SEP
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

PNUD
Al servicio de las personas y las naciones

Sistematización de
Prácticas Paradigmáticas de la Educación Indígena en México

Construcción de Ciudadanía y Educación Indígena:
Prácticas con Equidad

Sistematización de

Prácticas Paradigmáticas de la Educación Indígena en México

Construcción de Ciudadanía y Educación Indígena:
Prácticas con Equidad

Sistematización de

Prácticas Paradigmáticas de la Educación Indígena en México

Derechos Reservados © 2013

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD
Montes Urales #440
Col.onia Lomas de Chapultepec
Delegación Miguel Hidalgo
C.P. 11000, México, D.F.

Todos los derechos están reservados. Ni esta publicación ni partes de ella pueden ser reproducidas, almacenadas mediante cualquier sistema o transmitidas, en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, de fotocopiado, de grabado o de otro tipo, sin el permiso previo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

El análisis y las conclusiones aquí expresadas no reflejan necesariamente las opiniones del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, de su Junta Ejecutiva, ni de sus Estados Miembros. Esta publicación fue encargada por la Dirección General de Educación Indígena con el apoyo del PNUD y es el resultado del trabajo de un equipo técnico independiente de profesionales integrantes del proyecto "Construcción de Ciudadanía y Educación Indígena: prácticas con Equidad."

El PNUD forja alianzas con todos los niveles de la sociedad para ayudar a construir naciones que puedan resistir las crisis; promueve y sostiene un tipo de crecimiento que mejora la calidad de vida de todos. Presentes sobre el terreno, en 177 países y territorios, ofrecemos una perspectiva global y un conocimiento local al servicio de las personas y las naciones.

Diseño editorial: arte i diseño, S. de R.L. de C.V.
Impreso en México por: arte i diseño, S. de R.L. de C.V.
Corrección de estilo: Ana María Limón y Ermilo Vázquez

Primera Edición, Septiembre de 2013
Impreso en México, D.F.

SEP
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Subsecretaría de Educación Básica
Dirección General de Educación Indígena

PNUD
Al servicio de las personas y las naciones

Directorio

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

Marcia De Castro
Representante Residente

Patricio Ballados
Director del Programa de Gobernabilidad Democrática

Cristina Martin
Asesora Principal en Sociedad Civil

Paola García
Asesora en Gestión de Conocimiento y Desarrollo de Capacidades

Autores

Coordinación General

Rosy Laura Castellanos Mariano
Mauricio Sosa Ocaña
Alexander Gamba Trimiño

Equipo de Investigación en Terreno

Edith Mariela Castro Flores
Manuel Jaziel Silva Coache
Juan Alfredo Castañeda Vázquez
Norma Eugenia Villamonte Domínguez
Fernando Olguín Galicia
Lourdes Beltrán
Angélica Pineda

Prefacio

No existe mejor manera de igualar oportunidades, que la educación, pero también en sentido inverso la inequidad vulnera gravemente a la sociedad.

Según los expertos, la educación equitativa tiene dos dimensiones: la justicia y la inclusión. Justicia implica que las circunstancias sociales y personales como el género, el estatus socioeconómico o el origen étnico no sean obstáculo para el éxito, e inclusión quiere decir garantizar a todos un mínimo de educación de calidad.[1]

Existen múltiples razones académicas y técnicas para el desarrollo de esta sistematización que, desde la educación indígena en México, nos llena de satisfacción para continuar abonando a la calidad de la educación que nuestro país merece, dando su espacio esencial a la innovación desde la práctica cotidiana en las aulas, como espacios vivos de conocimiento, mediante la formación de las y los docentes, el reconocimiento de sus aportes y el hallazgo de sus propias propuestas a favor de los pueblos que han vivido en condiciones de inequidad, y cuya niñez ya muestra cambios históricos en su desempeño, gracias a las y los docentes.

Por ahora me centraré en la aportación y en las implicaciones, de la búsqueda de definiciones sobre enfoques y experiencias que permitan concretar una perspectiva de derechos humanos, la cual integra al principio de calidad el de equidad en la gestión de los aprendizajes, y la importancia que representa para nuestro sistema educativo y la política nacional, así como sus contribuciones para revitalizar las definiciones específicas en la política pública educativa.

La oportunidad de una política pública educativa basada en el desarrollo humano y en los ejes de inclusión, equidad y calidad, son estratégicos para el impulso de una sociedad del conocimiento y el fortalecimiento de un gobierno que responde a los retos contemporáneos.

En ello coincidimos con el PNUD que, en la perspectiva internacional, pone a disposición de las personas interesadas en el tema educativo, desde un enfoque novedoso y pionero, el avance en el cumplimiento de los indicadores que marca el debate internacional acerca del derecho a la educación de pueblos y mujeres indígenas. Los resultados mostrados en este documento, se corresponden con una política pública de inclusión y equidad, animando a la participación del docente indígena, como formador de un gremio profesional con alto sentido de identidad y pertenencia, quien tiene la capacidad de vincular las culturas y aportes de conocimiento de los pueblos y mujeres indígenas en el desarrollo curricular contextualizado.

1. Licenciado Emilio Chuayffet Chemor, durante la 32ª Sesión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas el viernes 6 de septiembre de 2013.

Las ideas expresadas en las prácticas de quienes participaron en esta sistematización a cargo del Instituto de Investigación y Estudios en Cultura de Derechos Humanos (Cultura DH), nos llevan a establecer un punto de partida hacia el cambio estructural de la política pública en educación para indígenas y migrantes, ya que envuelve los fines de la educación pública en la instrumentación eficaz para lograr su concreción; partiendo del reconocimiento a la diversidad y enfrentando los retos pedagógicos y de contexto, considerando un diseño colectivo e incluyente y una gobernabilidad democrática sustentada desde la educación, en una construcción de identidad nacional a partir de la propia diversidad.

Una política educativa que ofrece plataformas de participación, favorece la actuación de agentes de cambio para las transformaciones posibles y siendo bien orientada, facilita que toda aportación ponga en el centro de sus propuestas a la escuela, sus aulas y contextos como punto de partida, medio y fin en si misma, porque es ahí donde se concentran los esfuerzos para mejorar la calidad de los aprendizajes, desde lo local y acompañado, entre otros, con procesos especializados de sistematización.

Las prácticas que se presentan, permitirán orientar reformas en los planes de estudio, en los programas y aun lograr definiciones para alcanzar la normalidad mínima escolar que dé sustentabilidad y consistencia a la función de la escuela para identificar, responder y avanzar en la progresividad del derecho a la educación en México, que reconoce los indicadores específicos de justicia y equidad para sus pueblos y mujeres indígenas; estableciendo soluciones alineadas, articuladas, efectivas y orientadas a resultados, tomando como referentes los retos pedagógicos en un diálogo respetuoso, franco y abierto entre culturas, diversidades y diferencias; aulas que fomentan la paz y los derechos humanos, pero también, recuperan los aportes desde la perspectiva de género, la construcción de una ciudadanía responsable en lo social. Una ciudadanía que considere la riqueza lingüística indígena como un aporte al país y al mundo y que puede dar otra lectura a la niñez migrante como poseedores de un patrimonio cultural de la humanidad, insustituible.

Este trabajo metódico e innovador busca aportar formas estructuradas y sistemáticas de hacer y de gestionar desde las aulas y con las y los docentes la nueva revolución educativa que se impulsa en este 2013 y que busca democratizar la educación bajo parámetros de calidad y pertinencia en todo el país; esta visión que ya se anticipaba el 21 de septiembre de 1921, cuando se firma el decreto que creaba la Secretaría de Educación Pública y en la que José Vasconcelos, siendo Secretario, centró su lucha en la eliminación del analfabetismo, el impulso de bibliotecas públicas, la edición de libros de texto gratuitos y la atención educativa de las comunidades rurales, en donde predominaba la población indígena.

Bajo este principio, desde la educación pública, se elabora una propuesta innovadora sustentable, para generar modelos didácticos: que ofrece atención especializada a la diversidad social, cultural y lingüística en educación inicial y básica, bajo una serie de perfiles diferenciados, de marcos, de parámetros y de indicadores para la autorregulación pedagógica. Desplegado un federalismo cooperativo, en las entidades donde existen liderazgos y capacidades para generar, comunicar y compartir sus formas de hacer, es viable el desarrollo e incorporación de un currículo estatal y local para alcanzar los fines establecidos en el Plan de Estudios Nacional. ¿Bajo qué principio filosófico? El de una educación inclusiva y de calidad en el marco de la diversidad.

Con este documento se busca poner por evidente una transición de paradigmas en la que se establezcan referentes para concertar, inclusive sobre qué evaluar, desde una distribución conveniente de la función educativa entre la federación, las entidades y los municipios, buscando asegurar los fines de la educación pública en las perspectivas de inclusión y diversidad, en donde participen todos los actores que coinciden en el ámbito de lo educativo, construyendo sinergias a favor de lograr condiciones de factibilidad para el ejercicio del derecho a la educación.

La Secretaría de Educación Pública encabeza la política educativa nacional, particularmente en materia de educación inicial y básica para la niñez indígena, migrante y en riesgo de exclusión educativa, en contextos de diversidad lingüística, social y cultural, por ello requiere recuperar y valorar desde la práctica, los dispositivos, las didácticas, la gestión escolar y de aprendizajes que muestren efectividad al innovar desde las aulas, las comunidades y los contextos, lo que permita la eliminación de las barreras que impiden la participación en los servicios educativos y el acceso a los aprendizajes pertinentes y de calidad en todo el país. Es impostergable seguir los principios de Derechos Humanos anclándolos en la gestión de aprendizajes, en la gestión de los centros escolares y en la gestión de una política pública que sea democratizadora. Sirva esta sistematización para alimentar el diálogo fundamentado que construya una educación de calidad para todos.

Rosalinda Morales Garza

Agradecimientos

Este trabajo no habría sido posible sin el decidido apoyo y disposición que mostraron las y los integrantes de la Dirección General de Educación Indígena. Su apertura para platicarnos de su trabajo, su compromiso con la educación indígena y sus claridades académicas y profesionales, hicieron que esta investigación fuese una experiencia plagada de esperanza.

Queremos agradecer también a el equipo de investigación en terreno, Manuel Jaziel Silva Coache, Juan Alfredo Castañeda Vázquez, Norma Eugenia Villamonte Domínguez, Fernando Olguín Galicia, Lourdes Beltrán y Angélica Pineda. Todas y todos ellos mostraron su compromiso, inteligencia y capacidad de trabajo.

A las y los docentes que nos compartieron sus experiencias, ellos junto con los asesores, son los que le dan sentido a este trabajo, y los que en sus labores cotidianas están haciendo posible que emerja un México que va en camino de respetar y aprender de su riqueza indígena. Gracias porque nos brindaron toda la información, por sus calidades humanas, y por el gran compromiso y amor en sus labores educativas.

Por último, queremos mostrar nuestro agradecimiento a todo el equipo del PNUD, por su paciencia, apoyo y confianza en esta investigación.

Las y los autores

Índice

Prefacio V

Agradecimientos IX

Introducción XIII

I. La Educación Indígena en México 1

I.1 Las Políticas Públicas en Educación Indígena 4

I.2 Marco Internacional para el Derecho a la Educación Indígena 5

I.3 El Marco Normativo Nacional 9

I.4 Bases de la Educación Indígena 18

I.5 La Diversidad Lingüística y Cultural como un Horizonte Real en la Educación Indígena 22

II. La Dirección General de Educación Indígena 33

II.1 Reto, Compromiso, Necesidad y Obligación de los Docentes de Educación Indígena 42

II.2 Los Programas y Estrategias de la DGEI en favor de la Calidad Educativa Indígena 47

II.3 La Política Editorial de la DGEI 49

II.4 Testimonios sobre la Gestión por Resultados de la DGEI 53

III. De las Buenas Prácticas a una Práctica Paradigmática 67

III.1 La Metodología de Análisis: Teoría Crítica y los SSA 71

III.2 Los Criterios para el Trabajo en Campo desde la Perspectiva de la Acción 80

III.3 Criterios que definen una Práctica Paradigmática 85

IV. Prácticas Paradigmáticas **93**

IV.1 Campeche 99

IV.2 Chihuahua 105

IV.3 Nayarit 122

IV.4 Oaxaca 130

IV.5 Querétaro 142

IV.6 Yucatán 154

V. Recomendaciones y Propuestas **167**

V.1 La lengua como expresión de la cultura 169

V.2 El conocimiento indígena 169

V.3 Interculturalidad vs Identidad 170

V.4 La formación docente indígena y cambios curriculares 170

VI. Conclusiones y Recomendaciones **173**

VII. Referencias, Bibliografía, Siglas **179**

VII.1 Referencias 181

VII.2 Bibliografía 185

VII.3 Siglas 187

VIII. Anexo **189**

1er. Cuestionario 191

Introducción

El objetivo del presente informe es identificar las prácticas paradigmáticas en Educación Indígena que ha llevado a cabo la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en México. Para esto se han sistematizado las buenas prácticas que se han adelantado desde esta entidad y de estas se han ubicado aquellas que cumplen los requisitos de ser consideradas como paradigmáticas, es decir, que se convierten en un punto de referencia obligado en la comunidad que se articula en torno a la Educación Indígena.

Llevar la educación a una comunidad indígena es un compromiso muy grande: formar a los niños y las niñas indígenas para que se incorporen a la cultura nacional sin que pierdan su identidad, sin que olviden su lengua y sin que abandonen sus costumbres. Y claro, elevar la calidad educativa.

La historia de la atención educativa a los pueblos indígenas está llena de intentos que no han logrado concretar el cumplimiento de justicia e integración que se ha buscado por décadas. La visión positivista y de homogenización en la atención educativa que por siglos guió las decisiones de política pública en México, trajo algunos avances pero también muchos aspectos en los que los avances fueron muy pocos, nulos e incluso con algunos retrocesos, como es el caso de la atención educativa a los pueblos indígenas, a quienes se atendió con la exigencia de integrarse a la sociedad "moderna" a cambio de renunciar a su cosmovisión de la vida, sus creencias y valores.

Las formas de atención y de evaluación a las que se vieron prácticamente sometidos, no respondieron a su exigencia de respeto a su particularidad y riqueza cultural, por lo que sus avances y posibilidades de integración y aportación a la riqueza intelectual del país, se han visto, históricamente excluidas.

Hay que agregar a esto que la búsqueda de soluciones venía desde las instituciones sin considerar las demandas, las opiniones, las aportaciones de los pueblos indígenas y cuando esto se buscaba no se lograba integrar estos aportes.

Ha sido la DGEI quien en años recientes ha encabezado el compromiso del gobierno federal por romper esta inercia y brindar educación de calidad con equidad a los pueblos indígenas. Tras largos años de investigación y acercamiento comprometido con los pueblos indígenas ha tomado el riesgo de trasformar de fondo la atención, compartiendo el compromiso y el liderazgo con los pueblos indígenas para que las soluciones vengan desde los actores principales del proceso educativo: niños y niñas indígenas, sus padres y madres, representantes comunitarios, docentes indígenas, así como toda la cadena operativa, mandos medios y directivos de la DGEI.

El enfoque al cual se adscribe la DGEI ha pasado por tener conciencia de que la importancia de transformar la Educación Indígena con una perspectiva en derechos, implica también el cambio de una cultura político-democrática-educativa, como un referente que debe cubrir todas

las esferas de la educación de la sociedad mexicana, mediante la información y la comunicación. Revisar las alternativas que existen para echar adelante una perspectiva diferente permite crear propuestas innovadoras de participación que ayuden a mejorar las condiciones de los pueblos indígenas con nuevas propuestas, visiones y soluciones viables a problemas específicos a corto, mediano y largo plazo.

Generar nuevas propuestas, implica –no solo para la Educación Indígena–, sino en general en cualquier campo de la administración pública, la revisión de las experiencias que México ha enfrentado en los últimos años e incorporar las que existen en otros países sobre la participación ciudadana.

La metodología empleada para la investigación que dio como fruto el presente informe transcurrió desde la teoría crítica de la educación, ya que uno de sus puntos centrales radica en la explicación de los fenómenos sociales, a partir de la interacción con los sujetos directamente involucrados en el problema, pues basa la propuesta teórica en la superación de los desniveles que aparecen en el contexto de marginación y la urgente necesidad de incorporar a los sujetos colectivos como actores de su propia transformación.

Este modelo de investigación y la aplicación de la metodología tiene la perspectiva de reconocer las desigualdades y las situaciones de exclusión social para encontrar propuestas reales, a partir del diálogo intersubjetivo y de las reflexiones personales de los grupos de discusión reflexiva, donde se recuperan los saberes, las percepciones, las motivaciones, las opiniones y las interpretaciones de cada uno de los sujetos y colectividades participantes como parte del estudio mismo de la realidad.

La investigación desde la perspectiva crítica plantea los procesos metodológicos más allá de las consideraciones de objeto/sujeto; lo cual da paso a un modo de análisis que incluye la capacidad de autorreflexión personal, las costumbres y la cultura colectiva, para integrar las múltiples facetas de un problema común en la vida cotidiana, de ahí que el investigador tiene la responsabilidad de "ser", como lo explica Habermas "hablante y oyente" al mismo tiempo. Se trata pues de aceptar que al igual que en la democracia, haya diálogo en la vida académica y social.

La metodología integra otro elemento importante para el análisis, se trata de la dimensión y trascendencia de la cultura y de los procesos históricos, lo que significa que el sujeto puede re-construir su propia memoria histórica y encontrar aquellos elementos que en algún momento determinaron la cultura de sus pueblos o de los grupos con los que se relaciona para advertir cuáles son aquellos nexos que les unen o causan divergencias. La cultura y la memoria histórica permiten puntualizar que cada contexto y persona posee destrezas y conocimientos propios y diferentes dejando de lado la idea de superioridad de un grupo sobre otro o de una persona sobre otras. Un ejemplo de esto son los estudios de género.

Ello implica fomentar relaciones intersubjetivas que respondan al diálogo con argumentación sin imposición, por tanto, si la persona y la comunidad conocen el contexto en el que desarrollan su vida cotidiana y hacen conscientes ciertas prácticas que impiden el progreso e impulso de sus comunidades admitirán que pueden ser sujetos transformadores e intervenir, por ejemplo, en la incorporación de la mujer a los diferentes ámbitos, fomentar la protección del medio ambiente o proceder con acciones coordinadas a favor de los derechos humanos.

La perspectiva crítica hace hincapié en que el conocimiento no es neutro, tiene implicaciones culturales, políticas, sociales y económicas; pretende una visión con mayor equidad e igualdad mediante la relación horizontal de investigador y participante que provoque reflexiones mutuas, a partir de la comunicación y el diálogo, un conocimiento dialógico resultado de la argumentación y la interpretación de la experiencia de los sujetos de las colectividades sociales y su contexto.

La importancia de la metodología desde una perspectiva crítica, radica en la explicación de los fenómenos sociales, a partir de la interacción con los sujetos directamente involucrados en el problema, pues basa la propuesta teórica en la superación de los desniveles que aparecen en el contexto de marginación y la urgente necesidad de incorporar a los sujetos como actores de su propia transformación.

La investigación cualitativa desde este enfoque es pertinente, porque está orientada a evaluar la calidad de los procesos que se ponen en marcha durante el ciclo escolar indígena, la pertinencia y la eficacia de los planes empleados tanto para la impartición de clases, como para la profesionalización de los docentes, la elaboración de los Parámetros Curriculares y en los materiales impresos difundidos y utilizados. A través de este enfoque metodológico se pueden identificar las contribuciones que cada práctica y su proceso aportan a los logros académicos de las y los alumnos, y la manera en la que se vinculan a los programas analizados entre sí, la identificación de actores claves y el papel que desempeñan dentro de los procesos de aprendizaje.

Además de identificar el perfil de las y los docentes, la forma en que se opera la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), los contenidos y los enfoques que deben dirigirse para la formación profesional de profesores, las metodologías empleadas por estos, los procesos de selección de docentes y la colaboración con los gobiernos estatales, entre otros aspectos.

El trabajo de investigación de campo se realizó en los estados de Campeche, Chihuahua, Nayarit, Oaxaca, Querétaro y Yucatán, y se contó con la participación de los siguientes investigadores:

- **Edith Mariela Castro Flores.** Universidad Autónoma de Chihuahua.
- **Manuel Jaziel Silva Coache.** Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- **Juan Alfredo Castañeda Vázquez.** Universidad Autónoma de Nayarit.
- **Norma Eugenia Villamonte Domínguez.** Educación Indígena.
- **Fernando Olguín Galicia.** Universidad Autónoma del Estado de México.
- **Mauricio Sosa Ocaña.** Universidad Iberoamericana.
- **Lourdes Beltrán.** Instituto Politécnico Nacional.
- **Angélica Pineda.** Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- **Rosy Laura Castellanos Mariano.** UNAM.
- **Alexander Gamba Trimiño.** UNAM

Para la recolección de la información se realizaron las siguientes entrevistas:

- A 6 funcionarios de alto nivel de la DGEI.
- En las entidades mencionadas se llevaron a cabo con los directores, directoras, jefas o jefes de departamento, encargados de la toma de decisiones a nivel estatal en políticas públicas en torno a la Educación Indígena.
- A 145 docentes y asesores de las diferentes regiones en donde se tomó la muestra.
- A 36 madres y padres de familia, 10 autoridades locales y 6 agentes municipales.

Capítulo I

La Educación Indígena en México

I. La Educación Indígena en México

La población indígena se estimaba para el año 2005 en 9.5% del total de los habitantes de México, la cual está lejos de ser homogénea, una muestra de esta diversidad es la variedad lingüística, se calcula que existen 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas con 364 variantes lingüísticas.[1]

En el año 2008 la Encuesta Nacional de Ingreso Gasto de los Hogares (ENIGH) identificó que el Índice de Desarrollo Humano (IDH) para la población indígena era de 0.6761 mientras que el estimado para la población no indígena era de 0.7628. En las tres dimensiones del IDH (Índices de Salud [IS]; Educación [IE] e Ingreso [II]) la población indígena se encontraba en peores condiciones sociales que la no indígena, veamos:

Tabla I.1
IDH población indígena y no indígena

Grupo de población	IDH	IS	IE	II
No indígenas	0,7628	0.7572	0.8330	0.6982
Indígenas	0.6761	0.7442	0.7050	0.5791

Fuente: Elaborado por la Oficina de Investigación en Desarrollo Humano (OIDH) del PNUD-México con información del Módulo de Condiciones Sociales (MCS) de la ENIGH (2008).

El censo de 2012 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) indicó que 39.2% de la población indígena vive en la extrema pobreza, frente al 8.5% de la población no indígena. En igual sentido lo indica el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) quien en el año 2008 reportó que 75.7% de este grupo poblacional posee pobreza multidimensional, y que solo 3.1% de esta población tiene un adecuado nivel de bienestar económico.

En síntesis, si se ven los diferentes indicadores e índices, de diferentes entidades, la conclusión es la misma: la población indígena está en el mayor nivel de vulnerabilidad de la República Mexicana, su situación de pobreza y el bajo nivel de desarrollo humano hacen que la atención de su situación sea prioritaria para el Estado mexicano.

I.1 Las Políticas Públicas en Educación Indígena

Históricamente los pueblos indígenas se han ubicado entre los sectores más pobres, marginados y discriminados de la sociedad; un factor determinante para la reversión de tal situación es el acceso a una educación equitativa, inclusiva y de calidad, esto en el marco del derecho a la educación de los pueblos indígenas, de la población en condición migrante y de las mujeres en riesgo de exclusión educativa. En tal sentido, el derecho a la educación es considerado como una puerta hacia la consecución de otros derechos porque busca un cambio social sobre todo para aquellas comunidades que requieren de instrumentos para subsistir en condiciones de desventaja.[2]

Las políticas públicas se ubican en al menos dos enfoques, de un lado está el que se concentra en atender solamente las necesidades básicas; de otro se encuentra el que aboga por la garantía y protección de los derechos humanos, al que denominamos progresivo. Ambos deben responder a una "necesidad identificada" que se explica a partir de diagnósticos y estrategias básicas sobre el problema a resolver y los mecanismos que ayudarán en ello.

Para el primer caso, el de las necesidades básicas, este tiene vías de respuesta parcial a las demandas de la población, muchas de estas a veces tienen éxito en su atención pero son muy focalizadas y jerárquicas. En este se suele negar la existencia de un marco internacional para resolver controversias e innovar procedimientos, los componentes de sus políticas señalan las deficiencias y las carencias de un territorio definido por la poca o nula comunicación entre quienes deciden y quienes se ven afectados, las decisiones se centralizan desde la asignación de recursos hasta la operación de los mismos, casi siempre determinados por una serie de indicadores resultado de un diagnóstico que da cuenta de una realidad compleja. Parte de los supuestos de una sociedad poco capaz de tomar decisiones e intervenir en su propio desarrollo.

El segundo enfoque opera bajo una lógica de progresividad, lo que significa que son las nuevas condiciones sociales las que producen la ampliación de derechos y nunca su reducción ni restricción. El principio de progresividad significa que los gobiernos tienen la obligación de reconocer y velar por la defensa de los derechos humanos de manera consecutiva, integral y asegurando las condiciones que permitan gradual y constantemente su plena realización, tanto para la persona como para las colectividades.

Otro principio de este enfoque es que le da una mayor relevancia a la subjetividad e intersubjetividad. Esto significa apartarse del principio convencional de la distancia "objetiva" y asumir una visión que implica entender que los derechos humanos son procesos de reivindicación producto de la organización social y los acuerdos logrados a partir de las relaciones humanas, el uso del poder y la respuesta a conflictos que afectaron y afectan la vida de mujeres, hombres, pueblos y naciones.

Un rasgo central de las políticas que se construyen con el enfoque progresivo es que se basan en la normatividad internacional en materia de derechos humanos, lo que les permite que se desarrollen como un valor ético y no solo jurídico,

que prevalece sobre el poder del Estado, ya que se afirma la condición de la dignidad humana frente a este y los poderes públicos que activa. Sus fuentes entonces pasan en gran parte por armonizar los marcos de derechos del escenario internacional con el nacional.

Dado que para la elaboración de las políticas públicas en materia de Educación Indígena se suele usar este último enfoque es preciso detenerse a analizar la legislación internacional y nacional que se articulan con el tema.

I.2 Marco Internacional para el Derecho a la Educación Indígena

Hemos seleccionado los principales instrumentos internaciones o internacionales que han abordado de manera explícita la Educación Indígena. Allí hay convenios, recomendaciones, informes, evaluaciones, así como conclusiones de conferencias.

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo

Es emblemático para el impulso de los derechos humanos indígenas, entre sus principales aportes al derecho a la educación, lo que se señala en los Artículos 28 y 29: la enseñanza en la propia lengua indígena de las niñas y los niños e "[. . .] impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional".[3]

La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996) Artículo 23

Señala que la educación debe contribuir al mantenimiento y desarrollo de la lengua hablada por la comunidad lingüística del territorio donde es impartida, así como estar al servicio de la diversidad lingüística y cultural y de las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo.

Declaración Universal sobre Diversidad Cultural de la UNESCO (2001)

Advierte que la diversidad cultural es patrimonio de la humanidad y característica insoslayable de los regímenes democráticos, sobre todo un imperativo ético liado a la dignificación de la persona y a la libertad de expresión de todo el género humano. La educación será entonces garante de la formación de calidad, expresión de la identidad, cuyo único límite es el respeto a los derechos humanos y las garantías fundamentales.

Segundo Decenio de los Pueblos Indígenas del Mundo (2004)[4]

Contiene cinco puntos que vale la pena anotar, así como las recomendaciones nacionales e internacionales a considerar:

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

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007)

En el Artículo 15, dónde se reconoce el derecho a la niñez indígena de recibir una educación básica e inicial gratuita que pueda ampliar las oportunidades educativas que contribuyan a la reducción de las desigualdades entre grupos sociales e impulse procesos educativos caracterizados por el principio de la no discriminación y el diálogo entre culturas.

Recomendaciones del Ex Relator al Relator Especial sobre la Situación de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de los Indígenas, Rodolfo Stavenhagen 2003[5]

En donde se manifiesta sobre la situación en México en los siguientes apartados:

- **62.** En 2003 se legislaron los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas [...] La Educación Indígena bilingüe e intercultural ha sido una de las actividades más visibles del indigenismo mexicano, y sin duda constituye un aporte de los derechos culturales de los pueblos indígenas; sin embargo, los indicadores referidos a este sector educativo se encuentran aún por debajo de la media nacional.
- **102.** El sistema de educación bilingüe intercultural en el país deberá ser fortalecido institucionalmente y dotado de recursos suficientes para cumplir eficientemente sus objetivos.[6]

En el estudio sobre la experiencia adquirida y las dificultades con que se tropieza para la plena aplicación del derecho de los pueblos indígenas a la educación:

- **5.** La educación se considera a la vez un derecho humano intrínseco y un instrumento indispensable para lograr el disfrute de otros derechos humanos y libertades fundamentales, la principal vía para que los pueblos marginados económica y socialmente puedan salir de la pobreza y conseguir los medios para participar plenamente en sus comunidades. Cada vez está más generalizada la opinión de que la educación es una de las mejores inversiones financieras a largo plazo que pueden hacer los Estados.
- **6.** La educación de los niños indígenas contribuye tanto al desarrollo individual como al comunitario, así como a la participación en la sociedad en su sentido más amplio. La educación hace que los niños indígenas puedan ejercer y disfrutar sus derechos económicos, sociales y culturales, y fortalece su capacidad para ejercer sus derechos civiles a fin de influir en los procesos políticos para mejorar la protección de los derechos humanos. El ejercicio del derecho de los pueblos indígenas a la educación es un medio esencial para conseguir el poder y la libre determinación.[7] La educación es también un importante medio para el disfrute, el mantenimiento y el respeto de las culturas, lenguas y tradiciones indígenas, así como los conocimientos tradicionales.

Otras referencias a considerar son las recomendaciones donde se insta a los Estados y a sus gobiernos a realizar actividades que promuevan el reconocimiento del idioma materno y la educación bilingüe e intercultural para indígenas y no indígenas mediante un aprendizaje eficaz con especial énfasis en educación preescolar, primaria y secundaria, donde las niñas y las mujeres sean un punto central. En el caso de las legislaciones nacionales estás puedan ser armonizadas con los Objetivos del Desarrollo del Milenio y en el marco de acción de Dakar de la "Educación para Todos", para eliminar aquellas políticas que lejos de facilitar el acceso a la educación de las comunidades indígenas.

Las obligaciones que adquieren los Estados, en este caso el mexicano, al suscribir los convenios internacionales e integrar el enfoque de derechos humanos en la formulación de políticas públicas, implican el deber de garantizar la provisión de la educación básica universal y la prohibición de discriminación en la esfera de la enseñanza, de carácter inmediato; y las obligaciones referidas a la implementación de gratuidad en la educación superior, de carácter progresivo.

Gráfica I.1
Obligaciones de los Estados frente a la Educación Indígena

Fuente: elaboración propia.

El Informe Mundial de Desarrollo Humano 2004

Este informe menciona, en relación con la libertad cultural en el mundo, que la educación bilingüe fortalece el aprendizaje y reduce la disparidad educacional, lo cual amplía las oportunidades para las personas. Entre las ventajas del bilingüismo que menciona se encuentran:

- En este tipo de educación los niños y las niñas aprenden mejor cuando se les enseña en su lengua materna, particularmente durante los primeros años.
- La experiencia de muchos países muestra que la educación bilingüe, que combina la instrucción en la lengua materna con la enseñanza en la lengua nacional dominante, abre oportunidades educacionales.
- La educación bilingüe presenta menores índices de repetición y de deserción y mayores logros educacionales entre la infancia indígena.

I.3 El Marco Normativo Nacional

Para efectos de este estudio nos limitaremos a lo establecido en las normas constitucionales mexicanas y sustantivas de la educación: los artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 1°, 3°; 31°; 73°, fracción XXV; 123°, fracción XII, y 130°, por un lado; y a la Ley Federal de Educación, por el otro. También es pertinente señalar que existen normas estatales en cada entidad federativa del país relativas a la materia.

Tabla I.2
Normas y leyes en México relevantes para la EI

Grupo	Leyes específicas
Normas constitucionales	Directamente relacionados: los artículos constitucionales: 1°, 3°; 31°; 73°, fracción XXV; 123°, fracción XII, y 130°.
	Indirectamente relacionados (para la planificación y administración del sector educativo público) los artículos constitucionales: 25°, 26°, 89°, 90° y 123°, apartados A y B.
Normas sustantivas de la educación	Ley Federal de Educación, D.O. 29-XI-1973.

Fuente: elaboración propia. Basados en: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; Ley Federal de Educación.

El 10 de junio de 2011 se publicó, entre otras, la reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de derechos humanos; una de ellas, al artículo tercero para considerar a los derechos humanos como un contenido fundamental de la educación en México.[8]

Adicionalmente, se ordena que todas las autoridades deban promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, independencia, indivisibilidad y progresividad.

De acuerdo con el comparativo hecho por la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) las reformas constitucionales quedaron de la siguiente manera:

Tabla I.3
Comparativo de reformas constitucionales

Texto Anterior	Decreto del 10 de junio de 2011
Art. 1o.- En los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución, las cuales no podrán restringirse ni suspenderse, sino en los casos y con las condiciones que ella misma establece.	**Art. 1o.-** En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece. Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia. Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley.
Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.	Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

Tabla I.3 *(continúa...)*
Comparativo de reformas constitucionales

Texto Anterior	Decreto del 10 de junio de 2011
Art. 3o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.	**Art. 3o.-** Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Fuente: elaboración propia con base en los informes sobre reformas constitucionales de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, México.

Plan Nacional de Desarrollo

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 en su Eje 1. Estado de Derecho y Seguridad, comprende la Estrategia 1.7 de Derechos Humanos, en la cual se argumenta que:

> *México participa en el objetivo universal de difundir y proteger el pleno goce de los derechos humanos. Por tal motivo ha promovido la creación de organismos que se encargan de velar por ellos, tanto en el orden federal como en los estados de la República. Sin embargo, el verdadero avance en materia de derechos humanos supone un proceso social complejo. Asegurar el respeto a los derechos humanos constituye una tarea que no solamente implica la restitución en el goce de tales derechos, sino desarrollar esquemas mediante los cuales sea posible prevenir su violación. Ello requiere, en consecuencia, tomar medidas contundentes para avanzar con celeridad hacia los estándares internacionales en la materia.*[9]

En razón de lo anterior, la materia cobra una alta relevancia en la agenda de la Administración Pública Federal.

Programa Sectorial de Educación 2007-2012

En concordancia con el PND 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 plantea una educación integral que articula temas emergentes que apoyan la reflexión y actuación de los estudiantes. Para ello dicho Plan tiene como cuarto objetivo:

Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.[10]

Para cumplir este objetivo, el PND 2007-2012, plantea las siguientes estrategias:

Gráfica I. 2
Estrategias Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

- Contrubuir a construir una cultura de convivencia y participación, igualitaria y apegada a las leyes, intercultural, respetuosa y sin recurso a la violencia, a partir de la experiencia escolar.
- Intensificar la oferta de experiencias y talleres para profesores, en educación en valores, derechos humanos, formación ciudadana, educación intercultural y educación para el desarrollo sustentable.
- Diseñar libros de texto y materiales interactivos sobre valores civiles y éticos, dirigidos a alumnos, maestros y padres de familia.
- Realizar actividades y talleres con el fin de que los estudiantes tengan una clara conciencia de sus derechos y obligaciones como ciudadanos, y de promover la participación ciudadana.
- Incluir en los planes y programas de estudios, contenidos y prácticas de aprendizaje que contribuyan a consolidar en los alumnos una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica responsable, inspirada en los valores de las sociedades democráticas y los derechos humanos, la igualdad de género y la no discriminación.

Fuente: Presidencia de la República: Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.[11]

En relación con la política pública en materia de Educación Indígena con enfoque en derechos humanos, debe partir de tres supuestos:

1. Todas las personas, sin distinción, deben recibir educación en derechos humanos.
2. El Estado tiene la obligación de ofrecerla.
3. Esta obligación debe cumplirse principalmente por medio de la educación formal.

Las políticas públicas en México relativas a la educación y derechos humanos nos permiten observar un primer marco conceptual para el estudio de las prácticas paradigmáticas emprendidas desde la DGEI. Estos programas son el PND, el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, el Programa Nacional de Derechos Humanos (PNDH) y la política del gobierno federal en materia de derechos humanos y educación.

Programa Nacional de Derechos Humanos

En su estrategia 3.1 plantea "Promover el respeto, ejercicio y aplicación de los derechos humanos mediante la educación"[12] para esto se cuenta con las siguientes líneas de acción:

- Incorporar contenidos y prácticas asociadas a los derechos humanos en los planes y programas de estudio de la educación formal en todos sus niveles y en la educación no formal en todas sus modalidades.
- Proporcionar en los espacios educativos y de consulta, el abasto necesario de libros y materiales de enseñanza y aprendizaje diseñados para contribuir en la educación, promoción y defensa de los derechos humanos (SEP).
- Impulsar la realización de actividades académicas que fortalezcan el desarrollo de una conciencia ciudadana a favor del respeto y defensa de los derechos humanos, que incluyan la participación activa de alumnos, docentes y de la sociedad (SEP).
- Estimular la colaboración interinstitucional y la participación de los organismos empresariales y de la sociedad civil, en la elaboración de los programas educativos de derechos humanos (SEP).
- Facilitar el intercambio de experiencias entre las instituciones educativas en todos los niveles y con la sociedad, para impulsar el conocimiento de los derechos humanos al interior de sus comunidades (SEP).
- Impulsar proyectos de evaluación de los derechos humanos en todos los niveles de educación (SEP).
- Consolidar el cumplimiento de los compromisos internacionales en México en materia de educación, para la promoción y defensa de los derechos humanos (SEP, SRE).

Política del Gobierno Federal en Materia de Derechos Humanos y Educación

Gráfica I. 3
Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos

Fuente: acuerdo por el que se crea con carácter permanente la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos. En: www.derechoshumanos.gob.mx.

El 11 de marzo de 2003 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo por el que se creó, con carácter permanente, la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos, integrada por distintos titulares de secretarías de estado, con lo cual se institucionalizó la política pública en esa materia. Tiene por objeto coordinar las acciones que lleven a

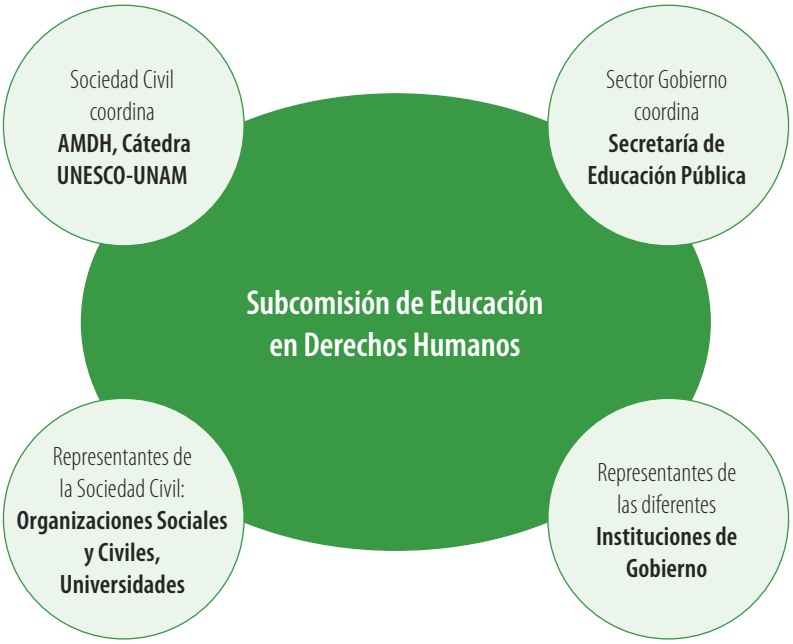
cabo, a nivel nacional e internacional, las distintas dependencias y entidades de la Administración Pública Federal en materia de política de derechos humanos, con el fin de fortalecer la promoción y defensa de estos derechos.[13]

A partir de estos planes y políticas, podemos establecer que la Educación en Derechos Humanos comprende todo aprendizaje encaminado a promover conocimientos, habilidades y valores referentes al ejercicio consciente y responsable de sus derechos, respetar y proteger los derechos de otras personas y ejercitar en su interacción diaria, actitudes y conductas coherentes con los Derechos Humanos (DD.HH) y los principios democráticos.

Subcomisión de Educación en Derechos Humanos

Dicha Comisión cuenta con la Subcomisión de Educación en Derechos Humanos, que tiene como objetivo el desarrollo e implementación de propuestas de política pública destinadas al fortalecimiento de la educación con perspectiva de derechos humanos.

Gráfica I. 4
Subcomisión de Educación en Derechos Humanos



Fuente: acuerdo por el que se crea con carácter permanente la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos. En: www.derechoshumanos.gob.mx.

Este cuerpo colegiado es coordinado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y por un representante de las Organizaciones de la Sociedad Civil, y asumió en el año 2009 el compromiso para la elaboración del Proyecto de Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH) 2010-2012.

Proyecto de Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos 2010-2012

La Subcomisión de Educación en Derechos Humanos se comprometió a elaborar el anteproyecto del PNEDH 2010-2012,[14] como elemento fundamental para adoptar una perspectiva de derechos humanos en la educación de México, atendiendo a los diversos instrumentos internacionales en los que el país es partícipe. Allí se establece el deber de educar en derechos humanos, bajo un esquema incluyente, comprensivo con respeto en todo momento de las características de indivisibilidad, interdependencia y universalidad de los DD.HH, estableciendo metas de corto, mediano y largo plazo, que impacten en la educación en todos los ámbitos y en todas las modalidades de la educación formal y no formal.

Conceptos de Educación en Derechos Humanos

La educación en derechos humanos es la práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, el respeto y la promoción de los derechos humanos que tiene por objeto desarrollar en los individuos y en los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos que les brinda las herramientas y elementos para hacerlos efectivos.[15] Igualmente, la educación en la esfera de los derechos humanos puede definirse como el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos y cuyo fin es:

- Fortalecer el respeto de los DD.HH y las libertades fundamentales.
- Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano.
- Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos.
- Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre; intensificar las actividades de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas.[16]

La educación en DD.HH debe traducirse también en una efectiva participación del alumnado y de los miembros de la comunidad educativa en las políticas educativas que les conciernen.

La propuesta de política pública de educación en DD.HH se apega al marco normativo de la Ley de Planeación y el PND como un Programa Especial. En tal sentido, el Programa será de observancia obligada para las dependencias y las entidades de la Administración Pública Federal.

En el proceso de planeación de la propuesta de política pública de educación en DD.HH, hay que considerar las recomendaciones formuladas por organismos internacionales, sociedad civil, así como las quejas o las denuncias recibidas en la SEP, que serán un referente para analizar los problemas estructurales que motivan las violaciones al derecho a la educación.

Una propuesta de política pública de educación en derechos humanos podría recoger las propuestas de las entidades federativas por medio de una Consulta Nacional, en el marco del Sistema Nacional de Planeación Democrática.

Finalidad del Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos

- Alentar la interacción entre las instituciones, la sociedad civil y las organizaciones internacionales que trabajan en la educación en derechos humanos.
- Constituirse en una política pública en materia de educación en derechos humanos centrada en la formación de sujetos activos de derechos, que contribuya a la consolidación de un Estado social de derecho y a la construcción de una cultura de aprecio y compromiso por los derechos humanos.
- Reconocer y apreciar la pluralidad, la interculturalidad y la multiculturalidad como elementos estructurantes de la educación en derechos humanos, en tanto son manifestaciones de respeto activo de los derechos de los grupos étnicos y aquellos grupos menos favorecidos y en condiciones de inequidad.
- Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el Estado de derecho.
- Contribuir a que las comunidades y las personas se reconozcan y actúen como sujetos de derecho.
- Destacar la preponderancia de los derechos humanos de los grupos y de las personas en situación de vulnerabilidad.

I.4 Bases de la Educación Indígena

En los apartados anteriores se ha hecho énfasis en los derechos que el gobierno mexicano está obligado a cumplir, la norma nacional e internacional, así como las posibilidades de abordar estos y su reflejo en las políticas públicas, sin embargo, hace falta reconsiderar y resginificar las implicaciones que tiene la cultura de derechos humanos desde una mirada contemporánea que incorpore una serie de reflexiones filosóficas, políticas y sociales sobre los derechos, más allá del discurso normativo del campo del derecho, es necesario hacerlo desde una práctica de investigación cuyas implicaciones vayan más allá de dar cuenta de una parte de la realidad aparentemente ajena, es urgente formar parte de las transformaciones sociales y contribuir activamente en estas.

Cada discurso tiene tras de sí una postura filosófica y política, una idea de razón vinculada a la ciencia y la sociedad, México pertenece a esa vieja escuela positivista, su razón ha sido tradicionalmente tecnocrática, lo ha demostrado en los discursos totalizadores de raza y cultura de sus años posteriores a la revolución, esto marcó un hito para la educación, quien apegada a la ideología de su tiempo, demostró que debía existir una raza por encima de las demás, ya que esta daría cuenta de la aceptación de un mestizaje cuya razón –nuevamente– fuera el desarrollo instrumental de un país en ciernes, herencia que hasta hoy día ha desvalorizado la cultura indígena como un "retardo" en la constitución del México moderno.

Los pueblos fueron desconocidos como una cultura viva y propia, la corriente asimilacionista de integración y normatividad de su educación subsumió su idioma a lengua, tradiciones a folklore y conocimientos científicos a experiencias empíricas, fueron décadas perdidas de la Educación Indígena. Es en los años setenta cuando surge una nueva antropología educativa, los métodos etnográficos cobran relevancia; ya no solo es el número como aceptación del conocimiento de las ciencias duras, sino aparecen corrientes de pensamiento moderno que dan cuenta de los movimientos culturales y sus expresiones más genuinas, se inicia la recuperación de las culturas como aportes igualmente válidos y testimoniales.

A la par de la aparición de nuevas lecturas de la realidad, resurgen los movimientos indígenas con una fuerza mayor en Latinoamérica, así como los estudios culturales y la posmodernidad, ambas posiciones contribuyen en mucho a explicar la historia desde aquellos que han sido invisibilizados. En México será el Movimiento Zapatista quien dé un rostro digno a la lucha indígena.

Es necesario explicar las aproximaciones a la idea de la diversidad cultural y la lingüística que dan sustento básico del derecho a la educación de los pueblos indígenas. El término cultura es "multidiscursivo" porque aparece incluido en cualquier tipo de discurso y asociarse a cualquier campo de la vida humana, por lo que no puede emplearse una definición dada específica pues hay multiplicidad de referentes culturales de acuerdo al contexto, por lo que habrá que "averiguar el contexto discursivo" preciso, en este caso, desde su propia crítica.

El origen de la palabra cultura nos remite a un discurso concreto: cultivo, por lo que se refiere a agricultura, y por ende debe definirse en relación al discurso que se elabore respecto de esa actividad. Por antonomasia, este origen remite a una "fértil metáfora del cultivo de los espíritus, la labranza deliberada de las aptitudes naturales para producir gobernantes perfectos" o por extensión la "producción y reproducción" de cualquier otro "sentido, significado y conciencia" dentro de las actividades humanas.

La cultura, pues, se constituye a partir de la interacción social, por ende, los acuerdos que se derivan de esa interacción son los que permiten una pervivencia común, una lengua propia en un mundo diverso y diferente.

