

La educación indígena*

La educación indígena como instrumento para la integración nacional

La educación ha sido un eje fundamental en la construcción de la nación, y sin duda ha contribuido de manera formidable en la conformación del Estado. Desde sus orígenes, el Estado mexicano ha tenido a la educación como una actividad esencial, al grado de que los liberales del siglo XIX llegaron a considerarla como la panacea del desarrollo. Por supuesto que no fueron los únicos que vieron en el proceso educativo un potencial de cambio formidable. Ya antes que ellos, los primeros misioneros españoles que emprendieron la llamada conquista espiritual, la iniciaron, de hecho, como todo un proyecto de educación dirigido a los indios: “El primero de los propósitos educativos en la época colonial fue la evangelización de los aborígenes. Dicha obra educativa fue iniciada con fervor por los misioneros franciscanos. Juan de Tecto, Juan de Aora y Pedro de Gante formaron la avanzada (1523) de esta orden religiosa”. (Larroyo 1977: 95). En particular para el territorio de lo que actualmente es hoy el estado de Guerrero, dichos misioneros llegaron tempranamente.

Durante todo el siglo XIX, en la disputa por la nación, un lugar privilegiado ocupará la discusión del proyecto educativo que requiere el nuevo país, pues éste se convierte en la única vía para fraguar la conciencia nacional. La educación se convierte en la única alternativa para que todos puedan participar en la cosa pública. Siendo el país mayoritariamente indígena, la educación es lo que permitirá integrarlos y, con el tiempo, redimirlos. Los liberales del siglo XIX conciben a la educación como el remedio infalible para

terminar con la pobreza, la ignorancia, la incomunicación y la insalubridad, por lo que la escuela básica pasó a ser gratuita, laica y obligatoria. La manifestación más conocida de esta etapa fue la que representa la doctrina positivista en el porfiriato, la cual reviste de legitimidad al gobierno al difundir los principios de “libertad, orden y progreso”. El introductor de la doctrina y el maestro de la escuela en México fue Gabino Barreda. Durante sus estudios en París, de 1847 a 1851, conoce a Augusto Comte, cuyo pensamiento lo impacta y provoca en él una adhesión sin reservas. Barreda se convierte, para siempre, en un adepto del positivismo, sin renegar, sin embargo, de su sensibilidad liberal. De regreso a México, médico y profesor, asiste impotente y sin comprometerse a las guerras de Reforma y de Intervención. Está convencido, indudablemente, tanto de la futilidad y de la necesidad de estas luchas como de la primacía de la acción cultural. Lo manifestará más tarde: “Las opiniones de los hombres son y serán siempre el móvil de todos sus actos. Este medio [la reforma educativa] es de seguro lento, pero ¿qué importa, si estamos seguros de su importancia?” La hora de Barreda llega finalmente en 1867 con la victoria de los republicanos. Juárez quiere reorganizar una enseñanza destrozada por las guerras y la anarquía, y nombra secretario de Justicia y de Educación Pública a Antonio Martínez de Castro; confía la reforma educativa a una comisión presidida por Gabino Barreda. De ahí surgen las leyes orgánicas de la educación pública del 2 de diciembre de 1867 y del 15 de mayo de 1869. (Guerra, 1992: 379). En el ocaso del régimen, Justo Sierra y el grupo de El Ateneo de la Juventud se encargaron de enterrar al positivismo y constituyeron un puente entre esta etapa y la educación que sería impulsada más tarde por los gobiernos revolucionarios.

Desde esta mirada se puede apreciar que, en México, la educación dirigida a los pueblos indíge-

* José Joaquín Flores Félix, profesor investigador, UAM, Xochimilco, y Humberto Santos Bautista, UPN, Unidad 12, Chilpancingo, Guerrero.

nas ha experimentado cambios más de forma que de contenido. Así, los propios maestros indígenas reconocen la existencia de tres paradigmas que se han instrumentado en este subsistema educativo: la castellanización, la educación bilingüe bicultural y, actualmente, la denominada educación intercultural bilingüe. Por supuesto, en estas transiciones ha influido de manera decisiva la presión de los docentes y del movimiento indígena en su conjunto. Aun cuando estos cambios no han impactado en las prácticas pedagógicas de los educadores, sí han abierto el debate con relación a la conceptualización de la educación que reciben los pueblos indios. De esta forma, hay cierto consenso en que a nivel conceptual, en la educación indígena se pueden distinguir cuatro concepciones formuladas a lo largo de su historia:

a) La perspectiva de la asimilación (racial)

Desde esta perspectiva, la condición de rezago de la población indígena era consecuencia de su constitución racial inferior, de acuerdo con el darwinismo social imperante a fines del siglo XIX. (Cf. SNTE.6 El reto de la pluralidad cultural y étnica a la educación pública, laica, nacional y democrática de calidad. [Documentos de trabajo para su discusión] (Primer Congreso Nacional de Educación, México, 1994: 1-2).

b) La perspectiva de la incorporación (cultural)

De acuerdo con este paradigma, la condición de los indígenas se atribuía al carácter poco desarrollado o “civilizado” de las culturas y lenguas indias, donde el papel de la escuela era el de ser un agente castellanizador, en el sentido de agente “civilizador” o de hispanización lingüística y cultural (*Idem*).

c) La perspectiva de la integración (socioeconómica)

Según esta concepción, el atraso de las sociedades indígenas deriva de la marginación social y económica de las poblaciones indias mediante un proceso de cambio cultural dirigido. En esta perspectiva se afianza con mayor claridad el carácter transicional como puente de las lenguas y culturas indígenas hacia el español y la denominada cultura nacional (*Idem*).

d) La perspectiva de la pluralidad, del etnodesarrollo o del indigenismo de participación.

La condición de pobreza y subordinación de los pueblos indios es consecuencia del colonialismo interno mediante el cual han sido integrados a la nación. De esta manera se reconoce la potencialidad, el derecho y la necesidad de un desarrollo a partir de las matrices culturales propias. En este contexto, la educación debería contribuir al mantenimiento y desarrollo de las lenguas y culturas indias a la par del español y la cultura nacional (*Idem*). Todas estas

posiciones político-ideológicas han experimentado cambios, de acuerdo con los avances en el campo del conocimiento del papel de la lengua y la cultura en los procesos educativos.

Este proceso de inserción se inicia en 1963 con la aprobación de los métodos bilingües en la Sexta Asamblea Nacional de Educación. Además de la castellanización y la alfabetización, se proponen como ideas novedosas para integrar al indígena a la nación, impulsar fuertemente la educación primaria, los programas de adiestramiento en técnicas concretas para el trabajo y, sobre todo, los programas de desarrollo de la comunidad. Un año después —en 1964—, se creó el Servicio Nacional de Promotores Bilingües, quienes eran jóvenes indígenas reclutados en sus comunidades de origen, los cuales fueron improvisados para llevar a cabo la alfabetización de los niños indígenas y las tareas de desarrollo comunitario.

Se fundó también, en 1969, el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca, que fue la primera institución de formación que abarcó desde el nivel de promotor hasta maestría, y, posteriormente, en 1971, se creó la Dirección General de Educación “Extraescolar” en el Medio Indígena, con el propósito de dar un mayor impulso a la “alfabetización, la castellanización y la educación de las comunidades indígenas por promotores y maestros bilingües”.

Esta política educativa indigenista “pretendía acentuar aquel trato especial hacia los grupos étnicos, pues independizó la educación extraescolar bilingüe y bicultural del sistema de educación primaria”. En 1977 se creó la Coordinación de Servicios Educativos para Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (Coplamar) a la que se vinculó la Dirección General de Educación Extraescolar y, finalmente, en septiembre de 1978, se estableció por decreto la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), con la cual se configuraba lo que se ha denominado Educación Bilingüe Bicultural. La DGEI se propuso “impartir la educación preescolar para la castellanización y la educación primaria a las comunidades indígenas con el fin de integrarlas al desarrollo nacional”.

Este modelo impulsado por la DGEI constituyó un intento de concretar en la educación institucionalizada la propuesta de integrar al indígena al desarrollo nacional. En una primera etapa se trató de buscar una continuidad absoluta entre la cultura familiar y comunitaria y los valores que promueve la escuela. Sin embargo, esta perspectiva bicultural, que supone una interpretación de la cultura como sistemas cerrados y completos en sí mismos, no resultó productiva para la construcción de propuestas curriculares realizables. Desde entonces se ha mantenido una paradó-

jica relación entre las aspiraciones de construir una educación alternativa y las limitadas atribuciones que posee la DGEI, en el marco de la normatividad de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En una segunda etapa, a partir de 1985, la DGEI dio a conocer un conjunto de libros en los que propuso las Bases Generales para la Educación Indígena, los planes y programas para cada nivel, así como la estrategia para la elaboración curricular y la formación de maestros.

En 1992, la DGEI empezó a elaborar los libros en lenguas indígenas para todas las materias, por lo menos en los dos primeros ciclos (de primero a cuarto año), y empezó a realizar investigación lingüística con el fin de atender de manera más sistemática las variantes dialectales de algunas lenguas.

En lo que se refiere a la formación de maestros, ésta ha ido variando. En un principio, la capacitación se realizaba a través el Instituto Nacional Indigenista (INI) y la DGEI. Estas dependencias impartían cursos breves a los aspirantes a promotores bilingües, como requisitos para ingresar al servicio educativo. Estos cursos de capacitación distaban mucho de resolver las deficiencias pedagógicas de los futuros docentes y, de hecho, sólo servían para encubrir la enorme improvisación con la que se instrumentaba la educación indígena. Así, ante la falta de un proyecto de formación propio para los maestros bilingües, se tuvo que encargar esta tarea al Instituto Nacional de Mejoramiento Profesional del Magisterio, que funcionaba como educación a distancia, con cursos intensivos durante los periodos vacacionales. Esta institución, de gran tradición en el magisterio, no tenía un proyecto específico para profesores del medio indígena, por lo que se vio en la necesidad de improvisar y terminó por ofrecer una formación pedagógica elemental y descontextualizada, que en ningún caso incluyó contenidos o experiencias didácticas que aportaran a las necesidades pedagógicas específicas de la educación bilingüe en contextos interculturales.

Más tarde, y ante la creciente demanda de profesionalización del magisterio y la necesidad de ofrecer una educación profesional y de mejor calidad a la población indígena, se encomendaría a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) la tarea de nivelar a los maestros bilingües. A mediados de los años ochenta se inició el programa de la Licenciatura en Educación Indígena escolarizada en la Unidad Ajusco; posteriormente, en 1990, se creó la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena en su modalidad semiescolarizada, la cual se imparte en varias unidades y subsedes de todo el país donde existe población indígena.

Desde esta perspectiva, la educación indígena fue considerada como el instrumento ideal para la integración nacional, y no como una estrategia de educación específica para revalorizar la cultura propia. No obstante, la exigencia de una educación intercultural bilingüe empezó a ser una demanda generalizada de los pueblos indios de México y América Latina, lo cual se empezó a traducir en las reformas constitucionales que en la década de los noventa se hicieron en buena parte de los países latinoamericanos, incluido México.

En el país, la Ley General de Educación, para la adaptación de los planes y programas de estudio establece:

La Secretaría [de Educación] considerará las opiniones de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación [...] Las autoridades educativas locales propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría [de Educación], contenidos regionales que (sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados) permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones y demás aspectos propios de la entidad y municipio respectivo. [...] La educación básica en sus tres niveles tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.

No obstante, no es fácil disipar los restos de la discriminación social que sufren los pueblos indios, toda vez que la educación no ha podido trascender una ideología fundada en la prédica del mestizaje, y en su lugar promover las bases para constituir una sociedad plural y culturalmente diversa, en la que el derecho a la diversidad sea reconocido como un componente fundamental de la igualdad.

Por supuesto, el respeto a la diferencia en la igualdad implica la necesidad de poner en práctica una política educativa y cultural diferenciada para los pueblos indígenas, elaborada con su colaboración y asentimiento. La exigencia de una educación indígena pasa, invariablemente, por la utilización de la lengua materna como medio de instrucción, toda vez que la mayoría de los programas escolares bilingües que se han puesto en práctica hasta ahora, son de transición, es decir, orientados al cambio lingüístico del educando. Todavía están pendientes de aplicar programas que tengan como fin conservar la lengua

materna, haciéndola extensiva a toda la sociedad y en todos los niveles educativos.

El modelo de Educación Intercultural Bilingüe tendrá entonces como fin principal, ser el punto de equilibrio entre el respeto a la cultura y la transformación de las condiciones de vida de los pueblos indios. Tiene que ser una educación que contribuya al fortalecimiento de la interculturalidad de la sociedad guerrerense y las formas de organización propias de las comunidades, y tendrá que desarrollarse en función de la realidad sociocultural, lingüística y económica de los pueblos indígenas, así como de sus necesidades y expectativas.

Estado actual de la educación indígena

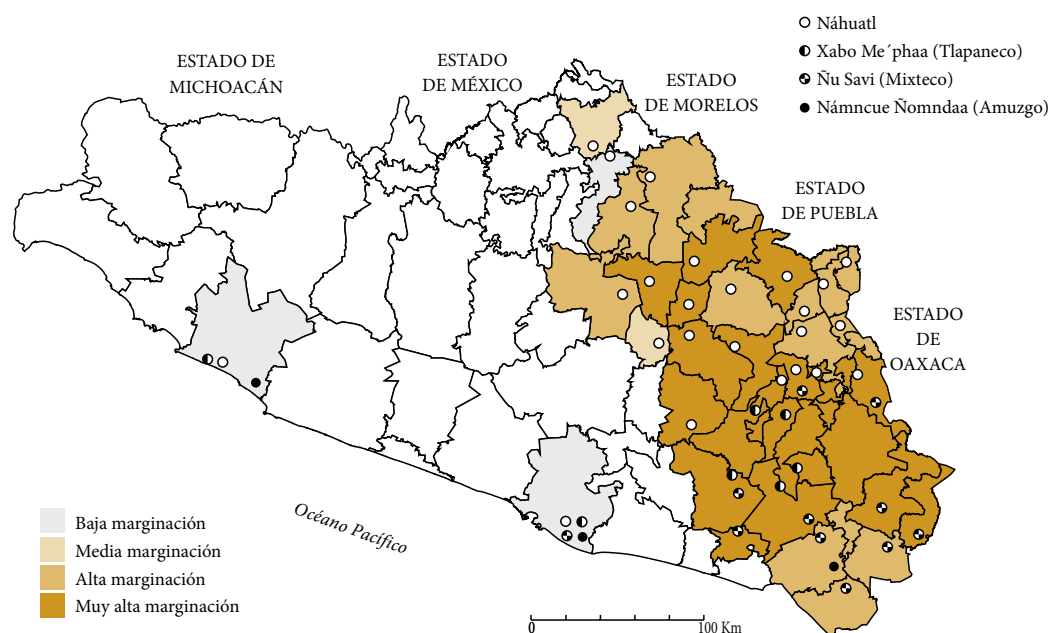
No obstante que desde 1862 existen indicios de que en Guerrero el Estado ha participado en la impartición de la educación, las primeras acciones educativas que se realizaron en favor de los indígenas empezaron en 1932, con la apertura de los Centros de Integración Social (CIS) de San Gabrielito (que originalmente inició sus actividades en San Juan Tetelcingo) y Atenango del Río, en el Municipio de Tepecoacuilco. Más tarde, en 1964, se abre el CIS de Alcozauca y se funda en Tlapa el Centro Coordinador Indigenista, dependiente del INI (CCI-INI). En ese año, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Asuntos Indígenas, instrumentó el Servicio Nacio-

nal de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, y contrató personal reclutado entre las propias etnias, a quienes se les encomendó preparar a los niños del medio indígena durante un año para que pudieran ingresar a la escuela primaria, dados los problemas que se les presentaban a los docentes que desconocían la lengua materna de los infantes.

El Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües quedó en manos del Centro Coordinador Indigenista Mixteco-Nahua-Tlapaneco, que a su vez dependía del INI. Es a partir de entonces que se inicia la atención educativa a la población indígena a nivel nacional en las regiones con mayor asentamiento de los más de 56 grupos étnicos oficialmente reconocidos. En esta primera etapa se contrató a 98 promotores culturales bilingües: 35 *nu' savi*, 33 *me' phaa* y 28 *nahuas* (Entrevista con el Profr. Abel Fermín Ríos Salmerón. Jefe de Sector del Área Nahua en La Montaña Alta y actual Director de Educación Indígena en el Estado. Tlapa de Comonfort, Gro., febrero de 1999), a quienes se les ofreció una capacitación previa de dos meses —julio y agosto—, la cual consistió en el manejo del manual de castellanización y la alfabetización utilizando el método globalizador. El método globalizador se basa en el sincretismo del niño, y parte del supuesto de que las cosas las ve como un todo, y por tanto así debe aprender a leer: el enunciado completo, luego la descomposición en palabras y al último las sílabas.

La aceptación que tuvieron estos primeros promotores y profesores bilingües hizo que los padres

Mapa 1. Regiones indígenas en el estado de Guerrero y condición de marginalidad.



Fuente: Dirección de Educación Indígena.

Educación indígena en Guerrero, apuntes críticos

Floriberto González González*

En el estado de Guerrero, la educación para la población indígena ha tenido su propio origen y desarrollo, y aunque ligada a las decisiones del centro del país, el contexto le dio un sello propio.

Las primeras escuelas destinadas para la población indígena, en lo que se llamó la Intendencia de México (1808), y que abarcaba gran parte de lo que posteriormente sería el estado de Guerrero, fueron creadas en la Colonia y sostenidas ya sea total o parcialmente por la caja de la propia comunidad —esta caja de comunidad no era más que los fondos mismos de las comunidades indígenas, administradas por sus propias autoridades—, por padres de familia, por el párroco o por otros medios, en total fueron 20 de estas escuelas: diez en Chilapa y diez en Tixtla. A este tipo de escuela se le llamó “escuelas de lengua castellana”, porque únicamente se les enseñaba a leer, escribir y a cantar la doctrina cristiana en esa lengua. Estas escuelas desaparecieron con los liberales de la independencia, a partir de ahí, se implementó el modelo educativo nacional, que no fue otra cosa que crear escuelas en las cabeceras municipales para castellanizar.

Actualmente, el referente histórico más importante de la educación indígena en Guerrero, es el Centro de Integración Social (CIS) de San Gabrielito, municipio de Tepecoacuilco, fundado en 1932 como uno de los Internados Indígenas Regionales piloto; en el mismo año se creó otro CIS en Atenango del Río, municipio del mismo nombre, y para 1964, se creó el CIS de Alcozua, municipio del mismo nombre. Estos CIS atienden tanto a hombres como a mujeres en el nivel de primaria, con el requisito de hablar una lengua indígena.

Con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), en 1948, y la creación de sus Centros Coordinadores Indigenistas (CCI) en los diferentes estados de la república, principalmente en aquellos con población indígena, se inició junto con ellos, la educación bilingüe bicultural, y en particular en el estado de Guerrero. El primer CCI que funcionó en el estado fue creado en Tlapa de Comonfort en 1963, cuyo coordinador en turno se dio a la tarea de visitar escuelas y comunidades en busca de personal indígena para incorporarse como promotores bilingües, y a partir de julio de 1964, se inicia el primer reclutamiento.

En este sentido, la educación bilingüe bicultural, o educación indígena, que es como se le conoce, da inicio en Guerrero. En la mayoría de los casos, quienes iniciaron como promotores de educación indígena eran la primera generación en sus respectivas familias que medio hablaban español, idioma que aprendieron a hablar, a escribir y a leer mientras cursaban la primaria en

escuelas federales en las que la mayoría de los maestros, si no es que casi todos, eran hablantes monolingües en español. Dichas escuelas estaban ubicadas en las cabeceras municipales, así que era toda una proeza hacer estos estudios, pues por la dispersión y distancia de las comunidades indígenas, prácticamente se tenían que trasladar fuera de sus comunidades sin hablar el español, y haciéndola de sirvientes en casas para poder estudiar. En la escuela eran menospreciados por los profesores y por los alumnos mestizos que en algunos casos eran güeros y los indígenas prietos; la burla por no poder hablar bien el español, por ir mal vestidos o simplemente por ser diferentes y además pobres, estaba a la orden del día.

Bajo estas condiciones, en julio de 1964, se convocó para formar parte de los promotores bilingües, como se describe en el siguiente testimonio:

Yo estudiaba la secundaria cuando el coordinador del CCI pasó salón por salón a hacernos la invitación para trabajar como promotores. No teníamos la menor idea de lo que era la educación bilingüe bicultural, pero además, no podíamos creer que solamente con secundaria o algunos sin la primaria terminada, podíamos ser profesores, pues siempre vimos al profesor mestizo con mucha autoridad y como algo inalcanzable, la figura del profesor era una de las más respetadas. Nos entrevistaron, nos impartieron un curso de introducción a la docencia (dos meses, septiembre y octubre), en el que participaron médicos, veterinarios, músicos, agrónomos, educadores; se nos enseñaba el manejo del programa de castellanización y métodos y técnicas de la enseñanza y otros más, aproximadamente eran diez cursos distintos, lo que significaba que teníamos que servir para “todo” en la comunidad, pero menos para enseñar a leer y escribir en la propia lengua de los niños pues no había material elaborado para ello, ni se nos formaba para hacerlo. Nos decían que debíamos servir para aplicar vacunas, redactar documentos oficiales, elaborar actas de defunción, organizar eventos sociales, en síntesis, ser los gestores inmediatos de la comunidad.

De esa generación fueron un total de 102 promotores culturales bilingües los que iniciaron el trabajo educativo con las comunidades indígenas de Guerrero. Como promotores bilingües, debían atender a niños de 4, 5, 6 y hasta más años de edad, mediante un programa que se llamó Grado preparatorio, pues los preparaban para ingresar a la primaria federal o estatal castellanizándolos durante un año, es decir, su papel fundamental era que los niños aprendieran a hablar el español. Cabe aclarar que en las primeras generaciones de promotores bilingües, la forma-

* Profesor investigador del Centro de Investigación y Posgrado en Estudios Socioterritoriales de la UAG.

ción de quienes ingresaron fue muy variada, desde aquellos que no tenían ni la primaria concluida, hasta aquellos que no tenían la secundaria terminada u otros estudios. Incluso, como se trataba de castellanizar, se aceptaba uno que otro promotor que solamente hablaba el español. Para terminar su formación, se crea un programa denominado Educación para todos, a través del cual concluían desde la primaria hasta la secundaria. Posteriormente se crea el Instituto Federal de Capacitación Magisterial. Hasta el año 2003, se siguió reclutando jóvenes con el nivel de bachillerato, y realizaban su licenciatura en la UPN. Actualmente se están formando ya con licenciatura en la Normal Regional de Tlapa, en la que se seguían preparando, ya sea cada fin de semana, cada quince días, cada mes o en vacaciones de verano. La mayoría hizo la normal en cursos de verano, pero toda esta formación era para aplicar los programas nacionales de educación primaria, pues los libros y toda la formación tenían ese objetivo.

