

DESIGUALDADE NO DESENVOLVIMENTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS. INFLEXÕES PARA UMA OUTRA EDUCAÇÃO

INEQUALITY IN THE DEVELOPMENT OF INDIGENOUS SCHOOLS. INFLECTIONS TOWARDS ANOTHER EDUCATION

ESIGUALDAD EN EL DEVENIR DE LAS ESCUELAS INDÍGENAS. INFLEXIONES HACIA OTRA EDUCACIÓN

GARCÍA, Martha Josefina Franco ¹ 

RESUMO

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) demandam um currículo e práticas avaliativas diferenciadas. Em consonância com esta ideia, este artigo tem como objetivo analisar as aproximações entre o processo avaliativo e o currículo prescrito e vivido na primeira etapa da EJA de uma escola pública do Distrito Federal e sua pertinência com os documentos vigentes na Secretaria de Estado de Educação do DF – SEEDF. A pesquisa constituiu-se em observações e intervenções em sala de aula, dentro de uma perspectiva de pesquisa-ação. O estudo desvelou aproximações e distanciamentos entre o currículo prescrito e o vivido, reflexões importantes para todos os que lidam com esta modalidade.

Palavras-chave: Currículo. Processo avaliativo. EJA. Avaliação formativa.

ABSTRACT

Youth and Adult Education require a curriculum and differentiated evaluation practices. In line with this idea, this article aims to analyze the approximations between the evaluation process and the curriculum prescribed and lived in the first stage of this area, in a public school in Distrito Federal and its relevance to the current documents at the State Department of Education of the Distrito Federal – SEEDF. The research consisted on the observations and interventions in the classroom, within an action-research perspective. The study revealed approximations and distances between the prescribed curriculum and the lived one, which brings important reflections for all that deal with this modality.

Keywords: Curriculum. Evaluation process. EJA. Formative evaluation.

RESUMEN

Los sujetos de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) demandan un currículo y prácticas evaluativas diferenciadas. En consonancia con esta idea este artículo tiene como objetivo analizar las aproximaciones entre el proceso evaluativo y el currículo prescrito y vivido en la primera etapa de la EJA de una escuela pública del Distrito Federal y su pertinencia con los documentos vigentes en la Secretaría de Estado de Educación del Estado, DF – SEEDF. La investigación se constituyó en observaciones e intervenciones en el aula, dentro de una perspectiva de investigación-acción. El estudio desveló aproximaciones y distanciamentos entre el currículo prescrito y el vivido, reflexiones importantes para todos los que se ocupan de esta modalidad.

Palabras clave: Currículo. Proceso de evaluación. EJA. Evaluación formativa.

¹ Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211 Puebla– México

INTRODUÇÃO

Las Escuelas de Educación Indígena (EEI) en México, reflejan las condiciones de inequidad en que ha operado el Sistema Educativo Nacional (SEN) mostrando la desigualdad de éstas, respecto a escuelas no indígenas en cuanto a recursos materiales, formación de profesores y currículo con pertinencia cultural. Lo anterior se constata a nivel nacional, tanto en diagnósticos oficiales (SEP 2016) como en investigaciones (INEE/UNICEF 2016, 2018, BLANCO, 2017, COLMEX, 2018) que hacen referencia a la marginación en que se encuentran las EEI y los resultados académico que obtienen sus estudiantes respecto a las escuelas urbanas, cuestión adversa a la justicia social, que no debiera acaecer, debido a que México ha firmado y ratificado Instrumentos internacionales como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que plantea: “los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación” (ONU, 2007), respetando sus diferencias epistémicas y culturales, ya que el documento señala que “los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma” (*Ibid*).

Además, el artículo 3º de la Constitución mexicana postula que “la educación se basará en el respeto irrestricto a la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva (CÁMARADE DIPUTADOS, 2019). Sin embargo, esto aún no se cumple y muestra su rostro más endeble con las y los niños que asisten a las EEI.

Estas escuelas reciben a estudiantes indígenas e incluso no indígenas que tienen en común la marginación. Ante esto, nos cuestionamos hasta qué grado se han convertido estas instituciones en espacios segregados, donde se mantienen procesos de abyección, “el aislamiento y la acción de insertar en un intersticio y, a la vez, de excluir en el mismo fenómeno” (POPKEWITZ, 2009, p.21) al ofrecerles como derecho, la educación pública, pero en condiciones desfavorables y limitar, la decisión de las comunidades y profesores sobre cuestiones fundamentales como, para qué y cómo educar a las nuevas generaciones.

En este contexto, nuestro propósito es mostrar la desigualdad educativa de las EEI frente a las otras escuelas de educación básica en México. El artículo se organiza en dos apartados, el primero es una discusión teórica sobre desigualdad, revisando la realidad de las EEI frente a otras instituciones educativas y mostrar la identidad étnica como rasgo que constituye a los pueblos indígenas, lo que les permite organizarse para mejorar en algo sus condiciones de vida, cuestión que se refleja en sus escuelas. En el segundo apartado presentamos la trayectoria de la escuela indígena Macuilxóchitl, caracterizada por condiciones sociales y económicas marginales. A partir de la realidad de esta escuela, presentamos los efectos de la desigualdad y las acciones del colectivo escolar para contrarrestar desde las formas de organización comunitaria, su situación.

