



Resultados de la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa
INFORME ORIENTADO A LA POLÍTICA EDUCATIVA



Resultados
de evaluaciones

Condiciones de la oferta

INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México



Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

**Resultados de la Consulta Previa, Libre
e Informada a Pueblos y Comunidades
Indígenas sobre la Evaluación Educativa
INFORME ORIENTADO A LA POLÍTICA EDUCATIVA**

Educación para fortalecer la cultura y la comunidad



Resultados
de evaluaciones

INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México

**RESULTADOS DE LA CONSULTA PREVIA, LIBRE E INFORMADA A PUEBLOS
Y COMUNIDADES INDÍGENAS SOBRE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.
INFORME ORIENTADO A LA POLÍTICA EDUCATIVA.
EDUCACIÓN PARA FORTALECER LA CULTURA Y LA COMUNIDAD**

Primera edición, 2015
ISBN: 978-607-7675-77-8

Coordinadores

Sylvia Irene Schmelkes del Valle
Raquel Ahuja Sánchez
Humberto Othón Rivera Navarro
María Teresa Meléndez Irigoyen

Autores

Javier Mancilla Miranda
Pablo Martín Tasso

Colaboradores

Guadalupe Águila Moreno
Luis Enrique Garay Bravo



D. R. © INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,
Delegación Benito Juárez, C.P. 03900, México, D.F.

Coordinación

Alejandra Delgado Santoveña

Editora

María Norma Orduña Chávez

Corrección

Hugo Soto de la Vega

Diseño gráfico

Martha Alfaro Aguilar

Formación

Heidi Puon Sánchez

Impreso y hecho en México. Distribución gratuita. Prohibida su venta.
Consulte el catálogo de publicaciones en línea: www.inee.edu.mx

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo de la Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del editor. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

INEE (2015). *Resultados de la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa. Informe orientado a la política educativa. Educación para fortalecer la cultura y la comunidad*. México: INEE.

Índice

Introducción	5
● Capítulo 1	
Diseño e implementación de la Consulta	11
1.1 El diseño	13
1.2 La implementación	15
● Capítulo 2	
Los principales resultados y las necesidades urgentes	17
2.1 Principales resultados	19
2.2 Necesidades urgentes	20
● Capítulo 3	
Expectativas comunitarias	23
3.1 Respetar y promover los valores comunitarios	26
3.2 Utilizar, aprender y enseñar en la lengua local	29
3.3 Participar en las decisiones escolares	31
3.4 Eliminar la discriminación y los obstáculos que se tienen para colaborar	32
● Capítulo 4	
La escuela de la comunidad	35
4.1 Contenidos, conocimientos y saberes	37
4.2 El docente comunitario	40
4.3 Docentes que saben y saben enseñar	42
4.4 Más maestros y directores	42
4.5 Materiales	43
4.6 Directores: gestión y comunicación interna	44
● Capítulo 5	
Infraestructura	47
● Capítulo 6	
Evaluación de los componentes del sistema educativo	51
6.1 Los docentes	53
6.2 La escuela	55
6.3 El director	56
6.4 Evaluación de contenidos	57
6.5 Materiales	61
Reflexiones finales	63
Bibliografía	67
Anexo	71

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación agradece a las comunidades que generosamente organizaron y asistieron a las reuniones comunitarias, aportando su tiempo, sus experiencias y sus saberes.

Santa Catarina, Ensenada, Baja California
La Huerta, Ensenada, Baja California
Ejido San Miguel, Salto de Agua, Chiapas
Jerusalén, Las Margaritas, Chiapas
El Corralito, Oxchuc, Chiapas
Naxoch', San Andrés Larrainzar, Chiapas
Colonia Morelos, San Cristóbal de las Casas, Chiapas
Luquilhó, San Andrés Larrainzar, Chiapas
Huillorare, Guachochi, Chihuahua
Rejogochi, Guachochi, Chihuahua
Mesa Blanca, Madera, Chihuahua
San Juan, Uruachi, Chihuahua
Santo Tomas Ajusco, Tlalpan, D. F.
Ojo de Agua, Malinaltepec, Guerrero
Cabeza de Arroyo Nuevo, Xochistlahuaca, Guerrero
Yozondacua, Cochoapa el Grande, Guerrero
La Libertad, Olinalá, Guerrero
Ustheje, Ixmiquilpan, Hidalgo
El Boxo, Cardenal, Hidalgo
San Sebastián Teponahuaxtlán, Tuxpan de Bolaños, Jalisco
Santa Catarina Cuexcomatitlán, Mezquitic, Jalisco
San Andrés Cohamiata, Mezquitic, Jalisco
Santa Catarina del Monte, Texcoco, Estado de México
Mesa del Nayar, El Nayar, Nayarit
Jesús María, El Nayar, Nayarit
Guadalupe Ocotán, La Yesca, Nayarit
Nejapa de Madero, Nejapa de Madero, Oaxaca
San Pedro Jaltepetongo, San Pedro Jaltepetongo, Oaxaca
Buena Vista, Loxicha, Oaxaca
Miguel Hidalgo Chicahuaxtla, Putla Villa de Guerrero, Oaxaca
Santa María las Nieves, San Juan Quiotepec, Oaxaca
Santa María Candelaria, San Carlos Yautepec, Oaxaca
Santa María Nativitas Coatlán, Santo Domingo Tehuantepec, Oaxaca
Cerro Central, San José Tenango, Oaxaca
La Chuparrosa, San Pedro Jicayán, Oaxaca
Lipuntahuaca, Huehuetla, Puebla
San José Miahuatlán, San José Miahuatlán, Puebla
Xajay, Amealco de Bonfil, Querétaro
Cuéchod, San Antonio, San Luis Potosí
Choacahui, Ahome, Sinaloa
Cinco de Mayo, Ahome, Sinaloa
Mesa Colorada, Álamos, Sonora
El Desemboque, Pitiquito, Sonora
El Kipor, Maycoba, Sonora
Tapotzingo, Najaca, Tabasco
Florijomel, Ixcatepec, Veracruz
Xocen, Valladolid, Yucatán
Hoteoch, Chemax, Yucatán
Tzucmuc, Chankom, Yucatán

Y también a:

Sebastián Espina Martínez, José Antonio Girón, Gabriel Pacheco Salvador y María Luisa Santiago por la revisión de este documento desde la perspectiva indígena.

CASA CUECHOD SAN ANTONIO S. L. P.



INTRODUCCIÓN



Introducción

En 2014, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa, cuyo objetivo fue documentar la manera como las comunidades comprenden y definen la buena enseñanza, las prácticas docentes, los contenidos y las formas de evaluación con las que se debería dar seguimiento al trabajo que desarrollan las escuelas, con el fin de contar con información básica para el diseño de una política nacional de evaluación que tome en cuenta contenidos particulares.

Los resultados de esta iniciativa fueron reportados en un informe elaborado por la Universidad Pedagógica Nacional, institución con la que el INEE celebró un convenio de colaboración para realizar dicha consulta, con la participación de especialistas de la organización de la sociedad civil Cañuela. El presente documento organiza las demandas, aspiraciones y propuestas de las comunidades consultadas alrededor de los componentes del Sistema Educativo Nacional que pueden ser objeto de decisiones de política. Con tal enfoque, se espera que este documento sirva para entablar un diálogo con las autoridades educativas de los niveles federal y estatal, así como con los diferentes actores interesados en las políticas educativas dirigidas a la población indígena.

Las 49 comunidades indígenas participantes en la Consulta son principalmente comunidades tradicionales,¹ situadas en 18 entidades federativas, hablantes de 40 variantes lingüísticas pertenecientes a 27 agrupaciones y 8 familias lingüísticas. Entre todas suman una población de 53 460 habitantes. En los planteles escolares de esas comunidades, desde preescolar hasta la educación media superior, estudian 21 364 niños, niñas y adolescentes (ver anexo).

La significación de los resultados obtenidos en la Consulta se puede asentar desde tres puntos de vista: la existencia de información consonante con las percepciones y demandas de

¹ La Consulta no se dirigió a la población indígena establecida fuera de las comunidades tradicionales, cuyas experiencias y expectativas respecto de la escuela pueden diferir significativamente de las posturas expresadas por las comunidades consultadas.



las comunidades consultadas acerca de la calidad de la atención educativa que reciben, la coherencia de las posturas de comunidades indígenas de diferentes regiones y lenguas, y, en tercer lugar, los derechos que la ley mexicana y los instrumentos internacionales reconocidos por México le otorgan a los pueblos indígenas.

Con relación a la información sobre la calidad de la atención educativa a las comunidades indígenas, a continuación se hace referencia a sólo unos cuantos de los abundantes datos que se recabaron y que pueden ser consultados en el catálogo de publicaciones del INEE. En 2010, el analfabetismo entre la población hablante de una lengua indígena era de 26.8%, y la escolaridad promedio, de 5° de primaria, mientras que, del resto de la población, sólo 5.3% era analfabeta y el promedio de escolaridad equivalía a la secundaria completa (INEE, 2013).² Las escuelas de educación indígena no siempre cuentan con docentes que hablen la lengua de la comunidad; según registros administrativos, 9.3% de los preescolares y 7.3% de las primarias no cuentan con docentes que hablen su lengua. En Chiapas esto ocurre en 1 de cada 5 escuelas. El personal de las primarias indígenas se encuentra en condiciones menos favorables para realizar su trabajo en comparación con sus colegas de primarias públicas rurales y urbanas. De estos últimos, sólo 31 y 2%, respectivamente, realizan funciones docentes y directivas de manera simultánea, contra 41% de los primeros. Los docentes de primarias indígenas participaban en menor porcentaje en el Programa Carrera Magisterial que los de escuelas públicas urbanas (29.2 y 49.3%, respectivamente), lo que les daba menores oportunidades de una mejora salarial que les permitiera arraigarse y profesionalizarse. Aproximadamente 2 de cada 3 directores de escuelas primarias indígenas tienen menos de 2 años de experiencia, lo que ocurre con sólo 1 de cada 2 de los que laboran en otras primarias públicas.

Las primarias indígenas también se encuentran en desventaja en cuanto a acceso a computadoras e Internet. Sólo 22% de ellas tiene al menos una computadora, muy por debajo del 56% de las escuelas generales. Aunado a esto, 3 de cada 10 escuelas indígenas tienen conexión a Internet para uso educativo, cuando 3 de cada 5 escuelas generales disponen del servicio. La mitad de los preescolares indígenas y dos tercios de las primarias indígenas tienen una organización multigrado sin un modelo pedagógico multigrado. Finalmente, en materia de logro educativo, aproximadamente la mitad de los estudiantes de 3° de primaria en escuelas indígenas alcanzaron un nivel de logro inferior al básico en Español en los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE). En Matemáticas, dos terceras partes de estos estudiantes estuvieron por debajo del nivel básico. En las escuelas urbanas públicas, sólo 17% de los estudiantes estuvo en esa situación en Español, y 28% en Matemáticas.

² Las estadísticas que siguen provienen de esta misma fuente.





La coherencia entre las posturas de comunidades tradicionales pertenecientes a diferentes pueblos indígenas de diversas entidades federativas y contextos socioeconómicos es otra fuente de relevancia para los resultados. Con independencia de matices derivados de los contextos mencionados y de aspectos sociolingüísticos, todas coincidieron en situar en la base de sus demandas el sentido de comunalidad propio de los pueblos indígenas y, en consecuencia, la concepción de la escuela como una parte de la misma, la cual debe no sólo respetar los valores y fines comunitarios, sino unirse a su promoción, en primer lugar, mediante su incorporación al quehacer educativo. La coincidencia de las comunidades consultadas alrededor de esta visión de la escuela se liga a la tercera perspectiva desde la que se pueden valorar los resultados.

Tanto la legislación mexicana como la internacional que México ha firmado reconocen a los pueblos indígenas el derecho a que los servicios educativos que reciben sean diseñados en consulta con ellos para que respondan a sus necesidades y cultura. Más allá de este derecho, también tienen el de establecer y controlar sus propios sistemas educativos dentro de la normatividad nacional instituida en consulta con ellos.³ Las demandas, propuestas y aspiraciones de las comunidades consultadas son un ejercicio de estos derechos y conllevan la obligación del Estado mexicano de dar respuestas consecuentes a partir de los conceptos compartidos por dichas comunidades, los que muy probablemente compartirán otras comunidades indígenas tradicionales. Las medidas de política educativa también deberán reconocer la diversidad existente entre las comunidades tradicionales y atender a los contextos particulares en los que se aplicarán para evitar una uniformización que atente en contra de los derechos de los pueblos indígenas.

Es importante destacar que la población indígena que no vive en comunidades tradicionales puede tener necesidades e intereses diferentes a los que se expresaron en la Consulta. Sus derechos deben ser respetados y asegurados por vías que, en varios aspectos, serán distintas de las que pueden derivarse de la Consulta.

La Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa se originó, por una parte, en el ya mencionado reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en nuestra legislación. En este sentido son de especial importancia la reforma al artículo 1º constitucional de 2011 en materia de derechos humanos, la fracción II del apartado B del artículo 2º de la misma Constitución, y los marcos normativos internacionales, principalmente la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, en su artículo 14, y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, en su artículo 27.

³ Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, en su artículo 27.



Otro de los antecedentes de la Consulta fue la Resolución por Disposición 1/2011 del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) con relación a la discriminación indirecta por lengua, condición social y origen étnico de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), en agravio de niñas y niños indígenas del país.

En este contexto normativo y social se inserta la Reforma Educativa de 2013, que dotó de autonomía al INEE y le encomendó la coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE). Entre sus atribuciones el INEE tiene el mandato de generar y difundir información, y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.⁴ Asimismo debe diseñar e implementar evaluaciones que contribuyan a mejorar la calidad de los aprendizajes de los educandos, con especial atención a los diversos grupos regionales, a minorías culturales y lingüísticas y a quienes tienen algún tipo de discapacidad (art. 27, fracción VII y IX de la Ley del INEE).

Así, emprender la Consulta es una de las maneras que tiene el INEE para cumplir el mandato de hacer una evaluación educativa capaz de orientar políticas y acciones conducentes a una mejora de la calidad educativa.

En el primer capítulo de este reporte se describe el diseño y la implementación de la Consulta. En el segundo, se resumen los principales resultados y las situaciones que requieren atención urgente. El capítulo siguiente se dedica a caracterizar las expectativas sobre la escuela. En el cuarto se expone la demanda de las comunidades en relación con los docentes, los materiales educativos, la gestión escolar y los conocimientos y saberes que esperan que sean parte de los contenidos escolares. El capítulo quinto tiene como tema la infraestructura escolar, y el sexto, la visión que se tiene acerca de la evaluación de los componentes educativos.

La presentación de los resultados en los capítulos 3 al 6 se hace desde los temas más mencionados y significativos hasta los menos frecuentes, para visibilizar asuntos comunes y recuperar las posiciones divergentes o específicas. Las opiniones representan la diversidad de pensamiento y de condiciones de cada comunidad indígena, las cuales no son uniformes ni homogéneas. Hay diferencias de énfasis entre ellas, pero no van en sentidos diferentes. ■

⁴ Según el artículo 51 de la Ley del INEE, "las autoridades e instituciones educativas deberán hacer pública su respuesta en relación con las directrices del Instituto, en un plazo no mayor a 60 días naturales".





CAPÍTULO 1

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA CONSULTA

1

Para comprender mejor los resultados de la Consulta (presentados a partir del capítulo 2) es necesario tomar en cuenta el proceso seguido para llegar a ellos. En este primer capítulo se describe tanto el diseño adoptado como la forma en que se implementó, de acuerdo con lo establecido por el Convenio 169 de la OIT.

1.1 El diseño

Para diseñar la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa, se convocó a un grupo de intelectuales indígenas y académicos especialistas en educación indígena y en derechos humanos, quienes se reunieron en septiembre y noviembre de 2013 con el propósito de aportar elementos conceptuales y metodológicos que sentaran las bases de la iniciativa. En estos encuentros se definieron los principales objetivos de la Consulta, sus características principales, los criterios de selección de las comunidades participantes,¹ el perfil de quienes participarían como facilitadores de la Consulta, así como las principales fases del proceso.

Este proceso colaborativo dio lugar al siguiente objetivo general: documentar la manera en que las comunidades comprenden y definen la buena enseñanza, las prácticas docentes, los contenidos y las formas de evaluación con las que se debería dar seguimiento al trabajo que desarrollan las escuelas, con el fin de contar con información básica en el proceso de diseño de una política nacional de evaluación que tome en cuenta contenidos particulares.

¹ Los criterios para la selección de comunidades participantes se centraron en diversos acercamientos a lo educativo: comunidades con proyectos educativos autogestivos, comunidades con fuertes sistemas normativos propios de transmisión de conocimientos, comunidades con alta participación en la escuela por iniciativa propia o externa, comunidades con poca participación en la escuela. Estos criterios no se aplicaron de manera estricta debido a que en algunas ocasiones fue difícil identificar comunidades con esos rasgos que permitieran entrar en contacto.