Hoy se considera que la cultura es no solo una parte predeterminada, sino también una parte determinante de la actividad social; es entonces una esfera significativa para la reproducción de desigualdades en el poder social. De ahí que el lenguaje es una manifestación de la cultura, de sus complejidades y constructos organizativos, por ende, el derecho a manifestarlo desde una concepción netamente propia, singular y colectiva por su disociación elaborada a partir de caracteres únicos, aparentemente disímbolos para alguna cultura, pero igualmente válidos para el desarrollo y expresión de otra.

Las culturas dominantes han hecho mella de las culturas aparentemente dominadas, domesticadas, subsumidas a las características de los anhelos de la uniformidad en el lenguaje, la universalización de reglas gramaticales, de referentes literalmente acatados para su entendimiento, pero excluyentes para la recuperación de culturas que aún están vivas.

Aun cuando autores como Max Horkheimer y Theodor W. Adorno,[17] poco acercaron su mirada a Latinoamérica, fueron de los primeros en sospechar de una razón instrumental universal, de iniciar la crítica a los saberes ilustrados donde el espacio-tiempo cobra un sentido práctico inmediato, un formalismo lógico, que cambia la relación del hombre consigo mismo, domesticado a medida que existe una cultura dominante atravesada por la mercancía, es un número, un dato, un registro, bajo el maleficio "del principio del sí mismo".[18]

La idea del sí mismo, se entrecruza con una razón universal que se traduce en un atrapamiento de "lo civilizado", aquello que se encuentre fuera de ese aparato simbólico, le aterra porque lo desconoce, donde la promesa de desarrollo se cumple bajo ciertas condiciones en las cuales:

> *[…] la adaptación al poder del progreso implica el progreso del poder, implica siempre de nuevo aquellas formaciones regresivas que convencen no al progreso fracasado, sino precisamente al progreso logrado de su propio contrario. La maldición del progreso imparable es la imparable regresión.*[19]

Mientras Habermas[20] reflexiona sobre el carácter del desenmascaramiento de esa razón, y propondrá como una salida la acción comunicativa, un giro lingüístico que permita establecer un puente dialógico entre la sociedad, las expresiones de su cultura, su contexto, su historicidad y sus propias creencias subjetivas.

En cierta medida, la recuperación de una razón humana intersubjetiva que lleve a una emancipación del sujeto y de sus colectividades, ahora, mediante una racionalidad comunicativa que rompa el hechizo del pensamiento mítico sin verse privada de la luz de los potenciales semánticos que el mito también conserva,[21] es decir, la expresión de la cultura mediante el lenguaje y las posibilidades que presenta en la transformación humana a partir de una experiencia única y diversa en un mundo que pretende ser universal.

Otro aporte central en esta línea es el de la investigación etnográfica de corte crítico, que proporciona una reconstrucción de los contextos culturales, actividades y creencias de los integrantes de los escenarios, en este caso, educativos. Es un instrumento para esclarecer cómo los actores humanos construyen y reconstruyen la realidad en interacción con los demás miembros de una realidad por lo cual es indispensable tener en cuenta las interpretaciones que ellos mismos realizan. La etnografía es una ciencia de observación directa, por ello, si un etnólogo quiere conocer y comprender una cultura "debe aprender (su) lengua" y estar muy "atento a todo lo que se dice en las conversaciones espontáneas incluso no dudar en escuchar detrás de la puerta".[22] Los discípulos de Boas formaron la escuela "Cultura y personalidad" y plantearon el concepto "matriz cultural" para designar al conjunto estructurado de mecanismos por los cuales una cultura se adapta a su entorno.

Se centraron en investigar la "personalidad" de los individuos para observar cómo los humanos incorporan y viven su cultura, ¿cómo actúan a través de ella?, pues consideraron que cada cultura determina cierto estilo de comportamientos comunes al conjunto de humanos que la integra. Por ello se preguntaron ¿cómo adquieren los individuos la personalidad que los identifica como pertenecientes al grupo particular al que pertenecen?

Ruth Benedict[23] sostiene la hipótesis de que las culturas son reductibles a una cantidad de tipos que se caracterizan por formar un modelo o matriz, que es una totalidad homogénea con coherencia interna en un grupo social. Toda cultura es homogénea y coherente, porque sus acciones son acordes a los objetivos que persigue, ya que los individuos que la integran a través de alguna institución, quieren organizar y formar en algún sentido su comportamiento, su personalidad, su identidad; en el presente caso sus sistemas de formación para la vida, de transmisión de conocimientos, saberes y tradiciones que los hace pervivir como pueblo o comunidad indígena, teniendo a la lengua como eje vector de estas interacciones.

Lo que define a una cultura será entonces su orientación global hacia alguna dirección específica (el mantenimiento de su lengua, de sus costumbres, de sus tradiciones incluidas aquellas relacionadas con sus figuras de poder y organización), lo que indicará su matriz, o sea, la coherencia entre pensamiento y acción; es decir, la producción y reproducción social den sentido, significado y conciencia.[24]

Cada cultura ofrece un esquema para la acción cotidiana que se vuelve inconsciente de tanta repetición e influye la matriz cultural particular de cada comunidad, en este caso, educativa indígena, ya que determina la personalidad de sus miembros a través de su finalidad y de la acción constante. Si bien cada individuo tiene su propia manera de interiorizar y vivir la cultura, está marcado por ella; pero puede volverse un agente activo en su transformación cuando es capaz de ubicar un problema.

Los pueblos indígenas enfrentan día a día la demanda de adaptarse a una cultura dominante, que solo parece aceptarlos a cambio de homogeneizarse a las costumbres, creencias, valores y comportamientos establecidos desde un poder centralizado. Aceptados en los discursos cotidianos, pero exigidos a renuncias fundamentales para ser incluidos. Deberán aceptar además una misma historia y una sola lengua nacional, perdiendo así la sociedad mexicana la oportunidad de enriquecerse a partir de la diversidad cultural y lingüística de sus pueblos.

Tradicionalmente las y los docentes encargados de la educación en los pueblos indígenas se han convertido en portadores de la exigencia social de adaptación y homogeneización, de poner en juego diseños curriculares, prácticas cotidianas, desarrollo de contenidos y tareas escolares, ajenas muchas veces a la realidad comunitaria. Han sido también, las y los portadores de las voces y las necesidades de cambio. Podrán ser pieza fundamental en el respeto al derecho a una educación de calidad, a partir de introducir prácticas docentes paradigmáticas, considerando diferencias de género, de diversidad lingüística, niveles de bilingüismo, creencias y niveles de aprendizaje.

Las prácticas paradigmáticas deberán apoyar a los docentes para atender la diversidad, para transitar por procesos de reflexión que los ayuden a manejar lo inesperado y la incertidumbre permanente en el aula y la comunidad, superando las tendencias y exigencias unificadoras. Que los estimulen a ensayar estrategias innovadoras en atención a la particularidad de su alumnado. Lo cual significa también, que deberán recibir apoyo y formación para cambiar el rol que la sociedad ha asignado tradicionalmente a los docentes que atienden a las comunidades indígenas. Rol asimilado cuando fueron alumnos, en su formación inicial como docentes y en procesos de actualización. Las prácticas paradigmáticas deberán orientarlos, además para ayudar a los niños y a las niñas que atienden, para la práctica y la exigencia del respeto en el uso y defensa de su lengua materna.

El reto es complejo tanto por sus características cualitativas, como por la diversidad y cantidad de lenguas y hablantes indígenas: 1,248,548 alumnos y alumnas inscritos en los planteles a cargo de la DGEI en el ciclo 2011-2013,[25] con 68 agrupaciones lingüísticas y sus respectivas variantes.[26] Esto sin considerar a la gran cantidad de niños y niñas hablantes de lengua indígena, inscritos en los servicios que presta el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).

I.5 La Diversidad Lingüística y Cultural como un Horizonte Real en la Educación Indígena

La idea de democracia trae consigo la responsabilidad de crear espacios públicos e institucionales que fortalezcan la construcción de ciudadanía mediante la apropiación de derechos y la posibilidad de avanzar en el desarrollo personal y colectivo. A su vez presupone el cumplimiento de mecanismos y procedimientos que aseguren la igualdad y equidad en las políticas públicas que orientan sus esfuerzos para aquellas poblaciones que más lo necesitan.

La perspectiva de los derechos humanos concibe a las y los sujetos sociales en un proceso de transición y transformación en sujetos de derechos, entonces, las reivindicaciones de diferentes grupos que reclaman sus derechos pasan al plano de la exigencia y cumplimento de las obligaciones adquiridas por el Estado y sus instituciones. Por lo que los derechos como política pública marcan un camino ordenador, integral, indivisible e interdependiente en la elaboración de horizontes posibles.

> *La educación es entonces no solo un fin en sí mismo, sino un medio para el logro de muchos otros objetivos globalmente consensuados. El derecho internacional de los derechos humanos constituye un marco ya listo para evaluar el progreso en la consecución de estos objetivos, toda vez que define las metas, los propósitos y los métodos de la educación, para permitir que todos y todas disfruten todos los derechos humanos.*
>
> *Katarina Tomasevski.*[27]

Generar nuevas propuestas implica –no solo para la Educación Indígena, sino en general, en cualquier campo de la administración pública– la revisión de las experiencias que México ha enfrentado en los últimos años y la incorporación de las que existen en otros países sobre la participación ciudadana y la política general de los gobiernos. Todo aquello que permita analizar y avanzar en materia de derechos, lo que significa iniciar un proceso de intercambio intergubernamental e internacional, en el que cada cultura tiene mucho por decir y aportar.

El respeto por lo público como actividad gubernamental establece ciertas líneas de acción en el servicio educativo, que se traducen a acciones de gobierno que no solo impactan en la comunidad sino que convierten a la comunidad en sujeto activo de su propio cambio, entre ellas se encuentran:

- Recuperación de experiencia docente.
- Aprecio por la educación pública.
- Hacer que las cosas sucedan.
- Visibilizar las diferencias.
- No partir del déficit en las malas experiencias, sino de las fortalezas.
- Crear contrapesos, gobernabilidad, gobernanza, acuerdos comunes y la fluidez de los recursos económicos para todas las entidades.

Los anteriores puntos se deslindan en cadena con efectos de acción y reacción en consecuencia de cada uno de ellos. El punto de partida se define a partir de la recuperación de la experiencia docente y se afianza con acciones afirmativas. El aprecio por la educación pública viene cuando los docentes asumen el liderazgo, responsabilidades nuevas o distintas sin resistencia al cambio, suman sus capacidades a las de la comunidad y así logran que las cosas sucedan. En este ejercicio, se reconocen fortalezas y debilidades, se decide trabajar con las primeras y así se consolida la gobernanza con base en el cumplimiento de compromisos, luego de haber establecido vínculos, todos, con una verdadera causa social que contenga en sus proyectos, elementos factibles para lograr resultados de largo aliento que se reflejen en la consecución del cumplimento de los derechos de los pueblos indígenas.

Es menester recordar que los pueblos indígenas tienen los siguientes derechos colectivos:

> *[…] libre determinación a través de la autonomía; acceso a la tierra, al territorio y a los recursos naturales; participación y representación política local y nacional; y derecho a la consulta y participación en el diseño y aplicación de programas públicos, así como a la preservación de sus culturas.*[28]

Gráfica I. 5
Políticas Públicas con Enfoque en DD.HH

Política pública con enfoque de derechos humanos	Gestión con resultados			El cumplimiento del derecho a la educación de los pueblos indígenas como una causa social
Gobernanza	Punto de partida.	Recuperación de la institucionalidad y su objeto público.	Reconstrucción de la identidad. Estrategia de fortalecimiento.	Acciones afirmativas.
	Liderazgo. Asumir responsabilidades. Sumar capacidades	Reconocer oportunidades y fortalezas.	Organización. Diagnósticos. Operativos.	Mayor contacto.
	Obligaciones	Cumplimiento de las recomendaciones internacionales y las responsabilidades en la administración pública.	Construcción de escenarios y tendencias.	Desarrollo de estrategias: Marcos Curriculares, parámetros de la lengua indígena, formación de docentes, edición de materiales.
	Compromisos	Jerarquizar supuestos.	Estrategia por la calidad de la educación.	Acción: Contexto. Condiciones. Recursos.
	Vínculos	Sinergias. Condiciones de educabilidad y exigibilidad del derecho a la educación.	La importancia de lo local, recuperación de la experiencia focalizada. Decisiones horizontales.	Certeza en el liderazgo local. Recuperación y sistematización de la experiencia. Evaluación.
	Causa social	Cumplimiento de los retos.	Ponderación del derecho.	Progresividad del derecho.

Circuitos de Responsabilidad

Innovación pedagógica, a partir de recuperar la experiencia docente	Asesores pedagógicos para la diversidad	Gestión de resultados	Obligaciones de lo educativo
	Prácticas educativas holísticas bajo supuestos normativos	Retos de la inclusión educativa	Generar movilidad académica y educativa

Fuente: elaboración propia.

Proceso de Construcción en la Reformulación de la Política Educativa del Derecho a la Educación Básica Indígena

Gráfica I. 6
Dimensiones del Proceso de la Educación Básica Indígena

Fuente: elaboración propia.

Gráfica I.7
Reforma integral de la educación básica indígena

1. Una política educativa explícita a favor de los derechos indígenas.

2. Construcción de ambientes y dotación de herramientas docentes para acceso y atención de estudiantes con necesidades educativas diferenciadas.

3. Un modelo institucional abierto y flexible que en su planificación refleje la existencia de población multicultural y diversa.

4. Profesionales preparados para la atención de la diversidad con base en el conocimiento teórico y la praxis multi e intercultural y plurilingüe.

Fuente: DGEI: http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/mensajedir/EduBasicaIndigena.pdf

De acuerdo con las líneas señaladas, la DGEI trabaja y apuesta por un nuevo enfoque que corresponda a las necesidades educativas específicas del campo que le compete y considera:

Gráfica I.8

Integralidad

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

Equidad

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

Compromiso político

Lograr incorporar redes de trabajo interinstitucional con las diferentes dependencias que atienden a la población indígena, para crear sinergias favorables y coadyuvar en el desarrollo de propuestas concretas y políticamente viables (trabajar en coordinación).

Fuente: DGEI: http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/mensajedir/EduBasicaIndigena.pdf

Gráfica I.9
Ejes Rectores

Fuente: DGEI: http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/mensajedir/EduBasicaIndigena.pdf

Gráfica I.10

Cultura ciudadana

Fortalecer el desarrollo y el respeto a la diversidad y el diálogo intercultural como expresión del avance democrático en México.

Conocimiento de la experiencia

Diseñar y mejorar las prácticas educativas y metodológicas mediante la recuperación del contexto global y local, que incluye el espacio del aula, así como la experiencia docente y colectiva.

Participación social

Estimular la participación de los diferentes sectores sociales para fortalecer la educación básica indígena, no solo de la propia comunidad y sus actores, sino de aquellos organismos que atienden de manera efectiva e incluyente los retos referidos a la educación indígena.

Participación social

Armonizar los marcos internacionales y nacionales, así como todos aquellos acuerdos que apoyen los procesos organizacionales para el cumplimiento de las tareas de gobierno, y el logro progresivo de las metas propuestas. Esto incluye los compromisos de las agrupaciones gremiales.

El diseño curricular

Educar para la vida es construir una ciudadanía intercultural. En este caso es necesario hacer uso del papel de la óptica de varios autores que consideran que una propuesta curricular en, desde y para la educación básica indígena, debe adaptar y proporcionar oportunidades de aprendizaje cooperativo, como la comprensión, el respeto y el entrenamiento necesario para la participación social de las comunidades indígenas.

Fuente: DGEI: http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/mensajedir/EduBasicaIndigena.pdf

Retomando la mención que se hace con respecto a la participación en el diseño y aplicación de programas públicos y tratando de abatir la suposición de que las autonomías aún no han logrado eliminar las restricciones que existen en cuanto a derechos colectivos versus las estructuras que perpetúan la noción de minoría, aun cuando cada pueblo tiene cultura y tradición histórica propia, se ha definido como respuesta que en colaboración de la política pública se establezca la misión de que quien posea funciones de dirigir, desarrolle sus formas de trabajo apostando a generar liderazgo, propio y en la comunidad, trabajo en equipo que promueva un diálogo que logre el entendimiento, resultado de una buena interlocución que permita desarrollar practicas colaborativas, concertadas luego de reconocer necesidades diferenciadas de acuerdo a cada identidad, es decir, cómo afecta cada fenómeno a cada comunidad o pueblo de acuerdo a las condiciones específicas determinadas por su región de procedencia, sus características propias sociales, geográficas y culturales.

La intención principal y última es que una vez puestos en marcha los procesos devenidos de los supuestos de la transformación, se cree una estrategia de trabajo continuo, centrada en la mejora de la práctica docente, es decir, establecer objetivos que no tengan a la investigación como instrumento y elemento principal, sino que la investigación conforme parte de un plan de trabajo holístico de largo aliento que en el mismo proceso de implementación muestre evidencias de que se está impactando a la comunidad y por ende, a las políticas en materia de Educación Indígena. En otras palabras, "hacer para lograr, lograr haciendo".[29]

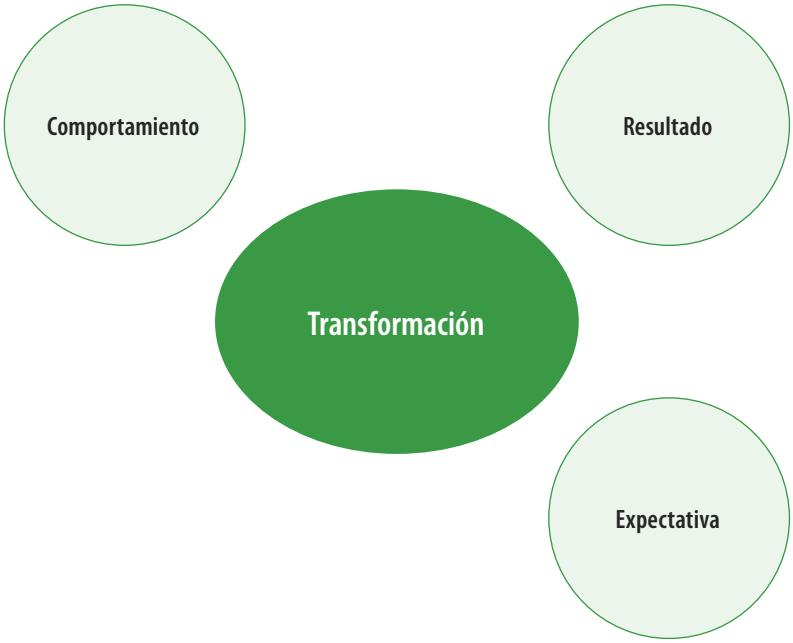
Lo que ahora ocurre en las comunidades educativas, es que la cultura se genera a partir de la interrelación de sus miembros, estas interrelaciones conforman normas de comportamiento en torno al proceso de aprendizaje y están acompañadas por otras normas consecuentes con la interacción social.

Las normas de comportamiento se adoptan con gran rapidez, al principio de manera consciente e intencional ya que para ser aceptado en un contexto determinado se observa y se deduce qué esperan los demás del comportamiento que se debe realizar, se establecen expectativas con relación a mi actuación en esa comunidad, lo cual se aprende también con gran rapidez, este proceso corresponde a un sistema cerrado.

Con la repetición de este ciclo a través de los años se forma una cultura, o sea, una forma de actuar de la cual se ha perdido la conciencia y que se puede convertir en la franca oposición para frenar cualquier intento de transformación.

Por ello, se parte de la premisa de que las prácticas paradigmáticas lo son, primero, porque buscan refuncionalizar el sistema cerrado de las expectativas que el individuo pretende cubrir para ser aceptado por un grupo; segundo, porque buscan desarrollar una actitud que se repita en el tiempo hasta formar una cultura; con ello, abrir el sistema, es decir, que se de una toma de conciencia para que la comunidad proponga cambios mediante una experiencia de diferencia significativa en torno a la manera en que se lleva a cabo la Educación Indígena.

Gráfica I.11
Ciclo para la formación de la Cultura



Fuente: elaboración propia.

En el presente trabajo ubicamos dos de las contribuciones de la teoría crítica que son la subjetividad de la vida social y la dialéctica respecto de la totalidad social. Por un lado, el marxismo se centró en las estructuras económicas para explicar la dominación capitalista de la sociedad, dejando de lado la parte subjetiva de la vida social como la cultura y sus implicaciones; y la dialéctica comprendida como la relación existente entre algún aspecto o fenómeno de la sociedad y los individuos con la historia, la estructura social como un todo, dicha mirada, nos permitirá observar en este trabajo, la participación de sus protagonistas: alumnos, alumnas, docentes, comunidad y directivos, todas y todos vinculados con la Educación Indígena.

Lo anterior desde la idea central de que la sociedad y la cultura son resultado de las interacciones entre individuos y de estos con la sociedad, por lo que "la dominación en el mundo moderno" se trasladó "desde la economía al reino cultural",[30] de acuerdo con los teóricos críticos la racionalidad formal se define irreflexivamente como "adecuación de los medios más efectivos a cualquier propósito determinado",[31] lo que se traduce desde un pensamiento tecnocrático a ser útil a las fuerzas dominantes y para evitar la emancipación de la gente. "La meta es simplemente encontrar los medios más efectivos para alcanzar cualquier fin importante para los que están en el poder".[32]

Es importante insistir, que desde la postura crítica, se supera la noción individualista del sujeto y se crea la categoría de intersubjetividad que es una razón colectiva comunicativa, mediada por el lenguaje y es lo que permite a los humanos generar consensos. Se rescatan los conceptos de sujeto y proyecto emancipador para transformar el sistema social imperante, donde los pueblos indígenas tienen mucho que aportar en tanto su organización colectiva y las especificidades de su cultura, su contexto y también su propia problematización. Al ser un movimiento dialéctico, la cultura está viva, necesita criticarse a sí misma para reformularse y avanzar, es el caso de algunas mujeres indígenas que han cuestionado su formación y la de sus comunidades para repensar el papel social y político que ahora pueden ocupar dentro y fuera de sus propios pueblos. Los movimientos indígenas también son una muestra de estas prácticas culturales emancipadoras, al cuestionar su posición en las estructuras de gobierno y organizarse para avanzar, en el mejor de los casos, hacia un papel protagónico transformando su propia costumbre de considerar "la palabra del gobierno" como la autoridad, aún por encima de sus propios derechos, ha cambiado, en el caso de México, el zapatismo abrió una posibilidad de reconocimiento diferente que aún está pendiente.

Finalmente, desde esta óptica crítica, la realidad permite incidir en la transformación de la sociedad porque se hace cargo conceptualmente de unos dinamismos ya presentes en la misma realidad social, ahora bien, para la etnografía, como técnica para estudiar costumbres y tradiciones de los pueblos, el concepto de cultura entendido como producción y reproducción de sentido, significado y conciencia, adquiere un sentido descriptivo. Al interior de esta corriente sociológica existen dos vertientes:

- La universalista, iniciada por Edward Burnett Tylor.[33] La define como "un todo complejo que comprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y las otras capacidades o hábitos adquiridos por el hombre en tanto miembro de la sociedad".[34]
- La particularista, de Franz Boas.[35] Quien considera que la diferencia esencial entre grupos humanos es cultural y no racial. Construye su concepto a partir de que no hay diferencia de naturaleza biológica solamente de conocimientos, creencias, moral, etcétera, o sea en "cultura adquirida" y por lo tanto no es innata. Para Boas existen culturas sin leyes generales de evolución, por sí misma cada una representa una totalidad singular.

Capítulo II

La Dirección General de Educación Indígena

II. La Dirección General de Educación Indígena

Los derechos nos hermanan, nos acercan, son un puente que se extiende entre seres humanos que en el camino siguen su afán por contribuir con su experiencia y conocimientos, para que este planeta tenga un mejor futuro y aquellos que han estado en condiciones vulneradas avancen, crezcan y tengan las mismas oportunidades.[36]

La historia reciente de la DGEI inicia en 2008 cuando se hizo una reformulación de procesos y prácticas para instaurar un marco teórico metodológico que, a la par de recuperar décadas de historia y contribuciones, generase un "lenguaje común" en términos de responsabilidad ética y suma de voluntades, tanto de los nuevos cuadros que se integraban a esta etapa, como de las personas trabajadoras que en algunos casos estaban a punto de jubilarse, o con más de veinte años de servicio o con una serie de demandas específicas derivadas de conflictos anteriores:

Había que diseñar una serie de estrategias que dieran cuenta desde el inicio de la nueva gestión la intención general: una educación incluyente en el marco de la diversidad, lo que significaba sumar voluntades, no dividirlas, reconocer trabajos, escuchar afirmaciones, rescatar propuestas, dialogar hasta encontrar puntos en común, entre lo hecho y lo que era viable de hacer para generar bases flexibles de participación, apostamos a que las y los trabajadores se sumarían a una dinámica laboral diferente, en la que ya no había tiempo que perder, si queríamos una gestión con resultados y beneficiar a los pueblos indígenas, ese era nuestro punto en común, en eso estábamos todos, todas de acuerdo.[37]

Lo interesante al llegar a la DGEI fue revisar, valorar toda la historia, reconocer lo hecho y afianzar aquello que era útil para reformular los Marcos Curriculares, busqué integrar a las personas, considerar su experiencia porque cada una la tiene, estar en una institución durante tantos años posibilita el conocimiento de los disipositivos que ha visto a lo largo de su historia como persona, como parte de su inscripción en los procesos educativos, en la construcción de conocimiento hay que considerar y valorar lo que constituye al sujeto.[38]

Las perspectivas que se plantea la DGEI contemplan varios factores y actores, y están vistas desde: lo pedagógico y curricular, la relación escuela-comunidad, los docentes, las disciplinas.

Trabajar con los factores internos y de contexto externo (capital social y cultural):

- Buscar que las escuelas compensen desventajas de contexto.
- Diagnosticar las diferencias de contexto.

- Tener más evidencias empíricas de las prácticas en el aula.
- Seguir potenciando aspectos del conocimiento disciplinar y pedagógico en los docentes.
- Favorecer el trabajo con los docentes, recurso educativo primordial.
- Abordar más los problemas del aprendizaje de los estudiantes indígenas desde la investigación.
- Continuar la construcción de un modelo educativo que integre la diversidad de modalidades de atención a estudiantes indígenas.
- Fortalecer el bilingüismo en los tramos de educación inicial, preescolar 1 y 2 grados. (Demostrar que esto y los ambientes culturalmente pertinentes en la escuela, son más eficaces y ofrecen mayores aprendizajes que la educación regular, con marcos curriculares adecuados, materiales y docentes).
- Realizar estudios de la adquisición inicial de la lengua escrita por grupo étnico:

[…] fuimos bastante rápido partiendo de, primero, fundar o replantearnos cuál sería la misión, cuál sería la visión que queríamos de una Dirección General que asumiera un liderazgo en el desarrollo educativo de los pueblos indígenas y en sus tres componentes sobre los que tenemos atribuciones: los recursos y materiales educativos bilingües, plurilingües con pertinencia lingüística y cultural; la profesionalización de un subsistema donde el mito es que es educación de segunda porque los profesores no son profesores –rompimos con eso–; y tercero, la innovación pedagógica que implica no solamente el nivel de alta especialización –que sí requiere trabajar en grupos multigrado, bilingüe, plurilingüe en condiciones adversas–, sino también, en consideración a estas condiciones adversas, poder hacer una intervención mucho más integral, holística, mucho más participativa con todos los actores para, precisamente, cumplir los supuestos normativos para que tenga lugar la educación pública en la diversidad, y por otro lado involucrar más a sus agentes y hacerlos partícipes en los retos y en las definiciones desde la planeación hasta la priorización de actividades. Y donde la gestión en cuestión escolar, la institucional, la sectorial, ha sido un referente muy importante, sin perder el foco de que nuestras obligaciones radican en que un modelo educativo funcione con todos sus componentes: agentes profesionalizados, recursos y materiales disponibles, innovación pedagógica, y a lo que nosotros agregamos la gestión […] Lo primero es que yo tengo mucho respeto por lo público. Yo estimo, tengo en alta estima lo que se puede lograr desde la gestión pública.

Lo crucial es que las primeras palabras que puedan pronunciar los niños, las primeras palabras que puedan expresar, con las que puedan nombrar al mundo […] tengan como prioridad nombrar su mundo, en su propia lengua materna".[39]

A partir de 2008 la DGEI, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, ha venido impulsando una política de educación bilingüe con acento prioritario en la lengua materna, que reconozca los derechos humanos de los pueblos indígenas y el aporte que ofrecen las diversas culturas que coexisten en México para constituirnos como una nación rica en saberes, tradiciones, costumbres, lenguas, patrimonio histórico y artístico.

El derecho a la equidad en la diversidad ha sido llevado por la DGEI a sus niveles más altos desarrollando una política de escuela orientada a la inclusión, a partir del reconocimiento de las realidades que viven los niños y las niñas indígenas en contextos rurales y urbanos, obligados a la migración temporal o definitiva. Por ello, el modelo de escuela que se ha venido impulsando visualiza al multilingüismo como una acción educativa dirigida a integrar efectivamente a todos los alumnos y las alumnas y procurar sus adquisiciones académicas. A continuación se sistematizan una serie de elementos y testimonios de una institución que, entre otras miradas, incorporó la de los derechos humanos, y se expone la experiencia que se ha denominado "prácticas paradigmáticas". Porque el reconocimiento del derecho a la educación de los pueblos indígenas como una posibilidad de desarrollo con identidad y dignidad, requiere de decisiones puntuales. La DGEI, como estrategia de fortalecimiento de la gestión para la calidad de la Educación Indígena ha estimulado la suma de voluntades y esfuerzos que dan como resultado el cumplimiento de un objetivo común con plazos de tiempo puntuales y un impacto mayor, en este caso, elevando el rendimiento académico de las y los alumnos indígenas.

Un objetivo de tan largo aliento como este implicaba replantear el funcionamiento, operación, conducción, seguimiento y evaluación de los procesos educativos en los estados en los que se imparte Educación Indígena.

Esto significó establecer prioridades:

- Una reestructuración operativa que exigía ajustar las claves de las plazas y las responsabilidades de las diferentes figuras que intervienen en el proceso educativo indígena.
- Fortalecer la infraestructura educativa, o sea, mejorar los espacios educativos o crear nuevas instalaciones, así como dotar de equipamiento básico en nuevas tecnologías a los albergues indígenas. Sin embargo, a la par era imprescindible en algunas ocasiones mejorar la infraestructura municipal básica (electricidad, caminos, instalaciones hidráulicas, etcétera).
- Diseñar e impulsar procesos de formación profesional constantes, basados en el dominio de contenidos y la mejora de las prácticas docentes, de los mentores, en los Marcos y Parámetros Curriculares desarrollados en el marco de la innovadora política educativa impulsada por la DGEI, así como en el manejo de las lenguas indígenas y en el uso de nuevas tecnologías.
- Elaboración de materiales didácticos de apoyo en las lenguas indígenas, a la par de incorporar nuevas tecnologías a los procesos educativos y de la formación continua de los docentes.

La DGEI se planteó dos objetivos específicos:

- Generar en cada estado mesas interinstitucionales que permitan operar acuerdos, nacionales y estatales, en corresponsabilidad con las autoridades de los estados y municipios, a través de planes de acción y programas operativos compartidos.
- Apoyar en el diseño de procesos de coordinación y operación de estrategias locales para la detección y solución de necesidades y problemáticas en los servicios de Educación Indígena, mediante la integración de equipos y recursos interinstitucionales.

Con la finalidad de lograr los objetivos propuestos, la DGEI convocó en abril de 2008 a las autoridades estatales y los responsables de Educación Indígena de Chiapas, Chihuahua, Durango, Guerrero, Jalisco, Nayarit, Oaxaca, Quintana Roo y San Luis Potosí a sumarse a la Estrategia de Fortalecimiento de la Gestión para la Calidad de la Educación Indígena.

Se solicitó, entonces, a los convocados identificar las condiciones que garantizaran que la Educación Indígena fuese considerada en esquemas de mayor equidad, pero reconociéndose que los problemas en cada estado, aunque similares, tenían diversas magnitudes.

La continuación de este trabajo de diagnóstico operativo fue el establecimiento de la base fundamental sobre la que descansa la estrategia: las mesas de trabajo interinstitucionales, que son un medio de coordinación que revisa, analiza y acuerda un conjunto de iniciativas que habrán de desencadenarse. El objetivo de dichas mesas implica que no se les conciba como una instancia más que se agrega al cúmulo de pasos y mecanismos requeridos para operar acciones, sino como el espacio en donde se planea la intervención de cada institución participante, a efecto de no duplicar esfuerzos y de eficientar la implementación de proyectos y programas, además de contribuir al seguimiento conjunto y la evaluación compartida.

En virtud de los resultados obtenidos en el trabajo con el primer grupo, en octubre de 2008 se buscó atender los estados donde había mayor cantidad de escuelas indígenas, así como la región maya: Campeche, Hidalgo, Puebla, Querétaro, Sonora, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

El ciclo de incorporación de estados con Educación Indígena se cierra en el primer semestre de 2009, con los estados de Baja California, Estado de México, Guanajuato, Michoacán, Morelos, Sinaloa y Tlaxcala.

En estas 24 entidades de la República se ha venido trabajando bajo las siguientes líneas de acción:

- La coordinación de acciones estatales y la integración de recursos interinstitucionales de nivel federal, estatal y municipal, para abatir rezagos en cobertura, infraestructura, equipamiento, uso de nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), capacitación de maestros bilingües y transparencia en la asignación de plazas.

- La orientación y acompañamiento constante con las entidades, para mantener e incrementar sus resultados, a través de esquemas de colaboración con estados pares, proyectos regionales y programas compartidos interinstitucional e interestatalmente.
- El seguimiento y evaluación tanto de los procesos en general, como de los resultados, para lograr que la población pueda acceder a una educación de calidad y, con ello, a los avances en materia de aprovechamiento escolar.
- El uso y desarrollo de nuevas tecnologías, así como de sistemas compartidos de información, para que se conviertan en la plataforma de los procesos de toma de decisiones y en un instrumento de difusión permanente de acciones y resultados.
- La participación activa de todos los integrantes del Sistema Educativo Nacional, alumnos, alumnas, padres de familia y de otros actores sociales en el proceso educativo, para consolidar el enfoque integral de la educación.

La gran fortaleza de la estrategia radica en la alineación y la articulación de esfuerzos, en concordancia con las funciones y recursos de los que dispone cada una de las instituciones y dependencias participantes, esto es, en la conjugación de las posibilidades de cada cual.

La aplicación de la estrategia tuvo resultados inmediatos, pues en la prueba ENLACE 2009, las escuelas indígenas "revirtieron la tendencia a la baja y mejoraron dos y casi tres veces más que el promedio de todos los tipos de escuelas primarias en matemáticas y español, respectivamente, al incrementar sus resultados por encima del 100 por ciento en los puntajes de ambas asignaturas, en relación a ENLACE 2008".[40]

Dicha tendencia muestra consistencia, ya que en 2011, los alumnos de escuelas indígenas que tuvieron un aprovechamiento en matemáticas ubicado en "bueno y excelente" aumentó 6% respecto al año anterior, el doble que los estudiantes de escuelas generales. En el conocimiento de la lengua española, superaron a otras escuelas con 3.7 % de avance, mientras las escuelas generales adelantaron tres puntos y las escuelas privadas no registraron avance.

La Estrategia de Fortalecimiento de la Gestión para la Calidad de la Educación Indígena recupera el significado de la palabra sinergia: el resultado de una acción concertada es mayor que la simple suma de sus individualidades.

Pero el logro de resultados a corto plazo, en menos de 4 años, ha sido producto de la concertación y suma de esfuerzos de las entidades y las instituciones públicas involucradas en la Política de Educación Indígena (PEI) instrumentada por la DGEI, pues su génesis radica también en cuatro innovadores programas, que igualmente constituyen ejemplos de prácticas paradigmáticas, su desarrollo y constitución cobran un sentido relevante del que este documento dará cuenta.

Una herramienta fundamental es el *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad*,[41] desarrollado por la DGEI, pues contiene la orientación necesaria para educar en apego a los valores culturales y lingüísticos de los diversos grupos étnicos, en cualquier comunidad educativa del territorio nacional.

En el Marco curricular se encuentran contenidos los conocimientos de las culturas indígenas y también de los migrantes, sin perder de vista dos aspectos sumamente importantes: la contextualización y la diversificación.

La contextualización implica la indagación, la profundización y la inclusión de los saberes locales; ello está indisolublemente ligado a la cosmovisión de los pueblos indígenas, a su relación con la naturaleza y con el mundo, y cómo se perciben a sí mismos, pero también a la construcción que se deriva de la experiencia intercultural que produce el fenómeno migratorio.

La diversificación parte de la identificación de la diversidad y busca el aprovechamiento pedagógico de los conocimientos de las culturas indígenas y migrantes para incorporarlas y convertirlas en secuencias de aprendizaje (actividades, situaciones y/o secuencias didácticas). Gracias a la diversificación, se definen, con un enfoque centrado en el desarrollo de competencias, los aprendizajes esperados e imprescindibles desde los saberes de la comunidad local y educativa.

Es decir, el *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena*, deviene en un conjunto de:

> ***Mecanismos e instrumentos políticos, pedagógicos y didácticos para engarzar los aprendizajes escolares que la sociedad mexicana requiere para sus niños con los que las culturas indígenas necesitan para desarrollarse desde sus propias representaciones del mundo, mismas que constituyen un legado universal. Pero también se crean con el fin de que esta vinculación sea una integración que favorezca al resto de las culturas y sociedades, en pos de su crecimiento respetuoso con justicia y formación ciudadana.***[42]

Esto lo entiende muy bien Jorge Luis Maravillas Ponce, quien funge como Apoyo Técnico para Preescolar (ATP) de la escuela primaria Liberación, de la localidad Las Higueras, en el municipio de El Nayar, Nayarit:

> ***Los Marcos Curriculares son una herramienta muy importante pues nos permiten retomar las raíces y la cultura de los maestros y los alumnos para convertirlas en los proyectos educativos que llevamos a cabo con el apoyo de los padres y las autoridades.***
>
> ***También hay dificultades: algunas comunidades son mixtas, es decir, de indígenas y mestizos; otras son plurilingües y los alumnos hablan español, cora, huichol, mexicanero y otras lenguas, un hecho que dificulta la comunicación en el aula. Pero eso no importa, es una dificultad y nosotros tenemos que enfrentarla.***[43]

Y nuevamente, la herramienta que tienen los docentes para enfrentar este tipo de dificultades es el *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena*, cuyo objetivo es la instrumentación de un modelo de educación intercultural bilingüe y, en caso necesario, plurilingüe, donde lo fundamental es que los niños y las niñas indígenas perfeccionen el dominio de su lengua materna, teniendo al español como segunda lengua y como una opción que facilite la comunicación en el aula.

Esta perspectiva del *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena* parte de la convicción de que un mejor dominio de la lengua materna otorga a los niños una mayor confianza y capacidad para utilizarla en diversos ámbitos sociales, inclusive en aquellos en los que dicha lengua no es muy utilizada. Paralelamente ofrece a los niños la posibilidad de comprender la riqueza de su herencia lingüística y cultural (aumentando su autoestima, confianza en sí mismos y afianzando su identidad de pueblo), así como los conocimientos, los valores y las actitudes que se requieren para integrarse a un mundo caracterizado por la diversidad y el contacto entre diferentes pueblos. Por otra parte, ampliar el uso de la lengua materna en el contexto escolar, tanto en su calidad de objeto de estudio como medio de instrucción, ha contribuido a mejorar el desempeño escolar de los alumnos.

Y de manera paralela, la DGEI asume la enseñanza del español como segunda lengua desde una perspectiva de derechos humanos y de igualdad de oportunidades, pues es una condición indispensable para fortalecer el desempeño escolar de las niñas y los niños indígenas y abrirles puentes de acceso a niveles educativos superiores y a nuevas oportunidades de desarrollo humano.

Esta experiencia paradigmática ha despertado el interés de los sistemas dedicados a la formación de profesores, que están buscando alinear la currícula de formación de docentes con el Marco Curricular de la Educación Inicial.

Un aspecto muy importante que consideran los Marcos Curriculares es la atención a los niños y las niñas con capacidades diferentes, lo cual implica hacer realidad el derecho a la equidad, a la par de incluir en el sistema escolarizado a quienes se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad y desventaja social.

Las diversas formas de discapacidad son barreras para el aprendizaje y la participación social y se encuentran determinadas por las características de cada niño o niña, por el contexto educativo y el ámbito cultural y social en el que se han desarrollado.

Con la finalidad de convertir esas barreras en ventanas de oportunidad para la formación de los niños y las niñas, la DGEI ha puesto en marcha líneas de acción entre las que se cuenta la capacitación a docentes, así como incorporar en la enseñanza de la escritura el lenguaje de señas y la elaboración de materiales didácticos en sistema Braille, por mencionar algunas acciones.

A los docentes se les brinda capacitación para que se apropien de un conjunto de estrategias didácticas y metodológicas para diversificar la enseñanza de acuerdo con las características y las posibilidades de aprendizaje de cada alumna y alumno. Así, se busca que los profesores tengan las competencias necesarias para elaborar planeaciones didácticas pertinentes, realizar adaptaciones curriculares, adecuar el sistema de eva-

luación, gestionar apoyo psicopedagógico, saber utilizar metodologías y materiales para los niños y las niñas con necesidades educativas especiales y diseñar diferentes formas de organización escolar.

Los resultados han sido alentadores y las experiencias de los profesores son por demás gratificantes, como lo explica Clara Pascual García, profesora del centro de educación preescolar Benito Juárez, de la localidad de Santa María Zacatepec, en el municipio de Putla de Guerrero, Oaxaca:

> *Estudié una maestría en necesidades educativas especiales y eso tiene un gran valor para nuestro centro. Ahorita ya estamos trabajando con Braille, con el lenguaje de señas, y también estoy atendiendo a un niño con Síndrome de Down.*
>
> *Mi trabajo me gusta mucho. Me siento muy contenta de que se noten sus resultados, porque los niños que tienen necesidades educativas especiales también pueden aprender. No importa si padecen Down, parálisis cerebral, hipoacusia o alguna otra cosa. Ellos aprenden y eso mejora sus vidas y la de sus familias. Antes no era raro que los padres los escondieran o los negaran. Aquí no solo logramos que los acepten, sino que también aprendan y, en algunos casos, que puedan valerse por sí mismos.*[44]

II.1 Reto, Compromiso, Necesidad y Obligación de los Docentes de Educación Indígena

Un componente imprescindible de la PEI que ha venido impulsando la DGEI de 2008 a la fecha son los profesores, pues ellos son los responsables últimos y directos de su cristalización en las aulas.

En este entendido, se instrumentó una práctica paradigmática sumamente importante: la Estrategia para la profesionalización de docentes de Educación Indígena, que viene a ser la culminación de un conjunto de esfuerzos de diversas instituciones en donde se consideran las necesidades de formación individuales y colectivas, y donde los conocimientos adquiridos mediante la experiencia laboral como docentes, tienen un papel preponderante.

A partir de la labor interinstitucional surgió la conformación del Grupo Técnico, cuya función es construir propuestas integrales para la nivelación y profesionalización de los docentes de Educación Indígena, y está integrado por responsables de Educación Indígena de los estados, representantes de diversas áreas de la SEP e instituciones académicas como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), entre otras.

Todos estos esfuerzos apuntan hacia la capacitación a los docentes, en primera instancia, para que manejen el *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena* y para que potencien el caudal de aprendizajes que este les ofrece al propiciar el surgimiento de innovaciones en la didáctica escolar a partir de su experiencia laboral, al exhortarles a elaborar nuevos materiales de apoyo con base en su especialización como recuperadores y difusores de las lenguas indígenas, y a que realicen actividades que incluyan de manera adecuada y pertinente las aspiraciones, valores, saberes, conocimientos y lenguas de los pueblos originarios.

A la par, forman parte de esta estrategia las acciones de asesoría y acompañamiento de los profesores de educación inicial por parte de equipos técnicos y autoridades educativas, así como de otros expertos.

Todo gran esfuerzo debe tener una compensación. Con esa finalidad y como parte de la Estrategia para la profesionalización de docentes de Educación Indígena se formalizó un acuerdo institucional para definir el "Perfil de Competencias Docentes, Referentes para la Formación y Profesionalización Docente en Contextos Indígenas", a partir del cual se alinearon los procesos de formación para docentes indígenas en la UPN y en las Escuelas Normales. Como resultado de ello, de 2007 a 2011 se había titulado a más de 7 mil docentes como profesionales educativos, en tanto que 19 mil docentes y directivos se inscribieron en procesos de formación y actualización.

Otra gran apuesta paradigmática es la creación de la Red de Profesionales de la Educación Indígena, misma que nace de la necesidad de construir un espacio de diálogo que coadyuve para alcanzar una educación de calidad, pertinente y que apuntale la equidad en la diversidad.

Surge a raíz de la realización de reuniones académicas donde los docentes comparten los saberes conseguidos en su labor cotidiana frente a grupo y las experiencias pedagógicas alternativas que han llevado a cabo con buenos resultados.

La Red de Profesionales de la Educación Indígena se constituye para reconocer las voces de los maestros, investigadores y funcionarios que tienen mucho que aportar para lograr una Educación Indígena plural, flexible e incluyente, que atienda a la población indígena del país con alta calidad educativa. Por ello, está integrada por docentes que han diseñado propuestas didácticas alternativas o bien, por docentes que han identificado retos que no logran superar y requieren apoyo para lograrlo.

El profesor Raúl Bruno Martínez, de la primaria Moctezuma de la colonia Nueva Jerusalén, de Tlapa de Comonfort, en el estado de Guerrero, evidencia las bondades de esta experiencia:

> ***Gracias a estas reuniones todos fuimos aprendiendo a trabajar en grupos multigrado. Nos enteramos de la transversalidad, de la posibilidad de que una misma clase agrupara a todos los alumnos. Con las experiencias que mis compañeros me regalaron pude hacer mejor mi trabajo. En las reuniones nacionales conocemos a profesores de todo el país y ellos tienen muchos conocimientos que nos abren el camino y los ojos.***

Lo más interesante de la Red es compartir las experiencias. Cada uno de nosotros trabaja de una manera diferente y algunos tienen más éxito que otros. Es importante que lo que sale bien se aplique en otros lados, aunque haya que adaptarlo a los contextos, porque se corre el riesgo de que no salga igual por tratarse de una comunidad distinta.

Y sí, en la Red todos aprendemos, todos intercambiamos saberes.[45]

La Red de Profesionales de la Educación Indígena cuenta con un portal en internet, el cual funge como foro donde los docentes e investigadores comparten sus experiencias pedagógicas para que sean retomadas y replicadas por quien lo desee, en cualquier momento.

Los integrantes de la Red han sostenido dos reuniones nacionales y una internacional, y entre sus proyectos próximos se encuentra la constitución de una red latinoamericana de profesionales de la Educación Indígena.

En el marco de las reuniones de la Red de Profesionales de la Educación Indígena se ha impartido el Taller de Sistematización de experiencias docentes, el cual surge de la necesidad de registrar las prácticas de la gestión educativa, los proyectos didácticos, las dinámicas dentro y fuera del aula que han obtenido un resultado sobresaliente.

En el taller se brindan elementos a los docentes para que identifiquen fortalezas y debilidades en su práctica laboral cotidiana, en aras de mejorar sus habilidades pedagógicas. Para el efecto, se enseña a los docentes a llevar un registro sistemático de su trabajo, y se les proporcionan herramientas para que plasmen sus proyectos y experiencias en documentos con un sustento académico.