LA DESIGUALDAD: PROCESO DE ACUMULACIÓN DE DESVENTAJAS PARA ALGUNOS

Si consideramos la desigualdad como “la distribución inequitativa de resultados y acceso a oportunidades entre individuos o grupos” (COLMEX, 2018 p.20) y reconocemos que los procesos simbólicos tienen un peso en lo social, podemos definirla también como “la distribución asimétrica de las ventajas y desventajas en una sociedad, que es el resultado de relaciones de poder mediadas culturalmente” (REYGADAS, 2008, p.39). En ambas nociones, advertimos que la desigualdad se realiza a partir de procesos sociales en los que unos pierden ventajas en relación a otros, lo que mina las condiciones de vida, en una estructura de poder que tiende a incluir-excluir.

Las desigualdades como construcciones sociales de poder “no se reducen a las interpretaciones cotidianas de los actores, éstas son parte de procesos más amplios, en las que las relaciones se decantan en configuraciones estructurales asimétricas”. (*IBID*, p.52). De esta manera, se conforman estilos de vida diferenciados, donde unos se han apropiado, incluso desde generaciones atrás, de los beneficios sociales que debieran corresponder a todos. En México esto es evidente, como lo muestran los resultados del estudio realizado por el Colegio de México que sostiene que “las personas nacidas en pobreza tienen posibilidades muy limitadas de ascender en la escala social” (COLMEX, 2018, p.117).

Consideramos que “las grandes y significativas desigualdades en las ventajas de que gozan los seres humanos pueden corresponder a diferencias categoriales como negro/blanco, varón/mujer, ciudadano/extranjero, más que a diferencias individuales en atributos o desempeños” (TILLY, 2000, p.21). La desigualdad se advierte en la distancia en la que se sitúan los sujetos en una misma categoría. En este estudio focalizamos la desigualdad étnica. En México ser indígena, frente al no indígena, es una diferencia categorial que marca de manera férrea la trayectoria de vida de los sujetos, configurando desde ese nodo, una desigualdad multirreferencial, en la que se articulan aspectos históricos, sociales, políticos y económicos.

El aspecto histórico en este caso tiene un peso importante, debido a que la huella colonial que impuso formas de ser y estar en el mundo desde el dogma, la razón y “la apropiación-expropiación” (REYGADAS, 2008) de Occidente, negaron las formas de construcción de conocimientos indígenas y su visión del mundo, además de una evidente explotación. Esto se sedimentó a pesar de las luchas sociales que han existido para lograr derechos sociales y culturales que se plasmaron en leyes, pronunciamientos e instituciones que postulan la importancia del reconocimiento a los pueblos indígenas.

Así, los datos revelan la persistencia de la desigualdad en México entre indígenas y no indígenas. “En 2014, 73.2% de la población en hogares indígenas estaba en situación de pobreza y para el resto de la población se estimó en 43.2%” (CONEVAL citado en INEE/UNICEF 2016, p.9). Esto muestra la polarización entre indígenas-no indígenas, que es evidente desde los primeros años de vida. En 2014, “el 78.6% de las niñas, niños y adolescentes (NNA) en hogares indígenas y 90.8% de NNA de hogares donde se habla una lengua indígena se encontraba en situación de pobreza” (*IBID*). Y

es que, en sociedades *con desigualdad persistente* (TILLY, 2000, REYGADAS, 2008, COLMEX, 2018), ésta “se experimenta desde muy temprana edad...desde que se nace acompaña y marca toda la experiencia biográfica” (SARAVI, 2015, p.30).

Entre los indicadores socio-económicos que determinan la pobreza, está la educación y si bien, advertimos que han aumentado los años de escolaridad de la población en México, la desigualdad se mantiene. En el 2015 la escolaridad fue de 6.6 grados para la población indígena, mientras que el promedio a nivel nacional era de 9.2 (INEE/UNICEF, 2018), además, se sigue reconociendo que esta población asiste a escuelas marginadas, donde se obtienen bajos logros (BLANCO, 2017), en consecuencia, en el 2012 para 6° grado, “el mayor porcentaje de alumnos con nivel de logro *por debajo del básico se encontró* en EEI. En español el 75% se ubicó en este nivel², a pesar de que las escuelas de educación indígena, debieran implementar el bi-plurilingüismo (enseñanza de lenguas indígenas³ y español). En matemáticas en este nivel estuvo el 65%, en comparación con las escuelas urbanas públicas, donde los porcentajes fueron 37 y 36% respectivamente” (INEE/UNICEF, 2016, p.13).

Estos datos resultan de la desigualdad persistente que al naturalizarse, “fija en su lugar las distinciones y las hace habituales y a veces hasta esenciales socialmente” (TILLY, 2000, p.27). Con ello se asume la asimetría reconociendo la diferencia social como heredada y característica de cada población, sin advertir que el SEN distribuye el presupuesto del centro a la periferia.

Además, la currícula es cercana a la cultura de la clase media y alta, por lo que “los más desfavorecidos culturalmente sufren más su desventaja” (BOURDIEU y PASSERON, 2003, p.22). En estas circunstancias, “la institución escolar puede ser vista como un ejemplo paradigmático de inclusión desigual” (SARAVI, 2015 p.22). Pues la narrativa del SEN refiere que los procesos educativos en escuelas indígenas deben ser interculturales y bi-plurilingües (SEP, 2016), pero no crea las condiciones para que esto se lleve a cabo, pues estas instituciones no cuentan con equipos pedagógicos que construyan junto con las comunidades sus programas de estudio, la formación de profesores no responde al reto y necesidades de la educación indígena, los materiales no son suficientes ni acordes culturalmente y la mayoría de estas escuelas carecen de infraestructura digna.

