación es el de su posición en el Subsistema de Educación Indígena.

El cuadro nos muestra una paulatina disminución de la reprobación en ambos tipos de escuelas, sin embargo, la reprobación es mayor en las indígenas. El índice porcentual entre escuelas llega a tener una diferencia de hasta diez puntos de mayor reprobación en estas últimas y el menor porcentaje es de 1.9.

Por lo que se aprecia, son los estados del norte, como Chihuahua, que cuentan con menor población indígena, donde es más marcada la diferencia entre escuelas generales e indígenas. En cambio, Oaxaca, que se encuentra en el primer lugar de las entidades federativas con mayor población indígena, la diferencia entre escuelas generales e indígenas es de 1.9.



En el Subsistema de Educación Indígena es Guerrero el estado que ocupa el primer lugar en reprobación y, de 2000 a 2005, está siempre por encima de la media nacional indígena.

Cuadro 2. Escuelas primarias estatales y primarias indígenas de entidades federativas con mayor reprobación, 2000-2005.

Entidad Federativa	Ciclos escolares														
	2000-2001			2001-2002			2002-2003			2003-2004			2004-2005		
	%			%			%			%			%		
	General	Indígena	Diferencia	General	Indígena	Diferencia	General	Indígena	Diferencia	General	Indígena	Diferencia	General	Indígena	Diferencia
Guerrero	10.6	18.8	8.2	10	17.7	7.7	9.4	16.1	6.7	8.7	14.3	5.6	8.2	14.3	6.1
Chihuahua	5.9	15.6	9.7	5.9	15.9	10.0	5.5	14.2	8.7	5.2	13.3	8.1	4.9	12.4	7.5
Chiapas	11.1	14.9	3.8	10.8	14.8	4.0	10.0	14.4	4.4	9.3	13.2	4.0	8.8	12.0	3.2
Durango	5.1	13.1	8.0	5.0	13.8	8.8	4.7	13.9	9.2	4.5	13.7	9.2	4.2	13.6	9.4
Oaxaca	11.3	13.9	2.6	10.9	12.7	1.8	10.2	12.4	2.2	9.8	11.8	2.8	9.3	11.2	1.9
Nacional	6.0	12.6	6.6	5.7	12.5	6.8	5.4	10.6	5.2	5.0	9.8	4.8	4.8	9.2	4.4

Fuente: Elaborado por Jani Jordá con base en SEP/DGEI. Subdirección de Planeación y Sistemas de Información, 2005. Véase sitio de la SEP en www.sep.gob.mx.

Cuadro 3. Entidades federativas con mayor reprobación en educación indígena, 2000-2005.

2000-2001	%	2001-2002	%	2002-2003	%	2003-2004	%	2004-2005	%
Guerrero	18.8	Guerrero	17.7	Guerrero	16.1	Guerrero	14.3	Guerrero	14.3
Chihuahua	15.6	Chihuahua	15.9	Chiapas	14.4	Durango	13.7	Durango	13.6
Chiapas	14.9	Chiapas	14.8	Chihuahua	14.2	Chihuahua	13.3	Chihuahua	12.4
Campeche	14.6	Campeche	12.9	Durango	13.9	Chiapas	13.2	Oaxaca	12.0
Oaxaca	13.9	Oaxaca	12.7	Oaxaca	12.4	Oaxaca	11.8	Chiapas	11.2
Nacional Indígena	12.6		12.5		10.6		9.8		9.2

Fuente: Elaborado por Jani Jordá con base en SEP/DGEI. Subdirección de Planeación y Sistemas de Información, 2005. Véase sitio de la SEP en www.sep.gob.mx.

Deserción escolar

El abandono escolar es también un indicador de la eficacia del sistema educativo con relación al éxito o fracaso escolar. Se considera que, en particular, en este indicador influyen con mayor peso



las condiciones económicas y sociales de las regiones indígenas, grados tales de pobreza y marginación que, en algunas, conducen a una importante migración.

En el cuadro número 23 se observa una tendencia generalizada en los dos subsistemas hacia la disminución de la deserción escolar.

De entre las 32 entidades federativas, las doce con mayor deserción escolar son las que cuentan con población indígena en mayor o menor porcentaje. El rango de diferencia entre escuelas generales e indígenas oscila entre el 7.7 de Baja California en el ciclo escolar 2000-2001, y el de cero (0) de Guanajuato en 2004-2005. En este indicador, el comportamiento de las cifras es cambiante, hay ascensos y descensos de acuerdo con el ciclo escolar. Por ejemplo, en el caso de Guanajuato, en el ciclo 2003-2004, la diferencia entre los dos tipos de escuela asciende a 5.9, y el siguiente ciclo desciende a cero. En otros casos encontramos que las escuelas indígenas tienen menor índice de deserción que las escuelas generales como en Campeche, Chiapas y Guanajuato. Es posible que se deba a los programas sociales que apoyan la permanencia en la escuela.

Igual que en la reprobación, las diferencias mayores de porcentaje en la deserción entre las escuelas generales e indígenas se da en los estados norteros de Chihuahua (el más alto de 9.9 al menor 5.9) y Baja California (de 7.7 a 3.9). En la deserción referida al estado de Guerrero, la diferencia entre las escuelas de diferente tipo está en el máximo porcentaje de 2.4, en el ciclo 2001-2002, que desciende a seis décimas de punto (0.6) en 2002-2003 y vuelve a ascender a 1.3% en el último ciclo escolar.

Cuadro 4. Nivel primaria estatal y primaria indígena de entidades federativas con mayor deserción escolar, 2000-2005.