Para cumplir con la función de castellanizar, muchos de los promotores asumieron la actitud de prohibir que los niños hablaran su propia lengua en el salón de clase y los castigaban si lo hacían, y esto fue por dos razones; una era porque los niños tenían que aprender a hablar el español lo antes posible para poder ingresar a la primaria, y otra, porque asignaban a los promotores a comunidades en que la lengua indígena que se hablaba era diferente, pues las zonas escolares eran muy extensas y por lo mismo abarcaban poblaciones indígenas diferentes, así que la única forma de comunicarse era en español.

Se dio el caso de la comunidad de Tlalzala, en donde se prohibió a toda la comunidad a hablar en su propia lengua, multándose con una cuota a quien se le sorprendiera haciéndolo. Aunque parezca mentira y fuera de contexto, actualmente se han dado casos de escuelas indígenas, en las que los profesores prohíben a los alumnos a hablar y comunicarse en su lengua materna, incluso lo hacen por reglamento, con el propósito, según los maestros, para que aprendan a hablar bien el español, a pesar de que la mayoría de los maestros hablan la lengua materna de los alumnos. Esta decisión de prohibir que los alumnos hablen su lengua materna es una práctica que aún hoy se lleva a cabo en algunas escuelas primarias o secundarias, con el objetivo de que aprendan a hablar bien el español, sin embargo, el problema sigue siendo el profesor, quien por falta de conocimientos para enseñar en su lengua materna y para enseñar una segunda lengua, sigue tomando estas decisiones.

Como promotores bilingües, se está aproximadamente diez años, pues en 1975-76, se empezaron a crear las escuelas primarias y preescolar bilingües, como mera necesidad del servicio, pero sin planeación ni formación alguna, y así, pasaron a ser profesores de educación indígena, improvisados, sin hablar bien el español, y sin saber leer ni escribir su propia lengua, pero además, con profundas deficiencias en las distintas áreas del conocimiento.

Cuando uno inicia como maestro indígena, no sabe uno qué hacer, es frustrante, no hay comunicación, esto causa un daño

irreparable en la psiquis de los niños del profesor, que hasta el momento no ha sido evaluado. En mi caso, entré al magisterio indígena cuando cursaba el segundo año de preparatoria. Me enviaron a una comunidad de habla náhuatl para atender a niños de preescolar. Los primeros días, semanas y meses fueron traumantes para mí, pues no había forma de hacerme entender con los niños, aún cuando yo también hablaba el náhuatl, pero no lo utilizaba para entendernos, sino que les hablaba yo en español. Los niños no me entendían las indicaciones, pero lo más grave fue que mi preparación era tan deficiente, que no sabía yo qué actividades y rutinas preparar e implementar con los niños, al grado de que todo se reducía a colorear figuras, observando el reloj para abandonar la escuela y la comunidad. Así duré como tres años, con crisis existenciales y frustraciones como maestra de preescolar.

Después de Tlapa, que es La Montaña Alta del estado de Guerrero, la educación bilingüe bicultural, siguió en Chilapa, que es La Montaña Baja, iniciándose el 1 de octubre de 1974 bajo el mismo procedimiento: es impulsada por el CCI de Chilapa; hablar una lengua indígena, en este caso el nahua, tener estudios de primaria o secundaria, tomar el curso de inducción y a castellanizar. Se inició con promotores que pasaron a formar parte de los albergues escolares, los cuales tenían la función de concentrar a la niñez que estaba dispersa en las comunidades, poblados o caseríos, pues su gran dispersión geográfica ha sido una de las características de la población indígena. En estos albergues simplemente se les otorgaba comida y hospedaje durante los cinco días de la semana, pero no se les daba ningún tipo de educación, para ello, los niños asistían a las escuelas ya establecidas: federal o estatal. Los albergues se creaban en lugares en que ya existía una primaria, ya sea federal o estatal a la que acudían los niños indígenas. El grado preparatorio se daba en las mismas escuelas primarias ya instaladas, pero con promotores bilingües no sólo estaban los siete días de la semana, seguramente por la falta de vías de comunicación y medios de transporte, a diferencia de los monolingües que iban uno o dos días solamente, sino que además, se convirtieron en los gestores del desarrollo de la propia comunidad.

Después de La Montaña Baja, la educación indígena se expandió hacia la Región Norte en los Municipios de Atenango, Huitzaco, Tepecoacuilco, Zumpango, Mártir de Cuilapan, Tixtla y Quechultenango, y posteriormente a la región de la Costa Chica, para atender a los amuzgos.

Éstos fueron los inicios de la educación indígena en Guerrero, caracterizada por la improvisación, sin profesionales de la educación que atendieran a la población indígena, con un plan de estudios nacional que respondía y sigue respondiendo a la población mestiza, sin materiales didácticos elaborados en las diferentes lenguas, pero principalmente, sin respeto a sus propias culturas y cosmovisión de mundo. El resultado de esta educación, a casi

cincuenta años de haberse implementado, está a la vista, un adolescente que termina la secundaria, difícilmente se arraiga en su comunidad, y emigra a las grandes ciudades, con lo que los pueblos indígenas se están convirtiendo en poblaciones de viejos.

Actualmente, la educación indígena depende de una Dirección de Educación Indígena (DEI), la cual tiene a su cargo los siguientes sistemas educativos: Educación Inicial, Educación para Migrantes, Educación Preescolar y Primaria Bilingüe.

La formación de inicio de los profesores también ha ido variando, hasta el año de 2002, se aceptó con bachillerato, se les impartía un curso de inducción a la docencia por seis meses, y se incorporaban a las escuelas. A partir de 1990, la UPN implementó la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Indígena para maestros en servicio. En el año 2003 no hubo promoción de nuevos maestros, y para el año 2004, la Normal de Tlapa prácticamente se convirtió en Normal Indígena, al aceptar el 80% de su matrícula con alumnos indígenas. Es decir, por primera vez, se empiezan a formar, de inicio, a profesores indígenas, sin embargo, el problema ahora es diseñar un plan de estudios de licenciatura que forme maestros que respondan a las características culturales y de cosmovisión del mundo indígena. Sin embargo, el rezago en la formación de profesores aún es muy alto, pues se tienen 12 maestros con primaria, 21 con secundaria y 1 570 con bachillerato.

Podemos decir que, actualmente, el reto es que los propios pueblos indígenas tomen en sus manos la educación que se les imparte, alfabetizar a los profesores en su propia lengua materna y después en español y tener sus propias instituciones formadoras y actualizadoras de maestros. Por supuesto que el reto es muy grande, pero si ya sobrevivieron quinientos años, bien vale la pena intentarlo.

Actualmente, Educación Indígena consta de 14 Jefaturas de Zona del Nivel de Educación Primaria y 10 del Nivel Preescolar, con 92 supervisiones escolares y una supervisión de niños migrantes. De aquellos 102 promotores culturales bilingües que iniciaron educación indígena en Guerrero en el año de 1964, para el año escolar 2002-2003, han pasado a ser 5 934 docentes, que atienden a 126 273 alumnos de diferentes niveles y servicios educativos en 1 639 centros de trabajo: Educación Inicial Indígena, Preescolar Indígena y Primaria Intercultural Bilingüe, así como los servicios de apoyo: albergues escolares, centros de integración social, centros de educación para niños migrantes, brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena, museos comunitarios, unidad radiofónica bilingüe, procuradurías de asuntos indígenas y becas SEP-INI. Todos estos servicios educativos y apoyos a la educación indígena están ubicados en 769 comunidades que incluyen 39 municipios de 80 que existen en el estado de Guerrero.

Sin embargo, a pesar de la amplia cobertura que actualmente ofrecen los servicios educativos dirigidos hacia la población indígena, no se logra cubrir la demanda potencial que es de 202 572; es decir, quedan sin recibir educación un total de 76 299 niños, siendo los niveles de educación inicial y preescolar los más afectados, ya que solamente se atiende aproximadamente al 6% de la población demandante respectivamente, y el 70% del nivel primaria. Si a ello se agrega que los índices de reprobación, repetición y deserción son altos, se puede tener una idea clara de la magnitud del rezago educativo que prevalece en este sector. La eficiencia terminal en primaria, por ejemplo, es sumamente baja, al grado de que sólo uno de cada tres niños logra concluirla. ■

de familia de las comunidades demandaran que se les prestara también el servicio de educación primaria, petición que ese mismo año escolar (1964-1965) fue atendida. Esta nueva realidad fue también fuente de conflictos con los profesores del sistema formal, toda vez que en algunas comunidades empezaron a ser desplazados por los docentes bilingües, cuyo conocimiento de las lenguas indígenas les permitía un mejor nivel de comunicación con los niños y con la comunidad en general. Hoy todavía libran esas luchas por los espacios escolares.

Con este mismo propósito se emplearon otros seis promotores culturales bilingües para atender a la población amuzga (*nanncue' ñomndaa*), quienes fueron contratados, capacitados y dirigidos por el Centro Coordinador Indigenista del INI, establecido en Jamiltepec, Oaxaca, porque se consideró que la proximidad geográfica con la región de la Costa Chica favorecía la tarea de supervisar y apoyar la labor

educativa que se desarrollaría en la región. En total, fueron 104 promotores culturales bilingües los que iniciaron el trabajo educativo con las comunidades indígenas de Guerrero.

En 1972 se crearon otros dos centros: uno en Chilapa de Álvarez y otro en Huamuxtitlán (que actualmente funciona en Olinalá). En el área nahua de Chilapa de Álvarez, también se creó el Centro Coordinador Indigenista, que se hizo cargo de los servicios educativos que se ofrecía a los indígenas de la región, y si bien desde el ciclo escolar 1974-1975 la Dirección General de Educación Extraescolar, dependiente de la SEP, asumió el control de manera formal, en los hechos, el CCI siguió siendo el operador real de todas las acciones educativas que se desarrollaban en el medio indígena. En 1977 se creó la primera zona escolar que se hizo cargo de la administración de la educación indígena en la región y al año siguiente se crean dos supervisiones más, en Hueycantenan-

go y Mexcalcingo respectivamente. En la actualidad, existe una Jefatura de Zonas, de la cual dependen 16 zonas escolares: ocho de nivel preescolar y ocho de nivel primario.

La fundación de estos centros propició el establecimiento de escuelas primarias bilingües y espacios de castellanización en las comunidades indígenas y, de manera complementaria, se abrieron los albergues escolares, con la idea de apoyar a los niños para que terminaran sus estudios de educación primaria. Fueron también estas dependencias las que se encargaron de reclutar a los primeros maestros que atenderían a estas nuevas instituciones escolares, las cuales quedaron constituidas por personal con estudios de primaria y secundaria, que hablaran alguna lengua indígena y con cierto dominio del español. En la medida en que se fue incrementando la demanda, creció también el número de castellanizadores y promotores bilingües, y se fue configurando el magisterio bilingüe, tanto en el estado como en el país.

En 1978, y en correspondencia con la creación de la DGEI, se fundó el Departamento de Educación Indígena en el estado, dependencia a la que se le asignó la administración de los servicios educativos de los cuatro grupos étnicos existentes en la entidad. Durante todo este periodo, el fin principal de la política educativa dirigida a los indígenas fue —y sigue siendo— la castellanización. La educación indígena no era precisamente prioritaria y por eso se improvisó a los docentes, a quienes se les exigió como requisitos hablar una lengua indígena y tener algunos grados de la primaria. Los primeros jefes del Departamento de Educación Indígena en el estado fueron el profesor Abel Constantino Galindo (originario de Oaxaca), la profesora Noemí García López, el profesor Rubén Romero Rangel —que no era indígena y no pertenecía al magisterio bilingüe—, el profesor Gaudencio Cantú Flores (tlapaneco) y el profesor Doro-teo Marcos Bárcenas. Ninguno de ellos presentó alguna iniciativa importante para innovar a la educación indígena en el estado, y su acción quedó limitada a los cánones del burocratismo.

En 1995, la recién creada Secretaría de Educación Guerrero (SEG) promovió una reforma a la legislación educativa local, en la cual se suprimía el entonces Departamento de Educación Indígena, con lo que prácticamente desaparecía este subsistema educativo al quedar incorporado al esquema administrativo que rige al conjunto del magisterio foráneo. Sin embargo, los profesores bilingües se movilizaron y presentaron su propio proyecto al H. Congreso del estado, el cual, por la presión, se vio en la necesidad de modificar la propuesta de la SEG. Fue así como se aprobó la creación

de la Dirección de Educación Indígena con cuatro departamentos, uno por cada etnia, por el pleno de la LV Legislatura del Estado de Guerrero, con base en el decreto de ley número 313, de fecha 7 de enero de 1997.

Por cuestiones políticas y por las contradicciones internas del propio magisterio bilingüe, se llevaron casi dos años discutiendo para ver quién encabezaría la nueva dependencia y a qué etnia correspondería ocupar el espacio. La SEG aprovechó de alguna manera esta situación y procedió a nombrar al director, omitiendo la creación de los cuatro departamentos que se contemplan en la legislación aprobada por el Congreso. El primer director fue el licenciado Mateo Carmona Martínez, originario de la región Costa Chica y hablante de lengua amuzga. Posteriormente, se hizo cargo de la dependencia el licenciado Abel Fermín Ríos Salmerón, de origen nahua. El actual director es también un profesor nahua: Antonio Villegas Cruz.

De esta dirección dependen actualmente 14 Jefaturas de Zona del Nivel de Educación Primaria y 9 del Nivel Preescolar, que tienen a su cargo 82 supervisiones escolares y una supervisión de niños migrantes, que son las responsables del buen funcionamiento del servicio educativo que se oferta en las comunidades indígenas. El nivel de Educación Primaria es el más extendido y de las 14 Jefaturas de Sector que administran este servicio educativo dependen 63 supervisiones, 773 centros de trabajo, 119 directores sin grupo; 3 524 docentes y directores con grupo, además de 170 administrativos que, en conjunto, son los responsables de atender una matrícula escolar de 83 817 estudiantes (Ver cuadro núm. 4). Es importante resaltar que también cuenta con una supervisión de niños migrantes reconocida oficialmente.

Como se puede observar, en promedio existe una relación de 12 centros de trabajo por cada supervisión escolar; sin embargo, uno de los problemas fundamentales es la modernización de los procesos de gestión de manera tal que los espacios administrativos contribuyan al desarrollo académico de las escuelas. En este sentido, observamos que las formas tradicionales burocrático-administrativas, sobre las que se organiza el trabajo escolar, propicia que los profesores terminen asumiendo una carga adicional de trabajo que los obliga a realizar, desde los trámites propios de la estructura de la Secretaría de Educación Guerrero hasta los que rebasan el ámbito de la educación con otras dependencias de los tres niveles de gobierno, con la consecuente pérdida del tiempo destinado al desarrollo de los programas escolares.

De aquellos 104 promotores culturales bilingües que iniciaron la educación indígena en la entidad, hoy han pasado a ser 5 265 docentes, mismos que

Cuadro 1. Número de Jefaturas de Educación Primaria Indígena en el estado.

N/P	Jefaturas	Zonas de supervisión	Centros de trabajo	Directores sin grupo	Docentes y Directores C/GPO	Administrativos	Inscritos
1	Chilapa	8	117	21	388	18	9 540
2	El Rincón	3	32	15	210	4	4 098
3	Olinalá	3	39	6	148	11	3 732
4	Ometepec-Amuzga	4	57	24	334	10	7 728
5	Tlapa-Mixteca	9	96	27	440	29	10 608
6	Tlapa-Náhuatl	5	60	23	325	30	8 432
7	Tlacoapa	3	32	11	188	0	4 100
8	Ayutla	5	62	8	220	0	5 555
9	Metlatónoc	7	77	4	219	6	5 488
10	Iguala	2	27	10	180	7	4 514
11	Acatepec	3	41	10	235	14	5 842
12	El Tejocote	5	42	16	231	26	4 401
13	Ometepec: Mixteco-Tlapaneco	4	68	22	354	14	8 841
14	Olinalá	2	23	2	52	1	936
	Total	63	773	199	3 524	170	83 815

Fuente: Dirección de Educación Indígena, 2000.

atienden a 109 599 alumnos de diferentes niveles y servicios educativos en 1 639 centros de trabajo que son: educación inicial indígena, preescolar indígena, primaria intercultural bilingüe y los servicios de apoyo a la educación indígena, como albergues escolares, centros de integración social, centros de educación para niños migrantes, brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena, museos comunitarios, unidad radiofónica bilingüe, procuradurías de asuntos indígenas y becas SEP-INI. Todos estos servicios educativos y apoyos a la educación indígena están ubicados en 769 comunidades que incluyen 39 municipios de 77 que existen en el estado de Guerrero.

Actualmente, se están reestructurando las jefaturas y supervisiones, por ejemplo, antes una sola zona escolar abarcaba las tareas de preescolar y de primaria pero, a partir de 1999, dio inicio un proceso de desconcentración, creándose supervisiones específicas para preescolar. Si bien esto opera ya en la práctica, falta su oficialización por parte de la SEG.

Como ya lo mencionamos, en conjunto, los servicios educativos dirigidos hacia los indígenas ofrecen atención a una población escolar de 109 599 alumnos, de una demanda potencial de 202 572; es decir, quedan sin recibir los beneficios de la educación indígena un total de 92 973 niños (Entrevista con los profesores Mateo Carmona Martínez y Abel Fermín Ríos Salmerón, ex director y actual director de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Guerrero. Septiembre de 2000 y septiembre de 2001). Si a ello se agrega que los índices de reprobación, repetición y deserción son altísimos, se puede tener una idea clara de la magnitud del rezago educacional que prevale-

ce en este sector. La eficiencia terminal en la primaria, por ejemplo, es sumamente baja, al grado de que sólo uno de cada tres niños logra concluirla (*Idem*).

La cobertura de los servicios de educación indígena en el estado comprende los siguientes subprogramas; presentaremos a continuación una breve descripción de los mismos:

El subprograma de educación inicial

Este servicio se inició en 1983 como Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena, con el propósito específico de “orientar y capacitar a las madres de familia en el diseño de prendas de vestir, elaboración y conservación de alimentos, técnicas de cultivo y cuidado de huertos familiares para mejorar la ración alimenticia y para apoyar la economía familiar”.

En 1991 cambió de denominación, y quedó como Educación Inicial Indígena y se planteó como fin “atender a las madres y padres de familia orientándolos en la forma de cuidar a los niños desde el periodo prenatal hasta los cuatro años de edad, y el de observar y cuidar el desarrollo integral del niño y de su aprendizaje”. Si bien este servicio está tipificado como una modalidad no escolarizada, tanto porque oficialmente tiene horarios abiertos, como por su carencia de infraestructura propia (el funcionamiento de estos centros educativos siempre se ha llevado a cabo en lugares improvisados, como comisarías municipales, curatos, casas particulares y aún a la intemperie porque no han tenido edificios propios) para trabajar y por el tipo de beneficiarios hacia

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.

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

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

Nivel educativo/Ciclo escolar	Matrícula	%	Núm. de docentes	%	Núm. de centros educativos	%
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.

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.

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/DGEL. 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

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		
	%			%			%			%			%		
	General	Indígena	Diferencia	General	Indígena	Diferencia	General	Indígena	Diferencia	General	Indígena	Diferencia	General	Indígena	Diferencia
Baja California	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	-1.3	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/DGEL. Subdirección de Planeación y Sistemas de Información, 2005. Véase sitio de la SEP en www.sep.gob.mx

punto (0.6) en 2002-2003 y vuelve a ascender a 1.3% en el último ciclo escolar.

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

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.

es Nayarit con 1.4 en 2004, porcentaje que se incrementa a 4.3 el siguiente año.

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 socio-culturales 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

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/DGEL. Subdirección de Planeación y Sistemas de Información, 2005. Véase sitio de la SEP en www.sep.gob.mx.

marginación y pobreza en que viven, reciben servicios educativos de muy baja calidad.

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 (1° a 6°) 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,

Cuadro 8. Tipos de organización escolar.

Centros Preescolares Indígenas (CEPI)	Jefatura Núm. 016			Jefatura Núm. 24			Totales
	Zona 065	Zona 066	Zona 083	Zona 012	Zona 013	Zona 067	
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.

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.

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.

Nivel de escolaridad	Núm. de docentes	%
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.

Nivel de escolaridad	Docentes de preescolar	%	Docentes de primaria	%
Primaria	19	0.12	39	0.10
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 preescolar	1 352	8.61	190	0.51
Normal primaria	570	3.63	5 613	15.27
Normal superior	751	4.78	2 904	7.90
Licenciatura	9 201	58.64	20 492	55.75
Posgrado	160	1.01	519	1.41
Otros	15	0.09	63	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 Ometepec

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 Ometepec, 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” costada 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 (DGEI), 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 señalò 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 Ometepe, 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 enciclopedia, 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 “Enciclopedia”. 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.

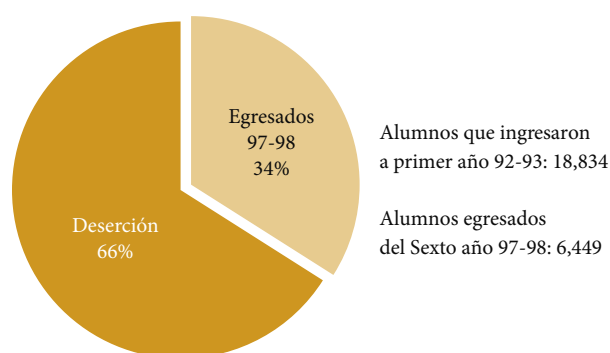
Considerar como requisitos de ingreso, para laborar en el Subsistema de Educación Indígena, el haber estudiado la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural bilingüe. Establecer un proceso académico de ingreso laboral donde se evalúen, entre otros aspectos, las competencias comunicativas 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. ■

Gráfica 1. Eficiencia terminal de Educación Primaria Bilingüe.