Sabemos que el currículum escolar define las trayectorias educativas, debido a que los contenidos, las actitudes, las habilidades, las formas de acreditación, etc., posicionan significados sobre la función de los sujetos, generando asimetrías. “Los rituales, mitos, rutinas, el discurso, el *habitus*, las narraciones y argumentaciones, el simbolismo del cuerpo y el espacio, las cosmovisiones y un sinnúmero de acciones simbólicas elevan, degradan, separan y legitiman las distancias y diferencias sociales” (REYGADAS, 2008, p.73). Esto es evidente en las escuelas públicas de México, regidas por

² La Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 (SEP, 2016), hace referencia a un enfoque transversal bi-plurilingüe para las escuelas con diversidad lingüística, sin embargo, se sigue priorizando el español sobre las lenguas indígenas. En consecuencia, al no trabajarse la metodología adecuada, los estudiantes no logran las competencias comunicativas en primera y segunda lenguas.

³ Cabe mencionar que en México no se realizan valoraciones de desempeño en lenguas indígenas.

el mismo currículum nacional que en su operatividad legitima las distancias entre los logros escolares de unos, frente a los resultados obtenidos por los otros.

Pero, si bien pareciera que las relaciones de poder se reproducen de manera irremediable; también se advierte que en los procesos sociales, existen formas de encarar, resistir, transgredir y obliterar *lo instituido*, en un intento de dejar de tolerar la expropiación, negación y exclusión. Con ello, los sujetos y grupos, pueden reorientar el rumbo de las desigualdades persistentes y es que así como existen múltiples dispositivos simbólicos que las generan, reproducen y refuerzan, hay otros que las acotan o cuestionan y estos son “los dones y la reciprocidad, que revelan la existencia de mecanismos sociales de igualación, compensación y redistribución; y los mecanismos simbólicos de la resistencia cotidiana a la desigualdad y los imaginarios y las utopías en los que las asimetrías sociales son cuestionadas o invertidas” (REYGADAS, 2008, p.74).

Entre los pueblos indígenas, existen formas de organización social distributivas que permiten contrarrestar las desventajas, como la comunalidad⁴ que es una forma de organización, pertenencia y participación colectiva (MARTÍNEZ, 2002); y la compartencia, que es el don de dar a los otros, para distribuir lo que se posee en celebraciones o el producto del trabajo cuando se obtienen abundantes cosechas.

Estos pueblos al mismo tiempo que se transforman, se visibilizan como culturas de resistencia⁵ ante la embestida neocolonialista. Esto lo logran a través de la identidad étnica, considerada como “el estado contemporáneo de una tradición, que puede desarrollar una imagen ideologizada de sí misma y de su pasado como forma de reconstrucción afirmativa” (BARTOLOMÉ, 2004, p.76), posicionándose frente a la visión hegemónica. Socialmente opera como factor de equilibrio contrarrestando las condiciones de marginalidad, a través del trabajo colectivo y la responsabilidad mutua, lo que sostiene el autorreconocimiento que se traduce en apoyos para mejorar las condiciones de vida.

Con fines analíticos, Bartolomé hace referencia a bases o componentes culturales de la identidad étnica, que sostienen la filiación comunitaria (lengua e identidad, vida cotidiana, territorialidad, historia, economía, indumentaria y política y parentesco) y operan como núcleos sustantivos de la vida comunitaria.

Así, frente a la desigualdad social persistente que se vive por la inequidad en la distribución de oportunidades entre los indígenas y los no indígenas, la reciprocidad, el don de compartir y las formas

⁴ La comunalidad es “la inmanencia de la comunidad y los elementos que la definen son: la Tierra, como Madre y como territorio; el consenso en asamblea para la toma de decisiones; el servicio gratuito, como ejercicio de autoridad; el trabajo colectivo, como un acto de recreación; los ritos y ceremonias, como expresión del don comunal” (DÍAZ, 2001 s/p).

⁵ Bartolomé (2004, p.80) señala que la cultura de resistencia alude “a un aspecto de la dinámica interna de las sociedades indígenas... Se trata de una lucha activa –a veces silenciosa y cotidiana- desarrollada durante siglos, y que pretende lograr la conservación de matrices ideológicas y culturales consideradas fundamentales para la reproducción de la filiación étnica”. De esta manera la cultura de resistencia mantiene en las identidades étnicas núcleos duros, en los procesos de contemporaneización.

de resistencia, son acciones comunitarias que reorientan las causas estructurales que les restan desventajas tanto a ellos como a sus instituciones, en este caso, las escuelas de educación indígena, que ante las desigualdades persistentes, sus miembros recuperan las prácticas culturales comunitarias para mejorar la vida escolar.

GENEALOGÍA DE LA ESCUELA MACUILXÓCHITL, “AQUÍ TODO SE TUVO QUE HACER”

Realizamos la investigación⁶ en la primaria indígena “Macuilxóchitl”, ubicada en San Juan Tepulco, en el estado de Puebla, México. Anteriormente el poblado fue de difícil acceso, lo que lo alejó de una mayor interacción social y cultural mestiza, esto posibilitó que mantuviera su identidad étnica, a través de la participación comunitaria⁷ y el uso de la lengua náhuatl.