Entidad federativa	Ciclos escolares														
	2000-2001			2001-2002			2002-2003			2003-2004			2004-2005		
	%			%			%			%			%		
	<i>General</i>	<i>Indígena</i>	<i>Diferencia</i>	<i>General</i>	<i>Indígena</i>	<i>Diferencia</i>	<i>General</i>	<i>Indígena</i>	<i>Diferencia</i>	<i>General</i>	<i>Indígena</i>	<i>Diferencia</i>	<i>General</i>	<i>Indígena</i>	<i>Diferencia</i>

Baja Ca.	1.3	9.0	7.7	1.1	7.0	5.9	0.9	5.8	4.9	1.0	4.9	3.9	1.0	5.8	4.8
Campeche	2.3	0	2.3	1.9	3.4	1.5	1.5	3.5	2.0	1.7	3.8	2.1	1.6	2.3	0.7
Chiapas	2.6	3.7	1.1	2.7	-2.0	0.7	2.6	3.6	1.0	3.3	4.5	1.2	2.9	4.4	1.5
Chihuahua	3.0	9.9	6.9	2.6	8.2	5.6	2.2	8.6	6.4	1.9	7.8	5.9	1.8	8.7	6.9
Durango	2.2	8.2	6.0	1.3	3.8	2.5	1.1	4.7	3.6	1.1	3.3	2.2	1.1	3.5	2.4
Guanajuato	1.8	0	1.8	2.0	0	2.0	1.7	7.3	5.6	1.4	7.3	5.9	1.4	1.4	0
Guerrero	3.8	6.0	2.2	3.2	5.6	2.4	2.8	3.4	0.6	2.5	4.4	1.9	2.4	3.7	1.3
Jalisco	2.0	4.4	2.4	1.8	4.3	2.5	1.6	5.7	4.1	1.5	3.5	2.0	1.4	2.5	1.1
Michoacán	3.5	4.2	0.7	2.0	3.5	1.5	1.7	2.9	1.2	1.8	3.1	1.3	1.7	3.8	2.1
Oaxaca	2.6	4.0	1.4	2.7	3.4	0.7	2.2	3.8	1.6	1.8	-1.2	0.6	2.1	2.6	0.5
Sonora	2.3	3.8	1.5	1.8	-	0.5	1.5	1.9	0.4	1.3	3.5	2.2	1.2	2.7	1.5
Veracruz	2.1	3.6	1.5	1.5	2.5	1.0	2.1	2.6	0.5	1.5	3.0	1.5	1.3	2.4	1.1
Nacional	1.9	3.8	1.9	1.6	3.0	1.4	1.5	3.0	1.5	1.3	3.1	1.8	1.3	3.1	

Fuente: Elaborado por Jani Jordá con base en SEP/DGEI. Subdirección de Planeación y Sistemas de Información, 2005. Véase sitio de la SEP en www.sep.gob.mx

La posición de las escuelas indígenas de Guerrero en deserción escolar está entre los índices más altos en 2001-2002, en el tercer lugar (5.6), baja al noveno en 2002-2003 (3.4) y se incrementan tres décimas (3.7) ocupando el sexto sitio en 2004-2005.

Eficiencia terminal

La eficiencia terminal muestra con claridad los estragos de la reprobación y la deserción escolar, ya que los datos revelan cuántos alumnos de los que ingresaron a primer grado lograron concluir sus estudios de educación primaria.

Las siete entidades federativas con menor eficiencia terminal son Chihuahua, Baja California, Guerrero, Durango, Guanajuato, Jalisco y Nayarit. En general, las cifras muestran la tendencia hacia el aumento de la eficiencia terminal en los siete estados en los cinco ciclos escolares, aunque en algunos casos hay altibajos. El ejemplo de este caso es el estado de Guerrero, en que, en 2003, concluyeron los estudios de primaria indígena 69 alumnos de cada cien y el porcentaje disminuyó en 1.4 puntos en el siguiente ciclo escolar, para volver a incrementarse en 9.1 puntos porcentuales (76.7) en 2005.

El primer lugar en baja eficiencia terminal lo ocupa el estado de Chihuahua en todos los ciclos escolares. De cada cien que iniciaron la primaria indígena en Chihuahua terminaron sus estudios 38 en 2001, situación que mejoró paulatinamente hasta 2005 con 58 egresados.



Como se aprecia en este indicador, se manifiesta nuevamente la disparidad entre escuelas generales e indígenas, el porcentaje de diferencia más alto es el de 46.9 puntos del estado de Chihuahua en 2001, y el que menos diferencia muestra es Nayarit con 1.4 en 2004, porcentaje que se incrementa a 4.3 el siguiente año.

Cuadro 5. Entidades federativas con mayor deserción en educación indígena, 2000-2005.

2000-2001	%	2001-2002	%	2002-2003	%	2003-2004	%	2004-2005	%
Chihuahua	9.9	Chihuahua	8.2	Chihuahua	8.6	Chihuahua	7.8	Chihuahua	8.7
Baja California	9.0	Baja California	7.0	Guanajuato	7.3	Guanajuato	7.3	Baja California	5.8
Durango	8.2	Guerrero	5.6	Baja California	5.8	Baja California	4.9	Chiapas	4.4
Guerrero	6.0	Jalisco	4.3	Jalisco	5.7	Chiapas	4.5	Nayarit, Sinaloa	4.0
Jalisco	4.4	Durango	3.8	Durango	4.7	Guerrero	4.4	Michoacán	3.8
Michoacán	4.2	Michoacán	3.5	Oaxaca	3.8	Campeche	3.8	Guerrero	3.7
Nacional Indígena	3.8		3.0		3.0		3.1		3.1

Fuente: Elaborado por Jani Jordá con base en SEP/DGEI. Subdirección de Planeación y Sistemas de Información, 2005. Véase sitio de la SEP en www.sep.gob.mx.

Cuadro 6. Escuelas primarias estatales y primarias indígenas de entidades federativas con más baja eficiencia terminal, 2000-2005.