Fuente: Dirección de Educación Indígena.

Cuadro 2. Formación académica de los profesores de Educación Preescolar Indígena.

Núm. de docentes	Nivel	Grado académico
42	Titulado	Licenciatura en Pedagogía, UPN
185	Pasante	
80	Incompleta	
5	Titulado	Normal Superior
5	Pasante	
30	Incompleta	
116	Titulado	Normal Básica
23	Pasante	
1	Incompleta	
474	Completo	Bachillerato
30	Incompleto	
21		Secundaria
—		Primaria
1 012		

Fuente: Dirección de Educación Indígena, 2000.

quienes va dirigido, la verdad es que, en varios casos, las maestras que lo atienden han escolarizado el servicio, desvirtuando los fines que le dieron origen.

Estos servicios educativos se denominan actualmente Centros de Educación Inicial Indígena, los cuales se encuentran distribuidos en las comunidades indígenas de la entidad. La red de cobertura que tienen estas instituciones está delimitada por la existencia de 105 centros de trabajo, a los cuales se encuentran adscritas 120 promotoras bilingües, quienes atienden a 2 880 niños inscritos, que representan apenas el 6% de la población demandante, por lo que dejan sin atención a 48 263 niños que constituyen el

94%. El perfil profesional del personal que atiende este nivel es de bachillerato.

El Programa de Educación Preescolar

La educación preescolar se inició en 1974 como programa de castellanización dirigido a la población infantil de 4 a 5 años. En 1978 cambió su orientación y se propuso lograr el desarrollo integral del niño, mediante la atención de cuatro esferas fundamentales: psicomotriz, cognoscitiva, afectiva social y lenguaje. En ese mismo año se capacitaron 176 promotores hablantes de la lengua náhuatl, tlapaneco, mixteco y amuzgo para atender este nivel. Con todo y que se ha registrado una importante ampliación de la cobertura en este ámbito, dista mucho todavía de haberse cubierto, al menos, la demanda efectiva. En el ciclo escolar 1998-1999, en Educación Preescolar Indígena se registró la existencia de 674 centros de trabajo, en los cuales se encontraban matriculados 25 078 alumnos, los cuales fueron atendidos por 1 202 docentes, quedando sin recibir este servicio 12 182 niños, lo que significan el 33% de la población en este nivel.

En lo que se refiere al perfil profesional de los docentes de educación preescolar indígena, podemos observar los datos del cuadro 2.

El Programa de Educación Primaria Intercultural Bilingüe

A nivel nacional, en el Subsistema de Educación Primaria Indígena se registra a una población escolar de 792 530 alumnos, distribuidos en 9 065 escuelas, mismas que son atendidas por una planta docente de 32 006 profesores (Programa Nacional de Educación 2001-2006). De hecho, las escuelas primarias fueron las primeras en fundarse para atender a la población escolar de 6 a 14 años de edad, con el propósito declarado de ofrecerles una educación integral. Por supuesto, en este nivel es donde se ubica el mayor número de población escolar demandante y es también donde se presentan los mayores problemas para su debida atención. Todavía no se ha podido ofrecer una educación primaria pertinente y de calidad como lo demandan las comunidades indígenas.

En el estado se registra a una población demandante conformada por 114 427 niños, de los cuales sólo

Cuadro 3. Formación académica de los profesores de Educación Primaria Indígena.

Nivel de Estudio	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Normal Básica	Normal Superior	Licenciatura UPN	Maestría	Total
Docentes	104	282	2 613	944	179	861	1	4 984

Fuente: Dirección de Educación Indígena, 2000.

se atiende a cerca del 70% (80 374), y quedan fuera de la escuela 32 528 (30%). La deserción que se registra en este nivel educativo es del 66%, y el índice de reprobación alcanza el 23%. Sólo logra concluir sus estudios el 34%. La formación de los maestros que atienden a los niños que asisten a las instituciones de educación primaria en el medio indígena, es el siguiente:

El proyecto de atención a niños migrantes indígenas

El proyecto de educación para niños migrantes se creó para atender a la población infantil que migraba con sus padres —jornaleros que se empleaban en el corte de caña—, y se propuso ofrecer alternativas a sus requerimientos y necesidades, dado que esta movilidad territorial tiene un fuerte impacto social en el ámbito de la educación. Como ya mencionamos anteriormente, en el medio indígena se registran los niveles más elevados del rezago educativo: deserción, reprobación y analfabetismo entre otros. La proporción de población indígena analfabeta mayor de 15 años de edad es significativamente superior a la registrada entre los no indígenas. Esta relación asimétrica con la población mestiza se puede apreciar también al interior de las sociedades indígenas cuando se compara la situación de las mujeres con relación a los hombres: las mujeres analfabetas son más que los hombres, y esta situación agrava la condición de la mujer dentro de las propias comunidades étnicas (Entrevista con el profesor Prisco Ortega Acevedo, maestro de grupo de la zona de Hueycantenango, de la región de Chilapa. Mayo de 2000). Adicionalmente, son también los analfabetas los que difícilmente acceden al conocimiento del castellano, lo cual les impide comunicarse en un plano de igualdad con la población mestiza. Es en este escenario que aparece el programa educativo para los niños migrantes de las comunidades indígenas de Guerrero, como un servicio que se presta a los niños de 6 a 14 años que migran fuera del estado y/o de una población a otra dentro de la misma entidad; oficialmente se enuncia que tiene como fin que ningún niño se quede sin terminar su educación primaria.

Como ya lo mencionamos, el programa se inició en los estados de Veracruz y San Luis Potosí, como plan piloto, y posteriormente se extendió a otras entidades que estaban identificadas como zonas expulsoras de mano de obra. En enero de 1980 se hizo una investigación en las principales ciudades y puntos de atracción de los migrantes indígenas para detectar la magnitud de la demanda y definir, sobre esta base, líneas de acción para el diseño del modelo educativo para este sector específico.

Fundación de la Escuela Primaria Bilingüe *Ve'e Saa Kua'a*

Gonzalo Mauro Montiel Aguirre*

Ña ñoò kia chindee ta'a mi'i yoo na ka'a toòn ndavi.

El compromiso de servir a mis hermanos de raza indígena mixteca.
(Mixteco de San Andrés Yutatio, Tezoatlán de Segura y Luna Huajuapán de León, Oaxaca).

La educación intercultural bilingüe

A partir de la expedición de la Ley General de Educación, en 1993, el Estado mexicano, al reconocer el carácter multicultural y pluriétnico de la nación, dio un fuerte impulso a la educación institucionalizada dirigida a la población indígena (SEP, 1999: 23). En este sentido, asume el compromiso de desarrollar una acción educativa que:

- 1) Promueva el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas y su acceso a los beneficios del desarrollo nacional.
- 2) Aliente la observancia y la defensa de los derechos humanos, especialmente de las mujeres y de los niños.
- 3) Proceda con pleno respeto a las particularidades culturales y lingüísticas de cada grupo étnico.

Actualmente se identifican 62 grupos indígenas distribuidos en el territorio nacional; atender educativamente a esta diversidad genera el compromiso de desarrollar una acción educativa que debe desenvolverse en dos planos; el primero corresponde a la prestación de servicios educativos destinados específicamente a los grupos indígenas que se adapten a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua; el segundo, a los servicios que recibe la población no indígena, a través de los cuales se deberán combatir las formas manifiestas y encubiertas de racismo, así como favorecer el reconocimiento y la justa valoración de los pueblos indígenas.

Antecedentes

A finales de 1992 y principios de 1993, la ciudad de Tijuana fue azotada por fuertes lluvias y la mayoría de las familias que vivían en los cañones y laderas, en las diferentes colonias de esta ciudad, sufrieron grandes pérdidas de sus pertenencias tanto en lo económico como en lo material y humano. Estas familias fueron concentradas en los diferentes albergues para brindarles una mejor atención por parte de las autoridades de los tres niveles de gobierno y ante esta necesidad tuvieron que crear el fraccionamiento Valle Verde, para las familias damnificadas.

Durante el periodo escolar 1993-1994, la supervisión adjunta número 711 de educación indígena, con sede en la ciudad de Tijuana, B. C., bajo la responsabilidad del profesor Tiburcio Pérez Castro, decidió levantar un censo de población en el fraccionamiento Valle Verde, para conocer la demanda

* Director de la Escuela Primaria Bilingüe de Nueva Creación, hoy *Ve'e Saa Kua'a* que significa "Casa de la enseñanza", ubicada en la colonia Valle Verde, Tijuana, B. C.

de la creación de una escuela primaria bilingüe, para brindar el servicio educativo a los niños mixtecos tanto del nivel preescolar como de primaria, ya que unos no asistían a ninguna escuela por falta de documentos, otros porque no entendían a los profesores mestizos y otros más por ser niños de extraedad. Con estas características de los niños empezamos a trabajar; fueron momentos muy difíciles, pero se logró el objetivo.

El 7 de noviembre fueron comisionados cuatro profesores para atender esta comunidad y fueron recibidos por los padres de familia. El día 8, el director comisionado recibió su orden de comisión para hacerse responsable de este nuevo centro educativo. Este mismo día nos reunimos profesores y padres de familia para organizar los trabajos, según nuestras necesidades primordiales.

Organización del trabajo

En gestoría quedaron los integrantes del comité preconstrucción y el director de la escuela. Acudimos a Prodotsa (Promotora de Desarrollo Urbano de Tijuana, S. A.) para solicitar el terreno y al ISEP (Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos) para solicitar el material de construcción. Conseguimos madera, cemento, ventanas, cartón felpa y arenado para tres aulas provisionales. El H. XIV Ayuntamiento de Tijuana donó \$6 400.00, el Colegio de la Frontera Norte donó \$2 600.00 y el Instituto Nacional Indigenista donó \$2 000.00. Cuando la comisión de gestoría realizaba estas actividades, los profesores se dedicaron a censar de nuevo a la comunidad para detectar niños que no iban a escuela alguna, y se encontraron 74 alumnos.

Se hizo el deslinde del terreno y con la ayuda de padres de familia y profesores lo limpiamos. En esa misma semana recibimos el apoyo decidido del delegado municipal de La Presa, quien nos mandó una máquina para emparejar el terreno. Cuando ya se tenía el material de construcción, la asamblea acordó contratar al señor Baltasar López Villanueva, un albañil del mismo grupo mixteco para que se hiciera cargo de la obra, y que por su experiencia en la construcción quedó como el único responsable. Los demás padres de familia y profesores voluntarios aportaron la mano de obra para preparar la mezcla, cortar madera, clavar, etcétera.

Durante el proceso de construcción se hizo un rol de trabajo con los padres de familia, y los que no trabajaron en los días hábiles, lo hicieron en los fines de semana. Un secretario llevó la lista diaria de los participantes. Nos demoramos un poco en la construcción porque era época de lluvia, pero terminamos tres salones casi a finales de noviembre.

A principios del mes de diciembre hicimos la distribución de los grupos de acuerdo con las condiciones de la escuela y quedó de la siguiente manera:

Salón 1. Primer grado, grupo "A" y grupo "B".

Salón 2. Segundo grado, grupo "A".

Salón 3. Tercero y quinto grados.

La Supervisión Escolar 714 de Educación Indígena siempre estuvo al pendiente de nuestras necesidades dotándonos de libros de texto gratuitos, mapas, papelería, etcétera. Así trabajamos en diciembre y enero. A mediados del mes de febrero terminamos de poner el techo, puertas y ventanas de los últimos salones. A los niños se les asignó un salón definitivo y se les empezó a brindar mayor atención. Tuvimos que acudir a las escuelas más grandes y de mayor antigüedad de nuestro subsistema para solicitar los muebles ya desechos y darles nuevamente uso; no tuvimos pizarrones pero terminamos el año escolar.

El 6 de marzo de 1995, recibimos del ISEP cien butacas, con lo que resolvimos el problema de pupitres, pero aún nos faltaban pizarrones.

El 18 de marzo de 1995 fue la inauguración de la Escuela Primaria Bilingüe de nueva creación con clave: 02DPB0046P, ubicada en el Fraccionamiento Valle Verde, para brindar atención a los niños mixtecos de esta zona. A este solemne acto acudieron profesores de todas las escuelas del Subsistema de Educación Indígena en el municipio de Tijuana, autoridades educativas y municipales. El presidente del comité preconstrucción, el señor Fidel Apolinar Villar, agradeció en mixteco a las diferentes autoridades y personas que contribuyeron en la creación y autoconstrucción de la escuela en beneficio de la niñez mixteca; rindió un breve informe sobre los gastos y a la vez invitó a los demás paisanos a apoyar la escuela y permitir a sus hijos estudiar; el secretario lo tradujo al español. Más de 300 personas, entre padres de familia, profesores y funcionarios, disfrutamos de los bonitos bailables que presentaron, así como del mole oaxaqueño que se sirvió para la comida, en agradecimiento por el apoyo brindado.

A lo largo del ciclo escolar, los alumnos han participado en los diferentes eventos y concursos que se realizan a nivel de zona; percibimos en ellos un gesto de alegría.

Los integrantes de la Mesa Directiva de la Asociación de Padres de Familia siempre estuvieron al pendiente de los viajes que realizamos con los alumnos para el concurso de lectura, de escritura cursiva, interpretación del Himno Nacional y de conocimiento. Además, los niños participaron el día de la inauguración de la escuela, el 10 de mayo, en el programa de clausura de actividades escolares y en la clausura de fin de cursos de la supervisión escolar 714. La mayoría de los niños son muy participativos y lo hacen con entusiasmo.

El uso cotidiano de la lengua mixteca en el aula, la escuela y la comunidad

Ha sido un factor muy importante el dominio de la lengua por parte de los profesores, porque permite a los niños preguntar y dialogar en su lengua; también permite la comunicación entre los maestros y padres con las personas monolingües; en las reuniones generales de padres de familia, el director utiliza el mixteco para comunicarse con las personas que no entienden o no captan bien el español.

Se han organizado reuniones para que las personas adultas intercambien ideas, experiencias y diferentes puntos de vista acerca del análisis de lectoescritura de la lengua mixteca para el siguiente periodo escolar. Algo muy importante que se observó en las reuniones fue el uso de la lengua mixteca, respetando siempre al señor más importante de la comunidad (considerado como uno de los representantes del consejo de ancianos), ya que era quien podía convocar a los padres de familia para las reuniones, y quien se mostraba muy interesado por la construcción de la escuela.

Con la ayuda del principal de los mixtecos, el señor Fidel Apolinar Villar, y el director de la escuela, el profesor Gonzalo Mauro Montiel Aguirre, se aplicó el examen de bilingüismo a los profesores frente a grupo, los cuales salieron muy bien.

Iniciamos las clases a fines de noviembre con 79 alumnos; de esa fecha a mayo tuvimos 20 altas. Para fines de junio tuvimos 10 bajas, nos quedamos con 89 alumnos, de los cuales aprobaron 79 en total.

En cuanto a lo técnico-pedagógico avanzamos lentamente, pero para el periodo 1995-1996 tuvimos una demanda de 134 alumnos que se preinscribieron en el mes de febrero y la meta era tener una escuela de organización completa para el turno matutino con un servicio que garantice la satisfacción de las necesidades educativas del niño mixteco.

Extensión educativa

Con el apoyo decidido del personal docente se realizaron diferentes actividades: reforestación en el patio de la escuela y en la comunidad en coordinación con el 5° Batallón de Infantería; campañas de consulta médica, peluquería, etcétera; coordinación con el Colegio de la Frontera Norte para la tramitación de actas de nacimiento, credenciales de identificación otorgadas por el Instituto Nacional Indigenista, concientización a los padres para que acudan al taller de alfabetización COLEF-INEA. Se realizó un evento deportivo de basquetbol con los jóvenes de la comunidad y profesores de educación indígena, creando un ambiente de estrecha relación escuela-maestro-comunidad.

Todos los profesores hicieron visitas domiciliarias para conocer la realidad en que viven sus alumnos y platicaron con los padres de familia. Para reforzar un poco la tradición y la cultura, acudimos a diferentes eventos de ambiente familiar, para dialogar con las personas acerca de la importancia que tiene el trabajo comunitario; es decir, el tequio, que es un trabajo voluntario pero de beneficio común, y ayuda a mantener la unidad entre el mismo grupo étnico. Se hicieron visitas a domicilio a las personas de mayor edad en la comunidad para llevar a cabo reuniones una vez por semana y analizar la importancia que los mixtecos tenemos de empezar a escribir en nuestra lengua materna, empezando por el rescate de nuestros cuentos, leyendas, anécdotas, vivencias, poemas, etcétera. Los padres, sensibilizados, reconocieron que la lengua forma parte de la cultura universal de los mixtecos y de los mexicanos.

Los más grandes desafíos de la escuela *Ve'e Saa Kua'a*

El primer reto fue que los mixtecos de la comunidad de Valle Verde aceptaran la creación de una escuela primaria bilingüe bicultural, con la presencia de maestros indígenas hablantes de la misma lengua y que la comunidad se involucrara en las actividades de la escuela, en su construcción, equipamiento y mantenimiento. Verla como producto de un proyecto comunitario, en la cual se deposita una visión a largo plazo llena de entusiasmo, en donde los paisanos mixtecos de Oaxaca y Guerrero vieron un futuro de prosperidad para sus hijos. Entonces, la escuela no debe fallar a sus padres de familia, mucho menos a sus alumnos, pues en ellos se deposita toda la confianza y el sentir de los mixtecos como herederos de una cultura milenaria.

El segundo reto fue que la escuela se convirtiera en una institución de promoción y difusión de sus características culturales de acuerdo con el plan y programas vigentes de la Secretaría de Educación Pública; promover lo que sabemos hacer y lo que somos capaces en beneficio de nuestra propia cultura. Que la escuela sea, como institución integradora y de socialización, un espacio que se preste a la discusión y a la reflexión para practicar la diversidad cultural y lingüística de los pueblos mexicanos.

El tercer reto no se trata solamente de construir una escuela, sino de utilizarla como un medio social de convivencia armónica; un centro de integración entre indígenas migrantes y no indígenas; un espacio donde se deben aplicar y enseñar los valores: respeto, dignidad, tolerancia, justicia, solidaridad, honestidad, humildad, generosidad, etcétera, para alcanzar la libertad y la justicia, pensando siempre que nadie es más ni nadie es menos; ver a la escuela como un espacio de uso cotidiano de las dos lenguas (mixteco-español). Todos somos iguales, lo que nos hace sentir diferentes son los rasgos físicos, culturales y lingüísticos, pero al fin de cuentas todos somos mexicanos.

En cuarto lugar, el papel de los profesores y de la escuela es concientizar, sensibilizar y fortalecer nuestra identidad, creando un sentido de pertenencia a un grupo étnico y que tiene un pasado histórico en este país pluriétnico y pluricultural. Que la escuela sea capaz de provocar una interacción y participación activa entre escuela y la comunidad. Que los niños no se avergüencen de su origen sino, al contrario, se sientan orgullosos de ser herederos y parte de una cultura milenaria.

Quinto: uno de los más grandes desafíos de la escuela es mantenerse siempre en un alto nivel académico, que sea capaz de competir con las grandes escuelas públicas y colegios particulares, el compromiso de los profesores y directivos es su actualización permanente con una vocación de servicio a la comunidad escolar. La escuela *Ve'e Saa Kua'a* debe ser un modelo para otras escuelas indígenas del país, una escuela intercultural bilingüe.

Sexto: es un reto para la escuela, maestros, director y Asociación de Padres de Familia por ser una escuela abierta a toda la comunidad local, nacional e internacional. Estamos a la vista de

mucha gente como los investigadores sociales, organizaciones altruistas, instituciones educativas, instituciones gubernamentales, los medios de comunicación, etcétera, lo que permite que la escuela tenga convenios de trabajo con algunas instituciones como, por ejemplo, Fronteras Unidas Pro-salud, A. C., UABC, Universidad Iberoamericana, Instituto México, Ecoparque, Fundación Únete y últimamente la Fundación Internacional de la Comunidad de San Diego, California.

Una visión personal

La experiencia como director comisionado en esta escuela de nueva creación fue muy agradable. Trabajos así no se encuentran todos los días.

Concebirme útil a mis hermanos de raza indígena, con quienes me siento comprometido, fue muy enriquecedor: trabajar en forma participativa en todo momento de las jornadas, tomando en cuenta la opinión de los padres, de los profesores y de los alumnos de mayor edad. Se abrió un espacio para aportar ideas y soluciones, la asamblea era la que decidía y mi función como director fue sólo la de avalar los acuerdos y organizar la ejecución de lo planeado en acuerdo con la Mesa Directiva de la Asociación de Padres de Familia.

Aunque aún no hemos logrado el cien por ciento de lo propuesto, tenemos un buen trecho avanzado y muchos planes para seguir trabajando con el espíritu de servir a los niños indígenas. ■

De esta forma, en 1981 se implantó el proyecto con la firma de un convenio de colaboración entre la SEP y el Fideicomiso de Obras Sociales para Cañeros de Escasos Recursos (Fioscer), instancias que aportaron los recursos financieros para el desarrollo del programa. En el periodo escolar de 1982-1983, este programa desapareció y entró en vigor uno nuevo llamado Innovación Educativa, que pasó a depender del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), y en 1986 el proyecto se transfiere a la Subdirección de Planeación de las Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar en los Estados (USEDES) y a los Servicios Coordinados de Educación Pública (SCEP), que, al menos en el discurso, lo declaraban prioritario. No obstante, es precisamente en la década de los ochenta cuando el programa es prácticamente abandonado.

Será hasta septiembre de 1990 cuando la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, en una Reunión Nacional de Evaluación, recomendó retomar el proyecto y es sólo entonces cuando se empieza a ampliar la cobertura. Ya no sólo se considera a la población migrante cañera, sino que se contemplan también a los jornaleros agrícolas.

con el propósito de ofrecer un mejor servicio a la población migrante, se mantiene una coordinación interinstitucional con diversos organismos que atienden a esta población como: el programa nacional de solidaridad con jornaleros agrícolas (Pronsjag), el instituto nacional para la educación de los adultos (INEA), la dirección general de educación indígena (DGEI) y el consejo nacional para el fomento Educativo (Conafe), con las cuales se realizan reuniones de trabajo para conocer la manera en que opera el proyecto de migrantes en cada institución (SEG 2005).