La población de Tepulco es de 8232 habitantes, el 83.8% es indígena y el 43.8% es hablante del náhuatl. En el ámbito educativo encontramos que 16.5% es analfabeta (el 11.4% de los hombres y el 21.5% de las mujeres) y el grado de escolaridad es del 4.1% (4.6 en hombres y 3.6 en mujeres). El índice de fecundidad es de 3.1% hijos (INEGI, 2011). Las principales fuentes laborales son la agricultura y la construcción, esta última obliga a migrar a los hombres temporalmente quedándose las mujeres al frente de las actividades agrícolas, comunitarias y a la crianza de los hijos.

Las mujeres siembran, cosechan, tapan y destapan la milpa, se encargan de las actividades que les corresponden a los hombres en la comunidad, también se encargan de la casa y de sus animales. Aquí en la escuela el comité es de pura mujer, la faena pura mujer y uno que otro hombre porque parece que todos los hombres andan fuera, se puede decir que aquí son puros albañiles, vienen contratistas y se los llevan por meses (DIRECTORA⁸).

San Juan Tepulco es una comunidad indígena con un grado de marginación alto, incluso, se identificó para el 2018 como zona de atención prioritaria por la Secretaría de Desarrollo Social a partir de los resultados de los estudios de medición de la pobreza (CÁMARA DE DIPUTADOS, 2017). Lo

⁶ Respecto al aparato metodológico, esta investigación de corte cualitativo tiene un carácter interpretativo y se enfoca en reconocer “las formas en que el mundo social es comprendido, experimentado y producido” (VASILACHIS, 2006, p.25). Empleamos la etnografía, para desentrañar las estructuras de significación (GEERTZ, 1989). El trabajo de campo lo efectuamos durante cuatro meses en la escuela primaria indígena Macuilxóchitl, Las herramientas de investigación empleadas fueron la observación no participante en reuniones de Consejo Técnico Escolar, en reuniones de padres de familia, salones de clase y áreas comunes; realizamos entrevistas a profundidad a la directora, a tres madres de familia, a tres docentes y a seis estudiantes; y aplicamos un cuestionario a la directora y a los seis maestros.

⁷ Las formas de participación comunitaria son *la asamblea*, reunión que se realiza para tratar asuntos de interés público. Los resolutivos que allí se toman tienen un carácter formal; *la mano vuelta* que es la ayuda mutua, donde los vecinos frecuentemente colaboran en las tareas agrícolas, de construcción o para la realización de fiestas; *la faena* que es el trabajo comunitario para el mantenimiento y mejora de la comunidad; y los cargos sobre todo religiosos, que tienen que ver con el servicio que se presta a la comunidad. Todas son formas ancestrales que se articulan a las instituciones, entre ellas, la escuela.

⁸ Los testimonios de los informantes los citamos con el nombre genérico de directora, madre, profesor o profesora y alumno o alumna. Se aumenta un número ordinal para su identificación, que se relaciona en el caso de los profesores con el grado que imparten y en el caso de los alumnos el grado que cursan. Respecto a las madres con un número cardinal.

anterior se ve reflejado en la carencia de enseres y servicios en los hogares⁹, el bajo promedio de escolarización de la población adulta, el analfabetismo, así como en la alimentación de los niños.

Hay mucha carencia, la alimentación está mal, los niños lo que comen en su casa es papa, huevo, frijol, sopa, grasa y aquí traen para gastar dos o tres pesos, por eso las señoras venden sus taquitos a uno cincuenta, no lo pueden dar más caro. Los niños son activos, aunque su alimentación no es buena (DIRECTORA).

Respecto a la escuela Macuilxóchitl, encontramos que anterior a ésta, se fundó en la comunidad una primaria estatal que tuvo un papel castellanizador y la función de homogenizar a sus estudiantes a través del currículum nacional. Esto dejó una marca negativa en la población, sintieron que no lograban éxito escolar por su condición indígena, “la escuela no era para nosotros, no aprendíamos y es que no hablábamos español” (MADRE 1). Este registro que la comunidad ha tenido respecto a la escolarización, propició alejamiento de la educación formal: “Aquí las madres poco a poco se involucran en los aprendizajes de sus hijos porque la directora habla mucho con ellas y ven que esta escuela es distinta, los acepta, incluso valora y trabaja la lengua” (PROFESOR 2°).

La escuela inició su funcionamiento hace diez años, a ella asistían los niños de San Juan Tepulco con mayores carencias económicas, los rechazados y los desertores de la otra primaria. El primer grupo se conformó con 37 alumnos y operó como escuela multigrado.

El supervisor me mandó con mi orden de adscripción. Llegué con el Inspector Municipal y le dije que tenía órdenes de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para crear una escuela. La gente decía que no tenía validez, hasta que empezamos a trabajar con ganas y darle forma de escuela. No habían instalaciones, libros, materiales, bancas, maestra, ni nada. Allí empezó la historia de la escuela (DIRECTORA).

La directora trabajó desde varios frentes: la vinculación social con la comunidad, al visitar las casas de las familias del poblado para invitar a los padres a que inscribieran a sus hijos y organizar el comité de padres de familia; en la gestión institucional para el reconocimiento de la escuela por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en la donación de un terreno, en la construcción de salones, mobiliario, materiales, servicios etc; y por supuesto, el trabajo pedagógico (dar clases como aula multigrado).

Las gestiones burocráticas que realizaba la directora propiciaron que el trabajo con sus estudiantes se viera afectado. El primer año, en su ausencia (cuando salía a arreglar asuntos), los niños trabajaban con una joven que prestaba su servicio social en la escuela. Y cuando aumentó la planta docente, los repartían en los otros grupos.