Entidad federativa	Ciclos escolares														
	2000-2001			2001-2002			2002-2003			2003-2004			2004-2005		
	General	Indígena	Diferencia	General	Indígena	Diferencia	General	Indígena	Diferencia	General	Indígena	Diferencia	General	Indígena	Diferencia
Chihuahua	84.5	37.6	46.9	86.1	39.3	46.8	85.0	47.3	37.7	85.9	50.6	35.3	86.0	58.4	27.6
Baja California	95.7	57.0	38.7	93.5	62.7	30.8	92.4	71.4	21.0	91.9	69.5	22.4	92.2	67.9	24.3
Guerrero	74.2	57.2	17.0	81.0	66.1	14.9	79.2	69.0	10.2	78.5	67.6	10.9	83.1	76.7	6.4
Durango	83.7	64.1	19.6	77.8	58.3	19.5	86.4	65.6	20.8	88.0	72.0	16.0	90.3	71.1	19.2
Guanajuato	88.5	NE	0	88.7	NE	0	88.2	NE	0	90.7	NE	0	88.8	67.8	21.0
Jalisco	86.9	68.5	18.4	88.1	66.7	22.0	88.0	77.2	10.8	88.8	77.4	11.4	90.1	79.3	10.8
Nayarit	87.9	68.9	19.0	88.0	69.3	18.7	90.1	87.2	2.9	88.8	87.4	1.4	94.3	90.0	4.3
Nacional	86.3	73.5	12.8	87.7	75.7	12.0	88.0	79.0	9.0	89.0	81.4	7.6	90.6	84.6	6.0

Fuente: Elaborado por Jani Jordá con base en SEP/DGEI. Subdirección de Planeación y Sistemas de Información, 2005. Véase sitio de la SEP en www.sep.gob.mx.

NE=No se especifica el significado de la abreviatura en la fuente, sólo aparece un dato en el último ciclo.



Si los datos porcentuales de la eficiencia terminal de estas entidades federativas en el último ciclo escolar se comparan con la media nacional indígena (84.6), con excepción de Nayarit que la supera (90), el resto de los estados se encuentra, el más cercano, Jalisco, a una distancia de 5.3 puntos, y el más rezagado, Chihuahua, con 26.2 puntos.

La desigualdad que reina en el sistema educativo nacional se hace evidente si se comparan los porcentajes de la media nacional indígena en 2005 (84.6) con la media nacional general (90.6). La brecha se profundiza más aún en los estados de menor eficiencia terminal como Chihuahua, puesto que la diferencia se incrementa hasta 33.6 puntos porcentuales. La distancia entre la media general nacional y las escuelas indígenas de Guerrero es de 12.4 puntos.

Lo que las cifras expresan al confrontar los indicadores educativos de escuelas generales e indígenas es que el mayor rezago educativo se encuentra en las indígenas. El estado de Guerrero se inscribe, en el quinquenio analizado, en la tendencia de disminución de la reprobación y la deserción escolares y el aumento de la eficiencia terminal. Pero, a la vez, comparte la desigualdad entre escuelas generales e indígenas y, en el caso de la reprobación, ocupa el primer lugar entre todas entidades federativas del subsistema de educación indígena en el país.

Desigualdad social y educativa

Para contar con más elementos de análisis en el caso de Guerrero, se incorporan aquellos indicadores del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) que pretenden evaluar la calidad de la educación mediante indicadores que consideran el contexto sociocultural en el que se desarrolla la educación para los pueblos indígenas.

El estado de Guerrero, según los estudios del INEE, se ubicaba en el año 2000 entre las entidades federativas con un índice del 23.83 % de monolingüismo en la población indígena (INEE, 2006a: 39), el segundo lugar después de Chiapas. Éste puede ser un claro indicador del grado de avance de la educación bilingüe para los indígenas, si pensamos que estos programas de educación tienen aproximadamente 30 años de existencia en el estado.

El Índice de Desarrollo Humano (IDH) se compone a su vez de tres índices, a saber: salud, educación e ingreso. Guerrero ocupa en IDH una de las últimas posiciones en el país: el lugar 30 de



32 entidades federativas. En cada uno de los índices se ubica en los siguientes lugares: en salud el 30, en educación 31 y en ingreso 27 (*Ibid.:* 43). Los datos confirman el enorme rezago educativo de la entidad en su conjunto y en condiciones todavía más desfavorables para los pueblos indígenas guerrerenses.

En el índice de marginación, Guerrero se ubica en el segundo lugar después de Chiapas con muy alto grado de marginación, el 21% de población analfabeta de 15 años y más. Asimismo, el 41.5% de la población de 15 años y más tiene escolaridad de primaria incompleta (*Ibid.:* 50).

Según porcentajes del citado estudio, el entorno en el cual se ubican las escuelas indígenas se valoran como contextos socioculturales desfavorables (54.4%) y muy desfavorables (30.2%). Es decir, que el 84.6 % de los pueblos indígenas se encuentran en condiciones socioeconómicas que se asocian con el bajo aprovechamiento escolar (*Ibid.:* 10).

El estudio sobre Las primarias comunitarias y su desempeño (Martínez, 2006) del INEE amplía la visión sobre cuáles son las condiciones de inequidad en que se ofrecen los servicios educativos en el medio rural en general, donde están incluidas las escuelas indígenas.

En el sistema educativo nacional existen diferentes tipos de organización escolar que en dicho estudio clasifican en dos: organización completa y multigrado. La primera se refiere a aquellas escuelas que ofrecen los seis grados de primaria en las que cada grupo es atendido por un solo maestro, a diferencia de las multigrado, en las cuales un maestro atiende dos o más grados (*Ibid.:* 8).

En el país, el 67.1% de las escuelas primarias son de organización completa y en el Subsistema de Educación Indígena 36.2%, o sea, una diferencia de 30 puntos porcentuales. De esta información resulta que más de la mitad de las escuelas que sirven a la población indígena (63.8%), además de la marginación y pobreza en que viven, reciben servicios educativos de muy baja calidad.



Cuadro 7. Entidades federativas con más baja eficiencia terminal en educación indígena, 2000-2005.

2000–2001	%	2001–2002	%	2002–2003	%	2003–2004	%	2004–2005	%
Chihuahua	37.6	Chihuahua	39.3	Chihuahua	47.3	Chihuahua	50.6	Chihuahua	58.4
Baja California	57.0	Durango	58.3	Durango	65.6	Guerrero	67.6	Guanajuato	67.8
Guerrero	57.2	Baja California	62.7	Guerrero	69.0	Baja California	69.5	Baja California	67.9
Durango	64.1	Guerrero	66.1	Baja California	71.4	Durango	72.0	Durango	71.1
Nayarit	68.9	Jalisco	66.7	Oaxaca	74.7	Chiapas	77.3	Guerrero	76.7
Nacional Indígena	3.5		75.7		79.0		81.4		84.6

Fuente: Elaborado por Jani Jordá con base en SEP/DGEI. Subdirección de Planeación y Sistemas de Información, 2005. Véase sitio de la SEP en www.sep.gob.mx.