En Guerrero, es hasta 1992 cuando se inician las primeras investigaciones de los principales centros de atracción de migrantes indígenas, sobre todo en el municipio de Acapulco. Sin embargo, es hasta septiembre de 1994 cuando empiezan a funcionar los tres primeros centros educativos de niños migrantes en el estado. Posteriormente se fundan otros centros en ciudades como Marquelia, Zihuatanejo, Chilapa de Álvarez, Tlapa de Comonfort, Iguala de la Independencia y Taxco de Alarcón. En el año escolar 1999-2000, se reportaban funcionando 13 centros educativos a cargo de 57 docentes que atendían a una población migrante indígena de 1 554 alumnos. De este total desertaron del programa 67 niños.

El objetivo declarado de estas instituciones es la de “ofrecer una educación primaria indígena, a los niños de 6 a 14 años de edad, que viajan con los jornaleros agrícolas migrantes, y/o en su caso los radicados en las ciudades y puertos, que no tienen acceso a una educación primaria por situaciones de trabajo” (*Idem*). Se trata pues de adecuar este sistema escolar a las características y necesidades de los alumnos, de manera que éstos aprendan a valorar su lengua y sus diferentes manifestaciones culturales en contextos que les son ajenos y, en no pocas ocasiones, sumamente hostiles. Sin embargo, no siempre es posible cumplir cabalmente con estos propósitos, tanto por las condiciones propias en las que se desarrolla el trabajo docente, como por las deficiencias pedagógicas que exhiben los profesores a los cuales se les ha encomendado esta tarea. Es cierto que en varios casos los profesores viajan con los alumnos a los sitios de destino de las familias migrantes, pero también ocurre que cuando los indígenas migran a los centros turísticos del estado y ahí se fundan escuelas cobijadas por este programa, muy pocas veces se lle-

ga a considerar la dimensión pedagógica que implica la apertura de estos centros educativos para atender a los niños migrantes y, nuevamente, se recurre a la improvisación.

De esta forma, la ampliación de la cobertura del servicio no ha ido acompañada de un mejor nivel académico en las escuelas. Por el contrario, se observan muchas deficiencias y problemas que van desde la falta de claridad que tienen los docentes en el manejo de los libros de texto en lenguas indígenas, hasta el hecho de que no tienen acceso a los cursos de capacitación y actualización que imparte la SEP. Adicionalmente, los niños migrantes que asisten a las escuelas ubicadas en algunas de las ciudades turísticas como Acapulco, Zihuatanejo y Taxco, empiezan a manifestar una mayor atracción por el aprendizaje de otros idiomas como el inglés y el francés, por ejemplo, en lugar de su lengua materna. Sin dejar de ser una aspiración legítima y además comprensible por el alto valor comercial que actualmente tienen esas lenguas, es también un síntoma de las deficiencias que exhibe el programa educativo dirigido a los niños migrantes.

Por otra parte, existen otros factores que obstaculizan el desarrollo del proyecto: los profesores adscritos a las escuelas que, atienden a los niños migrantes no están considerados dentro de los programas compensatorios, que de una o de otra manera, significan un apoyo adicional a la economía de los docentes, y los niños migrantes tampoco tienen acceso a las becas económicas que se otorgan a través del programa educación, salud, alimentación (Progresá). De manera complementaria, la mayoría de estos centros educativos carece de la infraestructura adecuada para su funcionamiento, y la lengua indígena no figura realmente como contenido curricular, además de que casi siempre estas instituciones registran un déficit en la distribución de los libros de texto gratuitos nacionales y en lenguas indígenas, los cuales, para variar, les llegan con retraso.

Son precisamente éstas algunas de las cuestiones que empiezan a atentar contra el programa para los niños migrantes y a desvirtuar sus fines originales. Preocupa que aun cuando los profesores saben de las especificidades del proyecto por el tipo de población que atienden, han empezado a instrumentar la misma modalidad que se tiene en el resto de las escuelas: los mismos horarios, la misma planeación escolar y la misma rutina. Además, la exigencia de abrir nuevos centros ya no obedece precisamente a la demanda de la población migrante, sino más bien a los intereses de las burocracias oficial y sindical, que por este medio negocian cambios de adscripción de sus

respectivas clientelas a los centros urbanos. De esta forma, el aspecto académico pasa a segundo término en de estos centros de trabajo, toda vez que tienen que acreditar que atienden un determinado número de alumnos.

Esta situación ha propiciado que los docentes dejen de lado la especificidad pedagógica que requiere la atención a los niños migrantes y le den prioridad a las exigencias burocráticas que formalmente justifiquen su estancia; en consecuencia, algunos centros educativos han empezado a abrir sus puertas a los niños residentes en las ciudades, que en varios casos no pertenecen a ningún grupo étnico, dando prioridad a mantener o a incrementar la matrícula, pervirtiendo el objetivo central del proyecto y agravando los problemas de infraestructura y de recursos humanos.

En este programa también se resiente la falta de un proyecto de formación propio para los maestros que lo atienden, que termina por hacer que los profesores ofrezcan a los alumnos una formación pedagógica elemental y descontextualizada, que en ningún caso incluye contenidos o experiencias didácticas que aporten a las necesidades pedagógicas específicas de la educación para los niños migrantes en contextos interculturales.

Los Centros de Integración Social (CIS)

Existen tres Centros de Integración Social ubicados en Alcozauca, Atenango del Río y San Gabrielito, municipio de Tepecoacuilco, donde reciben educación primaria 525 niños indígenas mixtecos, nahuas, tlapanecos y amuzgos, a quienes se les ofrece alimentación, hospedaje y predominio, así como la capacitación para desempeñarse en el trabajo productivo a través de talleres y manualidades como panadería, carpintería, albañilería, agricultura, porcicultura, hilados y tejidos, enfermería, ganadería, fruticultura, música y danza.

En síntesis, la cobertura de los servicios educativos que se ofrecen a la población indígena en Guerrero, se muestra en el cuadro 5.

En lo que se refiere a los Servicios de Apoyo a la Educación Indígena, tenemos los siguientes:

Albergues escolares

En 1972 se crearon 96 albergues escolares distribuidos en las cuatro regiones étnicas del estado. En 1988, la Secretaría de Educación Pública entregó formalmente estas dependencias al INI, con el objeto de mejorar el servicio de alimentación, hospedaje, equipamiento y remodelación de los edificios. El INI tiene

Cuadro 4. Centros de Integración Social.

Región	Sede	Municipio	CIS Núm.	Personal	Alumnos	Becas
Montaña Alta	Alcozauca	Alcozauca	10	24	128	175
Norte	Atenango del Río	Atenango del Río	11	27	141	150
	San Gabrielito	Tepecoacuilco	21	35	189	200
Total				86	458	525

Fuente: Dirección de Educación Indígena, 2000.

Cuadro 5. Población indígena atendida por niveles.

Nivel	Núm. de Centros	Núm. de maestros	Núm. de alumnos atendidos		Población no atendida		Demanda potencial
Educación inicial	105	120	2 880	6%	48 263	94%	51 143
Educación preescolar indígena	657	1 217	24 820	67%	12 182	33%	37 002
Educación primaria bilingüe	758	3 577	80 374	70%	32 528	30%	114 427
Educación para niños migrantes	13	57	1 525				
Centro de Integración Social	3	86**	525*				

Fuente: Dirección de Educación Indígena, 2000.

* Están incluidos en primaria.

** Se incluyen docentes y técnicos administrativos.

a su cargo 1 081 albergues distribuidos en 21 estados de la República, donde se atiende a 60 494 becarios pertenecientes a 52 pueblos indígenas.

Estas instituciones tienen como objetivo prioritario apoyar a los niños indígenas de escasos recursos económicos para que puedan concluir su educación primaria, proporcionándoles alimentación y hospedaje de lunes a viernes, y brindándoles el apoyo para la realización de sus tareas docentes, apoyar su educación extraescolar y atención a la salud, capacitación para el trabajo agropecuario y artesanal, promoción para el rescate y valoración de su cultura, y el fortalecimiento de la conciencia de solidaridad y compromiso ciudadano. Actualmente, funcionan en la entidad 94 albergues escolares que ofrecen sus servicios asistenciales a los cuatro grupos étnicos existentes en la entidad: *nahua*, *xabo me'phaa*, *na'savi*, *ncue'nomndaa* (nahua, tlapaneca, mixteca y amuzga).

Estas instituciones son atendidas por personal de la SEG y del INI, y tienen registrada una población de 5 236 niñas y niños indígenas. La mayoría de los albergues se encuentran ya deteriorados y requieren de un programa de remodelación. En algunos casos se está planteando también su reubicación.

Los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI)

Los CCI, en coordinación con las Jefaturas de Zonas de Supervisión del medio indígena, son las instancias que se encargan de asignar las becas económicas a los jóvenes indígenas de los niveles secundaria y media superior; el pago de las becas a los estudiantes y profesionistas se realiza en las escuelas sedes. En Guerrero, existen cinco Centros Coordinadores, los cuales dependen del Instituto Nacional Indigenista (INI). Cuatro de estos centros se ubican en La Montaña: en Tlapa de Comonfort, en Chilapa de Álvarez,

Cuadro 6. Población atendida por los albergues.

Región	Albergues	Número de becas	Jefe de albergue		Auxiliar de cocina	
			SEP	INI	SEP	INI
Montaña Alta	48	2 811	36	12	67	45
Montaña Baja	20	1 075	9	11	24	16
Costa Chica	21	1 100	9	9	17	26
Norte	5	250	—	5	1	9
Total	94	5 236	54	37	109	96

Fuente: Dirección de Educación Indígena, 2000.

Cuadro 7. Incremento económico de becas SEP-INI.

Nivel de estudios	Beca actual	Beca propuesta	Observaciones
Secundaria	130.00	260.00	Que sean realmente asignadas a jóvenes indígenas bilingües
Bachillerato	130.00	325.00	
Superior	1 000.00	2 500.00	
Posgrado		4 000.00	

Fuente: Dirección de Educación Indígena, 2000.

en Olinalá y en Zapotitlán Tablas, y uno en Ometepec, perteneciente a la región de la Costa Chica, para la atención de los amuzgos.

Las brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena

Actualmente funcionan cuatro brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena en las regiones de La Montaña Alta, Montaña Baja y Costa Chica, brindando los siguientes servicios: carpintería, albañilería, corte y confección, medicina preventiva, actividades agropecuarias, trabajo social, educación artística, educación física, tejido y bordado y herrería.

El servicio es temporal en cada localidad, y tiene como criterio la rotación de estos servicios cada tres años. Estas brigadas se encargan de asesorar, orientar y promover el mejoramiento y desarrollo integral de las comunidades indígenas. También apoyan los

servicios educativos y/o asistenciales de educación, correspondiente a su área de influencia.

Las Procuradurías para Asuntos Indígenas (PAI)

Funcionan dos Procuradurías: una en Tlapa de Comonfort y la otra en Chilapa de Álvarez, que son atendidas por profesores bilingües y ofrecen a la población indígena los siguientes servicios: asesoría, gestión, tramitación legal de terrenos escolares, orientación a padres de familia, derechos del niño, entre otros. La procuraduría de Tlapa atiende a las comunidades pertenecientes a los municipios de Alcozauca, Malinaltepec, Metlatónoc, Copanatoyac, Atlamajalcingo del Monte, Tlacoapa, Xalpatláhuac y Zapotitlán Tablas. La procuraduría que se ubica en Chilapa ofrece el servicio a las comunidades que se encuentran en los municipios de Zitlala, Ahuacuotzingo, Atlixac, Chilapa de Álvarez, Eduardo Neri, Quechultenango, Tixtla y Mártir de Cuilapan.

Cuadro 8. Brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena.

Región	Localidad	Municipio	Número de brigada	Personal	Población atendida
Montaña Alta	Cuatipan	Atlamajalcingo del Monte	13	6	90
	Tlatlauquitepec	Atlixac	24	9	138
Montaña Baja	Tepozonalco	Chilapa	14	9	236
Costa Chica	Ayutla	Ayutla	11	7	129
Total				31	593

Fuente: Dirección de Educación Indígena, 2000.

Cuadro 9. Museos comunitarios.

Región	Localidad	Municipio	Maestros
Montaña Alta	Tlapa de Comonfort	Tlapa	4
	San Nicolás Zoyatlán	Xalpatláhuac	1
	Xochistlahuaca	Xochistlahuaca	2
Costa Chica	Cochoapa	Ometepec	1
	Azoyú	Azoyú	2
Total:			10

Fuente: Dirección de Educación Indígena, 2000.

La radiodifusora bilingüe XEZV “La voz de la montaña”

La radio es un apoyo importante para la difusión de los servicios de educación indígena mediante la producción de programas radiofónicos bilingües en el ámbito social, cultural y educativo a fin de lograr la integración de las comunidades al ámbito de la educación intercultural bilingüe. No obstante, no existen programas que estén vinculados efectivamente a las escuelas del medio indígena y que coadyuven a la preservación de las lenguas y las culturas, además de que la cobertura no incluye a toda la población indígena y deja fuera a los *Ncue’Nomdaa* (amuzgos) que están ubicados en la región de la Costa Chica y parte de la etnia nahua de las regiones Centro y Norte del estado.

Los museos comunitarios

Los museos comunitarios empezaron a funcionar a partir de 1998 y son atendidos por personal de educación indígena y de las comunidades, con el propósito de que estos espacios contribuyan a la revaloración, conservación y el estudio de la esencia cultural étnica (Entrevista con el profesor Odilón Calixto Barrera, coordinador de Proyectos Académicos de la Dirección de Educación Indígena. Marzo-abril de 2000). Por iniciativa de las propias comunidades indígenas y de algunos maestros, se empezaron a abrir estos espacios, creando una red de relaciones solidarias que promueven la recuperación del patrimonio cultural de cada comunidad y también a nivel regional y estatal.

Como puede apreciarse, formalmente los servicios de apoyo a la población indígena deben coadyuvar al desarrollo de la tarea educativa. Sin embargo, no existe una vinculación estratégica entre éstos que pudiera mediar la relación entre la escuela y la comunidad, por lo que estas instancias no son plenamente aprovechadas.

Se puede apreciar que la educación dirigida a la población indígena del estado ha ido transforman-

do su organización administrativa con el paso del tiempo. La creación de la Dirección de Educación Indígena tuvo como fin, desde sus orígenes, hacer más eficiente la administración de este servicio educativo. No obstante, a pesar de los esfuerzos, no se han podido trascender las formas tradicionales burocrático-administrativas, sobre las que se organiza el trabajo escolar. Esto propicia que los profesores terminen asumiendo una carga adicional de trabajo que los obliga a realizar desde los trámites propios de la estructura de la Secretaría de Educación Guerrero hasta los que rebasan el ámbito de la educación con otras dependencias de los tres niveles de gobierno, con la consecuente pérdida del tiempo destinado al desarrollo de los programas escolares.

Sin embargo, en la perspectiva de generar condiciones para un proyecto de educación intercultural en Guerrero, se vuelve un imperativo la necesidad de consolidar la Dirección de Educación Indígena, con sus tres departamentos y los equipos de apoyo académico, porque, al menos hasta ahora, es la única instancia propia con la cual cuentan en el ámbito educativo. Por supuesto, para afirmar la presencia del magisterio indígena en los escenarios de la educación, no basta la creación de la figura administrativa, se requiere de formar sus propios cuadros académicos que empiecen a generar propuestas frente a sus propios problemas. Los profesores bilingües tienen que empezar a construir un liderazgo académico que les permita un mayor nivel de participación en la toma de decisiones, sobre todo en aquellas que los afectan directamente y con esos propósitos tienen que asumir los espacios que se han creado, para darle sentido y direccionalidad a la educación indígena en la entidad.

El Departamento de Educación Básica Indígena que tiene a su cargo los servicios de Educación Inicial, Educación Preescolar, Educación Primaria Intercultural Bilingüe, el Programa de Niños Migrantes, el diseño de libros de texto en lenguas indígenas, así como la elaboración de materiales didácticos, tiene un amplísimo campo de acción desde donde puede intentar cambios que gradualmente se traduzcan en un mejoramiento de la calidad del servicio que se oferta. Esta instancia es, además, la responsable de elaborar e implementar el Programa Operativo Anual de Educación Indígena, así como de revisar la normatividad vigente, los contenidos en planes y programas de estudio, los métodos y materiales de apoyo didáctico e instrumentos de evaluación del aprendizaje, a fin de que éstos respondan al enfoque intercultural bilingüe y que la educación que se imparta en las comunidades indígenas contribuya efectivamente al desarrollo integral de los cuatro grupos étnicos.

Cuadro 10. Servicios de apoyo a la población en general

Servicio	Cantidad	Personal	Población atendida
Becas	—	—	—
Albergues	94	299	5 236
Brigadas	4	31	593
Procuradurías	2	6	132 casos
U. Radiofónica	3	6	150 spots
Museos comunitarios	5	9	7 361 visitas

Fuente: Dirección de Educación Indígena, 2000.

Por su parte, el Departamento de Promoción Comunitaria atiende a los Centros de Integración Social, los albergues escolares, las brigadas de desarrollo, los Museos Comunitarios, las Procuradurías para Asuntos Indígenas y la Unidad Radiofónica Bilingüe. Este departamento promueve la coordinación interinstitucional de estas dependencias que participan directa e indirectamente en el desarrollo de las etnias guerrerenses. Tiene a su cargo la integración de los consejos de participación social en las escuelas e impulsa campañas de salud, higiene personal y comunal, además de un programa de sensibilización dirigido al personal docente, tendiente a evitar el ausentismo, la impuntualidad y la deserción de los centros de trabajo.

Perfil docente

Los maestros del medio indígena han sido el sector más descuidado del sistema educativo nacional, tanto porque la función que se les ha asignado no ha sido significativa, como por el hecho de que su formación y actualización no han sido una prioridad y, por ende, no han podido modificar la complejidad que encierra su práctica docente. No se podrá revertir esta situación mientras no se empiece a valorar de manera distinta la función social de los profesores, porque el ejercicio de la docencia en las comunidades indígenas requiere de educadores capaces de comprender los procesos políticos, sociolingüísticos y culturales que están inmersos en una sociedad diferenciada. La construcción de una nueva pedagogía empieza por hacer una revisión del papel de los mentores, a fin de tener claridad con relación a los paradigmas educativos y el bilingüismo escolar y social que caracteriza a los niños indígenas.

La formación académica que reciben los maestros que se incorporan para laborar en el medio indígena no es la que realmente necesitan, si consideramos que el profesor bilingüe, además de la exigencia de entender el contexto en el cual desarrolla su trabajo tiene que tener claridad con relación a los programas que orientan su actividad docente, y, desde luego, conocer a los niños en quienes va a concentrar todo su esfuerzo educativo.

Los profesores bilingües se van formando en el ejercicio práctico de la profesión magisterial porque no existe un programa permanente de profesionalización que proponga acciones y diseñe estrategias que permitan a los docentes mejorar cualitativamente su trabajo. La mayoría de maestros indígenas que cuentan apenas con estudios de bachillerato, perciben que esta formación les es insuficiente para en-

Formas de pensamiento y educación de los pueblos originarios.

El proyecto de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur

*Humberto Santos Bautista**

La creación de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur —Unisur—, en el estado de Guerrero, se pensó y se piensa como un espacio estratégico para la recuperación del pensamiento de los pueblos originarios y, desde este contexto, contribuir al proceso de construcción de una sociedad intercultural. Nos planteamos un modelo de Universidad que no sea sólo una instancia legitimadora del saber y fuente de acreditación del conocimiento, porque esa tendencia hacia el credencialismo ha sido la que ha pervertido la misión esencial de las universidades. Desde esta mirada, la Unisur tendrá que promover un nuevo tipo de educación que parta del interior de las mismas comunidades indígenas y no indígenas, para que su esencia sean precisamente sus valores culturales y su tarea prioritaria esté orientada hacia la formación de intelectuales que sean capaces, desde su propio universo y sustento cultural, de abordar la solución de los problemas emergentes de sus comunidades. Por supuesto, esto pasa por un proceso de desaprendizaje que nos lleve a comprender la dimensión ética de nuestra diversidad cultural y la imperiosa necesidad de trasladarla a todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana y, sobre todo, a los espacios pedagógicos que han silenciado las diferencias culturales y las han subordinado a una mítica sociedad nacional con valores supuestamente homogéneos y universales.

La Unisur que proponemos pretende sustentarse en la matriz cultural de los pueblos y, consecuentemente, las carreras que ahí se impartan y los programas de investigación que se desarrollen, tendrán la característica de ser respaldados por el cuerpo conceptual y de pensamiento cuyo origen sea la cultura propia, con su profundidad histórica y su visión del mundo, producto de la práctica cotidiana y del conocimiento del entorno en que se construye; todo ello en un diálogo constante con el pensamiento universal contemporáneo.

Estas carreras tendrán la característica de abordar no las disciplinas tradicionales, sino, más bien, las necesidades del mundo indígena y no indígena, por lo que cada una de las líneas de formación de los estudiantes se sustentará en las características propias de las regiones y de la demanda de profesionistas que se aboquen a la tarea de resolver los problemas de bienestar y desarrollo de las comunidades, incorporando la cultura a las ciencias individuales y colectivas para conformar un campo de sentido y de significados que son parte de las necesidades de un pueblo, y la educación —entendida como una relación de conocimientos— es una especie de me-

* Profesor de la Maestría en Formación y Práctica Docente de la Unidad 12A de la Universidad Pedagógica Nacional de Chilpancingo, Guerrero.

diación entre la conciencia social y la individual. Es decir, la cultura es el referente constitutivo de la conciencia social que se encuentra en los sujetos y, éstos, condensan la cultura con base en los referentes incorporados a su conciencia y son los existentes en las prácticas educativas en las que participan.

Todo esto supone pasar de una cultura homogeneizante y excluyente a otra que acepte la pluralidad de diferentes mundos de vida, lo que implica un cambio cultural profundo, en el que la educación va a jugar un papel fundamental, y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur tiene que ser el espacio desde donde se piense la complejidad de la diversidad, problematizando los ejes que están en los orígenes de su negación:

- 1) La subordinación del pensamiento como una cuestión fundamental en los procesos de colonización, que favorece la hegemonía de las elites dominantes y la exclusión de los grupos subordinados.
- 2) La presencia de distintas versiones de la realidad y, por tanto, el reconocimiento de otras tradiciones del pensamiento que han sido excluidas por una lógica de poder.
- 3) La necesidad de construir una nueva racionalidad y una propuesta pedagógica desde los sujetos sociales históricamente excluidos, en la lógica de que la pobreza económica no tiene porqué traducirse, necesariamente, en pobreza cultural.

