

**ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN RURAL EN
MÉXICO**

Preparado por Martha Patricia Tovar

INTRODUCCIÓN

Este trabajo busca mostrar el desarrollo de diversas políticas y programas educativos dirigidos a la población rural en México, durante la última década en el nivel básico de enseñanza, incluyendo a la población adulta. Sin ser exhaustivo ni generalizante, se propone enmarcar las actuales acciones educativas en una reflexión histórica que revele diversas problemáticas y paradojas aun vigentes en el México contemporáneo.

Este estado del arte engendra una crítica propositiva que se concreta en la descripción de casos emblemáticos y proyectos en marcha que demuestran la posibilidad de formas alternas de educación para el desarrollo de las comunidades rurales e indígenas; al mismo tiempo se enuncian propuestas concretas de acción para la transformación de las políticas educativas nacionales en congruencia con los objetivos de desarrollo para el milenio (ODM) y el programa emblemático de Educación para la población rural promovido por la FAO, la agencia líder, en colaboración con la UNESCO.

La tendencia en el ámbito internacional a reconocer la diversidad cultural como derecho implica necesariamente una diversificación de la oferta educativa que reconozca que la escuela está situada en un territorio y una comunidad y por lo tanto no puede ser ajena a las necesidades de desarrollo de la población. Para el caso mexicano, este trabajo representa la oportunidad de actualizar el debate en torno al sentido de una educación para y con las comunidades campesinas e indígenas en el marco de la construcción de la democracia.

CAPITULO I: ANTECEDENTES GENERALES DE LA EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN RURAL EN MÉXICO

“La sociedad mexicana se compone de un abigarrado conjunto de pueblos y grupos sociales que poseen y practican, cada uno de ellos, una cultura específica y diferente de las demás. El grado de divergencia cultural varía, según los casos que se decida comparar, desde matices locales, hasta el contraste entre formas de vida radicalmente diferentes, orientadas por proyectos históricos esencialmente distintos”.

Guillermo Bonfil Batalla.

1 La revolución mexicana y las escuelas rurales en México.

La guerra de independencia, en México, fue una lucha agraria, una guerra de clases en la que la iglesia, los grandes propietarios y la corona española se aliaron para derrotar a las fuerzas campesinas seguidoras de los caudillos. Tal y como lo señala Adolfo Gilly¹, las fuerzas que minaron la guerra de Independencia fueron las mismas que comenzaron, desde entonces, a minar el curso de la lucha agraria y buscaron el descenso de la intervención de las masas.

Hacia 1855, el principal terrateniente del país era la iglesia católica, mientras tanto el partido liberal llegaba al poder y en 1856 se dictaría la ley de desamortización que prohibía a la Iglesia poseer bienes raíces. Pero esta ley tenía un doble filo, buscaba poner en circulación las propiedades del clero pero también las tierras de las comunidades indias para liquidar la propiedad comunal de estructura precolombina. Pero el clero y los latifundistas se sublevaron contra esta ley y la Constitución de 1857, así inicia la guerra de reforma y los episodios de la aventura de Napoleón III en México cuando los franceses son derrotados y Maximiliano de Habsburgo es fusilado. La lucha contra el clero y los terratenientes se apoyó en una movilización del pueblo que tenía en su centro la figura de Benito Juárez; el resultado, las Leyes de Reforma (1859) que disponían la separación completa del estado y la iglesia. Sin embargo, la consecuencia no fue el surgimiento de una clase nueva de agricultores, sino una nueva concentración latifundista. Las Leyes de Reforma no sólo se aplicaron a las propiedades de la Iglesia, sino también las tierras de muchas comunidades indias fueron fracturadas, se dividieron en parcelas y fueron adjudicadas a cada campesino. No pudiendo competir con los latifundistas, se las arrebataron o compraron a bajos precios. Las décadas posteriores a las leyes de reforma fueron de crecimiento latifundista, las tierras de los pueblos indios eran devoradas y los antes dueños se convirtieron en peones de los terratenientes.

¹ Gilly, A. (1994) La revolución Interrumpida. Aguilar. México.