Se definieron también dos objetivos específicos:

- Obtener resultados de una consulta a pueblos y comunidades indígenas sobre evaluación educativa para tomarlos en cuenta en el proceso de diseño de una política nacional de evaluación educativa.
- Contar con un protocolo de consulta indígena a partir de su prueba en campo en 50 comunidades.

Se conformó un equipo coordinador integrado por dos académicas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y dos especialistas de Cañuela, S. C., además del personal del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Adicionalmente, se estableció una alianza estratégica con el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) para conseguir, en cada comunidad, la participación de niños, niñas y adolescentes. Se buscó que las comunidades invitadas representaran una diversidad de situaciones lingüísticas, educativas y socioeconómicas. Finalmente, se contó con 49 comunidades, ya que una comunidad michoacana, a pesar de haber aceptado participar, decidió no continuar porque en ese momento llevaban a cabo una evaluación del modelo de gobierno autónomo.

Las características de la metodología de Consulta se resumen de la siguiente manera:

- Los sujetos a consultar fueron las comunidades, no individuos ni tampoco representantes.
- Se contó con el consentimiento previo de las comunidades para participar en la Consulta, el cual se asentó en un acta de asamblea comunitaria.
- La participación de la comunidad se fomentó a través de uno o más facilitadores designados por las autoridades comunitarias mediante sus mecanismos de toma de decisiones.
- La asamblea comunitaria determinó los procedimientos particulares para la implementación de la Consulta, las fechas, el tipo de evento para el diálogo y la reflexión comunitaria, así como los grupos específicos de discusión.
- Se propició particularmente la participación de ancianos, mujeres, niñas, niños y adolescentes para su involucramiento en el proceso consultivo o para el tratamiento de temas específicos.
- La Consulta se realizó en la lengua en uso de la comunidad.
- Se destinó un tiempo amplio para la realización del proceso consultivo (mínimo 6 meses), organizado en armonía con las posibilidades de la comunidad.
- Para el desarrollo de la Consulta, se proveyó a los facilitadores de apoyos técnicos, económicos y materiales.
- Se diseñaron preguntas generadoras para la discusión sobre el tema de la consulta en las comunidades, las cuales se agrupan en tres grandes dimensiones: ¿cómo valoran las



comunidades la educación que han recibido o reciben actualmente?, ¿cómo les gustaría que fuera la educación que ofrece la escuela?, y ¿cómo proponen evaluar esta educación? El propósito de las preguntas generadoras fue propiciar la discusión en torno al tema de la educación escolar y su evaluación, por tanto no se establecieron como un cuestionario a ser respondido de manera completa y secuencial.

Además de la materia de consulta —la evaluación educativa— hay tres elementos de los objetivos y de este diseño que hacen inédito este ejercicio:

- a) Consultar a la población indígena antes del diseño de la política, no sólo en el momento de validar una política. Con eso se buscó incorporar a dicha población al proceso de formulación de políticas públicas educativas.
- b) Tomar como sujeto de consulta a las comunidades.
- c) Promover activamente la participación de grupos que no siempre están presentes en las asambleas comunitarias, en especial, mujeres, niños, niñas y adolescentes.

1.2 La implementación

La Consulta se implementó en tres fases: a) información y consentimiento para participar, b) consulta propiamente dicha, y c) análisis y devolución de la información.

En la primera fase se informó a la comunidad sobre el objetivo de la Consulta y las características del proceso consultivo con la finalidad de que tomaran la decisión de participar o no.² Esto se realizó en los meses de febrero, marzo y abril de 2014. La consulta propiamente dicha se llevó a cabo entre los meses de abril y junio de 2014. Durante ella las asambleas comunitarias sostuvieron debates y llegaron a consensos sobre la educación que reciben, la que desean y la forma de evaluarla a partir de las preguntas generadoras. Se realizaron talleres con niños, niñas y adolescentes y, en algunos casos, se conformaron grupos específicos de discusión con mujeres y ancianos. La fase de análisis y devolución de la información se realizó de junio a noviembre de 2014. En ella los facilitadores sistematizaron y analizaron la información obtenida en el proceso consultivo y elaboraron un informe comunitario que fue validado por la asamblea comunitaria. Durante esta fase se realizaron tres foros regionales en los que

² Es importante mencionar que los pocos casos de no aceptación de la consulta se debieron a que las comunidades tenían en ese momento otras prioridades, o bien, a la presencia de algunos conflictos internos que no favorecían las condiciones para su desarrollo. En ningún caso la razón fue desinterés por el tema.



participaron los facilitadores y una autoridad por comunidad con el propósito de intercambiar los resultados alcanzados y valorar el proceso de la Consulta.

Los informes comunitarios fueron sistematizados y analizados por el equipo coordinador y un equipo ampliado del INEE. La metodología, basada en técnicas de investigación cualitativa —como la teoría fundada (Charmaz, 2000)—, consistió en identificar en los informes elementos significativos (incidentes) que respondieran a las preguntas generadoras, y, de manera inductiva, se fueron clasificando en categorías y subcategorías. Este proceso produjo una base de datos con más de 7 000 incidentes etiquetados en 13 categorías y 315 subcategorías.

La categorización de cada uno de los informes comunitarios fue revisada y, en su caso, rectificada por un analista indígena con el fin de evitar que las interpretaciones de los categorizadores fueran en contra del sentido original de los incidentes.³

Finalmente, se obtuvo un informe que recogió las tendencias generales de las posturas comunitarias y que se apoya en abundantes citas de las discusiones sostenidas en las comunidades participantes. ■

³ En total participaron en este proceso cuatro analistas indígenas.





CAPÍTULO 2

LOS PRINCIPALES RESULTADOS Y LAS NECESIDADES URGENTES

2

En este capítulo se hará una breve discusión de la noción de comunalidad y de la aspiración a tener “una escuela propia de la comunidad”, como elementos que dan unidad a la diversidad de posturas comunitarias. Además, se aludirá a algunas problemáticas urgentes relacionadas con diferentes aspectos del quehacer escolar. La preocupación por que sus escuelas tengan condiciones mínimas de dignidad también atraviesa a todas las comunidades consultadas.

2.1 Principales resultados

Tras un análisis minucioso sobre las reflexiones comunitarias y las referencias del discurso de los consultados, los resultados pueden agruparse en torno a la necesidad de profundizar vínculos con la escuela en una lógica de aumentar la colaboración de los padres y las autoridades comunitarias en tareas académicas. Esta nueva relación necesita que los maestros se involucren con la comunidad, enseñen en la lengua y den lugar a la reproducción y la reflexión de los conocimientos y los saberes comunitarios. En este sentido, las comunidades consideran que “la base de la vinculación es el conocimiento de la lengua y la cultura” y su integración al proyecto educativo.¹ Asimismo, las comunidades quieren que la escuela “sea propia de la comunidad”.²

¹ Relatoría del Foro Sur, 5 de septiembre 2014, Ek Balam, Yucatán (en adelante Foro Sur).

² Relatoría del Foro Norte, 16 de agosto 2014, El Fuerte, Sinaloa (en adelante Foro Norte). Hay que advertir que las comunidades indígenas mexicanas tienen un debate acerca de lo propio, incluso un término organizador de este debate es el de la autonomía. También es importante enfatizar que la comunidad, o la comunalidad, ha sido considerada como una expresión política y filosófica, como un rasgo esencial de los pueblos indígenas. Estos dos términos son también estructurales para la interpretación del discurso indígena en el presente informe. Sobre estos aspectos puede encontrarse una gran bibliografía. Sobre el debate de la autonomía: Díaz Polanco, 1996 y 2002; Rockwell, 1998; Bartolomé *et al.*, 1998; López Bárcenas, 2002; León-Portilla, 2003; y Baronnet, 2012. Sobre las ideas de comunidad y comunalidad destaca la mirada del profesor mixe Floriberto Díaz, en Robles Hernández *et al.*, 2007; y también en Martínez Luna, 2003 y 2010; Maldonado Alvarado, 2003; y Rendón Monzón, 2003. Sobre lo propio y la tensión con las políticas nacionales: Klesing Rempel, 1996; Gutiérrez Chong, 2001; Hernández Díaz, 2001; entre otros.



“La escuela debe atender las necesidades que la comunidad tiene”,³ lograr una “sintonía en cuanto a los valores de la comunidad y escuela”,⁴ y “tomar en cuenta [los] saberes comunitarios”.⁵ Los consultados demandan una escuela que forme un sujeto que sea parte de la comunidad, lo que implica que “la instrucción que se adquiere en casa se refuerce en la escuela”, y que lo que se aprende en la escuela pueda ser utilizado en la vida comunitaria.⁶ Lo anterior supone resolver la tensión existente entre una educación que es vista como una “formación individualizante” y otra que se ve como una “formación colectiva”.⁷ En otras palabras, que la escuela sea un instrumento para la afirmación de los lazos y los proyectos comunitarios, es lo que se manifiesta de un modo u otro en la mayoría de los informes.

Para las comunidades, la forma de instrumentar esta orientación es a partir del rescate de la lengua, de los valores y los saberes colectivos. Demandan de forma casi unánime, “que la educación sea bilingüe” y “que la enseñanza esté basada en valores y acciones de lo que se hace en el pueblo”; en ese sentido, que desde la escuela se reconozca “el proceso de construcción del conocimiento propio de la comunidad”.⁸ Las problemáticas abordadas demandan nuevos enfoques para las escuelas y maestros, sobre todo, una instalación más decidida de la perspectiva intercultural.⁹

2.2 Necesidades urgentes

La Consulta hace evidente que muchos niños, niñas y adolescentes (NNA) indígenas no tienen acceso a una escuela con las condiciones de operación básicas que responda a sus características culturales y lingüísticas, así como a sus necesidades educativas y a su contexto. Esto quiere decir que no tienen acceso a una escuela bilingüe, y deben formarse en una escuela regular, por lo que tener un maestro que les enseñe en su lengua materna es más un deseo que una realidad. Además existen escuelas bilingües que, en la realidad, no imparten educación bilingüe, y maestros que, hablando la lengua indígena de la comunidad, enseñan en español o promueven la pérdida de la lengua propia. Hay comunidades que se plantean que “el maestro ideal para nosotros es quien hable nuestra lengua, aunque nos hemos dado cuenta que tristemente los que hablan nuestra lengua tienen ideas totalmente

³ Relatoría del Foro Centro, 31 de agosto 2014, Ciudad de México (en adelante Foro Centro).

⁴ Foro Centro.

⁵ Foro Sur.

⁶ Foro Centro.

⁷ Foro Sur. Ésta es también una distinción hecha por Floriberto Díaz, que, en la preocupación por la reproducción del pensamiento de su pueblo, distingue los “valores que las instituciones del Estado-nación-gobierno inculcan a los individuos”. En su interpretación, la formación de los valores institucionales “da menos importancia a las relaciones entre la propia sociedad” y en su lugar “insiste cada vez más en la responsabilidad individual frente al Estado”. Robles Hernández, *et al.*, 2007: 322.

⁸ Foro Sur.

⁹ Este problema se encuentra bien presentado en Argueta, 2012.



diferentes, no quieren o les da vergüenza hablar esa lengua” (Santa María las Nieves: 96).¹⁰ Esto quiere decir que no sólo faltan maestros que hablen las lenguas indígenas o que estén ubicados lingüísticamente, sino que hace falta que la escuela y las autoridades insistan en la relevancia y sentido de la enseñanza de la lengua como un derecho fundamental de los pueblos indígenas. En este sentido hay niños que demandan un maestro “que nos deje hablar en nuestra lengua” y a la vez que “no nos prohíban ponernos nuestra propia vestimenta” (Santa Catarina Cuexcomatlán: 20-21 y 25). Hay que considerar como un problema grave que haya comunidades que sienten que “los maestros discriminan tanto al alumno como al padre o madre de familia” (Buena Vista: 20).

La Consulta pone de manifiesto otras problemáticas de las escuelas en estos contextos que no tienen que ver con el enfoque intercultural y bilingüe, sino con asuntos de infraestructura y equipamiento, que no necesitan de disposiciones nuevas o políticas especiales, debido a que ya forman parte de los propósitos de las dependencias en la materia. Por sus opiniones, resulta evidente que los pueblos indígenas tienen una escuela “en muy malas condiciones”, donde “las puertas no sirven” (El Desemboque: 10 y 35), con un techo que “tiene muchas goteras, no tienen ventanas y cuando hace frío, nuestros niños sufren mucho” (Santa María de las Nieves: 86); “los baños sucios, no hay agua” (Cerro Central: 38) y, por supuesto, los materiales y los recursos tecnológicos son inferiores a los de una escuela urbana. Muchas comunidades afirman que “los salones son de láminas y cuando llueve nos mojamos” (Buena Vista: 31), las aulas “parecen galera para animales” (Buena Vista Loxicha: 25), y no tienen “bancos acordes a los años de los niños” (Tapotzingo: 33). Además, hay iniciativas que no funcionan porque no logran adaptarse ni a los contextos ni a las necesidades, así “aunque se hagan baños pero si no hay agua de qué sirve tener muchos baños” (Tuxpan de Bolaños: 57).

Una gran cantidad de afirmaciones comunitarias se refieren al incumplimiento de las reglas del funcionamiento escolar. Es decir, quieren tener una escuela en la que se cumpla el calendario escolar, que disponga de maestros suficientes e idóneos, donde se cuente con los materiales básicos, y que tanto la escuela como los maestros se encuentren debidamente supervisados. La demanda comunitaria es clara en el sentido de tener una escuela en donde todos cumplan con el reglamento; quieren un director “que todos los días venga a la escuela” (La Chuparroza: 44). No quieren maestros que “llegan los miércoles y se van los viernes al medio día” (El Kipor: 44); quieren uno que esté “puntual en la escuela” (Cabeza de Arroyo Nuevo: 16), “que no llegue tarde” (Miguel Hidalgo Chicahuaxtla: 27), y que si falta, avise “con anticipación para no dejar a los niños solos” (Santo Tomás Ajusco: 30).

¹⁰ En adelante se citará el nombre de la comunidad y la página del informe comunitarios de donde se tomó el testimonio. La lengua de cada comunidad, así como otras características socioeconómicas y culturales se pueden consultar en las tablas 1, 2 y 3 del anexo.



Una minoría de comunidades ha tenido experiencias especialmente negativas con algunos docentes. Y quieren que los maestros “no lleguen borrachos o crudos”, que “no se duerman en clases, que no lleguen con flojera” (Miguel Hidalgo Chichahuaxtla: 27), que no haya de esos maestros que, a veces, “llegan tomados” (Colonia Morelos: 34). También quieren una “escuela sin corrupción [...] sin sobornos, favoritismos y maltratos” (Colonia Morelos: 42); una escuela en la que se eliminen prácticas como la de “tráeme tanto dinero y te paso” (Santo Tomás Ajusco: 9), en donde los niños tengan acceso a los libros de texto y no suceda que “el director los cobra” (Xocen: 20); una escuela en donde los maestros “no se lleven la provisión de alimentos destinados a los niños y niñas alojados en el albergue escolar” (Huillorare: 12).

Para las comunidades es importante que los maestros y directores se comporten profesionalmente, como ejemplo, según la investidura y el papel que las comunidades les atribuyen. Y también tienen experiencia con ese tipo de maestros que no se avergüenzan de la comunidad, sino que se comprometen con ella: “llega con los ancianos o con las autoridades y nos anima a hacer otras cosas, y nos dice: yo pienso que debemos de hacer esto, yo pienso que debemos hacer esto otro”. Son docentes que, a pesar de no ser de la comunidad, “enseñan bien y, aunque no sepan jugar, están animando a los niños a que jueguen y se diviertan” y que responden a las necesidades locales: “cuando les hemos dicho que hay que hacer alguna actividad, ellos nos escuchan y lo hacen” (Santa María las Nieves: 106-107). Buscan una escuela donde los niños puedan decir, como un estudiante de Nejapa de Madero: “ésta es mi escuela donde estoy estudiando y aquí es donde estoy leyendo. Aquí es donde estoy haciendo la suma y aquí es donde mi maestra que me trata muy bien”. ■





CAPÍTULO 3

EXPECTATIVAS COMUNITARIAS

3

En el presente apartado se mencionan las expectativas generales de los pueblos acerca de la educación que quieren para sus hijos. Se resumen las demandas frente a la escuela que conocen, y también un perfil del proyecto pedagógico que imaginan para su comunidad. Aquí se menciona la importancia de la cultura y de la filosofía indígena, de su lengua y de sus saberes, tanto para la configuración de la escuela como para los perfiles de quienes trabajan en ella.