En esa perspectiva, una educación que se proponga la recuperación de formas de pensamiento que tradicionalmente han sido negadas —como ha pasado con los saberes de los pueblos fundadores—, no puede tener como punto de partida los marcos ortodoxos de la pedagogía, porque no se trata sólo de abrir espacios con una visión escolarizante, sino de construir una opción educativa que potencie el desarrollo de los pueblos originarios y, de esta manera, coadyuve a su inserción en la nación, con plenos derechos y obligaciones como históricamente lo han venido demandando.

En este trabajo, haré un intento por presentar brevemente el proyecto de la Unisur, que durante más de diez años hemos venido construyendo con los pueblos fundadores de Guerrero: los nahuas, los *me'phaa*, los *na savi*, y los amuzgos. Durante estos largos años, hemos coincidido en la necesidad de promover una educación que, en íntimo diálogo con el pensamiento universal, recoja los aportes de las culturas originarias que se desarrollaron en el país y sustentaron la reproducción y la continuidad de los pueblos. Una educación que sea lo suficientemente sensible hacia el reconocimiento de las culturas con una matriz de profundas raíces en el tiempo, que, a su vez, de manera dialógica, reconozca que si la situación de las comunidades indígenas y no indígenas pasa por la subordinación de sus formas de pensamiento, entonces se tiene que empezar por debatir la ortodoxia existente, y plantear una racionalidad distinta como un primer

acto de resistencia hacia la subordinación. Es decir, el primer paso es descolonizar el pensamiento, pero no sólo como un discurso ideológico, sino abriendo las posibilidades de aprendizaje hacia una nueva forma de ordenar el razonamiento para mirar nuestra realidad y aprender a nombrarla con un lenguaje propio. En las páginas siguientes, trataré de presentar un panorama general del proyecto.

Educación superior e interculturalidad

El proyecto de la Unisur pretende ser una institución de educación superior sustentada en programas de docencia, investigación y servicio a la comunidad, que dé respuesta a la problemática del desarrollo local, regional y estatal, sin que por ello pierda de vista la perspectiva nacional y mundial. Se trata de recuperar las raíces de autenticidad de la patria para estar en concordancia con la patria plural y diversa, pero, fundamentalmente, combatir desde el espacio de la cultura, la ciencia y la tecnología, las asimetrías que por siglos han legitimado una situación de subordinación de los pueblos originarios.

La construcción de este proyecto educativo adquiere una singular relevancia porque no se pueden seguir instrumentando programas educativos que terminen reproduciendo los discursos hegemónicos descontextualizados. Por ello, la Unisur pretende trabajar la dimensión cultural y la educación como elementos fundamentales en el proceso de construir los imaginarios de una sociedad intercultural. Si las culturas crecen y se desarrollan en un diálogo permanente, entonces la diversidad es también una posibilidad de sobrevivencia, en la medida en que el conocimiento de una cultura sienta las bases para respetarla y valorarla en todo lo que representa. “La cultura, entonces, debe verse siempre como un vehículo o un medio por el cual se negocia la relación entre los grupos” (Jameson, 1998: 90).

Desde este espacio de construcción de sentido, la interculturalidad propone un serio cuestionamiento a los fundamentos mismos del poder, porque al plantear la diversidad de los mundos de vida pone en el eje de la discusión a la hegemonía del orden establecido, toda vez que la tarea de armonizar esos mundos de vida pasa por equilibrar la justicia, pues sin este equilibrio no puede haber prácticas de convivencia intercultural. “Si la justicia es trans-cultural, ello no obsta a la conservación de las diversidades culturales. Lo justo no es negociable: el hambre y la tiranía deben ser erradicados dondequiera que se encuentren” (Camps, 1997: 90).

En esta perspectiva, se entiende que para transitar hacia una sociedad intercultural, no basta el reconocimiento, porque el problema no está en el “otro”, sino en mi acceso hacia el “otro”, toda vez que la interculturalidad se genera desde la construcción de identidades y son las prácticas culturales las que deciden si hay mundo autónomo o no. Por ello, la idea de interculturalidad

tiene que ver también con el ángulo de colocación desde donde podemos mirar al “otro”.

El yo y el otro son las principales categorías axiológicas que por primera vez hacen en general posible cualquier valoración real, siendo que el momento de la valoración o, más exactamente, la orientación axiológica de la conciencia tiene lugar no sólo en el acto ético en el sentido propio de la palabra, sino en cada vivencia e incluso en la sensación más simple: vivir significa ocupar una posición valorativa en todo momento de la vida, establecerse axiológicamente (Bajtín, 2000: 123-124).

Si esto es así, la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur será el espacio para ensayar nuevas formas de organizar y producir el conocimiento, porque si lo que propone es una relación entre sujetos y culturas basadas en el reconocimiento mutuo, esto implica la construcción de una racionalidad distinta. Zemelman propone:

Si la realidad es una síntesis de los triunfos y fracasos de los hombres, su desafío estriba en pensar la racionalidad desde el hombre y no desde un modelo de hombre; hacerlo desde sus sombras, contradicciones, temores, creatividad, engaños y certezas, para no falsear la razón a partir de una pura e ingenua imagen de lo humano, sino más bien apostar a ella desde las flaquezas humanas, pero también desde sus sueños en los que busca saciarse de sus limitaciones. Porque en definitiva se trata de rescatar el valor humano en la racionalidad en vez de inocular aquél de las perfecciones y lucideces de ésta: reconocer en la racionalidad la expresión de una lucha por ensanchar lo humano, como el fondo inagotable desde el cual enriquecer las visiones del mundo que el hombre y su razón pueden llegar a poseer (Zemelman, 1992: 182).

Lo que a su vez remite a un cambio cultural, y para acceder a este proceso de transformación se tiene que establecer una vinculación a través de la educación. En ese sentido, la interculturalidad supone “la apertura y disposición para retomar continuamente en actitud de diálogo la propia visión y percepción del mundo, buscando adecuar el comportamiento a la realidad y construir un modelo capaz de reconocer las propias necesidades en el respeto de los otros” (De Vallescar, 2002: 143), lo que, trasladado a nuestro contexto, significa proponer una nueva relación entre el Estado y los pueblos indígenas, la cual tendrá que estar basada en el respeto y la participación. Si se tiene como punto de partida el respeto a la diferencia cultural, a su lengua, usos y costumbres, y si se plantea también la participación de las comunidades indígenas en el diseño e instrumentación de las políticas públicas y programas que incidan en su vida cotidiana, donde se valore su presencia y se escuche su voz, se estarán creando las bases que permitan construir una conciencia de la

diversidad, que asuma la diferencia como un valor imprescindible para mantener la estabilidad y la convivencia pacífica tanto a nivel local como en el plano nacional. El respeto a la diversidad cultural no solamente es una condición necesaria para la estabilidad política, sino que es también una posibilidad de supervivencia, porque las culturas sólo pueden florecer en un diálogo intercultural. “La única forma adecuada de la expresión verbal de una auténtica vida humana es el diálogo inconcluso. La vida es dialógica por su naturaleza. Vivir quiere decir participar en un diálogo: preguntar, poner atención, responder, estar de acuerdo” (Bajtín, 2000: 165).

Si el conocimiento se entiende como una manera de hacer, entonces, la interculturalidad pasa por la construcción del saber, porque justamente lo que está planteando es cambiar la idea de mundo de significados y de sentidos, lo cual en sí mismo representa un desafío para la hegemonía basada en la imposición de visiones homogéneas y universales. El orden impone un mundo de significados, de vida y de percepciones que son el paradigma de la racionalidad hegemónica, la cual se caracteriza por las relaciones asimétricas que rigen entre los mundos de vida, lo que cancela las posibilidades de convivencia intercultural, porque la interculturalidad es una propuesta ético-política y el conocimiento que se propone significa precisamente conocer los mundos de vida. “Cada cultura es un universo propio, con sus propias claves de acceso, conocimiento de la realidad e interrelación, lo cual conlleva a una serie de exigencias y consecuencias teórico-prácticas, si queremos lograr una aproximación y comprensión intercultural, en el ámbito sociocultural y psicológico-individual” (De Vallescar, 2002: 143).

Esta construcción cultural exige una forma de razonamiento también diferente, que empieza por una reinención del lenguaje que permita conocer a las otras culturas, porque no puede haber una relación intercultural si no existe previamente una apropiación de la cultura propia y un conocimiento pleno de la otra cultura, porque “la interculturalidad no es un lenguaje en una sola dirección” (Panikkar, 2002: 39). De esto modo

El lenguaje no es interculturalidad a menos que cruce la frontera de su propia cultura. [...] Los lenguajes occidentales están en una mejor posición para tratar aquellos problemas que ellos mismos han creado. Los efectos prácticos son patentes: las mujeres quieren tener el mismo poder en el sistema dominado por los varones; los dalits suspiran por estar integrados en la gran corriente de la civilización occidentalizada; el pobre aspira a ser rico, donde la riqueza significa lo que el rico entiende por ella. Esto puede ser inculturación pero no interculturalidad (*Idem*).

Si el conocimiento es lo que hace posible la acción, entonces el descubrimiento de la diversidad permitirá una apropiación de las otras culturas para reconocerlas y respetarlas y, en consecuencia, valorarlas como un patrimonio propio.

En el ámbito de la cultura, la exotopía es el mecanismo más poderoso de la comprensión. Una cultura ajena se descubre más plena y profundamente sólo a los ojos de otra cultura; pero tampoco en toda su plenitud, porque llegarán otras culturas que verán y comprenderán aún más”. [...] Una comprensión creativa no se niega a sí misma, ni su lugar en el mundo, su cultura y no olvida nada. Para la comprensión, la exotopía, el “hallarse fuera” de aquel que comprende —hallarse fuera en el tiempo, en el espacio, en la cultura— es una gran ventaja en comparación con aquello que se quiere comprender creativamente. [...] Planteamos preguntas nuevas a una cultura ajena, que ella misma no se había planteado, buscando con ella respuestas a nuestras preguntas, y la cultura ajena nos responde descubriendo ante nosotros sus nuevos aspectos, las nuevas profundidades del sentido (Bajtín, 2000: 158-159, cursivas en el original).

Éste sería el espacio donde nos reconozcamos y nos reencontremos con nosotros mismos y, por tanto, con los “otros”, y empezamos a cambiar nuestra forma de mirar al mundo. Por supuesto, construir la interculturalidad implica combatir las asimetrías tanto en la esfera pública como en el contexto escolar: “La escuela democrática no debe tan sólo estar abierta permanentemente a la realidad contextual de sus alumnos para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su actividad docente, sino también estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto concreto” (Freire, 1996: 111).

Habermas Giddens define la esfera pública como:

[...] el área de debate público donde se discuten las cuestiones de interés general y se forman opiniones. [...] Sin embargo, Habermas llega a la conclusión de que lo que prometía este desarrollo temprano de la esfera pública no se ha cumplido del todo. El debate democrático en las sociedades modernas está ahogado por la industria de la cultura. El desarrollo de los medios de comunicación y de entretenimiento masivos hace que la esfera pública se convierta generalmente en una farsa. En los medios de comunicación y en el parlamento se manipula la política, mientras que los intereses comerciales tienen más importancia que los de la población. La “opinión pública” no se configura mediante debates abiertos y racionales, sino a través de la manipulación y del control, como sucede, por ejemplo, en la publicidad (Giddens, 2000: 482).

En la Unisur les tocará a los educadores desarrollar una conciencia social de la tolerancia privilegiando el diálogo creativo: “La priorización de la relación dialógica en la enseñanza que permite el respeto a la cultura del alumno, a la valorización del conocimiento que el educando trae, en fin, un trabajo a partir de la visión del mundo del educando es, sin duda, uno de los ejes fundamentales sobre los cuales se debe apoyar la práctica peda-

gógica de maestras y maestros” (Freire, 1997: 95), revistiendo de una nueva dimensión ética y política a la educación, haciendo del contexto pedagógico el espacio natural donde todos aprendan a disfrutar su diversidad.

Las tareas pedagógicas de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur

La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur surge como respuesta a un amplio movimiento social, por lo que su estructura y funcionamiento debe responder a las expectativas generadas durante este devenir. El proceso de formación de los jóvenes estudiantes está pensado desde y para la resolución de los problemas del desarrollo tanto regional como comunitario. De esta forma, la retroalimentación entre la sociedad y su universidad debe reflejarse en todas y cada una de las actividades que en esta última se realicen, evitando así de raíz la necesidad de inventar posteriores mecanismos para vincular a entes que se conciben mutuamente como ajenos, tal como ocurre en la mayoría de las instituciones de educación superior existentes en la actualidad.

El trabajo académico tendrá que girar alrededor del conocimiento, por lo que la institución debe tener como eje neurálgico su construcción a través de la investigación y trabajo docente realizados por profesores y estudiantes. El trabajo que en ella se realice debe cumplir desde un inicio con los estándares de calidad definidos por la política educativa del propio Sistema Educativo Nacional, evitando de esta forma la posterior implementación de programas compensatorios tendientes a elevar la calidad del desempeño académico.

Para cumplir con estos fines, la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, propone que tanto estudiantes como profesores estén en el campo desarrollando labores de docencia e investigación y, consecuentemente, tendrá una estructura académica que responda a una concepción de Universidad que pretende organizar el conocimiento alrededor de los problemas y de la cultura comunitaria, mirándolos como una totalidad y no como un simple agregado de partes, con una visión propia del mundo, del hombre y la sociedad. La idea es que en la Universidad se condensen la vocación pedagógica de los maestros y la curiosidad innata de los alumnos, para que juntos ejerzan su libertad de aprender y de pensar. Maestros y alumnos tienen que asumirse como librepensadores y con un espíritu crítico hacia el conocimiento. Un principio básico de la Universidad será la vinculación de la investigación y la docencia, a fin de que el aprendizaje esté mediado con el propio proceso de construcción del conocimiento. Para que la vinculación de la Universidad con la problemática regional sea efectiva y para dar respuesta a las expectativas de los pueblos originarios de Guerrero, planteamos la creación de la cátedra itinerante, que por un lado evitaría la burocratización del trabajo académico y, por otro, sensibilizaría a la academia en relación a la necesidad de privilegiar el trabajo

colegiado con una visión interdisciplinaria y transdisciplinaria en torno a la problemática regional. Además, se sentarían las bases para impulsar una cultura del trabajo en equipo alrededor de proyectos de desarrollo integral de las comunidades. Esta lógica del proceso de construcción del conocimiento también permitirá planificar y realizar las evaluaciones pertinentes en lo relacionado con la elaboración y puesta en marcha de los planes y programas de estudio, así como con los proyectos de investigación que, en esta perspectiva, se irán implementando de manera paulatina en cada una de las unidades académicas.

Este modelo pedagógico que representa la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, favorecerá enormemente el funcionamiento integral de las sedes que se proponen, toda vez que para dar sentido a la idea de que sea una universidad sustentada en programas de investigación que responda a la problemática regional, sin perder de vista la perspectiva nacional y mundial, se plantea que en el centro de las preocupaciones de la tarea académica de la Universidad estén las distintas problemáticas regionales, a fin de que esa realidad local sea la que potencie la reflexión de profesores y estudiantes, estableciendo un diálogo entre el pensamiento universal contemporáneo y los

saberes de los pueblos fundadores y, sobre esta base, construir un conocimiento propio, aprendiendo a nombrar la realidad con un código lingüístico nuevo que se convierta en el marco de entendimiento y de la generación de nuevos consensos, sobre la base del saber compartido.

En el proceso de fundación de una nueva relación pedagógica, una figura central será la cátedra itinerante, la cual se propone para promover el intercambio académico permanente de profesores y estudiantes, tanto de sus experiencias de investigación como de las formas en que cada quien va organizando el razonamiento en sus respectivos campos de formación, toda vez que la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, propone, en esencia, una nueva forma de organizar el conocimiento tanto en el mundo de la academia, como al interior de la sociedad en su conjunto.

Ésta es la utopía y el sueño por despertar la imaginación pedagógica de los pueblos, que les permita encarar los desafíos de un mundo incierto que, a veces, pareciera cancelar sus posibilidades de sobrevivencia. ■

Montaña de Guerrero, junio de 2007.

frentar los factores que inciden en el desarrollo de la práctica pedagógica: la interpretación de los planes y programas de estudio, la desvinculación de los contenidos locales con los de carácter nacional, el uso de los libros de texto y demás materiales didácticos.

En realidad, la formación de los profesores bilingües no parece haberse percibido como una de las principales deficiencias del Subsistema de Educación Indígena, desde sus orígenes. Desde 1963-1964 cuando el INI inicia con la prestación del servicio en educación preescolar contratando a los primeros Promotores Culturales Bilingües, el personal indígena que se integró a este proceso fue sumamente heterogéneo: lo mismo admitieron a profesores con título de normal que a personas que contaban solamente con algunos años de estudio en la primaria. Prácticamente el único requisito de ingreso fue que pertenecieran a alguna etnia y que hablaran la lengua materna y, adicionalmente, que pudieran leer y escribir, porque, como ya lo mencionamos, la lógica de este proyecto educativo era simplemente la castellanización de los niños en edad preescolar para facilitar su ingreso a las escuelas primarias foráneas atendidas por profesores monolingües. Posteriormente, a través del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), se establecieron programas de nivelación para el personal reclutado por el INI. Sin embargo, el currículum de los programas instrumentados por el IFCM no se diferenciaba

Cuadro 11. Formación académica docente.

<i>Nivel académico</i>	<i>Situación actual</i>	<i>Cantidad</i>
Primaria	—	104
Secundaria	—	282
Bachillerato	Completo	2 613
Normal Básica	Pasante	176
	Titulado	768
Normal Superior	Pasante	65
	Titulado	114
Licenciatura en Pedagogía (UPN)	Pasante	765
	Titulado	96
Maestría	Pasante	12
	Titulado	0
Doctorado	Incompleto	0
	Pasantes	0
	Titulados	0

Fuente: Dirección de Educación Indígena, 2000.

realmente del que desarrollaban las escuelas normales más que en la modalidad de los cursos.

La creación de la DGEI —en 1978— significó el nacimiento del Subsistema de Educación Indígena como tal y, consecuentemente, la preocupación de darle forma y caracterización a este proyecto educativo con un diseño curricular propio y adecuado para las comunidades indígenas. Sin embargo, las acciones pedagógicas emprendidas no tuvieron el impacto

social que permitiera orientar y definir el rumbo de un proyecto educativo propio, fundado en los principios éticos y los valores que implican la dimensión político-pedagógica de la cosmovisión indígena. Sin proyecto educativo propio, la DGEI no ha sido capaz de superar la visión de la castellanización ni de resolver el problema de la formación y actualización de los maestros. “Si sólo se les requería para castellanizar a los niños de las comunidades indígenas, su formación pedagógica no fue motivo de una preocupación de una formación especializada” (Archivo de ANPIBAC, 1986).

Los maestros del medio indígena acceden a los espacios universitarios y a la educación superior hasta 1982, cuando la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) les abre sus puertas con un programa de Licenciatura en Educación Indígena. A través de este programa, se establecieron convenios entre la UPN y la DGEI, a fin de que a los profesores aspirantes se les diera una beca-comisión por el tiempo que duraran los estudios de licenciatura. Esta respuesta, sin dejar de ser un avance, fue sumamente limitada para las necesidades de formación de los docentes bilingües.

El proyecto más ambicioso y de mayor trascendencia para la formación de los maestros indígenas fue instrumentado por la propia UPN, con la puesta en marcha de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para maestros del medio indígena, (LEPPMI-90) en su modalidad semiescolarizada, la cual no sólo fue bien recibida por la comunidad magisterial, sino que vino a revitalizar la propia vida de la Universidad y a darle una mayor presencia en el país. El hecho de que, de entonces a la fecha se haya atendido a poco más de 16 mil maestros indígenas adscritos a los subsistemas estatales en 23 estados, es una muestra del impacto que ha tenido a nivel nacional (Salinas, 2000: 185-186). Esta somera revisión del proceso formativo de los maestros bilingües nos permite elaborar dos conclusiones: la primera es la notable ausencia de una política educativa que contemple como una de sus prioridades la de promover un vigoroso proyecto de formación de docentes que incluya el reconocimiento de la diversidad cultural, de manera que los educadores indígenas asuman desde el principio el valor de la diferencia y, desde ese posicionamiento, empiecen a plantear alternativas al problema del rezago educativo que enfrentan las escuelas ubicadas en las comunidades indígenas; la segunda es que la falta de personal con estudios de nivel superior explica, en gran parte, la ausencia de propuestas pedagógicas elaboradas por los propios maestros indígenas, tendientes a la revalorización de su propia cultura. La falta de formación incide

para que los profesores indígenas asuman un papel de subordinación frente a las instancias burocráticas que administran el servicio, lo cual les impide tomar decisiones propias para enfrentar los desafíos generados por el desarrollo, demandas y presiones del contexto educacional.

En efecto, el magisterio bilingüe sigue arrastrando la cadena de la improvisación y no ha podido alcanzar el nivel de profesionalización que exige la escuela del medio indígena, porque no fueron formados para desempeñar esta tarea específica, ni siquiera aquellos que al incorporarse contaban con el título de normal básica, puesto que como ya señalamos anteriormente, el currículum de las normales no contemplaba las particularidades de la cultura y de la educación indígena. Además, la gran mayoría de docentes bilingües terminaron sus estudios de nivelación, desde secundaria hasta el bachillerato pedagógico y la normal, en cursos intensivos que impartía el IFCM, ahora llamado Centro de Actualización del Magisterio (CAM) en donde se siguen ofreciendo cursos para actualizar a los maestros, tanto en teoría pedagógica como en el diseño de estrategias para la planeación del trabajo docente.