A grandes rasgos esta fue la forma de crecimiento capitalista durante la dictadura de Porfirio Díaz que duró de 1876 hasta el estallido de la Revolución Mexicana en 1910. Los más de treinta años de dictadura no fueron años de pacífica conformidad, hubo revueltas constantes, guerras sucesivas entre el ejército y los pueblos indios. En opinión de Gilly “la acumulación capitalista en México a expensas de las formas económicas precapitalistas, se combinó con el periodo de expansión mundial del capitalismo. En ese sentido algunos de sus rasgos se asemejan a los del despojo de los indios norteamericanos, pues su objeto no es sólo arrebatar las tierras sino también liberar a los campesinos de su medio de producción para incorporarlos como trabajadores.”²Y en casos extremos como esclavos, tal como ocurrió en las plantaciones de tabaco de Valle Nacional en el estado de Oaxaca, donde los indios yaquis y de otras tribus, que habían sido despojados de sus tierras en Sonora, fueron llevados como esclavos y puestos a trabajar hasta morir por agotamiento. Las propiedades arrebatadas a los yaquis entre 1870 y 1880 fueron vendidas a grandes latifundistas mexicanos y norteamericanos.

De modo paralelo, el ejército federal peleaba una guerra contra los mayas de Yucatán para despojarlos de sus tierras y hacer grandes plantaciones de henequén. Los mayas desalojados fueron embarcados y deportados como trabajadores esclavos a Cuba para laborar en plantaciones azucareras. Hubo múltiples “guerras colonizadoras” y levantamientos que fueron aplastados. Este parecía ser el “proceso normal” del desarrollo capitalista en México en la escena mundial de fines del siglo XIX y principios del XX.

Hacia 1910, las principales inversiones de los capitalistas se distribuía del siguiente modo: 40% ferrocarriles, 17% minería, 17.3% bancos, 6.6% electricidad, 6.6% industria, 5.9% petróleo. El 77% de estas inversiones pertenecían a capital extranjero (norteamericano 44%, británico 24%, francés 13% y el resto alemán). En el escaso territorio que quedaba en manos de comunidades indias fue donde surgió el programa agrario de la Revolución Mexicana, fueron los pueblos organizados quienes generaron la guerra campesina de 1910 a 1920.

2 Las escuelas rurales en los años posteriores a la revolución campesina.

“Cuando en 1994 los mayas de Chiapas y sus aliados se levantaron en rebelión armada, hablaron desde las profundidades del legado cultural de la Revolución”.³ Sin embargo, durante los años posteriores a 1920, se monta un “teatro dinámico”⁴ entre los principales actores estatales, regionales y locales para negociar definiciones de nación, ciudadanía, cultura, comunidad, modernidad. En esos años se gesta una política cultural posrevolucionaria. Vaughan define el término *política*

² Gilly, A. (1990) La Revolución interrumpida. p11

³ Vaughan, M. (2001) La política cultural de la revolución. FCE. México, p.14

⁴ Concepto utilizado por Vaughan en “La política Cultural de la revolución”.

cultural como el proceso por el cual se articularon y disputaron las definiciones de cultura; en el sentido estrecho de identidad y ciudadanía nacionales.

“Creada en 1921 la Secretaría de educación Pública (SEP) construyó escuelas rurales federales para disciplinar y canalizar las energías de los campesinos rebeldes. La escuela les daría nacionalidad y modernidad. Transformaría a parias supersticiosos que sólo pensaban en su localidad, en productores comerciales patriotas y de orientación científica. Durante los años veinte, los jefes de la política regional se valieron de los profesores de la SEP y de la política cultural –la creación de símbolos revolucionarios, arte didáctico y teatro colectivo- para formar una base popular entre obreros y campesinos. En 1929, con la formación del Partido Nacional Revolucionario (PNR), la política cultural pasó a ser parte de la construcción de un partido nacional y la edificación del Estado”.⁵

La escuela rural y un proyecto de estado estaban estrechamente vinculados, los fines ideológicos de la institución educativa coadyuvarían a la alteración o generación de conductas clave y a la construcción de ciertas relaciones de poder que abarcarían desde la relación entre sujeto y estado, hasta las áreas más secretas de género y edad.

Pero la debilidad del PNR en cuanto a su base social propició el surgimiento de una corriente socialista que llevó al poder a Lázaro Cárdenas en el sexenio que comprende de 1934 a 1940. En este vaivén casi contradictorio, emergió entonces el único periodo en la historia de México de política educativa con una pedagogía socialista que subrayaba el ataque a las conductas supersticiosas y religiosas de los campesinos; proponía que los niños podían aprender hábitos productivos por medio de la agricultura, los hombres formarían asociaciones agrarias y las mujeres brigadas antialcohólicas. Los elementos de la cultura popular fueron amalgamados en una idea de cultura nacional híbrida. Esta nueva ideología educativa, se aplicaría en el aula también.