A partir de las preguntas generadoras de la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa, las comunidades expresaron sus expectativas acerca de los procesos pedagógicos en la escuela. En especial, las comunidades mencionaron la tensión en la formación de los jóvenes con los valores y principios de la comunidad y la familia, para luego formarlos con otros valores en la escuela. Se afirmó que “la sensación general de la comunidad” es que “ha sido pervertida y despojada de sus conocimientos”. La escuela no sólo tiene una “falta de atención a la cultura propia del lugar”, sino que también ha permitido “la introducción de valores enemigos en las costumbres del pueblo”.¹ Durante las asambleas “se habló mucho de por qué la educación ahora nos está lastimando” y del problema de que “ahora nos están quitando muchas cosas de la cultura”.² En una comunidad de Jalisco incluso, alguien afirmó que “la cultura wixárika permanece gracias a los [jóvenes] que desertan de la escuela”,³ dando cuenta del choque de la escuela con los modos de reproducción cultural de las comunidades.

El distanciamiento de la escuela respecto de las enseñanzas familiares y los valores comunitarios es un asunto central que surge de la consulta. En las comunidades sienten que “los niños toman como pretexto su educación para no cumplir con sus responsabilidades en la familia y en la comunidad y esto tiene como consecuencia la pérdida de la identidad y de

¹ Relatoría del Foro Sur, 5 de septiembre 2014, Ek Balam, Yucatán (en adelante Foro Sur).

² Relatoría del Foro Norte, 16 de agosto 2014, El Fuerte, Sinaloa (en adelante Foro Norte).

³ Foro Norte.



las habilidades tradicionales. Los padres se preguntan si esta actitud de abandono a las costumbres es fomentada en la escuela". Padres y madres consideran que esto "tiene como resultado una situación desventajosa porque no salen bien preparados de la escuela ni aptos para las actividades de la comunidad".⁴

Para muchas comunidades, los valores y objetivos de la escuela son diferentes a los de la comunidad. Se dice que "los valores entre la comunidad y la escuela deben estar en sintonía",⁵ y que los preceptos pedagógicos deben ser los mismos, pues "la escuela actual pretende que los niños sean competitivos", cuando "el saber comunitario pretende que sean compartidos". En la realidad existen "dos vertientes [que] no se encuentran en el proceso de aprendizaje. La comunidad se preocupa por cómo atender las problemáticas que día a día enfrentan" mientras que "la escuela se preocupa exclusivamente por el avance académico".⁶ Se piensa que la escuela funciona con "el concepto occidental" de formar "seres individuales, acostumbrados a imponerse", cuando "el saber comunitario se enfoca en la vida colectiva".⁷

Sin duda, éste es uno de los desafíos más importantes, pues es evidente que los propósitos de la comunidad y la escuela no siempre parecen ser los mismos. En las comunidades el deseo es que "la escuela sea propia de la comunidad y sean tomados en cuenta los saberes comunitarios, que se tenga respeto a las prácticas y [el maestro] sea persona indígena que valore y respete las prácticas comunitarias (valores, lengua, vestimenta) tomando en cuenta los saberes de nuestras personas mayores",⁸ o que "la escuela no sea ajena a la comunidad. Que realmente la escuela sea una escuela de la comunidad".⁹

3.1 Respetar y promover los valores comunitarios

Las comunidades tienen palabras para referirse a la educación que en general exceden a los sentidos institucionales y de la escuela como espacio único. En su conceptualización, la idea de educación abarca a la escuela, pero no se limita a ella, y, del mismo modo, supone contenidos y aprendizajes escolares, pero no se reduce a ellos. La enseñanza "empieza desde la casa, cuando nosotras educamos a nuestros hijos" (El Corralito: 42), y la educación "es un

⁴ Relatoría del Foro Centro, 31 de agosto 2014, Ciudad de México (en adelante Foro Centro).

⁵ Foro Centro.

⁶ Foro Sur.

⁷ Foro Sur. Se ha escrito que "el contenido de la educación hacia nuestros pueblos se integró de los valores nacionales, de las cualidades de la conquista, de las victorias criollas, de los aciertos mestizos, pero nunca de los aportes de nuestros pueblos indígenas [...]. Se privilegia el valor de occidente y su conocimiento, se insiste en el individuo y se pierde la comunidad. Son únicamente importantes los héroes nacionales. Los esfuerzos de los pueblos son tratados al nivel de caricatura, más aún los héroes y hechos regionales resultan inexistentes. Se parte de que la competencia es lo mejor y no la compartencia comunitaria" (Martínez Luna, 2002: 14).

⁸ Foro Norte.

⁹ Foro Norte.

concepto amplio como lo es en nuestra lengua ch'ol, *kãñtyesa* [...] se piensa que sólo se da en las escuelas, pero en la familia es donde encontramos nuestra más grande *enseñanza-orientación*" (Ejido San Miguel: 4).

Se trata de una conceptualización que incluye los aprendizajes familiares para la reproducción de la identidad y para la preservación de modos de convivencia ancestrales. En este sentido, según las comunidades, una buena escuela promueve los valores comunitarios, conserva la lengua propia y enseña en ella, incorpora conocimientos y saberes locales, y se adapta a los intereses de los estudiantes indígenas, sin detrimento de la enseñanza de contenidos escolares básicos como el español, las matemáticas y las nuevas tecnologías. Es decir, que cuando las comunidades hablan de los contenidos curriculares o de los docentes, lo hacen desde la expectativa de que la escuela forme jóvenes, en primer término, que colaboren con el destino y el desarrollo de la comunidad; y en segundo término, que como parte de lo anterior, puedan desenvolverse fuera de la comunidad o entrar en diálogo productivo con el contexto de la comunidad.

Las comunidades hablan con insistencia de que es deber de la escuela y de los maestros respetar, enseñar a los estudiantes y participar en el "rescate de valores" (Nejapa de Madero: 16). Se trata de un amplio reconocimiento de que "el primer maestro está en casa" (Buena Vista: 14), y que "los valores se enseñan en la casa" (Santo Tomás Ajusco: 4), y que si bien "se recibe en la familia" esa educación, "debería de ampliarse o mejorarse en la escuela" (San Pedro Jaltepetongo: 28). De este modo, las comunidades piden que la escuela se involucre en la preservación de los que, siendo "valores familiares" (Santo Tomás Ajusco: 9), "valores ancestrales" (Buena Vista: 14) o "valores comunitarios", sirven "para que en nuestro pueblo podamos vivir en armonía, ya que de esto depende nuestra organización como pueblo" (Yozondacua: 3).

La Consulta define claramente que tanto el concepto de valores, como el de respeto, son fundamentales para volver pertinente la oferta educativa existente para los pueblos indígenas. Esto supone un problema especial pues se trata de conceptos traducidos de las lenguas originarias que no pueden entenderse sin su trasfondo histórico-cultural. Los informes comunitarios se presentaron en español, pero en diálogo con los facilitadores de varios pueblos, corroboraron que cuando aludieron a valores y respeto lo hacían traduciendo algún término en sus propias lenguas. En ayüük, por ejemplo, se tradujo *tyinãäyën* como *valores*, cuyo significado más literal podría ser conocimientos y principios acumulados. La palabra respeto se tradujo de *nämyëjpéktä'kë*, cuyo significado se acerca a la idea de solidaridad y espíritu de trabajo entre todos, en un mismo momento y lugar. En otras lenguas, como el basil'kop, o el wixaritari, las palabras que refieren a valores fueron tomadas de conceptos que remiten a aquello que los mantiene unidos o que permite la suma de fuerzas para conservar aquello que el pueblo



tiene y conoce. Es decir que con esta noción se designan los hábitos y las conductas que la comunidad desea como sistema de organización, ya que ésta cuenta con historias, experiencias y proyectos, y sobre todo, prácticas cotidianas que los hacen una comunidad.

Por lo anterior, cabe pensar que la demanda de recuperar y preservar los valores supone algunas divergencias entre la concepción de las comunidades y el significado tradicional que se le asigna en la escuela. En este sentido es posible que esto vaya más allá de la concepción *nosótrica* o comunitaria del mundo¹⁰ que tienen los pueblos indígenas de México, y se refiera a un problema eminentemente práctico y vivencial de los valores que se manifiestan permanentemente. Sabemos que estos conceptos remiten a un modelo de interpretación de la vida social específico, que es diferente al del sistema dominante, con fuerte presencia del individualismo. Este aspecto en las comunidades no es retórico ni tiene estatus de conocimiento, sino que tiene un claro orden práctico. En la opinión de los consultados, los valores se expresan en espacios concretos y cotidianos. Es decir, se trata de que "sobre todo los valores, que los pongan en la práctica en la vida comunitaria para que no nomás [existan] en la pura teoría" (Jesús María: 16-17).

La idea de recuperar los valores fue una reflexión central en el debate de las comunidades, y la mayoría de ellas aludió de una forma u otra a ello. Pese a que consideran que estos se aprenden en la familia, creen que es una tarea en que la escuela debe involucrarse y enseñar a los jóvenes "a respetar, honrar a sus compañeros, amigos y a los más pequeños, jóvenes y ancianos, parientes, amistades y a toda la gente," (Santa María Nativitas Coatlán: 59), y enseñarlos también a que "respeten a los mayores, que sean honestos, que convivan con toda la comunidad" (Choacahui: 39); lo mismo que a que sean "más sociables y colaborativos" (Nejapa de Madero: 7); y "enseñarles a trabajar para el pueblo desde pequeños" (Santa María de las Nieves: 95).

Como han advertido intelectuales indígenas, lo anterior no puede entenderse sin conocer "el carácter colectivista" de las comunidades indígenas mexicanas, que aun cuando "no es forzosamente explícita", siempre está presente "sobre todo cuando alguna actitud individualista la confronta" (Maldonado, 2002: 72). Las demandas que atraviesan las ideas de comunidad, o de *comunalidad*, implican que consideremos que "no se entiende una comunidad indígena solamente como un conjunto de casas con personas, sino personas con historia, pasada, presente y futura, que no sólo se pueden definir concretamente, físicamente, sino

¹⁰ "El *nosotros* maya-tzeltal como el yo cartesiano, representan un tema filosófico", el *nosotros* representa un conjunto que integra en un todo orgánico a un gran número de componentes o miembros. Cada uno habla en nombre del *nosotros* sin perder su individualidad, pero, a la par, cada uno se ha transformado en una voz *nosótrica*..." Cfr. Lenkendorf, 2002.



también espiritualmente". La comunalidad es una concepción que funciona como una "categoría", alrededor de la que adquieren significado otras nociones, como el respeto a la tierra "como madre y como territorio", "el consenso en asamblea", "el servicio gratuito como ejercicio de autoridad", "el trabajo colectivo como acto de recreación" y "los ritos y ceremonias como expresión del don comunal" (Floriberto Díaz, citado en en Robles y Cardoso, 2007: 38-40).

3.2 Utilizar, aprender y enseñar en la lengua local

La "enseñanza de la lengua indígena" es para las comunidades "la preocupación número uno" (La Huerta: 17). La preocupación por la enseñanza bilingüe es enfatizada tanto por las comunidades que poseen lenguas en riesgo como aquellas que no, porque se trata de un aspecto ligado al fortalecimiento de la identidad. Traducido a prácticas esto supone diferentes tipos de retos: de enseñanza, de aprendizaje, así como de preservación y formalización de la escritura.

Todas las comunidades tienen razones para pedir que la lengua ocupe un lugar preponderante en la escuela, sin que esto quiera decir que se abandone la enseñanza del español: "los mandamos para que aprendan a comprender y a hablar bien el español sin olvidar su lengua indígena" (Guadalupe Ocotán: 16). Algunas comunidades lo manifiestan porque la escuela es un espacio donde el español se impone y "lo que preocupa es el caso de los niños que sólo quieren hablar español" (Santa María Las Nieves: 105). Otras, porque "los alumnos hablan un poco la lengua materna, pero no saben escribir en su propia lengua" (Mesa Blanca: 11). En las que la lengua presenta gran vitalidad las reflexiones se centran en la "lengua materna tanto hablada como escrita es lo que está como prioritario [...] para que no pase como ahora que hablamos y escribimos revolviendo las diversas variantes" (Jesús María: 19).

Entre las razones para preservar la lengua, las comunidades aluden principalmente a cuestiones de identidad, convivencia e incluso a necesidades de inserción laboral: "debemos enseñarles a respetar la lengua y que la hablen, ¿si no la hablan, qué? ¿Quiénes son si ni siquiera tiene su lengua materna?" (Mesa del Nayar: 30). Por lo tanto, el docente debe, "primer punto: ser bilingüe" (Tapotzingo: 29), por lo que se entiende que "la institución pública encargada de las instituciones educativas debe contratar maestros que hablen tanto español como zapoteco" (Buena Vista: 12). Sin embargo, todavía esto parece muy lejano, o como dicen: "es un sueño de nuestra comunidad tener profesores que sean bilingües (San Pedro Jaltepetongo: 36). Para las comunidades no es suficiente un maestro bilingüe, pues, aun sabiendo la lengua, algunos de ellos no la enseñan. Por ello la demanda de que sean "indígenas y enseñar el Pa Ipcai, ya que los maestros se dicen ser bilingües [pero] no enseñan la lengua a los niños" (La Huerta: 14).



El problema del desconocimiento de maestros y niños de una lengua común es abordado por padres y estudiantes. Es elocuente el malestar que produce en los estudiantes este desencuentro. Dice una niña: “no me gusta venir a la escuela, porque no entiendo (se refiere a la lengua) y me da sueño” (Luquillo: 5).

Los padres piden que se reconozca “que muchos niños pequeños todavía no saben hablar español”, y si el maestro no puede comunicarse con ellos es muy difícil para los niños y para el mismo maestro tanto enseñar como aprender” (Santa María Las Nieves: 58). Eso hace que “aunque sea muy buen maestro, pero si no es hablante de la lengua de la comunidad... es un gran problema para la comunidad” (Mesa Blanca: 11). Para la tarea escolar, este desconocimiento es clave en la ampliación de la brecha del rezago: “si el profesor no conoce nuestra lengua aunque tenga las ganas de enseñar, tenga el espíritu de sacrificio, que radica en batallar con los niños” no se lograrán los objetivos “porque algunos niños no hablan español, no llegan a entender inmediatamente lo que quiere decir el profesor” (San Pedro Jaltepetongo: 36). De este modo, se considera que “es muy difícil para nosotros que la educación avance” cuando no se ha tenido “ningún maestro guarijío” (Mesa colorada: 14).

Otro de los problemas que los pueblos enfrentan es el de pasar de la oralidad a la lectura y escritura de su lengua. Las comunidades perciben que “los maestros que mandan a la comunidad no quieren enseñarles a los niños a escribir y leer la lengua materna porque ni ellos lo saben hacer” (Yozondacua: 21). En este sentido, una buena enseñanza no sólo es bilingüe en la oralidad, sino que es aquella en la que “sus hijos aprendan a leer y escribir” en su lengua (San Juan: 15). Saben que esto es un desafío muy grande para el sistema educativo porque, como dicen algunas comunidades, “la escritura —en referencia al Ch’ol, pero sucede con muchas otras lenguas— es difícil”, existen muchos debates acerca de sus reglas: “por ello que en nuestra escritura hay fallas con los variantes dialectales y se debe de ver con cuidado” (Ejido San Miguel: 6).

Preservar la lengua y fortalecer los valores ancestrales es una necesidad de las comunidades, y también un ámbito de competencia de la escuela. Lo primero es comprender que las comunidades tienen la preocupación de no perder su cultura, y la lengua es fundamental en ese proceso. Para algunas comunidades, la consulta fue un momento para compartir el malestar por la pérdida de la lengua, algo que no pueden desvincular de la escuela: “los jóvenes ya no quieren hablar en tsotsil, se avergüenzan de hablarlo” (Luquillo: 8). El deseo es profundo: “nuestra lengua no se debe de perder” (Santa María Las Nieves: 73), porque “es materna y nuestros padres nos crearon con esa lengua” (Mesa Colorada: 14). De este modo, buscan “reaprender nuestra lengua para tener nuestro camino propio” (Miguel Hidalgo Chichauaxtla: 11).



Esto quiere decir que “al contrario” de abandonar la lengua, quieren “rescatarla para que nuestros hijos no dejen de hablarla” (Mesa Colorada: 14). De este modo, en las comunidades en las que la lengua se encuentra erosionada, la escuela es vista como “un espacio interesante para leer, escribir y aprender lengua indígena” (Choacahui: 55) como segunda lengua.