Lo valioso de la experiencia lo refiere con claridad Víctor Vélez de la Cruz, formador nacional de la supervisión de primaria con sede en Tlalchinol, en el estado de Hidalgo:

La sistematización es un método muy poderoso: le proporciona al maestro, al director y al ATP los elementos que necesitan para profesionalizar sus labores y brindar una educación de calidad. Se trata de un proceso continuo. El docente debe sistematizar y seguir sistematizando todas sus experiencias, para poder transformar su práctica y contar con un recurso metodológico que le permitirá enfrentar los problemas de la educación multicultural y multilingüística.

La sistematización se puede aplicar en cualquier campo: el estudio de la lengua, de la cultura, vamos, hasta en los proyectos científicos. Ella nos permite extraer de la realidad los hechos que ya pasaron. Tiene la intención de recuperar los saberes sin romper con la cultura de las comunidades. Respeta las diferencias y trata de recuperar los mecanismos que permiten al maestro llevar a cabo su quehacer mientras incorpora lo étnico en el desarrollo de contenidos.

Sí, la sistematización es nuestra principal herramienta.[46]

A la par de este proceso de crecimiento interno de la DGEI fue el momento del crecimiento en su labor social y de hermanamiento internacional, así, durante los años 2009 y 2010 se desarrolló el proyecto Democracia y Educación Indígena: Prácticas con Equidad, con el apoyo técnico y financiero del Fondo de Cooperación Horizontal del Programa Interamericano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas de la Organización de los Estados Americanos (OEA). Los buenos resultados de esta experiencia no solo se evidenciaron en el cumplimiento de los objetivos sino en la continuación y reforzamiento del plan de acción que se elaboró en el marco del mencionado proyecto.

El desarrollo de la segunda fase de dicho proyecto en el año 2012, apoyado nuevamente por el Fondo de Cooperación Horizontal, brindó la posibilidad de realizar un avance sustantivo de la política pública y del plan de acción iniciados anteriormente por la DGEI, fortaleciendo así la progresividad y las acciones afirmativas para el derecho a la educación de los pueblos y de las mujeres indígenas, sumando el tema de migración. La asistencia técnica brindada a la DGEI por parte de la Defensoría del Pueblo de Colombia, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos Costa Rica, la Universidad Indígena Boliviana Aymara "Tupak Katari" y la Unidad de Educación y Promoción del Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile fue fundamental para promover y difundir el derecho a la educación de los pueblos indígenas mediante la creación de un instrumento estratégico que constituyó un espacio de diálogo, reflexión e intercambio de experiencias, logros y alcances en el marco de la democracia y sus implicaciones en la autonomía de los pueblos y las naciones.

Se sumó al proyecto la finalidad de fortalecer las prácticas de cooperación entre distintas instituciones pertenecientes a los estados miembros de la OEA que tienen experiencia en el campo de la educación, específicamente en derechos humanos, género, equidad y derechos de los pueblos indígenas.

La experiencia de cooperación generó la creación de la Cátedra "Derecho a la Educación de los Pueblos Indígenas, migrantes y género" la cual contempla el desarrollo de una serie de estrategias destinadas a la promoción y la difusión del Derecho a la Educación de los Pueblos Indígenas, migrantes y población en riesgo de exclusión educativa. La creación de la Cátedra y la formulación de los lineamientos generales del Programa del Derecho a la Educación, no solo dieron la oportunidad de acceder y mejorar el conocimiento acerca del tema, sino que se constituyeron en un espacio regional permanente de discusión e intercambio de experiencias.

Las actividades realizadas durante la misión de asistencia técnica se centraron principalmente en el intercambio de conocimientos y metodologías sobre los procesos de construcción del diseño curricular para la Educación Indígena en el ámbito formal en México. Se recibieron aportes concretos en el ámbito de la profesionalización docente para la capacitación y la formación de una ciudadanía intercultural; una propuesta curricular incluyente mediante un aprendizaje cooperativo, ético y socialmente responsable hacia los pueblos indígenas.

Las instituciones proveedoras de la asistencia técnica, conjuntamente con personal de la DGEI y con las demás instituciones convocadas, se reunieron durante seis días en la Ciudad de México, con los objetivos de:

- Fortalecer la formación y capacidades en el reconocimiento de los derechos indígenas y la construcción de estos pueblos de su propia ciudadanía mediante el intercambio de experiencias académicas, culturales, sociales e institucionales.
- Concretar la creación de la Cátedra del Derecho a la Educación de los Pueblos Indígenas, migrantes y género así como de los lineamientos generales del Programa del Derecho a la Educación de los Pueblos Indígenas, Migrantes y Género.

Para el logro de estos objetivos una de las principales actividades llevada adelante, fue la formación y capacitación de líderes mujeres indígenas así como de representantes de los pueblos indígenas y de la población migrante, ya que se esperaba que fuesen los mismos pueblos y mujeres quienes, a partir del apoyo de la DGEI, hagan sus acuerdos y mandatos generales.

La cooperación impactó positivamente también en la incorporación del tema de los derechos en sentido amplio de la población indígena, y en particular en el tema del derecho a la educación. Esto se puede apreciar en el incremento de resultados favorables en las evaluaciones nacionales sobre logro educativo y los datos estadísticos que señalan una mejora en los indicadores básicos del sistema educativo mexicano. En el mismo sentido, se incrementaron los espacios en los cuales el tema de los derechos constituye el eje de la revisión de avances y logros en el terreno de la equidad y la igualdad de oportunidades; tal como se aprecia en el logro de metas de programas de atención específica de la población migrante y en el caso de madres jóvenes y jóvenes embarazadas que no han concluido su educación básica, al incrementarse las coberturas de atención en cada caso.

Durante las actividades de asistencia técnica se logró reunir y capacitar a 111 participantes funcionarias y funcionarios que tomaban decisiones en el marco de la normatividad de la DGEI, entre los que se encuentran del Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim) y Programa Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas (Promajoven). Además, se establecieron los lineamientos generales para establecer la Cátedra como posibilidad para gestar un programa específico del derecho a la educación de los pueblos indígenas, género y migrantes, con miras a darle continuidad por parte de las diferentes direcciones de la DGEI, así como por aquellas instituciones académicas interesadas en asumirla.

II.2 Los Programas y Estrategias de la DGEI en favor de la Calidad Educativa Indígena

A fin de atender los derechos de los pueblos indígenas a recibir una educación de calidad con equidad, la DGEI viene desarrollando los siguientes programas:

Programa Asesor Técnico Pedagógico

Cuyo propósito es: "Coadyuvar en la mejora de la práctica pedagógica de las y los docentes de Educación Indígena, a través de asesorías técnico pedagógicas, que contribuyan a elevar la calidad de la educación de niñas y niños indígenas y mejoren el nivel de logro educativo, dentro del marco de la Educación Intercultural Bilingüe".[47]

Su meta para 2012 fue "Atender a 40,000 docentes de educación preescolar y primaria, asesorados por el PATP [Programa Asesor Técnico Pedagógico]".[48] Sus indicadores son el porcentaje de docentes asesorados por el PATP y el porcentaje de docentes que manifiestan mejorar su práctica pedagógica a partir de las asesorías del ATP.

Fortalecimiento a la Gestión para la Calidad de la Educación Indígena

Su propósito fue "Generar en las entidades compromisos con las autoridades e instituciones vinculadas a la Educación Indígena, para el desarrollo de acciones de impacto a la calidad".[49] Su meta para el 2012 fue el "Acompañamiento de las acciones derivadas de los acuerdos interinstitucionales en 24 estados".[50]

Su indicador fue el número de acciones de impacto logradas. La DGEI diseñó esta estrategia como una herramienta para articular esfuerzos a nivel federal y estatal, pero también municipal e institucional, para promover la confluencia de acciones y recursos a favor de la calidad educativa para las poblaciones indígenas.

Red de Profesionales de la Educación Indígena

Con el propósito de: "Formación entre pares y recuperación de buenas prácticas".[51] Su meta en 2012 fue la "Operación en 24 entidades que atienden escuelas de Educación Indígena".[52]

Con el indicador de número de Redes locales establecidas en las regiones.

Desarrollo Curricular y Pedagógico

Con el propósito de "Mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje en las escuelas de Educación Indígena con propuestas de gestión curricular, pedagógicas y de evaluación innovadoras y pertinentes".[53]

Con la meta para el 2012 de "24 propuestas curriculares pedagógicas y de evaluación pertinentes cultural y lingüísticamente en matemáticas, ciencias, español y de lengua indígena".[54]

Con el indicador de porcentaje por entidad de las escuelas de Educación Indígena que aplican las propuestas curriculares, pedagógicas y de evaluación.

Fortalecimiento Curricular Bilingüe Indígena

El propósito fue "Contribuir a la mejora de las competencias lingüísticas a través de las prácticas sociales en lengua indígena y en español",[55] la meta para el 2012 de "Aplicar los programas de estudio y los proyectos didácticos de 15 lenguas indígenas y el español".[56] Con indicador de porcentaje de estudiantes beneficiados por los programas de estudio y proyectos didácticos.

Profesionalización de Docentes, Personal Directivo y Apoyo Técnico de Educación Indígena

El propósito fue "atender, coordinar y promover la formación profesional y continua del personal directivo, docente y de apoyo técnico de Educación Indígena".[57] Con meta para el 2012 de "10.000 docentes, personal directivo y de apoyo técnico de Educación Indígena involucrados en procesos de formación, actualización y profesionalización".[58]

Con indicador de porcentaje de docentes, personal directivo y de apoyo técnico de Educación Indígena involucrados en procesos de formación, actualización y profesionalización.

Materiales Educativos para la Educación Indígena

El propósito fue "Diseñar, producir y distribuir los materiales educativos para la Educación Indígena para atender el fondo editorial de la DGEI".[59] Con meta para el 2012 de: "Producción y distribución de 1, 600, 000 libros de texto, para la Educación Indígena. Producción y distribución de 200 nuevos títulos en distintas lenguas para la biblioteca del aula indígena. Reproducción de 100 nuevos títulos de audio".[60] Con indicador de número de títulos producidos y distribuidos a las escuelas de Educación Indígena.

Tecnologías de la Información y la Comunicación en las Escuelas de Educación Indígena

El propósito fue "Apoyar los proyectos educativos de la DGEI a partir del uso de las tecnologías de la información y comunicación".[61] Con meta para el 2012 de: "Atención a 10,000 escuelas de Educación Indígena con proyectos que involucren el uso de tecnologías de información y comunicación. Incluye programa HDT".[62]

Como indicador el porcentaje de escuelas involucradas en los proyectos de la DGEI, que utilicen las TIC en la Educación Indígena.

Identidad y Cultura de los Pueblos Indígenas en las Escuelas de Educación Básica

El propósito fue "Difundir los conocimientos y saberes de las comunidades indígenas para contribuir a la investigación y desarrollo de materiales impresos, sobre la interculturalidad y bilingüismo en México".[63] Con la meta para el 2012 de "Difundir en 60, 000 escuelas de Educación Indígena al menos 150 trabajos de estudiantes de educación primaria".[64]

Con indicador de porcentaje de escuelas de educación básica involucradas y beneficiadas a partir de la difusión de interculturalidad y el bilingüismo en México.

II.3 La Política Editorial de la DGEI

Esta política refleja el respeto a la diversidad y a la dignidad de los pueblos indígenas, ya que se hace con base en un enfoque de derechos. La DGEI ha instrumentado una política editorial paradigmática en muchos sentidos, basada en el respeto a la diversidad y a la dignidad de los pueblos indígenas, así como en la aplicación de un enfoque de derechos.

Acordes con el *Marco Curricular para la Educación Inicial Indígena*, los materiales didácticos para educación preescolar y educación básica están construidos a partir del reconocimiento de que los educandos deben ser alfabetizados en su lengua materna, y una vez que ello se haya alcanzado, avanzar con la alfabetización en español como segunda lengua. Este principio permite que los escolares crezcan en un ambiente de reconocimiento a la cultura en la que nacieron y a través de la cual han aprendido a relacionarse con su entorno.

El libro *Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Preescolar. Cuaderno del alumno*,[65] es prolijo en este aspecto. Desde su portada se observan niños vestidos con trajes tradicionales, jugando, leyendo o conversando en un entorno rural pero que tiene contacto con espacios urbanos. En ese escenario destacan animales que los niños indígenas observan en su entorno, como un coyote, un perro o mariposas, así como otro animal que tiene un lugar preponderante en la cosmogonía de los pueblos originarios: el jaguar.

En la actividad 2 del mismo libro se observan animales que los niños pueden reconocer por haberlos observado en su entorno, como los patos, venados, tecolotes, jaguares, conejos, tortugas, águilas, por citar algunos.

En la actividad 3 "Mi familia", los niños pueden reconocer perfectamente a los integrantes de su primer entorno en esas ilustraciones, pues son personas de piel morena. Una abuelita con rebozo y falda, una mamá con blusa y falda como muchas madres de zonas rurales, un papá campesino armado de un morral y un azadón, un abuelito de cabello cano y calzado con huaraches, así como niños y niñas felices.

En la actividad 5 "¿Qué hacen?", destacan niños como aquellos que tendrán en sus manos el libro mencionado: niños que juegan con sus amigos, con su perro, niñas que dibujan lo que ven a su alrededor, adultos que trabajan en el campo o pastoreando a sus animales, mujeres vendiendo lo que cosecharon, y maestros enseñando a leer en lengua indígena.

Pero además, se enfatiza a los educandos que la alfabetización en su lengua materna es un derecho que el Estado Mexicano les reconoce. Como muestra de ello, se encuentran los siguientes textos extraídos de los materiales de apoyo para los maestros bilingües de educación primaria:

15. Explique a los alumnos que desde el punto de vista de la diversidad y el respeto a la cultura propia de los pueblos indígenas, existen derechos fundamentales que tienen los niños y que la escuela debe respetar y fomentar, por ejemplo: Los niños tienen derecho a hablar y a que se les hable en su lengua materna; a recibir educación en su propia lengua y a aprender español; a no ser discriminados por hablar una lengua indígena y a utilizar su vestimenta tradicional, entre otros.[66]

17. Cuando terminen de revisar e integrar en una sola hoja lo que cada equipo hizo, corrija lo que considere necesario y explique el concepto de derecho. Dígales: *Las necesidades son los derechos que tenemos para vivir bien y con dignidad, a tener cubiertas todas las necesidades para desarrollarnos en paz y plenamente, con amor y respeto*. De esta manera se introduce el concepto de derecho a partir del concepto de necesidad.[67]

Este enfoque de derechos es fundamental para que los niños crezcan con la convicción de que su cultura y su lengua han sido y siguen siendo importantes en la construcción de un país tan rico y diverso como es México, y que por esa razón ellos deben defender y mantener vigentes sus raíces, sus orígenes, haciendo uso de su lengua materna, de su vestimenta, y continuar con sus tradiciones y su forma de relacionarse con la naturaleza y con su entorno.

Pero además, se les hace patente la riqueza y la diversidad cultural y lingüística que conforman a la nación mexicana, para que comprendan el amplio mosaico de culturas en el que están inmersos, y le den su justo valor a esas otras culturas que perviven junto con la suya.

Nuevamente destaca en este aspecto el libro *Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Preescolar. Cuaderno del alumno*. Las 39 láminas que conforman esta publicación –llenas de color como es el mundo indígena– reflejan la diversidad étnica y lingüística de nuestro país, pues presentan los títulos de las lecciones, así como los nombres de las imágenes, en español y en alguna lengua indígena. Esta práctica paradigmática está acompañada por otra que sentará precedente en México en la lectoescritura en lenguas indígenas: la inclusión de grafías de lenguas indígenas en el alfabeto que se enseña a los educandos de preescolar.

El reconocimiento de la diversidad cultural también se encuentra presente en los libros de apoyo para maestros de primaria indígena que ha publicado la DGEI (para alfabetización en lenguas Náhuatl, Hñähñu, Maya, Tutunakú), como se evidencia en el siguiente texto donde se instruye al docente cómo explicar a sus alumnos la trascendencia de aprender a leer no solo en la lengua materna, sino en español y en otras lenguas originarias:

- Comprender y valorar la diversidad lingüística y el contacto entre culturas.
- Identificar lenguas diferentes a la propia y comprender el valor y la importancia de ser bilingüe.
- Participar en la escritura de textos en lengua hñahñu para ampliar y enriquecer la función de la escritura en la comunidad educativa.
- Familiarizarse y valorar la riqueza de la diversidad cultural y lingüística de su comunidad y región, los símbolos hñahñu tradicionales o la escritura de la antigüedad.[68]

La política editorial de la DGEI también se basa en un principio de inclusión, tanto de los niños migrantes (que por tal situación deben afrontar el reto de aprenden a leer y a escribir durante los periodos en que sus padres permanecen a la espera de la llegada de la siguiente cosecha), como de los niños jornaleros (que muchas veces deben sacrificar el tiempo de estudio por la necesidad de trabajar para ayudar a la familia a conseguir el sustento), e incluso de los niños con capacidades diferentes.

Para hacer frente a la problemática de los niños migrantes y jornaleros en los libros de apoyo para maestros se conmina a los docentes para que comprendan esta situación y brinden el apoyo necesario a este tipo de alumnos con la finalidad de evitar su deserción, adaptando la lógica escolar a las necesidades del niño, como se observa en el siguiente texto:

Ayude a los niños que se retrasan mucho porque han faltado a las sesiones. Después de una hora de clases o en los recreos, guíelos para completar sus trabajos o indíqueles que hagan los dibujos como tarea con la ayuda de algún compañero. La escuela tiene que hacer un esfuerzo para adaptarse a la realidad social y cultural de los niños y no solo esperar que sean ellos los únicos que tengan que adaptarse a la lógica escolar.[69]

Asimismo, con la finalidad de incluir a los niños con capacidades diferentes en la dinámica escolar, en el libro *Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Preescolar. Cuaderno del alumno*, se busca que los niños que estén en plenitud de sus capacidades perciban la diferencia como una oportunidad para aprender y colaborar apoyando a aquellos que no están en su misma situación. Para el efecto, se incluyen láminas en las que los nombres de los objetos están en el Lenguaje de Señas o en Sistema Braille. Esto más que con la finalidad de que los niños con capacidades diferentes sepan el nombre de dicho objeto, para que los otros niños conozcan estos otros lenguajes y se interesen por dominarlos.

Y un aspecto no menor es el relativo al enfoque de género que permea a esta maravillosa publicación de la DGEI, toda vez que en la lámina de la Actividad 5 se observa a un niño lavando trastes, a una niña y a un niño jugando juntos futbol, y a una niña brincando a un niño. Igualmente en la lámina de la Actividad 29 se ve a una niña tocando instrumentos musicales, lo que implica un parteaguas en la representación de las niñas realizando actividades más allá de las tradicionalmente consideradas para las mujeres.

Un aspecto por demás destacable en la política editorial desarrollada por la DGEI es la creación de las bibliotecas para las escuelas rurales en zonas indígenas.

La DGEI se hizo eco de la preocupación plasmada por la socióloga polaca Irena Majchrzak, en las cartas que escribiera a su entonces jefe, el Dr. Salomón Nahmad Sitton:

[…] el saber leer debe servir para leer, no solamente para saber leer. Si no es así, la escuela se constituye a sí misma en su propia meta y objetivo […] Mientras no haya material de lectura –y esta situación es casi general en las comunidades– se da el fenómeno grotesco de una lectura que nada más sirve para ejercitar el ritual escolar, y es un ejercicio intelectual estéril para el que no importa mucho el idioma en el que se realiza".[70]

En respuesta a esta gran verdad expresada por Irena Majchrzak, la DGEI en colaboración con Artes de México ha publicado diversos libros dirigidos a preescolares y a estudiantes de primaria.

Se trata de libros infantiles con pasta dura y coloridas ilustraciones, que permiten a los alumnos de preescolar de zonas indígenas ampliar sus horizontes de la mano de autores e ilustradores mexicanos y de otros países. Con títulos como: *En la colina*, de Jorge Luján y con ilustraciones de Emiliano Ponzi; de este mismo autor el libro *Mi cuerpo y yo*, con ilustraciones de Isol; *Huevos rancheros*, de Stefan Czernecki, con ilustraciones de él mismo; Bemberecua, de Honorio Robledo, quien también es autor de las ilustraciones.[71]

Para estudiantes de primaria la DGEI ha publicado títulos que permiten a los educandos conocer aspectos novedosos sobre plantas que forman parte de su cotidianidad. Destacan los siguientes títulos: *Herbarium, plantas mexicanas del alma*, una compilación de textos de Salvador Elizondo, Xavier Lozoya y Alfredo Lopez Austin; *El nopal*, una compilación de Alberto Ruy Sánchez; y *Mitos del maíz*, una compilación de Margarita de Orellana, así como otros libros sobre las actividades desarrolladas en las zonas rurales como *La mano artesanal*, de Margarita Orellana.[72]

Todas estas publicaciones destacan por su colorida impresión, la calidad de sus ilustraciones y fotografías, con la finalidad de hacerlas atractivas para los niños a los que se busca atrapar; y por la calidad de los materiales utilizados en su fabricación.

Por desgracia, estas mismas características son las que hacen que tales publicaciones duerman el sueño de los justos en bodegas, o en libreros de personas que nunca pasarán sus ojos sobre ellos y que solo los usan para adornar sus muebles.

Lo anterior con base en los señalamientos vertidos por maestros de Educación Indígena, quienes exponen que tales publicaciones no llegan a sus escuelas porque las autoridades estatales de educación –que son a las que la DGEI los envía para su distribución en escuelas indígenas de su estado– ven los libros tan bonitos que piensan que son obsequios para los funcionarios del gobierno estatal. O los ven de tanta calidad que consideran que los niños indígenas "no se los merecen".

II.4 Testimonios sobre la Gestión por Resultados de la DGEI

En los siguientes testimonios en relación a la experiencia de la gestión y administración pública en materia de Educación Indígena, los funcionarios con este encargo nos comparten sus experiencias y opiniones, en sus propias palabras.

Maestra Rosalinda Morales Garza, responsable de la DGEI:

> *Nos replanteamos la misión: qué era lo que queríamos de una Dirección General. Establecimos que asumiera un liderazgo en el desarrollo educativo de los pueblos indígenas y en sus tres componentes sobre los que tenemos atribuciones: los recursos y materiales educativos bilingües, plurilingües con pertinencia lingüística y cultural; la profesionalización de un subsistema donde el mito es que es educación de segunda porque los profesores no son profesores -rompimos con eso-; y tercero, la innovación pedagógica que implica […] una intervención mucho más integral, holística, mucho más participativa con todos los actores para, precisamente, cumplir los supuestos normativos para que tenga lugar la educación pública en la diversidad, y por otro lado involucrar más*

a sus agentes y hacerlos partícipes en los reto, en las definiciones desde la planeación hasta la priorización de actividades. Y donde la gestión cuestión escolar, la institucional, la sectorial, ha sido un referente muy importante, sin perder el foco de que nuestras obligaciones radican en que un modelo educativo funcione con todos sus componentes: agentes profesionalizados, recursos y materiales disponibles, innovación pedagógica, y a lo que nosotros agregamos la gestión […] En la innovación pedagógica y en la profesionalización y formación continua lo más relevante ha sido la inclusión de todos los agentes […] a partir de 2008 (la DGEI) no solamente cuenta con los agentes técnicos pedagógicos, ahora llamados Asesor Técnico Pedagógico para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (AD), sino llamar al profesorado, llamar a maestras y maestros trabajando en campo, adicionalmente a el contacto que ya se tenía con ellos a través de esa asesoría en campo, llamarlos a encuentros, llamarlos a seminarios, a talleres, en los que su participación activa era muy importante […].

[…] el programa emblemático de la Dirección General, ATP, que ahora se llama Programa de Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural, se incrementaron hasta llegar a cuarenta y tantas mil asesorías al año, cuando empezamos como con ocho mil. De tal manera que se tocan más profesores, más escuelas, y más asesorías académicas en la diversidad, y esto crea una identidad profesional y crea relevancia el hecho de estar cercana de los procesos de construcción y de reconstrucción para crear, por ejemplo, los Marcos Curriculares o los Parámetros Curriculares […].

[…] da cuenta de una Dirección General de Educación Indígena que estima lo que se llama necesidades diferenciadas, sí puede ser entendido con nivel de especialización, y más que con recursos con capacidades, con liderazgo participativo, con un equipo no solo preparado en su academia o en su currículum sino con capacidad de interlocución, con capacidades de diálogo, de entendimiento, con capacidades de haber estado en campo en diferentes actividades, y entender que las transformaciones posibles son colaborativas, son en colectivo, son dialogadas, son concertadas, y dando muestras de ello, que por ejemplo, hay muchos investigadores que realizan trabajo de campo, pero al momento de las publicaciones los créditos son solamente para el investigador, la investigadora, el ayudante y nunca se menciona al profesorado, a las escuelas; nosotros tanto en la producción editorial como en la serie de registros que existen sobre lo que vamos planteando como avances, logros, están los créditos del profesorado, los nombres de las escuelas, de las comunidades con las que se trabaja, y eso pues también estimula al profesorado porque no son como objetos e investigación, sino sujetos de transformaciones propias; eso es importante de mencionarse en estas transformaciones […].

[…] lo primero es que yo tengo mucho respeto por lo público. Yo estimo, tengo en alta estima lo que se puede lograr desde la gestión pública. Estimo que es una gran responsabilidad administrar recursos públicos de todos los mexicanos […].

[…] lo escribí en "Transformación posible para la educación de la niñez indígena": [73] *hay que trabajar en dos vertientes; una, la que tiene que ver con la misión de la institución; y paralelamente, con la gobernabilidad y la posibilidad de crear gobernanza en esta Dirección General, y fue la manera en que fuimos nosotros generando altas expectativas […].*

[…] ¿Qué es paradigmático? Que por primera vez que la Dirección General de Educación Indígena inscribe en un plan de educación básica en 2011, y en el acuerdo secretarial que respalda la articulación de la educación básica, el acuerdo 592, un cómo hacer esta atención a la diversidad, cómo llevarla a cabo, propuestas metodológicas, didácticas, propuestas probadas en campo, y ya con materiales distribuidos; eso da una idea de la autoría y de los créditos que debe tener esta Dirección General para marcar una transformación histórica, que es que desde la atención a la diversidad se interpela al sistema educativo nacional y se brindan los cómo sí lograr que se trabaje con eficacia, con pertinencia, con calidad desde un subsistema que pudiera decirse con muchas deudas históricas […].

[…] logramos en la parte de gobernabilidad la política de "cero tolerancia" a situaciones fuera de la norma; y segundo, en el caso del cumplimiento de la misión, para mí era muy importante delegar, y que cada uno de los directivos pudiese a su vez desarrollar sus programas de trabajo, en aras de lograrlo […].

Maestra Xóchitl Olvera Rosas, responsable de la Dirección de Educación Básica en la Dirección General de Educación Indígena:

[…] ha habido un cambio, una transformación de las líneas generales que se marcaron en esta administración que tiene que ver con haber realizado un diagnóstico rápido en paralelo con otro tipo de acciones […] fue en los primeros meses y tuvo que ver con la construcción de las mismas líneas de trabajo y con la construcción del equipo con el que estamos trabajando […].

[… hemos] presentado nuevos discursos educativos a los equipos para ir entrando en formas de diferente capacitación… fue una cuestión de progreso curricular en el sentido de que ya se había avanzado, ya habían las perspectivas nacionales e internacionales y podíamos innovar en ellas sobre cuestiones de tratamiento propiamente curricular […].

[…] después del diseño de la manera de explorar rápidamente y hacer un acercamiento de las culturas originarias, revisando lo que se había obtenido es que se decide ya con cierta experiencia, trabajar primero por colegios, es decir, cómo es que reúnes para hacer materiales para 364 variantes lingüísticas, cómo es que tú puedes conjugar un mayor número de culturas para un material […] entonces tiene que ver con el asunto de poner

en simultaneidad varias cuestiones, tener la figura del colegio, tener claros algunos de los puntos de los enfoques, enfoque de alfabetización en el aula, trabajo en la comunidad, participación de padres, mejora de la formación docente, todo eso lo teníamos ya muy definido y se fue puliendo a partir de estar trabajando en los colegios […].

[…] al principio tener muy claro los programas nacionales, cuáles son sus enfoques, reflexionarlos, al principio de 2008 lo primero que se hizo fue un trabajo colegiado de seminarios internos donde leíamos puntos del acuerdo, puntos de la reforma, contenidos, a ver qué pensaban también los colegas de la Dirección, había gente de otras áreas, de formación y del área de lenguas y eso también dejó en diagnostico permanente en trabajar con el conocimiento de los pueblos originarios y ahora culturas migrantes como contenidos […] llegamos, incluso las instituciones pares que nos acompañaron […] siguieron y ahora ellos son los de la propuesta, lo que era importante era reconocer en qué partes, podíamos tener vínculos de relación culturas indígenas, cultura escolar más tradicionalmente trabajada por el sistema y por el subsistema también y poder encontrar un área o campo formativo que fuera el centro de trabajo y criterio donde podríamos relacionar el conocimiento de los pueblos originarios […].

[…] visibilidad del uso de las lenguas indígenas en los materiales, vamos a abarcar que las comunidades se van a encargar de hacer los materiales, en un impulso fuerte en el uso de la lengua escrita y el reforzamiento de la lengua oral. Otro punto fuerte es la inclusión de los conocimientos indígenas a los currículos locales y nacionales, incluso, siempre mirando las relaciones entre este conocimiento y otros como contenidos curriculares. El tercero sería la recuperación de estas formas de enseñar y aprender de los pueblos originarios también para capitalizar, todo lo demás gira en atención de insumos y de co-asesorías, nos hemos dejado llevar por los compañeros y estamos aprendiendo de ellos […].

Mtro. Eleuterio Olarte Tiburcio. Director de Desarrollo y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas de la Dirección General de Educación Indígena:

[…] antes del 92 fue toda la política era combatir a esta diversidad, se le reconoce jurídicamente, pero una cosa es la cuestión jurídica y otra cosa es la realidad […] el hecho de aprobar leyes no implica que cambie automáticamente la realidad; las condiciones, hay que hacer mucho para poder, pero si hay un instrumento de donde partir y apoyarse para poder poner en marcha, proyectos y programas congruentes con esta esta nueva concepción de la sociedad, de la nación y de la aceptación de los pueblos indígenas. Esto impacta educativamente, pero también sí hay que reconocer el paso que da el Congreso de la Unión a partir de los convenios que ha firmado con organismos internacionales, una es con la UNESCO, la Organización Internacional del Trabajo, la

ONU, todo esto hace que México tenga que asumir esta posición afuera de la diversidad pero también hay que tomar en cuenta y ver el sentido de la población y los pueblos indígenas se manifiestan muy claro en el 94 esta parte al estar excluidos no nada más en la parte cultural y lingüística [...] la educación no puede estar al margen de todo este planteamiento jurídico y de exigencia, no nada más de los pueblos indígenas, sino apoyados por intelectuales y la sociedad nacional, eso se va impactando y hay que buscar la forma de cómo atender, cómo cumplir estas exigencias [...].

[...] hasta el 2009-2011 se empieza a trabajar toda la reforma de primaria, ahí se insiste en la parte de la diversidad, es donde la dirección general, la maestra Rosalinda, con toda esa parte del conocimiento e información que tiene y todo el trabajo que se va vertebrando, insiste en hacer un planteamiento, una propuesta pedagógica sustentada en la diversidad inclusiva, que va más allá del planteamiento de una educación intercultural, la educación intercultural se queda en esta parte de observar y de contemplar la diversidad, hay que valorarla y respetarla, hay que buscar el diálogo de culturas [...] hay que intervenir y para intervenir si necesitamos que esas experiencias culturales que tienen los niños, esos saberes que les sirven para iniciar su formación desde el seno de la madre y continúe los primeros años, que van aprendiendo desde esta visión cultural y lingüística, (sic) intervenir para utilizarlos como recursos y herramientas para que sobre esto los niños estudien y reflexionen y vayan desarrollando las habilidades, conocimientos y las competencias necesarias, entonces es ahí donde se plantea la articulación de esos conocimientos locales con los conocimientos que están contemplados en los planes de estudio [...].

Tratando de abatir la práctica de la castellanización ofreciendo educación sustentada en la diversidad:

Es aquí donde se ha venido trabajando, viéndolo la Dirección General, como tal, da los pasos para la elaboración de materiales educativos, se les da a los maestros el cómo, no nada más decirle el qué [...] pero sí que den orientaciones de cómo trabajar en el aula, entonces se da un gran salto en esta parte de elaborar libros de texto en lenguas indígenas, donde ahora sí se refleja no nada más la lengua, sino la cultura y hacerlo pertinente de acuerdo a cada grupo [...] Se han trabajado, se han enriquecido, pero hay más de 33 lenguas indígenas trabajadas con libros de textos, materiales para la biblioteca de aula, escritos de manera monolingüe, bilingüe [...].

[...] otro gran paso que da la Dirección General de Educación Indígena es trabajar la lengua de los niños no solo de manera oral, sino de manera escrita, porque la oralidad tiene sus propias aportaciones pero la escritura contribuye en la formación de los niños y de cualquier individuo, la escritura no nada más es una adquisición [...] implica, ayuda a desarrollar las capacidades para coordinar las ideas [...] ayuda la escritura al

desarrollo de estas capacidades humanas, de esas competencias, entonces no nada más es el desarrollo de la oralidad en la escuela, sino que queremos que a partir de las experiencias que tienen, controlen la escritura […].

Primero escucharlos, (a los maestros) y después empezar a trabajar junto con ellos, primero con los docentes, ponernos de acuerdo en cómo escribir; después elaborar un documento normativo que establezca cómo se tiene que enseñar la lengua indígena en el aula, un documento que dé pauta […] los maestros participaron en el proceso para hacer este documento rector normativo, se escuchó primero a los académicos, a las organizaciones indígenas, a los maestros y maestras […] coincidieron que debería trabajarse el lenguaje en lengua indígena en el aula, no nada más la cuestión de favorecer la comunicación sino también estudiarla, es así como se empezó a construir con ellos, construir de manera social y lo que surge es este documento que está aquí, son los Parámetros Curriculares; cuando se inició no se pensó en Parámetros Curriculares, se pensó en programas de estudio, así es como se planteó programas de estudio y diferenciarlo a través de los libros para maestro y para los niños, sin embargo en el proceso se entendió que era difícil hacer eso, y se dio un giro para dar pauta a la construcción de un documento rector que asumiera las directrices pedagógicas y lingüísticas para la cuestión de que a partir de ese documento se realicen programas de estudio por lengua, entonces eso se construye con organizaciones y participan de todas las lenguas, está muy explícito de qué lenguas son las que participan.

En esta gestión se gesta, se logra y se presenta y la maestra Rosalinda con todo su equipo y junto con la Subsecretaría de Educación Básica lo ven y finalmente deciden que es este el documento que se va a utilizar para empezar a trabajar la cuestión del lenguaje, entonces se convierte en un documento normativo, cómo voy a trabajar la lengua como objeto de estudio si no tengo una base de escritura, un consenso, entonces empezar a trabajar este documento dogmático, pero se fue dando también formación de los maestros porque tenemos claro que si no cambiamos la mentalidad de los maestros, por más bien elaborado un documento técnicamente no va a dar el impacto que se espera. Así, se fueron trabajando cursos y talleres con los maestros para que fueran comprendiendo en lo que consistía trabajar desde la lengua y la cultura. Ya en esta administración pusimos tres cursos que se llamaron Parámetros Curriculares de la Asignatura Lengua Indígena, se hizo en coordinación con la Dirección General de Formación Continua de los Maestros en Servicio, se les ofreció a todos los maestros indígenas del país, se ofrecen 3 cursos en serie, para que lógicamente los maestros tuvieran o fueran transformándose a esa concepción y también supieran como hacerlo, cómo intervenir en el aula; estos cursos quedaron registrados en el Catálogo Nacional que se dio a todos los maestros a nivel del país y que fueran entendiendo sobre la enseñanza de la lengua indígena.

[…] están los libros cartoneros en donde los maestros ahora sí, van aprendiendo a escribir, no a escribir de manera desorganizada, sino planeada, pensada, entendiendo lo que es un párrafo, entendiendo el formato textual, entendiendo lo que significa el título, entendiendo los cuadros, entendiendo todas esos esquemas que se ponen en la información, la parte ortográfica, pero al considerar la cultura escrita que esa es muy importante porque lo tienen que aprender para poder trabajarla en el aula, pero también respetar las formas de discurso de su cultura, por cada cultura el discurso es diferente […] por eso diversificamos el formato […] es así como van trabajando los maestros, se los llevan, aprenden la técnica del libro cartonero. Esta es una corriente latinoamericana de libro cartonero, pero el libro cartonero únicamente se queda en la encuadernación, o sea, lo que es el empastado, lo que te enseña el libro cartonero, las organizaciones que hay en México, en Chile, en Argentina, Bolivia e inclusive en México, lo que te enseñan las organizaciones editoriales es cómo elaborar la portada y de cómo encuadernarlo de manera manual, ahí se quedan ellos, nuestra aportación fue revolucionarlo, nosotros empezamos, no tan solo fue encuadernar, no tan solo cómo elaborar las portadas, cómo empastar de manera manual, sino que este es otro material para que puedan verlo […].

Cuando sale la Ley General de Derechos Lingüísticos sentíamos que había un gran reconocimiento y que todos lo debían saber, entonces distribuyen en forma de folletitos de lo que se había aprobado, pero sentimos que al distribuirlos como panfletos algunos lo leen, otros no, fue cuando se hizo el primer curso nacional sobre los Parámetros Curriculares de la asignatura, en el 2009, una vez que se da el curso, no el documento, el curso para los maestros a nivel nacional, ahí metimos el primer capítulo que toca sobre los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y de las niñas y los niños, ahí es el primer punto en el que analizamos Ley General de Derechos Lingüísticos y el punto de partida […] creemos que debe ser una materia porque los derechos humanos y los derechos lingüísticos es una materia de educación cívica y ética, porque revisando el programa de ética nacional no encontramos nada que se abordara ahí sobre los derechos de los niños y niñas indígenas, empezamos a trabajarlo en el área y ya llevamos más o menos un año y medio, elaborando una guía didáctica de manera bilingüe para abordar los derechos de las niñas y los niños indígenas, de los que están aprobados por organizaciones internacionales como los derechos universales, de los derechos lingüísticos, lo que también ha aprobado la Ley General de Derecho Lingüísticos en México […].

El Programa de Asesor Técnico y para la Atención Educativa de la Diversidad Social Cultura Lingüística en 2011 cambió, también implica otros componentes como la profesionalización docente y de desarrollo curricular. En el aula de formación inicial se sigue con el acompañamiento de cursos de inducción a la docencia en el que se incluyen programas de sistematización de experiencias docentes y también se le da seguimiento a los procesos de ingreso al servicio, entendidos estos como el apoyo a la valoración de

competencia docentes en lengua indígena, eso es lo que se hace, se incluyen dos temas más en el área de formación inicial. En el área de nivelación de docentes se empiezan a trabajar estrategias específicas para la certificación de maestras para la licenciatura con base en un diagnóstico específico, cuantos maestros están titulados, cuantos no, se generan estrategias para que los maestros se titulen, se conforma un grupo técnico para la formalización de docentes que lo componen aproximadamente 35 instituciones que sesionan 3 veces al año y nos ponemos de acuerdo para temas de formación docente, etcétera. Este grupo está la UPN, todas las instituciones que tienen conformación de docentes en Educación Indígena y con ellos se genera las estrategias de nivelación de certificación de docentes que van desde programas focalizados por estado, para que gracias a una formación se titulen; los eximentes de titulación, titulación por sistematización, un examen de acreditación de experiencia docente que construimos junto con el Ceneval, eso en cuanto al área de nivelación de docentes. Hay otro programa que vamos a sacar que es Profesionales de la Educación Indígena que básicamente no está en un área específica de la Dirección, lo lleva directamente la Dirección General y que da seguimiento a maestros interesantes que han generado estrategias efectivas en sus aulas y en sus escuelas para el modelo de aprendizaje de los niños por propia iniciativa, a todos esos maestros los hemos estado convocando año con año y hacer reuniones, y también que lo puedan compartir con otros maestros, investigadores, eso en el tema de reunión de profesionales y también en el área de actualización que tampoco estaba muy desarrollado, que el diseño y desarrollo del curso y la actualización que se ingresan al Catálogo Nacional de Formación Continua, que en 2008 se habían ingresado 3, en este momento al finalizar esta convocatoria, yo creo que se van a tener 56 ofertas en el Catálogo Nacional. También está en el área de actualización y varios temas de colaboración internacional; se retoma el Programa Mesoamericano de Cooperación Científica y Tecnológica, se retoma en la red de profesionales y se han hecho visitas al Salvador y Panamá en temas de colaboración para la formación docente, se me puede escapar algo pero es lo que se ha hecho.

Patricia Gómez Rivera. Directora de Apoyos Educativos de la Dirección General de Educación Indígena:

Existe una línea ya de la Dirección General muy encaminada en este asunto de la transformación, hay pasos muy firmes en este tema que dieron todos los colaboradores de la Dirección, de toda esta área, los responsables del área de Derechos Humanos; entonces yo ya me encontré con propuestas, políticas, líneas de acción muy claras, entonces mi función fue llegar a sumarme y contribuir que esto continuara en el paso y consolidáramos, y claro, en el camino fuimos haciendo algunas otras propuestas [...].

[…] en el área editorial tuvimos una pérdida muy lamentable, Hacienda (Secretaria de Hacienda y Crédito Público) canceló la Subdirección de Producción Editorial, eso no implicó que hayamos dejado de producir, se hicieron gestiones con el área de educación básica para producir y este año sale una serie de materiales muy importantes y aunque implicó una disminución de recursos no impacto con los productos sino más bien, en las cargas de trabajo que ahora tenemos para poder producir […].

[…] este año, uno de los cambios que hicimos dentro de este concurso (Concurso de narración de niños y niñas indígenas), fue en marzo de 2012 llevamos a cabo una reunión con la participación de todos los responsables de narraciones a nivel nacional, entonces de manera conjunta elaboramos la convocatoria, nos empoderamos porque entonces ellos fueron decidiendo como iba a ser la convocatoria, en qué fechas tienen que tener ellos terminados sus trabajos, qué tenían que hacer para involucrar a más participantes, y en esa reunión fue muy rica, se crearon acuerdos y compromisos que se vieron cristalizados, finalmente, en el resultado porque en esta ocasión tuvimos 17 estados principales, la meta era que llegaran los 25, que llegaran niños de las 25 entidades, sin embargo, en la Evaluación Nacional también el acuerdo fue que tenían que ser trabajos de mucha calidad para que alcanzaran los niños de todos los estados una buena calificación por el Jurado Nacional que está conformado por hablantes y escritores en lenguas, fue la Universidad Autónoma de Tabasco, fueron los Escritores en lenguas indígenas, fueron algunos docentes, que ese también es algo innovador, porque, por ejemplo, trabajos en Tepehuano que escribieron los niños de Durango lo revisaron un equipo de docentes en Nayarit, entonces entre hablantes que hay entre un estado y otro también se están calificando, entonces es una forma de hacer interactuar a los estados entre sí […].

[…] algo que trabajamos con Semilla de Palabras, son textos que escribimos los propios profesores y en esta administración se encontró que había cajas y cajas de textos; en el primer ejercicio que se hizo de los 64 títulos fue una publicación libre en el sentido de la integración de cada uno de los ejemplares. Luego, nos pusimos a revisar qué era Semilla de Palabras, por qué se había integrado, para qué y en ese investigar, platicar con la gente, revisar los materiales que estaban escritos encontramos que en ese ejercicio que se hizo hace algunos años, había algunos textos que estaban ordenados para apoyar cada uno de los ciclos escolares o niveles educativos, porque la Dirección General en algunas escuelas hay la organización completa y en otros es por niveles, y entonces encontramos que había que darle como ese sentido a la conexión, ese es un logro del análisis el buscar de esta área fue que estos 70 títulos que se incorporan, sí vienen estructurados por grados o niveles; luego, en un segundo momento, se conversó sobre dónde teníamos que poner el énfasis […] Entonces sí me parece que es algo importante destacar porque ya están organizados y con un propósito todos estos materiales […].

[…] los materiales de apoyo que se llaman Profesionalización de Docentes, son la estrategia de hacia dónde vamos, hacia donde se pretende enfoquemos la visión… esa se llama Transformación Posible, estamos por hacer una presentación de un libro que es Profesionalización e Información Continua para Docentes Indígenas y en Contexto de Universidad y aquí se toma mucho el asunto de las acciones, del fortalecimiento de la formación docente, la integración de profesionales de la Educación Indígena, de cómo se ha hecho y por qué […].

[…] dentro de este asunto hemos logrado una comunicación muy estrecha con la Conaliteg y yo pienso que ha hecho posible que haya seguimiento, en esta administración el registro es que tenemos más de 10 millones de ejemplares a nivel nacional, entonces también es una cifra inédita, se ha logrado contar con más de 10 millones de estos libros. Como áreas de oportunidad nosotros conocemos y reconocemos que tenemos pendientes, es justamente sistematizar pero ya desde el tema de la tecnología el asunto de la distribución si conlleva todos esos compromisos, como contar con un sistema que esté conectado con la Conaliteg y luego que esté conectado con los sistemas estatales y luego con las áreas indígenas en los estados. Podemos entrar un poquito al asunto de HDT, efectivamente en el asunto de cómo ha evolucionado el asunto de los docentes igual se puede profundizar pero la Dirección General ha desarrollado varias acciones, una muy importante es la Red de Profesionales de la Educación Indígena porque allí se ha pretendido que las y los maestros compartan sus experiencias con la comunidad educativa, existe una página que se llama así Red de Profesionales de la Educación Indígena y podemos entrar a partir de la página de la DGEI y ahí se está buscando que cada vez los maestros tengan mayor contacto pero a través de la tecnología, a través de Internet […].

Maestro Juan Jorge Mondragón Reyes. Subdirector de Albergues Escolares y Centros de Integración Social. Dirección de Educación Básica:

Si hay un antes y un después […] Antes se tenía un presupuesto histórico de 150, 179 millones de pesos, el grueso de ese presupuesto se iba a la reproducción de libros de texto en lenguas indígenas y quedaba muy poco en realidad para apoyar otro tipo de proyectos. El programa de Asesor Técnico Pedagógico, que en aquel entonces se llamaba ATO, hoy es el PAED, Programa de Asesor Académico para la Diversidad, tenía un presupuesto histórico de 20 millones de pesos. También lo hay en lo hay en la vinculación con las entidades, había muchos proyectos solicitados en apoyo a los estados y pocas posibilidades de que centralmente la Dirección pudiera generar respuestas positivas estas propuestas, a estas iniciativas de los estados, y a la inversa, las pocas iniciativas que la Dirección lanzaba a los estados tenían poco seguimiento y evaluación en términos de su impacto, de manera en muchos de los casos algunas de estas contadas iniciativas terminaban en al abandono […].

[…] El propio diseño de la estrategia para el fortalecimiento de la gestión es una muestra de este dinamismo que adquirió esta comunicación con los estados. La estrategia es en su conjunto una iniciativa que retoma proyectos locales pero que los empata con dinámicas de carácter interinstitucional tanto en los estados, como en lo local (municipios) como en lo federal. Hay iniciativas que se han generado en los distintos niveles de responsabilidad y se ha buscado darles salida positiva en todos los casos. Fueron varios los procesos. Uno es la prioridad que está definida por posibilidades de realización efectiva en los estados; ese es un criterio. El otro, es el empate de proyectos impulsados por la DGEI y la posibilidad de establecer mecanismos de colaboración entre programas y proyectos de la DGEI y programas y proyectos a nivel local. Y el otro era la retroalimentación producto del intercambio con instituciones que podían coadyuvar en, a atención de temas específicos, que impactaran positivamente en la mejora de las condiciones de la Educación Indígena […].