En época cardenista, los maestros federales se convirtieron en actores políticos, organizadores de obreros y campesinos. “Cárdenas llamó a los maestros para que ayudaran en la formación de confederaciones nacionales campesinas y sindicales. En 1938 se integró la Confederación Nacional Campesina (CNC) y la Confederación de Trabajadores de México (CTM), el partido cambiaría de nombre entonces al de Partido de la Revolución Mexicana (PRM)”.⁶ Estos acontecimientos de modo paradójico, trastocan el proyecto revolucionario cardenista y dan paso, con el apoyo del sistema educativo, al surgimiento de un partido de estado que no era socialista ni de izquierda: el Partido Revolucionario Institucional (PRI, 1946), mismo que permanecería en el poder y organizaría los intereses y reclamaciones subalternas por medio de la CNC y la CTM.

⁵ op cit p.15

⁶ ibidem p. 17

La política cultural posrevolucionaria se materializó durante el periodo cardenista en el que se pudo entablar un diálogo entre estado y sociedad. La escuela rural en este periodo se convirtió en un campo de negociaciones intensas en torno al poder, la cultura, el conocimiento y los derechos. Esto favoreció que en algunas comunidades rurales se fortaleciera la identidad y la cultura locales; puesto que la idea del Estado era la de animar una nación multiétnica, basándose en un compromiso de justicia social.

“En relación con las escuelas primarias de la Revolución, la tarea consiste en llegar a un entendimiento mejor matizado que los que han asociado la escuela federal como una benigna mejora o con una represiva dominación. Habiendo examinado fuentes informativas relacionadas con el funcionamiento cotidiano de las escuelas, con la aplicación de políticas y con los procesos culturales, económicos y políticos que crearon la ecología social de las escuelas, me he convencido de que debo depender del concepto de negociación para comprender la interacción que hubo entre Estado y campesinos”.⁷

Vaughan considera que el concepto gramsciano de hegemonía no excluye el de coerción sino que puede acompañar o preceder al consenso. De igual modo Mary Kay Vaughan afirma que la política educativa del Estado posrevolucionario se centró con mayor intensidad en las zonas rurales pues el campesinado “parecía un lastre” frente al proyecto modernizador. Para los intelectuales de la época el campesino era mucho más una “construcción imaginada y miserable”.

Es importante recordar que hacia 1923 se funda la Casa del Pueblo, dependiente de la SEP, cuyo propósito se cita a continuación:

“La idea de la casa del pueblo era en principio remover los aspectos retardados de la cultura, para acelerar el desarrollo de la comunidad y de la nación en pos de la homogeneidad”.

Hacia finales de 1924 funcionaban 1089 planteles con 65 mil alumnos indígenas. Poco después se inaugura la Casa del Estudiante Indígena, en la capital del país, en la que se reclutan jóvenes varones de 26 grupos étnicos para ser educados en una formación técnico profesional. En el periodo cardenista hubo un giro en la política educativa, en 1932 se instalan 11 internados de Educación indígena donde el proyecto es “llevar educación a la propia región indígena”.

La cuestión indígena era un asunto crucial para todo proyecto político pues atravesaba la escuela rural y los procesos de negociación entre actores locales y Estado. A partir de los años treinta, comienza a trabajarse en dirección de la disminución del monolingüismo en lengua indígena y el avance de un bilingüismo que implicaba la transformación social de individuos en sujetos políticos mediante su incorporación a un orden simbólico, expresado en una idea de nación.

⁷ Vaughan, M. Op.cit. p23

Entre 1940 y 1960 se observa una disminución drástica en el número de hablantes monolingües (ver cuadros 1y2). En 1944 se considera el proyecto del Dr. Mauricio Swadesh como antecedente pedagógico para la fundación del Instituto pro-alfabetización en Lenguas Indígenas y como parte de la campaña nacional en contra del analfabetismo.

En 1946 se crea la Dirección General de Asuntos Indígenas, dependiente de la SEP y los internados indígenas se reorientan para ser convertidos en Centros de capacitación técnica. En 1948 estas acciones educativas se convierten en parte fundamental de las políticas indigenistas con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI).