Una muestra de dos jefaturas de sector escolares indígenas de la región Costa Chica, puede darnos una idea más clara de la diversidad de tipos de organización escolar que se presentan en la realidad y que se ocultan en la tipología presentada por el INEE.

En el cuadro número 27 se presenta el número de escuelas preescolares y primarias de las dos jefaturas de zona de la región amuzga que atienden a la población infantil del municipio de Xochistlahuaca. Se clasifican de acuerdo con el tipo de organización escolar con que cuentan, por un lado, si la escuela atiende todos grados escolares (1º a 6º) y, por otro lado, si la o el maestro atiende uno o más grados. El único caso en el que la o el docente atiende un solo grado es en las escuelas completas, en el resto de los tipos de organización los docentes pueden atender dos y hasta tres grados.

En el ejemplo de estas jefaturas, el nivel preescolar tiene más de la mitad de centros educativos incompletos (59%). Mención particular merecen las escuelas unitarias que representan casi la cuarta parte del total (24%) en las que una docente se encarga de atender, por lo general, la dirección y los tres grados.

En el nivel de primarias, la mayoría de las escuelas son completas pero hay un rezago de 42% de incompletas.



Las implicaciones pedagógicas que significa la atención a grupos multigrado para un maestro con limitada formación son mayúsculas y se ven incrementadas si agregamos que su enseñanza debe ser intercultural y bilingüe; esta situación es parte determinante de los resultados educativos negativos.

Si la calidad depende de la equidad en la distribución de insumos educativos que hace el sistema educativo mediante sus políticas y acciones, el subsistema de educación indígena, en general y del estado de Guerrero en particular, es una muestra clara de inequidad y baja calidad con las cifras que se han presentado. Los insumos educativos en las zonas escolares indígenas tales como: formación de maestros, infraestructura (edificios escolares con servicios básicos), disponibilidad de material didáctico, presencia de biblioteca escolar, son precarios o inexistentes. Por tanto, sin equidad en la distribución de insumos educativos, el subsistema refleja su calidad con los más altos índices de reprobación y deserción, así como con la más baja eficiencia terminal.

Más allá de las cifras: los docentes y la realidad escolar

En este apartado se revisa el papel de actores que influyen de manera decisiva en la calidad del proceso educativo como las maestras y los maestros, asimismo, las acciones de la política educativa.

Si los datos cuantitativos muestran la precariedad de los servicios educativos que se brindan a las niñas y los niños indígenas de Guerrero, en los salones de clase es posible constatar el porqué de los resultados negativos.

Formación docente de maestras y maestros bilingües

Un actor clave en el proceso educativo es el profesor, en este caso, el maestro bilingüe, quien debido a la complejidad que implica trabajar dos lenguas en contextos culturales diversos y en condiciones de asimetría, exigiría una preparación especializada. Pero la realidad nos habla de lo contrario, son docentes sin preparación profesional previa a su ingreso al Subsistema de Educación Indígena. Los datos que se presentan a continuación exhiben una comparación entre los perfiles académicos de maestras y maestros del Subsistema de Educación Indígena de 1990 y de 2005.



Los datos son elocuentes por sí mismos, nos hablan de la historia de formación docente que se remonta a la época anterior a la creación del Subsistema de Educación Indígena, durante la existencia del Sistema Nacional de Promotores Culturales Bilingües (1964). En esa época, el criterio de contratación de los promotores culturales bilingües consistía en ser nativo del lugar, hablar la lengua y el español, además de saber leer y escribir. La estrategia de preparación era en cursillos breves en los internados de los centros coordinadores indigenistas.

Cuadro 8. Tipos de organización escolar.

<i>Centros Preescolares Indígenas (cepi)</i>	<i>Jefatura Núm. 016</i>			<i>Jefatura Núm. 24</i>			<i>Totales</i>
	<i>Zona 065</i>	<i>Zona 066</i>	<i>Zona 083</i>	<i>Zona 012</i>	<i>Zona 013</i>	<i>Zona 067</i>	
Núm. de escuelas completas	8	5	6	1	4	0	24
Núm. de escuelas completas multigrado	4	4	4	2	1	2	17
Núm. de escuelas completas unitarias	0	2	3	5	0	4	14
Núm. de escuelas incompletas	0	2	1	0	0	0	3
<i>Escuelas primarias bilingües</i>							
Núm. de escuelas completas	7	7	6	4	3	4	31
Núm. de escuelas completas multigrado	0	5	2	4	1	2	14
Núm. de escuelas incompletas	0	3	2	0	0	0	5
Núm. de escuelas incompletas unitarias	0	0	0	2	0	1	3
Total de escuelas por zona	19	28	24	18	9	13	111

Fuente: Elaborado por Jani Jordá con base en Estadísticas de Jefaturas de Sector números 16 y 24, Xochistlahuaca, Gro., 2006.

El modelo de preparación para ingresar al servicio en cursos cortos e intensivos continuó al crearse la DGEI (1978), lo que cambió gradualmente fue el requisito de escolaridad: primaria completa, secundaria y en la actualidad bachillerato.

Cabe aclarar que por primera vez existe la opción de formación profesional previa al ingreso laboral en 15 Normales en el país, que ha impulsado la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y la DGEI, en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de la Escuelas Normales, con la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe (SEP, 2005a).



Esta licenciatura se lleva a cabo en ocho entidades federativas: Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, San Luis Potosí, Sinaloa y Sonora. En el estado de Guerrero, esta experiencia se desarrolla en la escuela Normal Regional de La Montaña “José Vasconcelos”, en Tlapa.

La ausencia de estudios profesionales explica en el cuadro número 28, porque todavía hay 1.4% de docentes con estudios de primaria en 1990 y sorprende, en el cuadro número 29, que 15 años después no se haya abatido por completo esta situación.