No obstante, los maestros que actualmente ingresan al servicio en las comunidades indígenas se siguen reclutando con estudios de bachillerato, a los cuales se les habilita con un Curso de Inducción a la Docencia durante seis meses (En los últimos años el Curso de Introducción a la Docencia se ha reducido a dos meses), en los se supone que reciben las herramientas básicas para ejercer la profesión magisterial y cuando éste finaliza, se les aplica un examen sobre cuestiones lingüísticas y pedagógicas para asignarles la plaza. Sin embargo, estos cursos sólo parecen confirmar la enorme improvisación que caracteriza a la educación indígena, porque los problemas que se enfrentan en el trabajo pedagógico que se ejerce en zonas marginadas, requieren de algo más que de una simple capacitación técnica que sólo enfatiza algunas cuestiones elementales de la práctica docente. La tarea de enseñar a leer y escribir a los niños en la primaria, y la inicialización del proceso de socialización de los de preescolar, no sólo requiere de una gran sensibilidad por parte de los profesores, sino que demanda conocimientos pedagógicos básicos que difícilmente se pueden obtener en un curso de inducción a la docencia impartido en seis meses por asesores improvisados, sobre todo si se considera que este trabajo se va a desarrollar con niños bilingües. El problema se agudiza cuando en algunos casos ya ni siquiera el requisito de dominar la lengua materna es cubierto por los aspirantes a incorporarse al magisterio bilingüe.

Hay algo que debemos dejar en claro: no estamos ofreciendo una educación bilingüe intercultural, y sólo usamos este membrete como un distintivo para seguir castellanizando. Para que un pueblo indígena sea educado realmente, se debe iniciar por enseñarles en su propia lengua, porque cada lengua tiene una estructura gramatical propia. Por otra parte, en el proceso educativo no se puede seguir retomando los textos nacionales, sino crear textos propios equivalentes. Si el niño mestizo (del primer ciclo) tiene un libro de lectura, uno recortable y uno de actividades, nosotros los nahuas o cada una de las lenguas debemos tener igual número de libros con las mismas funciones, lo mismo en matemáticas que en las demás asignaturas. Si queremos romper con la colonización en la educación, tenemos que asignar a las lenguas indígenas el mismo valor que le damos al español (Entrevista con el profesor Antonio Gatica Santiago, Acatlán, Gro., mayo de 2000).

Por supuesto que esta formación insuficiente que reciben los nuevos profesores explica en gran parte el rezago educativo que se presenta en el medio indígena, si se toma en cuenta que son precisamente estos maestros de nuevo ingreso quienes son enviados a las comunidades de más difícil acceso y adscritos a las instituciones unitarias y bidocentes, donde tienen que atender a los niños en los primeros grados de su educación en las llamadas escuelas multigrados. Los educadores son enviados a un medio hostil a desarrollar una tarea pedagógica compleja, por lo que no pueden obviarse algunas preguntas elementales: ¿Se puede innovar la escuela de los medios rurales —unitarias y bidocentes— con profesores habilitados que no recibieron una formación que los pusiera en contacto con las corrientes pedagógicas contemporáneas? ¿Cómo enfrentan los docentes que no tienen un dominio de su lengua materna el doble proceso de socialización de los niños indígenas? ¿Puede un curso de inducción a la docencia ofrecer los elementos didáctico-pedagógicos suficientes para ejercer la docencia con grupos multigrados en las escuelas en zonas indígenas?

Los propios educadores indígenas sostienen que se debe terminar con la práctica de contratar bachilleres para incorporarlos al magisterio, y que se tiene que iniciar un proceso serio de formación docente que permita enfrentar en mejores condiciones los enormes rezagos que existen en la educación que se ofrece a los pueblos indios. Se ha empezado a configurar la exigencia de que quienes ingresen al magisterio indígena sean profesores de carrera y con una formación específica, y para ello se propone un proyecto de educación intercultural que tenga como fin

formar a los docentes que se incorporen al servicio en este nivel.

No es que la formación de los docentes represente por sí sola la panacea a la compleja problemática que presenta la educación indígena, sino que es un espacio que no ha sido atendido (Salinas, 2000: 189), ni en las Normales, ni en los Centros de Actualización del Magisterio y tampoco en la UPN.

Es un lugar común que en los discursos educativos aparezca la formación docente como la posibilidad de solución para problemáticas de la educación indígena o del resto del Sistema Educativo Nacional. [...] Pero... ¿es en realidad la formación de docentes la única clave para lograr una mejor educación para los pueblos indígenas? [...] Desde la evaluación de las LEP y LEPMI 90, resulta claro que no todo es posible desde la formación de docentes en servicio para atender las problemáticas que plantea la educación básica en contextos cultural y lingüísticamente diferenciados. [...] Con la evaluación aprendimos que la permanencia y la conclusión de estudios en las LEP y LEPMI 90, no necesariamente contribuyen a que los docentes indígenas revaloren su lengua, su cultura y su identidad como indígenas. [...] En muchas ocasiones ha pesado más el hecho de ser reconocidos como licenciados que como maestros. [...] logramos formar maestros/as que son capaces de defenderse discursivamente ante sus compañeros... Sin embargo, la apropiación de esos discursos comprometidos e innovadores no siempre coincide con las prácticas que los mismos maestros desarrollan en sus centros de trabajo (*Idem*).

El programa de las LEP y LEPMI 90 de la UPN con el cual se volvió la mirada a la educación indígena, es un programa de nivelación dirigido a maestros en servicio y no para atender la formación de inicio. Una de las críticas más fuertes que se hace a la LEP y LEPMI 90, ha sido precisamente que no ha contribuido a mejorar sustancialmente la educación que se ofrece a los pueblos indios, y que, por el contrario, ha propiciado el desarraigo de los educadores, lo cual obliga a hacer una revisión del programa y a plantearse una cuestión central: ¿cuál es la noción de conocimiento que va a estar detrás de un proyecto de formación de maestros para el medio indígena? La pregunta tiene sentido porque define el papel de los futuros educadores y la calidad de sujetos históricos que conlleva a dar cuenta de las circunstancias que apremian y potencian la actividad intelectual, lo que a su vez permite comprender el fenómeno educativo al hacerlo inteligible para sí mismo.

En educación, donde todo ese mundo de vida que representa la escuela sólo se hace comprensible si se acepta que constituye un lenguaje diferente, porque en los espacios escolares el eje fundamental que vincula a las personas es precisamente el de las relaciones pedagógicas, y la complejidad del discurso educativo se explica en el hecho de que es el único que no puede funcionar sin personas. Los desafíos que presenta la tarea de educar radican precisamente en la propia condición del sujeto cognoscente y su proceso formativo. En este sentido, la formación de maestros trasciende los límites del reduccionismo conceptual ortodoxo e incluye aspectos procedimentales y actitudinales, porque la construcción de una comunidad de aprendizaje, que reconozca la diversidad cultural, precisa de educadores capaces de favorecer la interacción entre el aprendizaje conceptual, la adquisición de destrezas y el desarrollo de actitudes críticas ante la ciencia, además de actitudes de respeto entre los individuos.

No obstante, los programas de la LEP y LEPMI 90 parecían no haber abandonado las tendencias de pensar que la educación se reduce a la codificación de contenidos y que, por tanto, los docentes sólo se tienen que formar en esa perspectiva, con ciertas habilidades para presentar “propuestas pedagógicas”, “proyectos de intervención docente” o de “innovación pedagógica”, que casi siempre son trabajos descontextualizados, porque en la formación se descuidó precisamente el contexto, entendido como el conjunto de circunstancias que dan identidad a los sujetos. Esta caracterización que se le dio a la LEP y LEPMI 90 no fue ajena a las actitudes centralistas con las que se manejó el programa. Era paradójico que, por un lado, se dijera que se atendía a la diversidad de la educación indígena y, por otro, que el llamado “equipo diseñador” operara desde la Unidad Ajusco y que no integrara a maestros y estudiantes que trabajaban con la misma licenciatura en estados donde siempre ha existido una importante población indígena como Chiapas, Guerrero y Oaxaca. Es cierto que se hacían reuniones nacionales de evaluación, pero también fue evidente que éstas servían, la mayoría de las veces, sólo para legitimar los cambios que se hacían al currículum, mismos que eran decididos en el centro y cuando se intentaba introducir al debate los problemas que incidían en el desarrollo del proyecto en las sedes y subsedes de la UPN, y que enfrentábamos los profesores y estudiantes que trabajábamos en ellas, se manifestaba de inmediato un profundo desacuerdo con estas propuestas, porque abiertamente se decía que todo eso eran asuntos políticos y no académicos y que si se planteaban así a las autoridades, se ponía en

riesgo el programa. No obstante que la implantación de las LEP y LEPMI 90 representó un avance para el mejoramiento profesional de los maestros indígenas que laboran en la entidad, el reto todavía es enorme, porque cerca del 70 por ciento carece de la formación adecuada para ejercer la docencia en contextos interculturales y, por tanto, se tendrán que instrumentar estrategias que promuevan la sensibilización entre los docentes para que accedan a otros niveles de estudio que les permita mejorar su trabajo en las aulas.

Si la discusión en torno a la formación docente de los maestros indígenas adquiere relevancia es porque las condiciones en las cuales desempeñan su trabajo son sumamente hostiles, y si no se tiene la preparación académica adecuada para enfrentar esta situación, se termina en una frustración temprana que tendrá efectos perniciosos e irreversibles en la escuela, porque incide en la disposición y expectativas de los maestros con relación a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Las zonas más marginadas no sólo son las últimas en ser atendidas en sus requerimientos educativos sino que son también aquellas a donde nadie quiere ir y, consecuentemente, los lugares se cubren con las plazas menos atractivas y con los profesores de menor formación académica.

La consecuencia es que los peores maestros son puestos al servicio de las escuelas situadas en zonas al servicio de los estratos más bajos que son, justamente, las que requerirían un mejor personal docente para enfrentar las graves dificultades que tienen los alumnos que concurren a ellas. [...] numerosas investigaciones han demostrado que los maestros que sirven en áreas deprivadas ingresan a ella dominados por un gran fatalismo acerca de las posibilidades de éxito de los niños que deben atender, [lo que] se convierte en una profecía autocumplida puesto que lleva a prestar muy poca atención a aquellos que, desde el principio, demuestran dificultades importantes de aprendizaje por considerarlas insuperables (Solari, 1994: 31 y 43).

Sin embargo, para terminar con la improvisación no basta solamente con la instrumentación de un proyecto de formación de docentes indígenas bilingües. Se requiere que este proyecto se fundamente en la cosmovisión indígena, de tal manera que los maestros que ahí se formen adquieran las herramientas que les permitan nutrirse de su matriz cultural y también abrirse al pensamiento universal contemporáneo. Necesitamos formar maestros que asuman creativamente los dominios de la diversidad que hoy caracteriza a nuestras sociedades, porque las posibilidades de innovación de

la escuela dependerán, en buena medida, de que los docentes transformen el espacio pedagógico en verdaderas comunidades de aprendizaje. Después de todo, la escuela la integran los sujetos capaces de establecer vínculos emocionales que crean y recrean la cultura.

A pesar de nuestros intentos de convertir la docencia en una ciencia, a pesar de inventar materiales de enseñanza a prueba de maestros, y aun a pesar de nuestra intención de crear “nuevos currículos relevantes”, un simple hecho hace que todos estos propósitos naufraguen. Efectivamente, un estudiante aprende cuando siente que su maestro es una persona auténtica, cálida y curiosa. Cuando el estudiante no lo percibe así, no aprende. No hay forma de evitar este simple hecho, aunque las personas con orientación tecnológica lo intentemos obstinadamente. Creemos en los expertos y en sus capacidades, y tendemos a no confiar en ninguna actividad que no implique una técnica compleja. Sin embargo, el aumento de la complejidad en torno al acto de enseñar no ha introducido una gran diferencia, porque siempre regresa a la superficie el simple hecho de que enseñar es el arte de ser humano y de comunicar esa humanidad a los otros. ¿Por qué nos resulta tan difícil, aceptarlo? ¿Por qué confiamos en nuestras máquinas, nuestras ecuaciones y nuestras fórmulas más que lo que confiamos en nuestra humanidad? ¿Por qué pensamos que un currículo puede hacer algo que las personas no podemos? Nuestro fracaso en colocar el afecto y la empatía en el centro del proceso educativo dice algo muy grave sobre nosotros mismos, y no pienso que nos resulte muy útil perseverar a menos que podamos aprender a amar menos nuestra tecnología y más a nosotros mismos (Postman, 1995).

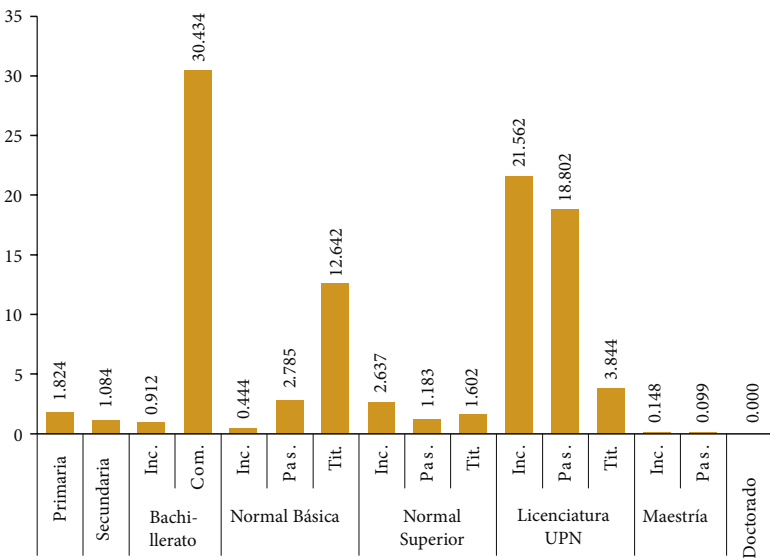
Si la educación está en manos de sujetos que tienen como propósito fundamental formar sujetos, entonces la idea de educar va asociada a un proyecto de vida y también de sociedad. Si esto es así, la matriz cultural tiene un papel central en la formación de los docentes, porque para intentar un movimiento pedagógico renovador en las escuelas se tiene que iniciar un proceso de apropiación crítica de la experiencia, pues sólo se puede forjar el futuro si se apropia creativamente de su pasado (Habermas, 1984: 60). Los maestros entonces tienen que empezar por recuperar lo que constituye la esencia de su identidad: el arte de educar y de construir contextos de aprendizaje. Como lo reconocen los mismos profesores bilingües, “el futuro de la educación indígena va a depender del despertar de la conciencia de las mismas etnias” (Entrevista con los profesores Odilón Calixto Barrera y Vicente Casiano Franco. Septiembre de 1999 y febrero de 2000).

Para encarar este desafío hay que cambiar las bases mismas en las que, hasta ahora, ha descansado la escuela: la visión escolarizante y el papel del educador reducido casi a ser un simple alfabetizador de los niños de las comunidades indígenas. Si se quiere transformar a las instituciones educativas en centros culturales que privilegien nuevos vínculos pedagógicos con las comunidades, se tienen que desarrollar también nuevos *habitus* intelectuales en los procesos de formación de los docentes, el *habitus*, entendido como interiorización de las reglas sociales, como conjunto de disposiciones durables orientadoras de la acción, se define como un “sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, que son esquemas de percepción, de concepción y de acción” (Bordieu, 1990: 13).

Se trata, entonces, de que los *habitus* que se desarrollen en los procesos de formación de los docentes indígenas promuevan un nuevo tipo de cultura pedagógica, en la que el punto de partida sea el reconocimiento de la diversidad. La diversidad asumida en sus dimensiones éticas y políticas, y no solamente pedagógicas. En este sentido, la formación de los docentes bilingües es un eje estratégico para encarar una de las problemáticas particulares de la diversidad sociocultural: el indigenismo. Es decir, los indígenas no son los únicos diferentes, pero por las condiciones muy particulares en las que han sido excluidos y las múltiples dimensiones que adquiere esta exclusión en regiones como La Montaña de Guerrero, constituyen los sujetos del presente trabajo.

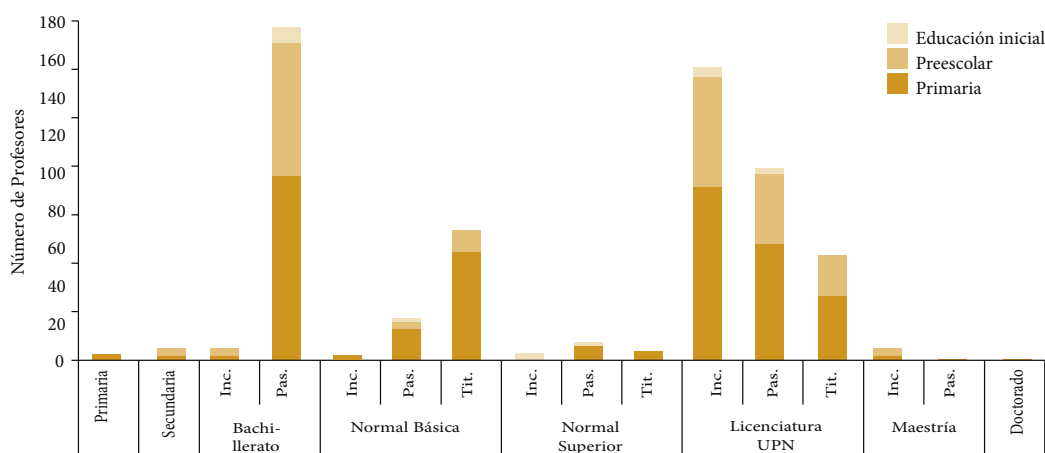
El nivel de formación de los docentes, tanto en Chilapa como en Tlapa, se concentra en dos grandes

Gráfica 2. Perfil docente de Educación Indígena.



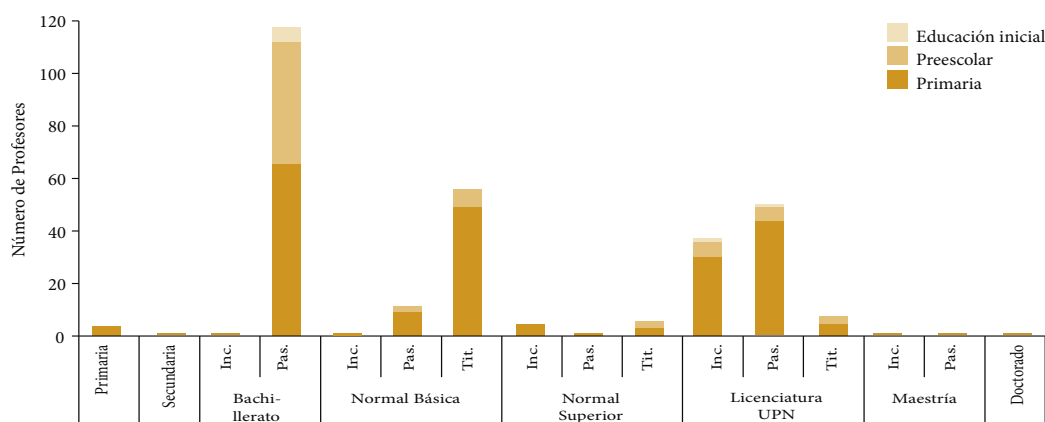
Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por la dei, 2001-2002.

Gráfica 3. Formación profesional, por nivel educativo, en profesores de educación indígena. Zona 01 Chilapa.



Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección de Educación Indígena, 2001.

Gráfica 4. Formación profesional, por nivel educativo, en profesores de educación indígena. Zona 05, Tlapa Mixteca (poniente).



Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección de Educación Indígena, 2001.

grupos compuestos por maestros con bachillerato y con licenciatura realizada en la UPN.

Si observamos la composición de las jefaturas de Tlacoapa y Olinalá vemos que es mayor la presencia de docentes con bachillerato que la de los profesores que cuentan con estudios de licenciatura en UPN; esto se debe, fundamentalmente, a la ubicación geográfica de sus centros de trabajo, que son de difícil acceso con relación a la distancia que tienen que recorrer para asistir a las subsedes de la UPN, establecidas en Tlapa y Chilapa.

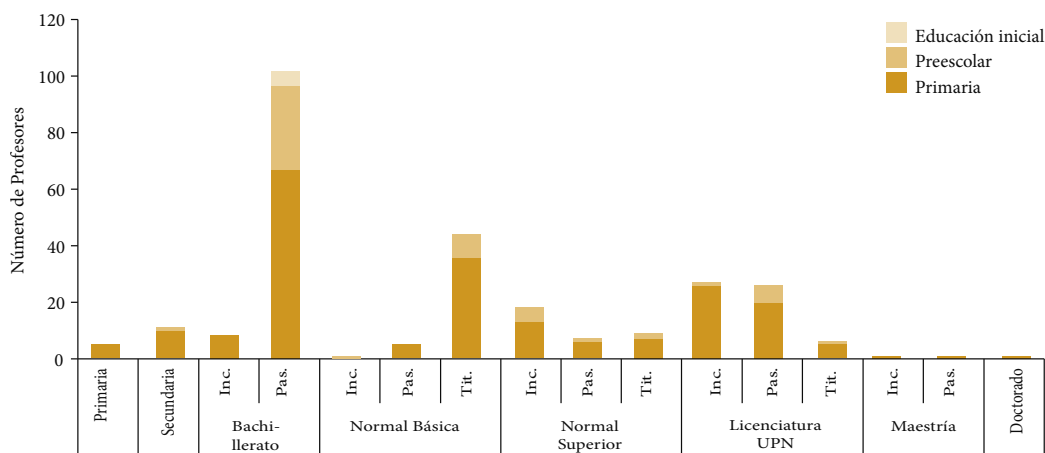
Antigüedad en el servicio

La antigüedad del docente que imparte clases en las primarias indígenas del estado es relativamente joven y se concentra en un 66 %, entre 9 y 28 años de servi-

cio, como puede observarse en la gráfica. De acuerdo con la nueva normatividad, la cual establece 35 años como límite para la jubilación, tenemos que apenas el 2 %, está en ese proceso; el 12 % se estará jubilando en el transcurso de los próximos 4 o 5 años; el 15 % lo hará en los próximos 8 años; el 11% en los próximos 12 años; el 17 % en los próximos 16 años y el grueso, que es el 23 %, se estará jubilando dentro de 20 años.