La década de los cuarenta marcó un cambio importante en la industrialización de México: Avila Camacho como presidente de la República puso gran interés en la actividad industrial al abrir oportunidades a la inversión capitalista y descuidando el desarrollo agrario y generando fuertes flujos de migración del campo hacia los centros urbanos. La política educativa también dio un giro en estos años; “ Avila Camacho vio en la educación la base firme para llegar a la deseada unidad nacional. De aquí la necesidad de lograr la unidad de la educación. Con base en ésta redactó, en 1942, la Ley Orgánica de Educación, reglamentaria del artículo 3°. Siguiendo sus lineamientos se formularon los nuevos programas para todas las escuelas primarias de la República, lo mismo en las urbanas que en las rurales”.⁸

Para lograr estos fines políticos-educativos, se homogeneizaron los planes y programas educativos y se pugnó porque no se dividiera a los alumnos ni a los profesores en rurales y urbanos. Es a partir de la década e los cuarenta con estas políticas educativas que se genera un borramiento de la educación y la escuela rural en México. En función de una unidad nacional puesta en el discurso se sacrifica el proyecto de escuela rural y agraria y este cambio tan significativo produce contradicciones cada vez más complejas entre los planes y programas, la práctica educativa en el aula y las distintas realidades en las que se inscribe la escuela general pública.

A partir de 1951 se crea un acuerdo entre el gobierno mexicano y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) para desarrollar investigación lingüística con amplias facilidades. Sin embargo, la tarea prioritaria del ILV era la evangelización y la penetración ideológico-política, misma que nunca fue encubierta sino que se realizaba de modo paralelo al trabajo lingüístico.

Durante los siguientes años se optó, en las escuelas indígenas, por alfabetizar en lengua materna sólo como medio instrumental que facilitaría de algún modo la enseñanza definitiva del español. Era una especie de concesión pero el currículo escolar era uno y nacional, consecuencia de las políticas educativas de los años

⁸ Galván, Luz Elena. “El discurso de la política educativa: 1930 – 1958”. En Revista: La Tarea, número 9, marzo 1997. pp 37-41.

cuarenta como se señaló en párrafos precedentes. En 1963 se aprueba el uso de métodos y maestros bilingües, creándose el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros bilingües. A pesar de que los contenidos seguían siendo los mismos, la política educativa giró de la castellanización al reconocimiento de la formación bilingüe.

“Para 1968 operaban en 25 regiones indígenas 2150 promotores; para 1970 se tenían 3815 promotores y maestros bilingües y se atendían 601 escuelas con 125 niños. Funcionaban 26 internados indígenas que habían sido aglutinados a los internados de primera enseñanza y juntos atendían a 5835 alumnos (...) El INI atendía escuelas albergue con 100 becas y las secundarias agropecuarias recibían el 33% de las becas restantes para inscribir a niños indígenas”.⁹

La efervescencia política de fines de los sesenta y principios de los setenta, provoca un giro en las políticas indigenistas. “Con el fin de evitar la radicalización de la movilizaciones indias el gobierno propone la organización de un foro en el que se discutiera la problemática y sugiere la celebración del Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en 1971, el cual se llevaría a cabo hasta 1975 en Janitzio y cuya responsabilidad de la movilización indígena quedó a cargo de la CNC, el INI y la Secretaría de la Reforma Agraria”¹⁰, se trataba de integrar 36 Consejos Supremos correspondientes a diversas etnias para lograr representatividad orgánica que coadyuvara con la CNC, en un modelo que corresponde al de la agremiación corporativa acostumbrada por el PRI.

Los gobiernos priístas de finales de los setenta y principios de los ochenta tenían claro que no se trataba de una política indígena sino de dar solución al problema que supuestamente generaba la población indígena. El estado requería dar satisfacción a algunas demandas de los grupos étnicos para poder negociar y armonizar, aunque fuese parcialmente, el desarrollo y orientar a los indígenas en la tarea de superación de la crisis en colaboración con otros sectores de la sociedad. El gobierno legitima y reconoce la demanda de una educación bilingüe hecha por profesionales y en 1981 se crea la Dirección General de Educación Indígena (1981), dependiente de la subsecretaría de educación básica de la SEP, sus objetivos son:

- Proponer los contenidos y métodos educativos así como las normas técnico pedagógicas para la educación que se imparte a los indígenas.
- Organizar, desarrollar, operar, supervisar y evaluar los programas de enseñanza del español en las comunidades indígenas.
- Atender aquellos programas y servicios de educación básica, particularmente en comunidades indígenas preponderantemente monolingües.