En 1990, 47 de cada cien maestros en servicio no habían recibido ninguna formación profesional y el resto estudiaba o había terminado la Normal básica, que había impartido en cursos semiescolarizados o intensivos la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Como se observa en el cuadro número 28, en ese tiempo no existían estudios de licenciatura para los docentes en servicio. Fue en 1990 cuando la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la DGEI iniciaron el diseño y la puesta en práctica de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 90 (LEP y LEPMI'90). Situación que se refleja en el cuadro número 29, en el cual se aprecia que el mayor porcentaje de docentes en ambos niveles educativos (58.64 preescolar y 55.75 primaria) cuentan en alguna medida con estudios de licenciatura (incompleta, pasante o titulado).

Cuadro 9. Perfil académico de docentes del Subsistema de Educación Indígena, 1990.

<i>Nivel de escolaridad</i>	<i>Núm. de docentes</i>	<i>%</i>
Primaria	590	1.74
Secundaria	8 885	26.23
Bachillerato	6 578	19.42
Normal	17 817	52.60
Total	33 870	99.99

Fuente: Elaborado por Jani Jordá con base en SEP/DGEI, Programa para la modernización de la educación indígena, Diagnóstico, 1990 Véase sitio de la SEP en www.sep.gob.mx. El porcentaje se refiere a la distribución de docentes en cada nivel escolar.

Cuadro 10. Perfil académico de docentes del Subsistema de Educación Indígena, 2004-2005.

<i>Nivel de escolaridad</i>	<i>Docentes de</i>	<i>% 0.12</i>	<i>Docentes de</i>	<i>% 0.10</i>
<i>Primaria</i>	<i>preescolar</i>		<i>primaria</i>	
	19		39	
Secundaria	433	2.75	879	2.39
Profesional técnico	29	0.18	24	0.06
Bachillerato	3 159	20.13	6 128	16.67
Normal	1 352 570	8.61 3.63	190 5	0.51
preescolar	751 9 201	4.7858.64	613 2	15.27
Normal primaria			904 20	7.90
Normal superior			492	55.75
Licenciatura				
Posgrado	160 15	1.01 0.09	519 63	1.41
Otros				0.17
Totales	15 689	99.94	36 851	100.23

Fuente: Elaborado por Jani Jordá con base en SEP/DGEI. Subdirección de Planeación y Sistemas de Información, 2005 Véase sitio de la SEP en www.sep.gob.mx.

La comparación de los perfiles de 1990 y 2004 arroja saldos positivos en lo que se refiere a que maestros y maestras ya han cursado o están en proceso de estudio de licenciatura y posgrados. Sin embargo, se mantiene una cuarta parte de docentes sin estudios profesionales tanto en preescolar como en primaria. Es relevante subrayar que la formación profesional de todos y todas las docentes hoy en activo, no se llevó a cabo antes de que se iniciaran en la labor educativa, ha sido durante el ejercicio de su trabajo docente, lo cual contribuye a entender por qué existen dificultades para avanzar en una educación pertinente pedagógica, cultural y lingüísticamente.

La historia del proceso de formación que los maestros del subsistema de educación indígena han vivido es un ejemplo de inequidad, precariedad y negación de su lengua y cultura. Su escolarización está marcada, en muchos casos, por una alfabetización en español que ha ignorado su lengua materna. Asimismo, las prácticas pedagógicas mecánicas, a través de las cuales se les introdujo a la lengua escrita, han dejado efectos perdurables que pueden observarse en los estudiantes de la UPN. Se presentan dificultades para comprender la lectura y expresar las ideas y experiencias propias por escrito. Esto es entendible cuando se revisa el proceso en que han sido formados y siguen formándose, en el cual aprenden, principalmente, a reproducir las ideas de



otros. Estas características de escolarización también inciden en la conformación de una baja autoestima y pueden generar el rechazo a su identidad cultural (Jordá, 2003b).

Contexto institucional del proceso de formación docente

Revisar las condiciones institucionales en que operan principalmente los Subcentros UPN, se vuelve indispensable por ser el contexto en el que se desarrolla el proceso de formación docente. A ellos acuden los maestros del medio indígena que realizan sus estudios de licenciatura, recurso implementado por la SEP para “nivelar” académicamente a estos docentes en la obtención del grado con las LEP y LEPMI'90. Al hablar del contexto institucional se hace referencia al perfil académico de los asesores (docentes formadores), las condiciones laborales y materiales en que realizan su trabajo.

Perfil de docentes formadores

De igual manera que los profesores del medio indígena son improvisados para desarrollar esta delicada tarea, así ocurre con los asesores de la UPN en Guerrero.

En el marco de un seminario taller orientado a mejorar la práctica de formación de los asesores de los subcentros de la Costa Chica de Guerrero, se levantaron los datos de sus perfiles a través de una encuesta. Los resultados de la muestra arrojaron que el 95% de asesores contaba con estudios referidos a la educación, ya fueran de Normal básica y/o superior, o alguna licenciatura relacionada. Pero sólo el 15% había estudiado una licenciatura que de manera específica tratara la problemática educativa en el medio indígena. Del 20% que contaba con estudios de maestría, ninguno se refería a educación indígena, y el 5% había estudiado un diplomado en “Práctica Docente”. (Jordá, 1999a)

El intento pionero de la UPN de introducir el enfoque reflexivo sobre la práctica docente se ha visto malogrado desde el propio diseño curricular y ha chocado con la inercia de las tradiciones de la práctica de formación, las estrategias empleadas por los asesores parten y se centran en lecturas y queda de lado el sujeto maestro y la reflexión crítica de su experiencia docente. (Jordá, 2003a: 208)



Las características que presenta la práctica de formación de la gran mayoría de los asesores de los Subcentros UPN de la región Costa Chica, son también producto de una larga tradición aprendida en el paso por diferentes instituciones educativas.

Condiciones materiales y laborales en el Subcentro Ometepepec

En general, las condiciones materiales y laborales de algunos subcentros de la UPN en el país, son desventajosas respecto a las Unidades de las cuales dependen. Sin embargo, en Guerrero, los Subcentros de Chilapa, Tlapa y El Rincón, a través de la movilización y gestiones de asesores y estudiantes han logrado revertir estas condiciones con la construcción de un edificio propio y con la asignación de contratos. En cambio, el caso del Subcentro Ometepepec, dependiente de la Unidad Acapulco, es un ejemplo de la desigualdad educativa dentro de la propia UPN, como se verá a continuación.