3.3 Participar en las decisiones escolares

Otra reflexión en la Consulta tiene que ver con el vínculo entre la escuela y la comunidad. Existe un deseo de ampliar esta relación, ya sea “porque alguna autoridad [educativa] venga a visitar la comunidad para que platique con nosotros y escuche los problemas que tenemos con la educación” (Mesa Blanca: 10 y 11), o porque las comunidades aumenten su participación en las tareas cotidianas de la escuela. En este sentido, muchos padres mostraron su disposición para participar en la escuela, y su deseo de estar al pendiente de los aprendizajes de los niños, lo que en general se vincula con el interés que tienen en mejorar el modelo educativo. Hay una aceptación de que en buena parte, en lo escolar también “la responsabilidad, está en nosotros” (San José Miahuatlán: 13), ya que “los padres de familia deben de ver si la escuela tiene todo lo que se necesita y si están funcionando de manera adecuada” (Mesa del Nayar: 34). Aseguran que a “la comunidad siempre le ha interesado el trabajo que hace la escuela”, y que en muchos casos fueron activos solicitantes y gestores de los planteles que tienen en la actualidad: “nosotros mismos tuvimos que solicitar a las autoridades educativas que nos dieran la clave para iniciar nuestra propia escuela” (Xajay: 32).

Esta participación, en la visión comunitaria, se expresa desde las tareas de seguimiento y estímulo a los niños y niñas, la colaboración con los maestros y directores, hasta “arreglando los techos, pintando los salones, que se beneficie la escuela arreglando todo lo que se pueda” (Miguel Hidalgo Chichahuaxtla: 60), pero también busca ampliarse hacia aspectos nodales a los que los padres tienen derecho, como es el seguimiento y la participación en lo académico, como “saber qué es lo que realmente están estudiando” (Santa María Las Nieves: 81), “viendo cómo trabajan los niños” (Huillorare: 16), o “inculcando la práctica de valores en la escuela” (Cabeza de Arroyo Nuevo: 7). En este sentido, las comunidades se proponen colaborar con aquello que les demandan a los maestros, es decir, en lo que hace a la intensificación del vínculo entre la escuela, la comunidad y su cultura, pero también buscan que los maestros reconozcan a los “mayores que tienen mucho conocimiento de nuestra cultura” (Santa Catarina Cuexcomatitlán: 25), y pueden también participar “enseñándoles las costumbres, ir a darles clases, pláticas sobre el idioma de aquí, de cómo era la vida de antes, de personajes importantes de aquí de la comunidad que aportaron e hicieron algo aquí” (La Huerta: 33).



En algunas comunidades les interesa formar algún tipo de órgano comunitario con capacidad de supervisar las tareas de la escuela: “una comisión de cuatro personas que se encarguen de vigilar la asistencia puntal de los maestros” (Yozondacua: 49), o un “comité de padres de familia” que colabore con los maestros y que pueda informarse acerca de “la educación que están recibiendo nuestros niños, niñas y jóvenes” (Cerro Central: 28). Se trata de aumentar la interlocución entre los docentes, autoridades educativas, padres y madres, niños, niñas y adolescentes: quieren “hacer acuerdos para enseñar la lengua” (San Juan: 16), “conocer cuál es el avance o los atrasos que tienen cada uno de nuestros hijos” (San Pedro Jaltepetongo: 47), que “los alumnos pueden dar sus opiniones [de] si los servicios que hay en la escuela les sirve o no” (Mesa del Nayar: 34).

Participar en el seguimiento de la labor docente es una de las grandes exigencias de las comunidades, tanto como una asunción de su propia responsabilidad, como de demanda a las autoridades y maestros: “nosotros que somos padres de familia es necesario que exijamos más, tanto a los maestros como al gobierno, para que los maestros enseñen el horario completo, porque a veces abandonan a la escuela y nadie dice nada” (San Pedro Jaltepetongo: 30). En este sentido les parece que “es muy importante” hablar con los profesores de estos problemas, “porque si [a] los profesores no [se] les dice, hacen lo que a ellos se les da la gana” (Florijomel: 23). A la vez, debe reconocerse que no todas las comunidades encuentran en la escuela un espacio de conversación amigable, y algunos padres sienten “miedo a hablar sobre la escuela, tenemos miedo a hablar” (Xocen: 23), por lo que esta participación debe ser estimulada.

3.4 Eliminar la discriminación y los obstáculos que se tienen para colaborar

Algunas comunidades consideran que la discriminación sucedía “antes”, cuando “a los maestros no les gustaba el otomí... o sea que odiaban a la gente indígena... nos humillaban, pues” (Xajay: 35); pero otras consideran que esta situación existe todavía: “los maestros discriminan tanto al alumno como el padre o madre de familia” (Buena Vista: 20). Es más frecuente con el trato que reciben de las autoridades de supervisión: “varios padres de familia hemos pasado de que vamos a la supervisión, vamos aquí al municipio a pedir ayuda y nos cierran las puertas prácticamente... y decimos: ‘somos y venimos de la escuela indígena náhuatl’, y nos hacen así como a un lado” (Santa Catarina del Monte: 91). Se trata de un problema que emerge en las apreciaciones del contexto escolar: “a mí me dijeron: ‘porque son huicholitos les damos preferencia, aunque no sepan nada tienen que entrar a estudiar’” (Tuxpan de Bolaños: 51), o “—¿Y tú de dónde vienes? —¿Yo?, de la escuela náhuatl. —Ah, allá son bien burros” (Santa Catarina del Monte: 96).



La discriminación tiene muchas facetas y se expresa de muchos modos. Uno de ellos es el que podría considerarse el abuso de autoridad. Los golpes son una expresión de ello y las comunidades que lo refirieron piden un maestro que no maltrate, que no golpee, que no sea regañón, que respete a los estudiantes. "Los maestros han cometido muchos errores y han maltratado mucho a nuestros hijos" (Santa María las Nieves: 84). O como dicen algunos niños: "nos grita, nos regaña y nos avienta los gises" (Florijomel: 14). "Es que muchos maestros hacen eso, regañarlos en lugar de corregirlos, no te dicen cómo remediarlo o cómo hacerle para no volver a incurrir en eso. Te pasan a botar en el camino. Ése es el problema, que no es una educación que nos forme, sino que sólo nos enseña a obedecer" (Santo Tomas Ajusco: 13). Aunque pocas, algunas comunidades denunciaron prácticas de corrupción como el pedir dinero a los alumnos y a los padres para mejorar las calificaciones (Santo Tomás Ajusco: 9), la venta de libros y materiales gratuitos por parte de las autoridades escolares (Xocen: 20), los sobornos y los favoritismos (Colonia Morelos: 42).

Hay muchas comunidades que perciben que la escuela produce desajustes en la forma de vida comunitaria, que así como debe preparar para la vida en la ciudad, en algunos casos, "la escuela nos aleja de nuestros hijos" (Hoteoch: 19), y es necesario que ésta establezca una continuidad entre escuela y comunidad: "que se enriquezca en la escuela la educación que ya traen de sus casas" (San Juan: 15).

Una de las consecuencias más lamentables se da cuando desde la escuela se inhiben o castigan los aprendizajes de los saberes locales. Las comunidades perciben que sus hijos no están aprendiendo, y se lamentan porque sienten que es un sacrificio doble: ni se aprenden los contenidos escolares ni los comunitarios: "No, no nos lo permite, porque no podemos aprender bien las cosas de la tradición, ya no podemos entender las cosas de nuestras divinidades ni entenderles, nomás nuestra vista está en las cosas de la escuela, y tampoco entendemos lo que nos enseñan los maestros porque ya no enseñan bien" (Tuxpan de Bolaños: 77). "Los niños aprenden que eso que dicen los libros es lo único bueno, y lo que la comunidad enseña lo dejan como si no fuera algo útil. Como resultado se da que no saben bien lo que dicen los libros y tampoco saben las cosas de la comunidad" (Rejogochi: 10).

Una escuela que no incorpora el sistema de necesidades locales y valora las prácticas y horizontes comunitarios puede producir efectos que resultan desintegradores. No es posible responsabilizar a la escuela de las desigualdades económicas y culturales que hoy afectan a las comunidades indígenas del país, pero sí es posible pedir que asuman la demanda de una mayor complementariedad entre los conocimientos escolares y los valores comunitarios, la cual puede resolverse con una colaboración más estrecha entre maestros y padres. No obstante su deseo de participar en la enseñanza de la lengua, en los conocimientos



tradicionales, y en lo que hace a la historia comunitaria, se presentan obstáculos y desencuentros al momento de acordar las tareas necesarias para acompañar a sus hijos. Entre estos obstáculos pueden señalarse las demandas de que los padres y madres apoyen a sus hijos en el aprendizaje de contenidos que desconocen, lo que produce una frustración, y a la vez, con frecuencia, una descalificación de los padres y sus saberes: "el director dice: 'no les das ni les enseñas en tu casa', pero nosotros no tenemos estudios. Como entonces voy a enseñar al niño, no tengo estudios" (Xocen: 21). Una madre describe la situación: "les dejan tarea: 'hagan de la página 32 y 37'. Nomás y uno les tiene que ayudar, y no les explican nada, y uno se queda en *shock* porque no entiende" (La Huerta: 30).

La demanda de los maestros, en ocasiones parece confundir roles de maestros y padres en la enseñanza: "que por eso nosotros en nuestras casas tenemos que enseñarles a nuestros hijos, dicen [los maestros] que los padres de los niños les tienen que enseñar y ellos sólo van a ayudar o apoyar: 'miren como están las letras y así le dicen que escriban', nos dicen... nosotros a veces ni sabemos leer ni escribir" (La Chuparrosa: 12). Para enfrentar estas dificultades "lo que nosotros pedimos [es] que nos den unas clases; a la mejor pues ya nosotros le entenderíamos un poco" (El Boxo: 9).

Los resultados presentados en este apartado resaltan la importancia de la cultura indígena como el centro de la escuela que esperan las comunidades. Apuntan a un modelo pedagógico que promueva y recupere los valores comunitarios y que utilice y promueva la enseñanza en la lengua local, pero que también apoye la proyección de la comunidad hacia un futuro sostenible en armonía con la sociedad nacional. Muestran la aspiración a una escuela que no discrimine a los niños, niñas, adolescentes y padres de familia indígenas y que permita la participación de los miembros de la comunidad en las decisiones escolares. ■





CAPÍTULO 4

LA ESCUELA DE LA COMUNIDAD

4

Las siguientes páginas agrupan los resultados de la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa según los componentes del sistema educativo. Los aspectos mencionados en el capítulo anterior no se vuelven a mencionar para facilitar la lectura, por lo que se da por sentado el lugar que tienen el proyecto de fortalecer a la comunidad a través de la educación, colocando en el centro de ésta el aprendizaje de la lengua, la preservación de los valores comunitarios, etcétera.

4.1 Contenidos, conocimientos y saberes

Las comunidades indígenas reflexionaron sobre la importancia que deberían adquirir los saberes, prácticas y valores comunitarios en la escuela, sin que esto vaya en detrimento de su deseo de que sus hijos obtengan de la escuela una serie de conocimientos básicos como “que sepan los conocimientos y saberes de nuestros ancestros, pero que también sepan el español” (San Pedro Jaltepetongo: 16). Se trata de encontrar espacios para que estos conocimientos fundamentales se combinen con la realidad del proyecto de la comunidad: “aprendemos las materias, pero también [los maestros] deberían de enseñar de nuestra cultura” (Mesa del Nayar: 6), “que se dé información de la historia de nuestros antepasados, que se incluyan los saberes comunitarios” (Rejogochi: 7), “que no se cambie y pierda los saberes de nuestros ancestros, costumbres y fiestas, queremos seguir con lo nuestro” (Tuxpan de Bolaños: 9). Las comunidades señalan también el modo en que esto puede hacerse: invitando a “todos los de la comunidad [...] para que nos enseñen en la escuela, ya que ellos saben mucho más” (Hoteoch: 15).

Renovar el vínculo y establecer nuevas relaciones de participación entre la escuela y comunidad son el desafío que se está planteando. Como resultado de las reflexiones, las comunidades proponen que la escuela ocupe los espacios comunitarios como escenarios de aprendizajes, y también que se permita la participación de la comunidad en la escuela. Proponen como inicio que “en las actividades que se llaman extracurriculares, ahí es donde se debe



pues de abarcar para tratar de cubrir todas las áreas acá en nuestra comunidad y que son importantes tanto en lo cultural, en lo artístico, en lo agrícola y así pues sea más completa la educación para nuestro pueblo” (Santa María Nativitas Coatlán: 81). La demanda de que los niños se apoyen en la escuela para aprender cuestiones de la vida comunitaria está vinculada con la necesidad de preservar conocimientos clave, como el calendario agrícola y ritual porque hay “poca gente que sabe leer el calendario, la mayoría son los ancianos, creemos que es importante que los niños aprendan y conozcan el calendario porque si no se va a perder”. Y que sean saberes que se incorporen a la cotidianidad de la escuela: “que lo respeten y lo pongan en práctica como lo hacen los ancianos” (Luquilhó: 12). Hay comunidades que quieren que la escuela los acompañe en la sistematización: “nos ayudarían más a todos si reunieran los saberes de la comunidad y así mismo dieran la enseñanza de lo propio a nuestros niños” (Tuxpan de Bolaños: 14-15).

La idea de que la escuela se abra a la comunidad se manifiesta en la demanda de que los maestros se incorporen a las prácticas comunitarias y a la insistencia de que los padres quieren colaborar académicamente con lo que saben. En el primer sentido se pide “que dentro de la escuela hagan actividades didácticas donde se les mencionen los usos y costumbres [...] que lleven a los niños de excursión y que les muestren los parajes y la historia o leyendas” (Santo Tomás Ajusco: 43), pues parte de los contenidos deberían ser “de cómo era la vida de antes, de personajes importantes de aquí de la comunidad que aportaron e hicieron algo aquí” (La Huerta: 33). Quieren que se hable de “nuestro pasado [...], eso se debe de agregar en la escuela, los niños deben de saber por qué viven o por qué estudian” (Ojo de Agua de Cuauhtémoc: 16). El calendario agrícola y ritual regula la reproducción social de las comunidades por lo que hay comunidades que solicitan que la escuela entienda que “en momentos especiales ocupamos a nuestros hijos e hijas y sobre eso mi corazón opina que ellos, nuestros niños, sigan a un lado de nosotros acompañándonos en nuestras ceremonias. Así debe de ser” (Tuxpan de Bolaños: 9).

Las comunidades quieren diversificar los aprendizajes que se imparten, recuperando aspectos culturales y del medio ambiente que les sirva para la vida. Quieren que sus hijos hablen y escriban en su lengua y en español, que sean educados de acuerdo a sus valores y memorias, reproduciendo sus saberes agrícolas, artesanales, rituales, sus conocimientos de medicina tradicional, de la naturaleza, sus artes populares, etcétera. Las reflexiones que surgieron en la Consulta sirven para delinear estos campos de interés y de saberes diferentes. Las razones para esta recuperación son múltiples; por un lado, la supervivencia de lo comunitario, como se ha dicho, el sentido común que lleva a pensar que hay que aprender lo que es necesario para la vida. Una madre reflexiona: “la escuela no les ha permitido aprender lo que su mamá sabe de la vida en la comunidad (bordar, tejer, etcétera) que les serviría para cuando



ellas salgan de la escuela y tengan que enfrentar a la realidad de la vida” (Cerro Central: 17). Además las comunidades quieren que la escuela privilegie ciertos aprendizajes que están vinculados a necesidades específicas, como pueden ser los cuidados del bosque o del medioambiente. Por ejemplo, “sería bueno que enseñaran de cómo trabajar en el campo... pues la tierra se está erosionando”. También a “reorientar las actividades de plantación de lechuguilla, árboles nativos de la región como el mezquite, el pirú” (Ushteje: 31).

Se pide que “la escuela incorpore temas como la siembra del maíz para mejorar su rendimiento o para recuperar la milpa tradicional; las técnicas de trabajo de campo, la utilización de herramientas, el sistema de tlacocol, la pizca, cálculo de la cosecha y otras actividades que se realizan dentro de la comunidad para que los niños y jóvenes no pierdan el interés en ellos” (Yozondacua. 47), porque reconocen no sólo sus particularidades culturales, sino su actividad económica como agricultores, al tiempo que recuperan lo que sirve e incorporan lo que puede mejorar esta actividad. Así, es necesario “que aprendan casi con exactitud los pasos para barbechar el campo y así poder cultivar una buena siembra” (La Libertad: 68). Que no se pierda, por ejemplo, el saber de “en qué tiempo se limpia la milpa, en qué tiempo se corta el café, en qué tiempo se siembra el maíz, cómo está la luna para sembrar el maíz” (Ojo de Agua de Cuauhtémoc: 18). En estas demandas se presentan no sólo la preservación de saberes prácticos, pues hay que considerar que los pueblos indígenas tienen una relación particular con la naturaleza y la tierra como categoría que organiza el pensamiento.