⁹ Bonilla, F. (1983) Estadística educativa indígena. SEP, México. Citado en bello, J (1995) p 20

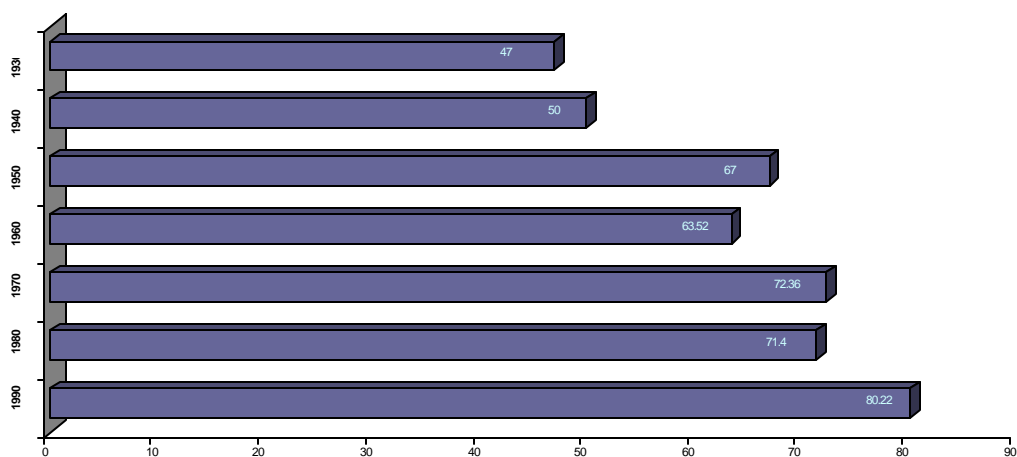
¹⁰ Bello, J. (1995) La modernización de la educación indígena bilingüe y bicultural en México. Tesis de maestría, UNAM. p 39

Tanto el INI como la DGEI tratan de eliminar el analfabetismo en zonas indígenas, acorde con las metas de la SEP que para 1982 eran: castellanizar y proporcionar primaria bilingüe a la población indígena.

Como contraparte a lo anterior, la denuncia de la explotación indiscriminada de los grupos marginados en forma general y las agresiones económico-sociales y culturales a las comunidades indígenas en particular, fueron creciendo hasta llegar a instancias internacionales. Por otro lado, la población indígena se había incrementado y los servicios educativos en general eran precarios, debido a que en la última década de los ochenta, el gasto social se reduciría sustancialmente. La Coordinadora Nacional de Pueblos Indígenas CNPI, hace en 1982 una propuesta al presidente electo Miguel de la Madrid, señalando:

- Las educación que se imparte a los indígenas en México en el periodo posrevolucionario, no ha logrado contrarrestar las estructuras sociales que han servido para mantener y reproducir la explotación económica, la dominación racial y social y la manipulación política.
- Dentro de los programas educativos que se aplican no se considera el sistema de valores ni los intereses y objetivos indígenas.
- Los contenidos y métodos de trabajo están orientados hacia las necesidades de la vida urbana y son ajenos a la realidad social, lingüística, económica y cultural de los grupos indígenas.
- El castellano ha sido la lengua tradicionalmente impuesta por el sistema educativo a las comunidades indígenas. El hecho de no contemplar los intereses de los grupos étnicos en esta acción ha llevado a graves problemas que van desde los conflictos de personalidad y relaciones culturales, hasta la situación de que no hablen ni el español ni su lengua materna correctamente o pierdan esta última.

Cuadro 1: Dinámica histórica del bilingüismo 1930-1990



Fuente: Bello, J (1995). Hay un salto cualitativo y cuantitativo entre 1930 y 1960 que corresponde a las políticas educativas que transformaron la realidad social del país.

Para 1990, 17 millones de mexicanos vivían en extrema pobreza de un total de 41 millones de mexicanos que no satisfacen sus necesidades mínimas. Esto quiere decir que el 50.4% de la población mexicana se encuentra en la pobreza y de éstos el 41.1% viven en la extrema pobreza. Por otro lado, de los 8 estados que concentran el 79.2% de la población indígena en México, seis se encuentran en grado alto de marginación.