En el Subcentro se ha autorizado la inscripción a estudiantes que no son docentes, lo cual contradice un requisito fundamental de ingreso a las licenciaturas, ya que el eje del plan de estudios es analizar el trabajo docente. Los grupos de alumnos son numerosos y en ocasiones ascienden hasta 60 estudiantes; la mayoría de las aulas son improvisadas y su “construcción” costeadas por los propios estudiantes, sólo hay tres aulas construidas para una población de cerca de mil estudiantes.

La situación laboral de asesores en 2004 era: de un total de 26 asesores sólo uno tenía base por concurso de oposición (3.8%); el 26.9% de asesores contaban con contrato ilimitado (código 95) por 12 horas; 11.5% de los contratos eran limitados a cinco meses y medio; un asesor comisionado (3.8%) con 20 horas de secundaria; la mitad de asesores (50%) no contaban con contrato (“invitados”), cuyos salarios eran cubiertos por los estudiantes, y un asesor voluntario (3.8%) sin remuneración (Jordá, 2004).

Como se aprecia y se ha documentado (Jordá, 1999b, 2000, 2003a, 2003b), las características del proceso formativo en algunos Subcentros de Guerrero y de otras entidades federativas difícilmente impacta la práctica docente y en lugar de contribuir a transformarla refuerza tradiciones negativas.



La problemática pedagógica de la educación intercultural bilingüe y las políticas educativas
Con las historias de formación antes mencionadas y sin las herramientas suficientes para enfrentar una educación intercultural bilingüe, el docente resuelve como le es posible su trabajo cotidiano con los resultados conocidos:

Las desigualdades en rendimiento entre estudiantes que asisten a escuelas de los distintos estratos (cursos comunitarios, escuelas indígenas, rural público, urbano público y urbano privado) son mayúsculas. La proporción de alumnos que no alcanzan niveles satisfactorios de rendimiento, tanto en español como en matemáticas, es muy alta para los estratos de cursos comunitarios, escuelas indígenas y escuelas rurales (Treviño Villarreal y Treviño González, 2003: 13).

Este estudio de INEE sobre las desigualdades educativas señala que los estudiantes de escuelas indígenas están en los niveles más bajos de rendimiento: insuficiente y no satisfactorio y sus niveles de rendimiento satisfactorio son mínimos. El bajo rendimiento en español se encuentra en el 80% de los alumnos, y el 81% en Matemáticas, a diferencia de las escuelas urbanas públicas en que el porcentaje se reduce al 41% en Español y 56% en Matemáticas. Donde este porcentaje decrece más es en las escuelas urbanas privadas: en Español disminuye al 19% y en Matemáticas 37%, por tanto, sus niveles de rendimiento satisfactorio son mucho mayores (*Ibid.*: 14).

La reciente información vertida a la prensa por Felipe Martínez Rizo, director general del INEE, apunta los últimos resultados de las pruebas aplicadas:

“hay una severa desigualdad entre las escuelas, asociadas a las condiciones socioculturales [...] La brecha entre el logro educativo de quienes acuden a instituciones de paga y a escuelas indígenas es de 187 puntos” (Avilés, 2006).

Así como la formación docente es todavía una asignatura pendiente, existen otros puntos críticos que no han sido atendidos de manera adecuada por las autoridades educativas federales y estatales y que se relacionan estrechamente con los problemas pedagógicos de la educación bilingüe.



Durante décadas, la escuela en las regiones indígenas ha sido portadora de estilos culturales y de una lengua ajena a la cultura local, sin tomar en cuenta las formas de vida y de ser de quienes asisten a ella.

Los libros de texto gratuitos han sido el principal recurso del trabajo docente, en ellos, por lo general, se hace una alusión marginal a la diversidad cultural de los pueblos indígenas. Más bien sus contenidos proyectan modos de vida de una sociedad urbana y está ausente el conocimiento de estos pueblos.

Una de las consecuencias graves del empleo de los libros de texto en las escuelas que atienden a la población indígena es la discriminación implícita que se ejerce al ignorarse su existencia y las repercusiones tanto en la autoestima infantil como los efectos que abonan el largo proceso de estigmatización que ha vivido y vive la población indígena.

Ésta es una expresión de la inequidad del sistema educativo que se agrava si consideramos que los libros de texto de los distintos grados: Conocimiento del Medio y Ciencias Naturales, Matemáticas, Historia y Geografía, están en español, una lengua desconocida para los aprendices de lectores.

En los últimos diez años, la SEP, a través de sus distintas dependencias: DGEI, Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la recién creada (2001) Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) han instrumentado propuestas de formación y actualización docente, publicado textos de apoyo a docentes, colecciones bilingües en lengua indígena y español para los niños de todo el país, etcétera. Los recursos aportados entre otros por el Banco Mundial (BM), y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y los esfuerzos desplegados han sido considerables, no obstante, insuficientes y en ocasiones empleando estrategias inapropiadas para revertir el enorme rezago educativo en que se encuentran los pueblos originarios.

La SEP, a través de la DGEI, ha tratado de paliar la ausencia de libros de texto en lenguas indígenas con la publicación de textos para “que los niños dominen la lectura y escritura, en su lengua materna” (DGEI, 1998), que se pretende sea el equivalente al libro de español para estudiar



su idioma. Sin embargo, la elaboración de estos libros en los que, dicho sea de paso, de unos años a la fecha, participan profesores bilingües, está sujeta a un formato predeterminado en lecciones cuyos contenidos se organizan bajo la lógica de un pensamiento occidental y no de la cultura a quienes van dirigidos.

En lo que se refiere a la educación bilingüe en específico, la política educativa indigenista ha transitado de la castellanización al bilingüismo sustractivo y hoy al intento de un bilingüismo aditivo al plantear el desarrollo de las lenguas nativas. Sin embargo, entre el discurso oficial y la realidad de las escuelas bilingües hay un abismo, como se hizo evidente en los resultados de los indicadores educativos y de los niveles de rendimiento de Español y Matemáticas.