⁹ Solo el 78.4% de los hogares cuentan con televisión, el 11.9% con refrigerador, el 5.7% con lavadora, el 7.3% con automóvil, el 0.14% con una computadora personal, el 1.8% con teléfono fijo, el 20.4% con teléfono celular y el 0.28% con Internet (INEGI, 2011).

Lo anterior puso en situación de desventaja a estos estudiantes frente a otros que sí contaban en sus centros escolares con el edificio escolar adecuado, materiales suficientes, maestros dedicados a la labor educativa (profesor de grupo, de educación física y de educación especial) y el director encargado únicamente de la organización tanto pedagógica, como administrativa. La institución no dispuso desde su origen de los recursos materiales y humanos para que los estudiantes aprendieran en condiciones favorables, observándose una asimetría frente a otras instituciones que operan en óptimas condiciones. El Estado no le garantizó a los estudiantes de la escuela Macuilxóchitl, la asequibilidad y aceptabilidad, que se plantea desde el Derecho a la Educación (TOMASEVSKY, 1999).

No obstante, como una alternativa ante la falta de apoyo del Estado, la directora que es indígena (totonaku), trabajó desde la participación comunitaria, involucrando a las madres y a la autoridad. De esta manera, recuperando las prácticas inscritas en la identidad étnica, armó una escuela que surgía de la nada y al mismo tiempo legitimó la vida institucional en la comunidad. El primer paso fue resolver las necesidades inmediatas que ha tenido la escuela para constituirse y subsistir. Esto muestra que antes de responder a una planeación institucional, buscaron formas de sobrevivencia.

En la actualidad, la escuela Macuilxóchitl se ubica fuera del núcleo habitacional y a ella llegan los niños más pobres, quienes caminan hasta más de una hora para asistir a clases. A pesar de ello, estos niños forman parte de un verdadero colectivo, que se empeña por sostener y dignificar su espacio que han significado no solamente como institución escolar, también, como un lugar donde son respetados “me gusta venir, aquí todos aprendemos, los maestros nos respetan” (ALUMNA 4º), “Estoy aprendiendo cosas con mis amigos y el maestro” (alumno 3º), “La directora y los maestros se preocupan porque nos preparemos para ir a la secundaria” (ALUMNA 6º).

Nos parece importante presentar cuatro aspectos que marcan la marginación de esta institución: la infraestructura, los recursos asignados por la SEP, la tecnología y el personal docente. Posteriormente mostramos las formas de organización comunitaria que los contrarrestan.

Referente a la infraestructura, después de arduas gestiones, la escuela contó con un terreno grande pero alejado de la comunidad, allí se realizó la construcción de tres aulas, baños, la fosa séptica, la cisterna y la plaza cívica por parte del Comité Administrador Poblano para la Construcción de Espacios Educativos (CAPCEE); posteriormente el municipio construyó dos aulas y los padres de familia alzaron otro con block y láminas de cartón sin puerta. Próximamente el municipio les construirá dos aulas para el grupo que está en el aula improvisada y la otra, para incrementar un grupo de primero, debido a la demanda que tiene la institución.

Este centro educativo crece año con año, sin embargo la SEP no realiza un estudio sobre la expansión del mismo, lo que obliga al colectivo escolar a improvisar el funcionamiento de los nuevos grupos. “Yo creo que si la SEP nos ayudara creceríamos más rápido, la demanda existe pero no hay salones ni maestros” (PROFESOR 6º). “Fue un acierto abrir la escuela pero seguimos sin tener las condiciones para atender a los nuevos grupos, resolvemos las necesidades como podemos” (PROFESORA 5º).

Respecto a los recursos otorgados por la SEP, la escuela recibió por dos años de manera limitada apoyos económicos del Programa Escuelas de Calidad y actualmente del Programa de

Escuelas de Tiempo Completo en la modalidad de Jornada Ampliada¹⁰. Los padres de familia, los profesores y la directora reconocen que el recurso que la SEP le otorga a la escuela, representa una ayuda para el mantenimiento de la infraestructura y para adquirir algunos materiales didácticos. “Estar en el Programa de Escuela de Jornada Ampliada, nos ayuda mucho, nos llega un recurso para comprar materiales, con eso nos ayudamos para trabajar con los niños, ya tenemos libros, material didáctico, deportivo, la escuela va teniendo materiales que se necesitan” (DIRECTORA).

Por la forma en que se constituyó la escuela, la comunidad educativa ha normalizado que los materiales o recursos que les ha otorgado la SEP constituyen “un apoyo” más que una responsabilidad del Estado desde el DE sobre asequibilidad, es decir la disponibilidad de una escuela para tener la infraestructura adecuada, servicios básicos, recursos e instrumentos para que los niños aprendan en condiciones adecuadas (TOMASEVSKY, 1999).

Además advertimos que la ayuda no es suficiente, por ello los padres de familia aportan al inicio del ciclo escolar \$350.00 al comité de Padres de Familia para cubrir los gastos de los servicios básicos: luz, agua, gastos para acceder al Internet fuera de la escuela y para el mantenimiento de la infraestructura escolar. Esa cooperación no alcanza por lo que los padres realizan rifas o kermeses para obtener mayores recursos. “Todos los padres de familia damos cooperación de mantenimiento, con ese dinero se paga la luz, el agua. Viene una pipa de agua a surtir la escuela. Aquí faltan muchas cosas para los niños” (MADRE 3).