[…] si hubiese que describir como práctica paradigmática en el entendido que hay buenas prácticas y prácticas paradigmáticas, diría que el trabajo de vinculación interinstitucional en muchas de las entidades existía. ¿Qué hace diferente a este ejercicio de vinculación interinstitucional? Que tradujo rápidamente proyecto que eran viables porque intervenían los directamente involucrados, y las instancias que podían sumar y agregar en automático en todos los casos. Entonces, si hubiese la necesidad de ubicar lo paradigmático de muchas de estas prácticas en muchos de los casos fue la velocidad, la multiplicidad de temas y la concreción de una buena de iniciativas en lo local, porque unas fueron las que nosotros impulsábamos y que tenían que ver directamente con los programas de la dirección; es decir, cómo empleamos la red de profesionales, cómo empleamos la formación continua de los docentes y qué mecanismos podemos sumar, esa era una. Pero muy probablemente si ustedes ven en estos estados, otra cantidad de iniciativas en lo local, e impulsadas como iniciativas estatales, entonces estas [...] el aceleramiento del vínculo interinstitucional, de poder volver realidad la colaboración entre dependencias, entre instituciones, creo que resultaría el centro de lo paradigmático de una estrategia de esta naturaleza.

En los testimonios anteriores queda plasmado lo que es la gestión con resultados. El liderazgo efectivo que ejerce la maestra Rosalinda Morales Garza encabezando la DGEI estableciendo políticas internas, ha permeado de modo positivo a cada una de las instancias que dependen de esta, se ha rodeado, al menos en lo expresado en cuanto a logros, de funcionarios capaces y éticos con una misma visión de derechos y comprometidos con la identidad, cultura y educación de los pueblos indígenas.

Frases como el respeto por lo público, cero tolerancia a hacer cosas fuera de la norma, actuar con apego a la ley en el cumplimiento de la garantía del derecho de los pueblos indígenas a la educación y sobre todo, darle sentido a la práctica de quienes trabajan en la institución; conceptos que puestos en el ejercicio, derivan en prácticas colaborativas y concertadas, apostar a la generación de liderazgo, trabajo en equipo, fomento al diálogo para lograr entendimiento, convertir a todos los y las que participan en los diversos procesos en sujetos activos de la transformación; han logrado que el sistema educativo nacional modifique su visión al respecto, además de fortalecer la identidad institucional de quienes trabajan en este ámbito.

En estos trabajos, la DGEI ha delegado de modo claro cada uno de los trabajos que se requieren de cada una de las instancias. Antes, como dice el maestro Juan Jorge Mondragón Reyes, subdirector de Albergues Escolares y Centros de Integración Social; "[. . .] no se ejercía la vinculación ya que no existía ninguna, hoy, hay varias dinámicas de vinculación institucional". Como dice Patricia Gómez Rivera; "[. . .] existe una línea ya de la Dirección General muy encaminada en este asunto de la transformación, hay pasos muy firmes en este tema que dieron todos los colaboradores de la Dirección", entre otras, dejan ver que la DGEI se renueva para ser un elemento vivo dentro de la administración pública que está impactando de modo positivo y relativamente rápido a los estados por la ya mencionada vinculación institucional.

Rosalinda Morales Garza hacía referencia a este aspecto:

> *[. . .] se tenía una Dirección General ingobernable, y lo puedo decir claramente y todo el mundo lo sabe, que se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, a principios de la gestión 2000-2006, porque veían que esta DGEI parecería que no tenía remedio, y estaba por allí abandonada, pero así la tenían y era cuestión de llegar y trabajar [. . .].*

Hoy por hoy la DGEI asume el liderazgo en materia educativa creando materiales bilingües, plurilingües con pertenencia lingüística y cultural, profesionalizando al subsistema y a los docentes logrando así, que la normatividad se cumpla por involucrar a cada uno de los agentes en sus propios procesos transformadores. Es justo aquí, paradigmáticamente, donde definimos que la gestión con resultados se basa en contar con agentes profesionalizados, recursos y materiales disponibles e innovación pedagógica.

El objetivo de la aplicación de las prácticas paradigmáticas en la transformación posible, el papel que juegan y determinan, es el de promover una enseñanza que respete la integridad de los conocimientos y los saberes de los pueblos indígenas, su tradición y cultura. De ello deviene, la importancia de la multiplicidad de perspectivas que hagan posible el diseño y la aplicación de programas, su posterior evaluación y que con base en ello, de manera alterna, la preservación de las culturas derive en un mejor cuidado del entorno, además, este cuidado está ligado al desarrollo económico de los pueblos.

Cada una de las prácticas revalora el conocimiento sobre el entorno. Parte de la recuperación de los saberes de los pueblos, vinculando la existencia de la comunidad a su medio ambiente, su identidad, a alguno de sus elementos, como el del rarámuri al pino, así, en el reconocimiento de la diversidad, queda de manifiesto el conjunto de derechos humanos que a los pueblos en el ejercicio de su autodeterminación, se les deben garantizar ya que la educación no solo aumenta la posibilidad de acceder a mejores oportunidades económicas y académicas, sino que facilita la inclusión social, la equidad, la autonomía y el empoderamiento de los pueblos y de las personas.

Por último, un propósito más de estas prácticas en plena obligatoriedad del Estado, es que sean un vehículo para hacer efectivo el cumplimiento de derechos en materia indígena dentro de su amplia jurisdicción; traducidas en acciones para la prevención y erradicación de la discriminación tomando en cuenta para su construcción los criterios etnolingüísticos de cada región en reconocimiento de la libre autodeterminación y la autonomía de pueblos y comunidades como sujetos de interés público constitucionalmente reconocidos.

Capítulo III

De las Buenas Prácticas a una Práctica Paradigmática

III. De las Buenas Prácticas a una Práctica Paradigmática

Considero a los paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Thomas Kuhn.

Un paradigma es un enfoque, una forma de pensar la actividad científica en un momento dado.

Josep Redorta

Etimológicamente la palabra paradigma viene del griego Paradeima que quiere decir Modelo. Se usará el concepto paradigma desde el enfoque que Thomas Kuhn (1962) planteó en su libro *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, en donde expone que en la ciencia, cuando se encuentra una solución a un problema esta se generaliza, es usada y reconocida por la comunidad científica, representa un modo de hacer y comprender los fenómenos de una manera específica, a este prwoceso de regularidad en la práctica lo denominó "normalidad" en las ciencias de la educación. Dentro de este quehacer surgen las denominadas buenas prácticas, que tienen como características: ser experiencias focalizadas, donde se aplica alguna solución que se encuentra dentro de una "normalidad", a la que solo se le hacen algunos ajustes en las variables que intervienen, por lo cual puede ser replicada en contextos similares para obtener la solución a una problemática específica y que lleve a resultados equivalentes a los ya obtenidos en otros contextos. Se puede decir que un estado de "normalidad" es la aplicación bajo condiciones equivalentes, partiendo de la misma mentalidad o comprensión científico tecnológica del problema, por lo que la solución que se llevará a cabo por el capital humano, la aplicación de los recursos materiales y la inversión económica se pueden predecir y calcular, puesto que se sabe darán los resultados esperados de forma eficiente y eficaz.

Cuando una comunidad científica y/o política hace suya una "normalidad", se crea un espacio-tiempo lineal en donde nada cambia y se establece como verdad inmutable y la evolución se estanca. Se repite una y otra vez el mismo proceso, solo cambiarán la cuantificación de las variables.

Sin embargo, como ya se ha demostrado, en la historia de la ciencia, no todo es lineal y se mantiene sin cambios, cuando aparece un fenómeno en donde la solución no se encuentra en la denominada "ciencia normal" se genera una crisis que desestabiliza el paradigma que se había venido refuncionalizando con las buenas prácticas, crisis, a la cual Kuhn denominó Revolución Científica; para solucionarla, la mentalidad de los investigadores tiene que modificarse para innovar, se crean nuevas formas de abordar el problema y cuando alguna da resultado, se inicia una práctica paradigmática que sentará las bases para que se construya un nuevo paradigma, en este caso la DGEI ha propiciado una transformación como resultado de cambios estructurales en el sistema educativo reflejados en la política pública y su financiamiento.

Ahora las prácticas educativas están orientadas al reconocimiento de los derechos y la emancipación de los sujetos y las colectividades. Se desarrolla la razón comunicativa, ya que en los procesos formativos se recupera la memoria histórica y social que reviste el contexto para su cuestionamiento y transformación, a favor de condiciones inclusivas, equitativas e igualitarias para el bien común. Se genera una responsabilidad social que da cuenta de la conciencia del sujeto para sí y como parte de una colectividad. Para ello se estructuró un cambio en las políticas y por lo tanto en la forma de llegar a las comunidades, la piedra de toque ha sido el uso de materiales en su lengua materna.

La DGEI ha generado un cambio paradigmático, pues ha contado con un conjunto de directivos que han sido capaces de desarrollar un proceso crítico para el que se requiere de una verdadera apertura de conciencia y deseo de progresar, de evolucionar y ser sujetos activos de la transformación social.

Tabla III.1
Buenas Prácticas y Práctica Paradigmática

Buena Práctica	Práctica Paradigmática
• Experiencia focalizada. • Relevancia local que puede ser replicable en contextos similares. • Aporte de conocimientos específicos. • Prácticas pedagógicas alternativas incorporan algunos elementos del contexto. • Aplicación de recursos eficientes y eficaces.	• Resultado de los cambios estructurales en el sistema educativo reflejados en la política pública y su financiamiento. • En los procesos formativos se recupera la memoria histórica y social que considera el contexto para su cuestionamiento y transformación a favor de condiciones inclusivas, equitativas e igualitarias de bien común. • Existe una responsabilidad social que da cuenta de la conciencia del sujeto para sí y como parte de una colectividad.

Fuente: elaboración propia.

A partir del reconocimiento de la educación como un derecho y de que las implicaciones en la inclusión son de competencia estructural, hay cambios profundos en la política pública, que se reflejan en las transformaciones del sentido y de la orientación de un sistema complejo de interacciones que van mucho más allá de los cambios, los planes y los programas curriculares, de la aplicación de métodos educativos innovadores, de la capacitación de maestros y maestras, una práctica paradigmática es entonces, un cambio estructural que implica dichos elementos pero como un resultados de las decisiones políticas trazadas para el reconocimiento, participación y emancipación de los sujetos de derechos y sus colectividades.

III.1 La Metodología de Análisis: Teoría Crítica y los SSA

La Teoría Crítica y la Metodología de los Sistemas Suaves de Acción (MSSA), y su interacción, han generado la identificación de una práctica paradigmática de la DGEI.

Teoría Crítica

> *Si la humanidad ha de encaminarse hacia la emancipación, esta marcha ha de tener expresión conceptual en una teoría crítica de la realidad.*
>
> *Habermas*

La Teoría Crítica asume una visión holística de la estructura social capitalista, para poder comprenderla, acepta la complejidad de la sociedad en la actualidad, por lo que una explicación tradicional no sirve para entender y solucionar sus problemáticas. Acepta la teoría heredada de la modernidad ilustrada, por lo cual reconoce a la razón como punto de partida para la emancipación humana, ya que solo a través de ella se puede alcanzar un nivel elevado de humanización.

Su propuesta política representa la expresión del proceso de emancipación, así como el impulso hacia la autoconstrucción de lo humano. Le interesa explicar a las sociedades capitalistas avanzadas en su constante proceso de transformación. Rescata los conceptos de sujeto y proyecto emancipador para transformar el sistema social imperante.

Sin embargo, supera la noción individualista del sujeto que desarrolló la ilustración, puesto que la realidad contextual actual es diferente, creando la categoría de intersubjetividad, que se explica como una razón colectiva comunicativa, mediada por el lenguaje, ya que es este el que permite a los humanos generar consensos significativos que explican su concepción de sí y del mundo.

La intención de la razón comunicativa es práctica y eminentemente crítica, pues pretende transformar a la sociedad, conservándola y liberándola de todas las manifestaciones ideológicas, impulsándola hacia una verdadera racionalidad.

Intenta articular teoría y praxis para que respondan a la complejidad de las actuales condiciones de las sociedades, determinando sus necesidades reales y reconociéndolas viables para que se tornen realidad viva en la conciencia de los sujetos de cada una de las comunidades.

En este enfoque las acciones del poder político se transforman en tareas técnicas, puesto que en la sociedad del conocimiento la ciencia y la tecnología se vuelven una fuente de legitimación de la organización socio-económica y del mismo poder político.

Desde la visión de esta teoría sociológica cualquier proceso legitimatorio no puede ser inducido administrativamente, debe fundamentarse en argumentos, para generar consensos propiciando el desarrollo armónico de una democracia formal, en cada comunidad y sociedad.

Este consenso solo pueden alcanzarlo ciudadanos efectivamente libres e iguales, por lo que la vinculación social de la teoría crítica integra la ética y la política.

La pretensión de la teoría de la acción comunicativa consiste en: defender moralmente mínimos normativos que capaciten a los sujetos para fundamentar éticamente una forma de organización política: la democrática.

Es por ello que al aplicar la teoría crítica a la realidad, se genera una transformación social, porque se hace cargo conceptualmente y operativamente de la dinámica ya presente en la misma realidad social, la cual parte de una razón comunicativa que lleva a los seres humanos a ser sujetos ciudadanos.

Las organizaciones democráticas, como la DGEI, han promovido la intersubjetividad de la razón comunicativa, construyendo un consenso argumentativo (comunicativo) entre los sujetos de las diferentes etnias al promover una educación participativa, ya que ha implementado la recuperación de saberes y conocimientos respetando los dialectos de las comunidades gracias a los y las docentes que han integrado la escuela a la comunidad como parte de un sistema holístico, por ello ahora la comunidad en general y, en particular, padres y madres de familia, participan de modo activo en la vida escolar, generando un tejido social que tiene como base la razón comunicativa colectiva, con lo cual se generan vías para la construcción de ciudadanía.

La Metodología de los Sistemas Suaves de Acción

El objetivo de la MSSA, es poner a nuestro alcance una aplicación práctica del pensamiento en sistemas, o sea, que se basa en la Teoría de Sistemas, pero aplicada a situaciones de tipo social, el fin buscado será el de demostrar cómo el aprendizaje logrado fue producto de las experiencias, así como de la interacción e integración de la razón comunicativa que se integró en el grupo de gentes involucradas en la resolución del problema, en este caso en la DGEI.

Sostenemos que la teoría y la práctica deben estar en una relación de igual a igual, la teoría debe verificarse en la práctica y la práctica es la mejor fuente de la teoría, cuando una comunidad se involucra en una resolución que afecta a todos y en la que todos participan generan una cultura, a través de un proceso dialéctico.

La MSSA es un método para organizar situaciones difíciles del mundo social, en las que el paradigma tradicional no ha dado un resultado efectivo y eficaz, como se basa en la teoría de sistemas lo primero que se buscará es hacerla definida y descriptible pero con una aplicación flexible y amplia.

Somos capaces de aceptar conocimientos científicos y unificar nuestros criterios, o bien, de disentir para proponer algo mejor sobre la base de ellos mismos, tal es el proceso de avance que ha seguido la ciencia y la tecnología, sin embargo en el campo de la educación, se sigue procediendo sin incluir las bases científicas que las ciencias de la educación han descubierto situándose en la frontera del conocimiento epistemológico y que aquí se incluyen generando una nueva forma de hacer las cosas, una práctica paradigmática.

El ser humano se mueve en un mundo interpretado y no solo experimentado, por lo que se forman intuiciones, o sea que podemos decidir hacer una cosa en vez de otra, dependiendo de cómo interpretemos la realidad, por eso se debe propiciar que en las comunidades indígenas la razón comunicativa, que implica una concepción especial del mundo, el proceso educativo con el que está comprometido el estado se inicie desde el enfoque lingüístico materno a partir de la lengua que cada comunidad habla en la cotidianidad, para la toma de decisiones democráticas a partir de bases que nos proporcionen las pautas de interpretación en torno a la acción prioritaria de educar y alfabetizar a comunidades indígenas.

El comportamiento humano se puede explicar, siguiendo a Checkland y Scholes,[74] entendiéndolo como aquellas intenciones que se formulan para actuar y cambiar por sí mismas, impactando al contexto.

Pero para que el cambio sea representativo, estas intenciones deben sustentarse en la ciencia, en el conocimiento, cuando esto se logra, hablamos de acciones con propósito definido, o sea, nos referimos en este caso a una acción deliberada, decidida a voluntad en relación con un marco específico, y con la participación del grupo de personas que conforman una comunidad.

La acción con propósito definido se debe fundamentar en la experiencia y en el conocimiento epistemológico que guíen la acción mediante la investigación educativa para propiciar que este conocimiento se vuelva sólido, colectivo y público, generando conscientemente una cultura democrática.

Las ciencias de la educación tienen que ver con educar, pero habrá que plantear un lenguaje común para unificar intenciones, entender y articular el ciclo de manera que haya una prospectiva que vaya generando una cultura.

La aplicación de la MSSA parte de considerar que una comunidad escolar es un sistema, es decir, está conformada por un grupo de elementos mutuamente relacionados, de tal forma que la comunidad constituye un "todo" que tiene propiedades como si fuera una entidad.

El "todo" puede sobrevivir en un medio cambiante si se toma el control de las acciones y se las fundamenta para convertirlas en acciones con propósito definido, reflexionadas para irse adaptando dialécticamente a la rápida evolución del medio ambiente con resultados de calidad.

Cuando un sistema es auto reflexivo: aprende a aprender, aprende a adaptarse y sobrevive al paso del tiempo, pues estará integrado por sujetos que conocen sus derechos y los harán valer democráticamente.

El pensamiento en sistemas tiene un papel importante en el enfoque prospectivo de la planeación educativa, por un lado, para describir el estado de la realidad y recoger las experiencias aisladas, y por otro, para hacer operativo el ciclo de conocimiento generando una cultura consiente y auto reflexiva.

Las características de la MSSA son:

- No se puede expresar formalmente, ya que está en un proceso dialéctico.
- Es una construcción colectiva para enfrentar los problemas del mundo humano real.
- Se usa descriptivamente para dar sentido a una situación compleja.
- Se emplea prescriptivamente para controlar las situaciones reales y generar cambios que convengan a la comunidad.
- Se fundamenta en acciones con propósito definido (experiencia y conocimientos).

Podemos definir la MSSA como aquella en la cual "el interés se centra en un grupo de principios organizados (metodología) que guíen la acción para tratar de administrar (en el sentido amplio) situaciones, problemas del mundo real; está basada en el pensamiento de sistemas y es aplicable para la toma de decisiones en torno a las acciones con propósito definido que intenten cambiar situaciones reales constructivamente".[75]

Esta metodología consiste en formular modelos que deberán ser confrontados con el mundo real en un proceso de comparación, la cual debe iniciar un debate reflexivo en la comunidad (sobre la base de la experiencia y del conocimiento de las ciencias de la educación), para llevar a cabo una acción con propósito definido que mejore la parte de la vida real que está en escrutinio.

Los modelos de sistemas de actividad humana sirven para:

- Hacer hallazgos en torno a una situación real que ha generado interés, pues no se ha resuelto satisfactoriamente.
- Seleccionar sistemas de actividad humana pertinentes, sobre una base epistemológica.
- Diseñar modelos alternativos, o sea, nuevos paradigmas.
- Usar los paradigmas y modelos tradicionales para cuestionar las situaciones del mundo real (fases de comparación).
- Usar la comparación para definir acciones con propósito definido que mejorarían el problema original, generando un nuevo paradigma.
- Reiniciar el ciclo.

Por supuesto que la primera elección de sistema pertinente quizá no sea la mejor, por lo que habrá que poner en práctica varios modelos, lo que le irá dando al grupo la fundamentación epistemológica necesaria para consolidar una cultura reflexiva.

De esta forma, a partir de la administración y las ciencias de la educación, se intentará introducir un discurso racional para abordar la solución de problemas relacionados con la educación, este nuevo enfoque busca optimizar los sistemas a partir de la articulación y promulgación de un proceso sistémico de aprendizaje en una comunidad.

Cuando este proceso natural lo hacemos consciente, aprendemos a utilizar la metodología para interpretar la realidad, y si aplicamos la MSSA para interpretar al mundo tendremos un todo con propiedades emergentes, una estructura y procesos con capas en donde el eje es un proceso de comunicación.

La MSSA enfrenta problemas desordenados y mal estructurados, por lo cual esta metodología asume que el proceso de investigación sirve para estructurar y organizar los resultados de tal forma que sus datos generen un nuevo paradigma ya que los sistemas suaves proporcionan un marco intelectual coherente, un grupo estructurado de conocimientos, una epistemología, que se puede usar para tratar de entender e intervenir con eficacia en las situaciones cotidianas.

Los sistemas de actividad humana, están definidos de tal forma que satisfacen las características de un todo, beneficiando a los sujetos en particular.

La propiedad emergente de un sistema de actividad humana definido, consiste en la capacidad de perseguir el propósito del todo, de manera que lograrlo sea viable.

Para satisfacer el requerimiento holístico, un propósito definido, debe contener actividades y estructuras relacionadas con la comunicación de tal forma que pueda, en principio, adaptarse y sobrevivir en un medio cambiante como el que enfrentamos en las sociedades del conocimiento.

El pensamiento en sistemas asume la idea de una entidad "Todo", que tiene propiedades emergentes.

La Cuestión de las Prácticas y los Cambios Paradigmáticos

Aplicar el pensamiento en sistemas con la MSSA significa confrontar nuevos paradigmas con el mundo real percibido, para aprender de él.

Tomar conciencia y aplicar la MSSA crea el proceso de investigación educativa como un sistema en constante deconstrucción y construcción en evolución, lo cual es una propuesta novedosa frente a los paradigmas lineales y estáticos.

La MSSA utiliza actividades interconectadas que constituyen un todo con propósito definido (propiedades emergentes, estructura, procesos de comunicación y control en capas).

Von Bulow (1988), dice que la MSSA,

> *Es una metodología que tiene como objetivo introducir mejorías en áreas de interés social al activar entre la gente involucrada en la situación un ciclo de aprendizaje que idealmente no tiene fin. El aprendizaje se lleva a cabo mediante el proceso interactivo de usar conceptos de sistemas para reflexionar y debatir las percepciones del mundo real, llevando a cabo acción en el mundo real, y de nuevo reflexionar sobre sucesos que ocasionó el uso de los conceptos de sistemas. La reflexión y el debate se estructuran mediante algunos modelos sistémicos. Estos se conciben como tipos holísticos ideales de ciertos aspectos de la situación problema. No como informe de está. Se asume como dato que no puede proporcionar un objetivo y un informe completo de una situación problema".*[76]

Se parte de que al menos una persona debe considerar problemática una situación y existe la idea de que está situación se debe administrar, para conocerla mejor e introducir cambios:

Todos los cómo y los qué, que pretenden cambiarse necesitan atención.

- La situación considerada para problematizarse, es parte de los asuntos humanos, por lo que tiene una historia particular, de la cual, cada uno tiene su versión.
- Al aplicar la MSSA, la finalidad será reflexionar y aprender sobre esta historia.
- Se buscará consenso para establecer un lenguaje común, en relación a una concepción del mundo para ubicar el problema.
- Se sugerirán los cambios considerados pertinentes.

Pero para poder llevar a cabo lo anterior, debemos tomar en cuenta:

- La lógica de las situaciones.
- La cultura, o sea, la acción contextual en la comunidad en cuestión, lo que nos revelará características únicas y específicas del caso.

Al hacer uso de la MSSA para encarar la situación problema, nos volvemos "Candidatos Mejoradores" de ella, esperando que se pueda involucrar a más personas con esta forma de investigar el problema, como son: los directivos de las escuelas, los y las docentes, los padres y las madres de familia y, en general, la comunidad.

Una vez establecida la problemática, la investigación de los candidatos mejoradores deberá seguir dos flujos interactivos de información estructurada, que al integrarse arrojarán elementos para establecer las sugerencias de modificaciones del problema, efectivamente estos flujos son los de la lógica y los del análisis cultural.

El flujo de la lógica, contará con capas con propósito definido, construidos como sistemas de actividad humana utilizados como ideal para enfrentarlos a la realidad, esto generará opiniones divergentes en torno al cambio.

Por lo anterior, se deberán hacer concertaciones para integrar los diferentes intereses, que buscarán el mismo fin.

En este paso de la investigación, las acciones con propósito definido son utilizadas como un flujo de información pertinente para cuestionar la realidad.

En el análisis cultural de las situaciones de acción humana, se examina la situación problema desde tres diferentes puntos:

- Se lleva a cabo un análisis de la intervención de la DGEI.
- Se examina la situación problema como un "Sistema Social", de interrelaciones humanas mediante la razón comunicativa.
- Se examina la situación a investigar como un "Sistema Político", la detentación del poder en los asuntos humanos.

Otro de los objetivos de la investigación, fue considerar a la subjetividad que caracteriza a los asuntos humanos como fuente de información.

El análisis lógico, nos servirá para diseñar modelos de sistemas pertinentes y compararlos con la percepción de la acción de la realidad. Paralelamente al diseño lógico del modelo deberá desarrollarse un proceso de investigación cultural que nos dé un conocimiento en torno a la motivación para llevar a cabo la acción en la realidad, con el fin de conocer la transformación.

Dicha investigación o intervención de la DGEI tiene que ser continua y paralela en relación al análisis lógico ya que será de importancia en la toma de decisiones.

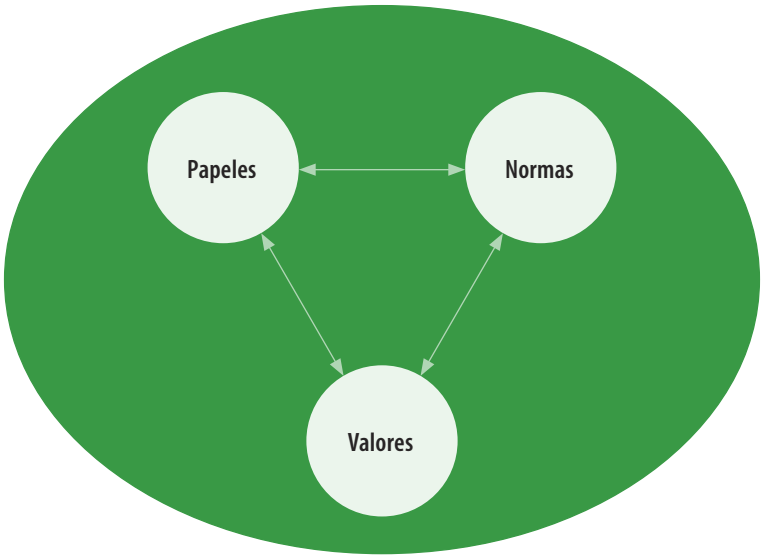
Habrá que conocer la idiosincrasia de la comunidad en cuestión, o sea, sus costumbres, mitos y significados, en pocas palabras, todo aquello que integra la cultura, tomando como eje su lengua materna.

El segundo es el del "Sistema Social", para realizar la investigación, asumimos que todo sistema social está constituido por una interacción cambiante que se da entre tres aspectos:

- El papel, se refiere a la posición social, en la comunidad, de la gente que participa de la situación educativa y ha sido identificada como significativa.
- La norma, está integrada por las diferentes disposiciones que rigen a la comunidad en referencia al comportamiento esperado de los sujetos de acuerdo al papel que se les ha asignado en ella.
- Los valores, se refieren al comportamiento de los sujetos con respecto a la comunidad y lo que esta tolera, la calificación solo es buena o mala, ética o no ética.

A continuación podemos observar la interrelación de los aspectos del sistema social en donde se puede apreciar que la interacción entre ellos indica que cada elemento define y es definido por los otros, por lo cual siempre estarán en movimiento dialéctico.

Gráfica III.1
Sistema Social



Fuente: elaboración propia.

El tercero es el del "Sistema Político", para entenderlo partimos de que cualquier relación humana tiene una dimensión política y habremos de seguir un modelo general.

En este contexto, manejaremos a la política como un proceso por el cual los intereses diferentes de cada uno de los sujetos alcanzan un determinado acomodo, Aristóteles decía al respecto que involucraba los procesos por los cuales el orden se mantenía en la polis griega, o sea, no es otra cosa más que un agregado de miembros que tienen diferentes intereses personales y algunos en común.

Los acomodos o modificaciones dependen de las disposiciones del poder en la comunidad en cuestión, y su relación con la administración de las relaciones entre los diferentes intereses.

Para elaborar el análisis lo primero que se debe hacer es preguntarse:

¿Cómo se expresa el poder en la comunidad?

De esta forma los dos flujos de pensamiento, el lógico y el cultural, así como las acciones de la realidad, convergen en un debate estructurado cuya finalidad será la de definir los cambios que se han realizado gracias a la intervención de la DGEI.

Otro aspecto de la MSSA es que crea un sistema de información y comunicación, hay que recordar que la comunicación es un símbolo de humanismo y se vuelve un fenómeno cultural.

Los datos son transformados en información que al ser interpretada en un contexto en particular y en un momento específico, adquieren un sentido para la comunidad que comparte una determinada concepción del mundo.

La aplicación de la MSSA desarrolla un sistema de información y comunicación cuyo significado está directamente vinculado con lo humano, por lo cual, requerirá atención con respecto a la acción con propósito definido y a la finalidad que se le destine, de tal forma que adquiera un estatus significativo y pertinente.

Es indispensable entender cómo se conceptualiza el ser humano impactado por el mundo que lo rodea, debemos investigar el significado que le atribuyen a sus percepciones, para entender qué tipo de actividades con propósito definido consideraría significativas y por qué.

Una vez entendido esto, podremos construir sistemas de actividad humana y aplicarlos para desencadenar el debate con la finalidad de caracterizar algunos sistemas de acción que se consideren pertinentes para mejorar el contexto en cuestión.

Cuando se investiga, se establece el debate, obteniéndose como producto un sistema pertinente, fundamentado en las propuestas paradigmáticas, lo que nos debe indicar, por ejemplo:

- El tipo de comunicación pertinente en la comunidad.
- La información que debe estar disponible para habilitar a alguien en el desempeño de la actividad educativa en determinada comunidad.
- De qué fuente se puede obtener esa información.
- Con qué frecuencia se debe revisar la estructura.
- Qué información se genera en la comunidad al realizar la acción educativa.
- Quién debe conocer la información.
- En qué forma se les debe hacer llegar la información a los administradores y a la comunidad para establecer una comunicación dialógica.
- Con qué frecuencia se deben verificar las acciones que desencadenaron la comunicación y la integración de la comunidad en torno al proceso educativo.

Al realizar esto, el modelo de actividad con propósito definido puede transformarse en un paradigma alternativo que integra pertinentemente el flujo de información y de comunicación para que sea significativo en un proceso dialógico.

Se ha considerado que un paradigma es más poderoso que un método, precisamente por esta característica de adaptabilidad a casos específicos.

Para poder realizar la investigación exitosamente, se debe tomar en cuenta cuáles son los indicadores que se deberán tomar para la realización de un diagnóstico sobre el resultado de la acción de la DGEI:

Quiénes son los consumidores, educandos, que pertenecen a una determinada comunidad. Los actores, o docentes y directivos, aquellos que implementarán el proceso de transformación mediante el desarrollo del nuevo paradigma educativo en comunidades indígenas, la conversión de una entidad que entra, en otra mejorada que sale.

La concepción del mundo que se expresa mediante un determinado lenguaje que da identidad y pertenencia.

La oposición, personas que podrían detener la idea de la transformación hacia un nuevo paradigma, que pueden ser directivos o gente de la comunidad.

Restricciones del medio, los elementos que no se integran y quedan fuera del sistema.

El núcleo o esencia de la actividad será aquel que sirva de acoplamiento entre transformación y concepción del mundo, ya que es el que le dará sentido y significado tanto lógica como cultural.

III.2 Los Criterios para el Trabajo en Campo desde la Perspectiva de la Acción

La DGEI, bajo la propuesta de la investigación con perspectiva crítica, buscó respetar la voz de todos los actores, dando un marco donde esta pueda expresarse y tener efecto en las decisiones sobre la Educación Indígena, desde aquellas que se toman en las aulas, hasta aquellas involucradas en las políticas públicas. Es así que se dialogó con los niños y las niñas indígenas, con sus padres y madres, con los docentes, con los ATP, con los mandos medios y directivos encargados de la Educación Indígena, tanto a nivel estatal como federal. Se buscó la mayor cobertura a partir de las posibilidades del equipo de investigación y recursos con los que cuenta la DGEI.

Permanecer el mayor tiempo posible en las comunidades, presenciar las clases, preguntar, dialogar, observar, narrar y compartir, al interior de las comunidades y como equipo de investigación, a fin de dar cuenta del mayor número de situaciones y visiones.

Este estudio se fundamenta en el enfoque de los derechos humanos porque ofrece información que permite identificar el desempeño en las acciones y los resultados, y dar cuenta de la participación de los sujetos en la mejora de la educación de sus propios pueblos indígenas, a partir de las prácticas paradigmáticas reseñadas.

Existen tres criterios básicos en la evaluación educativa: el desempeño del sistema educativo; la calidad de la educación; y la cultura e identidad indígena.

El desempeño del sistema educativo se refiere a:

- Recursos para la Educación Indígena (que contribuyen a la eficiencia de la enseñanza educativa), que nos permite observar indicadores de:
  - Recursos humanos, financieros y materiales.
- Infraestructura y equipamiento (relacionados con la eficacia de la educación) de donde se derivan indicadores de:
  - Cantidad de escuelas por nivel educativo.
  - Calidad de infraestructura.
  - Uso de tecnologías, albergues y CIS.
- Accesibilidad, que nos indica:
  - Cobertura y becas.
- Formación docente, y sus indicadores tienen que ver con:
  - Nivel profesional de docentes.
  - Actualización pedagógica.
  - Formación ATP.[77]
- Gestión escolar, y sus indicadores son:
  - La Estrategia de Fortalecimiento de la Gestión para la Calidad de la Educación Indígena.
  - Certificación de escuelas.
  - Atención educativa y evaluación.

La calidad de la educación se refiere a los logros académicos, donde emanan los indicadores contenidos en las pruebas y evaluaciones:

- ENLACE y Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés), que tienen como finalidad valorar el rendimiento de las y los alumnos y nos indican:
  - Eficiencia terminal.
  - Deserción escolar en primaria.
  - Reprobación en nivel primaria.
- Reforma curricular-Alianza por la educación, cuyos indicadores son relativos a:
  - Materiales locales dictaminados.
  - Materiales didácticos diseñados de acuerdo a la currícula.
  - Diseño curricular por materia y nivel educativo.
- Atención educativa al sector, metas de alianza y eficacia escolar.

La cultura e identidad indígena está determinada por:

- El fortalecimiento de la diversidad lingüística y cultural.
- La interculturalidad.
- La participación social.
- El modelo curricular basado en el conocimiento desde la visión indígena y sus contribuciones en la práctica educativa.

En consecuencia, hablar de educación inclusiva significa una formación contextualizada que toma en cuenta las condiciones desfavorables en que se encuentran algunos grupos. El término inclusión en educación se ha definido de diversas maneras encontrando aspectos esenciales en cada conceptualización.[78]

Finalmente los siguientes puntos son útiles como indicadores cualitativos.

Desempeño del Sistema Educativo

Recursos para la Educación Indígena: Indicadores de recursos humanos, recursos financieros y recursos materiales, estos contribuyen a la eficiencia de la enseñanza educativa; infraestructura y equipamiento, se derivan los indicadores de cantidad de escuelas por nivel educativo, calidad de infraestructura, uso de tecnologías, albergues y CIS, estos están relacionados con la eficacia de la educación; accesibilidad, y los indicadores tienen relación con cobertura y becas;

formación docente y sus indicadores tienen que ver con nivel profesional de docentes, actualización pedagógica y formación ATP; y por último, gestión escolar, son los indicadores de la Estrategia de Fortalecimiento de la Gestión para la Calidad de la Educación Indígena, certificación de escuelas, atención educativa y evaluación.

Calidad de la Educación

Logros académicos, donde emanan los indicadores de prueba ENLACE, prueba PISA, eficiencia terminal, deserción escolar en primaria, reprobación en nivel primaria, estos tienen como finalidad valorar el rendimiento de las y los alumnos; Reforma curricular-Alianza por la educación, los indicadores de materiales locales dictaminados, materiales didácticos diseñados de acuerdo a la currícula, diseño curricular por materia y nivel educativo; atención educativa al sector, metas de Alianza y eficacia escolar.

Cultura e Identidad Indígena

Fortalecimiento de la diversidad lingüística y cultural, interculturalidad, participación social y modelo curricular basado en el conocimiento desde la visión indígena y sus contribuciones en la práctica educativa, y materiales con un enfoque de recuperación cultural.

Como referentes básicos a considerar del derecho a la educación básica indígena mediante:[79]

- **Accesibilidad:** Elevar la calidad educativa con equidad a través del fortalecimiento de la corresponsabilidad con las autoridades educativas de las entidades federativas a favor de la Educación Indígena y la población en riesgo de exclusión educativa.
- **Calidad:** Ofrecer educación básica con equidad para la población indígena que le permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y como ciudadanía indígena que demanda la sociedad del conocimiento en un mundo cosmopolita.
- **Asequibilidad:** Contribuir a la obtención de logros educativos que se reflejen en el mejoramiento de los indicadores a través de la operación de un modelo educativo para la niñez indígena y la participación de los pueblos considerando su lengua y cultura como componentes del currículo. Asimismo de la situación de niñas, niños y jóvenes en riesgo de exclusión educativa.
- **Disponibilidad:** Promoción de acciones estratégicas que mejoren el aula indígena y las condiciones de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes en riesgo de exclusión educativa.

Criterios para la selección de estados

Criterios para la Selección de Informantes y Escuelas

Marcos de Referencia Propuestos para la Selección de Informantes Clave y Escuelas Perfil para el Trabajo en Campo

- Basados en lo expuesto por la DGEI, para que las y los directores propongan aquellas que consideran reúnen todas o alguna de las siguientes características de su trabajo:
  - Hubo una vinculación directa cuyas transformaciones pueden ser observadas.
  - La comunidad tuvo una injerencia directa.
  - La experiencia de trabajo es susceptible de ser retomada en otros ámbitos sociales, geográficos y culturales.
  - Se promovieron los derechos indígenas.
  - Se promovió la equidad e igualdad de género y como pueblos indígenas.
  - Se tienen registros de la incorporación de los aprendizajes bajo la perspectiva propuesta por la DGEI desde la diversidad lingüística y cultural.
  - Se tiene registro del circuito de formación y profesionalización de docentes (maestras y maestros que de esas escuelas fueron capacitados en diversos temas que incluyan los derechos de los pueblos indígenas).
  - Incorporación del uso de tecnologías y comunicaciones.
  - Aplicación y/o colaboración de programas de inclusión social (vinculación con otras instituciones).
  - Elaboración, entrega y utilización de materiales en lenguas indígenas desarrollados con la DGEI.
- Objetivos y fines coherentes con el marco normativo e institucional vigente para la Educación Indígena.
- Hubo mejoras en la administración escolar.
- Los recursos financieros fueron asignados de manera pertinente.

Fuente: elaboración propia.

Se buscó la mayor cobertura a partir de variedad de situaciones en los estados: su nivel de compromiso o avance en la puesta en juego de las prácticas paradigmáticas, ubicación geográfica, a fin de contar con estados del sur, norte y centro del país, así como de diversidad de grupos indígenas. En ese sentido se realizó la investigación en los estados de Campeche, Chihuahua, Nayarit, Oaxaca, Querétaro y Yucatán.

III.3 Criterios que definen una Práctica Paradigmática

Si la humanidad ha de encaminarse hacia la emancipación esta marcha ha de tener expresión conceptual en una teoría crítica de la realidad social.[80]

Las posturas conservadoras y tecnocráticas, intentan articular las tareas del poder político como tareas técnicas, "la nueva política" que propone es la despolitización de las masas. La ciencia y la técnica se transforman en una fuente de legitimación de la organización socio-económica y del poder político.

Cualquier proceso que busque legitimidad no puede ser inducido administrativamente sino argumentativamente, propiciando la democracia formal, la teoría y la praxis para que respondan a la complejidad de las actuales condiciones, determinando sus necesidades reales y viables para que se tornen realidad viva en la conciencia de los humanos.

El planteamiento es que las organizaciones democráticas que necesitan legitimarse deben fundirse en el consenso argumentativo (comunicativo) entre los ciudadanos. Este consenso solo pueden alcanzarlo ciudadanos efectivamente libres e iguales, para lo que debe darse una vinculación ética y política. La pretensión de la acción comunicativa consiste en defender moralmente unos mínimos normativos que capacitan para fundamentar éticamente una concreta forma de organización política: la democrática. Desde la ética comunicativa se establece un concepto de democracia que moviéndose entre la fundamentación ética y la realización política, pretende inspirar modelos democráticos moralmente deseables y políticamente realizables.

Entonces, ¿la escuela indígena ha hecho una buena práctica educativa o ha transformado paradigmáticamente el hecho educativo como un derecho a la educación de los pueblos indígenas?

Uno de los factores que se establece en el derecho a la educación es la inclusión, en este sentido, la educación inclusiva se puede entender como un derecho de las personas que tiene como propósito su desarrollo integral a través de la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje, así como de cualquier tipo de discriminación y exclusión, atendiendo sus necesidades individuales, culturales y sociales y fomentando la mejora escolar. Lo anterior conlleva un proceso contextualizado en el que la formación e instrucción que se ofrece a los estudiantes tiene como base la participación y la atención a

las diferencias, las cuales pueden ser físicas, sociales, económicas, étnicas, religiosas, etcétera. En definitiva, surge la idea de la inclusión como una oportunidad de ofrecer alternativas para toda la población escolar.[81] En esta línea, un enfoque de derechos humanos cambia cualitativamente cualquier tipo de evaluación convencional, al trasladar la visión de necesidades a sujetos de derecho.

Las dimensiones en una escuela inclusiva se pueden referir a la cultura, las políticas y las prácticas. Una cultura inclusiva implica la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora, donde cada alumno es valorado. A partir de una cultura escolar inclusiva se crean políticas en las que se determinan los lineamientos dirigidos a dar respuesta a la diversidad del alumnado y a mejorar su aprendizaje y su participación. En las prácticas se asegura que las actividades en el aula y fuera de ella promuevan la participación del alumnado y se tenga en cuenta su experiencia y conocimiento adquirido tanto en la escuela como en otros ámbitos. "La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado".[82]

Tabla III.2
Perspectiva de Necesidades y de Derechos

Perspectiva de necesidades	Perspectiva de Derechos (derecho a la educación como puerta de otros derechos)
Los niños merecen ayuda.	Niñas y niños tienen derecho a recibir educación de calidad con equidad.
Se atienden servicios.	Se cuenta con un enfoque integral de atención.
Perspectiva a corto plazo cerrando brechas.	Perspectiva a largo plazo Continuidad en las políticas públicas.
Debido a la escasez de recursos, algunos niños pueden ser excluidos y objeto de necesidades.	Empoderamiento: Sujetos de derechos, todas y todos tienen el mismo derecho a desarrollar su potencial con plenitud.

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, para que la escuela sea un verdadero factor de inclusión social, debe generar posibilidades de interculturalidad. De acuerdo con Françesc Carbonell: "El respeto y reconocimiento de la diversidad no es suficiente", ya que "el objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no ha de ser el respeto a la diversidad, o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que somos más iguales que diferentes […]".[83]

Se requiere cambiar la perspectiva, de un modelo asistencialista, a uno de empoderamiento y participación activa, considerando a niñas y niños indígenas como sujetos de derecho, reconociendo su ciudadanía en el hecho de ser activos en la toma de decisiones que tienen que ver con su vida, su familia y su comunidad. El sentido de justicia y equidad demanda reciban la mejor atención educativa, siendo la profesionalización de las figuras docentes un punto medular, sin descuidar todos los demás aspectos para asegurar una atención integral.

Reconocer la diferencia en el ámbito escolar implica no solo darse cuenta de que está presente, sino posibilitar una educación que permita la relación de todos los alumnos y las alumnas, tomando en cuenta la diversidad, no para subsumirla a la cultura dominante, sino para propiciar la comunicación y el intercambio en condiciones de igualdad, valorando las distintas culturas que pueden estar presentes en la escuela, sin menospreciar ninguna de ellas y destacando el potencial del contexto cultural de los alumnos para enriquecer el aprendizaje de todos. "La inclusión social es un derecho natural del sujeto que proviene de su condición gregaria; como derecho humano debe estar garantizado".

En el contexto de la Educación Indígena, una parte de la diversidad cultural es la diversidad lingüística, por lo que la escuela orientada a la inclusión, debe considerar el multilingüismo dentro de las acciones educativas dirigidas a integrar efectivamente a todos los alumnos y alumnas y procurar sus adquisiciones académicas. "Inclusión como una aproximación dinámica que responde positivamente a la diversidad de los alumnos y ve las diferencias no como un problema sino como oportunidades para enriquecer el proceso educativo".[84] El informe anual del año 2007 "La educación para poblaciones en contextos vulnerables", realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), en su apartado "El caso de las primarias indígenas", concluye que la calidad de los docentes es el recurso educativo que se relaciona con el aprendizaje de los estudiantes indígenas de forma más consistente, y tiene un mayor efecto en el logro de los estudiantes de escuelas indígenas en comparación con alumnos indígenas que asisten a escuelas rurales.[85] Por su parte, la UNESCO ha establecido tres principios básicos que deben ser tomados en cuenta en la educación en contextos bilingües:[86]

- Apoyar la enseñanza de la lengua materna como medio para mejorar la calidad de la educación con base en la experiencia de alumnos y profesores. Este principio se fundamenta en el supuesto de que la lengua materna es esencial en la educación inicial y en el alfabetismo.
- Apoyar la educación bilingüe y multilingüe en todos los niveles educativos así como promover la igualdad social y de género como elemento clave de las sociedades lingüísticamente diversas. Debe estimularse la comunicación y el desarrollo de la capacidad de diálogo primero en la lengua materna y luego en la lengua nacional oficial y/o en otras. Asimismo, el intercambio de profesores entre países posibilita el desarrollo de habilidades lingüísticas. Con respecto a la política educativa, hay que enfatizar la promoción de la enseñanza de las diferentes lenguas a través de la disposición de materiales en formato electrónico.

- Reconocer la diversidad lingüística como un componente esencial de la educación intercultural para estimular el entendimiento entre diferentes grupos de personas y asegurar el respeto de los derechos fundamentales. Este principio se basa en la afirmación de que los derechos educativos de las minorías, como las personas indígenas, debe ser respetada mediante la implementación del derecho de aprender la lengua materna, el derecho de aprender la lengua oficial así como las lenguas globales de comunicación. Este principio también está orientado a la valoración positiva de la diversidad cultural a través de una reforma del currículo en que se incluya la lengua, historia, cultura e identidad de las poblaciones minoritarias.