Consideran que hay que “enseñarles el gusto y el interés por nuestra forma de vida”, y del mismo modo, generar el “interés de los maestros por enseñar a bordar, tejer cestos para el corte de café” (Cerro Central: 17), que son las cosas que se hacen en esta comunidad. En otras, “algunos señores consideran que para que la enseñanza sea buena, no solamente se tiene que enseñar letras a los alumnos, sino que también se les enseñe a dibujar, a pintar, a hacer máscaras y también que en la escuela se les enseñe a tejer en telar de cintura”. Asimismo, “algunas señoras dicen que es muy importante que se integren los conocimientos sobre la medicina tradicional” (Cabeza de Arroyo Nuevo: 7 y 8), y que los niños “conocieran las plantas medicinales” (Santa María de las Nieves: 75). Las demandas suponen tanto una revalorización de los saberes comunitarios, como una conciencia de que lo propio es fundamental, y de aquello que hace a su identidad como pueblo: “me gustaría que en la escuela tomaran más en cuenta las tradiciones y la vestimenta” (San José Miahuatlán: 28).

Por su parte, los niños quieren “incorporar contenidos sobre la fauna y la flora del área”, y una forma de hacerlo sería que “en los libros se deben incorporar los animales que hay en el pueblo o en el área o en la región, para que los alumnos aprendan su nombre y los conozcan” (Cabeza de Arroyo Nuevo: 8). Quieren también que se le enseñe “todo del arroyo y los cerros



sagrados" (Santa Catarina: 33), o aprender "la danza del venado" (Cinco de Mayo: 82), quieren "dibujar la danza de los moros, la cual desean sea tomada en cuenta en la escuela como una costumbre de su comunidad" (Yozondacua: 62).

La introducción y manejo de tecnologías que ayuden a mejorar los saberes y prácticas comunitarias, es otra de las necesidades que las comunidades expresaron para que sus hijos "aprendan a utilizar las nuevas tecnologías que la sociedad nos está imponiendo" (Yozondacua: 55), "la escuela debería de enseñar eso de computación" (Florijomel: 11). Estos conocimientos son valorados para "conseguir empleo" (San Pedro Jaltepetongo: 35), porque "utilizar algunas computadoras [...] facilita para hacer algunas cosas en otros niveles más altos, por decir que en la secundaria y bachillerato" (Miguel Hidalgo Chichauatlá: 21). También piensan que el aprendizaje de tecnologías sirve para promover diversas iniciativas productivas, como "el proyecto de vacas lecheras" (Santa Catarina: 7).

Las comunidades perciben como necesidad que las nuevas generaciones cuenten con lo necesario para la comunicación con el contexto nacional e internacional, siendo el aprendizaje del español uno de los elementos centrales. No sólo entienden que se debe conservar y mejorar su enseñanza, sino que es una de las finalidades que tiene la escuela. De este modo, hay comunidades que señalan que los niños "van a la escuela (para) que aprendan hablar bien el español, que tanto se necesita para conocer lo que pasa en nuestro país y en el mundo" (Cerro Central: 22-23). Esto les permitiría "salir fuera de la comunidad a trabajar y ayudar a sus familiares en los gastos de la casa" (Yozondacua: 27). También hay comunidades que desean aprender inglés en la escuela primaria que ayude en la trayectoria escolar, ya que saben que en la secundaria esta asignatura es obligatoria. En este sentido, hay comunidades que quieren que "el inglés que se enseñe desde la primaria" (Xajay: 6), y que el niño "aprenda español, que aprenda inglés" (Xocen: 8).

4.2 El docente comunitario

En las asambleas comunitarias se discutió acerca de la naturaleza del docente. Como se mencionó al principio, fue muy reiterada la preocupación de tener un maestro que cumpla con los reglamentos que han establecido las autoridades escolares, que pertenezca al mismo pueblo, que, además de hablar, enseñe la lengua de la comunidad, que tenga una perspectiva intercultural, que permita abrir la escuela a la comunidad.¹

¹ Se abordaron estos asuntos en el apartado de "Expectativas comunitarias": 3.1, 3.2 y 3.3. Sin embargo, se reiteran en este capítulo con el fin de no perder de vista que son actividades que las comunidades demandan a los docentes.



Las comunidades definieron los atributos personales y profesionales del docente. Demandan un maestro respetuoso de la comunidad y la cultura. Un maestro humilde, equitativo, responsable, íntegro, con vocación, comprometido con el aprendizaje de los niños, con cualidades didácticas, formado y con capacidad de construir conocimientos con la comunidad. Un maestro "que es sencillo, que respeta y entiende nuestra vida, por lo tanto debe ser un maestro comprensivo, que enseñe bien a los niños, que cumpla con su trabajo y que sea responsable" (Santa María Candelaria: 12). Maestros que dan el ejemplo, "que realmente trabajen conforme a lo que son, educadores, mostrando dentro y fuera de salón de clases la educación que tienen, respetando las costumbres y tradiciones de la comunidad" (Jerusalén: 38). El buen maestro "debe mostrarse alegre al trabajar" (Choacahui: 62), "maneja la escuela con mucha transparencia" (Santa María Las Nieves: 82), "tiene que ser amable, ayudante, respetuoso, tener una buena conducta, tener buena disciplina" (Mesa del Nayar: 5). Además, debe ser un maestro que sea equitativo, que no tenga "preferencias con sus alumnos" (Colonia Morelos: 41), para él, "todos los alumnos son iguales, sepan más o sepan menos" (El Boxo: 24).

Dentro de los atributos profesionales deseados, un buen docente: "sabe lo que enseña, y siempre tiene presente que su trabajo es enseñar; es puntual, respeta el horario y se prepara para dar clases" (Miguel Hidalgo Chichahuaxtla: 28). En muchos casos se hizo evidente que las comunidades dudan de la formación del maestro, pues para ellos cuestiones como el respeto o la humildad son el fruto de una buena educación. Demandan que estén "bien capacitados para que sean humildes" (Tapotzingo: 32). Especialmente, "consideran que la responsabilidad y el compromiso del maestro con la educación deben ser los elementos básicos para que sean considerados buenos maestros" (Cabeza de Arroyo Nuevo: 17). "Debe haber una vocación de enseñar, debe haber mucha paciencia" (La Libertad: 45), "y tener a su trabajo como sagrado" (Miguel Hidalgo Chichahuaxtla: 26). Quieren que sean nombrados "por vocación, no por necesidad o porque heredaron una plaza" (Cerro Central: 51). Quieren un maestro que esté cerca de los estudiantes, "que revise y que corrija" (Santo Tomás Ajusco: 14), "que no se entretenga en otras cosas en la hora de clases" (Colonia Morelos: 26), "que si ve que su alumno no está aprendiendo, tiene que preguntar o decirle: ¿qué te está pasando?, ¿qué tienes?, o ¿en qué te puedo ayudar para que puedas resolver tus problemas y puedas poner atención?" (El Boxo: 54). Es decir, se trata de un maestro que entiende las condiciones de sus alumnos y se compromete con ellos, que los orienta y que dialoga con los padres cuando observa que tienen dificultades para aprender.

El perfil del docente debe ser comunitario e intercultural: "que no nada más tengan el conocimiento académico sino el conocimiento del entorno donde están enseñando, que sepan todo lo relacionado a su comunidad como agricultura, idioma, historia y otros conocimientos" (Miguel Hidalgo Chichahuaxtla: 36). En este sentido, se trata de "profesores con un pensamiento



múltiple o multicultural” (Nejapa de Madero: 9), pues deben trabajar “en la inclusión de las dos culturas: la mestiza y la indígena” (Jesús María: 15). Se requieren maestros que “se preocupan por conocer qué es lo que aprenden los niños en sus casas” (Santa María Las Nieves: 76), y a los que les “interesa lo que a nosotros nos gusta” (Santa Catarina del Monte: 71).

4.3 Docentes que saben y saben enseñar

Una de las grandes preocupaciones de las comunidades es que las maestras y los maestros mejoren su trabajo en el aula, ya que observan deficiencias tanto en el dominio de los contenidos, como en las estrategias didácticas, y el manejo de grupos. Esta conclusión es visible por las deficiencias de aprendizaje de las y los estudiantes. Se mencionó, en varias oportunidades, que los alumnos tienen dificultades para aprender, a veces por el manejo de la lengua; otras, por la falta de disposición del docente para explicar o profundizar sobre el tema; y en algunas más, por la falta de estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje. Hay niños que se quejan de que “los maestros no explican bien” y piden que “en lo que no entendamos nos vuelva a explicar y podamos aprender” (Yozondacua: 101), porque “una buena enseñanza es cuando los maestros nos saben explicar bien, cuando hacemos ejercicios, cuando comprendemos los temas que nos explican” (Santa María las Nieves: 56). Para ello es necesario que “sepa enseñar lo que sabe” (Santa María las Nieves: 41). Los buenos maestros deben ser capaces de encontrar “alternativas para que los alumnos aprendan” (La Chuparroza: 32). Entre esas alternativas, las comunidades dicen: que “pongan dinámicas” (Cerro Central: 43), que “genere momentos dentro y fuera de la escuela para mantener interacciones activas” (Colonia Morelos: 41), que “cambie sus rutinas y ambientes de clase, porque no todos aprendemos con la misma rapidez y forma” (Tzumuc: 40).

4.4 Más maestros y directores

Los consultados no están de acuerdo con la existencia de escuelas multigrado y manifestaron la necesidad de contar con más personal docente: “una buena escuela también es que tengan maestros, porque no tiene caso que haya una buena escuela bonita, y todo lo tenga, cuando no tiene maestro” (El Boxo: 30). Entre las comunidades consultadas, hay algunas que tienen escuelas en las que hay “tres maestros y ellos le dan clases a los seis grupos, dos grupos por maestro, además uno de ellos la hace también de director” (Xajay: 58). Existe además un malestar con las escuelas de un solo docente: “no me gusta que la escuela sea multigrado, que sólo haya dos salones, porque somos muchos y no podemos estudiar” (Yozondacua: 75). Sienten que “aprenden mejor si el maestro atiende un solo grupo” (El Boxo: 30). Perciben que



este rol no puede compartirse con las funciones de estar al frente de la escuela: un buen director "sería alguien que no estuviera frente a un grupo, un director que solo fuera director" (Santa Catarina: 16).

4.5 Materiales

Las comunidades demandan que los materiales y libros de texto sean bilingües en la variante de la comunidad y que incorporen contenidos locales. Materiales "adecuados a los grados de los alumnos" (Colonia Morelos: 32) que deben "tomar en cuenta lo que hay en la comunidad, lo que se vive o se ve a diario" (Xajay: 70). Opinaron que "vienen escritos en español y no entendemos lo que dice" (Naxoch': 33), de modo que quisieran algún día tener "materiales suficientes en la lengua" (Luquilha': 6), "en español y tsotsil" (Luquilha': 9), en la que es "nuestra propia lengua" (Tapotzingo: 33), "para enseñar en triqui" (Miguel Hidalgo Chicahuaxtla: 39), etcétera. Los miembros de las comunidades se ofrecen para valorar sus contenidos mediante la constitución de un "comité" o mediante las opiniones de "un niño o una niña, y cada vez que termine el ciclo escolar" (Santa María Candelaria: 21).

Los libros o textos deben de incorporar información de la comunidad como "fotos y dibujos de animales y plantas que existen en el área amuzga", y eliminar "fotos o dibujos de animales que viven en otros países" (Cabeza de Arroyo Nuevo: 10). Quisieran que "se hicieran libros específicamente de nuestra comunidad [...] con cosas de la región, que hablara del Pa Ipai" (Santa Catarina: 20), que tuviera "información de la gente de aquí, para que no se pierdan los conocimientos" (La Huerta: 30). Claro que el docente, dicen, también podría contextualizar el contenido de los textos "porque cuando en un libro se ven las partes de una planta que ni hay en el pueblo, pues sería mejor llevarlos a ver las plantas que nacen y que hay en su pueblo y ahí llevar a cabo la clase y el desarrollo de los contenidos" (Santa Catarina del Monte: 41).

Otro problema emergente es el de la disponibilidad de materiales, porque algunas aseguran que "no [se] tiene material puntual, ni siquiera el plan y programa lo tienen en original. El maestro tiene que fotocopiar documentos para su enseñanza" (Santa Catarina del Monte: 88), o no llegan a tiempo, por lo que se dice que se debe "enviar desde el inicio del periodo escolar, porque los jóvenes no tienen otro" (Jerusalén: 17). "Los libros no son nuevos, son libros reusados en el periodo escolar anterior", por lo que en ocasiones, se piden "libros nuevos" (San Pedro Jaltepetongo: 48), "pizarrón, computadoras, mesabancos" (Miguel Hidalgo Chicahuaxtla: 87).



4.6 Directores: gestión y comunicación interna

Las comunidades consideran que una buena escuela es aquella donde directivos, maestros y padres de familia trabajan en armonía. Creen que un síntoma del funcionamiento de la escuela es cuando los maestros comparten problemas y soluciones. Aunque la tarea de establecer lazos de colaboración, así como las de gestionar y supervisar, es del director. Como se ha dicho para el caso del maestro, preferirían que los directores sean miembros de la comunidad: "no un mestizo", sino alguien que les hable en su lengua (Santa Catarina Cuexcomatlán: 21).

Además, la preocupación es que si son directores no sean maestros, porque "su función es orientar y aconsejar a los maestros" (Mesa del Nayar: 17), "vigilar el trabajo del maestro" (Santa María Las Nieves: 107), "estar checando o visitando a sus maestros y alumnos" (Jerusalén: 39). Un buen director debe constatar que el "trabajo que desempeña el maestro en la enseñanza" es el óptimo (Mesa Blanca: 13). Por esa razón, debe ir "salón en salón haciendo preguntas, como haciendo un cuestionario para ir evaluando lo que íbamos aprendiendo, al igual que si nos enseñaba bien el maestro" (Xajay: 26). Hay casos donde "el maestro es a la vez director", y "no recibe salario de director, sino de maestro" (Florijomel: 27).

En cuanto a sus atributos humanos, el director es "una persona responsable, amable, humilde y que sepa atender y dar buenos consejos a los alumnos y las alumnas, así como los padres de familia" (Mesa del Nayar: 17). Debe ser un ejemplo, cumplir con "lo que promete, capacitar y dar orientación a los maestros" (Mesa del Nayar: 5). "Los jóvenes piensan que el director debe ser una persona responsable que cumpla con su trabajo, además debe de observar cómo trabajan los maestros" (Cabeza de Arroyo Nuevo: 19). En la comunidad el director es una persona con un cargo importante, es visto como "un sabio que conoce, que tiene experiencia y es respetuoso" (Santa María Candelaria: 12), que sabe que "debe de ayudar no sólo a la escuela, sino a la propia comunidad, ya que es una persona capacitada, para desempeñar distintos roles en la sociedad" (Colonia Morelos: 30).

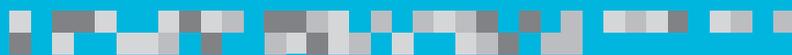
Parte de las tareas del director en la escuela están dirigidas a crear un buen ambiente escolar, colaborativo y ser el vínculo entre padres, maestros, alumnos y comunidad: "platicar adecuadamente con los maestros. El director debe de tener buena relación con los padres de familia" (Ojo de Agua de Cuauhtémoc: 29); debe también ser promotor de "la disciplina" (Santa María Candelaria: 20) y "el trabajo colaborativo entre los maestros y alumnos de la escuela" (Cabeza de Arroyo Nuevo: 19). Para ello, es necesario que conozca "las necesidades del alumno y de los maestros" (El Boxo: 54), que "conozca su campo de trabajo, que tenga pleno conocimiento de los programas de estudios", porque si tiene manejo de los programas de estudio, "podrá exigir a los maestros que cumplan" (San Pedro Jaltepetongo: 40). Estas características



implican que el director pueda relacionarse bien dentro de la escuela y en la comunidad, es decir que "debe de platicar con los padres de familia, deben de presentar su plan de trabajo, cómo van a trabajar [en la escuela]" (Ojo de Agua de Cuauhtémoc: 30).

El director es además un "gestor para el mejoramiento y funcionamiento de la escuela" (Tapotzingo: 35). "Busca apoyo, gestiones [...] pues si un director es bueno, entonces cambia la escuela, pero si no es así, entonces no está haciendo bien" (La Libertad: 29). "Es quien se preocupa y hace gestiones ante las autoridades" (Santa María Las Nieves: 84), y también está pendiente de "las dificultades o los problemas que vive la escuela e inmediatamente acude a las autoridades, a los padres de familia y a los niños" (Santa María Las Nieves: 108). El director debe garantizar que la escuela "este bien pintada, limpia y con una buena vista" (Tapotzingo: 30) y funcionando todos los días.