Un ejemplo de este distanciamiento se aprecia en la aplicación de pruebas que llevó a cabo la SEP (junio, 2006) a través la Dirección General de Evaluación de Políticas Públicas (DGEP), en las escuelas bilingües indígenas como en todo el país para la Evaluación Nacional del Logro Académico. Pruebas que se aplican indiscriminadamente a niños y niñas guerrerenses hablantes de amuzgo, náhuatl, tlapaneco, mixteco y español.

Las pruebas tienen como propósito explorar el logro de conocimientos y habilidades cognitivas que los alumnos tengan en Español y Matemáticas. De entrada se pretende evaluar con un mismo instrumento a todos los niños mexicanos aunque hablen idiomas distintos y su contexto cultural sea diverso, lo cual violenta los derechos de los niños cuya lengua es diferente al español.

Es posible que la DGEI suponga que en las escuelas indígenas, al ser bilingües, sus alumnos han alcanzado el dominio de la habilidad comprensiva de una segunda lengua, el español, desde el tercer grado (la prueba se aplicó desde este grado hasta sexto y tercero de secundaria).

Parece ser que hay un desconocimiento de lo que significa, en términos pedagógicos y afectivos, para un niño, aprender una segunda lengua sin haber desarrollado su lengua materna. También es obvia la ignorancia de lo que ocurre en las aulas indígenas y la diversidad de situaciones lingüísticas que se presentan dentro de los mismos salones de clase.



La lengua escrita del español, que para los niños hablantes de lenguas nativas es una segunda lengua, ha sido enseñada como primera lengua, debido a la preparación docente a la que nos referimos antes. Los resultados de esta enseñanza son que los niños y las niñas memorizan sin comprender, ya que la lengua de alfabetización es desconocida para ellos.

Otro botón de muestra del alejamiento de la realidad de quienes tienen en sus manos las decisiones educativas son los exámenes que la SEP aplica a todos los alumnos de sexto grado del país en la Olimpiada del Conocimiento Infantil. Los exámenes incluyen un apartado en la lengua indígena de la región a evaluar. El caso que se conoce es de la región amuzga. Su elaboración es improvisada, ya que se reduce a cuatro preguntas ininteligibles, porque los que saben leerla dicen no distinguir la variante dialectal del amuzgo en la que fue escrita.

El aprendizaje de la lengua escrita es un problema nacional aun para los hispanohablantes; imaginemos lo que ocurre para quienes no lo son. El enfoque comunicativo y funcional del programa de español de primaria (1993) no ha sido asumido en la práctica por los docentes. De ahí la pobreza de resultados a nivel nacional en los estudios realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), donde México ocupa los últimos lugares en lectura y matemáticas.

La alfabetización practicada en las escuelas indígenas no ha desarrollado, primero, las habilidades de comprensión y oralidad como corresponde a una metodología de segunda lengua.

La lengua materna de los educandos, cuando es la indígena, tampoco desarrolla ninguna de las competencias comunicativas, sólo se emplea como lengua de instrucción, es decir, para que los alumnos comprendan lo que tienen que hacer en las actividades que marcan los libros de texto o la traducción de sus contenidos. Se sabe que el enriquecimiento que aporta el desarrollo de la primera lengua contribuirá al aprendizaje exitoso de la segunda. La falta de desarrollo de la lengua autóctona y el desconocimiento de metodologías para el aprendizaje de la segunda, explican que el logro infantil al culminar los estudios primarios es extremadamente limitado; en la mayoría de los casos no hablan el español, lo comprenden poco y sus ideas no las escriben en esta lengua, más bien copian textos.



A pesar de que, desde 1990, el diagnóstico de la DGEI señaló como un problema serio que algunos casos de docentes no estuvieran “alfabetizados en su propia lengua” (*sic*), a 16 años no hay avances significativos en ese terreno, como lo ejemplifica la siguiente muestra.

La generación de estudiantes 1998-2003 del Subcentro Ometepepec, que entonces trabajaba en diez municipios de la Costa Chica y La Montaña, señalaban en una encuesta, que una cuarta parte de ellos habían desarrollado las cuatro habilidades: comprender, hablar, leer y escribir, en la lengua indígena de la comunidad donde trabajaban. El 39% sólo leía y el 25% tan sólo escribía. El 7% únicamente la hablaba y el 4% exclusivamente la comprendía. Es decir, que la mayoría de los docentes en ese tiempo (75%) no leían ni escribían los idiomas nativos y en casos extremos ni los hablaban (Jordá, 2003b: 45).

Aunque hay que mencionar la existencia de algunos esfuerzos de docentes y ciudadanos que impulsan la escritura en regiones indígenas, pero no es una situación generalizada ni asumida de manera eficiente y suficiente por las instancias educativas correspondientes.

Existen docentes que se encuentran ubicados fuera del área lingüística que les corresponde, por tanto, no hablan la lengua de la comunidad.

Un tema fundamental que no debe pasar desapercibido es la participación política y sindical de maestros, porque interviene en la vida cotidiana escolar de muchos municipios guerrerenses, en ocasiones de forma determinante, lo que ha conducido a serios conflictos al interior de escuelas y comunidades. En general, ser maestro en el estado de Guerrero ha sido por largos años una de las opciones profesionales al alcance de los sectores medios y pobres, que proporcionaba un estatus de prestigio. Para las comunidades indígenas, esta profesión ha sido la única opción de trabajo con un salario seguro, lo que ha colocado a los profesores en una posición privilegiada y en posición de participar activamente en la vida política y social de los municipios, en detrimento de su trabajo pedagógico.

Propuestas

El reto es superar las desigualdades no sólo educativas sino sociales y económicas que en la actual sociedad cada día se profundizan más. El sistema educativo debe sufrir una transformación que se



oriente a subsanar la inequidad en la distribución de los insumos educativos, que ofrezca una educación de calidad a los pueblos indígenas, lo que significa una educación pertinente, relevante y bilingüe, que considere al niño como el sujeto en el que se centra y del que parte la acción pedagógica. Tomar como punto de partida el mundo de vida de niñas y niños, su identidad individual y cultural, sus intereses y necesidades.