3 La educación comunitaria y la marginación.

Al lado del surgimiento de las instituciones de educación indígena en 1971 la SEP crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) con la tarea sustantiva de desarrollar estrategias educativas especiales para las pequeñas comunidades rurales e indígenas. En un principio el CONAFE diseñó programas educativos dirigidos a comunidades rurales e indígenas con mayores carencias, dispersas y alejadas del medio urbano. Entre 1978 y 1980 se impulsó su crecimiento hasta alcanzar una cobertura de 14,586 comunidades en el ciclo escolar 1980 –1981. A partir de ese año hubo un descenso gradual que llegó hasta 5,815 comunidades atendidas para el ciclo escolar 1988-1989.¹¹

A partir de 1982, el CONAFE desarrolla trabajos de recopilación directa en campo, e indirecta a través de concursos abiertos a todo el público interesado. Por otro lado, el alto número de localidades rurales sin servicio de primaria y sin condiciones necesarias para instalar un servicio educativo comunitario, llevan al CONAFE a crear el Programa de Financiamiento Educativo Rural (FIDUCAR), con el propósito de ofrecer a los niños de esas localidades la oportunidad de estudiar en otra comunidad en mejores condiciones; y también se apoya a los egresados de cursos comunitarios de primaria para que logren ingresar a la educación secundaria. La estrategia que sigue el CONAFE, es la de coordinar la participación de alguna familia que pueda ofrecer hospedaje, alimentación y cuidados que requiere el menor, a cambio de un apoyo económico mensual.

“Durante su primer ciclo escolar de operación: 1984-1985, se apoyó a 4597 niños de 1561 comunidades para cursar educación primaria y secundaria y en el ciclo 1988-1989 se becaron a 7 901 niños, de los que 2547 asistirían a escuelas primarias y el resto a escuelas secundarias. Por otro lado, en el mismo ciclo escolar se becaron a 7,705 instructores comunitarios y 866 capacitadores tutores, En 1988 la plantilla de personal del CONAFE se integraba por 1,156 personas, de las cuales el 27,2% estaba ubicado en oficinas centrales y el 72.8% restante trabajaba en las delegaciones estatales”.¹²

¹¹ Memoria de la gestión 1995.2000. CONAFE

¹² Memoria de la gestión 1988-1994. CONAFE, p 17

En 1988 el CONAFE operaba los siguientes programas:

- Preescolar comunitario (7,745.8 millones)
- Cursos comunitarios (26,045.4 millones)
- Financiamiento educativo rural (668.8 millones)
- Sistema de estudios para docentes (14,672.4) millones

Es también durante el último año de los ochenta cuando el CONAFE comienza a instalar bibliotecas en las comunidades atendidas con cursos comunitarios.

Es importante señalar que la situación económica al comenzar la década de los ochenta era grave: en 1982 la inflación ascendía a más del 30% y al finalizar el año alcanzó el 100%. Durante el periodo 82-83 la disminución del presupuesto federal afectó al sector educativo y científico; las cifras son las siguientes: en 1975 el presupuesto asignado para el gasto social era del 21.1%, en 1981 bajó al 16.6% y durante el periodo 82-88 disminuyó hasta el 13.1%.¹³ De tal forma en 1986 el porcentaje del PIB destinado a gasto social en educación fue el más bajo de los últimos 11 años.

En su discurso de toma de posesión (1 de diciembre de 1982) Miguel de la Madrid Hurtado, dio a conocer su voluntad de transferir a los gobiernos locales los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y normal; así como los recursos correspondientes. El equipo en el gobierno elaboró un diagnóstico sobre la situación del sector educativo dando como conclusión que uno de los problemas fundamentales de la “mala calidad de la enseñanza” era la desarticulación de los distintos niveles. Este resultado dibujó una “crisis educativa” que trajo como consecuencia la llamada “Revolución educativa”, misma que se centraba en tratar de acelerar el desarrollo de la educación en México y desechar hábitos administrativos viciosos. La descentralización de la educación básica trajo graves resistencia por parte del sindicato de maestros y terminó por naufragar. Los movimientos magisteriales, las huelgas y las movilizaciones estudiantiles continuaron. Hacia finales de 1988 “otros recursos, ligados a la transmisión y generación del conocimiento dejaban de desarrollarse para dar paso a las burdas habilidades de sobre vivencia [sic] personal, en medio del deterioro de las condiciones de vida y de trabajo de docentes e investigadores.”¹⁴

¹³ Loyo, A. Et.al. La investigación educativa en los ochenta. Cuaderno 19. COMIE.

¹⁴ Op.cit p.13

4 Educación para adultos y jornaleros migrantes.

Pablo Latapí y Manuel Ulloa, consideran que hay cuatro circunstancias que condicionan el desarrollo de la educación de adultos:

- El punto de partida, ya que a principios del siglo XX el analfabetismo de la población era superior a 80%.
- El crecimiento demográfico acelerado principalmente entre 1940 y 1980.
- La insuficiencia del sistema educativo formal, que fue dejando un creciente saldo de adultos sin instrucción.
- La polarización social que ha caracterizado el desarrollo del país y que ha marginado a grandes grupos (principalmente la población rural dispersa, la indígena y la femenina) de acceso a los diversos servicios educativos y perseverar en ellos.¹⁵

En la etapa posrevolucionaria – señalan los especialistas- a los adultos sin instrucción se les atendió por vía de la alfabetización iniciada por Vasconcelos; y la educación básica por medios informales. La primera vía retomada por Torres Bodet en los cuarenta fue integrada de modo orgánico y permanente por el Instituto Nacional para la educación de Adultos (INEA), creado en 1982.