Otro aspecto que muestra la desigualdad educativa, es la tecnología, debido a que la escuela no tiene conexión a Internet, lo que limita lo administrativo y lo pedagógico. Respecto al primero, advertimos que la forma en que se comunica la SEP y la supervisión escolar con las escuelas es a través del Internet, por este medio se envían formatos, se sube información a diferentes plataformas (calificaciones, evidencias, estadísticas, comprobantes, etc) y se reciben oficios y comunicados. Sin este medio de comunicación, la escuela se retrasa en lo administrativo.

En lo pedagógico, los maestros no usan la tecnología como recurso didáctico para bajar materiales audiovisuales buscar información, trabajar con programas digitales, sostener vínculos con otras instituciones, crear espacios de divulgación en la red y para que los estudiantes busquen información para sus proyectos escolares e interactúen con otros medios e instituciones.

La desconectabilidad de esta escuela representa un aspecto de la desigualdad educativa ya que mientras sus estudiantes no son usuarios de Internet, a nivel nacional los niños y jóvenes entre “6 a 17 años son el segundo grupo de edad que más lo usan” (SCT, 2018, p.5) y en el 2017 “la población de 6 años o más usuaria de Internet fue de 71.3 millones” (IBID). En esta realidad, tanto los estudiantes de la escuela Macuilxóchitl, como sus padres se encuentran excluidos, ya que sólo 4 viviendas en San Juan Tepulco tenían este servicio y la directora nos informó que los niños no contaban con este recurso en sus casas.

¹⁰ En este programa, los niños se quedan más tiempo realizando actividades educativas que apoyan su aprendizaje, sin embargo, no tienen el beneficio de la alimentación, aspecto que apoyaría en gran medida el rendimiento de los niños.

La Reforma constitucional en materia de telecomunicaciones de 2013 estableció en el artículo 6°, la obligación del Estado mexicano de implementar una política de inclusión digital universal y de garantizar la integración de la población a la sociedad de la información y del conocimiento. Por ello, como estrategia de Estado, se están conectando sitios públicos a Internet a nivel nacional, coordinándose las dependencias federales, los estados y los municipios, con el objetivo de “brindar conectividad a Internet de banda ancha gratuita para todos los mexicanos a través de *escuelas*, hospitales, centros de salud, bibliotecas, centros comunitarios y otros sitios públicos (SCT, 2018, p.6).

En 2018 se conectaron 101,322 sitios y de esos el 67% fueron para el sector educativo, no obstante, la escuela Macuixóchitl no fue beneficiada, lo que se suma a los factores que inciden en la desigualdad de sus estudiantes frente a los que sí tienen acceso a Internet, ya sea en sus hogares y/o en sus escuelas.

“Desde la metáfora de la red, los incluidos son quienes están conectados, los otros son los excluidos, quienes ven rotos sus vínculos con el exterior” (GARCÍA, 2006, p.73). Esta desigualdad, propicia que unos tengan a su alcance los medios digitales para aprender, informarse y acceder a oportunidades vía el Internet y otros se vean limitados en ello. Incluso García (2006) sostiene que tres aspectos deben revisarse al identificar de manera crítica la realidad social: diferentes-integrados, desiguales-participantes y conectados-desconectados. En el caso que nos ocupa, parece sostenerse en los polos de la triada que resta oportunidades a estos estudiantes: diferentes culturalmente (indígenas nahuas que siguen sin ser valorados debido a su condición étnica), desiguales (carencias económicas y sociales) y desconectados (alejados de los circuitos de información).

En el aspecto del personal docente, hasta este año está completo, lo que le permite a la directora enfocarse a la gestión académica y administrativa, no obstante, permanece la incertidumbre de que siga completo su equipo de trabajo, debido a que se vence el tiempo del interinato de una docente y por el incremento de un grupo que necesitará un profesor. Si no se cubre esta demanda en tiempo y forma, se desestabilizará, remarcándose la desigualdad y vulnerabilidad.

A pesar de que la SEP pide año con año la estadística de alumnos, grupos y profesores y se realiza la inscripción anticipada en febrero para primer grado, esto no garantiza que les envíen en tiempo y forma, a los profesores requeridos, por ello, la directora se traslada a diferentes instancias a solicitarlos.

Respecto al perfil de la planta docente de la institución, todos los y las profesoras son de origen indígena, unos con mayor dominio de su lengua materna que otros, cuentan con una licenciatura en una institución formadora de docentes y tienen experiencias diversas en la docencia (sólo la interina no tiene años de servicio) (ver tab.1).

QUADRO 1. perfil de los docentes de la escuela macuilxóchitl

Personal	Nivel académico	Lengua indígena	Antigüedad en la escuela	Años de servicio
Directora	Normal Superior	Totonaku	10 años	39 años
Profr. 1°	Normal Básica	Ñahñú	2 años	7 años
Profr. 2°	Normal Básica	Náhuatl	3 años	10 años
Profr. 3°	Lic. en Educación	Náhuatl	3 años	3 años
Profr. 4°	Lic. en Educación	Náhuatl	10 meses	—
Profr. 5°	Lic. en Educación	Náhuatl	4 años	13 años
Profr. 6°	Lic. en Educación	Náhuatl	7 años	6 años

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos recabados en la plantilla de personal.

Sobre la práctica docente, los profesores trabajan con planes y programas nacionales, Parámetros curriculares, el proyecto escolar anual y actividades complementarias del programa de escuelas de tiempo completo. Utilizan el español y el náhuatl en el proceso de enseñanza aprendizaje de manera diversa, la mayoría sin haber sistematizado la didáctica que emplean, “el náhuatl lo vamos relacionando con todas las actividades, vinculándolo en todas las áreas porque solamente así el niño puede entender más y nos ayudamos con material didáctico. También les damos clases de náhuatl” (PROFESOR 6°). Cabe señalar que el profesor de segundo grado trabajó en un proyecto de enseñanza bilingüe, lo que le permite recuperar esos conocimientos; en contraparte, el maestro de primer grado es ñahñu e implementa de manera limitada el náhuatl en su práctica docente.