La escuela que buscan las comunidades consultadas, como se vio en este apartado, nutre los contenidos y materiales del currículo nacional con conocimientos, saberes y prácticas comunitarias. El docente de esta escuela es: amable, sencillo, respetuoso e interesado en el aprendizaje de los estudiantes. Tiene una buena formación pedagógica que le permite favorecer el aprendizaje de diferentes tipos de estudiantes. Es flexible, recupera la vida comunitaria en la escuela y se integra en las prácticas comunitarias. Y, por supuesto, esta escuela tiene suficiente personal para que puedan cumplirse todas sus funciones. ■



CAPÍTULO 5

INFRAESTRUCTURA

5

Dentro de las características que debe tener la oferta educativa se encuentra el nivel más básico, que se refiere al conjunto de elementos y servicios que se consideran necesarios para el funcionamiento de una escuela y el desarrollo de sus actividades: un edificio escolar, planes y programas de enseñanza, así como docentes con las características idóneas para atender la demanda educativa. La disponibilidad (de escuelas, programas de enseñanza y maestros en cantidad suficiente en el país) es considerada la primera obligación del Estado y también lo más costoso del sistema educativo.

La construcción del edificio escolar debe responder a la normatividad establecida tanto para el número de estudiantes como para el nivel escolar al que asisten. En las comunidades indígenas esta normatividad al parecer no se cumple y presenta además problemáticas diversas. Las comunidades refieren que ellos hacen gestiones para lograr "hacer el aula" o para atender problemáticas diversas como resolver problemas como que "la prepa no tiene butacas" (Mesa Colorada: 14-15), o tiene goteras, o le faltan computadoras. Las escuelas presentan estas problemáticas porque se han edificado de manera progresiva, adosando aulas sin considerar el reforzamiento adecuado que garantice la seguridad y condiciones que necesitan los estudiantes para desarrollar sus actividades; estas escuelas, de manera particular, necesitan ser revisadas.

En muchos casos, se trata de espacios "en malas condiciones" (Yozondacua: 46), con "aulas que son de adobe, de madera, techos de lámina, las sillas, mesas, pizarrones, libros, jardines, baños [que] están en muy malas condiciones" (Santa María Candelaria: 15). Hay aulas que "parecen galera para animales porque gotean mucho" (Buena Vista: 25), "salones [que] son de láminas y cuando llueve nos mojamos" (Buena Vista: 31). Las comunidades demandan no sólo baños, sino agua para que estos se mantengan limpios: "baños limpios" (Miguel Hidalgo Chichahuaxtla: 47), que la escuela esté bien, "que tenga baño, que tenga techumbre, que tenga todo para que los niños no tengan calor" (Choacahui: 51). Los baños son un problema especial, ya que en muchos casos no cuentan con personal que les dé mantenimiento, y por lo tanto, hay casos en los que "se encuentran horribles, y que las puertas no sirven,



se encuentran con excremento" (El Desemboque: 35), especialmente por la falta de agua o porque la tubería se encuentra en mal estado.

Estos espacios educativos requieren de equipamiento adecuado, "televisión, computadoras, biblioteca y todo el material didáctico necesario para una buena enseñanza" (Jesús María: 18). Este debe ser funcional y con mantenimiento permanente, en algunos casos "una rehabilitación total, desde las computadoras nuevas, hasta el salón" (Lipuntahuaca: 23).

En resumen, los inmuebles de las comunidades consultadas carecen de la funcionalidad adecuada, algunos de manera grave. Su equipamiento es insuficiente, cuando no inexistente. ■





CAPÍTULO 6

EVALUACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

6

Las siguientes páginas agrupan las opiniones vertidas exclusivamente sobre qué evaluar y cómo hacerlo con relación a los docentes, los directores, la infraestructura, los materiales y los contenidos. Un resumen de estas posturas puede verse en la tabla 4 del anexo.

6.1 Los docentes

El profesor, en contextos indígenas, desempeña su labor bajo la mirada de los miembros de la comunidad, quienes esperan que sus hijos tengan acceso a una buena formación. Los testimonios seleccionados, dan cuenta de la manera en que se aprecia, desde la comunidad, al profesor y su desempeño.

6.1.1 ¿Qué aspectos del trabajo del profesor deben evaluarse?

Las comunidades piensan que se debe evaluar la calidad del trabajo docente. Dicen, en referencia a las pruebas de aprendizaje, que entienden que “el gobierno quiere buenos estudiantes, pero si no hay maestros buenos, ¿cómo van a aprender los niños?”, entonces es importante “que el gobierno vigile a los maestros porque nada más dicen soy maestro pero no se aplican como maestros” (Florijomel: 31). Se debe “evaluar su forma de enseñar” (Nejapa de Madero: 36), su “capacidad de enseñar” (Santa María Candelaria: 20), ver las “estrategias que emplea, si es pasivo o activo” (Choacahui: 37), conocer “las herramientas y materiales de las que se apoyan, considerando las dos lenguas, sin olvidar nuestra cultura” (Santa Catarina Cuexcomatitlán: 25).

Se debe evaluar “si los docentes están incluyéndose en la vida comunitaria” (Jesús María: 18). Señalan que hay que “aplicarles un examen para saber cuánto saben para enseñar bien, que tenga matemáticas, español, ciencias, geografía, historia, cívica, educación física y artística” o que “realicen algún trabajo para así saber qué tanto de conocimiento tienen y lo que



nos transmiten" (Miguel Hidalgo Chichahuaxtla: 38 y 40). En la evaluación hay que incorporar información sobre si "se presenta a trabajar todos los días con sus alumnos, si hace reuniones informativas con los padres de sus alumnos, si deja tarea a sus alumnos y si evalúa a sus alumnos" (Cabeza de Arroyo Nuevo: 16). Y también con la presentación de "un plan de trabajo cada seis meses, evaluar su examen de acuerdo a lo que informa su plan de trabajo" (Nejapa de Madero: 11-12).

6.1.2 ¿Cómo se debe evaluar?

Una primera forma consiste en valorar el desempeño del maestro a partir de las actitudes y aprendizajes de los niños, ya que hay muchas formas de observar el avance. Los padres creen que "se ve si los niños están aprendiendo cuando ellos participen proponiendo, aportando en las mejoras de su comunidad" (Jesús María: 12), y también los niños comentan que "es a través de nosotros, reflejándose en lo que hemos aprendido" (San José Miahuatlán: 41). Pero hay otras formas de evaluar el desempeño de los profesores: "compararlo con los buenos maestros y los que no enseñan bien" (Yozondacua: 40-41), "observando, viendo como manejan la cultura, las reuniones de cada mes" (Choacahui: 50), "con exámenes" (Santa María Candelaria: 20). Como es de interés de la comunidad, sugieren que se haga "conjuntamente con los alumnos para ver cómo se va avanzando, qué se enseña y qué problemas hay" (Santa María Las Nieves: 99).

6.1.3 ¿Quiénes deben evaluar?

Las comunidades manifestaron que "el director tendría que estar checando o visitando a sus maestros y alumnos [...] para que vea el aprovechamiento tanto del maestro como del alumno en el avance del plan de trabajo" (Jerusalén: 38). Otra propuesta es formar un "comité" que deberá "estar muy pegado al maestro" (Cuechod: 58). Los miembros de la comunidad reconocen que "nosotros como padres tendríamos que observar cómo trabaja el maestro, porque es nuestro derecho y una obligación" (Florijomel: 31). En cuanto a la escuela, concluye que ésta debe ser complementaria a la comunidad por lo que señalan "que en las reuniones comunitarias se hable de lo que la escuela está trabajando y lo que resulte se les diga a los maestros" (Rejogochi: 13), además de a "los padres de familia, niños, niñas y jóvenes y la comunidad, que conocen cómo está funcionando la escuela, cómo están enseñando y aprendiendo" (Cerro Central: 26).



6.2 La escuela

6.2.1 ¿Qué se debería de evaluar?

Un asunto fundamental para las comunidades consultadas es evaluar el grado de cumplimiento de las reglas escolares, es decir, que los profesores “respeten los horarios y que no pongan excusas de llegar tarde” (Florijomel: 31), “que no haya mucho ausentismo” (Guadalupe Ocotán: 20), porque “a veces los maestros no acuden a trabajar y los niños se quedan a esperar”. “Es necesario que los maestros tengan un horario completo y que no falten para que los alumnos no pierdan el tiempo en ir y venir” (Tapotzingo: 32). Citaron un ejemplo sobre este problema: “esta semana mi hija no tuvo clases dos días, según la maestra tuvo reunión y el jueves dijo que definitivamente ella no iba a venir a la escuela. Pues ya no, no se presentaron, nadie estuvo. El jueves definitivamente no fueron porque así lo acordaron. Aquí lo vemos con los maestros, cuando hay desfile se toman otro día, pierden el día del desfile y luego otro, pues eso no nos parece correcto. Otra de las cosas que hemos visto es que en los días en el que a ellos les pagan, se toman un día para ir a cobrar y eso no lo reponen” (La Libertad: 21).

La comunidad cree que deben evaluarse el mantenimiento y las condiciones de la infraestructura de la escuela “los baños sucios, no hay agua. Las ventanas rotas...” La existencia del equipamiento: “la computadora y todo tipo de materiales para que el maestro pueda utilizar y el alumno pueda trabajar” (Cuechod: 66). La existencia de la “sala de cómputo”, la “falta libros” (Cerro Central: 38).

Una reflexión importante es la relación entre el número de alumnos y el número de docentes de la escuela, pues “queremos que se asignen más maestros para que atiendan a los niños en nuestra comunidad porque son muchos niños para un solo maestro, y puede que ésta sea la causa por la que no aprenden bien en la escuela” (Yozondacua: 53). Les parece que “no está bien que haya grupos multigrado porque lo maestros no alcanzan a enseñar bien” (Miguel Hidalgo Chichahuaxtla: 10).

6.2.2 ¿Cómo debe evaluarse la escuela?

La evaluación debe realizarse con periodicidad “en constante evaluación en la enseñanza o educación de los alumnos, que no sea una sola vez al año” (Santa Catarina Cuexcomatlán: 13). También puede hacerse a través de “diferentes diagnósticos y evaluaciones en los diversos aspectos de la escuela” (Nejapa de Madero: 1), o mediante “un examen para todos los que conforman la escuela y así sacar un promedio de en qué situaciones se encuentra”



(Miguel Hidalgo Chicahuaxtla: 52). También “se puede evaluar el trabajo de escuela, visitándola, para ver” (Cabeza de Arroyo Nuevo: 20)

6.2.3 ¿Quiénes deben evaluar la escuela?

Las reflexiones consideran distintos actores según la función del docente como docente o como director, por ejemplo: “La evaluación de la escuela debería ser por parte las autoridades tradicionales” (El Desemboque: 15). También es fundamental la tarea de un “supervisor para saber las condiciones en que se encuentra la escuela y así poder mejorarla” (Miguel Hidalgo Chicahuaxtla: 58), “el profesor evalúa a los niños, y al profesor lo evalúa el director, y al director lo evalúa el supervisor y a él la supervisión” (Guadalupe Ocotán: 38). Ante la ausencia de estos controles oficiales, algunas comunidades incluso proponen que “el control de las escuelas debe pasar a las autoridades municipales” (Miguel Hidalgo Chicahuaxtla: 37).

6.3 El director

6.3.1 ¿Qué se debe evaluar?

En cuanto a qué es lo que se debe evaluar, las aportaciones se centran en describir las características que debe tener el director al dirigir una escuela, la forma de relacionarse con los profesores, con la comunidad y la operación de la escuela. Se debe evaluar el trabajo de dirección en cuanto al cumplimiento de las obligaciones propias del cargo de director. Debe evaluarse “cuando un director atiende grupo” (Santa María las Nieves: 85). Se puede evaluar al director tomando en cuenta la manera como organiza el trabajo de la escuela, si “lleva todo el control de la escuela, es responsable y sabe preparar toda la documentación que se requiere, además, es disciplinado tanto con sus maestros como con sus alumnos” (Santa María las Nieves: 60), o la forma como trabaja y si toma en cuenta las quejas que los padres y madres presentan” (Santa María Candelaria: 20). La formación de los alumnos es otro criterio que los participantes sugieren para evaluar al director: “conforme al avance de conocimientos de los alumnos” (Santa Catarina Cuexcomatlán: 13). Además se consideró que se debe evaluar en el manejo de los apoyos económicos que llegan a la escuela y si este “rinde cuentas sobre los recursos que la escuela recibe de los diferentes programas compensatorios” (Cabeza de Arroyo Nuevo: 18).



6.3.2 ¿Cómo se debe evaluar?

El director tiene que ir “dando a conocer los avances o propósitos logrados” (Guadalupe Ocotán: 19) en su gestión. Pero es fundamental el involucramiento de “la autoridad [comunitaria, que] debe vigilar lo que hacen los maestros y lo que hace su director” (Santa María Las Nieves: 107). La participación de “los padres de familia y la comunidad” (Cerro Central: 25), podría servir para “que las autoridades escolares no solapen las malas conductas de los directores” (San José Miahuatlán: 18-19). Tiene que “venir el supervisor” (Lipuntahuaca: 21), “dos veces a la semana” (Miguel Hidalgo Chichahuaxtla: 46).

6.3.3 ¿Quiénes deben evaluar?

El director debe de acercarse a la comunidad para hacer la planeación del trabajo de la escuela para “que todo el pueblo esté al tanto de ver en realidad si planean lo que van a enseñar en la escuela” (Yozondacua: 44). Pero también “los profesores pueden evaluar al director, la forma como trabaja y si toma en cuenta las quejas que los padres y madres presentan” (Santa María Candelaria: 13). Puede ser una evaluación “constante, en cualquier actividad” y puede formarse “un comité de padre(s) de familia o también puede ser en una asamblea general” (Santa María Candelaria: 20).

6.4 Evaluación de contenidos

6.4.1 ¿Qué se debe evaluar?

Las comunidades consideran necesario evaluar la pertinencia de los contenidos escolares actuales porque “los contenidos no son de acuerdo al contexto de la comunidad incluso traen palabras muy complicadas” (Yozondacua: 48); con esta expresión, se refieren a que debe verificarse la adecuación de los contenidos al contexto comunitario y las condiciones de vida de niños, niñas y adolescentes, ya que “vienen cosas para la ciudad y deberían de ser de acuerdo a la comunidad” (Florijomel: 32). En la percepción de los consultados, esto ubica a los estudiantes indígenas en “desventaja, porque los contenidos que se imparten son (decididos y evaluados) a nivel federal, sin tomar en cuenta las condiciones de vida diversas que existen en el país, por eso se ha visto, que cuando se evaluaba con la prueba ENLACE los niños de nuestra región ya no asistían a las escuelas, porque ya sabían que no le entenderían a esa prueba y [por] lo tanto reprobaban, o simplemente no la contestaban, porque no lo comprendían” (Guadalupe Ocotán: 24).



Otro aspecto a evaluar en esta pertinencia de los contenidos es la forma en la que el docente los aborda según las características de su grupo, pues hay opiniones acerca de que “los maestros enseñan contenidos muy complicados a los niños pequeños [...] porque el maestro no valora la edad ni las condiciones de los alumnos” (Santa María Las Nieves: 49); por otra parte, también hay señalamientos acerca de que “en la escuela a los niños los ponen a dibujar y no realizan ejercicios más complicados o de acuerdo al nivel” (Yozondacua: 47). La evaluación de la pertinencia de los contenidos implica la revisión de los planes de estudio. En este sentido proponen incluir contenidos comunitarios: que “los maestros retomen el libro del Me’phaa [...] de cuando se están haciendo las tortillas, de cómo se prepara el café, cómo se solicita el servicio comunitario”, así como la incorporación de “la historia de nuestra comunidad en español y en Me’phaa” (Ojo de Agua de Cuauhtémoc: 12 y 13).

De manera particular, los niños y niñas como resultado de los talleres proponen que se les evalúe el dominio que tienen de su “lengua indígena” (Choacahui: 48): “cuánto sabemos hablar en nuestro idioma” (Tuxpan de Bolaños: 77-78), “nuestra propia cultura, nuestra lengua y los conocimientos que tenemos” (Santa Catarina Cuexcomatitlán: 24); que se evalúen asimismo los conocimientos adquiridos tanto “en la casa y en la escuela” (La Huerta: 23), y las “costumbres y tradiciones” (El Kipor: 9). También importa el “comportamiento de nosotros en la escuela, que se nos evalúe a partir de nuestro comportamiento” (Santa Catarina Cuexcomatitlán: 24). La evaluación debe ser integral, así “los maestros pueden valerse de observar el comportamiento y la responsabilidad de los alumnos” (Cabeza de Arroyo Nuevo: 22).

Las comunidades consultadas se plantean que el maestro debe usar “libros de nuestra propia lengua porque hay cosas que los niños deben de saber de la comunidad” (Tapotzingo: 33), e insisten en que se deben situar los contenidos: “que haya libros de la gente de antes, de gente que sabía” (La Huerta: 30).

6.4.2 ¿Cómo evaluar?