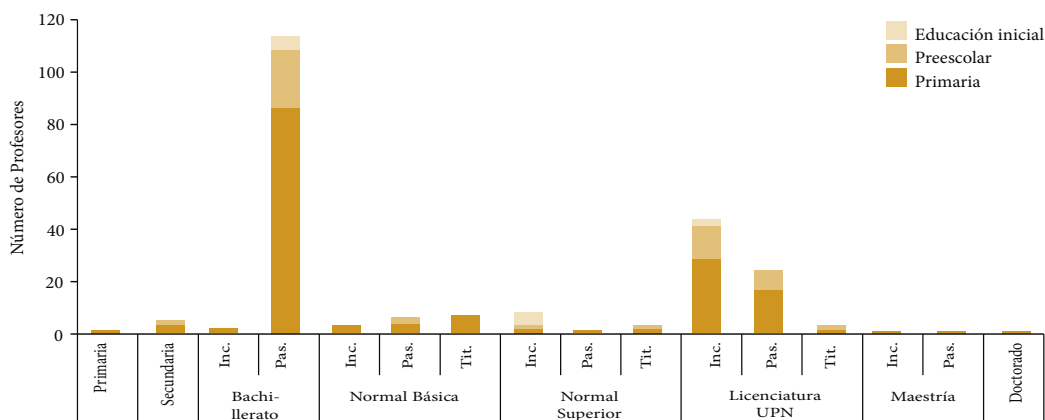
Cabe aclarar que prácticamente en este subsistema educativo no se ha dado aún el proceso de jubilación, y quienes lo han hecho representan una minoría. Podemos encontrar actualmente en actividad a la mayoría de profesores que se iniciaron en el servicio en 1974, ya sea en las jefaturas, supervisiones o en los propios centros de trabajo. El hecho de que la planta docente apenas esté entrando en un proceso de retiro-jubilación, conforme a la normatividad, se debe fundamentalmente a que el subsistema de Educación

Gráfica 5. Formación profesional, por nivel educativo, en profesores de educación indígena. Zona 07 Tlacoapa (Tlapaneca).



Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección de Educación Indígena, 2001.

Gráfica 6. Formación profesional, por nivel educativo, en profesores de educación indígena. Zona 03, Olinalá.



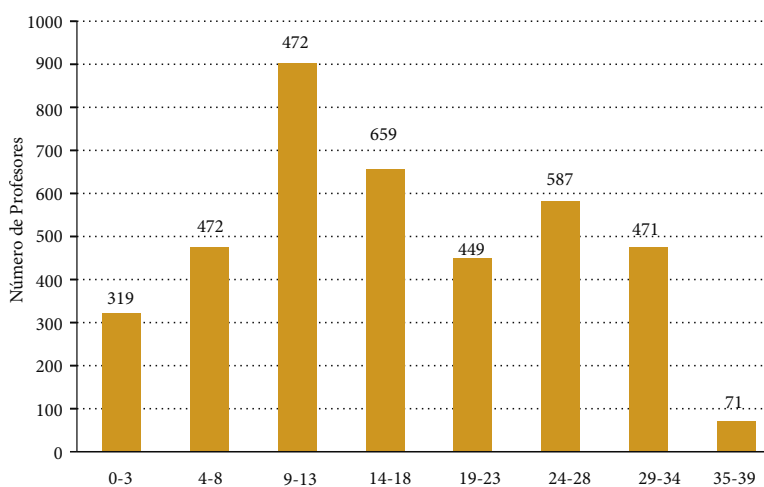
Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección de Educación Indígena, 2001.

Indígena en Guerrero es relativamente joven, pues como lo hemos dicho anteriormente y confirmado por los actores, inicia en 1974, en la región de Chilapa, y en Tlapa en 1964.

Otro de los rasgos característicos de esta población docente es con respecto a su edad, ya que su incorporación al magisterio, en sus inicios, fue prácticamente de adolescentes; en cambio, actualmente ingresan con una edad promedio de 18 a 19 años, esto hace que se mantengan en el servicio más allá de los 35 años establecidos para jubilarse, por lo que en promedio se estarían jubilando a la edad de entre 55 y 60 años, lo que nadie está dispuesto a hacer. La edad promedio se muestra en la gráfica número 24.

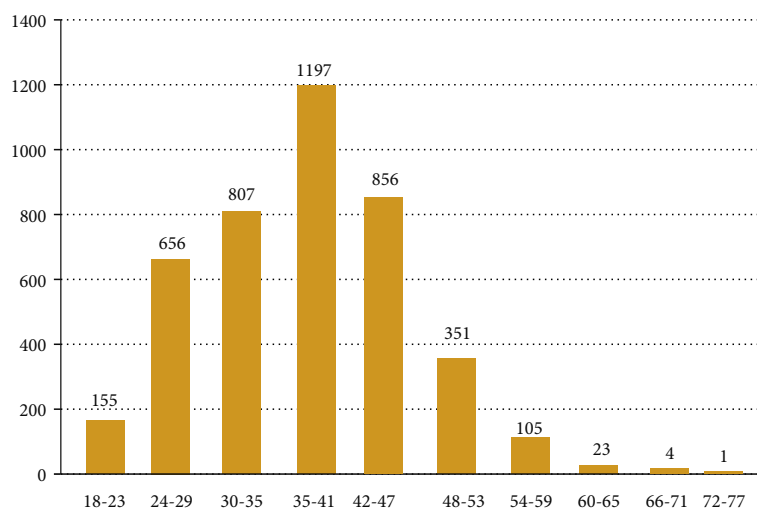
En relación con la distribución de profesores por sexo se encuentra en proporción de dos a uno, con una tendencia mayoritaria de hombres, como se muestra en la gráfica 9.

Gráfica 7. Antigüedad del personal docente de primarias indígenas.



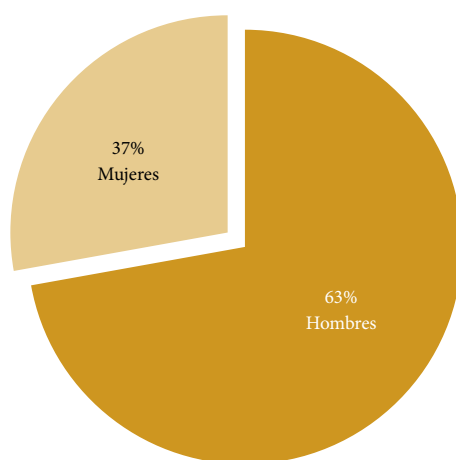
Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección de Educación Indígena, 2001.

Gráfica 8. Edad de profesores de educación primaria indígena a nivel estatal, 2001.



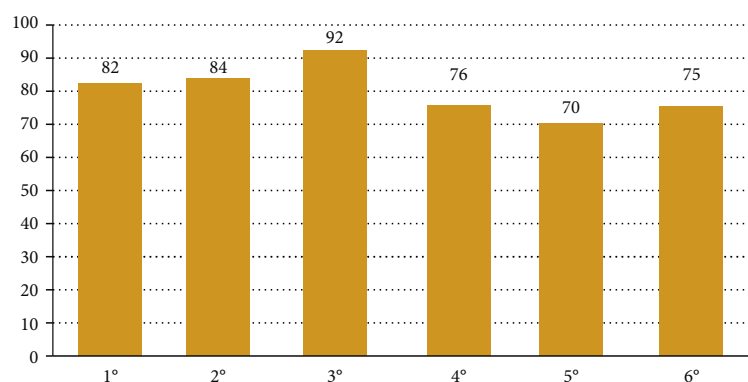
Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección de Educación Indígena, 2001.

Gráfica 9. Porcentaje estatal, por sexo, de profesores de educación indígena, 2001.



Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección de Educación Indígena, 2001.

Gráfica 10. Matrícula escolar, zona 15, Tlacoapa.



Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección de Educación Indígena, 2001.

Comportamiento de la matrícula escolar

Analizando el comportamiento de la matrícula escolar por zona, durante los seis grados escolares, encontramos que una constante importante de la eficiencia terminal es de aproximadamente el 50%, a excepción de la zona de Tlacoapa, que es una zona escolar relativamente pequeña, ya que está conformada principalmente por la cabecera municipal en la que, como se muestra en la gráfica, prácticamente la matrícula que se atiende es constante durante los seis años. Sin embargo, analizando la zona 16, amuzga, y la zona 9, de Metlatónoc, se observa, principalmente en esta última, que la diferencia entre alumnos inscritos en el primero y sexto años es de un 26% de eficiencia terminal. Con respecto a la zona amuzga, la eficiencia terminal es de un 48%, porcentaje, este último, en que se encuentra la mayoría de las zonas escolares.

Una probable explicación a este comportamiento de la matrícula es el número de escuelas unitarias e incompletas, la migración, los índices de reprobación y la deserción. Estos resultados nos indican que prácticamente la escolaridad de la mayoría de la población indígena de entre seis y quince años está entre tercero y cuarto de primaria.

En otro apartado haremos un análisis, con más detalle, de la educación primaria indígena del sector 01 de la región nahua de Chilapa.

Estructura del Plan y Programa de Estudio de Educación Primaria, 1993

El Plan y Programa de Estudio de Educación Primaria que actualmente se desarrolla en las escuelas tanto foráneas como del medio indígena fue elaborado por la Secretaría de Educación Pública y se aplicó a nivel nacional a partir de 1993. Este plan de estudios es resultado del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, en el que se planteó como prioridad la reformulación de los contenidos, los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que comprenden el nivel de educación básica: preescolar, primaria y secundaria. Con base en estos planteamientos, en 1990 se experimentó con nuevos planes de estudio para los tres niveles en un número limitado de planteles, para probar su viabilidad, así como realizar las modificaciones pertinentes para su implementación a partir de septiembre de 1993.

Los rasgos característicos de este plan de estudios para educación primaria, son que está estructurado

por asignaturas, ocho en total: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física, cuyo propósito es organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, con lo que se pretende desarrollar en los niños lo siguiente:

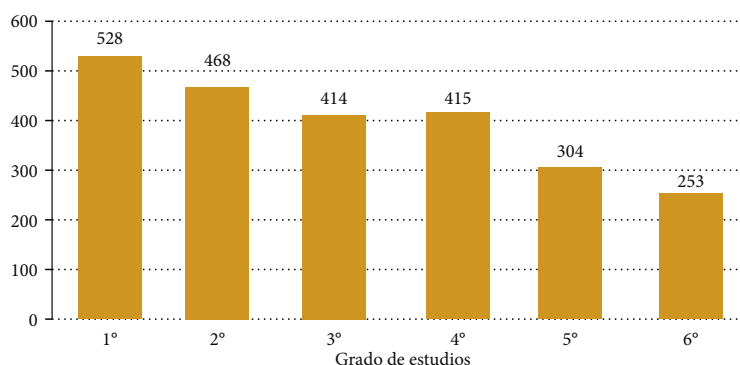
- 1) Que adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y la selección de información, la aplicación de la matemática a la realidad), que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.
- 2) Que adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.
- 3) Que se formen éticamente, mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.
- 4) Que desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

Para el logro de los propósitos anteriores se plantea, como medio, el trabajo con contenidos básicos, entendiéndose éstos como aquellos que permiten adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente. Con esto se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, para lograr en los alumnos una formación integral.

Los rasgos centrales de este plan de estudios de educación primaria, que lo distinguen del que estuvo vigente hasta 1992-1993, son los siguientes:

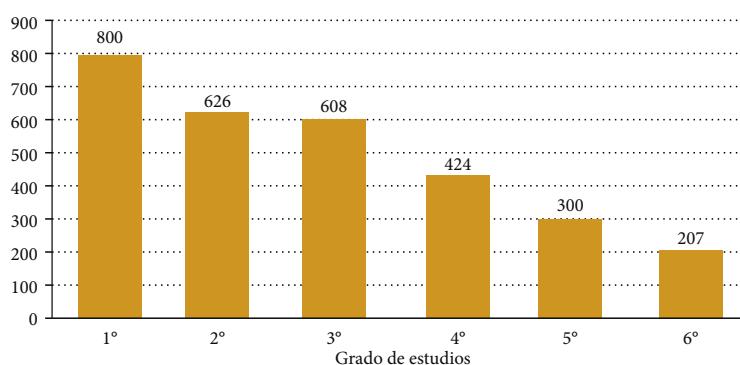
- 1) La prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral. Siendo el cambio más importante en la enseñanza del español y la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de “nociones de lingüística” y en los principios de la gramática estructural. Ahora se trata de que los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando.

Gráfica 11. Comportamiento de la matrícula de primaria indígena en la zona 16, amuzga.



Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección de Educación Indígena, 2001.

Gráfica 12. Comportamiento de la matrícula escolar en la zona 9, mixteca, Metlatónoc.



Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección de Educación Indígena, 2001.

- 2) En la enseñanza de la matemática deberá ponerse énfasis en la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas.
- 3) Para la enseñanza de las Ciencias Naturales, el elemento articulador será el conocimiento del medio natural y social que rodea al niño.
- 4) Se suprime el área de Ciencias Naturales en el primer ciclo por Conocimiento del Medio, donde se globaliza la Historia, Geografía y la Educación Cívica.
- 5) El plan de estudios reserva espacios para la educación física y artística, como parte de la formación integral de los alumnos.

En cada una de las asignaturas se exponen primero los propósitos formativos, el enfoque pedagógico y los contenidos de aprendizaje que se dividen en generales, específicos y particulares. A continuación, se presenta un análisis somero de cada una de las asignaturas, tomando en consideración un solo eje temático, su desarrollo y secuencia lógica a lo largo del ciclo escolar.

Cuadro 12. Secuencia de contenidos de plan y programas por asignatura.

Nivel educativo: Primaria indígena		Asignatura: Español		Eje temático: Lengua hablada	
Primer ciclo		Segundo ciclo		Tercer ciclo	
1er Año	2do Año	3er Año	4to Año	5to Año	6to Año
Lengua hablada	Lengua hablada	Lengua hablada	Lengua hablada	Lengua hablada	Lengua hablada
Conocimientos, habilidades y actitudes	Conocimientos, habilidades y actividades	Conocimientos, habilidades y actitudes	Conocimientos, habilidades y actitudes	Conocimientos, habilidades y actitudes	Conocimientos, habilidades y actitudes
Desarrollo de la pronunciación y la fluidez en la expresión	Mejoramiento de la pronunciación y la fluidez en la expresión	Fluidez en el desarrollo de diálogos, narraciones, descripciones y comentarios sobre tema	Exposición y discusión sobre temas de diversas asignaturas	Normas de intervención en conversaciones formales	Elaboración de esquemas para exposición

Fuente: Elaboración propia, 2002.

Para el caso de la asignatura de Español, hemos considerado únicamente el eje temático denominado lengua hablada, con el cual se pretende desarrollar en el niño: conocimientos, habilidades y actitudes para una expresión clara y fluida al momento de expresarse, narrar, dialogar, describir y exponer. En el cuadro se describe la secuencia lógica y la relación entre cada uno de los grados escolares. Se puede observar también cómo aumenta el grado de dificultad en el manejo de la pronunciación y la fluidez en la expresión oral. Se pretende entonces que, al finalizar el ciclo escolar de primaria, el niño haya desarrollado habilidades y capacidades para tener una pronunciación clara y una expresión fluida al momento de expresarse.

Con respecto a la asignatura de Español, podemos decir que el eje temático, así como las habilidades que el niño debe desarrollar están claramente planteadas. Además responde al planteamiento de que a hablar se aprende hablando y a escribir escribiendo.

Sin embargo, el problema se presenta al momento de trasladar este plan de estudio al medio indígena, pues la primera interrogante sería: ¿cuál lengua se debe enseñar a hablar con fluidez y precisión, la lengua indígena o el español? Si es la primera, se tiene que considerar que los profesores del medio indígena son analfabetas en su propia lengua, pues no la leen ni la escriben —y en algunos casos ya ni siquiera la hablan—, y si lo hacen es de manera sumamente deficiente; si es la segunda, el problema es más grave, pues el niño indígena se comunica en su lengua materna y no en español. Pero además, no hay una metodología para la enseñanza del español por parte del profesor. Podemos adelantar, entonces, que planteada así, esta asignatura responde excelentemente bien para la población no indígena, siempre y cuando el profesor responsable sepa cómo llevarla a la práctica, pero no

para la educación indígena; es decir, no se tiene claro su diseño, lo que obstaculiza el proceso de enseñanza en donde es aplicable, llegando a la improvisación del programa con la lengua indígena como complementaria. Las deficiencias en la lectoescritura de la lengua indígena por los profesores hacen mayúsculo el problema. Tales deficiencias se enuncian a continuación.

En la asignatura de Matemáticas hemos tomado para su análisis el eje temático denominado tratamiento de la información, que responde al eje rector planteado para la enseñanza de la matemática en primaria, que es a través de problemas, y que va desde la recolección de datos hasta su organización e interpretación y su representación gráfica.

En este sentido, la secuencia lógica y la relación horizontal de los contenidos están bien planteados. Ahora bien, si consideramos que la matemática es una ciencia universal, independientemente del código lingüístico, entonces, esta asignatura así estructurada es factible de implementarla en el medio indígena, siempre y cuando existan los materiales adecuados y que el profesor maneje de manera eficiente, tanto el programa como los contenidos a tratar, pero fundamentalmente el enfoque problemático, aspectos que están en tela de juicio y que seguramente serán motivo de otro estudio. Aquí la única interrogante sería si el profesor enseña en español o en la lengua indígena respectiva, ya que para que exista un conocimiento significativo, éste debe representar algo al niño, por lo que los problemas deben plantearse en la lengua que él usa de manera cotidiana, pero nuevamente volvemos al problema de la comunicación, lectura y escritura de la lengua materna, aunados al manejo eficiente de los contenidos y del enfoque.

En lo que se refiere a la asignatura de Ciencias Naturales, el eje temático a considerar es el medio ambien-

Cuadro 13. Nivel educativo, asignatura y eje temático de Matemáticas.

Nivel educativo: Primaria indígena		Asignatura: Matemáticas		Eje temático: Tratamiento de la información	
Primer ciclo		Segundo ciclo		Tercer ciclo	
1er Año	2do Año	3er Año	4to Año	5to Año	6to Año
• Planteamiento y resolución de problemas sencillos que requieran recolección, registro y organización de información, utilizando pictogramas	• Interpretación de la formación contenida en ilustraciones, registros y pictogramas sencillos	• Planteamiento y resolución de problemas sencillos en los que se requiera recolectar y registrar información periódicamente	• Recolección y registro de datos provenientes de la observación	• Organización de la información en tablas, diagramas, gráficas de barras o pictogramas	• Organización de la información en tablas, diagramas, gráficas de barras o pictogramas

Fuente: Elaboración propia, 2002.

te y su protección. Prácticamente este eje temático está enfocado al desarrollo de conocimientos, capacidades, actitudes y valores en el niño, que se manifiestan en una relación responsable con el medio natural; es decir, se parte del estudio del medio natural en que se forma al niño, para desarrollar en él actitudes de respeto y protección hacia la naturaleza como fuente de vida.

Además, por razones estructurales del programa, propone propiciar la vinculación del aprendizaje de las Ciencias Naturales con otras asignaturas tales como Español, Matemáticas, Educación Cívica, Geografía e Historia. Nuevamente los contenidos están lógicamente estructurados a lo largo del ciclo escolar y graduados en términos de complejidad.

Vista así, la implementación de esta asignatura en el medio indígena no debe presentar ningún obstáculo, salvo aquellos que corresponden directamente al perfil del profesor. Es más, puede tener mayor significado en los niños indígenas hablarles de deforestación, contaminación de los ríos, falta de agua potable, etcétera.

En lo que se refiere a la enseñanza de la Historia, se parte de la premisa de que es una asignatura con

valor formativo, pues contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional. En este sentido, se deja de lado la enseñanza que privilegia los datos, las fechas y los nombres, como fue habitual hace algunas décadas; es decir, se elimina la memorización de datos.

Los temas de estudio están organizados de manera progresiva, partiendo de lo que para el niño es más cercano, concreto y avanzando, hacia lo más lejano y general. Al respecto, no habría problema alguno para implementar este programa en el medio indígena, siempre y cuando el docente tuviera las herramientas teórico-pedagógicas que le permitieran realizar las adecuaciones pertinentes al llevarlo a la práctica, pero éste es el principal problema al que se enfrenta el profesor indígena: la adaptación pedagógica.

Conforme a la orientación general del mismo plan de estudios, los contenidos de Geografía parten del supuesto de que la formación en esta asignatura debe integrar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de destrezas específicas y la incorpora-

Cuadro 14. Nivel educativo, asignatura y eje temático de Ciencias Naturales.

Nivel educativo: Primaria indígena		Asignatura: Ciencias Naturales		Eje temático: El ambiente y su protección	
Primer ciclo		Segundo ciclo		Tercer ciclo	
1er Año	2do Año	3er Año	4to Año	5to Año	6to Año
• Importancia del agua para la vida • El agua es un recurso escaso • El uso adecuado del agua en la casa y la escuela	• El agua • Actividades comunes que contaminan el agua	• El agua y el aire • Su relación con las plantas y con los animales	• El agua • Formas sencillas de purificar el agua • Ebullición, filtración, cloración	• Influencia del hombre para crear, controlar y regular las condiciones de algunos ecosistemas	• Crecimiento de las poblaciones • Características y consecuencias • Explosión demográfica

Fuente: Elaboración propia, 2002.

Cuadro 15. Nivel educativo, asignatura y eje temático de Historia.

Nivel educativo: Primaria indígena		Asignatura: Historia		Rasgo: primero los temas de estudio que están organizados de manera pro- gresiva, partiendo de lo cercano	
Primer ciclo		Segundo ciclo		Tercer ciclo	
1er Año	2do Año	3er Año	4to Año	5to Año	6to Año
• Antes y ahora en la historia personal. Los principales cambios personales a través del tiempo: en el cuerpo, en la forma de comunicación y en las actividades diarias	• En este grado, como en el anterior, Ciencias Naturales y Educación Cívica se estudian en conjunto a partir de varios temas centrales que les permiten relacionarlos. • El tiempo en la historia personal y familiar. • Regreso a la escuela: el tiempo transcurrido desde el ingreso al primer grado	• Introducción al estudio del pasado. • La historia personal	• México prehispánico. • Antecedentes de la prehistoria. • El nacimiento de la agricultura (significado de la revolución agrícola)	• La evolución humana y el poblamiento de América. • La prehistoria: orígenes y difusión territorial de la especie humana. • La vida del hombre prehistórico, la fabricación de utensilios y la capacidad de adaptación a ambientes distintos. • El nacimiento de la agricultura y sus efectos sobre la organización humana	• Repaso sintético de la independencia de México y de los países de Latinoamérica • Las primeras décadas de la República en México. • Las dificultades del país independiente. • La herencia colonial

Fuente: Elaboración propia, 2002.