Recién creado este instituto inicia el proyecto: campamentos de educación y recreación para jornaleros agrícolas migrantes y sus familias (CERJAM). En un trabajo previo realizado por el CONAFE (1980-1981), se muestra que la población jornalera migrante “representa un número importante en el alto índice del rezago educativo, y que los lugares en que son contratados no contaban con ningún servicio educativo al que pudieran incorporarse los jornaleros.”¹⁶ Las acciones educativas del proyecto CERJAM tenía desde su gestación dos propósitos:

- La alfabetización a la población mayor de 15 años sin acceso a educación; y alfabetización para adultos que acudieron y no concluyeron la primaria.
- Promover otros servicios educativos de otras instituciones entre la población menor de 15 años.

La estrategia a seguir era la de ofrecer un servicio recreativo para toda la población migrante a partir del núcleo familiar. Se proponía desarrollar diversos talleres, enriquecer la vida monótona y agotadora de la familia jornalera migrante. Esto era congruente con los propósitos y objetivos del INEA que son:

- Promoción y realización de investigación relativa a la educación para adultos.
- Otorgar alfabetización y educación básica a la población mayor de 15 años.

¹⁵ Latapí, P. (1995) Un siglo de educación en México. FCE.

¹⁶ Rodríguez, G y colaboradores. (1998) Diagnóstico INEA

Este proyecto con jornaleros, se ubicó desde sus inicios y hasta 1997, dentro de los programas de educación comunitaria, pues se consideraba como un proyecto de desarrollo comunitario mucho más que un programa de acción educativa. Esto priorizaba los servicios que brindaba el CERJAM en torno a salud, consumo y mejoramiento de la calidad de vida.

En 1982, el INEA define los objetivos y lineamientos del programa de educación y recreación para jornaleros migrantes de la siguiente forma:

- “Desarrollar un servicio múltiple de educación y recreación adecuado a las condiciones propias de los jornaleros agrícolas migrantes, con el propósito de que este grupo genere, por sí mismo alternativas que mejoren sus condiciones de vida y de trabajo.
- Contribuir al abatimiento del analfabetismo en el medio rural, bajo la consideración de que los jornaleros agrícolas migrantes y sus familias, además de educarlos pueden favorecer la promoción alfabetizadora en sus zonas de procedencia.
- Desarrollar innovaciones en educación no formal.
- Elevar mediante el conocimiento impartido, la capacidad de negociación y demanda de este grupo social”.¹⁷

En la sistematización que el propio INEA hace de la experiencia educativa en los Centros de Educación y Recreación (CER), se plantea la pertinencia de reflexionar si la realidad de la población agrícola migrante se comprende a profundidad como para desarrollar un modelo educativo pertinente.

“La lógica del proceso desarrollado del proyecto CER, ha sido la siguiente: se detectaron regiones geográficas de expulsión y de atracción de mano de obra agrícola migrante en los diferentes estados de la República Mexicana, se detectaron diferentes flujos migratorios y la duración de los mismos, en función de la duración de los calendarios agrícolas de aquellos cultivos que demandan para su cosecha fuertes cantidades de fuerza de trabajo se determinó, a partir de la duración del ciclo agrícola la duración de los ciclos de alfabetización y en general de los periodos de operación del servicio.

Bajo esta lógica se puede afirmar que las decisiones educativas con respecto a la problemática del migrante, se han tomado bajo la concepción demográfica y económica del fenómeno migratorio, sin que ello haya significado la profundización de las especificidades que adquiere la cuestión educativa en el contexto de dicho fenómeno. Lo más que se logró en el diagnóstico socioeducativo que se realizó en los orígenes del proyecto, fue la designación de algunos aspectos escolares que caracterizan a la población objetivo del proyecto. Quedan pendientes aún en la

¹⁷ Op cit.p4-5

actualidad, aspectos educativos del fenómeno que es importante conocer para lograr una atención educativa pertinente y de calidad con los jornaleros agrícolas migrantes: saberes formales e informales; características del ambiente alfabetizador (tanto en las zonas de expulsión como en las de atracción), especificidades de la experiencia escolar y educativa del migrante, así como de la movilidad y la temporalidad del migrante para la definición de los tiempos educativos(...); se continúa caracterizando la movilidad del jornalero como rural-rural".¹⁸

En el mismo diagnóstico se reconoce que no se ha profundizado lo suficiente en la comprensión de la situación compleja del jornalero y los distintos contextos por los que atraviesa y a los cuales se vincula y que van de lo rural a lo urbano. Este trabajo de investigación para el desarrollo de un mejor servicio educativo queda como asunto pendiente hacia la década de los noventa.