La escuela tendrá que ser un espacio que realmente prepare para la vida en su sentido más amplio: que favorezca aprendizajes que permitan a alumnos y alumnas enfrentar un mundo globalizado del cual ya forman parte. Conocer otros mundos de vida, desarrollar habilidades básicas con las cuales reflexionar, crear, innovar, inventar; promover actitudes y valores que formen ciudadanos partícipes en la construcción de una sociedad cada vez más justa. En esta propuesta educativa, las madres, los padres y la comunidad en general establecen una relación distinta con maestros y directivos. El cambio consiste en que madres y padres tengan una participación en las decisiones que les atañen en la educación de sus hijos, sean interlocutores válidos en el trabajo educativo, discutan sus puntos de vista, expongan y se revaloren sus conocimientos y habilidades.

La construcción de una escuela con estas características requiere de la acción y responsabilidad de todos, la sociedad nacional, la guerrerense y las sociedades indígenas. Asimismo, las autoridades educativas e instancias gubernamentales responsables de la atención a los pueblos indígenas en sus distintos niveles.

Al ser el docente el responsable directo de la acción educativa, es de vital importancia prestar una cuidadosa atención a su formación inicial y continua, la cual tendrá que estar a la altura de las exigencias de su delicada y especializada tarea. Por esta situación tendría que planearse presupuestalmente que, a mayor preparación el docente bilingüe, éste tuviera mayor remuneración que un docente monolingüe.

La atención educativa a los pueblos indígenas tiene que ser vista desde una perspectiva global que responda a sus necesidades básicas y reviertan las condiciones de marginación e inequidad para hacer posible una educación de calidad con equidad. No con políticas paternalistas ni asistenciales que favorecen el clientelismo político, el abandono de las actividades productivas



por parte de algunos padres de familias que viven con los escasos recursos del programa Oportunidades o de Alianza para el Campo.

Habría que actuar en varios planos, el primero sería la articulación de las diferentes instancias y niveles de gobierno que promuevan proyectos productivos pertinentes a las características y condiciones locales, mejoren los servicios básicos y de salud en las poblaciones indígenas. En el plano educativo, por un lado, la canalización de recursos económicos para invertir en infraestructura, plazas docentes y administrativas, investigación, publicación de materiales de lectura en lenguas indígenas, etcétera. Por otro lado, establecer compromisos de trabajo y su consecución por todos los involucrados, así como combatir la simulación y la corrupción que invaden todos los ámbitos.

En cuanto a la educación, habría que destinar un porcentaje mayor del gasto público para invertir en la infraestructura educativa, pues hoy se dedica en primaria y secundaria el 2.7% del gasto total cuando el promedio de la OCDE es del 8.2% (Gershenson, 2006). De este modo se construirían y restaurarían edificios escolares que contarán, entre otras cosas, con servicios sanitarios, aulas de usos múltiples con la instalación eléctrica adecuada que alberguen los equipos de cómputo, la enciclomedia, y puedan ser usados por todos los alumnos de la escuela sin causar la interrupción de clases y sin peligro de que se dañen.

Transformar las actuales mesas técnicas de zona y jefatura de sector en equipos competentes, que trabajen en estrecha relación con las escuelas brindando un real apoyo pedagógico y dejen de ser, en algunos casos, el espacio donde se refugian los docentes rechazados por las comunidades, con problemas de salud, etcétera. Para lograrlo se requiere fortalecer la formación de directivos, asesores técnico-pedagógicos (ATP) y aumentar el número de ellos, lo que les permitirá atender a un número menor de escuelas de manera más eficiente. Diseñar y ejecutar cursos y talleres que eviten la improvisación y la estrategia de actualización en cascada. Esto incluye modificar la concepción que se tiene sobre el papel que juega la supervisión, de una instancia meramente administrativa en colaboración con los docentes en la búsqueda del cambio.

Vinculación de instituciones de educación superior regionales, estatales o nacionales, que trabajen con las mesas técnicas de zona o jefatura de sector, en la investigación educativa, en el



desarrollo de las lenguas indígenas, en la divulgación de los saberes comunitarios y del quehacer científico.

En lugar de continuar centralizadas en la SEP las decisiones acerca de qué materiales educativos se requieren para una educación de calidad, se apoyen proyectos escolares, educativos locales y regionales, se les dé seguimiento y se evalúen sus resultados. De este modo se evitaría el gasto inútil de cuantiosos recursos, por ejemplo, aquellos que se destinaron a la “Enciclomedia”. Por un lado, no se tomó en cuenta si el docente conoce el manejo de aparatos electrónicos. Por otro lado, este recurso didáctico en manos de un docente sin la suficiente preparación favorece continuar prácticas mecánicas que limitan a los alumnos en la construcción del conocimiento de manera activa y significativa a partir de sus propios saberes y experiencias.

También es urgente la producción y publicación regional de materiales para la lectura en *ñomndaa* (amuzgo), náuatl, *ñuu savi* (mixteco) y *me’phaa* (tlapaneco), ya que las instancias federales desconocen las necesidades escolares y comunitarias.

A propósito de los idiomas nativos y sus hablantes, hacer una campaña que dé a conocer el nombre y origen histórico con el que nombran a su lengua y se autodenominan sus hablantes, para que la sociedad hispanohablante los llame de esa manera como un signo de respeto y de combate a la discriminación.

Considerar como requisitos de ingreso, para laborar en el Subsistema de Educación Indígena, el haber estudiado la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural bilingüe. Establecer un proceso académico de ingreso laboral donde se evalúen, entre otros aspectos, las competencias comunicativas orales y escritas en la lengua indígena de los aspirantes y su competencia didáctica.

Tomar medidas que erradiquen prácticas ilegales que se han vuelto parte de los usos y costumbres como la herencia y la venta de plazas docentes, y otras más, que atentan contra una educación de calidad. Crear más instituciones de educación superior en las regiones indígenas, además de escuelas Normales con enfoque intercultural bilingüe, tales como la universidad intercultural, propuesta que no se ha concretado en el estado. Hacer de la evaluación una práctica



permanente en todas las propuestas escolares, educativas, de formación docente que permitan dar seguimiento y avizorar las fortalezas y debilidades para avanzar.