Cuadro 16. Nivel educativo, asignatura y eje temático de Geografía.

Nivel educativo: Primaria indígena		Asignatura: Geografía		Tema: México, nuestro país	
Primer ciclo		Segundo ciclo		Tercer ciclo	
1er Año	2do Año	3er Año	4to Año	5to Año	6to Año
• El mapa de México - Identificación de la forma del territorio nacional	• Ubicación de la localidad en él: Municipio Estado País	• Nombre de la entidad. Origen y significado del nombre. • Ubicación de la entidad en el mapa de México. • Entidades colindantes. • Tamaño de la entidad. • Ubicación del municipio o delegación en la entidad. • Ubicación de la localidad en el municipio. Municipios colindantes	• Características físicas de México - Principales formas del relieve. • Principales ríos y lagos. • Principales climas	• México en el contexto económico de América. • Principales vías de comunicación y transporte en América	• México en el contexto mundial. • Principales vías de comunicación entre México y el mundo. • Rutas aéreas, marítimas y terrestres. Los avances tecnológicos y los medios de comunicación

Fuente: Elaboración propia, 2002.

ción de actitudes y valores relativos al medio geográfico.

Esta orientación tiene el propósito de evitar una enseñanza centrada en la memorización de datos. Los contenidos tienen una secuencia progresiva en la complejidad, partiendo del espacio geográfico en que se desarrolla el niño, hasta la representación simbóli-

ca de los espacios físicos más familiares, introduciendo gradualmente el uso de los términos geográficos comunes para la descripción de su medio circundante. Además, debe tener un vínculo estrecho con las Ciencias Naturales.

La relación entre contenidos de distintas asignaturas, cuando la naturaleza de los temas la hace

recomendable, es una propuesta válida para todo el plan de estudios. En el caso de Geografía, debe destacarse la conveniencia de una vinculación estrecha con Ciencias Naturales, en particular en las temáticas de biología y ecología; con Historia, en relación con los procesos de cambio en la asociación del hombre y su ambiente, y con Matemáticas, especialmente en el manejo de coordenadas y en la selección y utilización de recursos para procesar y representar información (SEP, 1993).

Asimismo, propiciar la reflexión sobre las relaciones entre el medio y las formas de vida de los grupos humanos, sobre los cambios de los recursos naturales por la acción del hombre, así también sobre las actividades que degradan el ambiente y destruyen los recursos naturales. No debiera existir ningún problema para su adaptación en educación indígena.

En el caso de la educación cívica, se trata de “promover el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento” (*Idem*). Los contenidos incluyen los siguientes aspectos: formación de valores, conocimiento y comprensión de los derechos y deberes, además del fortalecimiento de la identidad nacional. En lo referente a la formación de valores, se busca que los alumnos comprendan y asuman como principio de

sus acciones y de su relación con los demás, los valores que la humanidad ha creado como producto de su historia: respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad, de acuerdo con el artículo 3º constitucional y lograr una conciencia de identidad nacional.

El propio programa subraya que la formación de estos valores sólo puede percibirse a través de las actitudes que los alumnos manifiestan en sus acciones y en las opiniones que formulan espontáneamente respecto a los hechos o situaciones de los que se enfrentan. Desde esta perspectiva, la educación cívica no puede ser tratada en las aulas como un contenido más, sino que requiere de un tratamiento vivencial.

El programa también incluye a la Educación Artística en la escuela primaria, la cual asume como propósito central “fomentar en el niño la afición y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas: la música y el canto, la plástica, la danza y el teatro. Igualmente, se propone contribuir a que el niño desarrolle sus posibilidades de expresión, utilizando las formas básicas de esas manifestaciones” (*Idem*). Se pondera que las características del Programa de Educación Artística lo distinguen de aquellos con un propósito académico más sistemático. “Es un programa que sugiere actividades muy diversas de apreciación y expresión, para que el maestro las seleccione y combine

Cuadro 17. Nivel educativo, asignatura y eje temático de Educación Cívica.

Nivel educativo: Primaria indígena		Asignatura: Educación cívica		Aspecto: conocimiento y comprensión de los derechos y deberes	
Primer ciclo		Segundo ciclo		Tercer ciclo	
1er Año	2do Año	3er Año	4to Año	5to Año	6to Año
• Los niños. • Las características individuales: semejanzas y diferencias. • El nombre propio. • Características físicas: edad, tallas, peso, sexo. • Gustos y preferencias: juegos y juguetes, amigos y amigas, platillos, paseos, etc. • El respeto a las diferencias como base de la convivencia en la escuela y en la casa.	• El regreso a la escuela. • El derecho de los niños a la educación. • La escuela: espacio para aprender a convivir.	• La igualdad de derechos de los mexicanos. • La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; ley que establece los derechos y obligaciones de los mexicanos y que se aplica en todo el país.	• Los derechos de los mexicanos. • La libertad de expresión, trabajo, creencias e imprenta.	• Las garantías individuales. • Derechos de igualdad: prohibición de la esclavitud, igualdad de hombres y mujeres ante la ley.	• La justicia se procura y administra. • Suprema Corte de Justicia. Funciones.

Fuente: Elaboración propia, 2002.

Cuadro 18. Nivel educativo, asignatura y eje temático de Educación Artística.

Nivel educativo: Primaria indígena		Asignatura: Educación Artística		Campo: expresión y apreciación musical	
Primer ciclo		Segundo ciclo		Tercer ciclo	
1er Año	2do Año	3er Año	4to Año	5to Año	6to Año
• Identificación de sonidos que se pueden producir con partes del cuerpo y con objetos del entorno	• Exploración de percusiones con manos y pies	• Identificación de sonidos y silencios como elementos fundamentales de la música	• Manejo de sonidos y silencios en una composición sonora	• Reconocimiento de cualidades del sonido y el ritmo	• Apreciación de diversos estilos musicales

Fuente: Elaboración propia, 2002.

con gran flexibilidad, sin ajustarse a contenidos obligados, ni a secuencias preestablecidas” (*Idem*).

No podemos decir aquí que por falta de equipo el profesor no pueda cumplir con los objetivos planteados, más bien, habría que preguntarse si el docente tiene la formación pedagógica que le permita realizar las actividades que se proponen en el programa.

Por otra parte, la educación artística implica una reorganización del tiempo en la escuela, porque no puede quedar atrapada en los marcos de los horarios tradicionales que rigen la vida escolar, toda vez que se trata de desarrollar las potencialidades creativas y sensibles de los niños.

La educación artística no debe limitarse al tiempo que señalan los programas; por su misma naturaleza,

se relaciona fácilmente con las otras asignaturas en las cuales el alumno tiene la oportunidad de apreciar distintas manifestaciones del arte (en Español, en Historia) y de emplear formas de expresión creativa en el lenguaje o el dibujo (*Idem*).

La última asignatura es la de Educación Física, la cual se propone reconocer “las diversas capacidades físicas, las posibilidades de acción motriz y los intereses hacia el juego y el deporte que poseen los niños. Este principio orientará al maestro para seleccionar actividades destinadas al grupo en su conjunto o a equipos de niños, que se realizarán en el momento oportuno y en forma adecuada para estimular el desarrollo físico y el perfeccionamiento de habilidades” (*Idem*).

Cuadro 19. Nivel educativo, asignatura y eje temático de Educación Física.

Nivel educativo: Primaria indígena		Asignatura: Educación Física		Campo: formación deportiva básica	
Primer ciclo		Segundo ciclo		Tercer ciclo	
1º Año	2º Año	3º Año	4º Año	5º Año	6º Año
• Realización de movimientos básicos para la iniciación al deporte. • Ejercicios: caminar, correr, saltar, lanzar, trepar, patear, girar, atrapar, reptar empleando globos, pelotas de vinil o de papel	• Juegos organizados para la iniciación en la práctica del deporte. • Ejercicios: manipulación de pelotas de vinil similares a las que se usan en el fútbol, voleibol y béisbol	• Estructuración de fundamentos deportivos. • Ejercicios: combinación de movimientos como caminar, correr, lanzar, patear, saltar, atrapar, en juegos predeportivos	• Formación de fundamentos deportivos. • Juegos organizados y predeportivos, utilizando material no reglamentario • Ejercicios: combinaciones de movimientos con pelotas, dirigidos a la formación de cuatro fundamentos de los deportes básicos: botar y pasar, conducir y patear, saltar y bloquear, girar y lanzar	• Formación de fundamentos deportivos. • Práctica de juegos organizados y predeportivos que desarrollen en el alumno habilidades técnicas para la práctica de los deportes básicos. • Ejercicios: botar un balón con mano derecha e izquierda sin desplazamiento: caminando, luego trotando para terminar corriendo	• Práctica de juegos organizados predeportivos. • Ejercicios: “Voleibol”, voleibol por tercias; fútbol: “el que mete su gol para”.

Fuente: Elaboración propia, 2002.

Para el desarrollo de las actividades de esta asignatura, éstas quedaron agrupadas en cuatro campos: desarrollo perceptivo-motriz, desarrollo de capacidades físicas, formación deportiva básica y protección de la salud. “Los juegos, ejercicios y rutinas que se sugieren en cada grado deben ser seleccionados y organizados por el maestro, de manera que cumplan propósitos educativos de cada uno de los campos”. No obstante que se propone como el único principio para organizar el trabajo, las actividades que correspondan al momento de desarrollo de los niños y que se tomen en cuenta las diferencias que existan entre las mismas, las cuestiones que habrá que responder son las siguientes: ¿el maestro bilingüe tendrá los elementos mínimos que le permitan comprender el significado de la educación física?, ¿cómo desarrollar las actividades en escuelas que no tienen la infraestructura adecuada?, ¿los docentes realizan actividades deportivas con sus alumnos? Nos parece que éstos son algunos de los principales problemas de la educación indígena.

De este somero análisis del Plan y Programas de Estudio de Educación Básica se deduce que conforme al enfoque que se propone para cada una de las asignaturas, se trata de que los maestros asuman un papel más protagónico con relación a los contenidos, es decir, que los asuman desde su contexto y que dejen de ser reproductores de insumos codificados. La manera horizontal en que se cruzan las asignaturas del programa de estudio permite su adecuación al medio, siempre y cuando los docentes tengan claridad tanto del enfoque que sustenta el programa como de las estrategias didácticas que se deben instrumentar en cada una de ellas.

En las asignaturas de Español y Matemáticas se trabaja desde el primero hasta el sexto grado por ejes temáticos; en lo que respecta a Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica se estudian de manera global en el primer ciclo a partir de temas centrales, y sólo de tercero a sexto se enseñan las Ciencias Naturales por ejes temáticos, la Geografía por temas, la Educación Cívica por aspectos y la Historia por rasgos, mientras que las asignaturas de Educación Artística y Educación Física, de primero a sexto grado, se estudian por campos.

En el primer ciclo se realiza la introducción de los contenidos programáticos y reafirmación de los mismos; en el segundo ciclo se debe lograr la consolidación de dichos contenidos, y en el tercer ciclo se realiza la aplicación y desarrollo de todos los propósitos logrados en ciclos anteriores. Al hacer el análisis curricular de la educación primaria hemos constatado que es un material completo y acorde con las necesidades de la sociedad actual en lo que se refiere al contexto urbano y a los hispano-hablantes porque se ejerce una

comunicación completa y correcta. Sin embargo, para el contexto indígena, nos parece que los actuales plan y programas de estudio no incluyen las especificidades de la diversidad cultural, por lo que la atención de los aspectos étnicos sólo se toca de manera tangencial y, de esta forma, se repiten los errores de utilizar el mismo plan y programa para las comunidades indígenas. De manera adicional, los libros de texto son los mismos que se usan a nivel nacional y los profesores bilingües tampoco logran contextualizarlos. Por otra parte, los actuales plan y programas de estudios enfrentan otro tipo de factores que impiden su aplicación adecuada en estas sociedades hablantes del náhuatl:

- 1) La subprofesionalización del profesor bilingüe que se encuentra en ejercicio de la práctica docente.
- 2) La falta de sistematización de la práctica docente en lengua indígena por parte del profesor bilingüe, por carecer de estrategias para la enseñanza de la lengua materna.
- 3) Por falta de adecuación de una metodología en lengua materna.

Materiales didácticos

En lo que respecta a los materiales didácticos, éstos se abocan al uso y manejo de la comunicación en una sola lengua, que es el español. De una manera muy limitada, se cuenta con materiales para la lectoescritura para el primero y segundo grados en lengua materna; se cuenta con una prueba de colocación que el maestro utiliza para detectar el nivel de bilingüismo del alumno en el inicio del curso escolar, y partir hacia el material denominado manual del maestro y libro del alumno que se manejan en lengua oral de nivel inicial; asimismo, se continúa con el manual y cuaderno del alumno del nivel intermedio y posteriormente con el manual de *Nauatlajtojli* y cuaderno de ejercicios del alumno y un libro de lecturas del alumno para ejercitar la lectoescritura en lengua indígena en el primer año; para el segundo año se cuenta con un libro de *Nauatlajotjli* para el alumno, el libro de ejercicios y un libro para ejercitar la lectura, sin ningún material de apoyo para la práctica de la enseñanza de la lengua náhuatl como una asignatura bien sistematizada; tampoco se cuenta con un manual del maestro para el manejo del material de segundo grado. Los profesores del medio indígena no fueron formados para asumir la enseñanza de su propia lengua y los materiales en lengua indígena con los que cuentan no son utilizados conforme a los propósitos originales porque

no hay acuerdo ni en su estructura formal ni en su contenido general.

El derecho de los pueblos indígenas a la educación

Los cambios en la relación entre el Estado y las comunidades indígenas se inscriben en los marcos de las transformaciones que a fines de los ochenta se dan en la geopolítica mundial y que dieron lugar a reformas de índole jurídica. En relación con esto último, el 27 de junio de 1989 se celebró la Conferencia número 76 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en la cual se aprobó el texto del Convenio 169, con 328 votos a favor, uno en contra y 49 abstenciones (Gómez, 1995: 12). El convenio 169 sustituyó al Convenio 107, sobre poblaciones indígenas y tribales, que fue adoptado en 1957. En este Convenio, “por primera vez a nivel internacional, se utilizó el concepto de población indígena como colectividad, y se estableció que los miembros de las poblaciones tienen derecho a la igualdad como cualquier otro ciudadano”. El 11 de julio de 1990, el Senado aprobó la ratificación del Convenio 169. El presidente de la República expidió un decreto, el 3 de agosto de 1990, que se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* para dar a conocer esta ratificación. Un año después, en septiembre de 1991, el Convenio entró en vigor, y México fue el segundo país que lo ratificó, hecho por el cual pasó a ser una norma de observancia obligatoria. El Convenio enfatiza el respeto a los valores culturales, formas de vida y de organización de los pueblos indígenas. Establece como un principio prioritario la participación en la toma de decisiones en aquellos problemas que afectan la vida de sus comunidades, además de recomendar el establecimiento de mecanismos adecuados y procedimientos, para dar cumplimiento al Convenio, de acuerdo con las condiciones de cada país (Gómez, 1995: 13).

Más allá de los límites de la reforma jurídica, es evidente que no basta modificar la Constitución para que la relación entre el Estado y los pueblos indios se sustente en bases más justas y equitativas, porque el problema no es sólo de orden jurídico, es también de cultura y de voluntad política, toda vez que ninguna transformación social es posible si se apoya únicamente en la modificación de la ley. Si la reforma legal no cuenta con la legitimidad necesaria, la norma carece de sentido. Por ello, no basta el simple reconocimiento, se requiere de la aceptación plena de la diversidad para poder disfrutar de la propia cultura,

hacer uso de la lengua materna y participar en la vida económica, política, social, cultural y religiosa de la comunidad. En este sentido, la construcción de nuevos consensos que permitan trascender los límites de una sociedad homogeneizante y excluyente y abran las puertas a una sociedad intercultural, tendrá que apoyarse en un proyecto educativo que promueva esos nuevos valores culturales.

Es en esta perspectiva que la exigencia de una educación para los pueblos indios —y no indios—, fundamentada en la filosofía de la interculturalidad, se torna en una cuestión vital para su propia sobrevivencia, no solamente porque la educación sea un espacio privilegiado para el proceso de transmisión y desarrollo de la cultura, sino porque de ella depende la formación de profesionales indígenas que puedan cumplir cabalmente esta tarea.

Así, el derecho que los indios tienen a recibir educación está sancionado en normas internacionales y en la propia Constitución Política de nuestro país. Por ejemplo, en el Convenio 169 de la OIT, con relación a la educación, en el artículo 27 se subraya que:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos últimos a fin de responder a sus necesidades particulares y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales (Convenio 169).

Ya en el Convenio 107, sobre poblaciones indígenas y tribales, adoptado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), de 1957, se reconocía una serie de derechos específicos, como la noción del derecho colectivo a la tierra, el derecho a la educación en lengua materna. También, desde entonces, se reconoce el derecho consuetudinario, es decir, las costumbres y las formas en que los pueblos resuelven tradicionalmente una serie de conflictos en su comunidad. Sin embargo, el convenio 107 no supera la visión asimilacionista e integracionista, y esta pretensión de asimilar a los pueblos indios a la sociedad nacional, atentaba contra la sobrevivencia de los mismos.

Asimismo, se establece que las autoridades deberán “[...] asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar” (*Idem*). En síntesis, la educación que se

les imparta no debe negar su identidad ni atentar contra su cultura, por lo que los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a la educación, a la utilización del idioma materno y a participar en la administración y diseño de los programas.

Por lo tanto, la educación es, sin duda, un factor imprescindible en el proceso de transformación de la sociedad y el Estado para lograr incorporar la dimensión de la visión étnica a su cultura, porque sólo de esta forma se reconocerá la personalidad jurídica de los pueblos indígenas y sus derechos serán plenamente reconocidos. Ésta es la tarea que tiene que cumplir la educación: asumir la compleja tarea de construir un consenso en materia de normas y valores.

En este sentido, el modelo educativo para los pueblos indios tiene como fin principal el ser el punto de equilibrio entre el respeto a su cultura y la transformación de sus condiciones de vida. Tiene que ser una educación que contribuya al fortalecimiento de una sociedad intercultural y de las formas de organización propias de las comunidades, partiendo del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, de los valores, costumbres y tradiciones que constituyen la riqueza ética y moral de las comunidades indígenas, haciendo de la educación el espacio privilegiado para enfrentar la resistencia política del conjunto de la sociedad para reconocerles sus derechos. Pero para que la educación sea un proceso que contribuya eficazmente al desarrollo cultural de las comunidades indígenas, ésta tiene que ser el punto de encuentro donde se creen y se recreen los valores comunitarios, la cultura, la lengua y las tradiciones.

Es decir, los indios tienen que ser sujetos de la política para que tengan claridad con relación al cambio que desean, porque hoy los planteamientos indígenas se enfrentan a una política dominante y discriminatoria. La cultura política tiene que cambiar sobre una base que no signifique subordinar saberes, porque “la cultura es la interminable conversación que mantienen naturaleza y libertad como expresión más acabada de aquello que constituye nuestra peculiar condición humana” (González, 2002: 13).

En el plano ideológico, la educación tendrá que contribuir a sustituir al mestizaje como ideología nacional por la voluntad de constituir una sociedad mexicana plural, social y culturalmente diversa, en la que el derecho a la diversidad sea reconocido como componente fundamental de la igualdad.

Se requiere entonces de una educación que al mismo tiempo que permita la preservación y desarrollo de sus valores culturales y de sus formas de vida y autogobierno, les asegure una vinculación más

efectiva con la cultura universal contemporánea, de tal forma que sin perder su identidad, los pueblos indios empiecen a cambiar sus relaciones al interior de sus centros comunitarios y encaren sus propios desafíos como la igualdad sexual, los derechos de los niños, de los ancianos y la tolerancia religiosa, porque también de ello depende su sobrevivencia.

Por otro lado, en nuestro sistema jurídico, el artículo tercero constitucional que reglamenta la educación, fue reformado el 28 de enero 1992 y el 5 de marzo de 1993. En la primera reforma, se trataba de configurar la nueva situación jurídica de las iglesias y replantear los temas relacionados con la libertad de creencias, la separación Estado-Iglesia y la educación pública laica. En la segunda, se propuso incluir el derecho de todo mexicano a recibir educación, y la obligación del Estado de impartir educación preescolar, primaria y secundaria a quien lo solicite. En esta última reforma se adiciona una nueva fracción —la v—, en la que se subraya el compromiso del Estado de promover los tipos y modalidades de educación preescolar, primaria y secundaria, agregando expresamente la educación superior. Sólo en forma tácita se supone que aquí se contempla la educación indígena.

El texto constitucional no es explícito en relación con la educación indígena, ni tampoco lo es la Ley General de Educación que reglamenta al citado artículo. Sólo en algunos artículos se habla del tema y casi se toca de manera tangencial. Sin embargo, en su redacción se puede apreciar la presencia de varios dogmas que han estado presentes en la educación nacional para los pueblos indígenas y evidencian una contradicción de la política gubernamental. De esta forma, en la citada ley se sigue hablando de promover una “lengua nacional” como idioma común para todos (Ley General de Educación. Artículo 7°, fracción v. Promover mediante la enseñanza de la lengua nacional —el español— un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas) sin considerar que han sido precisamente estas posiciones las que han privilegiado la castellanización de los indígenas en detrimento de su cultura y de su educación. Y como ya se sabe, la educación indígena no puede reducirse al simple proceso de castellanización, toda vez que no se trata de que la escuela sólo facilite a los niños el acceso al español y se termine negando la lengua en la cual se expresan y la cultura en la que se desarrollan, porque se estarían repitiendo los errores del pasado, toda vez que la esencia de la educación reside precisamente en su visión de futuro (Bárcena, 1997).

Sin embargo, la realidad pluriétnica y multicultural que caracteriza a la sociedad mexicana demanda el fortalecimiento de esta identidad y, al mismo tiempo, favorecer actitudes de tolerancia con el fin de valorar la diversidad en toda su expresión, lo que conduce necesariamente a instrumentar, de manera consen-

sada con las comunidades indígenas, modelos educativos pertinentes. Y dado que los modelos de educación diseñados para los indígenas no han sido producto de un amplio consenso entre las etnias, la escuela todavía no es el espacio de tolerancia donde se enseñe a vivir en medio de las diferencias.