Los consultados opinan que las evaluaciones de los contenidos escolares se deben hacer “aplicando conocimientos en la vida real, con los exámenes, haciendo prácticas, haciendo comprobaciones, realizando investigaciones, comparaciones con otros libros, debates con los compañeros” (Nejapa de Madero: 21). En las comunidades indígenas el conocimiento se ejecuta, y espera que “si en español revisaron sobre plantas medicinales, se les debe dejar un trabajo de investigación y que lleven las diferentes plantas medicinales que hay en la comunidad, debe ser de lo teórico a lo práctico” (Ejido San Miguel: 34). Los miembros de las comunidades opinaron que “le debemos de preguntar cómo lo relacionan [con] su vida



en el pueblo, si saben explicar todo lo que hay en su comunidad basándose en los materiales” (Santa María Candelaria: 14).

Consideraron importante que la evaluación de contenidos y de los aprendizajes debe hacerse “ante sus maestros y ante sus papás, porque ellos son los que se dan cuenta si el niño está aprendiendo y que le sirve de lo que aprenden” (Tapotzingo: 28). Al evaluar los aprendizajes, es importante considerar las condiciones de los niños, niñas y adolescentes, así como las características de su contexto, por lo tanto a la pregunta de cómo se debe evaluar insistieron que “debería de evaluarse de acuerdo a la región y contexto de donde se encuentra el alumno, ya que no es la misma mentalidad y enseñanza, de un niño de la ciudad a un niño de un pueblo indígena” (Santa Catarina Cuexcomatitlán: 17).

Los participantes reflexionaron sobre los bajos resultados de las evaluaciones en contextos indígenas, concluyeron que obedecen principalmente a la descontextualización de las evaluaciones, por ejemplo comentaron que “los niños indígenas sacan un porcentaje bajo, porque no alcanzan a comprender lo que se les pregunta o pide; por ese motivo creemos que la solución sería aplicar un examen que contengan preguntas del medio que lo rodea y de su cultura, y la comprensión de su lengua (hablar, leer y escribir), así como conocer sus orígenes y tradiciones, desde la educación básica hasta el nivel superior” (Santa Catarina Cuexcomatitlán: 17).

Hasta ahora, los exámenes estandarizados califican el español de los niños y niñas indígenas como si fuera su lengua materna; para muchos niños y niñas la lengua materna es la lengua indígena, y su contacto con el español se desarrolla a partir de que asisten a la escuela “con trabajo hablan el español y en el examen estandarizado vienen palabras avanzadas, así no podrá comprender y responder” (Ejido San Miguel: 32), además de que las condiciones de un contexto urbano y uno indígena son diametralmente distintos por eso “la educación que hay en una ciudad no la podemos comparar con la de una comunidad” (Jerusalén: 37). Frente a las dificultades que enfrentan los estudiantes indígenas que no cuentan con un aprendizaje sólido del español, las comunidades participantes esperan que tanto la educación como la presentación de exámenes se realice en los dos idiomas: “de ser posible, que sean evaluados en su lengua y por personal que hable la lengua materna” (Santa Catarina Cuexcomatitlán: 8), o que se aplique de manera bilingüe: “la evaluación es bueno que venga en español y en Tének” (Cuechod: 54).

Los consultados consideraron que se deberían combinar varias formas de evaluación: “que se evalúen oral” (Choacahui: 47). Y que podría ser “al final de cada semana [...] los exámenes teóricos prácticos, trabajo en equipo, participaciones y conferencias” (Nejapa de Madero: 18), “no solamente exámenes de conocimiento, también tareas, manualidades, participaciones”



(Nejapa de Madero: 9). Otro aspecto aportado por las comunidades consultadas tiene que ver con darle “más valor a la autoevaluación y a la evaluación por parte del profesor dentro del aula” (El Boxo: 100), porque es importante que el “niño escriba su aprendizaje, que se le dé la libertad de expresarse” (Ejido San Miguel: 32), o la evaluación pública, que se manifestó principalmente entre los niños y niñas, como una mejor forma de dar a conocer sus conocimientos. También destacan el carácter oral que deberían tener esas evaluaciones: “que los maestros nos preguntaran qué es lo que hemos aprendido y de forma oral decirles lo que hemos aprendido realmente” (San José Miahuatlán: 31).

Los “niños los debían evaluar exponiendo sus proyectos con sus propias palabras, a veces yo pienso que delante de los padres de familia” (El Boxo: 22). Para los niños “la evaluación podría ser más práctica por medio de ejercicios y exposiciones, en el caso de las exposiciones no es necesario que lo haga el maestro, sino también el mismo alumno, por medio de maquetas” (Tzucmuc: 44).

Sobre la evaluación de contenidos y los aprendizajes, los adolescentes consultados piensan que “puede ser a través de la participación individual, por medio de la exposición sobre un tema, o a través de la participación en algún evento que la escuela organiza” (Cabeza de Arroyo Nuevo: 21). La evaluación debiera realizarse con la participación de “maestros de otras comunidades” (Lipuntahuaca: 21). Hay críticas y propuestas para cambiar la manera como se entiende la aplicación del examen, es decir, “que sea una estrategia para mejorar la enseñanza y no para poner una calificación”. E insisten en que “el examen no siga siendo eso que siempre ha sido, el de ver cuánto sacaste y ése es tu calificación. Yo opino que el examen es para ver dónde el alumno le está faltando conocimientos” (Tzucmuc: 44). Argumentan que es necesario “que se evalúe todo el proceso de aprendizaje y el examen sería un complemento” (Santo Tomas Ajusco: 21).

6.4.3 ¿Quiénes deben evaluar?

Según la naturaleza de lo que se va evaluar, las comunidades proponen que “tendrían que evaluar los padres de familia y maestros” (Santa María Candelaria: 21), con el propósito de ver “qué es lo que se enseña, así podemos saber el contenido y luego decir si sirve o no para nuestros hijos” (Mesa del Nayar: 34). Pero además consideran necesaria su participación como observadores del proceso de aprendizaje de sus hijos, porque a través de la observación, dicen, “nos damos cuenta cómo han aprendido, cómo se expresan, mirándolo se va dando cuenta si van aprendiendo [...] mirando su actitud, a ver cómo está, si hace tareas, trabajos; mirando lo que se hace” (La Huerta: 23). También los adolescentes piden que se evalúe



“con prácticas puestas por los padres, cuando ya hemos comprendido cada tema en lugar que ellos crean podemos realizarlos” (Nejapa de Madero: 18).

Otros opinan que “el maestro es el que debe de evaluar porque es quien sabe hasta dónde llegaron en su estudio” (Cabeza de Arroyo Nuevo: 8), además porque conoce al alumno y “porque él está viendo tu crecimiento, tu desarrollo en las actividades, realmente él está viendo tu progreso” (El Boxo: 8).

En cuanto a dónde se debe hacer la evaluación, la mayoría considera que en el salón de clases, aunque también se proponen otros espacios como “en la asamblea que nos pongan como examen” (Santa María Candelaria: 50). El momento puede elegirlo el maestro “cuando sienta que ya te haya enseñado todo lo que había planeado para el curso (El Boxo: 101).

6.5 Materiales

6.5.1 ¿Qué evaluar?

Las reflexiones de las comunidades señalan la pertinencia de los libros que existen escritos en la lengua y la falta de pericia del docente en el manejo de la lengua, lectura y escritura. Por lo que no es suficiente que haya libros o que el docente sepa leer y escribir en la lengua sino que los use para mejorar las habilidades de lectura y escritura de los niños, niñas y adolescentes además de “que se presente información clara y sencilla en los libros, que sí los pueda comprender el alumno porque hay ocasiones que ponen cosas que no se entienden y los maestros no lo saben explicar” (Xajay: 70). Que se evalúe si “viene algo tradicional de la comunidad porque [...] eso no viene en el libro” (Florijomel: 33). Los padres de familia consideran que los materiales deben evaluarse para ver si responden al contexto y al conocimiento que hay en ese medio; ajustar el contenido de los libros de texto es necesario para que se adecuen a las necesidades de los educandos. “Creo que nosotros como papás quisiéramos que los libros trajeran parte de lo que se utiliza, se hace en nuestra comunidad, un poco de lo que se hace en donde vivimos, pero no es fácil porque, pues, todos los libros del país son iguales; yo creo que no, entonces va a ser siempre muy difícil que ellos mandaran algo relacionado a la tradición que se usa en un sólo estado, por que estarían muchas diferencias. Entonces yo digo que sí me gustaría que mandaran algo de lo que se hace en donde vivimos, para que los niños aprendieran más, pero yo creo que eso si no se va a poder” (El Boxo: 34).



Para que se puedan aprovechar los materiales, los maestros deben conocer la lengua de la comunidad y saber usarlos para la enseñanza, porque comentan que “los niños se motivaban mucho leyendo o recortando los libros escritos en nuestra lengua, pero ahora que no los usan porque los maestros no los entienden” (Santa María Las Nieves: 75). En algunos casos “la escuela cuenta con algunos materiales así como libros, computadora, libreta, cuaderno, pero los maestros no los utilizan para enseñar” (Yozondacua: 48), porque en algunos pueblos “tenemos materiales escritos en chinanteco, pienso que se hicieron con mucho sacrificio, pero me pregunto: ¿para qué sirve?” (Santa María Las Nieves: 75). Otro aspecto a evaluar es “el mal estado del material” que “afecta al aprendizaje de los alumnos” (Santa María Las Nieves: 62).

6.5.2 ¿Quiénes deben evaluar?

Proponen que la evaluación de los materiales debe recaer en “la asociación de padres de familia, que son quienes visitan más seguido la escuela” (El Desemboque). Solicitan tener acceso a los materiales en el momento que llegan a la escuela, para “conocer en qué condiciones se encuentran los materiales de la escuela para evaluarlos oportunamente” (Cerro Central: 27).

Lo más relevante de las posturas comunitarias sobre la evaluación de los componentes educativos es su énfasis en que debe servir para la mejora del aprendizaje. También subrayan la importancia de la participación comunitaria, y sus posturas al respecto van desde la participación del personal educativo en asambleas comunitarias para presentar planes y resultados, hasta el involucramiento directo de los miembros de la comunidad en los procesos de evaluación del aprendizaje, la docencia y la gestión. Esto sin desplazar la importancia de un seguimiento cercano del trabajo de las escuelas por parte de las autoridades educativas para asegurar el cumplimiento de la normatividad y el avance educativo. ■





REFLEXIONES FINALES

Niña participante de la Consulta
Fuente: Desemboque de los Seris, Municipio de Pitiquito, Sonora



Reflexiones finales

La Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa representa un ejercicio innovador en la medida en que, a diferencia de otras consultas, se realizó antes de proponer cambios a la política educativa, de manera que sus resultados fueran insumos y no sólo un juicio sobre una medida concebida desde una perspectiva ajena a los pueblos indígenas. También es inédita al dirigirse a las asambleas comunitarias en lugar de a representantes de la población indígena y al promover la participación de sectores de las comunidades que no siempre son tomados en cuenta, como mujeres, niños, niñas y adolescentes. Pero su aportación más importante es recoger las voces de las comunidades indígenas sobre la educación que requieren para traducirlas en directrices de política educativa y lineamientos de evaluación.

Esas voces tienen diferentes matices y énfasis, pero coinciden en buscar una escuela que sea parte de la comunidad, que responda a los valores, la cultura y las aspiraciones de ésta. La enseñanza de la lengua indígena, sea como primera o segunda lengua, es un elemento esencial de esa cultura; el respeto a esa cultura por parte de la escuela y su recuperación como contenido de estudio, así como la participación en aspectos sustantivos del funcionamiento escolar, también lo son. Estas demandas de las comunidades miran a sus tradiciones y a su pasado, pero retoman éstas para ver hacia el futuro, hacia la viabilidad de su modo de vida dentro de la sociedad nacional. Por eso, los contenidos curriculares nacionales son muy apreciados por los consultados y por eso piden una enseñanza que de verdad facilite su aprendizaje.

Para hacer efectivo el derecho de los pueblos indígenas de establecer y controlar sus propios sistemas educativos es necesario ir más allá de mejorar la enseñanza de los contenidos curriculares nacionales con docentes bien formados y recursos materiales de calidad. Algunos elementos que aportan las comunidades en esta consulta son: contar con docentes de las propias comunidades, o con docentes externos que conozcan y aprecien la cultura comunitaria; la incorporación de contenidos curriculares propios de las culturas indígenas; la implementación de modelos pedagógicos bilingües apropiados a las diferentes situaciones sociolingüísticas;



la corresponsabilidad y la colaboración fluida de padres de familia y autoridades comunitarias en la vida académica; la supervisión local del cumplimiento de las normas de funcionamiento de los planteles; la mayor congruencia entre la formación familiar, comunitaria y escolar, y la vivencia de una experiencia educativa centrada en los valores comunitarios que fomenten la identidad cultural y el sentido de colectividad.

Como se dijo en la introducción, estos resultados tienen relevancia con independencia de la cantidad de comunidades y lenguas indígenas incluidas, porque: a) las percepciones de los consultados sobre la educación que están recibiendo coinciden con la información estadística de la que se dispone, b) las posturas expresadas por comunidades heterogéneas tienen congruencia alrededor de una característica propia de las comunidades indígenas: el sentido de comunalidad, y c) la normatividad nacional da a los pueblos indígenas el derecho de ser consultados para el diseño de los modelos educativos dirigidos a ellos y el derecho de controlar sus servicios educativos. Estas demandas, propuestas y aspiraciones son un ejercicio de estos derechos por parte de 49 comunidades indígenas.

Tres retos se plantean al Instituto Nacional para el Evaluación de la Educación y a las autoridades educativas de todos los niveles y entidades federativas. El primero es elaborar directrices para contar con políticas de educación indígena apropiadas a la diversidad de condiciones e intereses que las comunidades indígenas tienen aun cuando comparten una concepción de la comunalidad y del papel de la escuela en ella. La formulación y la implementación de las políticas deberán considerar los contextos particulares y dinámicos de las comunidades, así como las estrategias de acompañamiento y monitoreo para atender oportunamente las dificultades que se presenten y se asegure su aplicación. El segundo reto consiste en reconocer y conocer a la población indígena que vive fuera de las comunidades tradicionales, para también realizar acciones educativas que contribuyan a la vigencia de sus derechos. El tercero es promover en todas las comunidades educativas el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística y el diálogo intercultural. ■





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Referencias bibliográficas

- Argueta, A., Gómez, M. y Navia, J. (Coords.). (2012). *Conocimiento tradicional, innovación y reapropiación social*. México: Siglo XXI.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona*. Quito: Abya Yala.
- Bartolomé, M. y Barabas, A. (Coords.). (1998). *Autonomías étnicas vs Estados nacionales*. México: CONACULTA.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2a ed., pp. 509-535). Thousand Oaks, California: Sage.
- Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2009). *Índice de Reemplazo Etnolingüístico (IRE) 2000-2005*. México: Autor.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Aplicación del pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales. Observaciones generales 13 (21° período de sesiones, 1999) El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto). E/C.12/1999/10
- Díaz Polanco, H. (1996). *Autonomía regional. La autonomía de los pueblos indios*. México: Siglo XXI.
- Díaz Polanco, H. y Sánchez, C. (2002). *México diverso: El debate de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez Chong, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: Los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: CONACULTA.
- Hamel, R. E. (1996). Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿La apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio? En Ú. Klesing Rempel (Ed.), *Lo propio y lo ajeno: Interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdés, AAEA.
- Hernández Díaz, J. (2001). *Reclamos de la identidad: la formación de las organizaciones indígenas en Oaxaca*. México: Porrúa.
- INEE. (2013). *Breve panorama educativo de la población indígena*. México: Autor.
- Klesing Rempel, Ú. (Ed.). (1996). *Lo propio y lo ajeno: Interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdés, AAEA.
- Lenkendorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Miguel Ángel Porrúa.



- León-Portilla, M. (2003). *Pueblos indígenas de México: Autonomía y diferencia cultural*. México: UNAM.
- López Bárcenas, F. (2002). *Autonomía y derechos indígenas en México*. México: UNAM.
- Maldonado Alvarado, B. (2003). *Autonomía y comunalidad india: Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca: INAH-SAI.
- Maldonado Alvarado, B. (2003). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. México: CSEIIO.
- Martínez Luna, J. (2002). Autonomía y comunalidad, http://era-mx.org/Estudios_y_proyectos/RecupBosq/Comunalidad_y_Autonoma.pdf. México.
- Martínez Luna, J. (2003). *Comunalidad y desarrollo*. México: CONACULTA.
- Martínez Luna, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Oaxaca: Secretaría de Cultura de Oaxaca.
- Oehmichen Bazán, C. (1999). *Reforma del Estado: Política social e indigenismo en México, 1988-1996*. México: UNAM.
- PNUD. (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades*. México: Autor.
- Rendón Monzón, J.J. (2003). *La comunalidad: Modo de vida en los pueblos indios*. México: CONACULTA.
- Robles Hernández, S. y Cardoso Jiménez, R. (Comps.). *Floriberto Díaz escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. México: UNAM.
- Rockwell, E. (1998). Democratización de la educación y autonomía: Dimensiones históricas y debates actuales. *El Cotidiano*, 87, 28-47.
- Schmelkes, S. (2013, enero-abril). Educación y pueblos indígenas: Problemas de medición. *Realidad, Datos y Espacio: Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4(1).