La metodología que apoyará el estudio de la sistematización de prácticas paradigmáticas a nivel nacional en el marco de la implementación de cuatro programas y/o estrategias de Educación Indígena, será de los MSSA, tiene la finalidad de que a partir de describir el entorno (definición raíz), se organicen los datos "suaves" a partir de la propuesta de una fundamentación de base científico tecnológica (acción con propósito definido), congruente al contexto histórico social, con la finalidad de describir el curso de las acciones cotidianas y la idea de prácticas paradigmáticas desde la perspectiva crítica y de derechos humanos.

Teniendo en cuenta lo anterior, es evidente que el proceso de evaluación dentro de una concepción de educación inclusiva debe responder a criterios amplios que armonicen con los fines de tal educación; por ello la evaluación de los aprendizajes debe ser normativa y preocuparse por revisar los procedimientos que se utilizan para valorarlos con el fin de que sean eficaces y suficientes y dar constancia de los logros alcanzados y las dificultades que se deben superar.

A partir del reconocimiento de la educación, como un derecho, las implicaciones en la inclusión educativa son de competencia estructural, hay cambios profundos en la política pública, que se refleja en las transformaciones del sentido y orientación de un sistema complejo de interacciones que van mucho más allá de los cambios, planes y programas curriculares, de la aplicación de métodos educativos innovadores, de la capacitación de maestros y maestras, una práctica paradigmática es entonces, un cambio estructural que implica dichos elementos pero como un resultado de las decisiones políticas trazadas para el reconocimiento, la participación y la emancipación de los sujetos de derechos y sus colectividades.

Es importante mencionar que se lleva a cabo la evaluación con dos fines: evaluación de proceso y evaluación de impacto o de resultados. La primera se realiza durante la implementación de la política y busca detectar las dificultades que se presentan en la programación, la administración y el control, con el objetivo de identificar los posibles errores y corregirlos. La segunda tiene como finalidad dar cuenta de en qué medida se alcanzaron los objetivos y cuál fue el impacto y las transformaciones que generó en la población beneficiaria, en este caso en la atención de la educación de niñas y niños indígenas.

Este estudio se organiza en las metodologías cualitativas descriptivas, por considerar que se apega más al objetivo del mismo, que es la recuperación de las prácticas paradigmáticas de la Educa-

ción Indígena en México, en particular de cuatro programas: Semillas de palabras, Parámetros Curriculares, Profesionalización Docente y Colegios Académicos y Marcos Curriculares.

Se emplearán algunas técnicas etnográficas y de la metodología suave para la recolección y análisis de datos, puesto que integran la perspectiva descriptiva, interpretativa y reconstructiva de la realidad; es decir, trata de descubrir lo que ocurre cotidianamente en un determinado contexto de manera descriptiva para luego interpretar los datos "blandos", "suaves", o sea, no medibles cuantitativamente, para poder planear o explicar una intervención que transforma la realidad.

Lo que se busca es dar un orden para poder ubicar quiénes son las personas, dentro del contexto descrito, que cubren el perfil para analizar las prácticas paradigmáticas descritas, con el fin de que sean una guía para la ampliación de estas hacia otros entornos de la Educación Indígena, su permanencia y mejora continua a partir de la participación directa de las comunidades, que además permita la progresividad y ponderación de sus derechos.

La educación es necesaria y determinante en el desarrollo de la cultura, ya que es el instrumento que determina el comportamiento del individuo, y este es un elemento cultural activo. Desde este enfoque concebimos la cultura como un sistema de producción y reproducción sociales de sentido, significado y conciencia, es decir, un conjunto organizado de elementos interdependientes.

En las sociedades contemporáneas las matrices culturales evolucionan a una velocidad vertiginosa, entre otros aspectos por los avances en la ciencia, las tecnologías y las comunicaciones en donde el individuo entra a un proceso de revisión continua de la estructura cultural en la que se encuentra inmerso, situación que lo lleva a la toma de conciencia[87] de este movimiento constante. Las comunidades y pueblos indígenas son partícipes de estos movimientos, inclusive a pesar de las condiciones desventajosas a las que el estatus establecido (económico, social, político y cultural) las ha marginado.

Esto ocurre cuando el sistema cultural es sometido a evaluación, planeación y retroalimentación; el sistema se abre, el individuo se concientiza y busca la coherencia entre sus acciones y el contexto tanto intrínseco como extrínseco.

Cada contexto impone a sus miembros reglas, convenciones y expectativas para ser aceptado, lo cual se complica más en una comunidad educativa, ya que esta debe adecuarse a ser una organización abierta a los cambios, lo cual implica un proceso cultural siempre en construcción a través de cada uno de los individuos que la constituyen.

Lo que ahora ocurre en las comunidades educativas, es que la cultura se genera a partir de la interrelación de sus miembros, estas interrelaciones conforman normas de comportamiento en torno al proceso de aprendizaje y están acompañadas por otras normas consecuentes con la interacción social.

Las normas de comportamiento se adoptan con gran rapidez, al principio de manera consciente e intencional, ya que para ser aceptado en un contexto determinado se observa y se deduce qué esperan los demás del comportamiento que debo realizar, establezco expectativas con relación a mi actuación en esa comunidad, lo cual se aprende también con gran rapidez, este proceso corresponde a un sistema cerrado.

Con la repetición constante del comportamiento que se espera de alguien, en un contexto, durante un periodo corto de tiempo se forman actitudes, pero se pierde la conciencia de su origen, se refuncionaliza el sistema cerrado.[88]

Por ello, se parte de la premisa de que las prácticas paradigmáticas lo son, primero porque buscan refuncionalizar el sistema cerrado de las expectativas que el individuo pretende cubrir para ser aceptado por un grupo; segundo, porque busca desarrollar una actitud que se repita en el tiempo hasta formar una cultura y con ello, abrir el sistema, es decir, que se de una toma de conciencia[89] para que la comunidad proponga cambios mediante una experiencia de diferencia significativa en torno a la manera en que se lleva a cabo la Educación Indígena.

La toma de conciencia llevará a abrir el sistema,[90] fundamentándolo en cuatro consideraciones del conocimiento: Saber Ser, Saber Conocer, Saber Hacer y Convivir. Habrá que tomar en cuenta que las experiencias de diferencia significativa tienen una connotación diferente para cada una de las personas que integran la comunidad, por lo que es pertinente generar:

- Un lenguaje común.
- Una corresponsabilidad en el cumplimiento de la tarea.
- Estrategias de comunicación dialógica.
- Respeto a la diversidad.

Criterios e indicadores de las Prácticas Paradigmáticas con perspectiva de derechos humanos. Como referentes básicos a considerar del derecho a la educación básica indígena mediante:[91]

Tabla III.3
Referentes básicos a considerar del derecho a la educación básica indígena

Derechos	Política Pública	De los contenidos	Cultura e identidad indígena
Enseñanza en lengua indígena	**Visión de equidad**	**Enseñanza y aprendizaje**	**Fortalecimiento de la diversidad lingüística y cultural**
• Diversidad cultural. • No discriminación. • Participación plena y efectiva.	• Desarrollo de los pueblos indígenas. • Mecanismos de supervisión y rendición de cuentas.	• Historia. • Tradiciones. • Cultura. • Espiritualidad. • Derechos. • Visión de los pueblos indígenas y sus modos de vida.	• Interculturalidad. • Participación social. • Modelo curricular basado en la visión indígena. • Contribuciones en la práctica educativa.

Fuente: elaboración propia.

Para la evaluación de escuelas, se contempla la evaluación de planeación didáctica, gestión del ambiente de clase, gestión curricular, gestión didáctica, evaluación.

Características del Cumplimiento al Derecho a la Educación de los Pueblos Indígenas

- Se impartieron conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional.
- Existe una contribución al mantenimiento y desarrollo de la lengua hablada por la comunidad lingüística del territorio donde es impartida, así como estar al servicio de la diversidad lingüística y cultural y las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas del mundo.
- La educación ha sido un garante de la formación de calidad, expresión de la identidad, respeto a los derechos humanos y las garantías fundamentales.
- Se ha fomentado la no discriminación y la inclusión de los pueblos indígenas en la elaboración, la construcción y la evaluación de los procesos educativos, en su reconocimiento cultural y sus derechos colectivos mediante el consentimiento libre, previo e informado.
- En las prácticas educativas se haya incluida una visión de equidad e igualdad de género y como pueblos, desde la diversidad cultural y lingüística.
- Se incorporó la enseñanza y aprendizaje de la historia, las tradiciones, la cultura, los derechos y la cosmovisión de los pueblos indígenas y sus modos de vida en la formación docente.
- Se retomaron prácticas culturalmente apropiadas en el acceso a la tecnología.
- Se contribuyó a un sentido de participación más amplio en la sociedad y su capacidad para ejercer sus derechos.
- Se promovió que la educación tuviera una perspectiva de igualdad de género.
- Se crearon mecanismos de rendición de cuentas en el ejercicio del presupuesto.

Fuente: elaboración propia.

Se analizará el modelo de evaluación del desempeño docente de la DGEI basado en estándares que considera las siguientes categorías:

Tabla III.4
Modelo de Evaluación DGEI

1. Planeación	Selección de contenidos
	Selección del propósito
	Diseño de estrategias didácticas
	Selección de mecanismos de evaluación
2. Gestión del ambiente de clase	Relaciones interpersonales
	Manejo de grupo
3. Evaluación	Autoevaluación
	Valoración entre los alumnos
	Valoración del docente a los alumnos
	Retroalimentación de saberes
4. Gestión didáctica	Presentación curricular
	Atención diferenciada
	Organización de grupo
	Relación de aprendizaje alumno-alumno
	Recursos didácticos
	Recursos espaciales
	Manejo del tiempo
	Indicaciones
	Explicaciones
	Preguntas
	Actividades dirigidas
	Actividades no dirigidas
5. Gestión curricular	Conocimiento de asignatura
	Relación entre asignaturas
	Conexión asignaturas contextos

Fuente: DGEI, http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/conocenos/documentoRector.pdf

Capítulo IV

Prácticas Paradigmáticas

IV. Prácticas Paradigmáticas

[…] fuimos bastante rápido partiendo de, primero, fundar o replantearnos cuál sería la misión, cuál sería la visión que queríamos de una Dirección General que asumiera un liderazgo en el desarrollo educativo de los pueblos indígenas y en sus tres componentes sobre los que tenemos atribuciones: los recursos y materiales educativos bilingües, plurilingües con pertinencia lingüística y cultural; la profesionalización de un subsistema donde el mito es que es educación de segunda porque los profesores no son profesores –rompimos con eso–; y tercero, la innovación pedagógica que implica no solamente el nivel de alta especialización –que sí requiere trabajar en grupos multigrado, bilingüe, plurilingüe en condiciones adversas–, sino también, en consideración a estas condiciones adversas, poder hacer una intervención mucho más integral, holística, mucho más participativa con todos los actores para, precisamente, cumplir los supuestos normativos para que tenga lugar la educación pública en la diversidad, y por otro lado involucrar más a sus agentes y hacerlos partícipes en los retos y en las definiciones desde la planeación hasta la priorización de actividades. Y donde la gestión en cuestión escolar, la institucional, la sectorial, ha sido un referente muy importante, sin perder el foco de que nuestras obligaciones radican en que un modelo educativo funcione con todos sus componentes: agentes profesionalizados, recursos y materiales disponibles, innovación pedagógica, y a lo que nosotros agregamos la gestión […] (Sic) […] Lo primero es que yo tengo mucho respeto por lo público. Yo estimo, tengo en alta estima lo que se puede lograr desde la gestión pública.[92]

Lo crucial es que las primeras palabras que puedan pronunciar los niños, las primeras palabras que puedan expresar, con las que puedan nombrar al mundo […] tengan como prioridad nombrar su mundo, en su propia lengua materna.[93]

Se tomaron en cuenta variables asociadas a los programas o estrategias a evaluar como son:

- Pertinencia y eficiencia de los esquemas propuestos (ej. Colegios académicos, comisiones, red de profesionales) tomando en cuenta los modelos de escuelas multigrado y no indígenas.
- Estándares académicos bajo los que fueron diseñados y a los que responden.
- Contribución a los logros de los alumnos en pruebas estandarizadas.
- Vinculación y articulación de los programas analizados entre sí.
- Identificación de actores clave y su papel en los programas (ej. padres de familia, academia, subsistemas estatales, equipos técnicos estatales).
- Marco normativo que da sustento a la Educación Indígena.

- Perfil de los docentes indígenas promovido por los programas analizados (competencias).
- Operacionalización de la RIEB.
- El papel de los programas en la generación de otros procesos al interior de las comunidades (externalidades positivas, *spillovers*).
- Contenidos y enfoque de las capacitaciones dirigidas a docentes.
- Perfil de los docentes y proceso de selección de los maestros que participan en los cursos de capacitación.
- Metodologías pedagógicas propuestas por los docentes que participan en los programas.
- Proceso de selección y perfil de las y los maestros que conforman los colegios académicos, comisiones y espacios de participación impulsados por los programas.
- Resultados en el aula (utilización de los libros y materiales en el aula).
- Colaboración con gobiernos estatales.
- Aportación y transparencia de los recursos de los estados.

La valoración de la incorporación de prácticas paradigmáticas, que puedan explicar los resultados en las aulas, se realizó a través de herramientas metodológicas de investigación, con actores claves, como nos lo muestra el siguiente recuadro.

Herramientas Metodológicas

Se recopiló información a partir de tres herramientas:

- Entrevista a profundidad con Secretarios de Educación de la entidad, y la autoridad educativa indígena (Director/a).
- Taller de acción comunicativa con informantes clave: Docentes, asesores académicos, autoridades escolares, padres y madres de familia.
- Observación activa en 3 escuelas por estado.

Fuente: elaboración propia.

Objetivos de las Entrevistas

Objetivo general

Sistematizar las prácticas paradigmáticas de la Educación Indígena en México.[94]

Objetivos específicos de la entrevista

- Identificar si los entrevistados reconocen qué es una práctica paradigmática.
- Que los entrevistados describan por qué consideran que sus programas representan un cambio de paradigma en la Educación Indígena en México.
- Que aporten elementos comparativos entre las prácticas que se realizaban antes de implementar sus programas que signifiquen un cambio paradigmático.
- Que seleccionen las prácticas que consideran emblemáticas para su análisis y sistematización.

Fuente: elaboración propia.

El Avance de la Educación Indígena vista por sus Principales Actores

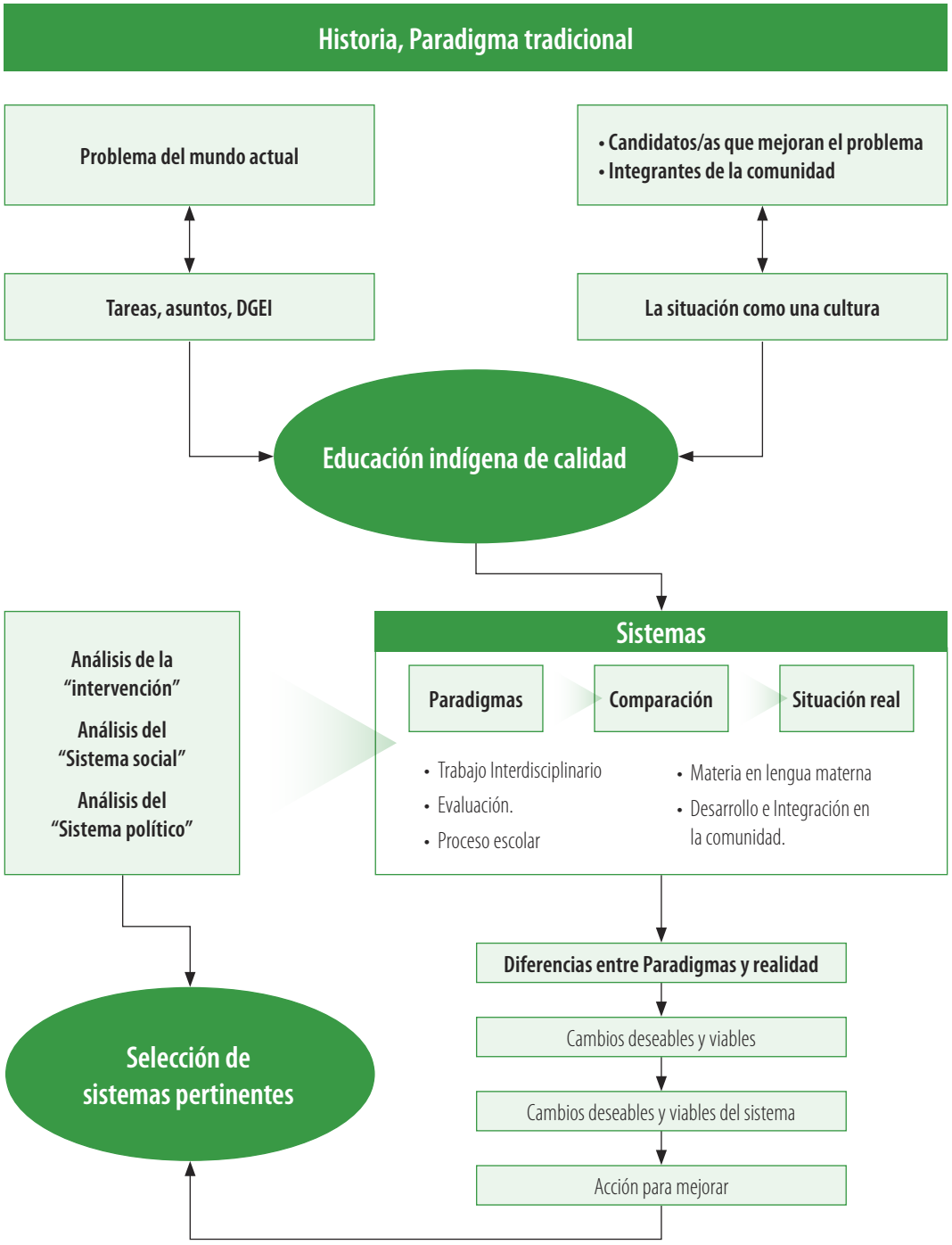
El nivel de avance en la incorporación de prácticas paradigmáticas tiene, como es lógico esperar, características y particularidades diferentes en cada entidad de la república en donde se ha trabajado con la propuesta.

También la forma en que los participantes muestran la manera en que están trabajando, los caminos encontrados, las respuestas ensayadas, las incógnitas, los hallazgos, tienen diferente forma de ser expresados.

Es importante atender aquellos aspectos compartidos, pero también las diferencias y las particularidades. Será la expresión de todo ello, lo que permita llegar a algunas conclusiones, a algunos lineamientos que puedan ser generalizables, y también a lo que está bien para algunos estados, para algunas escuelas, o para algunos agentes educativos que aportan en el día a día, en la búsqueda de respuestas para brindar una educación de calidad con equidad a niñas y niños indígenas.

Se comparte a continuación el aporte de diferentes figuras que intervienen en el proceso educativo impulsado por la DGEI, que nos permitirá ver algunos caminos en diferentes estados del país, en la incorporación de prácticas paradigmáticas educativas en el aula y la comunidad indígena.

Gráfica IV.1
Aportes en el Proceso Educativo de la DGEI



Fuente: elaboración propia.

IV.1 Campeche

Madre de familia entrevistada en la escuela primaria Independencia de México, comunidad Blanca Flor, Campeche.

- Se contó con los aportes de las siguientes personas: Profr. Manuel Cabrera Pacheco, Director de Educación Básica; Mtro. Carlos Humberto Contreras Ortiz, Jefe del Departamento de Educación Indígena.
- Escuela Primaria "La Revolución", comunidad: Dzitbalche, Zona Esc. 101.
- Docente observado y entrevistado: Profr. Alejandro Caamal Cauich de 6° grado.
- Directora escolar entrevistada: Profra. Dalila Che Pech.
- Madre de familia entrevistada: Marbella del Socorro Tun Chan.
- Escuela primaria: "Desiderio Ortegón", comunidad: Nunkini, Zona Esc. 101.
- Docente observada y entrevistada: Profra. Yolanda del Carmen Centeno Herrera de 3° y 4°.
- Madre de familia entrevistada: María Cristina Kantun Poot. Director escolar entrevistado: Profr. Luis Armando Chable Cen.
- Docentes entrevistados: Manuel Salomón Pech May, Manlio Abundio Chi Tzec, Andrés Crispín Chi Poot.

- Escuela primaria: "Independencia de México", comunidad: Blanca Flor, Zona Esc. 102.
- Docente observada y entrevistada: Profra. Addy Graciela Centeno Celis (directora comisionada).
- Madre de familia entrevistada: Yadira del Carmen Bermon Poot, Presidenta de padres de familia:

  El más importante (aporte por parte de la DGEI) en política educativa, fue el presupuesto asignado para la operación de programas, para dotar de material a educación inicial, educación preescolar y primaria, equipamiento a las supervisiones escolares, jefaturas de zona, mesas técnicas [...] (sic) [...] sin su apoyo no se hubiera podido lograr avances por la falta de recursos en el estado; también se promovió la firma de convenios con secretarias del estado y otras dependencias para asegurar el desarrollo de las actividades y así se han obtenido buenos resultados a favor de la Educación Indígena.[95]

El estado cuenta con la figura de Departamento para despachar los asuntos en materia de Educación Indígena. A pesar de la limitación que esto les representa, sobre todo en cuestión de presupuestos, la labor que realizan no es mínima y está acorde con las direcciones del resto del país y cuenta con experiencias de éxito y de homologación con respecto de las políticas federales en cuanto a la transformación posible y la gestión con resultados.

El Departamento de Educación Indígena de Campeche da servicio de educación intercultural bilingüe a comunidades indígenas distribuidas en siete municipios de los once con los que cuenta, atendiendo a niñas y niños indígenas de los niveles de educación inicial en 124 servicios con 138 docentes; preescolar 120 servicios con 255 docentes y primaria 51 servicios, 48 multigrados y 3 de organización completa, con 139 docentes, así como también una Brigada de Desarrollo Educativo establecida en el Municipio de Hopelchén. Aproximadamente 97% del personal docente y directivo que laboran en Educación Indígena tiene un perfil profesiográfico de licenciatura o están cursando sus estudios en la UPN a nivel maestría. Las principales lenguas indígenas que se hablan en las comunidades que cuentan con servicios de Educación Indígena son: maya en la región de Calkiní, Hecelchakán, Tenabo, Champotón y Hopelchén y parte de Campeche, y el Ch'ol y Tzeltal en la región de Calakmul.

La estructura operativa actualmente está conformada por 4 Jefaturas de Zonas de Supervisión y 17 inspecciones escolares, todas con sus respectivos equipos de apoyo técnico-pedagógico, además del programa AD, que coadyuvan en la mejora del logro educativo. Un avance que se ha tenido actualmente es el equipamiento del 60% de las escuelas primarias con equipos de cómputo.

Cuando se inicia la administración se observa que el nivel de Educación Inicial estaba muy desatendida y se decide implementar un proyecto integral, donde se contempló capacitación, regularización de los servicios, construcción y dotación de material, obteniendo un avance significativo, debido a que se crean las claves de cada servicio educativo, se programa la construcción de 37 centros educativos, teniendo un avance del 80%,

se dota de un paquete significativo de material didáctico a los centros educativos, complementando este material durante tres ciclos escolares seguidos, la dotación de material didáctico se llevó a cabo con recursos asignados por la DGEI, de lo contrario este aspecto no se hubiera atendido.

Se firmó un convenio con la Universidad del Oriente de Valladolid, con el que se desarrolló el diagnóstico de competencia lingüísticas en lengua maya, teniendo como resultado una clasificación de docentes por nivel de competencias, actividad realizada en el año 2009, posteriormente en 2010 se firma otro convenio para el desarrollo del diplomado de "Desarrollo de Competencias lingüísticas de la lengua maya". Iniciando el 13 de Noviembre de 2010 con aproximadamente 350 docentes en tres sedes de trabajo, Calkiní, Hopelchén y Campeche desarrollándose en sesiones sabatinas, estas actividades se realizaron con el respaldo financiero de la DGEI.

Refiriéndose a los Parámetros Curriculares, se desarrolló en los cuatro sectores educativos, reafirmando más estos conocimientos en las zonas donde se está impartiendo la lengua indígena como asignatura, también se promovió la participación de los docentes en los cursos de formación que se ofrece a través de los centros de maestros, en Parámetros I, II y III. Los libros que pertenecen a la serie Semilla de Palabras ya se encuentran distribuidos en los centros educativos.

En lo referente a rendición de cuentas, se implementó la evaluación cualitativa en el nivel primaria, sin desatender, educación Preescolar e Inicial, se promovió que primero se realizara por escuela, posteriormente por zona, para llegar a nivel sector y tener una reunión estatal, para que cada jefe de sector presentara sus avances, así como las problemáticas existentes, posibles soluciones y plantearse nuevos retos, buscando siempre la mejora en el logro educativo.

Desde el inicio de la actual administración, se acordó trabajar por el empoderamiento del subsistema, tanto a nivel nacional como en los estados para el logro de buenos resultados y la profesionalización docente. La realidad actual confirma que estas metas fueron alcanzadas.

Los retos que se ha planteado el departamento se encuentran los siguientes:

En lo pedagógico, el fortalecimiento de la lengua indígena, el dominio de los planes y programas de estudio correspondiente a cada nivel educativo, el fortalecimiento del uso de las TIC, la atención de las necesidades pedagógicas de los docentes, la promoción del uso en las actividades escolares de los libros de la serie Semilla de Palabras.

En lo organizativo: reorganizar la estructura del área educativa, mejorar la comunicación entre los integrantes del equipo técnico, ejercer un liderazgo compartido, cumplir las actividades programadas, fomentar la autoevaluación en el desempeño de las funciones.

En lo administrativo: administrar y aprovechar el tiempo dedicado a las funciones asignadas, gestionar material de oficina para realizar las distintas actividades, ejecutar las sanciones necesarias al incumplimiento de las funciones correspondientes, involucrar a los Jefes de Zonas de supervisión en las acciones de mejora educativa y hacer copartícipes a los Jefes de Zonas e Inspectores Escolares en las metas que se programen.

Campeche es uno de los estados que ha realizado sus políticas en estricto apego a la DGEI, a la que expresa su agradecimiento ya que en el reconocimiento establece que los logros conseguidos no hubiesen sido posibles sin la gestión, el apoyo y el acompañamiento que se les ha brindado, además de darles total libertad de acción y planeación.

Las mejoras se palpan en las escuelas visitadas ya que en ellas, se revalora la cultura indígena en su práctica docente y la difunden en eventos que realizan y en los que participan, fortaleciendo así su identidad; el alumnado se mostró en todo momento seguro de lo que leía, escrito en maya y platicaban leyendas y cuentos contados por sus padres y abuelos. La intención de la escuela es que los adultos se sientan seguros de lo que saben y son, estimados y apoyados, a la vez de que se les valoren sus saberes, y así aporten en la educación del alumnado.

Se observó que el libro de Parámetros Curriculares es un documento de apoyo que utilizan con mucha frecuencia, y con menor frecuencia, Semilla de Palabras. La mayoría participa en el diplomado de competencias lingüísticas. Del total de 16 profesores y profesoras que laboran en las tres escuelas, 15 tienen perfil de licenciatura en educación primaria, uno normal superior, así como también una docente tiene una maestría, han tomado diplomados, con temas como Interculturalidad y Competencias Lingüísticas en lengua maya. En cada escuela los alumnos de 5° y 6° grado han participado en eventos nacionales, han sido ganadores en algún concurso, como la Olimpiada del conocimiento Infantil y Narraciones de las niñas y los niños indígenas y Poesía en lengua maya.

> ***Trabajan bien los maestros, todos hablan la lengua y la enseñan bien; todos mis hijos que pasaron en esta escuela tienen profesión, al que estudio sicología le sirvió mucho en su carrera saber la lengua maya [. . .] los niños de esta escuela cuando salen lo saben hablar, leer y escribir y están contentos.***[96]

Las madres de familia manifestaron estar contentas del trabajo que se realiza en la escuela, de que la lengua maya sea considerada en sus estudios y no vivan lo que ellas sufrieron cuando niñas, ya que eran obligadas a hablar en español y las clases eran solo en español. Les gusta y les alegra que las maestras las traten por igual, las respeten, las escuchen y puedan participar en la toma de decisiones, saben de las leyes que existen a su favor como mujeres, que se respete la lengua maya de sus hijos, así como la asignatura de lengua indígena maya, era algo que no existía, solo utilizaban la lengua pero no evaluaban lo que sabían. Los docentes dan relevancia al derecho a pertenecer a una etnia y recibir un trato igualitario. El prestigio con que las escuelas cuentan en cada una de las comunidades, motiva a que los docentes se sientan orgullosos y comprometidos con su escuela, continúen innovando para un mejor uso y fortalecimiento de la lengua y cultura indígena y lo apliquen es sus actividades diarias. Las tres escuelas están pintadas, dos arreglaron recientemente sus baños, cuentan con equipo de sonido, ventiladores en las aulas, biblioteca, el área de la escuela está limpia, una con cerco de material, dos con malla

ciclónica, en regulares condiciones, las tres participan en escuelas de calidad, dos tienen área de dirección y cocina escolar, la energía eléctrica funcionando, son construcciones antiguas, pero los docentes, padres y madres de familia, así como la participación que tienen en el programa de Escuelas de Calidad, hace que se mantengan seguras y confortables para el alumnado. "Me siento mas motivado en mejorar mi práctica docente, mas enriquecido y participativo en las decisiones de la escuela".[97]

En dos escuelas se cuenta con personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, enviados por el Departamento de Educación Especial (USAER), este equipo de trabajo tienen especialistas de lenguaje, aprendizaje, sicólogo y maestro de educación física.

Contar con las y los AD ha sido otro apoyo importante, ya que actualmente se cuenta con 12 en primaria, 3 en preescolar y 2 en inicial, realizando: Trabajo colegiado con docentes por grado; Observación de la práctica docente y retroalimentación; Planeación didáctica y Fortalecimiento de la enseñanza de matemáticas y español.

El compromiso conjunto de maestros, padres y madres de familia en las tres comunidades es notorio, lo que permite tener un buen ambiente de trabajo para los niños; los docentes, los padres y las madres de familia están contentos con lo que las escuelas realizan, al igual que las autoridades de las comunidades y municipio.

A partir de lo anterior se establecieron los siguientes aspectos a mejorar:

- De logro educativo.
  - Actualmente en Educación Indígena se tiene un aprovechamiento escolar de 75% en el nivel de educación primaria a nivel estatal. Se pretende mejorar los resultados obtenidos para el ciclo escolar 2012–2013.
  - En educación preescolar se realiza la evaluación conforme a la Reforma Educativa 2011 y el PEP 2011; en los dos niveles de educación inicial se observa el logro académico alcanzado de los educandos mediante el desarrollo de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades, destrezas y valores. Se han desarrollado actividades que permiten alcanzar los aprendizajes esperados. Asimismo, se buscan nuevas estrategias o parámetros para poder realizar una evaluación eficaz en estos dos niveles educativos.
- De permanencia.
  - Disminuir la deserción escolar a través de reuniones de sensibilización con la estructura educativa.

Las perspectivas y retos que el Departamento se ha planteado:

- En lo pedagógico.
  - Fortalecimiento de la lengua indígena.
  - Dominio de los Planes y Programas de Estudio correspondientes a cada nivel educativo.
  - Fortalecer el uso de las TIC.
  - Atención a las necesidades pedagógicas de los docentes.
  - Promover el uso en las actividades escolares de los libros de la serie Semilla de Palabras.
- En lo organizativo.
  - Reorganizar la estructura del área educativa.
  - Mejorar la comunicación entre los integrantes del equipo técnico.
  - Ejercer un liderazgo compartido.
  - Cumplimiento de las actividades programadas.
  - Fomento de la autoevaluación en el desempeño de las funciones.
- En lo administrativo.
  - Administrar y aprovechar el tiempo dedicado a las funciones asignadas.
  - Gestionar material de oficina para realizar las distintas actividades.
  - Ejecutar las sanciones necesarias al incumplimiento de las funciones correspondientes.
  - Involucrar a los Jefes de Zonas de supervisión en las acciones de mejora educativa.
  - Hacer copartícipes a los Jefes de Zonas e Inspectores Escolares en las metas que se programen.

El Director de Educación Básica, Prof. Manuel Cabrera Pacheco, informa que el Departamento de Educación Indígena, tiene libertad de acción y planeación, realiza además seguimiento al trabajo en aula y da mayor libertad los docentes para seleccionar opciones para su formación profesional.

La valoración es que el cambio es notorio, Educación Indígena sobresale en todos los aspectos, algo que no se había visto en años atrás, como: equipamiento, capacitación, dotación de materiales, resultados educativos, recursos económicos entre otros. Educación indígena, como todos los departamentos, se mueve con un presupuesto mínimo del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal (FAEB), pero este Departamento cuenta recursos económicos que envía la DGEI, que permite atender algunas prioridades.

Alumna del albergue escuela 5 de febrero de la comunidad de Choguita en el municipio de Guachochi.

IV.2 Chihuahua

Las mejores estrategias son las que vienen de la comunidad, ahí están, nada más hay que encender las ideas.[98]

- En este estado aportaron información para la investigación: Profr. Lorenzo Antonio Bautista Jefe de Departamento; Lic. Joel Arandas Olivas, Director General de S.E.E.CH, Personal de la Jefaturas de zona 04, 08 y 09 y de la Escuela Primaria de la Localidad de "Choguita" municipio de Guachochi, Rancho del Indio y Redondeados en el municipio de Guadalupe y Calvo.

Reconocer a Chihuahua como un estado culturalmente diverso, supone eliminar toda forma de discriminación, exclusión y racismo entre culturas diferentes y particularmente entre culturas minoritarias. Implica la participación equilibrada de todos en los procesos económicos, sociales, culturales y políticos del estado.

A la educación le corresponde sentar las bases para la construcción democrática de una educación intercultural, en la que participen todos, sin distinción de origen, raza, sexo, ideología, religión, edad o condición social.

Los tarahumaras o rarámuris de la Sierra de Chihuahua son el grupo étnico mayoritario, los tepehuanos se denominan a si mismos ódami, los guarojíos, quienes a si mismos se llaman makurawe o macoragü y los pimas que son los grupos indígenas que habitan el estado.

La acción principal a resaltar, para atender esta diversidad, es la transformación del Departamento de Educación Indígena a Dirección lo que amplía su injerencia en la toma de decisiones, le da libertad de crear su propio sistema pedagógico-administrativo de acuerdo a la visión de los pueblos originarios y la perspectiva de la Educación Indígena en materia de DD.HH, además de insertar a la Dirección en la dinámica de actividades y acciones que se realizan en relación a Educación Indígena que en el país se realizan.

El proceso de transición de la Dirección, no ha permitido aún que se cuente con independencia presupuestaria y administrativa. En palabras del Director de Educación Indígena, Lorenzo Bautista: "dependemos de una política de más arriba, por ejemplo aquí de la autoridad inmediata que es Educación Elemental y Educación Elemental de la Dirección General y no nos podemos salir más allá de las necesidades de las comunidades indígenas", es decir, la toma de decisiones que se atiende está consensada y sujeta a aprobación de las instancias superiores, situación que no permite ejercer autonomía a la novísima dirección.

Aunque esa limitación este presente, el titular de la Dirección no deja de mencionar que:

> *[…] la Dirección General nos ha apoyado bastante porque se nos ha permitido tener en estos tiempos y desde hace como 10 u 12 años o un poquito más, a los asesores técnico-pedagógicos que anteriormente cuando yo fui docente no había, se había instituido la mesa técnica pero nada más era el maestro de educación física, que el Programa de Albergues, que el encargado de primarias pero era de nombre, actualmente tenemos al Asesor Técnico-Pedagógico de cada zona de primaria […].*

A partir de esto se puede mencionar que la Dirección General ha puesto más énfasis al carácter pedagógico de la Dirección y es ahí donde dispone la mayoría de los presupuestos designados más allá de ampliar la infraestructura requerida para la operación, aportación del profesor Bautista como logro de su ejercicio al frente de la dirección.

La Dirección implementa diversas estrategias, como el programa "Asesores Técnico Pedagógicos para la atención de la de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural" (AD): El programa atiende a 39 supervisiones distribuidas de la siguiente manera: 31 de primaria, cinco de prescolar, tres de inicial y una en los asentamientos indígenas de la zona urbana, repartidas en 23 municipios del estado que corresponden a los 4 grupos indígenas mayoritarios.

Los convenios institucionales que operan en vinculación con la Dirección son escasos. Se trabaja con la Comisión Nacional para el Desarrollo Indígena (CDI) el área de los albergues, la cual apoya económicamente, como en el caso del albergue de la escuela 5 de febrero en Choguita, municipio de Guachochi, con la alimentación para la totalidad de alumnos y alumnas a pesar de so-

brepasar la cantidad de becas otorgadas en un número de 53 y recursos económicos destinados al mantenimiento del albergue. En estas actividades también participa la presidencia municipal en una mínima parte y los padres y madres de familia de la comunidad.

El profesor Bautista comenta sobre las prácticas paradigmáticas:

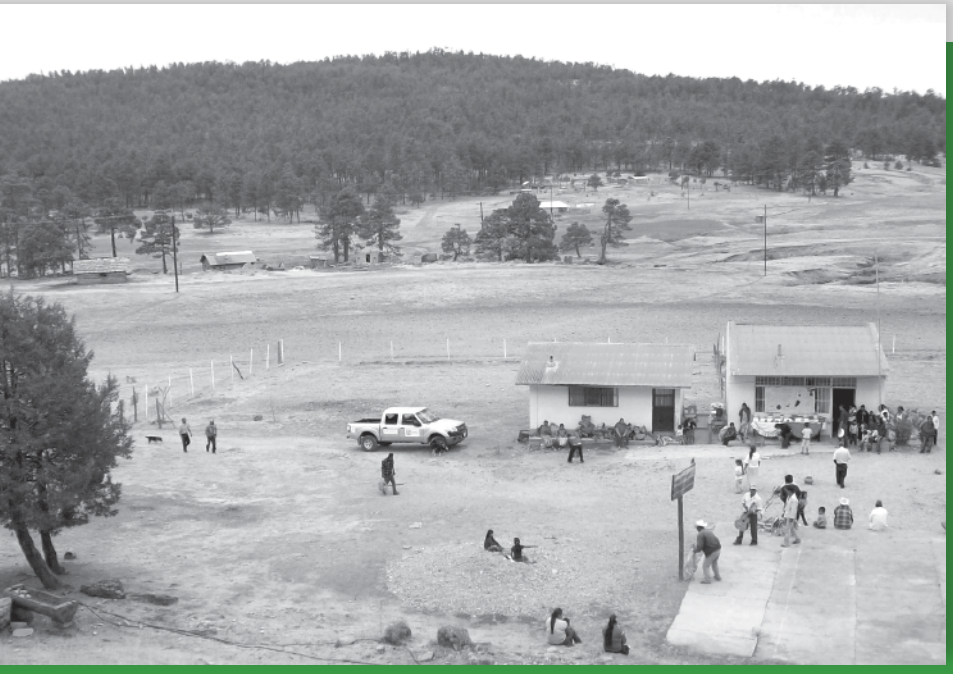
> *Nos corresponde más a nosotros ya en lo local adecuarlos, por ejemplo los planes y programas que ya están establecidos y la necesidad que tiene el alumno, el docente de acuerdo a las experiencias exitosas, esa capacidad que tiene de hacer una adecuación, entonces el maestro adecúa de acuerdo a esas características particulares, tanto del contexto como del alumno.*

Albergue escuela en la comunidad de Redondeados, municipio de Guadalupe y Calvo.

Esas experiencias exitosas, a las que el profesor hace referencia, son diversos programas y acciones que los y las docentes de las distintas regiones han implementado de acuerdo a las necesidades del contexto y el programa educativo con las respectivas aportaciones que hace la Mesa Técnica, que está constituida por un representante de cada etnia que se dedican a documentar y a diseñar, materiales en lenguas para cada grupo indígena.

Identidad y Compromiso Personal e Institucional

Quienes conforman la Mesa Técnica, la Dirección de Educación Indígena (DEI) del estado y el programa de ATP, por ser en su gran mayoría indígenas u originarios de las comunidades en las que desarrollan su labor, han desarrollado un sentido de identidad que ha fortalecido su responsabilidad y reciprocidad para los y las integrantes de la comunidad, es decir, padres, madres, niños y niñas de las regiones en las que se desempeñan.



Escuela primaria Sor Juana Inés de la Cruz en la comunidad de Rancho del Indio, municipio de Guadalupe y Calvo.

Desarrollo y Operatividad de los Cuatro Programas

> *[…] ahora se está viendo más que las niñas vayan a la escuela y eso es un avance en la Educación Indígena que va a mejorar la moral de los pueblos indígenas porque ahora ya entienden la equidad de género y el derecho que todos tenemos a la educación y a ser tratados iguales.*[99]

En relación a los cuatro programas propuestos por la DGEI a implementarse a nivel nacional: Semilla de Palabras, Parámetros Curriculares, Profesionalización docente y Colegios académicos y Marcos Curriculares, el nivel de apropiación en el estado se va incrementando paulatinamente y se muestran avances en la aplicación.

¿Qué detonaron cada uno de los cuatro programas en la Educación Indígena en general y en la práctica pedagógica en lo particular?

Docente

La práctica docente se ha visto reafirmada con el espíritu de la DEI del Estado, fortalecida con el apoyo que brindan los trabajos de la Mesa Técnica. Respaldada y enriquecida tras la contratación y capacitación de docentes de origen indígena que tengan potencialmente apego a las comunidades donde trabajan, además de un profundo conocimiento del medio, costumbres y prácticas comunitarias.

En Choguita, donde toda la población escolar y los docentes hablan en lengua indígena, se prioriza su uso. El español se utiliza únicamente cuando se realizan las lecturas de los libros de texto y en otros sitios como Redondeados, aunque se usan materiales redactados en lengua indígena, la lengua materna es el español. En la comunidad de Rancho del Indio se habla y se usan materiales en español aunque los materiales generados resultado de los proyectos están redactados en lengua indígena.

Profesor Victor Hugo Jariz Holguín con su grupo de sexto grado de la escuela 5 de febrero, en Choguita, municipio de Guachochi.

A pesar del español como idioma de uso corriente, las lenguas indígenas se han estado rescatando a través de buenas prácticas, esto ha traído una reafirmación de la identidad y eso se trasmite a los alumnos en clase ya que las y los docentes transversalizan el contenido de los programas y modelos educativos a la realidad cultural y social de las comunidades.

Los docentes entrevistados manifiestan como una de las mayores dificultades para su trabajo, los problemas de comunicación y aislamiento debido a las largas distancias y lo inaccesible de los caminos que les impide beneficiarse de mejor forma de la asesoría por parte del ATP y del intercambio con compañeros y compañeras. La violencia que se manifiesta en la zona serrana también ha influido de manera importante en el desempeño de su labor.

Aula

Las aulas están seriamente determinadas por el tipo de apoyo que recibe la escuela. El caso paradigmático de la buena escuela o modelo de éxito escolar se puede ver reflejado en sitios como el albergue de la Escuela 5 de Febrero en Choguita, Guachochi. Ahí el albergue es atendido por la CDI, tiene el apoyo de la comunidad, las aulas son cómodas y facilitan el aprendizaje por su adecuación a las necesidades de la comunidad escolar.

Estudiantes

En comunidades como Choguita, las Reglas de Operación para albergues establecen que para atender a una escuela se debe contar con un mínimo de 50% de niñas en el plantel, eso facilita la integración de las niñas de las diversas comunidades a las escuelas que cuentan con ese apoyo.

De modo regular en las etnias del estado no se ve limitada la participación de las niñas en la educación formal, no siendo lo mismo para las comunidades más alejadas que tienen costumbres muy arraigadas, donde la discriminación y los índices de violencia en contra de las mujeres y las niñas son amplios debido a los roles tradicionales de género que marcan, por ejemplo, que las niñas y las mujeres tienen que hacerse cargo de la casa y la familia. Eso limita su acceso a la educación y su asistencia a la escuela.

En las escuelas visitadas como en la generalidad del resto del estado, que los y las estudiantes utilicen sus vestidos tradicionales de manera regular, depende en gran medida de lo alejado de la comunidad. La occidentalización afecta la práctica del uso del vestido tradicional, entre más aislada es la comunidad, más probable es que se conserve este rasgo cultural y se conserve la identidad indígena.

Aula de la escuela albergue 5 de febrero en la comunidad de Choguita, municipio de Guachochi.

Niños y niñas del prescolar y segundo año del albergue de comunidad Redondeados, municipio de Guadalupe y Calvo.

Madres y Padres de Familia

Una constante en la observación y la práctica de campo fue la incorporación de los padres y madres de familia a todas las actividades escolares, independientemente de la región y las prácticas de la escuela o las comunidades, su condición y contexto. Los padres en menor proporción que las madres, pero esto se debe a que el trabajo que realizan lo hacen en el monte a donde tienen que retirarse por periodos prolongados de tiempo; sin embargo, al estar presentes participan de las reuniones, la planeación de proyectos, las actividades y los eventos que la escuela realiza.

Se asume gradualmente que la participación es fundamental para el éxito de los proyectos que se implementan en las comunidades escolares.

Madre de familia de la comunidad de Rancho del Indio, municipio de Guadalupe y Calvo colaborando en el proyecto del libro de medicina tradicional.

[…] pues a mi lo que más me gustó fue que empezamos a trabajar en grupo porque nunca trabajamos así, trabajamos así y ya en grupo ya se siente uno con mas ánimos, con mas ánimo de trabajar porque ya ve a otras compañeras que andan trabajando y ya le da a una mas ánimo y no nomas aquí, también en las casas porque una dice ¿y yo por qué no puedo sembrar aquí si hay tierra también?

Florinda Vega Castillo

Comunidad

Los proyectos que se realizan han determinado para las comunidades escolares un elemento de cohesión como sociedad participativa y colaboradora del desarrollo de los niños y niñas de la región.

En Choguita se encuentra el modelo de más éxito con respecto al rescate de buenas prácticas y saberes en materia de indigenismo. Todos los niños y las niñas que asisten a la escuela utilizan sus trajes tradicionales y hablan en lengua rarámuri. La población escolar es de 255 niños y niñas inscritos, pero asisten de modo regular 220 en promedio, provienen de las comunidades de Boquinoba, Capochi, Iriachi, Choguita, Basigochi y Huisachi. La participación de los padres y las madres de familia es amplia y también la de las autoridades tradicionales, quienes hacen gestiones ante el municipio, el comisariado ejidal y la comunidad para la realización de eventos culturales y deportivos, siendo ellos quienes dan respaldo, fe y legalidad a las actividades que en los juegos se llevan a cabo.

Parte de la comunidad escolar en la comunidad de Rancho del Indio en el municipio de Guadalupe y Calvo.

Autoridades Locales

Las autoridades locales constan de gobernadores a los que se les conoce de modo popular como gobernadorcillos, cabe mencionar que también hay gobernadoras y que la comitiva de apoyo que siempre los acompaña está constituida de manera paritaria, ya que la participación en la comunidad, la toma de decisiones, y en consecuencia de los actos de las personas, las toman las personas de moral proba en la comunidad. Una persona responsable es la que se define por ser un buen guardián y cuidador del bosque, cuando se muestra un profundo respeto por los animales y la tierra, colaborando de manera activa en todas las actividades que la comunidad realiza, es decir, teniendo un fuerte arraigo y amplio sentido de su identidad indígena.