En nuestra estadía, observamos que los profesores desde el sentido común (excepto el de 2°) emplean el español y el náhuatl como lenguas de enseñanza y para el aprendizaje de las demás áreas de conocimiento. Si consideramos que la enseñanza de lenguas tanto la primera como la segunda, conlleva una gran complejidad (CAMPS, 2012), advertimos que en este campo, los profesores no están preparados para trabajar con “un enfoque transversal de bilingüismo y plurilingüismo¹¹, planteado en la propuesta curricular (SEP, 2016).

Esto se suma a las desigualdades educativas, pues los maestros a pesar del interés por usar el español y el náhuatl, al no tener un acompañamiento especializado de lingüistas, no logran las competencias comunicativas en sus alumnos, lo que impide obtener los resultados requeridos y a pesar de advertirlo, no sitúan el plurilingüismo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En lugar de ello, en el plan anual de la escuela, focalizan la comprensión lectora sólo en español.

En los consejos técnicos, nuestra prioridad sigue siendo la misma desde hace años, seguimos luchando con la enseñanza del español y matemáticas, tenemos el problema de la comprensión, a lo mejor porque hablan náhuatl, esa es nuestra conclusión, su vocabulario en español es muy

¹¹ La importancia del plurilingüismo es que “crea una sinergia entre las lenguas presentes en el medio. Tomando en cuenta la biografía lingüística del alumno (DOLZ, GAGNON y MOSQUERA, 2009, p.130), para propiciar “una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. El objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas” (COUNCIL OF EUROPE, 2002).

limitado. Por eso estamos trabajando con algunos libros, por ejemplo el libro el viajero, con cuentos, con poesía, con cantos, adivinanzas, rimas, esperando que el niño domine el español, que amplíe su vocabulario (DIRECTORA).

En relación a la organización de la escuela, advertimos que el colectivo escolar interactúa desde la condición indígena, emplean códigos sociales que propician un acercamiento natural, lo que crea un ambiente de reconocimiento, donde se valora el náhuatl, las costumbres y los saberes indígenas. Esto ha permitido que los niños y los padres se sientan en confianza y que la propia escuela se legitime como una institución cercana a la comunidad: “Está bien que la escuela sea indígena, les enseñan a valorar la lengua y nuestras costumbres, yo lo veo bien” (MADRE 2). “La nombran la escuela indígena, sí es indígena, aquí se reconoce nuestra lengua, no quieren que se pierda, eso es importante, luego mi hijo me pregunta para su tarea mamá como se dice esto en náhuatl y ya yo le digo” (MADRE 1). “Mire, no es por nada pero nuestros niños van mejor preparados a la secundaria que los de la Emperador, la directora de la secundaria nos dice, ellos sí llegan leyendo, además son más correctos, no son violentos, luego se ve la diferencia, aprendieron y tienen buenos modos” (MADRE 3).

La forma de trabajo en colectivo, permite a los docentes tomar decisiones orientadas al reconocimiento y trabajo con la lengua, con prácticas culturales y con los saberes indígenas, pero lo más importante para ellos, sigue siendo la enseñanza de los contenidos curriculares que marcan los planes y programas nacionales. En estas circunstancias, aún son limitados sus avances por no contar con asesoría especializada, no obstante, tienen algunos logros: “Mi hijo el grande ya salió de sexto, está en la secundaria, le ayudó mucho venir aquí, estaba en la Emperador Cuauhtémoc y ya en quinto no sabía leer, lo traje aquí y yo agradezco mucho a los maestros, le enseñaron y va bien en la secundaria” (MADRE 1).

La relación que tienen las madres con la escuela es cercana y se logró de manera procesual, creándose un vínculo desde la socialización indígena, mediante la organización comunitaria que la institución escolar recupera, de esta manera, la conformación del comité de padres de familia se reconoce como un cargo (un servicio a la escuela); se llevan a cabo reuniones de padres de familia a la usanza de la asamblea comunal, donde llegan a acuerdos y toman decisiones: “antes si no hacían faena se les multaba pero ya acordaron que mejor vayan a realizar guardias a la escuela y los padres cumplen en venir a dar su servicio” (DIRECTORA); para los trabajos de mantenimiento de la escuela y construcción emplean la “faena”, donde todos los padres colaboran: “nosotros vemos, ya es necesario limpiar el patio, entonces llamamos a faena y entre todos lo dejamos limpio, deshierbamos, limpiamos, emparejamos” (MADRE 2); y la graduación de los alumnos de sexto grado se realiza al estilo de las fiestas de la comunidad.

La trayectoria de la escuela Macuilxóchitl muestra las desventajas que ha tenido frente a las oportunidades que el propio Estado proporciona a otras instituciones, aún así, los actores educativos crearon un mecanismo social capaz de compensar, igualar, resistir y crear utopías (REYGADAS, 2008), para remontar en algo, su situación de vulnerabilidad.

ALGUNAS CONSIDERACIONES

Una característica de la Educación en México es la desigualdad persistente a pesar de haberse elevado a nivel nacional el número de años de escolarización.