ANEXO



Figura 1 Mapa de distribución geográfica de las lenguas y comunidades de la Consulta



Tabla 1 Información general sobre comunidades consultadas

Estado	Municipio	Comunidad	Nivel de marginación	Población total	Población indígena	Lenguas/Variantes lingüísticas	Riesgo de desaparición de la lengua ¹
Baja California	Ensenada	1. La Huerta	Alto	131	30.5%	Tipai Kumiai	Muy alto
	Ensenada	2. Santa Catarina	Alto	133	42.1%	Pa Ipai	Muy alto
	Salto del Agua	3. Ejido San Miguel	Muy alto	1 373	92.8%	Ch'ol	No inmediato
Chiapas	Las Margaritas	4. Jerusalén	Muy alto	792	84.9%	Tzeltal	No inmediato
	Oxchuc	5. El Corralito	Muy alto	910	92.1%	Tzeltal	No inmediato
	San Andrés Larráinzar	6. Naxoch II	Muy alto	68	91.1%	Tsotzil	No inmediato
	San Cristóbal de las Casas	7. Colonia Morelos	Sin dato	3 206	51.7%	Español Multifilingüístico	—
	San Andrés Larráinzar	8. Luquillo'	Muy alto	161	90.0%	Tsotzil	No inmediato
	Guachochi	9. Huillarare	Muy alto	69	76.8%	Rarámuri	No inmediato
Chihuahua	Guachochi	10. Rejogochi	Muy alto	260	95.3%	Rarámuri	No inmediato
	Madera	11. Mesa Blanca	Muy alto	172	38.9%	O'oba Nao	Alto
	Uruachi	12. San Juan	Muy alto	81	86.4%	Guarijío	Alto
	Tlalpan	13. Santo Tomás Ajusco	Sin dato	6 132	Sin dato	Español	—
Guerreiro	Malinaltepec	14. Ojo de Agua de Cuauhtémoc	Alto	505	88.7%	Me'phaa	No inmediato
	Xochistlahuaca	15. Cabeza de Arroyo Nuevo	Muy alto	277	93.1%	Amuzgo	Medio
	Cochoapa el Grande	16. Yozondacua	Muy alto	184	92.3%	Tu'un Savi	No inmediato
	Olinolá	17. La Libertad	Alto	874	11.7%	Náhuatl	No inmediato
	Ixmiquilpan	18. Ustheje	Alto	111	84.6%	Hñahñú	Medio
Hidalgo	Cardonal	19. El Boxo	Alto	248	67.3%	Hñahñu	Medio
	Bolaños	20. Tuxpan de Bolaños	Muy alto	332	90.6%	Wixárika	Medio
	Mezquitic	21. Santa Catarina Cuexcomatitlán	Muy alto	133	89.4%	Wixárika	Medio
Jalisco	Mezquitic	22. San Andrés Cohamiata	Muy alto	1 317	88.8%	Wirárika	Medio
	Texcoco	23. Santa Catarina del Monte	Medio	5 599	5.9%	Náhuatl	Muy Alto

¹ El riesgo de desaparición es un índice definido por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, INALI (Embriz y Zamora, 2012), compuesto de tres variables: número total de hablantes de la lengua, vitalidad de la lengua (porcentaje de hablantes de la lengua que tienen de 5 a 14 años) y la dispersión (número de localidades en las que se habla la lengua).

Estado	Municipio	Comunidad	Nivel de marginación	Población total	Población indígena	Lenguas/ Variantes lingüísticas	Riesgo de desaparición de la lengua ¹
Nayarit	El Nayar	24. Mesa del Nayar	Medio	1 729	79.0%	Ná'ayeri	Alto
	El Nayar	25. Jesús María	Muy alto	2 638	60.7%	Ná'ayeri	Alto
	La Yesca	26. Guadalupe Ocotán	Alto	1 051	87.0%	Wixárika	Alto
Oaxaca	Yautepec	27. Nejapa de Madero	Alto	1 513	5.6%	Ditzá Ayuk Chontal Español	No inmediato No inmediato Muy alto —
	Cuicatlán	28. San Pedro Jaltepetongo	Muy alto	458	84.7%	To'on Davi	No inmediato
	San Agustín Loxicha	29. Buena Vista	Alto	938	85.7%	Didzá	No inmediato
	Putla Villa de Guerrero	30. Miguel Hidalgo Chichahuaxtla	Muy alto	94	87.2%	Triqui	No inmediato
	San Juan Quiotepec	31. Santa María Las Nieves	Alto	146	87.6%	Chinanteco	No inmediato
	San Carlos Yautepec	32. Santa María Candelaria	Alto	341	37.2%	Chontal	Muy Alto
	Santa Domingo Tehuantepec	33. Santa María Nativitas Coatlán	Alto	584	60.6%	Ayuk	No inmediato
	San José Tenango	34. Cerro Central	Muy alto	425	88.2%	Mazateco	No inmediato
	San Juan Jicayán	35. La Chuparrasa	Muy alto	902	88.8%	Tu'un Savi	No inmediato
	Huehuetla	36. Lipunitahuaca	Medio	1 484	88.2%	Tutunakú	No inmediato
Querétaro	San José Miahuatlán	37. San José Miahuatlán	Alto	801 6	88.1%	Náhuatl	No inmediato
	Amealco	38. Xajay	Alto	488	43.6%	Hñáhnö	Medio
San Luis Potosí	San Antonio	39. Cuechod	Muy alto	290	93.1%	Tenek	No inmediato
	Ahome	40. Choacahui	Alto	493	33.0%	Yoreme	Alto
Sinaloa	Ahome	41. Cinco de mayo	Alto	2 185	11.4%	Yoreme	Alto
	Álamos	42. Mesa Colorada	Medio	427	92.2%	Guarijío	Alto
Sonora	Pitiquito	43. Desemboque	Muy alto	287	83.6%	Comca'ac	Alto
	Yécora	44. Kipor	Alto	93	74.1%	O'ob	Alto
Tabasco	Nacajuca	45. Tapotzingo	Alto	2 890	63.9%	Yokot'aan	Medio
	Ixcatepec	46. Florijomel	Alto	1 118	55.0%	Náhuatl	No inmediato
Veracruz	Valladolid	47. Xocen	Alto	2 407	92.2%	Maya	Medio
	Chemax	48. Hoteoch	Alto	196	89.2%	Maya	Medio
Yucatán	Chankom	49. Tzucmuc	Muy alto	199	91.9%	Maya	Medio

Fuente: Elaboración propia con base en: Informes comunitarios de la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa; el Catálogo de Localidades de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL); www.micromregiones.gob.mx/catloc/; el Censo de población y vivienda 2010 (INEGI); y Embriz y Zamora (2012).

Tabla 2 Lenguas y variantes lingüísticas atendidas en la Consulta

Agrupación lingüística ¹	Variante(s) lingüística(s) ¹	Autodenominación de la lengua por los hablantes ²
1. Kumiai	Tipai kumiai	Tipai Kumiai
2. Pai pai	Pa Ipai	Pa Ipai
3. Ch'ol	Ch'ol del Noreste	Ikty'añ
4. Tzeltal	Tzeltal del Oriente	Bats'il k'op
	Tzeltal de Occidente	
5. Tsotsil	Tsotsil del Norte alto	Bats'i k'op
6. Rarámuri	Tarahumara del Centro	Ralámuli raicha
7. Pima	Pima del Norte	O'oba Nao
	Pima del Este	
8. Guarijío	Guarijío del Norte	Warihó
	Guarijío del Sur	
9. Mephaa	Tlapaneco Central bajo	Mephaa
10. Amuzgo	Amuzgo del Norte	Ñomnda
11. Mixteco	Mixteco de Cochoapa o de Guerrero del Este medio	Tu'un Savi
	Mixteco de Cañada bajo	To'on Davi
	Mixteco de Oaxaca de la Costa Central	Tu'un Savi
12. Náhuatl	Mexicano de Guerrero	Náhuatl
	Mexicano del Centro alto	
	Náhuatl de la Sierra Negra Sur	
	Náhuatl de la Huasteca Veracruzana	
13. Otomí	Otomí del Valle del Mezquital	Hñahnú
	Otomí del Noroeste	Hñöhñö
14. Huichol	Huichol del Este	Wixárika
	Huichol del Norte	
15. Cora	Cora meseño	Ná ayeri
	Cora de Jesús María	
16. Mixe	Mixe Alto del centro	Ayuuk
	Mixe Bajo	
17. Chontal de Oaxaca	Chontal de Oaxaca alto	Tsame
18. Zapoteco	Zapoteco de la Sierra Sur Noreste alto	Didzá
	Zapoteco de la Costa Central	Diste'
19. Triqui	Triqui de la Alta	Qui a'mi nánj nī'in
20. Chinanteco	Chinanteco de la Sierra	Juu jmiih
21. Mazateco	Mazateco de la presa alto	Enna
22. Totonaco	Totonaco Central del Sur	Tutunaku
23. Huasteco	Huasteco del Occidente	Tenek
24. Mayo	Mayo	Yoreme
25. Seri	Seri	Cmique iitom
26. Chontal de Tabasco	Chontal de Tabasco Central	Yoko t'aan
27. Maya	Maya	Maaya t'aan

¹ Información proporcionada por el INALI.

² Información extraída de los Informes Comunitarios de la Consulta.



Tabla 3 Escuelas por nivel y modalidad en comunidades consultadas

Nivel	Modalidad	Escuelas	Matrícula
Preescolar	Indígena	40	2320
	General	11	894
	CONAFE	8	60
	CAM	1	60 ¹
Subtotal		60	3334
Primaria	Indígena	44	5335
	General	20	4762
	CONAFE	4	78
	CAM	1	s/d
Subtotal		69	10175
Secundaria	General	6	1478
	Técnica	11	2044
	Telesecundaria	15	1546
	CONAFE	5	108
Subtotal		37	5176
Media superior	Bachillerato general	12	2669
Total		178	21354

¹ En el Centro de Atención Múltiple hay preescolar y primaria, no se tiene el dato de la matrícula de cada uno de los niveles, el total de ambos niveles es de 60 alumnos.

Fuente: Elaboración propia con datos de los Informes Comunitarios de la Consulta, del Sistema Nacional de Información de Escuelas y de la Estadística 911. Las dos últimas fuentes aportaron datos del inicio del ciclo escolar 2013-2014.

Tabla 4 Evaluación de los componentes del sistema educativo nacional

Componentes	¿Qué evaluar?	¿Cómo evaluar?	¿Quiénes deben evaluar?
Escuela	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de aprendizaje de los estudiantes. • La participación y compartimiento de los alumnos. • La comunicación entre padres y la escuela. • Cumplimiento del reglamento. • El número de alumnos y número de docentes. • Las condiciones de la infraestructura y el equipamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observando el trabajo docente y de la escuela en general. • Con visitas periódicas a la escuela. • Aumentando las frecuencias de la supervisión. • Al final de cada ciclo escolar. • Que los docentes presenten su plan de trabajo anual a cada inicio de ciclo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los padres de familia y las autoridades locales (tradicionales, comunitarias, ejidales o municipales según sea el caso). • También las autoridades estatales y federales e instancias externas a la comunidad.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliación e incorporación de contenidos, lengua y valores comunitarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificando dentro y fuera del salón la puesta en práctica de los conocimientos mediante la aplicación de los conocimientos en la comunidad: si los niños participan en las actividades comunitarias, si se respeta a los miembros de la comunidad, si los niños participan en las prácticas culturales de la comunidad, si saben explicar todo lo que hay en su comunidad. • En la propia lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los padres de familia y las autoridades locales (tradicionales, comunitarias, ejidales o municipales según sea el caso). • También las autoridades estatales y federales e instancias externas a la comunidad.
Profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Bilingüismo. • Su perfil, ética, honorabilidad, actitud. • Respeto de la cultura y los valores. • Vinculación con la comunidad: apropiamiento de la cultura de la comunidad. • Cumplimiento de las reglas que norman su trabajo. • Cumplimiento de su plan de trabajo. • Enriquecimiento del programa con la cultura y la historia de la comunidad. • Forma y estrategias de enseñar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observando sus actitudes. • Midiendo su desempeño: tomando en cuenta los aprendizajes de los niños, comparando el desempeño de los profesores, dando seguimiento a las planeaciones y actividades. • Autoevaluación, coevaluación, por los niños, los padres, por la comunidad y las autoridades. • Mediante la supervisión en la práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo o comité de personas de la comunidad con los padres de familia, con los niños. • Director supervisa a los docentes. Pero toda la comunidad debe enterarse de los que ocurre en la escuela. • También evalúan sus superiores y especialistas.



Componentes	¿Qué evaluar?	¿Cómo evaluar?	¿Quiénes deben evaluar?
<p>Alumno</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio que tienen de la lengua indígena: saben hablar, leen y escriben su lengua; hacen cuentas; resuelven problemas. • Conocen sus costumbres y tradiciones, reconocen su cultura, vestimenta, identidad. • Tienen habilidades para participar en las actividades de la comunidad. • Adquieren seguridad. Si los niños participan en las actividades comunitarias. • Si respeta a los miembros de la comunidad. • Si los niños participan en las prácticas culturales de la comunidad. • Si tienen la capacidad para realizar investigaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que se evalúe de una manera diferente al examen. • Dentro, pero también fuera del salón. • Verificando la puesta en práctica de los conocimientos. • Aplicación de los conocimientos en la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que el profesor evalúe y comunique los resultados a los padres de los estudiantes. • Los padres de familia deben informarse y poder estar presentes en los exámenes.
<p>Director</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bilingüismo. • Su perfil, ética, honorabilidad, actitud. • Respeto de la cultura y los valores. • Seguimiento y evaluación de los docentes. • Capacidad de gestión. • Vinculación con la comunidad. • Cumplimiento de las reglas que norman su trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • En asamblea con las autoridades comunitarias. • Aumentar las frecuencias de la evaluación. • Midiendo su capacidad de gestión para hacer llegar apoyos a la escuela mediante el reconocimiento de las autoridades municipales y tradicionales. Por el gobierno estatal y federal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los padres de familia a través del comité y las autoridades comunitarias.
<p>¿Cómo debería ser la evaluación?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que la evaluación se oriente a la utilidad (que los contenidos sean útiles, practicables y aplicables). • Conocimientos comunes y situados. • Evaluación centrada en el hacer y en el ser (valores). • Integral: todos los actores y componentes, contenidos y prácticas. • Evaluar a partir de la planificación consensuada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación: práctica, vivencial. • Que se evalúe constantemente así como un examen final. • Que la evaluación sea divertida, colaborativa y constante. • Dar el tiempo adecuado para las evaluaciones. • Que se logre una evaluación con corresponsabilidad. • No sólo evaluación escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluadores externos: que conozcan el contexto, los contenidos y el trabajo educativo. • Los maestros y padres deben estar también informados para poder valorar la escuela. • Que quienes evalúen estén bien capacitados.



Resultados
de evaluaciones

**RESULTADOS DE LA CONSULTA PREVIA, LIBRE E INFORMADA A PUEBLOS
Y COMUNIDADES INDÍGENAS SOBRE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.
INFORME ORIENTADO A LA POLÍTICA EDUCATIVA.
EDUCACIÓN PARA FORTALECER LA CULTURA Y LA COMUNIDAD**

Se terminó de imprimir en diciembre de 2015 en los talleres de
Impresora y Encuadernadora Progreso, S.A. de C.V. (IEPSA).

En su formación se empleó la familia tipográfica
ITC Avant Garde Gothic Std.

Esta edición consta de 1 500 ejemplares.



En 2014, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa, cuyo objetivo fue documentar la manera en que dichas comunidades comprenden y definen la buena enseñanza, las prácticas docentes, los contenidos y las formas de evaluación.

Dicha consulta representa un ejercicio innovador, no sólo por el hecho de que se realiza antes de proponer cambios a la política educativa, de manera que sus resultados son insumos y no juicios sobre una medida ya concebida y ajena al sentir de los pueblos indígenas, sino también por el hecho de que fomenta la participación de sectores que no suelen tomarse en cuenta, como mujeres, niños, niñas y adolescentes.

El presente documento organiza las demandas, aspiraciones y propuestas de las comunidades consultadas en materia de educación, con lo cual se espera fomentar el diálogo entre las autoridades y los diferentes actores interesados en las políticas educativas dirigidas a las comunidades indígenas de nuestro país.



Descargue una copia digital gratuita



Visite nuestro portal



Comuníquese con nosotros