Además, como relata el antropólogo Gonzalo Aguirre Beltrán:

> *La estructura de la autoridad entre los tarahumaras [...] encuentra la mayor jerarquía en la figura del "siríame" o gobernador, quien tiene jurisdicción sobre todas las rancherías que forman un pueblo. Los siríames son elegidos por consenso y de manera pública, por hombres y mujeres, en una asamblea que tiene lugar generalmente en Semana Santa, cuando todo el pueblo se reúne para celebrar a Dios. La elección de gobernador no se lleva a cabo por votación nominal, sino por la aprobación unánime de la comunidad manifestada por altas voces. El gobernador saliente va nombrando a cada uno de los candidatos, y resulta electo el que alcanza un vocerío mayor. El voto no es secreto; es público. No es nominal; es consensual. La autoridad civil y religiosa está concentrada en una sola persona, la del siríame. Para los tarahumaras, no existe una distinción entre lo sagrado y lo profano. El cargo de siríame es casi siempre ocupado por un hombre, aunque no hay regla que excluya a la mujer. Tiene que tener varias características: madurez, honestidad, trabajador, capacidad de oratoria, no alterarse al beber tesgüino. Al ejercer el cargo no se recibe ninguna remuneración, pero sí el reconocimiento por su labor. Tienen muchas obligaciones, entre ellas la de organizar varias tesgüinadas al año, carreras de bola, asambleas para discutir la construcción de obras, organizar el trabajo colectivo, dar buenos consejos, repartir herencias, juzgar, dirigir el sermón dominical. Todo con el propósito de mantener el orden social y la convivencia armónica. Su símbolo de mando es un bastón llamado disora, con el que siempre está presente. Si no cumple, la comunidad lo puede juzgar, castigar y deponer. Pero en general los tarahumaras acatan totalmente las decisiones del siríame. Abajo del siríame se encuentran dos autoridades más: el "warula" (capitán o teniente) y los "sontasi" (o soldados). El warula es el segundo en importancia después del siríame, auxiliar y consejero de este. Pueden ser varios warulas. Su elección depende del siríame, quien siempre se rodea de él –o de ellos– en los actos de su gobierno. Los sontasi, en cambio, son por lo general hombres jóvenes que empiezan a participar en la vida de la comunidad y cumplen la función de la policía".*[100]

Un siríame puede durar en sus funciones por un tiempo indeterminado, mientras la comunidad esté de acuerdo, aunque la tendencia es que dure tres años, para coincidir así con los tiempos de las autoridades constitucionales.

Pascolas, matachín, yumare y baile.

Estampas del festival de presentación de la comida tradicional.

Rancho del Indio, Guadalupe y Calvo.

Calidad

En este rubro, es importante mencionar la labor de la Mesa Técnica, que como anteriormente se mencionó, cuenta con un representante de cada etnia del estado, y que en conjunto crean materiales en lengua como recursos docentes, en palabras del profesor Lorenzo Antonio Bautista, Director de Educación Indígena:

> *[…] ellos son los que trabajan sobre la parte curricular y los que dicen que estos materiales se trabajan así o se van a hacer así, ahí el que tiene un poco más avanzado está el tarahumara y el tepehuano que ya están elaborando dos libros, incluso tienen un material para los maestros y un CD de cómo se pronuncia y que significa la palabra; el tarahumara también pero como es más diverso por sus diferentes situaciones dialectales y situación lingüística como que no hay concordancia porque en la baja y en la alta hay diferencias dialectales y todavía de la alta hay cierta variantes regionales, en sumamente complejo la situación de la lengua tarahumara.*

Aunque también expresa la dificultad que se encuentra en la realización de dichos materiales, y los pocos recursos económicos con los que cuenta la Dirección, aunque se prioricen para este uso, no son los suficientes.

Hablando con el profesor Albino Flores Palma, Coordinador del Programa de Asesor Técnico Pedagógico y AD, comenta sobre la importancia y preminencia que tiene establecer los marcos docentes para ubicar el contexto local en el universal.

Para ello, una de las estrategias ha sido la creación de materiales en lengua indígenas, y así los niños y las niñas lo reciben de mejor manera, en coincidencia con lo expresado por el profesor Bautista. El profesor Palma lo expresa desde la parte didáctica:

> *[…] aprovechar las prácticas orales de lenguaje como un recurso didáctico para promover el desarrollo de materiales didácticos que sean significativos; es una de las propuestas que viene como estrategia en la elaboración del libro cartonero y los niños ahí tienen la oportunidad de escribir textos que sean significativos a partir de temas que sean de interés en la comunidad donde está ubicada la escuela.*

Esta estrategia funciona en escuelas monolingües.

Al cuestionarle sobre la estrategia que se aplica cuando la población escolar ha perdido el rasgo cultural de la lengua nos dice:

> *[…] es primero consolidar la lengua materna de los niños, en este caso el español para poder trabajar en este caso las preguntas, se necesita también trabajar la parte de formación de docentes que tienen que estar ya sensibilizados, conocer que ya en esa comunidad se ha perdido ya la lengua, tener muy presentes muchos elementos de la misma cultura, por ejemplo, la filosofía es muy importante, la forma de pensar y de construir los conocimientos, se tiene que tener bien presente aunque no se hable la lengua; pero una vez consolidada la segunda lengua materna de los niños, es fácil también trabajar la otra parte, operar la lengua original de los niños y las niñas; pues es un proceso lento.*

El principal reto consiste, comenta el profesor Palma, en que se realice realmente una educación bilingüe, todas las estrategias proporcionadas por la DGEI, deben adecuarse a las condiciones de cada estado para el logro de ese propósito, y la obligación de adecuarlas es estatal y luego de cada escuela.

Especialización

El profesor Albino Palma menciona:

> *[…] a partir del 92 ya impulsando con política del medio indígena, en el 97 se empieza a hablar como una necesidad el impulsar una educación intercultural bilingüe, se empieza a trabajar la teoría y se han producido muchos materiales para trabajar esa propuesta, hay avances, el avance es que nos hemos apropiado del discurso teórico pero nos falta todavía hacerlo realidad en la práctica, una cosa es decir lo que dicen las teorías, lo que dicen las propuestas.*

En cuanto a la preparación de docentes recién contratados refiere:

> *Nosotros atendemos a las personas que llegan al nivel y a partir del 2009 hubo cambios con la firma de la Alianza por la Calidad porque anteriormente venia gente de la Dirección, lanzaba la convocatoria y seleccionaba a los aspirantes de acuerdo a los criterios y perfiles que habían de reunir los aspirantes a trabajar en la docencia en el medio indígena y uno de los criterios era hablar la lengua de la región y también se consideraba de acuerdo al recurso humano que se tenía, en este caso el bachillerato para que una vez alcanzado el nivel, tenía la oportunidad de seguir estudiando.*

El profesor Lorenzo Bautista nos habla de la política de contrataciones:

> *Se contratan jóvenes bilingües y algunos otros que no son bilingües pero que son descendencia indígena […] hay maestros que son bilingües […] por el mismo sistema de educación que se inició con la castellanización, los maestros hijos de maestros que trabajaron y se jubilaron, entonces sus hijos entran como docentes y bueno, por cuestiones de acuerdos tanto sindical y la parte oficial si se puede contratar a los hijos de los maestros pero el compromiso es también de apropiarse o aprender la lengua de la comunidad donde laboran y hay a lo mejor un porcentaje mínimo de esa apropiación o de ese aprendizaje de los que no son bilingües pero son indígenas y a los que son bilingües pues también, ya ellos trabajan en las comunidades alejadas, pero también se les exige haberse contratado con el bachillerato […].*

Es importante señalar que desde la parte administrativa se toman acciones que respaldan la política de profesionalizar a los docentes y así responder a las demandas de las comunidades que en voz de sus autoridades locales mencionan: "no queremos maestros que no sepan quienes somos ni cómo vivimos".

Aunque aún hay prácticas indeseables que persisten, como heredar las plazas, también se debe mencionar el déficit de maestros para cubrir todas las regiones del estado en su totalidad, por lo alejado de las comunidades. Otro elemento que desmotiva aún a los jóvenes indígenas, es la inseguridad, y es por ello que se contratan, en ocasiones, a jóvenes solo con bachillerato dejando establecido el compromiso que antes comentábamos con respecto a seguir estudiando.

Inclusión

La participación de las mujeres en la vida comunitaria es determinante para todas las buenas prácticas, en el estado, si bien falta mucho hacer al respecto, es de llamar la atención que a diferencia de usos y costumbres en otros sitios del país, ellas participan de manera activa en el sistema político y social, conformando una parte importante de las autoridades tradicionales.

Ellas son gobernadoras, policías, comisarias, etc.; sin embargo, esto no deja de lado que los roles de género las sigan afectando en su realidad cotidiana, es decir, ellas conforman gobierno en tanto sean capaces de mantener a su casa y familia, en situaciones extremas, si tiene que elegirse entre atender la casa y la familia o ir a la escuela, harán lo primero.

En las prácticas sociales, llama la atención que en la "Carrera de Bola", donde se apuesta de modo significativo, sean las mujeres quienes corran las apuestas, la carrera la compiten al lado de los hombres sin que haya una división especifica en lo que en un sistema occidentalizado se le llama varonil y femenil, esto lo pueden hacer porque además, en las sociedades indígenas tarahumaras y otros grupos indígenas de la región, pueden adquirir bienes y conservarlos, lo que les permite ser ellas quienes eligen marido y dejarlo en caso de que no sea lo que ellas desean, una de las razones por las cuales se justifica que repudien al esposo es que sea borracho o flojo. Contar con bienes las hace valiosas y así acrecientan su poder de decisión, esto a pesar de que los procesos históricos con los que tiene que ver la iglesia católica, han contribuido a la construcción de los actuales roles, estereotipos y valores masculinos, como son: ser el más fuerte, el más inteligente, el que todo lo puede, el grande, el poseedor de la verdad, el que tiene libertad para decidir y andar por donde quiera, el que pone a los hijos y las hijas dentro del útero de la madre, el que puede hablar en voz fuerte, así como golpear y defender su propiedad, incluidas su mujer y familia.

Pareciera por lo arriba descrito, que las mujeres rarámuri viven en sociedades donde las cuestiones de género son benévolas en relación a otras etnias del país. No obstante, los índices de violencia en su contra, son alarmantes. Una de las prácticas comunes en las comunidades, que se ve favorecida por las distancias que se tienen que recorrer por agua o por leña, arriar a las chivas o cuando se trasladan de un sitio a otro, es el "susto", que es la violación de las mujeres cuando van al río o salen a recoger la leña, ellas saben y tienen interiorizado que en algún momento de su vida, les darán un "susto".

La atención que proporcionan las autoridades para la prevención de la violencia de género consiste en capacitar a las mujeres en la materia, la Secretaría de Fomento Social, a través del Instituto Chihuahuense de la Mujer, realiza esta labor. A quienes toman dicha capacitación se les nombra multiplicadoras, porque a su vez, tienen la encomienda de replicar en sus comunidades los contenidos adquiridos en cuestión de género, derechos humanos, violencia y derechos de las mujeres. Estos se imparten en lengua y con materiales adecuados a sus costumbres.

En materia de género, podemos hablar de una inclusión a medias, donde se determina que a pesar de la fuerte presencia de ellas en la política y las prácticas comunitarias, no dejan de ser afectadas al ser consideradas, en muchos casos propiedad de los hombres.

Innovación Tecnológica

Según la Asesora Técnico-Pedagógica Higinia Velasco Palacio, la falta de infraestructura imposibilita que los proyectos sean eficientes, por lo alejado de las comunidades, no hay internet y no pueden "subirse" los proyectos, ni los avances de los mismos, por lo que no hay retroalimentación, los docentes no tienen computadoras ni cámaras a pesar de tener luz eléctrica, lo que dificulta obtener evidencias de los trabajos que realizan. Valora que hay poco apoyo y asesoría por parte del equipo de sistematización y de la Mesa Técnica de la Coordinación, lo que produce una atención inequitativa a las necesidades de la comunidad.

Para resolver lo anterior, tienen que viajar a otras comunidades para realizar las actividades que les son necesarias. Situación que percibe como injusta, ya que las comunidades que ella atiende son muy colaboradoras y trabajadoras y, en palabras de la misma maestra, al menos merecerían un equipo mínimo para operar.

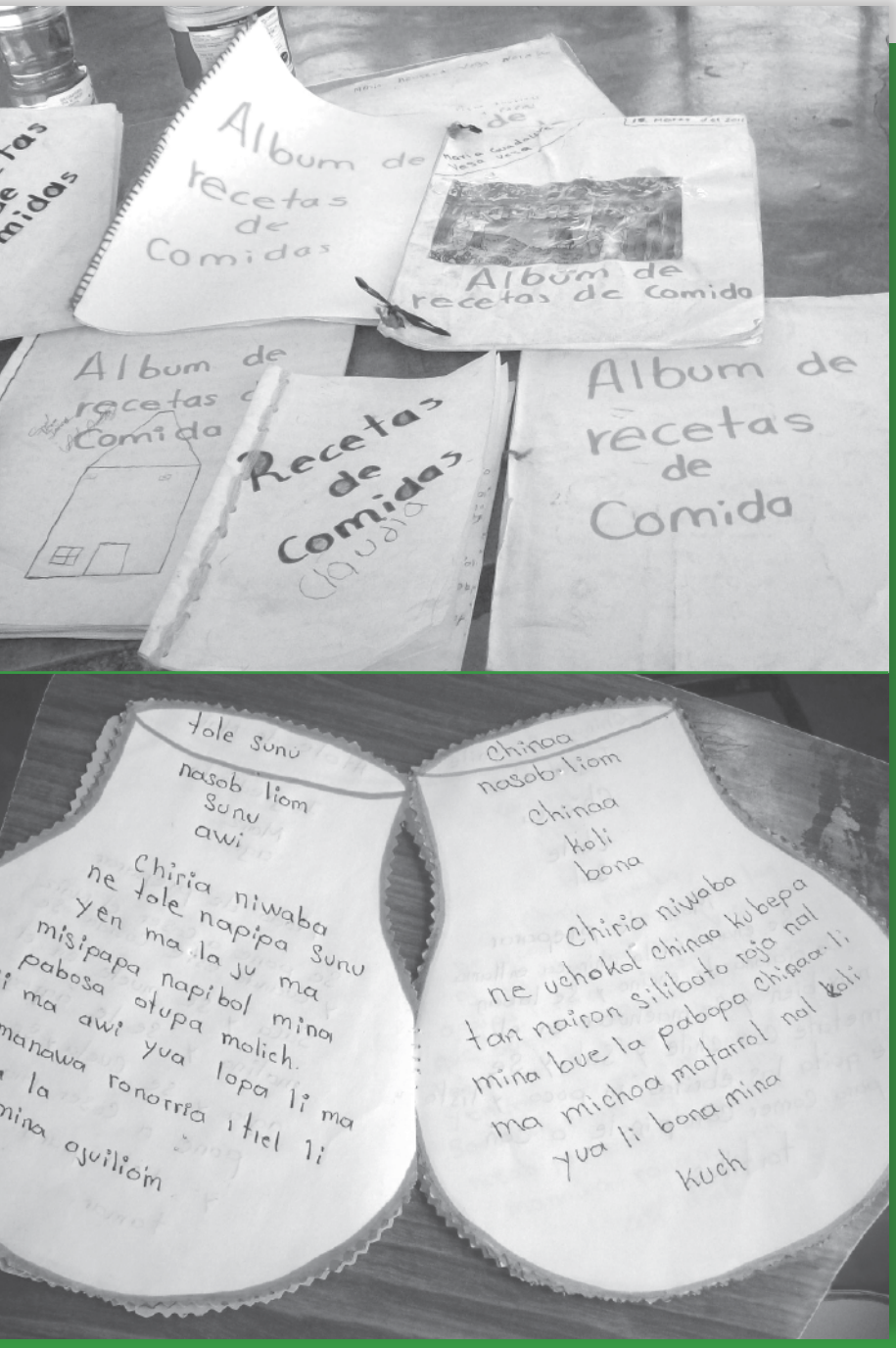
Otra observación que realiza el profesor Lorenzo Antonio Bautista, es lo impertinente de realizar evaluaciones que miden por igual a alumnos que no tienen esta clase de apoyos, con quienes sí los tiene, marcando cuestiones de inequidad tanto en las actividades cotidianas, como al momento de valorar avances.

Contenidos y Conocimientos

Han sido por demás importantes y valiosos los logros que se han obtenido de los proyectos que los y las docentes implementan en las escuelas, pero más allá del fortalecimiento de las prácticas comunitarias que arraigan la identidad, hay una ganancia significativa en cuanto a la recuperación y rescate de saberes.

El recetario de comida en Rancho del Indio, recuperó no solo las formas de cocinar, ingredientes y formas de convivencia que las mujeres de antes practicaban, también se rescataron, porque habían caído en desuso, formas primitivas pero efectivas de conservación de alimentos. En cuanto a la práctica del Yumare y otras, se realizan

cada vez con menor frecuencia, pero las celebraciones realizadas a causa de la presentación de los resultados de los proyectos, le da a los niños y las niñas la oportunidad de bailar las danzas tradicionales como la pascola y el matachín, a lo que posteriormente se une toda la comunidad.



Proyectos de la escuela primaria Sor Juna Inés de la Cruz en Rancho del Indio, recetas de comida tradicional en lengua y recetarios de medicina tradicional.

Las formas de curar y medicinas naturales que se rescataron con el proyecto de medicina tradicional, refrescaron lo que las mujeres y los hombres de la comunidad ya sabían y a lo que se han tenido que aferrar por falta de una infraestructura que proporcione servicios de salud de calidad, y son los conocimientos y saberes de la medicina ancestral que se han ido trasmitiendo de generación en generación vía oral y que se han confiado a quien lo ha ejercido con una profunda responsabilidad, ya que quien cura, tiene la voluntad de Onorúame en sus manos, él o ella es Onorúame cuando cura.

El vivero escolar en Choguita, a pesar de ser un proyecto de largo aliento, ya ha logrado la total incorporación de la comunidad a la escuela, ya que los papás y las mamás son parte de la organización y cualquier decisión que se tome es primero discutida y consensada para que las autoridades tradicionales la hagan valer. Son las mujeres quienes más participan, pero mencionan contar con el apoyo de sus esposos.

Vivero escolar.

Las dinámicas y estrategias que se han implementado para la motivación del fomento a la participación, entre ellas el rescate de danzas tradicionales y cantos en lengua, que llevan en sus líneas mensajes propositivos, porque esa es la finalidad de las canciones, que por ejemplo son compuestas y enseñadas por el profesor Catalino Martínez Yáñez, inculcar valores.

Parte de la comunidad escolar en el comedor del alberge. Escuela de Choguita.

Foto de archivo, tomada de internet.

IV.3 Nayarit

Nosotros [los indígenas] tenemos un sentido de pertenencia muy fuerte. Nosotros no los limitamos por hacer una división por el sexo al que pertenecemos. Estamos en un mundo en donde hay una exigencia por ser exitosos y competitivos y en esa lucha no hay distinción de género […] siendo indígena en un doble reto.[101]

- Aportaron información para esta investigación: Lic. Elsa Díaz. Jefa del Departamento de Educación Indígena, Lic. Juventino Díaz Matías. Asesor Técnico de la Diversidad. DEI-SEPEN, Profr. Manuel Ovalle. Jefe del Departamento de Evaluación Educativa e Institucional.
- Así como el personal y alumnado de las Escuelas: "Emiliano Zapata", de la región Huichol, poblado "Potrero de la Palmita", Municipio del Nayar; "Pentecátl", de la región Cora/Huichol/Tepehuana, poblado "Presidio de los Reyes", Municipio de Ruíz.

El censo del año 2010 registró, en el estado de Nayarit, 49, 963 personas de 5 años y más que hablan alguna lengua indígena, lo cual representa 5.1% del total de su población, y un aumento de 1.7% en las dos últimas décadas. Del total, 26,523 son hombres y 29,310 mujeres; asimismo, 7,525 no hablan español. Se destaca que existe aún una cierta tendencia de sumisión femenina indígena, manifiesta en la marginación del aprendizaje del español.

En cuanto al porcentaje de hablantes de las diferentes lenguas indígenas en el estado: los huicholes son el grupo más representativo, con 47.7% de individuos; seguidos de los coras, con 38.9%; los tepehuanos, con 3.8% y finalmente los hablantes de Náhuatl, que a pesar de no ser originarios del estado representan 3.7%. Por otra parte los hablantes de lenguas indígenas en Nayarit, representan apenas 0.5% de la población total indígena en México.

Principales Acciones

A partir de que la Lic. Elsa Díaz asume la jefatura del Departamento de Educación Indígena el 10 de febrero del año 2012, según sus propias palabras, se han experimentado algunos cambios en la forma de administrar y ejercer el cargo. Describe como las principales acciones las siguientes:

- Poner al docente como el centro de la política educativa, entendiéndolo como el principal actor y motor del proceso educativo.
- Poner énfasis en los aspectos pedagógicos a través de cursos de capacitación que respondan a las propias demandas de los docentes y no a la planeación desde el escritorio.
- Reorientar el gasto para eliminar erogaciones innecesarias y destinar el recurso a los aspectos prioritarios del quehacer educativo.
- Rescate de la lengua indígena a través de diversas actividades de los docentes y alumnos.

- Fortalecer el enlace entre los docentes, los alumnos y los padres de familia a partir del involucramiento en conjuntos para promover actividades extramuros que permitan el crecimiento y la valoración de los aspectos culturales de las comunidades indígenas.

Cambios Normativos

Uno de los importantes cambios normativos que se han generado en el caso de Nayarit se dio con la promulgación en diciembre del 2004 de la Ley de Derechos y Cultura Indígena del Estado de Nayarit, la cual plasma en su contenido la intención del gobierno estatal de integrar a las comunidades indígenas de la entidad al desarrollo y bienestar social, fomentando el respeto a sus tradiciones y aspectos culturales.

De esta ley, se destacan en particular, para los fines de la presente investigación, dos capítulos relevantes en material de educación: "Cultura y Educación" y "De Las Mujeres y los Niños Indígenas". "Sí se ha visto un cambio en la Educación Indígena [. . .] ahora por lo menos nos toman en cuenta".[102]

Cambios Administrativos

Uno de los principales cambios administrativos que está en proceso de realización, es el cambio estructural y orgánico del Departamento de Educación Indígena para convertirlo en DGEI. Tal cambio reviste vital importancia ya que ampliaría la autonomía del área encargada de los asuntos educativos indígenas, al dotarla de facultades administrativas, financieras, presupuestales y de programación y evaluación mucho más abarcadoras que las actuales, en que la dependencia con un área superior limita sus acciones. Nayarit, que cuenta con presencia de población indígena significativa, es uno de las pocas entidades de la república que no tienen en su estructura educativa una DGEI.

El paso de ser Departamento a convertirse en DEI, representa en voz de la actual responsable de la Educación Indígena en Nayarit, Lic. Elsa Díaz, la posibilidad de ganar fortaleza tanto financiera como orgánica al tener la posibilidad de estructurar sus funciones en jefaturas de departamento; describe en la entrevista la proyección de 3 departamentos:

- Departamento Académico; encargado de los aspectos pedagógicos, de capacitación y mejoramiento de las condiciones de los maestros responsables en el aula.
- Departamento de Fortalecimiento de Lenguas Indígenas; encargado de promover la preservación de las lenguas indígenas en las comunidades y el rescate del acervo bibliográfico indígena; y
- Departamento Administrativo; responsable de los aspectos administrativos y financieros de la Dirección.

Convenios Interinstitucionales

El reconocimiento al papel que ha jugado la DGEI en la conducción de los cambios y avances en materia educativa persiste en todo momento, tanto de la Jefa del Departamento de Educación Indígena, como de las y los AD y de los propios docentes.

Es a partir de sus gestiones que se han logrado implementar en la entidad importantes programas que coadyuvan al fortalecimiento de las acciones y el alcance de los objetivos y metas trazadas en materia de Educación Indígena. Todos los involucrados reconocen abiertamente a la DGEI como "el corazón" de las grandes transformaciones y como gente con gran visión y sensibilidad.

Entre los programas que destacan en las entrevistas, por la relevancia y el impacto inmediato que han tenido, se encuentran el Programa de Habilidades Digitales para Todos y el Programa de Educación y Desarrollo Pisco-Afectivo (Pisoton).

Evaluación

El Jefe del Departamento de Evaluación Educativa e Institucional, Mtro. Manuel Ovalle, manifestó que son pocos los mecanismos de evaluación que establece la entidad para el caso de la Educación Indígena, ya que el DEI es un órgano que se encuentra centralizado a los lineamientos de la DGEI.

Mencionó que uno de los mecanismos de evaluación se encuentra en la prueba ENLACE, en la cual, la Educación Indígena ha salido con calificaciones muy bajas. En descargo de los responsables de Educación Indígena, comenta que esto se debe a que la prueba ENLACE es una evaluación estandarizada a nivel nacional, que no considera aspectos concretos de este sector.

Desarrollo y Operatividad de los Cuatro Programas

Con respecto a los programas de la DGEI, se pudo observar lo siguiente:

- Parámetros Curriculares: Este es el programa que mayor relevancia y aceptación ha tenido entre los docentes y los Asesores Técnicos de la Diversidad debido a su aplicación inmediata en la clase y la posibilidad de flexibilización de los programas académicos para ser adaptados al entorno inmediato y a la realidad material y cultural de los alumnos. Según se pudo constatar en las participaciones en las entrevistas realizadas a funcionarios y a la participación de los docentes en el Taller de Acción Comunicativa, que la implementación de este programa permite a los docentes atraer de su entorno, y de las características particulares de la cultura de cada comunidad, los estudios de casos

para incorporarlos al proceso de enseñanza-aprendizaje y motivar a los alumnos en la profundización del conocimiento. Resulta evidente que este programa es del total agrado de los docentes y lo refieren como la principal modificación pedagógica. Representa para ellos el reconocimiento de la diversidad y de las distintas realidades que se presentan en el ejercicio cotidiano de la Educación Indígena. De este programa se han desprendido exitosas experiencias de enlace e involucramiento de los padres de familia y miembros de la comunidad a las actividades de los alumnos en determinados temas; de esta manera, los padres se dan cuenta y pueden constatar los avances que tienen sus hijos en el proceso educativo y sentirse parte de él. Se está impartiendo en la comunidad de Potrero de la Palmita, poblado huichol de 480 habitantes en el municipio de El Nayar, una relevante experiencia para el fortalecimiento del programa de Parámetros Curriculares. En la escuela bilingüe Emiliano Zapata, se ha destinado un espacio para el cultivo de plantas con fines alimenticios y medicinales; en este espacio los alumnos tienen la posibilidad de conocer de cerca el proceso de evolución de las plantas, y los docentes incorporan en las actividades los conocimientos del programa académico, tales como: ciencias naturales, matemáticas, etcétera; así mismo en las actividades invitan a participar a algunos de los miembros de la comunidad dándoles a los niños una plática sobre las características medicinales, según las ancestrales costumbres de su etnia y con ello recuperar aspectos del lenguaje oral y escrito para fomentar su preservación.

Profesionalización Docente

Con la aplicación de este programa de la DGEI, se ha logrado profesionalizar a los docentes a través de su participación en constantes cursos de capacitación y actualización y fomentado el uso de nuevas tecnologías y técnicas pedagógicas para el mejoramiento del proceso educativo. A partir de la nueva administración del Departamento de Educación Indígena en Nayarit, se ha reorientado la aplicación de los recursos financieros de esta dependencia para fortalecer estos procesos de profesionalización de los docentes, los cuales manifiestan su agrado y agradecimiento por tomarlos en cuenta en estos procesos. El profesor Juventino Díaz Matías, asesor técnico para la diversidad, menciona en la entrevista que se le realizó:

> *[…] el Estado creaba el derecho, pero no creaba el instrumento para la aplicación del derecho; ahora nos toma en cuenta y nos incorpora como esos instrumentos para la aplicación de las políticas educativas […] anteriormente se alfabetizaba, hoy se educa.*
>
> *[…] es el maestro el que tiene que ingeniárselas y buscar la manera de trabajar con los niños con necesidades educativas especiales; de tratar de apoyar a esos niños, integrarlos, de que los demás también los valoren y los cuiden […] es mucho más fácil cambiar la mentalidad de un niño que a un adulto… estamos formando ciudadanos basados en los valores.*[103]

Colegios Académicos o Curriculares

En conexión directa con el programa anterior, los colegios académicos fomentan el involucramiento del docente en el diseño de los planes de trabajo para aterrizar los objetivos del plan general de estudios, el trabajo colectivo que permite intercambiar experiencias y el rescate de las experiencias de éxito para buscar su reproducción en contextos similares. A partir de esta posibilidad se pueden incorporar los criterios del manejo de la diversidad y la incorporación de criterios y acciones afirmativas que toman en cuenta la realidad de la Educación Indígena en las reformas académicas impulsadas.

> *Marcos Curriculares no es otra cosa mas que una sugerencia para que los maestros rescatemos el contexto, todo lo que tenemos ahí a la mano y podamos generar aprendizajes significativos que van a la mano con la reforma… que rescatemos los saberes locales.*[104]

Semillas de Palabras

Existe entre los funcionarios del Departamento de Educación Indígena de Nayarit, las y los AD y las y los docentes total desconocimiento de este programa. No se encontró en ningún momento de la investigación –entrevistas y taller– ningún referente que nos dé el indicio de que ellos conocen el contenido y objetivos del programa. Sin embargo, a pesar de la ausencia del manejo de los contenidos del programa se realizan en las actividades contempladas en los programas académicos un buen número de interesantes actividades que encajan perfectamente en las metas de estos programas. La recuperación de la lengua indígena se realiza de manera profunda en algunas de las escuelas a través de actividades escolares y extraescolares que promueven la lecto-escritura bilingüe, poniendo énfasis en la lengua indígena materna. Así se pueden encontrar en las aulas trabajos de investigación y creación de los alumnos en su lengua materna, composiciones y creaciones literarias que se fomentan a partir de actividades que promueven los docentes o que se impulsan desde el DEI, como el concurso de narrativa en lengua indígena.

> *[…] ahora se está viendo más que las niñas vayan a la escuela y eso es un avance en la Educación Indígena que va a mejorar la moral de los pueblos indígenas porque ahora ya entienden la equidad de género y el derecho que todos tenemos a la educación y a ser tratados iguales.*[105]

Mecanismos de Transparencia y Rendición de Cuentas

En conformidad con el marco legal establecido, tanto por la Ley del Órgano de Fiscalización Superior del Estado de Nayarit, como en la Ley de Transparencia y Acceso a la Información, que establecen las obligaciones de todas las entidades de la administración pública estatal de transparentar el uso de los recursos públicos, el Departamento de Educación Indígena y los Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit, en general, cuentan con un Comité de Información, que tiene como fin analizar, discutir y resolver colegiadamente sobre la organización y clasificación de la información pública.

De igual manera, los Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit y, entre ellos, el DEI ponen al servicio de los ciudadanos tres mecanismos para la solicitud de información a esta entidad pública:

- Mediante la presentación de la solicitud a través de un formato previamente establecido.
- Solicitud mediante un escrito libre.
- Vía electrónica.

Identidad y Compromiso Personal e Institucional

En el transcurso de la investigación, en el contacto con los funcionarios y docentes, a través de las actividades de observación en clases, así como en el desarrollo del Taller de Comunicación Activa, se pudo percibir un gran nivel de compromiso de los docentes en el proceso de Educación Indígena en Nayarit. El hecho de que la mayoría de ellos sean de origen étnico genera una inmediata identidad con su hacer y quehacer cotidiano. Esto se pudo constatar principalmente en las visitas a las escuelas, en las que se observó el nivel de responsabilidad que los docentes tienen en el ejercicio diario de sus actividades, aun cuando en algunos casos el proceso de enseñanza-aprendizaje lo llevan a cabo en condiciones materiales muy limitadas.

Desde el diálogo igualitario con los alumnos y la comunidad, el docente desarrolla cualidades de solidaridad hacia sus raíces y tradiciones, se compromete con el desarrollo y mejoramiento de las condiciones generales de la comunidad, aporta a la conservación de las tradiciones y cultura indígena y se preocupa por promover entre sus alumnos una nueva cultura de convivencia a partir de la enseñanza de valores universales como la igualdad y la equidad de género.

Perspectivas y Retos

La Educación Indígena en Nayarit presenta varios retos en el corto y mediano plazo; desde las reformas a su estructura orgánica, la cobertura educativa y el mejoramiento de la infraestructura, hasta los programas de rescate de la lengua, producciones editoriales en lengua indígena y la incorporación de las comunidades indígenas al uso de tecnologías en el aula.

Uno de los principales retos que enfrenta la Educación Indígena consiste en seguir avanzando y consolidando los criterios del manejo de la diversidad indígena como valor fundamental del sistema educativo; a partir de ello se fortalece la política de considerar la Educación Indígena como un derecho humano de los pueblos indígenas y promover el involucramiento.

IV.4 Oaxaca

Rendir cuentas también es difusión del estado de las cosas y de sus adelantos pero también de los déficits y los retos por cumplir.[106]

- Se contó con la aportación de: Profesor Tomas Martínez García. Director de Educación Indígena.
- Personal y alumnado de las siguientes escuelas: "Naxo Café", Plan del Carril, Huautla de Jiménez, Zona Escolar 119 Plan Piloto; "Ignacio Ramírez", Zoongolica, Santa María Chilchotla, Zona Escolar 044, Sta. María Chilchotla.

El estado de Oaxaca es la entidad que más municipios tiene a nivel nacional, con un total de 570, de los cuales, 418 se rigen por el sistema de usos y costumbres, en los que su mayoría de la población es indígena, y 142 por sistema de partidos políticos. Actualmente en el estado hay un millón 165 mil 186 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 34% de la población de la entidad.

Alumnos de la escuela Ignacio Ramírez de la comunidad de Zongolica, municipio de Santa María Chilchotla.

La DEI en el estado que depende del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEEPO), es de reciente creación, con tan solo 13 años de existencia, puesto que anteriormente solo tenía el rango de departamento; esta Dirección cuenta con 24 jefaturas de supervisión, 188 supervisiones escolares, más de 14 mil trabajadores que atienden a 16 grupos étnicos en las siete regiones del Estado. El titular es el maestro Tomas Martínez García, de origen Mazateco.

Una de las acciones permanentes emprendidas desde la DEI, es la de formación docente permanente para los funcionarios, los supervisores escolares, así como para los jefes de zona, que busca hacer de ellos líderes integrales, pedagógicos, administrativos, a través de talleres periódicos. La formación permanente, según el maestro Tomas Martínez, se desarrolla a partir de la necesidad de "dotar de elementos técnicos-profesionales a funcionarios que son nombrados de base sindical, pero que sin embargo no tienen un antecedente de conocimiento para administrar instituciones educativas".

En cuanto a los cuatro programas que propone DGEI a nivel nacional y que son: Semilla de Palabras; Parámetros Curriculares; Profesionalización docente y Colegios académicos y Marcos Curriculares, la DEI se muestra respetuosa del trabajo que la maestra Rosalinda Morales ha realizado desde la dirección de DGEI, no obstante el Director de Educación Indígena en el estado, nos indica que existen inquietudes en relación a las políticas que se proponen, no solo en cuanto a los programas, sino de manera general, debido a que desde la perspectiva de gran parte de los docentes en Oaxaca, el Acuerdo 592 está contextualizado a los intereses de la Alianza por la Calidad de la Educación, y que justamente esa parte política con la DEI de Oaxaca no coincide, es decir, se ajusta a intereses de estandarizar la Educación Indígena.

El maestro Martínez expresa que esta situación ya se ha planteado, ya que:

> *Quienes ejecutan o elaboran los proyectos para Educación Indígena desde los escritorios piensan que hacer una contextualización es diseñar exámenes en las lenguas originarias, quienes elaboran los planes y programas tienen que vivir la experiencia de la educación desde las circunstancias locales; inclusive la DEI considera que no sería posible diseñar una propuesta estandarizada para los pueblos originarios a nivel estatal, porque cada pueblo tiene su particularidad […] nosotros reconocemos que por lo menos estos cuatro ejes rectores en los cuales se está basando la DGEI son elementos muy importantes, pero que aún necesitan nutrirse con propuestas más amplias, seguir mirando lo que está sucediendo en el campo y no únicamente seguir con la intención de alinear con el pretexto del reconocimiento de las culturas.*

Encontramos pues, que existe un conocimiento nulo sobre las practicas paradigmáticas y que en la mayoría de los casos no se aplican por este desconocimiento, pero sobre todo por la resistencia sindical a las políticas de la DGEI; otro factor importante es que todo el proceso de Educación Indígena se trabaja en relación al "Documento Base" que busca integrar todos los elementos culturales del estado de Oaxaca a una propuesta de desarrollo curricular. Es decir la PEI dista en gran medida al planteamiento nacional.

Sin embargo, a pesar de estas diferencias, en las aulas se desarrollan prácticas pedagógicas en búsqueda de hacer asequible el logro de una educación de calidad, con equidad y en atención a los derechos de los pueblos indígenas oaxaqueños.

Escuela "Ignacio Ramírez", comunidad de Zongolica, municipio de Santa María Chilchotla, Zona Escolar 044.

> *[…] lo que apreciamos, es que hay un interés más franco por promover las culturas, y justamente lo que está haciendo DGEI es el estar buscado desde el campo, desde el escenario del trabajo, todas estas prácticas para insertarlas en lo que tiene que ser el plan nacional de desarrollo para la Educación Indígena.*[107]

¿Qué detonaron cada uno de los cuatro programas en la Educación Indígena en general y en la práctica pedagógica en lo particular?

Docente

La labor de los docentes es encomiable, debido al trabajo que realizan en función a las posibilidades y recursos con que cuentan para realizar su actividad profesional, quienes laboran de tiempo completo, no solo en el horario de clase, sino también de forma permanente por la tardes y fines de semana; en su gran mayoría los docentes son originarios de estas poblaciones indígenas por lo que dominan el idioma así como la variante de la región, de igual forma conocen las costumbres, fiestas, tradiciones, lugares emblemáticos y formas de participación de la comunidad, así como su organización política; esto sin lugar a dudas les genera una ventaja, ya que aunado al arraigo personal que el docente tiene con la comunidad, crea el compromiso con la población y sus autoridades, quienes le refrendan su confianza y le designa un papel fundamental en el desarrollo del pueblo indígena, expuesto en todo momento al escrutinio y vigilancia no solo de los padres de familia sino de toda la población.

Docentes de la escuela primaria Naxo Café de la comunidad de Plan del Carril, municipio de Huautla de Jiménez.

A pesar de la gran disposición de los docentes, sus niveles profesionales son muy bajos, puesto que en su gran mayoría los profesores de educación inicial son pasantes o en otros casos continúan estudiando en niveles básicos de la carrera magisterial, para lo cual se trasladan cada mes o cada quince días a la cabecera distrital para recibir sus clases de la carrera profesional; aspecto que parece entrar en contradicción con lo que el titular de la DEI nos informa sobre las acciones de capacitación continua y enseñanza. La mayoría de los docentes ostentan el cargo de "Maestro

del pueblo", cargan en sus hombros la responsabilidad de la enseñanza en las aulas, y asumen la responsabilidad de participar activamente en las decisiones trascendentales del pueblo a través de las asambleas comunitarias, puesto que es un cargo representar los intereses de la niñez y garantizar las mejores estrategias para su desarrollo, teniendo voz y voto en asamblea a la par de las autoridades del pueblo.

Pudimos observar que los docentes comprenden la importancia de la Educación Indígena, puesto que fue esta misma la que les ha ayudado a desarrollarse profesionalmente, podríamos decir que cada uno de los docentes es un caso de éxito en este rubro; por eso esta verdadera convicción de utilizar en su labor el "Documento Base", ya que en mucho de los casos fueron ellos quienes ayudaron a integrarlo.

Aula

En visita a tres escuelas que la DEI propuso, podemos señalar que en todas ellas los docentes utilizan materiales de la región para integrarlos a la enseñanza de los contenidos curriculares, no solo desde su contexto original, sino en muchos de los casos como material escolar instrumental para distintas materias en el aula, tal es el caso de uso de granos de maíz para realizar operaciones aritméticas a manera de ábaco, así como para crear grabados de relieve; otra es el uso del barro y palma para la elaboración de figuras geométricas y el diseño de personajes dentro de un cuento para la materia de español. Lo más común dentro del aula es el uso de herramientas visuales como rotafolios y pizarrón, se desarrollan principalmente dibujos, y se privilegia la exposición verbal y la narrativa vicaria en donde se demuestra la multiculturalidad; la forma en que se integra la escuela permite que exista la interacción de los grupos, quienes al final del día escolar en una gran feria de conocimientos, exponen a los demás el resultado de sus trabajos elaborados en el aula, para que de esta manera exista una convivencia entre los alumnos dentro y fuera de la escuela.

Respecto a los libros de texto y bibliotecas, no se encontró la existencia de los mismos en lenguas originarias, los docentes de las escuelas afirman que por un tiempo los libros en lengua indígena les fueron enviados, cosa de 5 años atrás, sin embargo en ese entonces fueron quitados de la currícula debido a que las variantes idiomáticas eran distintas de un pueblo a otro. Ejemplo: La población de Santa María Chichotla, rescató un ejemplar del libro de texto de primer año de primaria, sin embargo no fue posible utilizarlo en la enseñanza diaria debido a que este libro se encuentra en lengua Mazateca con la variante de Huautla de Jiménez, la cual es completamente distinta a la de la comunidad de Santa María Chichotla, lo que hace inadecuado su uso.

Dentro de la enseñanza diaria del docente, el Documento Base es la guía principal del desarrollo de sus actividades curriculares, todo conocimiento gira en torno a un gran tema comunitario. Los docentes participan como un integrante más de la comunidad, no es visto como una autoridad sino como un guía, así juega un papel de igual ante los alumnos, el docente también participa en la elaboración de las tareas.

Aula de la escuela primaria Naxo Café de la comunidad de Plan del Carril, municipio de Huautla de Jiménez.

En relación a la infraestructura de las aulas y en general de los centros escolares, la mayoría de ellos tiene una antigüedad aproximada de 50 a 60 años, sin restauración o mantenimiento importante, es solamente la asociación de padres de familia quien coopera de forma periódica para la limpieza de las aulas, en todos los casos no se cuenta con baños, sino con letrinas. El mobiliario de la escuela es insuficiente y precario por lo que en muchos de los casos se prefiere realizar una actividad extramuros.

En la escuela preescolar "Naxo Café" de Huautla de Jiménez, encontramos una particularidad en las instalaciones, ya que fuera de contener murales con dibujos animados como personajes de caricaturas, los exteriores de las aulas se encuentran decoradas con murales de tradiciones y juegos de la región, tales como el baile "Flor de naranjo", el juego del trompo y el papalote, así como actividades cotidianas como mirar las estrellas, ir por la leña y visitar los cerros. Este trabajo fue realizado por un artista de la comunidad quien plasmó su arte como una colaboración a la comunidad.

Estudiantes

El estudiante promedio de estos centros de Educación Indígena, ya no tiene como lengua materna la lengua indígena, debido a que desciende de familias jóvenes que ya no la hablan. En su mayoría no cuentan con el uniforme oficial o deportivo a pesar de que se maneja como una obligación. Los grupos son multigrado, se puede valorar que en algunos momentos hay falta de organización para las labores y falta de atención, siendo los de mayor edad quienes muestran más dificultades comportamentales y distraen a los más pequeños.

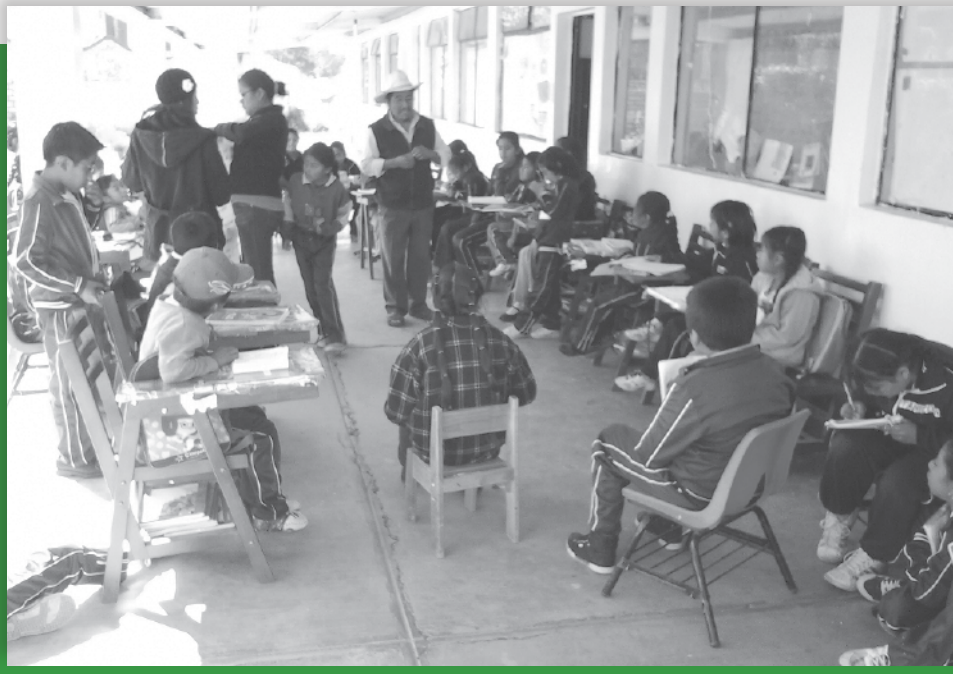
La relación entre los estudiantes es cordial, sin existir diferencias por el género, comparten material de trabajo, ideas, pensamientos y puntos de vista, así como la colaboración comunitaria para la realización de sus tareas en el aula. El rendimiento escolar es aceptable y el sistema de calificación se basa en participación en clase, así como comportamiento en el aula, disminuyendo el valor asignado a los exámenes tradicionales.

Parte del alumnado de la escuela primaria Naxo Café de la comunidad de Plan del Carril, municipio de Huautla de Jiménez.

En la escuela Primaria de San Juan Tamazola la existencia del Albergue Escolar ha ayudado para el fomento de la educación, evitando la deserción por la distancia considerable que existe entre las poblaciones de origen de los alumnos y la escuela. La dinámica del albergue es sencilla, un promedio de 30 alumnos vive ahí de manera permanente entre semana para poder asistir a clases de forma puntual, los viernes en la tarde son trasladados a sus hogares para que pasen ahí el fin de semana y estar de vuelta el lunes en la mañana. En este lugar se les proporciona alimentación, vestimenta, aseo, así como en el apoyo de tareas por las tardes y el fomento de actividades físicas y deportivas.

Madres y Padres

Los padres y las madres de familia son un factor importante en el desarrollo de la educación, no solo porque desde los hogares se refuerza lo aprendido en el aula, sino porque influyen directamente en la forma de enseñanza así como en los contenidos diarios. En relación al Documento Base y los temas comunitarios, estos son propuestos por los docentes a la asociación de padres de familia y es esta quien decide, sin intervención ni voto de los docentes, qué tema se desarrollará para el rescate de las costumbres y tradiciones del pueblo.



Parte de la comunidad escolar de la escuela "Ignacio Ramírez", comunidad de Zoongolica, municipio de Santa María Chilchotla

Un ejemplo es el visto en la escuela Primaria de San Juan Tamazola, en donde la comunidad de padres eligió el rescate de la Boda Tradicional, de esa forma todos los contenidos del aula giran alrededor de ese tema. Dentro del programa de saberes comunitarios existe una vasta gama de temas que pueden ser desarrollados, que destacan tanto las costumbres, organización de la comunidad, sistemas políticos, economía, actividades sociales y convivencia diaria. Se realizan asambleas de manera periódica, al menos una vez a la semana, a fin de integrar a los padres y madres de familia a la dinámica de enseñanza de sus hijos, así como en el diseño de la actividades escolares. Ellos son el soporte de la escuela en cuestiones de mantenimiento, gastos de reparación y compra de mobiliario.