En la actualidad, las reformas son una abyección que en el discurso posicionan la igualdad y en la realidad refuerzan las desigualdades educativas pues si nos situamos en la categoría de desigualdad étnica, ser indígena a no ser indígena, observamos una diferencia en la forma en que viven la escolarización las y los estudiantes desde el Derecho a la Educación.

Las EEI se mantienen en el polo desfavorecido y esto impacta en los logros educativos de las y los estudiantes y en las condiciones que les permiten mantenerse en la escuela más allá de la educación obligatoria. En la escuela de estudio, advertimos una mediación que “surge por los vacíos de poder que el Estado ha dejado” (TAPIA, 2002, p.56). El papel de la directora y posteriormente del colectivo de docentes desde la mediación sostiene el rumbo de la escuela que se traza de manera improvisada y sin apoyos especializados. No obstante, ésta es el centro de una conformación identitaria tanto de las y los maestros como de las y los estudiantes a través de una doble incorporación, en primer lugar, de los estudiantes a la sociedad nacional a través de las formas culturales del currículum y en segundo lugar, su anverso, la de la institución que ha sido incorporada a la sociedad indígena renegociando significados, sentidos, prácticas y procesos (cfr. TALLÉ, 2015).

En la construcción social y cultural de esa institución, se identifican acciones comunitarias y étnicas que permiten sostenerla y posicionarla socialmente, haciendo de ella un espacio apropiado culturalmente que muestra más allá de la marginación y límites, una fuerza social con vocación de servicio y dignidad. Es la vena comunitaria que intenta revertir en algo, la desigualdad social. Lejos de invisibilizarla por su lejanía y por ser indígena, el Estado educador debiera potenciarla respetando su organización.

REFERÊNCIAS

1. BARTOLOMÉ, Miguel. **Gente de costumbre y gente de razón**. México: Siglo XXI, 2004
2. BLANCO, Emilio. Los alumnos indígenas en México. Siete hipótesis sobre el rezago en los aprendizajes de nivel primario. **Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación**. n.15, v.3, p. 81-112, 2017.
3. BOURDIEU, Pierre y PASSERON J. **Los herederos. Los estudiantes y la cultura**, Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
4. CAMPS, Anna. La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 59. pp. 23-41. 2012.
5. CÁMARA DE DIPUTADOS. **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. México: DOF. 2019.
6. CÁMARA DE DIPUTADOS. **Decreto por el que se formula la Declaratoria de las Zonas de Atención Prioritaria para el año 2018**. México: DOF, 2017.
7. COLMEX. **Desigualdades en México 2018**. México: COLMEX, 2018.
8. COUNCIL OF EUROPE. **Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Instituto Cervantes/ Ministerio de Educación, cultura y deporte, 2002.
9. DÍAZ, Floriberto. Comunidad y comunalidad, **La Jornada semanal**, 11 de marzo de 2001.
10. Gagnon R y Mosquera S. La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. **Didáctica. Lengua y literatura**. v. 21 p.117-144. 2009.
11. GARCÍA, Néstor. **Diferentes, desiguales y desconectados**. Barcelona, España: Gedisa, 2006.
12. GEERTZ, Clifford. **El antropólogo como autor**. Madrid: Paidós, 1989.
13. INEE/UNICEF. **Panorama educativo de la población indígena 2015**. México: INEE/UNICEF, 2016.
14. INEE/UNICEF. **Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017**. México: INEE/UNICEF. 2018.

15. INEGI. **XIII Censo de Población y Vivienda 2010**. México: INEGI, 2011.
16. MARTÍNEZ, Jaime. **Comunalidad y autonomía**. Oaxaca: Fundación Comunidad, 2002.
17. ONU, **Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos Indígenas**. ONU: Nueva York, 2007.
18. POPKEWITZ, Thomas. **El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar**. Madrid: Morata, 2009.
19. REYGADAS, Luis. **La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad**, Barcelona: Anthropos, 2008.
20. SARAIVI, Gonzalo. **Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad**. México: FLACSO/CIESAS, 2015.
21. SCT. **Programa anual de conectividad 2018**. Conectividad en sitios y espacios públicos. México: SCT/ México Conectado, 2018.
22. SEP. **Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016**. México: SEP, 2016.
23. TALLÉ, Cristiano. La gramática de la identidad. La escuela bilingüe, los maestros y el rescate de la identidad en San Mateo del Mar. Oaxaca, México. **Anuac**, v. 4, n.2, p. 157-188, 2015.
24. TAPIA, Medardo. Las alternativas regionales a la educación nacional: la democracia educativa. En Tapia M y Yurén M. **Los actores educativos regionales y sus escenarios**. Cuernavaca: CRIM, p. 47-78, 2002.
25. TILLY, Charles. **La desigualdad persistente**. Buenos Aires, Argentina: Manantial, 2000.
26. TOMASEVSKI, Katarina. **Informe Preliminar de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación**. Sra. Katarina Tomasevski presentado de conformidad en la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos. ONU, 1999.
27. VASILACHIS, Irene. La investigación cualitativa, En Vasilachis I. **Estrategias de Investigación Cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2006.

Martha Josefina Franco García

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinadora de la Maestría en Lenguas y Culturas Indoamericanas en la Universidad Pedagógica Nacional 211 Puebla. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 del CONACYT y es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina.

Como citar este documento

FRANCO GARCÍA, Martha Josefina. Desigualdad en el devenir de las escuelas indígenas. Inflexiones hacia otra educación. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, jan. 2020. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/13667>>. Acesso em: _____. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v28i1.13667>.