En la mayoría de los casos los padres y las madres de familia tienen una participación constante, ya que son ellos mismos quienes fungen como informantes y fuente de las costumbres y tradiciones de la comunidad; diariamente un padre o madre de familia especialista en un tema, visita la escuela con el fin de impartir una conferencia directa a los alumnos para el rescate de las actividades ancestrales de la comunidad, comparte su conocimiento vicario y resuelve las dudas que los alumnos le presentan.

Autoridades Locales y Comunidad

Las autoridades, en el entendido de su función, apoyan a las escuelas en la medida de sus posibilidades, saben que son un elemento importante para el aprendizaje del alumnado, así que de manera constante visitan la escuela para participar en las actividades.

Desafortunadamente la mayoría de las autoridades municipales no concluyeron su educación básica, por lo que no se puede hablar de una figura representativa que pudiese tomarse como ejemplo en la que la educación ayudó a mejorar el nivel de vida de la persona. Esto aunado a que las comunidades indígenas tienen una integración o forma de gobierno por usos y costumbres, lo que significa que la representación como autoridad es honoraria y no remunerada, el periodo de la misma solo es de un año, lo cual es muy poco tiempo para concretar alguna política local eficiente.

Escuela Ignacio M. Altamirano, comunidad de San Juan Tamazola, municipio de Nochistlan.

Las autoridades y la comunidad en general participan en las actividades extramuros que la escuela realiza, con el tequio y la mano vuelta como únicos mecanismos de ayuda. El tequio es una actividad que consiste en aportar productos y trabajo en especie a la comunidad, el cual no puede ser suplido por una retribución económica, generando de esta manera responsabilidad con el pueblo lo cual crea derechos en la comunidad. En la mano vuelta, esta se da entre particulares y es una especie de trueque en momento de necesidad, consiste en pedir ayuda a una persona con trabajo o productos, conscientes que en un futuro esta tendrá que ser pagada o devuelta de la misma forma.

En el caso de la escuela Primaria Bilingüe "Profesor Ignacio Ramírez", se fomenta el baile de los Huehuentones, el cual es enseñado por las autoridades de la comunidad. En la visita que se realizó a esta escuela, la actividad cultural estuvo acompañada de música original de la festividad utilizando tambor, guitarra y violín. La autoridad conformó un grupo con el fin de enseñar a los alumnos de la primaria los pasos del baile y todo su contexto.

Las autoridades toman el roll de contralores y supervisores escolares al grado de definir qué profesores son designados y la permanencia de los mismos, tal como lo dice Carlos Méndez Venegas, Agente Municipal de Sta. María Guadalupe Chichotla "Los maestros que no enseñen los corremos de la comunidad y traemos a unos que si quieran enseñar".

Especialización (Diversidad Lingüística y Cultural)

Todos los docentes de Educación Indígena dominan las lenguas originarias de sus escuelas y el gran problema es que los alumnos ya no dominan la lengua materna, ya que el contexto social contemporáneo ha generado que se pierda el uso de la misma. En una constante encontrada en la enseñanza indígena, resalta el hecho de la pérdida de la lengua materna de generación en generación. El problema se agudiza cuando son los propios padres o abuelos quienes no quieren enseñar a sus hijos y nietos la lengua originaria, sin exponer las razones de su omisión. Se menciona sin embargo que este fenómeno se dio de manera más evidente en la década de los setenta cuando los profesores infringían castigos corporales a aquellos alumnos que hablaran en clase la lengua indígena.

> *Desde esta dirección se están procurando implementar políticas que tengan que ver en el escenario pedagógico, que tengan que ver en el escenario de fortalecer el trabajo de los docentes de nutrirlos, de dotarlos de los elementos necesarios, de generar procesos para mantener viva esta identificación con los pueblos indígenas y de mantener vivas nuestras prácticas comunitarias, yo creo que esta investigación ha reflejado aspectos importantes que tienden a mostrar lo que estamos realizando.*[108]

Arte en hoja de maíz, región de Huautla.

Al respecto Sergio Nieto Fuentes "Carrizo Trueno", artista gráfico de la región de Huautla nos comenta que:

> ***Muchos de los castigos físicos eran inhumanos, entre ellos algunos consistían en hincar al alumno con los brazos extendidos sosteniendo tabiques o ladrillos por lapsos de horas provocándoles desmayos e incluso defecaciones por el esfuerzo [en el mejor de los casos] los profesores también ponían cuotas pecuniarias a los alumnos por palabra.***

Cabe suponer que estas prácticas provocaron que quienes sufrieron estos castigos evitaran estos males a sus futuras generaciones, negándoles la enseñanza de la lengua materna.

Ante esto se intenta el rescate de la lengua a través de cursos y talleres por las tardes dentro de las escuelas, concientizando a los padres de familia y a los abuelos para que ayuden al fomento del uso de la lengua indígena en su vida diaria, para que el alumno lo perciba como algo inherente a su persona y a su forma de vida.

La Escuela Primaria Bilingüe "Profesor Ignacio Ramírez" de Zongolica, Chilchotla, fue la única en donde se encontró la existencia de bilingüismo constante en el aula, los niños aprenden en su lengua materna y complementariamente aprenden el español como segunda lengua, la interacción dentro de clase, los contenidos y tareas son elaboradas en mazateco, generando de esta forma sus propios textos con traducciones del mazateco al español en tiempo real, sin método o sistema alguno más que el propio aprendizaje cotidiano. Incluso la relación entre alumnos fuera de clases se da en lengua materna, por serles de fácil uso y comprensión.

Arte en hoja de maíz, región de Huautla.

Inclusión (Identidad, No Discriminación, Igualdad de Género)

En cuanto a la incorporación de una noción de derechos, inclusión y de género habría que destacar el caso de Ita (Flor en lengua Mixteca) de 10 años de edad, quien cursa el cuarto grado de primaria en la Escuela "Ignacio M. Altamirano" de San Juan Tamazola, es una de las alumnas más destacadas y participativas del grupo, además de resaltar por su alto sentido de ayuda a sus compañeros, ella es la encargada de la promoción de los derechos y obligaciones de los niños y las niñas, así como ser promotora de la equidad de género en la escuela; mostrar ligero retraso mental, pero ha sido integrada de manera muy positiva a la primaria.

La maestra María Bautista Santiago, nos comenta que a pesar de la desventaja mental de Ita, en la escuela se ha fomentado que no sea vista ni tratada de forma distinta de los demás (a excepción de las actividades físicas, las que le representan cierta dificultad), con un trato de igualdad y respeto por parte de sus compañeros y compañeras; cuestión que puede notarse a tal grado, que su discapacidad pasa desapercibida y es invisible para sus compañeros de clase, quienes incluso piden ayuda a Ita para realizar sus deberes dentro del aula; sin embargo requiere de educación especial, que no es posible brindarse en ese centro escolar.

En general, la dinámica de relación entre los alumnos en su condición de iguales es natural, no les causa conflicto pertenecer a una comunidad indígena, sino que al contrario lo visualizan como una ventaja en la forma de expresarse, de conocer el mundo e incluso de pensar.

Innovación Tecnológica

En el entendido de que la escuela debe brindar las herramientas necesarias a los alumnos para el completo aprovechamiento de la educación, la investigación arroja que en las tres escuelas visitadas el uso de la tecnología de la información es nulo, el sistema enciclopedia no existe o se encuentra descompuesto por falta de mantenimiento.

Se resalta el caso de la escuela "Ignacio M. Altamirano" de San Juan Tamazola, en donde la directora nos comenta que uno de los alumnos utiliza el Internet desde su casa, la cual se encuentra en la cabecera municipal; este alumno, al compartir su trabajo con sus compañeros y la fuente de investigación, genera una reacción de reserva en el grupo, los alumnos se muestran incrédulos ante la existencia de una herramienta (Internet) que pudiera brindarles basta información detallada, situación que tachan de irreal al punto de compararla con la ficción, por lo que deben buscarse estrategias de acercamiento paulatino a las TIC:

> *Creo que este derecho va a permitir que sean los mismos pueblos después de un proceso de formación en las escuelas, que los mismos alumnos ya en su calidad de ciudadanos en un futuro cercano tengan que hacer el ejercicio correspondiente de generar los procesos de desarrollo, de producción para sus comunidades, Educación Indígena se ha caracterizado justamente por el hecho de promover este tipo de posicionamiento de que los pueblos originarios sean autónomos, sean autogestivos, sean autoreguladores y esta misma practica se vive en las escuelas; la idea es esa, cuando nosotros decimos que desde la Educación Indígena es importante buscar la emancipación de los pueblos originarios es con esa intención de quitarnos el yugo, de despojarlos de este tipo de hechos de los cuales los pueblos han sido objeto y la idea es esa la emancipación, entendemos que esto pueda ser una utopía pero al final de cuentas las utopías son las que han movido a muchos acontecimientos en beneficio a la sociedad.*[109]

IV.5 Querétaro

> *La diversidad implica actuar diferenciadamente sin exclusión y con pertinencia.*[110]

- Se contó con la aportación de información de: Profesor Hilario Miguel Espinoza, Jefe de Departamento de Educación Indígena; Lic. Irene Quintanar Mejía, Directora de Equidad y Apoyo a la Educación.

- En campo de la Escuela "Niño Artillero", en Ezequiel Montes, de los profesores: Juan Marcos García, Director de la Escuela Primaria "Niño Artillero"; Joel Larrieta Mejía, profesor de 2° año de primaria; Esther Sánchez Martínez, Profesora de 5° año de primaria; Carlos Pérez Fernández; profesor de 6° año de primaria.
- De la Escuela "Rafael Rosas Rosains", de la localidad de Bomintza, en el municipio de Tolimán: Profa. María de Lourdes Luna, Directora y profesora de 3er grado.
- Así como de participantes a taller de formación y apoyo a la investigación en la Escuela "Belisario Domínguez":

  Planta docente con asistencia en el taller:

  - Angélica Nicolás Franco. Directora.
  - Santiago Valencia Melquiades, profesor de 1° año de Primaria.
  - Guadarrama Mares Emilio; profesor de 2° y 6° año de Primaria.
  - Alfonso Francisco Ruiz González; profesor de 3° año de Primaria.
  - Gregorio Hernández Lora, profesor de 5° año de Primaria.
  - Pedro Bonifacio Gudelia, profesor de 4° año de Primaria.

Alumnos de la escuela Niño Artillero, de la comunidad de La Purísima del municipio de Ezequiel Montes.

La acción principal del DEI en Querétaro, es elevar la calidad educativa de los estudiantes indígenas, entendida esta como el mejoramiento del logro educativo, que permite el impulso de las competencias para la vida. Estrategia central será reforzar los apoyos a las figuras docentes.

El principal cambio normativo que ha tenido la estructura educativa, ha sido la incorporación de la política de atención a la diversidad lingüística-cultural existente en los planes y programas educativos; encaminando la currícula educativa a la promoción de la interculturalidad, reivindicación la cultura de los pueblos indígenas, entre otros aspectos.

La Unidad de Servicios para la Educación Básica en el estado de Querétaro tiene convenio con 3 instituciones:

- Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Escuela Norma Superior de Querétaro (ENSQ).
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

La respuesta expuesta por el Jefe de Departamento de Educación Indígena, Prof. Hilario Miguel Espinoza, menciona que uno de los principales propósitos de mejorar que se ha propuesto se enfoca en la descentralización de la información, ya que anteriormente no se lograban comunicar de la mejor manera posible las actividades pertinentes por realizar a las figuras educativas. Una de las tareas que han tenido impacto en el entorno y contexto de la Educación Indígena, ha sido el acompañamiento en las escuelas, propiciando la comunicación clara y continua, de esta manera se sabe las verdaderas necesidades del docente; y de esta manera lograr apuntalar la práctica docente con el apoyo de los talleres, cursos y diplomados.

De la misma forma, la Directora de Equidad y Apoyo a la Educación, Lic. Irene Quintanar Mejía, comenta que una de las formas por las cuales el contexto indígena en el marco de la educación ha tenido cambios sustanciales, ha sido enfocarse en la línea de trabajo con los y las docentes, sensibilizarlos sobre la importancia de su trabajo, tener cercanía con ellos y ellas, como estrategia para saber sus verdaderas necesidades y saber cuál es la capacitación que necesitan, se ha trabajado desde la estructura orgánica hasta con el profesor o la profesora en el salón de clase.

Antes de la implementación de los programas de prácticas paradigmáticas, fue necesario realizar un diagnóstico, articulando diversos grupos de trabajo y herramientas para formular su adecuada aplicación. Al respecto el Jefe de Departamento de Educación Indígena, Prof. Espinoza, comenta que para cada Plan Estratégico de Transformación Escolar, se realiza un diagnóstico, este parte de las escuelas, la zona, el sector; además de hacer uso de la documentación que proporciona el equipo de asesores académicos, que se complementa con información proporcionada por los supervisores escolares, lo que permite la consolidación de un panorama general y particular; añade, que el hacer uso de los resultados que proporciona la prueba ENLACE,

es clave para particularizar las demandas y necesidades académicas. Remarcó el propósito general del Plan Estratégico, que es el "Fortalecimiento de las competencias docentes, directivas y de asesores académicos que contribuyan con oportunidad y pertinencia a la formación académica, lingüística y cultural de los niños indígenas". Para lograr su cumplimiento se integran cuatro dimensiones: Pedagógica-Curricular, Organizativa, Administrativa y Comunitaria, lo que permite la detección de problemáticas, de áreas exitosas y de estrategias de solución.

> *[…] las niñas y los niños […] libremente expresan su sentir, sus pensamientos en temas diversos con respecto a la comunidad, tiene visión para hacerlo, responden a las convocatorias estatales y federales y esto es una ventana muy importante para que ellos den a conocer lo que tienen a la sociedad, es un parámetro para dar cuenta de que si se esta avanzando; la prueba enlace va en aumento. Por otra parte los estudiantes de nuestras escuelas cada vez más toman con orgullo la parte de llevar una educación bilingüe, se ha superado por parte de la comunidad, los docentes y padres de familia que no sean discriminados. Hoy día hay mas conciencia, se han ido renovando los padres de familia, son nuevas generaciones.*[111]

No se cuenta con mecanismos específicos de transparencia y rendición de cuentas, sin embargo la USEBEQ (Unidad de Servicios de la Educación Básica en el Estado de Querétaro), se apoya en áreas como: el Departamento de Adquisiciones, el Departamento de Programación y Presupuesto, y el Órgano Interno de Control.

Escuela Niño Artillero.

Los compromisos están abocados principalmente a la calidad y logro académico; al mejoramiento de los espacios escolares, a la equidad e inclusión de los estratos sociales con grados de marginación alto y muy alto, a partir de la necesidades planteadas por la sociedad. Apegarse a los referentes de los programas a nivel estatal y federal en materia de educación. Por otra parte se tiene como un buen indicador los bajos niveles de deserción.

Las perspectivas y los retos a los cuales se enfrenta la DEI de la USEBEQ, son: consolidar un servicio pertinente y una educación de calidad. Cada uno de los proyectos se articulan para posibilitar las mejoras en la formación de las alumnas y los alumnos. Se tiene la necesidad de insistir en la disciplina pedagógica, el trabajo pedagógico que dé resultados; el compromiso es que cada niña y niño indígena, cuente con las herramientas necesarias para buscar un futuro y una vida mejor. Por ello concretar de la mejor manera posible todos los proyectos y programas en materia de educación es fundamental.

Otro de los retos son el uso del presupuesto estatal y federal, que permitan la correcta aplicabilidad a cada uno de los proyectos y acciones necesarias para el cumplimiento de los propósitos de la DEI.

Tabla IV.1
Los Programas o Proyectos que desarrolla la DEI y sus Propósitos

Programa o Proyecto	Propósitos
Programa Asesor Técnico Pedagógico.	Coadyuvar en la mejora de la práctica pedagógica de las y los docentes de Educación Indígena, a través de asesorías técnico pedagógicas, que contribuyan a elevar la calidad de la educación de niñas y niños indígenas y mejoren el nivel de logro educativo, dentro del marco de la Educación Intercultural Bilingüe.
Fortalecimiento Curricular Bilingüe.	Contribuir a la mejora de las competencias lingüísticas a través de las prácticas sociales en lengua indígena y el español.
Profesionalización de Docentes, directivos y apoyo técnico de Educación Indígena.	Atender, coordinar y promover la formación profesional y continua del personal directivo, docente y de apoyo técnico de Educación Indígena.
Materiales Educativos para l a Educación Indígena.	*Diseñar, producir y distribuir los materiales educativos para la Educación Indígena para atender el fondo editorial de la DGEI.*
Tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas de Educación Indígena.	*Apoyar los proyectos educativos de la DGEI a partir del uso de las tecnologías de la información y comunicación.*
Identidad y cultura de los pueblos indígenas en las escuelas de educación básica.	*Difundir los conocimientos y saberes de las comunidades indígenas para contribuir a la investigación y desarrollo de materiales impresos, sobre la interculturalidad y bilingüismo en México.*

Fuente: elaboración propia.

Los recursos asignados anualmente, con referente al año Fiscal:

- El presupuesto Federal asignado para el desarrollo del programa Asesor Técnico Pedagógico: 2,630,000 pesos m/n.
- El presupuesto Estatal asignado al departamento de Educación Indígena: 436,000 pesos m/n.

¿Qué detonaron cada uno de los cuatro programas en la Educación Indígena en general y en la práctica pedagógica en lo particular?, en:

Docente

Cada uno de los y las docentes, por su misma adscripción étnica (otomí), incentiva en el alumnado un sentido de pertenencia a partir de la lengua, su uso y apropiación. En este sentido, los y las docentes promueven la reflexión de las prácticas culturales compartidas; prácticas que se integran en el imaginario social o colectivo al cual pertenece la comunidad. Promueven la idea de la historia común, a la cual todos y cada uno de los alumnos y alumnas comparte, viven y experimentan, evitando el rechazo que algunos alumnos y alumnas pudieran tener; los y las docentes plantean esta idea como "la madre de todo", evocándose la lengua indígena como factor determinante de la identidad, como lo comentó la maestra Esther Sánchez Martínez imparte al 5° año de primaria en la escuela "Niño Artillero".

Alumnos/as del 3er. Grado de la escuela Niño Artillero con su maestro.

En cada una de las escuelas el trabajo con la lengua materna (Ñhö ñhö) es diferente, por ello las dinámicas y las formas de trabajo deben atenderse según el contexto o el panorama de la escuela con respecto a la matrícula de niños bilingües/monolingües ya sea el Español o el Ñhö ñhö y el contexto socioeconómico del municipio, además de la concentración de población indígena: ya sea esta dispersa, con presencia o zona netamente indígena. Las dinámicas de apropiación de la lengua son diferentes, así como las necesidades de cada uno de los alumnos, alumnas, madres y padres de familia. En el caso de la Escuela "Niño Artillero" en el municipio de Ezequiel Montes, se realiza una estrategia axiológica y de auto-reconocimiento; por el otro lado las necesidades en Amealco de Bonfil en la Escuela "Belisario Domínguez" son respecto al uso y material de las estructuras gramaticales, vocabulario, entre otros criterios; estos son materiales que los mismos padres de familia necesitan, para el refuerzo de la lengua materna.

Otra de las actividades docentes para reforzar el habla de la lengua Ñhö ñhö, es cantar el Himno Nacional Mexicano en esa lengua, lo que se realiza en cada una de las escuela, independientemente de la zona o sector en que se encuentren las escuelas. Este tipo de acciones son premiadas y reconocidas por el estado de Querétaro. Hablar de Derechos dentro de la comunidad estudiantil, permite una difusión indirecta de información hacia los padres y madres de familia, abuelos, abuelas y demás familiares, ya que existe un gran desconocimiento sobre los tipos y variedades de derechos que protege y ampara a los pueblos indígenas (Revaloración de la cultura indígena, identidad propia, profesionalización, participación, reconocimiento, cambios en el quehacer educativo, mayores herramientas para el trabajo en el aula, utilización de materiales, incorporación de una noción de derechos y de género, etc.).

Se pudo observar, en la dinámica de clases que, por lo general solo se asesora y se promueve la participación de los alumnos y/o alumnas que tengan la respuesta correcta o mayormente sustentada, a criterio del o la docente. Las participaciones son individuales y expositivas. Se promueve muy poco trabajar por equipos, por la dificultad de atender los criterios de evaluación por alumno. En cada una de las escuelas que se observó, se manejan un control de conducta, un marco normativo de las mejores y más adecuadas actitudes y comportamientos, a partir de principios centrados en valores de: el respeto, la solidaridad, la limpieza, la responsabilidad, el cuidado de los materiales, la recuperación del sentido de colectividad, la participación, la práctica de profesionalización, etcétera.

Aula

La distribución socio-espacial que se tiene en el aula permite configura las formas de organización para la participación. Cada profesor promueve estrategias para dinamizar las actividades en clase, esto significa, asignar a los estudiantes a partir de sus cualidades y perfiles lugares determinados, se impulsa a alumnos y alumnas a mantener un ritmo de trabajo cuya intención es el aprovechamiento de los tiempos estipulados en clase, para cumplir en tiempo y forma el programa educativo. Este tipo de estrategias promueve un trabajo conjunto del grupo. Algunos profe-

sores y profesoras coinciden en que esta estrategia de participación del alumnado no logra ser del todo satisfactoria, ya que hay quien trabajan más y otros menos. La observación en aula, permitió dar cuenta de las herramientas y materiales para la práctica pedagógica. En las escuelas de "Niño Artillero", "Belisario Domínguez" y "Rafael Rosas Rosains", cuentan con computadoras y proyectores en los salones de clase, así como con sala de cómputo, y bibliotecas en aula. Estas permiten al alumno un mayor y más fácil acceso a libros, principalmente los que corresponden al Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica. Por otro lado, el punto de vista institucional sobre la infraestructura es, según el Jefe de Departamento de Educación Indígena, de inmuebles en excelente estado, cada uno con piso de loza, sanitarios y pintarrones. Otras de las herramientas con las que cuenta las escuelas son los televisores para la proyección de video o documentales. La dinámica de la participación, por lo general, se centra en el razonamiento del niño, sobre lo aprendido o sobre lo investigado todos los días, se comienza exponiendo la tarea, el niño explica los resultados de su trabajo, apoyándose en gran parte en el uso de los materiales de consulta.

Grupo de la escuela "Rafael Rosas Rosains".

Estudiantes

Los estudiantes dentro del salón de clase, en general, participan de manera activa, involucrándose en las actividades que se piden realizar dentro y/o fuera del aula. El maestro busca regular la participación, pero en muchas ocasiones se cae en el reconocimiento y motivación solo de los alumnos más participativos. Por género la participación se da por igual, esto se puede observar tanto fuera como dentro de las aulas, así como en las actividades de limpieza y organización en el aula.

Por otra parte, se suscita un fenómeno en el municipio con relación a la movilidad social-familiar, que se inicia dos semanas antes al inicio del periodo vacacional de invierno. Se da ausentismo escolar por realizar actividad mendicante en las ciudades de Querétaro, Guanajuato y Monterrey. Esto lo reportan como especialmente grave los profesores de la Primaria "Belisario Domínguez".

Madres y Padres

Las opiniones de los padres y madres de familia, son diversas, las más significativas corresponden a los siguientes rubros: la carencia de materiales que los padres de familia puede tener a la mano para asesorarse sobre la estructura gramatical y fonética de las palabras, cuando sus hijos y/o hijas tienen alguna duda respecto a la lengua Otomí. Los padres y madres de familia no pueden

asesorar y dirigir el aprendizaje de los niños y las niñas, también debido a los altos índices de analfabetismo de la región; de la misma forma, con respecto a la educación informal, manifiestan tener imposibilidad de incorporar la lengua Ñhö ñhö, a las dinámicas del idioma español, o a otras manifestaciones culturales, manifestaciones ajenas a su cultura, por ejemplo canciones en español.

Hay que comentar también los conflictos de discriminación étnica y racial, ya que hay una tendencia a evitar que sus hijos e hijas hablen la lengua Otomí, y algunos líderes indígenas, han ido a las escuelas de Amealco de Bonfil a solicitar detener la enseñanza de la lengua Ñhö ñhö, ya que consideran es un retroceso para el desarrollo de los pueblos indígenas. Hay sin embargo espacios donde se ha logrado avances en el convencimiento de defender el derecho a la enseñanza en las aulas de la lengua materna, como es el caso del Otomí en la escuela "Belisario Domínguez", en el municipio Amealco de Bonfil.

Cartel en otomí.

Pueblo y/o Comunidad

La escuela mantiene un papel fundamental en la comunidad, debido a que esta es concebida como el único medio para desarrollar las competencias necesarias para lograr avances en el desarrollo socio-económico-cultural, como lo reafirma el Jefe del Departamento de Educación Indígena: "[. . .] es el medio por el cual los niños y las niñas indígenas tiene acceso a una vida de calidad". En otro sentido, las escuelas han sido gestionadas y construidas por las mismas comunidades, lo que genera un sentimiento de pertenencia y permanencia, así como tener una voz en el espacio escolar. En este sentido, las formas de organizarse son varias, principalmente son comités, Asociación de Padres de Familia y/o el Consejo Escolar de Participación Social, cada uno de ellos tiene a sus representantes, siendo estos los presidentes. Estos tienen acción directa e inmediata con los profesores ya que cada una de las decisiones tomadas por el Consejo Técnico debe de ser sometida a consideración de los y/o las representantes para ser aprobada su aplicación, para todas y cada una de las acciones a tomar, sean lúdicas, culturales o académicas. Realizan reuniones cada fin de ciclo escolar o en sesiones extraordinarias. Por otra parte, las reuniones con el Consejo Técnico se realizan bimestralmente. Para el asesoramiento está la modalidad de acompañamiento, para mejorar procesos comunicacionales y atender directamente las

necesidades docentes en relación con la comunidad a través de talleres y/o cursos (Recuperación de saberes locales, Lugar que ocupa la escuela en la comunidad, Formas de vinculación y participación, Aportaciones de escuela-comunidad-escuela, etcétera).

Calidad

El programa ATP es un programa federal para impulsar la calidad de los docentes. Se dotó una plantilla de 12 AD en primaria así como un Coordinador Estatal. Se brindó acompañamiento académico a centros educativos de 12 zonas escolares en 74 primarias indígenas. Se impartió el Diplomado de la RIEB por los AD, en los dos sectores de Educación Indígena. Se dotó de 26 equipos de cómputo portátil para los AD, jefes de sector y supervisores, se impartieron dos Talleres de Habilidades Digitales dirigidos a AD, supervisores y jefes de sector.

Se llevaron a cabo 2 talleres de español y matemáticas, dirigidos a docentes de primaria de las regiones de Amealco y Toliman-Cadereyta. Se realizó el 1er. Encuentro Académico de Educación Preescolar y Primaria Indígena. Se realizaron reuniones de trabajo en todos los centros de preescolar y primaria indígena para analizar el documento Parámetros Curriculares de la Lengua Indígena.

Pertinencia

Las variantes dialectales han sido una de las principales dificultades que los y las docentes han enfrentado en la enseñanza de la lengua Ñhö ñhö, debido a la procedencia de los docentes. En el caso de Amealco de Bonfil, la mayoría de los profesores proviene de la región de Hidalgo y del Estado de México, teniendo variantes dialectales particulares. La región dialectal influye en la enseñanza de la lengua Ñhö ñhö. En este sentido la profesora Gregoria Hernández Lora, de 5° año en la Primaria "Belisario Domínguez" se apoya del material diccionario bilingüe Otomí-Español del Estado de Querétaro, escrito por Ewal Ferdinand Rudolf Hekking Sloof, publicado por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali). Por parte de la Jefatura del Departamento, se ha trabajado con la Unidad de Desarrollo Lingüístico, además de hacer una segunda edición del diccionario Ñhö ñhö–Español, se han realizado diplomados en la lengua Ñhö ñhö que se oferta en verano, y apropiación de las normas geográficas, que se hacen en colaboración con ocho estados que comparten la lengua Ñhö ñhö para alcanzar una convencionalidad.

Del marco de la operatividad de los cuatro programas (aplicación del contexto en el desarrollo educativo).

Inclusión

Muchos de los materiales que se utilizan en el Programa Semilla de Palabras tiene diversos fines. En la Escuela "Niño Artillero" se utiliza con la finalidad de traducir el contenido a la lengua materna, fortalecer la lectura, promover la conciencia sobre la diversidad, el fomento al respeto y la inclusión, como lo asegura el profesor Ángel Martínez de Santiago que imparte el 5° año de primaria, en la Escuela Rafael Rosas Rosains, de Tolimán. Sin embargo, en esta escuela los niños tienen una similar situación social, económica y cultural, la afinidad e identificación entre la población estudiantil es homogénea. En cada una de las escuelas se imparte clases a niños bilingües, sin marginación por causa de barreras comunicacionales. En las escuelas de Amealco de Bonfil, algunos maestros comentan tener alumnos monolingües, por lo que generan estrategias para la inclusión de la población estudiantil. Con respecto a la igualdad de género, no se encontraron materiales en ninguna de las aulas que se visitaron (carteles, afiches, cartelones, reglamento, etcétera), que marcara de manera explícita la igualdad del hombre y la mujer. En las actividades de limpieza la integración y la asignación de roles y responsabilidades son las mismas y por igual.

En relación con la tecnología, la innovación más reciente que se tiene contemplada es el trabajo con Enciclomedia. No hay otros por el momento.

Centro de reciclaje de la escuela Niño Artillero.

Contenidos y Conocimientos (Recuperación de Saberes)

Está centrado en los Marcos Curriculares que giran por ciclos, sin embargo, en la Escuela de "Rafael Rasas Rosains" aseguran que dicho programa se encuentra en construcción, en la Escuela de "Belisario Domínguez", reportan que carecen de material, ya que no llegan en tiempo y forma.

Por otro lado, se busca con los profesores incentivar su participación y función como docentes, potencializando sus prácticas pedagógicas con los alumnos y alumnas, aunado a una cooperación con los padres y madres de familia que facilite la consolidación de los saberes, básicamente la necesidad de buscar nuevos espacios para la educación, la revitalización de la lengua y el fortalecimiento de la identidad indígena.

IV.6 Yucatán

Es concreto entender que nosotros no participábamos en concursos, no teníamos los satisfactores de tener equipamiento en las escuelas, hoy sentimos que tenemos esas cosas, nos sentimos que nos han tomado en cuenta, nos sentimos que somos iguales porque en mucho tiempo no teníamos nada, hoy tenemos internet y computadoras, hoy sentimos que nos están considerando. Nosotros somos originarios, hoy somos iguales porque somos tomados en cuenta en un sentido de equidad, hoy nos paramos a cantar el himno nacional en lengua maya.[112]

- Se contó con la aportación de información de: Wilber Znul Canul, Director de Educación Indígena del Estado de Yucatán; Profra. Geny Ku Ku, ATP; Profr. Luis Damián Manrrique Soberanis, ATP; Profr. Héctor Azarcoya Góngora, ATP; Profr. Teodoro Canul Cime, Supervisor; Profr. José del Carmen Quintal Flores, Supervisor; Profra. Evelia Beatriz Burgos Lizama, Jefa de Sector.
- De la Escuela: "Juan Capul", del Municipio de Mérida: Profr. Falcón Novelo Nicodemo, Director.
- Escuela "Eligio Ancona", del Municipio de Ticúl: Profra. Margarita Carrillo Chable, Directora; Profr. Antonio Cabrera Ku, profesor de la Escuela "Doroteo Arango".
- Del Municipio de Maní: Profra. Interian Escobedo Concepción Guadalupe, Directora.
- Profr. Héctor Manuel Pech Trejo, profesor.
- Escuela "Chilám Balám", del Municipio de Chumayel: Profra. Adda Nidelvia May Montejo, Directora; Profr. Lorenzo Moisés Díaz Alcocer, profesor.

- Escuela "Lauro Aguirre", del Municipio de Peto: Profr. Miguel Ángel Gómez Caamal, Director; Profra. Leticia Pat Noh, profesora.
- Escuela "Francisco I. Madero", del Municipio de Valladolid: Profr. Enri Erber Borges Uicab, Director; Profra. Marisol Lucely Sánchez Gómez, profesora.

Contexto general de la población indígena y el estado en materia de Educación Indígena

En una superficie aproximada de 52,508 km^2, que colinda con los estados de Quintana Roo y Campeche, y con el Golfo de México, Yucatán alberga una población total de 1'658,210 habitantes, de los cuales, de acuerdo con el XII Censo General de Población y Vivienda 2000, 49.3% son hombres y 50.7%, mujeres, distribuidos en 106 municipios, con una densidad poblacional promedio de 38.2 habitantes por km^2. Este índice, evidentemente no es homogéneo ya que por ejemplo, tan solo en el municipio de Mérida, la concentración es de 793.9 habitantes por km^2. Por otra parte, cabe destacar que la población de jóvenes representa 35.1% de la población total del Estado, es decir, 581,630 individuos de 12 a 29 años de edad.

La lengua indígena predominante en la región es el maya yucateco o peninsular, y pertenece a uno de los grupos lingüísticos más importantes de América. Se habla en una amplia zona geográfica que comprende también los estados de Campeche, Quintana Roo y la parte sur de Belice.

Las condiciones topográficas de la región, básicamente una planicie, han permitido una fácil intercomunicación entre sus hablantes, lo que la hace ser una lengua viva, uniforme y con muy pocas variaciones dialectales.

Tabla IV.2
Censo Indígena en Yucatán

Población	Habitantes	%
Total población Yucatán	1,658,210	
Total de población indígena	981,064	59.2
Total de población de 5 años y más	1,472,683	
Total hablantes de lengua indígena de 5 años y más	549,532	37.3
Total hablantes de lengua maya de 5 años y más	547,098	37.1

Fuente: Censo general de población y Vivienda 2000.

Por otra parte y de acuerdo a los datos registrados en los Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México, del año 2000, Yucatán está conformado por 59.2% de población indígena (981,064 personas), de las cuales la gran mayoría son mayas. Cabe aclarar que estos resultados de población maya se basan no solamente en el registro de los que hablan la lengua de origen, sino considerando a aquellos jóvenes y niños menores de cinco años cuyos padres, hablan la lengua maya. En otras palabras, aunque sus hijos ya no utilicen su lengua de origen se les considera como parte del pueblo maya.[113]

De acuerdo al Censo General de Población y Vivienda 2000, no existe un solo municipio en Yucatán donde no se hable la lengua maya. De las 547,098 personas que declararon hablarla, 495,360 (33.6%) son bilingües (maya-español), y 48,020 (3.3%) son maya-monolingües, que en su conjunto representan 37% de la población mayor de 5 años. La diferencia en los porcentajes manejados refleja la categoría de "no especificado", que INEGI maneja en sus encuestas y que, en este caso, aplica a una población de 3 mil 718 personas, además de los individuos bilingües que no son mayas, sino que pertenecen a otras etnias del país. Así pues, existen pequeños grupos de migrantes recientes, tan reducidos, que después del maya, la segunda lengua indígena más hablada en Yucatán es el chol con 0.03%. Si bien este factor por sí mismo no implica una modificación sustancial de la estructura social, ignorarlo daría como resultado un cálculo erróneo e inexacto de nuestros datos.

Organización y Gerencia

Principales Acciones

En palabras del maestro Wilber Znul Canul, Director de Educación Indígena del estado de Yucatán.

> *Hoy hay una preocupación por la gente que nos ha considerado seres humanos, que nos han visto como iguales, como mexicanos, antes no estaba muy definido que se le dieran clases a los niños en su lengua materna. Cuando se comenzó a dar educación bilingüe nos convertimos en los grandes protectores de la cuestión lingüística, ahora tenemos que dar clase maya-español y trabajar fuertemente donde hay dominio de la maya para que los niños aprendan de manera más objetiva.*

Para impulsar que eso sea una realidad, cuando los profesores buscan empleo, sus solicitudes tienen que ser formuladas en lengua maya y para ser equitativos y lograr un mayor arraigo de la lengua, los supervisores o jefes de sector también tienen que entregar toda la información que se gira y con la que se trabaja en maya.

Como parte de la implementación de las escuelas de tiempo completo, los desayunos escolares se distribuyen en las escuelas, en algunas tres veces por semana, en otras, toda la semana, todo esto enmarcado en el programa del estado en contra de la desnutrición.

La implementación de la reforma educativa ha sido la acción más paradigmática, esta tiene un sentido más humanista y ha buscado recuperar los saberes de la comunidad respetando y capitalizando la experiencia de los docentes, siendo los niños y las niñas los principales artífices de sus propios procesos de aprendizaje.

Cambios Normativos

Como parte de la norma y dentro de las políticas de contratación, se comenzaron a aplicar exámenes diagnósticos a los profesores que estaban iniciando o pretendían ocupar una plaza en Educación Indígena; esto es posible porque cuando se les solicita que hagan su examen en lengua maya, se realiza un cuidadoso proceso de sensibilización como parte de la formación, así se evita el problema constante de la resistencia a la evaluación.

Cambios Administrativos

La titularidad de la DEI en el estado se ha preocupado por la cuestión académica, así como por la parte estructural: se requirió para los puestos de supervisiones, direcciones o jefaturas de departamento, que las personas que los ocuparan tuvieran maestrías, a fin de buscar visiones más amplias, ir más allá en los cambios que se requieran.

Otro aspecto administrativo relevante es que logran realizar y mantener, hasta la fecha, las asambleas docentes de manera regular para la revisión de avances.

Con estos requerimientos administrativos se lograron grandes avances, se modificaron los perfiles del personal de la Dirección, se aplicó la política pública desde otro lugar, como indígena, como maestro a quien se le reconozca y respete toda la experiencia que dan los años de servicio en la Educación Indígena.

Convenios Interinstitucionales

Se busca concretar un programa peninsular de lengua maya, además de programas complementarios para unificar el trabajo, aprovechando la disponibilidad al cambio en muchos de los actores involucrados en la Educación Indígena en el estado.

El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés), impulsa programas con líneas de acción en educación prescolar.

La Universidad de Oriente tiene el convenio con la DEI, para profesionalizar a los maestros abriendo una maestría en etnografía y en educación intercultural bilingüe, además de realizar la evaluación-diagnóstico que se requiere para concursar por una plaza dentro del departamento de Educación Indígena. La valoración de la Universidad es fundamental en la asignación de plazas docentes, a partir de avalar el conocimiento en lengua maya.

Percepciones de las Transformaciones en el Entorno y Contexto de la Educación Indígena

Desarrollo y Operatividad de los Cuatro Programas (Qué se hizo y cómo)

En relación a Parámetros Curriculares se impulsó el interés por afirmar conocimientos en lengua maya. Los solicitantes a una plaza deben hacerlo en maya, así como todos los trámites que realicen estando ya en servicio.

En referencia a Marcos Curriculares se trabaja en programas amplios: que ya no solo hablen de lo que hacen los mayas, donde no solamente se estudie el territorio maya, se considera trabajar todo en una visión más integral, se tiene ya oficializada la asignatura como una cuestión inclusiva. Gracias a eso, la Educación Indígena está muy bien posicionada estatal y nacionalmente en pruebas ENLACE, porque los niños y las niñas mayas llegan con mucho dominio a hacer sus exámenes.

Para Semilla de Palabras, hay libros impresos que aún no llegan a las escuelas, pero se cuenta con libros traducidos: "Popol Vuh", "Canek", y diccionarios, que en tanto llegan los libros, van cumpliendo la labor requerida para el programa. Yucatán cuenta con un programa en 105 escuelas donde no se habla maya, pero a los que se está llevando la información lingüística de los mayas: se comienza haciendo traducciones, se abordan temas de interés a partir de la edad, hasta la construcción de cuentos a partir de las propias realidades de los niños y las niñas.

Reconocimientos

Se realiza capacitación de directivos de prescolar con o sin grupo, de manera especial si es de su interés, como un estímulo.

Se realiza la ubicación de personas que tienen maestrías y doctorados en prescolar y primarias, que son valiosas para recuperar lo que hacen, lo que saben y reconocerlos en lo personal y a su labor.

Seguimiento y Evaluación

Hay una voluntad de respeto a la integridad del maestro y de la maestra, las evaluaciones parten de confiar en la voluntad de cada quien con cumplir de la mejor manera con su labor, de buscar la mejor manera de llevar a cabo los planes y programas, tomando en cuenta que son referentes, pero no guías con instrucciones inamovibles sobre las acciones que se deben realizar, por ello, las evaluaciones corresponden a esta flexibilidad con que los programas se adaptan al conocimiento y a los saberes de cada docente.

Perspectivas y Retos

Estos están enfocados al fortalecimiento y revalorización de la labor docente, a concretar la instalación de un Departamento de Evaluación y Seguimiento, a fin de analizar lo que se está realizando bien, lo que falta por hacer, que emita sugerencias para mejorar todo el servicio.

La Práctica Pedagógica (Transformación Posible)

Un maestro puede enseñar siempre y cuando tenga ese amor y esa pasión por enseñar.[114]

Docente

En la práctica tradicional, los maestros trabajaban sin una sistematización: cada maestro trabajaba y adecuaba sin saber si lo que hacía estaba bien. Lo hacía con su experiencia, capacidad y habilidades como profesor, pero sin una guía adecuada que lo ayudará a profundizar en su reflexión y concretar logros de mejor manera. Ahora se trabaja por proyectos para el desarrollo de competencias, toman diplomados y cuentan con diversos cursos de actualización. En estos trabajos se han realizado tres congresos peninsulares lingüísticos donde se han logrado acuerdos sustanciales para la implementación de proyectos de la lengua maya.

En general existe la percepción de que se recibe bastante capacitación y los docentes la reciben con agrado porque están conscientes de que es necesario estar actualizados.

Aula

De parte de la DGEI y la Dirección Estatal de Educación Indígena se han obtenido diversos materiales para el trabajo en el aula. Las y los alumnos participan en las labores de limpieza de su salón, lo mantienen limpio.

En algunos casos, el material didáctico se realiza dependiendo de las necesidades específicas del grupo, acorde con la experiencia de cada maestro.

Estudiantes

Los alumnos en las escuelas se muestran muy participativos, entusiasmados por asistir, sin miedo de participar, de hablar.

Los maestros expresan que ha habido cambios significativos en los últimos 4 años, paulatinamente se cambia la forma de trabajo, se impulsa que el niño y la niña se auto descubran, y no solo se enfocan en la memorización. De esa forma aumentan su autoestima y tienen una valoración distinta de ellos mismos, sienten que valen mucho porque son tomados en cuenta.

Los niños y las niñas se reconocen a sí mismos como indígenas. La principal diferencia que encuentran en ellos y los otros (los mestizos) es que los otros hablan español, perciben ventajas en que como indígenas hablan español y también maya. Están conscientes que son sujetos de derechos, saben que tienen derecho a jugar, a reír, a ir a la escuela, a la educación, a tener una familia, a tener una cultura propia, etcétera.

En algunos casos, la educación es trilingüe, porque los niños por asimilación y por la recuperación de saberes hablan maya, español e inglés.

En general les gusta la forma en que les enseñan en la escuela porque ahora adquieren los saberes de forma lúdica, como dice un alumno “metemos un poco de relajo”.

Madres y Padres

Los padres y las madres de familia participan más en las actividades escolares, aunque no tanto como se desearía, ha sido un cambio que ha costado trabajo, los padres casi no van y las madres solo cuando se les convoca. Es por ello que ahora las planeaciones tienen contemplado incluir actividades en las que formen parte activa y que tienen como objetivo involucrarlos más a las dinámicas que sus hijos e hijas realizan dentro de la escuela.

Se está logrando de modo paulatino, que cada vez más se incorporen madres y padres en la vida escolar, social y comunitaria de los niños y las niñas.

Calidad

Se valora que las propuestas implementadas por la DGEI llegaron en momento oportuno. Para los Marcos Curriculares los profesores se capacitan muy entusiasmados, porque se les está dando la oportunidad de asistir en forma rotativa a los diversos cursos; de esos ejercicios han surgido incluso propuestas de nuevos perfiles a los que se les invita a dar cursos a nivel nacional.

Especialización

Cada semestre o a final de cada año la DGEI convoca a cursos de profesionalización y a diplomados, los cursos de actualización son más específicos, por ejemplo, de diversidad, de derechos, de identidad, interculturalidad, género, de la violencia, parámetros de la lengua indígena, violencia escolar, etcétera, y estos, según palabras de los maestros entrevistados, sirven para reforzar las actividades en el aula, porque vinculando los temas con la planeación y la nueva reforma educativa, que indica que enseñen la lengua materna junto con el español, formando el bilingüismo porque se tiene que tomar en cuenta la lengua materna para lograr transmitir una enseñanza adecuada y así se logra además, dependiendo de la experiencia de cada docente, vincular la planeación con juegos tradicionales y las áreas y materias básicas del resto de las asignaturas.

Se han logrado avances en la cuestión lingüística, ya se tiene un himno nacional traducido, matemática maya y una gramática que se usa en la península. En la actual administración, la Dirección General se apoyaron más aspectos de rescate cultural.

Se cuenta con un gran avance porque los maestros ya se sienten en obligación de hacer de la lengua materna, objeto de estudio. Los Parámetros Curriculares vinieron a ser muy pertinentes ya que en la DEI les era muy importante saber el nivel lingüístico de los maestros en el estado y conociéndolo, se lograron realizar tres academias lingüísticas que tuvieron como destinatarios a quien tiene poco dominio de la lengua para que lo amplíe, para que quien tiene un nivel intermedio avance y así estar en vías de completar el aprendizaje de la lengua.

Por medio del programa de Asesores Técnico-pedagógicos para la diversidad, convocamos a todos los profesores para conocer su dominio, los maestros encargados del programa dan asesorías y ellos comparten la información, así se valora quienes son los profesores innovadores y a quién se le tiene que capacitar más. Los profesores insistieron que los exámenes a los niños se hicieran en lengua maya, logrando, por ejemplo que ahora se tengan en maya los exámenes ENLACE.

Los profesores se sienten respetados porque la Dirección aprecia y reconoce su trabajo. Sienten que hoy, son tomados en cuenta.

Inclusión

Se está desarrollando un proyecto de traducción de artículos para la promoción de los derechos lingüísticos de los niños y las niñas en las escuelas, ya se avanzó con algunos artículos estatales, nacionales e internacionales, todos enfocados al derecho a ser educados en la lengua que hablan. Los materiales se llevan a las escuelas y se ponen a consideración de maestros y maestras, y si lo consideran necesario, hacen sugerencias sobre cómo mejorarlo, esto tiene la finalidad de integrar estos recursos a la materia de civismo.

Los niños y las niñas a través del programa Koone'ch Ka'nek revaloran el sentido y contenido de su lengua y ya no discriminan a quien la utiliza, por eso se percibe como uno de los grandes avances en materia de Educación Indígena, porque a partir de acciones como esta se combate y reduce la discriminación.

Innovación Tecnológica

En las escuelas hay pocos equipos de computadoras, pero se define su uso si la escuela es de tiempo completo o no, las escuelas en el centro o zonas urbanas cuentan con proyectores (cañones) para la exposición de materiales, quienes carecen de ellos (escuelas en comunidades marginadas) tienen que diseñar sus propios materiales didácticos.

Contenidos y Conocimientos

El programa Koone'ch Ka'nek se aplica en 105 escuelas para enseñar a los niños y a las niñas a hablar, escribir y leer maya. Se cuenta con libros en lengua maya.

Todos los contenidos y los programas se pueden desarrollar porque todo está enfocado a la comunidad, así se puede, a través de cuentos, platicar sobre las distintas formas de vivir de los mayas, la cotidianidad, de los usos y costumbres, etcétera, generalmente el enfoque está dirigido a dónde pertenecen, quiénes son, de dónde vienen y cuál es la lengua que hablan.

Sentido de Participación

Por el cambio que se ha generado luego de la reforma educativa en materia de Educación Indígena, se han notado cambios en las comunidades, ahora, ya hay más participación de las madres y los padres de familia en integrar a sus hijos e hijas en la educación formal, ya se busca más acceder y permanecer en la escuela, se ha vinculado el quehacer comunitario con la escuela.

Identidad y Compromiso Institucional

Profesores y maestras, como el maestro Ariel Flores Ramírez: indígena, que trabajó y estudió a la vez, que su formación siempre fue en escuelas bilingües o indígenas en internados o albergues, incluso hasta sus estudios de profesionalización y especialización en la UPN, resultan ser el emblema o el paradigma de lo que ha fortalecido y ha convertido a la Educación Indígena en lo que hoy es, porque en sus propias palabras: "le debo mucho a la nación, al estado, por la formación que me dieron a través de becas, albergues e internados".

Y es en esta gratitud que se desarrollan estrechos lazos de lealtad hacia la labor que realizan en cada comunidad y salón de clases, es lo que le da sentido de pertenencia a quien se dedica a formar a los niños y a las niñas con valores y cuidado de las costumbres y tradiciones que los definen como indígenas, como mayas y que gracias a las capacitaciones que de manera constante reciben de la DGEI, pueden hacerlo en la reivindicación del derecho que a la educación tienen en su propia lengua y cultura.

Los Principales Hallazgos y Contribuciones del Modelo Educativo

La preocupación del PNUD para la sistematización de las Prácticas Paradigmáticas en la urgente necesidad de diseñar estrategias, implementar programas y evaluar acciones de gobierno para abatir la brecha de desigualdad que padecen los pueblos indígenas, ha dado paso a la toma de medidas que se ven ampliamente favorecidas al contar con el liderazgo actual de la DGEI, que se ha preocupado de integrar un equipo de trabajo con un compromiso ético y de respeto por la integridad y dignidad de los pueblos y la consecución de la garantía del cumplimiento de todos sus derechos.

Lo anterior representa la posibilidad de dar un fuerte impulso al rescate de las lenguas indígenas en México y en el diseño de nuevos modelos educativos que construyan identidades colectivas alrededor del conocimiento, cultura, saberes y haberes de las comunidades indígenas.

Y es que el rescate de las lenguas indígenas no solo es una cuestión cultural, es un bastión elemental en la construcción de la política pública en México y de atender a la modernidad contextualizada globalmente. Es un fenómeno que garantiza la gobernanza, la gobernabilidad y la legitimidad de los gobiernos, porque cuando estos no están en capacidad de reconocerse como naciones multiculturales separan cualquier posibilidad de democracia y de construcción de ciudadanía.

El modelo de incorporación a la Educación Indígena de derechos como la diversidad, a la diferencia, a la lengua indígena como un elemento de identidad cruzando los ejes de la multiculturalidad, equidad de género y derechos humanos, ha generado propuestas pedagógicas innovadoras, ya que implica la aceptación de los docentes, padres y madres, así como por alumnas

y alumnos, de que los valores de la diversidad, la interculturalidad y la democracia, son mínimos éticos en espacios comunes que favorecen la vivencia reflexionada de pertenencia que dignifica a los pueblos indígenas.

El trabajo realizado en los estados incluidos, nos arroja diferentes hallazgos:

El nivel de apropiación de las propuestas metodológicas impulsadas por la DGEI, tiene diferentes niveles de aceptación y avance en las diferentes entidades. Hay un progreso paulatino tanto en los directivos, como en los equipos técnicos estatales y en los docentes frente a un grupo. Sin embargo, son estos últimos quienes muestran mayor nivel de interés por apropiárselas para impulsar el trabajo cotidiano, para ponerlo en práctica, analizar, contextualizar y ajustar. Cabe destacar que, a pesar de que no en todos los casos la capacitación, las propuestas y los materiales llegan a las reuniones del Consejo Técnico y/o al aula de los profesores y de las profesoras han encontrado fórmulas en ocasiones muy similares a las propuestas de la DGEI en su práctica cotidiana. El caso de Oaxaca debe recibir atención diferenciada ya que existen en el equipo directivo estatal diferencias de enfoque significativas en cuanto al tipo de estrategias para atender la Educación Indígena desde las instituciones.

Parece permanecer en algunos y algunas docentes la percepción de dificultades de comunicación con las figuras que deben asesorarlos, generalmente más preocupados por resolver situaciones de tipo administrativo. También se valora la falta de reconocimiento a su labor. Las capacitaciones y la evaluación siguen resultando, para muchos y muchas de ellas, fuera de contexto a las necesidades de las comunidades atendidas.

Es importante destacar en ese sentido, las dificultades a las que se enfrentan los ATP's para dar cobertura y atención particularizada a cada docente y comunidad a su cargo a partir de las distancias, falta de condiciones para la comunicación inmediata y falta de capacitación con mayor constancia.

En las comunidades sigue destacándose la mayor participación e involucramiento de las mujeres madres de familia, en relación comparativa con los varones, debido a circunstancias laborales pero también culturales que definen los roles de género y la educación formal como una extensión de la formación recibida en el hogar.

Las evaluaciones tanto nacionales como internacionales con las que han sido valorados los aprendizajes y los logros académicos de la Educación Indígena, siguen mostrando resultados muy por debajo en los comparativos con los otros sistemas de educación básica, sin embargo, se resalta la falta de pertinencia con que estas pruebas afrontan a la diversidad, las formas particulares de la enseñanza y el aprendizaje en los contextos indígenas, la apropiación del Español como segunda lengua (o como lengua materna), así como las diferencias de cosmovisión e intereses de los pueblos indígenas en su generalidad y como grupos con identidad propia.

Por otra parte también se valoran avances significativos:

La propuesta de prácticas paradigmáticas impulsada desde la DGEI, permea paulatinamente el discurso y el quehacer cotidiano de muchas de las figuras involucradas en el proceso educativo, desde los directivos, los equipos técnicos, los ATP y las figuras docentes. Sin apropiarse del discurso, también hay influencia en madres y padres de familia y alumnado. Es decir, se ha convertido en un proceso democrático participativo.

Se reconoce la intención y acciones encaminadas a trabajar a partir de las necesidades de cada una de las comunidades indígenas, de rescatar sus voces, priorizando las de las niñas y mujeres como poseedoras de conocimientos ancestrales en un sentido reivindicativo de justicia de género. Son ellas las más activas en la relación escuela-comunidad, ganando cada día más apoyo y reconocimiento de los varones quienes también se ven mas animados a tener una mayor interacción en la vida escolar.

Se destaca en ello el rescate y reconocimiento en lo real, de lo tangible y cotidiano, del uso de la lengua materna para el desarrollo de los procesos educativos tanto por pertinencia pedagógica, como por respeto al derecho de los usos y costumbres de los pueblos indígenas. El avance es paulatino y permanecen aún resistencias significativas, como la presencia de líderes indígenas en escuelas de Amealco de Bonfil, para solicitar detener la enseñanza de la lengua Ñhö ñhö, al considéralo un retroceso para el desarrollo de los pueblos indígenas.

Es importante también destacar avances en acciones que reflejan mayor equidad de género, resultado de la apropiación de derechos por parte de las mujeres indígenas, tanto de madres de familia como sujetas activas en la toma de decisiones que tienen que ver con la vida escolar y comunitaria, como de las niñas en relación a los roles de participación y cumplimiento de tareas en el aula.

Capítulo V

Recomendaciones y Propuestas

V. Recomendaciones y Propuestas

A partir del trabajo documental y de campo, se realizan las siguientes propuestas en la construcción de las políticas públicas en atención a la Educación Indígena con perspectiva de derechos:

V.1 La lengua como expresión de la cultura

Uno de los logros más evidentes en cada una de las etapas de la sistematización, fue la revitalización de la lengua como expresión de la cultura en el quehacer escolar, a partir de un nuevo perfil docente, la recuperación del conocmiento de su escritura y estructura de pensamiento ha dado pautas para que la reformulación en la construcción de los contenidos y las estructuras curriculares expresadas en la elaboración de Parámetros Curriculares, ha favorecido en corto tiempo y suma al reconocimiento de diferencias entre las variantes lingüísticas. Este logro sin duda tiene como reto en su continuidad, la posibilidad de incorporar como un apartado específico la construcción histórica y reivindicaciones del derecho a la educación de los pueblos y las mujeres indígenas, su evolución en la historia reciente del país y en el mundo, a partir de su lengua, cultura y autonomía, esta última explicada como la posibilidad de consulta, formas de organización propias donde el personal docente indígena tiene claro que pertenecen a una doble nacionalidad, como parte de sus pueblos indígenas y como parte de su país, México.

V.2 El conocimiento indígena

Continuar con la recuperación de los contenidos académicos a partir de la cosmovisión de cada uno de los pueblos indígenas, es una ardua labor que se ha iniciado con resultados visibles, el trabajo por proyectos hacia los contenidos escolares y hacia propuestas de solución de problemas comunitarios desde la escuela, es otro de los cambios que se han promovido; así como la investigación para el rescate de tradiciones propias, el conocimiento e intercambio de otros pueblos y sus docentes ha permitido, entre otras cosas, el desarrollo de fichas de trabajo para los contenidos de asignaturas a partir de la investigación en campo y de involucrar a la comunidad en el planteamiento de problemas en los que la escuela pueda ayudar a encontrar soluciones, así como para presentación de productos a los que habrá que dar mayor relevancia, un ejemplo son los libros cartoneros como posibilidad de divulgación de los conocimientos, tradiciones y aportes a la ciencia por parte de los pueblos indígenas con miras a superar la noción de "conocimiento

menor" o folclore; es ahí donde la DGEI, tendrá que apuntalar mayores esfuerzos en el sentido de insistir en los campos de su competencia y con las instituciones homólogas para que se reconozcan y oficialicen los resultados e ir más allá en la orientación en la posibilidad que tienen los pueblos y las mujeres indígenas de registrar para sí mismos su derecho a ser reconocidos y para el uso de sus aportes por parte de las personas o instituciones no indígenas.

V.3 Interculturalidad vs Identidad

El impulso que en la construcción de una visión de derechos ha permitido abrir el debate en relación al punto nodal de quién debe aprender y problematizar el tema de la interculturalidad con relación al tema de la identidad, que cruza finalmente por el tema de la identidad nacional, revitalizar estos debates, trae como imperativo redefinir las líneas en la política educativa del país, que debiera cruzar de manera transversal la educación y el reconocimiento de los pueblos indígenas, en estos afirmar sus identidades como parte de una cosmovisión aportadora de logros y formas de organización colectivas, en los no indígenas, la capacidad de comprender sus culturas, reivindicarlas, erradicando la discriminación, ya que si existen pueblos que reconocen la diversidad cultural y el respeto hacia otros pueblos son los indígenas, aún cuando algunos de sus usos y costumbres presentan retos y desafíos para sus propios pueblos en la revisión y cambio, por ejemplo, en el tema de los derechos de las mujeres indígenas –igual que para las personas y colectividades no indígenas, el tema de los derechos de las mujeres es una tarea pendiente–, los pueblos por su origen e historia comprenden y asumen la interculturalidad de suyo, mientras que el resto del sistema educativo debiera incorporarlo como una condición de entendimiento de la diversidad lingüística y cultural, así como de la riqueza de constituir una identidad propia, dentro de otras identidades, como las indígenas.

V.4 La formación docente indígena y cambios curriculares

El desarrollo de estrategias de formación docente indígena ha permitido desencadenar procesos de reflexión sobre la práctica en trabajo colegiado, con uso de materiales que detonan el trabajo: Materiales para analizar y discutir diferentes temas (procesos de aprendizaje y enseñanza en el contexto indígena, evaluación pertinente y uso de resultados, revitalización y uso de la lengua indígena en los procesos educativos, educación intercultural bilingüe, perspectiva de género, derecho a la educación de los pueblos indígenas, y el concepto mismo de los significados de una práctica paradigmática, entre otros); así como los materiales para recabar datos, testimonios y

cuestionamientos docentes, los diarios de campo son una herramienta realmente valiosa para alcanzar los registros necesarios sobre diferentes temas de trabajo en aula y llevar a discusión en reuniones de Consejo Técnico.

El cambio de perfil del docente indígena y hacer los cambios de las personas que realizan la labor de ATP para la AD, cambia la concepción de un maestro o maestra como técnicos con otros técnicos, por el de maestras y maestros como diseñadores académicos en el contexto de la diversidad lingüística y cultural, recuperar su sentido intelectual de contribución y responsabilidad social y científica les dota de un saber que puede ser recuperado, analizado, compartido, pero hace falta consolidar el modelo propuesto e incorporar como transversal en estos procesos de formación el debate de los DD.HH, el marco de los derechos de los pueblos y mujeres indígenas, así como incorporar el debate de la educación en DD.HH con miras a fortalecer la visión de derechos y la perspectiva de género situada culturalmente.

Capítulo VI

Conclusiones y Recomendaciones

VI. Conclusiones y Recomendaciones

El desarrollo de prácticas paradigmáticas debe entenderse como un proceso de largo aliento, para su incorporación y desarrollo pleno, considerando las disparidades con los ritmos institucionales que demandan resultados inmediatos, los sujetos y su evaluación en plazos determinados con las especificidades que requieren los pueblos indígenas, además de los presupuestos asignados y la dinámica de trabajo cotidiano, puede ser un proceso que se consolide en cada entidad, mediante una réplica de los logros obtenidos en lo federal, ya instaurada como un acuerdo institucional de política educativa con el número 592, ponderarlo como una política de DD.HH.

Es importante que autoridades académicas y administrativas involucradas en la Educación Indígena en todos los niveles educativos conozcan y se apropien de una perspectiva de derechos, en este caso de los derechos de los pueblos y las mujeres indígenas. Esto implica cambios en la forma de administrar y asignar presupuestos, mecanismos suficientes para acercar los recursos de acuerdo a la progresividad y ponderación de este derecho y hacerlo valer mediante un incremento permanente, que de igual manera, debe ser transparentado en la rendición de cuentas de todas y todos los actores e instituciones involucradas.

En ese sentido, el diseño de los ejercicios de monitoreo, seguimiento y evaluación será fundamental para valorar los avances de las propuestas, a partir de las necesidades y tiempos reales en las aulas. Ahondar en aspectos del conocimiento general en cuanto a la recuperación de la cultura y sus aportes es sumamente importante, pero unido a la construcción identitaria de sus derechos como pueblos y mujeres indígenas es básico, sería conveniente ahondar y robustecer los aspectos referidos al carácter autónomo de la cultura, el afianzamiento del arraigo de las personas como indígenas y como docentes, los estímulos –no solo en términos de salarios- sino de premios, becas, intercambios nacionales e internacionales, podría ser un buen incentivo que cada entidad debiera promover y hacer exigible el principio de no retroactividad en términos presupuestales y exigibilidad en términos de reconocimiento de avances diferenciados, y progresividad del derecho a la educación.

La particularidad de cada estado, región, comunidad y escuela, será otro factor de suma importancia, habrá escenarios de rápida incorporación y otros de construcción mesurada o de franca resistencia. Cada uno podrá aportar desde diferentes ángulos y posibilidades, la construcción conjunta de opciones de atención al derecho de los pueblos indígenas, que conserven la inclusión de todos y reconozcan las diferencias.

El impulso constante por parte de la DGEI al desarrollo de prácticas paradigmáticas es esencial y definitorio para concretar logros de aprendizaje y de reivindicación de derechos de los pueblos indígenas. El trabajo de rescate de la experiencia docente a partir de procesos de reflexión sobre la práctica, es punto medular en la consecución de mejora en las aulas consecuente a la realidad social de la comunidad.

Cada una de las recomendaciones y propuestas señaladas en el capítulo anterior debe llevarse a cabo, acompañada de procesos de monitoreo,

seguimiento y evaluación constantes y sistemáticos a fin de incorporar mejoras en la presente administración.

La DGEI debe encabezar los esfuerzos para concretar evaluaciones pertinentes y oportunas que valoren avances y áreas de oportunidad en la Educación Indígena, estableciendo acuerdos y gestiones con instancias como con el INEE, universidades públicas y áreas responsables de la evaluación dentro de la SEP.

El respeto al derecho de los pueblos indígenas de recibir educación de calidad con equidad se verá en forma diferenciada por cada uno de los antes mencionados, pero deberá establecerse como prioridad nacional, tanto un sentido de justicia reivindicativa para con los pueblos indígenas, como de estrategia de desarrollo sustentable en México.

Entre los aspectos centrales para que una política pública como la actual se mantenga, es necesario fortalecer lo que ha venido funcionando. Entre estos aspectos son de destacar:

El respeto por lo público: Tal como lo manifiesta la directora de la DGEI, esta parte de que su trabajo sea respetar lo que se hace como persona y funcionaria pública, por ende, de lo que pueden lograr las demás en cada dimensión de responsabilidad.

Delegar, respetar, confiar y ser precisa en sus acciones como en lo que quieren lograr, entonces la política pública debe ser el respeto por lo público, dignificando lo que se hace, el poder que se tiene y la capacidad para contribuir en la dignificación de las personas para las que se labora.

Gestión con resultados: La gestión con resultados que la DGEI ha logrado planear y programar de tal modo que cada recurso que se ha invertido ha tenido un resultado que mueve todas las piezas necesarias para que haya una transformación posible y verificable, es una acción que potencia la eficacia en las políticas públicas.

Gestión con resultados significa transparentar los recursos, dialogar, descentralizar, analizar escenarios, generar una serie de articulaciones que tengan movilidad para una sinergia favorable, interna en la dinámica del personal, externa en la dinámica interinstitucional. Los resultados, hay que enfatizar, no pasan por tener programas compensatorios, no se trata de compensar, sino de hacer cumplir derechos. No se trata de hacer acciones al por mayor, sino del enfoque para el cambio profundo, de fondo, no solo de forma, que va desde la iniciativa de reformas normativas, administrativas, transparentes, de resolución de conflictos, de entendimiento, de incorporación y consulta cotidianas, no son los grandes proyectos sino las acciones coincidentes que llevan, estas sí, a los cambios trascendentes.

Diagnósticos operativos. La DGEI logró trascender los diagnósticos tradicionales de la situación de los pueblos indígenas, profundizando la situación particular de estos en cada entidad. Este cambio empezó con un "diagnóstico operativo" que implicó revisar las condiciones de cada estado en materia de Educación Indígena, identificando los principales problemas, expectativas de cambio, ideas. Esto les posibilitó definir decisiones primordiales, qué hacer y cómo hacerlo, y asumir las decisiones urgentes e inmediatas, ejercicio que les posibilitó tener un mapa de prioridades, teniendo siempre como referente que lo urgente pasa por garantizar el derecho en cuestión.

En ese proceso de priorización, se iniciaron los Colegios académicos, donde maestras y maestros tenían la palabra y definían de manera colectiva qué les hacía falta para resolverlo y cómo querían que fuera esa respuesta, la consigna era: "la transformación posible". Para esto se emprendieron acciones concretas como la formación docente, la actualización, la titulación profesional, la construcción de identidad como indígenas y como personas educadoras.

Estas acciones implicaban vincular a la comunidad (padres y madres de familia, autoridades locales, personas mayores, etcétera) al trabajo docente, revitalizando el papel de sus escuelas en la comunidad y la importancia de reconocer su propia identidad. Uno de los ejes de este trabajo fue el de la recuperación de la lengua materna, otro fue el visibilizar y formalizar los esfuerzos que las madres y los padres de familia realizan, algunos de estos como el empleo de mano de obra para mejoras de la escuela, el intercambio de saberes, entre otros.

Esto implicó que hoy, niñas, niños y jóvenes sean agentes muy activos en la dinámica escolar, con los cambios en la formación de docentes que ahora son equipos de trabajo retomando su cultura de reunión, se vinculan a la comunidad y sus expresiones culturales. Al estudiantado y al profesorado se les ha valorado y se refleja en pasar de bajo rendimiento en la prueba ENLACE a rendimiento bueno y alto.

Los materiales educativos lograron cambios de forma y de fondo. De las tradicionales imágenes de niñas y niños que apelaban el sentimiento de la lástima, se pasó a las de niñas y niños que, sin desconocer su situación de vulnerabilidad, aparecen como realmente son, su dignidad en alto, que no depende de lo que haya que darles sino lo que por derecho corresponde. La imagen de cómo estos pueblos han resistido y están dispuestos a continuar su trayectoria académica cuando hay respeto, reconocimiento, aporte, una valoración constructiva de acompañamiento serio y profundo para mejore sus condiciones de vida mediante la educación, sus historias, cuentos, leyendas, tradiciones, conocimientos, costumbres, anhelos, descubrimientos, respeto por la naturaleza, cosmovisión, mitologías, son parte ahora de la colección de libros, desde los primeros grados hasta los concursos nacionales donde ahora las bases tienen como parte de sus aportes una perspectiva de género situada culturalmente.

La parte editora tendrá que resguardar los logros y avanzar un paso más allá en la construcción de materiales de igual y mejor calidad en cada entidad con una política clara de distribución, uso, apropiación y lectura, así como el intercambio de materiales de una cultura a otra mediante el libro cartonero, buscar las mejores opciones para que las publicaciones puedan ser conocidas y reconocidas por sus autores y mejor aún por todas las culturas del país.

"Antes éramos de segunda ahora somos de primera". Un logro central ha sido la recuperación de la dignidad del cuerpo docente. Casi en todos los testimonios aparece reiteradamente esta frase pronunciada por maestras y maestros indígenas, quienes no eran invitados a reuniones, se diluían entre el magisterio, casi en todos los testimonios aparecen casos de discriminación entre sus mismo gremio no indígena, sin salir de sus comunidades, sin reuniones propias de su especialidad, sin reconocimiento de sus logros aún en las peores condiciones de trabajo y con un salario menor al de sus colegas. Ahora se encuentran

de dos a cuatro veces al año, viajan por el país y algunos han salido ya en intercambios internacionales, o becados, tiene su propia red de profesores, se escriben para revisar qué les funciona en clase, puede concursar para proyectos específicos, las mejoras van desde el intercambio académico hasta el lugar donde ahora se hospedan (hoteles de 5 a 4 estrellas y comidas nutritivas, antes los citaban en los lugares cuyo criterio era "entre más feo y pobre mejor") esto les dio una dimensión diferente: sí podían reunirse, sí podían hacer propuestas, sí podían recuperar en el aula el conocimiento indígena, sí podían utilizar el campo, la naturaleza, sus experimentos, sí podían acceder a un mejor escalafón, si podían terminar la tesis, sí podían viajar, sí podían avanzar como grupo académico, en algún momento dejarían de ser técnicos para recuperar su sentido académico, ya no eran más de segunda sino de primera, entonces dicen que "si alguien llega a tratar de bajarnos de lo logrado pues nos defenderemos con el derecho que tenemos a nuestra propia cultura".

Por último solo resta añadir que la conclusión más importante es reconocer y potenciar lo que se ha venido haciendo bien. Implica asegurar que esta experiencia no sea fruto de unos años, sino que se convierta en un programa sostenible. Para esto ya se cuenta con actores muy involucrados en este proceso educativo, ya que gracias al trabajo de los últimos años de la DGEI, ya se cuenta con un gran entusiasmo de parte de maestros y maestras así como del estudiantado y sus familias, se requiere que se cuente con el apoyo constante y decidido de las autoridades nacionales e internacionales para que esta experiencia se convierta en una política pública que trasciende en el tiempo porque el cambio de las buenas prácticas ha dado paso a una práctica paradigmática que aporta reflexiones en todos los ámbitos de tiempo, espacio, logros y continuidad.

Capítulo VII

Referencias, Bibliografía, Siglas

VII. Referencias, Bibliografía, Siglas

VII.1 Referencias

1. (PNUD, 2010, pp. 23-24).
2. Rosy Laura Castellanos en: Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes, México, D.F, Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica, 2010.
3. Convenio 169 de la OIT, Artículos 28 y 29.
4. Fuente: Foro Permanente de Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas. Diciembre 2004.
Disponible en: *http://www.politicaspublicas.net/panel/convocatorias/fondos/414-fondo-sdecenio.html*
5. Informe E/CN.4/2004/80/Add2 del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Rodolfo Stavenhagen, presentado de conformidad con la resolución 2002/65 de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Educación y Cultura. P.24.
6. Opinión N° 1 del Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas Documento A/HRC/EMRIP/2009/2 - 26/06/2009. Aprobado por el Consejo de Derechos Humanos en su XII período de sesiones septiembre 2009.
7. Referencia en el texto. Comité de los Derechos del Niño, Observación general No. 11 (2009) (CRC/C/GC/11).
8. Reformas Constitucionales en materia de Amparo y Derechos Humanos publicadas en junio de 2011, (Relación de tratados internacionales de los que el Estado Mexicano es parte en lo que se reconocen Derechos Humanos); Suprema Corte de Justicia de la Nación.
Disponible en: *http://www2.scjn.gob.mx/red/constitucion*, consultado el 20 de agosto de 2012.
9. Presidencia de la República, *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México, D.F, 2007, p. 65.
Disponible en: *http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf*
10. Secretaría de Educación Pública –SEP–, *Plan Sectorial de Educación 2007-2012*, México D.F, 2007, p. 11.
Disponible en: *http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf*
11. Presidencia de la República, *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México, D.F, 2007, p. 65.
Disponible en: *http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf*
12. Programa Nacional de Derechos Humanos 2008-2012, México D.F, 2008.
Disponible en: *http://www.derechoshumanos.gob.mx*
13. Diario Oficial, *Acuerdo por el que se crea con carácter permanente la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos*, México D.F, 2003.
Disponible en: *http://www.derechoshumanos.gob.mx/archivos/anexos/Acuerdo_Comision_Polticas_DH.pdf*
14. *http://132.247.1.49/pronaledh/images/stories/AcuerdoSEP_SEGOB_CUHD271109.pdf, consultado el 20 de agosto de 2012.*
15. Gloria Ramírez, "De la doctrina irregular de la educación en derechos humanos hacia una doctrina latinoamericana", en *Documento de trabajo sobre Metodología de la educación en derechos humanos*, Serie. Temas selectos de derechos Humanos, Cátedra UNESCO de derechos humanos, 2001, p. 23.
16. José Tuvilla, Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global, Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 1998.
17. Max Horkheimer y Theodor W. Adorno. Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos. España. Editorial Trotta, 1994, p.70.
18. M. Horkheimer y T. W. Adorno, 1994:83.
19. M. Horkheimer y T. W. Adorno, 1994:88.

20. Habermas, Jürgen. El discurso filosófico de la modernidad. Doce lecciones. Madrid, España. Editorial Altea, Taurus, Alfaguara, S.A., 1989.
21. J. Habermas, 1989:162.
22. Couche, D., 1999:27.
23. Ruth Benedict (1887-1948), alumna y asistente de Boas, considerada la principal exponente de esta escuela.
24. O'Sullivan, Tim, J. Hartley, D. Saunders, M. Montgomery, J. Fiske. *Key concepts in communication and cultural studies*. New York: Routledge, 1994.
25. Principales Cifras Ciclo Escolar 2011-2012. Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Consultado en la página de la Secretaría de Educación Pública (SEP).
Disponible en: *www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2011_2012.pdf,* consultada el 28 de febrero del 2013.
26. Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales, consultado en la página del Instituto Nacional de lenguas Indígenas (INALI). Disponible en: www.inali.gob.mx/clin-inali/, consultada el 28 de febrero del 2013.
27. Relatora especial para el Derecho a la Educación en el 2003.
28. Según se han manifestado los mismos pueblos indígenas en los Acuerdos de San Andrés: *Cfr. Acuerdo del Gobierno federal y el Ejercito Zapatista de Liberación Nacional sobre Derechos y Cultura Indígena*, Instituto Nacional Indigenista, México, 1996.
29. Booth, T. y M. Ainscow. Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Chile, 2002. UNESCO-OREALC, p.9; Francesc Carbonell. Las dificultades en la integración de los alumnos inmigrantes: síntomas y causas. Propuestas de mejora. Ponencia presentada en las II Jornadas sobre Interculturalidad en la Región de Murcia. Universidad de Murcia, 2002, p.47; Pedro Rivas. La Integración escolar y la exclusión social: una relación asimétrica. Educare. –junio, vol. 10, pp. 361-367; UNESCO, Education in a multilingual world. UNESCO, 2003.
30. Ritzer, George. Teoría sociológica contemporánea. Edit. McGraw-Hill, México, 1997, p.164-165.
31. Tar, 1997, citado por Ritzer:165.
32. Ritzer, op cit.
33. Edward B. Taylor (1832-1917), libre pensador. Intentó conciliar en una misma explicación la evolución de la cultura y su universalidad, su obra PRIMITIVE CULTURE apareció en 1871, fue considerada como la fundadora de la corriente de la ETNOLOGÍA AUTÓNOMA. Para él la cultura es un concepto operativo.
34. Citado en Couche, D., 1999: 22.
35. Franz Boas (1858-1942), antropólogo alemán, es el primero en realizar investigaciones in situ por medio de la observación directa y prolongada, en este sentido es el inventor de la ETNOGRAFÍA. Iniciador de la escuela particularista de la cultura. Fue el fundador del método inductivo en antropología.
36. Rosalinda Morales Garza, Directora General DGEI.
37. En entrevista con Rosalinda Morales. Directora General de la DGEI. Noviembre 2012.
38. En entrevista con. Xóchilth Olvera. Directora de Marcos Curricualres.DGEI.
39. Mtra., Rosalinda Morales Garza, Directora General de Educación Indígena de la SEP, durante su mensaje a docentes de Educación Indígena con motivo de la publicación del "Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad".
40. En entrevista con Rosalinda Morales. Directora General de la DGEI. Noviembre 2012.
41. DGEI. *Marco currícular de la educación inicial indígena*. México: DGEI; Secretaría de Educación Pública, 2010.
42. M. en C. Alicia Xóchitl Olvera Rosas. "Capítulo 4. Marcos Curriculares para atender la diversidad étnica", en *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*. Dirección General de Educación Indígena. México, 2011. p. 247.
43. Ibídem. p. 53.

44. Dirección General de Educación Indígena. *Lo que nos queda en el corazón. Profesionales de la Educación Indígena.* Dirección General de Educación Indígena. México. p. 60.

45. Ibídem. p. 86.

46. Ibídem. p. 80.

47. *http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/atp/OrientacionesAsesoriaEscuelas170311.pdf (último acceso: Noviembre de 2012).*

48. Ibídem.

49. Ibídem.

50. Ibídem.

51. *http://www.educacionindigena.com/WEB/Inicio.html (último acceso: Noviembre 30 de 2012).*

52. Ibídem.

53. *http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/programas/ProgramasProyectos.pdf (último acceso: Noviembre 30 de 2012).*

54. Ibídem.

55. Ibídem.

56. Ibídem.

57. Ibídem.

58. Ibídem.

59. *http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/banner/EduInicialLineamientos.pdf.(último acceso:noviembre 30 de 2012).*

60. Ibídem.

61. *http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/programas/ProgramasProyectos.pdf (último acceso: Noviembre 30 de 2012).*

62. Ibídem.

63. Ibídem.

64. Ibídem.

65. DGEI. *Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Preescolar. Cuaderno del alumno.* DGEI.2011.

66. Dirección General de Educación Indígena. *Libro para el maestro Náhuatl. Educación básica, primer ciclo.* Dirección General de Educación Indígena. 2011. p. 36.

67. Dirección General de Educación Indígena. *Libro para el maestro Maya. Educación básica, primer ciclo.* Dirección General de Educación Indígena. 2011. p. 39.

68. Dirección General de Educación Indígena. *Libro para el maestro Hñahñu. Educación básica, primer ciclo.* Dirección General de Educación Indígena. 2011. p. 21.

69. Dirección General de Educación Indígena. *Libro para el maestro Tutunakú. Educación básica, primer ciclo.* Dirección General de Educación Indígena. 2011. p. 68.

70. Majchrzak, Irena. *Cartas a Salomon. Reflexiones acerca de la Educación Indígena.* Secretaría de Educación Pública. 2011. Segunda Edición. P. 113.

71. *http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php?act=bibvirtual (último acceso: 30 de noviembre de 2012).*

72. Ibídem.

73. Morales Garza Rosalinda y Edgar Jiménez Cabrera (coords.)." *Transformación posible para la educación de la niñez indígena: contextos, alianzas y redes",* México, SEP, Subsecretaría de Educación Básica, 2010.

74. Checkland Scholes. *La metodología de los sistemas suaves de acción.* Ed. Noriega col Megabyte. México 1994, pp 17.

75. Checkland Scholes. La metodología de los sistemas suaves de acción, p 21.

76. Bulow, V. "*The bounding of a problem situation and the concept of a systems' boundary in soft systems methodology*". Ed. Journal of applied systems Analysis,·No. 16, 1988. Pp.35-41.

77. El Asesor Técnico Pedagógico de Educación Indígena es un técnico profesional que ofrece un servicio de asesoría de calidad a los planteles escolares del subsistema de Educación Indígena, de acuerdo a las Bases generales para la función asesora: "Perfil del Asesor Técnico Pedagógico de Educación Indígena", de noviembre de 2010.

    Disponible en: *http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/atp/PerfilATPrev171110.pdf, consultado el 21 de agosto de 2012.*

78. Rosa Blanco, "equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, 2006, pp. 1-15.

79. Accesibilidad: Presenta aquellos indicadores que tratan el acceso de la población a las instituciones y programas de enseñanza; Disponibilidad: Trata la información que hace referencia a la infraestructura, servicios y bienes públicos en materia de educación; Calidad: Lo relacionado con la calidad de los servicios y bienes que intervienen en el ámbito de la educación; y Asequibilidad: Lo que tiene que ver con el alcance de la educación en los sectores más desfavorecidos.

80. En Luis Armando González, "Teoría Crítica versus teoría de sistemas: la confrontación Habermas-Luhman", en Realidad, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, No. 41, El Salvador, Universidad Centroamericana de San Salvador, Septiembre-Octubre de 1994, p. 799.

81. R. Blanco, 2006:32.

82. Booth, T. y M. Ainscow, *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas,* de Chile, 2002, UNESCO-OREALC, p. 9.

83. Ramírez, Alma, y Pedro Jurado de los Santos. «Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración.» *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 3, nº 2 (2009), pp. 109-124.

84. UNESCO, *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all,* 2005, pp. 12-13.

85. El INEE establece un indicador de calidad docente usando información proporcionada por los estudiantes sobre las características de los maestros.

86. UNESCO, *Education in a multilingual world*, UNESCO, 2003.

87. Del latín "conscientia" derivado de *"cum",* **con** y *"scientia"*, **conocimiento,** por consiguiente remite a un cierto "saber con". La etimología de la palabra apunta hacia la característica esencial del concepto: la **reflexión**. HERDER (1966), *Diccionario de Filosofía en CD Room.* Barcelona.

88. "Un sistema cerrado no interactúa con su macro ambiente, o lo realiza con demasiada lentitud, lo que propicia la quiebra o el cierre de las organizaciones". Martínez, A. J. y C Morales (1999:11).

89. "El objeto de la investigación educativa consiste en desarrollar una reflexión atenta con objeto de fortalecer el profesional de los profesores". Stenhouse, L. (1987:175).

90. "Un sistema abierto es aquel que interactúa con su macro ambiente y da respuestas de adaptación, en función de sus necesidades". Martínez, A. J. y C Morales (1999: 11).

91. Accesibilidad: Presenta aquellos indicadores que tratan el acceso de la población a las instituciones y programas de enseñanza; Disponibilidad: Trata la información que hace referencia a la infraestructura, servicios y bienes públicos en materia de educación; Calidad: Lo relacionado con la calidad de los servicios y bienes que intervienen en el ámbito de la educación; y Asequibilidad: Lo que tiene que ver con el alcance de la educación en los sectores más desfavorecidos.

92. Mtra. Rosalinda Morales Garza. Directora General de Educación Indígena de la Secretaria de Educación Pública.

93. Mtra., Rosalinda Morales Garza, Directora General de Educación Indígena de la SEP, durante su mensaje a docentes de Educación Indígena con motivo de la publicación del "Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad".

94. Se anexa al final cuestionario utilizado para indagar estos puntos con los diferentes actores.

95. Prof. Manuel Cabrera Pacheco, Director de Educación Indigena en el estado de Campeche.

96. Marbella del Socorro Tun Chans, madre de familia de la escuela primaria Independencia, comunidad Dzitbalch, Campeche.

97. Manlio Abundio Chí Tzec. Maestro de segundo grado en la comunidad de Nunkiní, Campeche.
98. Profesor Albino Flores Palma. Coordinador del Programa Asesor Técnico Pedagógico para la Atención a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural.
99. Lic. Juventino Díaz Matías. Asesor Técnico de la Diversidad. DEI-SEPEN.
100. Formas de gobierno en las comunidades indígenas de México. Documento "Democracia, Educación y Capacitación Cívico – Electoral", del Instituto Federal Electoral.

    Disponible en: *http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/vgn_ivestigacion/fo*, consultada el 5 de marzo del 2013.
101. Maestra Elsa Díaz Matías. Titular del Departamento de Educación Indígena.
102. Lic. Juventino Díaz Matías, Asesor Técnico de la Diversidad, DEI-SEPEN.
103. Lic. Elsa Díaz, Jefa del Departamento de Educación Indígena, SEPEN.
104. Ibídem.
105. Lic. Juventino Díaz Matías Asesor Técnico de la Diversidad, DEI-SEPEN.
106. Maestra Rosalinda Morales Garza, titular de la Dirección General de Educación Indígena.
107. Mtro. Tomas Martínez García.Director de Educación Indígena en el Estado de Oaxaca.
108. Mtro. Tomas Martínez García. Director de Educación Indígena en el Estado de Oaxaca.
109. Mtro. Tomas Martínez García. Director de Educación Indígena en el Estado de Oaxaca.
110. Maestra Rosalinda Morales Garza, titular de la Dirección General de Educación Indígena.
111. Profesor Hilario Miguel Espinoza. Director de Educación Indígena en el estado de Querétaro.
112. Wilber Dzul Canul. Titular de la Dirección de Educación Indígena del estado de Yucatán.
113. *http://www.indemaya.gob.mx/descargas/archivos/diagnostico-del-pueblo-maya.pdf.*
114. Julio Duran. Maestro de 5to. Grado de la escuela primaria Chilam Baala'm.

VII.2 Bibliografía

Fuente principal: Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Libros y Artículos

George Ritzer. Teoría sociológica contemporánea. Edit. Mc.Graw-Hill, México, 1997.

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

Habermas, Jürgen. El discurso filosófico de la modernidad. Doce lecciones. Madrid, España. Editorial Altea, Taurus, Alfaguara, S.A., 1989.

José Tuvilla. Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global, Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 1998.

Max Horkheimer y Theodor W. Adorno. Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos. España. Editorial Trotta, 1994.

Rosa Blanco. "Equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, 2006.

Tim O´Sullivan, et al., Conceptos clave en comunicación y estudios culturales, Trad. Alcira Bixio, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1995.

Ma. de Lourdes Beltrán Lara. Ciencias de la educación, cultura curricular y desarrollo organizacional.
Disponible en: *http://www.catedradh.unesco.unam.mx/catedradh2007/SeminariosEstados/Documentos/Cienciaseducacion_1.pdf*

Internet

El marco normativo de la educación pública en México, Eduardo Castellanos Hernández.
Disponible en: *http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res062/txt3.htm#top*, consultado el 20 de agosto de 2012.

Perfil del Asesor Técnico Pedagógico de Educación Indígena, de noviembre de 2010.
Disponible en: *http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/atp/PerfilATPrev171110.pdf*, consultado el 21 de agosto de 2012.

Convenio 169 de la OIT. Disponible en: *http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf*

Foro Permanente de Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas, diciembre 2004.
Disponible en: *http://www.politicaspublicas.net/panel/convocatorias/fondos/414-fondo-sdecenio.html*

Seminario Internacional de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la sociodemográfica para políticas y programas, 2005.
Disponible en: *http://www.cepal.org/publicaciones/xml/0/25730/pueblosindigenas_final-web.pdf*

Objetivos de desarrollo del milenio. *Disponible en: http://www.un.org/spanish/millenniumgoals*

Informe E/CN.4/2004/80/Add2 del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Rodolfo Stavenhagen, presentado de conformidad con la resolución 2002/65 de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Educación y Cultura. P.24.
Disponible en: *http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/4357*

Opinión N° 1 del Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, documento A/HRC/EMRIP/2009/2 - 26/06/2009. Aprobado por el Consejo de Derechos Humanos en su XII período de sesiones septiembre 2009.
Disponible en: *http://www.ohchr.org/Documents/Issues/IPeoples/EMRIP/A_HRC_EMRIP_2009_2_sp.pdf*

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

Reformas Constitucionales en materia de Amparo y Derechos Humanos publicadas en junio de 2011, (Relación de tratados internacionales de los que el Estado Mexicano es parte en lo que se reconocen Derechos Humanos); Suprema Corte de Justicia de la Nación. Disponible en: *http://www2.scjn.gob.mx/red/constitucion*, consultado el 20 de agosto de 2012.

Presidencia de la República, *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012,* México, D.F, 2007, p. 65.
Disponible en: *http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf*

Secretaría de Educación Pública –SEP–, *Plan Sectorial de Educación 2007-2012*, México D.F, 2007, p. 11.
Disponible en: *http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf*

Programa Nacional de Derechos Humanos 2008-2012, México D.F, 2008.
Disponible en: *http://www.derechoshumanos.gob.mx*

Diario Oficial, *Acuerdo por el que se crea con carácter permanente la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos,* México D.F, 2003.
Disponible en: *http://www.derechoshumanos.gob.mx/archivos/anexos/Acuerdo_Comision_Polticas_DH.pdf*

Compromiso para la elaboración del proyecto de programa nacional de educación en derechos humanos 2010-2012.
Disponible en: *http://132.247.1.49/pronaledh/images/stories/AcuerdoSEP_SEGOB_CUHD271109.pdf*, consultado el 20 de agosto de 2012.

Revistas e Informes

Luis Armando González, "Teoría Crítica versus teoría de sistemas: la confrontación Habermas-Luhman", en *Realidad*, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, No. 41, El Salvador, Universidad Centroamericana de San Salvador, Septiembre-Octubre de 1994.

Booth, T. y M. Ainscow, *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, de Chile, 2002, UNESCO-OREALC.

Françesc Carbonell, *Las dificultades en la integración de los alumnos inmigrantes: síntomas y causas. Propuestas de mejora*, Ponencia presentada en las II Jornadas sobre Interculturalidad en la Región de Murcia, Murcia, Universidad de Murcia, 2002.

Pedro Rivas, *La integración escolar y la exclusión social: una relación asimétrica, Educere*, -junio, vol. 10.

UNESCO, *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, 2005.

VII.3 Siglas

DGEI	Dirección General de Educación Indígena
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
ENIGH	Encuesta Nacional de Ingreso Gasto de los Hogares
IDH	Índice de Desarrollo Humano
OIDH	Oficina encargada del Informe sobre Desarrollo Humano
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
MCS	Módulo de Condiciones Sociales
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
SCJN	Suprema Corte de Justicia de la Nación
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNDH	Programa Nacional de Derechos Humanos
DD.HH	Derechos Humanos
SEP	Secretaría de Educación Pública
PNEDH	Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
ATP	Apoyo Técnico para Preescolar
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
OEA	Organización de los Estados Americanos
PRONIM	Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes
PROMAJOVEN	Programa Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas
PATP	Programa Asesor Técnico Pedagógico
DGE	Dirección General de Educación Indígena
MSSA	Metodología de los Sistemas Suaves de Acción
CIS	Centro de Integración Social
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular
FAEB	Fondo de Aportaciones para la educación
AD	Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo Indígena
PISOTON	Programa de Habilidades Digitales para Todos y el Programa de Educación y Desarrollo Pisco-Afectivo
DEI	Dirección de Educación Indígena
ENSQ	Escuela Normal Superior de Querétaro
UAQ	Universidad Autónoma de Querétaro
USEBEQ	Unidad de Servicios de la Educación Básica en el Estado de Querétaro
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia

Capítulo VIII

Anexo

VIII. Anexo

1er. Cuestionario

Percepción sobre las Prácticas Paradigmáticas

1. ¿Cómo explicaría el antes y el después de su gestión en la aplicación de la política pública de la educación indígena en su área?
2. ¿Cuáles considera usted que han sido sus principales contribuciones al respecto de lo anterior?
3. En orden de importancia explíquenos los cambios más significativos que ha hecho para lograr que el programa a su cargo haya sido una gestión con resultados.
4. ¿Los recursos administrativos y financieros fueron suficientes?
5. ¿Cómo decidió sus prioridades de implementación?
6. ¿Qué significa para usted el derecho a la educación de los pueblos y mujeres indígenas?
7. A partir de su respuesta explíquenos ¿cómo desarrolló este derecho en el trabajo dentro de su área de competencia?
8. Desde su percepción ¿considera que las acciones llevadas a cabo en su área lograron articular algunos supuestos del derecho a la educación indígena?
9. Explíquenos de qué manera considera que las acciones llevadas a cabo han contribuido en la transformación de la educación para los pueblos y mujeres indigenas.

¿En qué medida percibe que las acciones llevadas a cabo pueden impactar la realidad actual de los pueblos y mujeres indígenas?

SEP
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Subsecretaría de Educación Básica
Dirección General de Educación Indígena

PNUD
Al servicio de las personas y las naciones

El presente documento ofrece al lector una mirada panorámica de la situación de la educación indígena en México, exponiendo las prácticas paradigmáticas y el método de trabajo que la Dirección General Educación Indígena (DGEI) ha llevado a cabo en los Estados de Campeche, Chihuahua, Nayarit, Oaxaca, Querétaro y Yucatán.

Las prácticas paradigmáticas son aquellas acciones educativas que innovan, logran llevar a cabo cambios estructurales en el sistema educativo; recuperan la memoria histórica y social de los pueblos; y promueven en el sujeto partícipe del proceso educativo la conciencia de este como parte de una colectividad.

El informe está estructurado en seis capítulos. En el primero se hace una mirada panorámica a la situación de la educación indígena en México, resaltando los siguientes aspectos: las políticas públicas; el marco normativo; y las bases filosóficas y pedagógicas sobre las cuales se ha estructurado.

En el segundo se expone el método de trabajo de la DGEI, en dónde se analiza el papel de los docentes, el tipo de programas y estrategias que se llevan a cabo en la DGEI, la política editorial y los principios que guían su gestión.

En el tercero se plantea el sustento teórico que fundamenta el análisis de la investigación, en dónde se destaca la necesidad de asumir principios como la teoría crítica, la perspectiva de la acción, y lo que diferencia a una buena práctica de una paradigmática, lo cual se puede resumir en que las segundas trascienden a su propia experiencia y se convierten en referentes para la acción futura.

En el cuarto capítulo se exponen las prácticas paradigmáticas que se sistematizaron en los Estados de Campeche, Chihuahua, Nayarit, Oaxaca, Querétaro y Yucatán.

En síntesis, la sistematización ofrece una serie de experiencias, que pese a que surgen en un contexto específico, son un referente para todos y todas aquellas que estén en el trabajo de construir una educación crítica, intercultural y que ponga en el centro los derechos de los pueblos indígenas.