Como puede verse, la historia—primero de la educación de la población rural, su desvanecimiento al homogeneizarse el currículo y las posteriores políticas de educación indígena, educación comunitaria, programas en zonas marginadas y programas dirigidos a adultos—está marcada por las concepciones ideológico-políticas de los principales intelectuales y estadistas de los gobiernos posrevolucionarios quienes influyeron de forma decisiva en el proyecto de nación y en la política dirigida a los grupos étnicos y campesinos, lo que ha generado a lo largo del tiempo constantes confrontaciones entre las tesis y modelos educativos y las realidades agrarias, étnicas y comunitarias.

¹⁸ Op.cit.

CAPITULO II: COBERTURA EDUCATIVA EN POBLACIONES RURALES: 1990-2003

1 Transformaciones demográficas que se han dado en México en la última década:

La evolución de la densidad de la población del país en distintas regiones muestra dos patrones claramente diferenciados. Durante la primera mitad del siglo el poblamiento se concentró en áreas reducidas. Las principales ciudades del país (México, Guadalajara y Monterrey) se convirtieron en concentradores del desarrollo, su población creció aceleradamente al igual que su actividad industrial. En consecuencia la emigración rural aumentó; en la segunda mitad del siglo XX se multiplicaron las metrópolis regionales como lugares de atracción y comenzó a generarse una tendencia a la dispersión de la población en ciudades medias y pequeñas.¹⁹

“Es claro que las tasas de crecimiento o de decrecimiento de algunas ciudades y regiones se vinculan, respectivamente, con polos de fuerte atracción o rechazo de la población. También es evidente que un copioso éxodo rural encontró acomodo en las zonas urbanas. Ahora bien, resulta prácticamente imposible determinar la dirección y cuantía de los movimientos migratorios sólo a partir de las tasas de crecimiento demográfico (...) Los censos son la única fuente de datos sobre migración interna; sin embargo la información censal se restringe tan sólo al intercambio poblacional entre estados, vale decir, no es posible conocer los desplazamientos que tienen lugar en el interior de los estados.”²⁰

La orientación de estos desplazamientos más finos, así como los interestatales podrían ayudarnos a comprender de mejor manera la emergencia de localidades rurales de 100 habitantes o menos que ha tenido lugar en la década de los noventa. Un análisis antropológico de estos flujos migratorios nos ayudaría a comprender las condiciones de vida y las transformaciones culturales que devienen de estos flujos migratorios. Lo único que por ahora es posible afirmar es que de modo paralelo al crecimiento de las grandes urbes, el número de localidades rurales ha aumentado de la siguiente forma:

- En 1970 había alrededor de 95 000 localidades de menos de 2500 habitantes (criterio demográfico de definición de comunidad rural).
- En 1990 había 155 000 localidades rurales.
- En 1995 había 198 000 localidades de las cuales 148 500 tienen menos de cien habitantes.

¹⁹ Gómez de León y Rabell Romero (2001) La población de México. p 23.

²⁰ Op.cit. p 404

Se trata de comunidades rurales marginadas pues carecen de condiciones aceptables de vida. A los análisis estadísticos les hace falta una visión mucho más aguda, la dispersión de localidades rurales ha aumentado en términos de pobreza y éxodos internos.

Es importante decir que no es posible considerar a la población como desvinculada del desarrollo económico y político del país. La falta de trabajos al respecto no permite elaborar afirmaciones serias respecto a la relación entre la emergencia de pequeñas localidades y la problemática económica del país en la última década pero sin duda “el aumento del poblamiento rural disperso señala zonas de preocupación en varios sentidos. Desde el punto de vista geográfico, los territorios que concentran estos pequeños asentamientos tienen pobre accesibilidad y una débil integración funcional a lugares centrales importantes; considerando la dotación de servicios básicos, se generan muy altos costos para beneficiar a todas las localidades; y las condiciones de pobreza extrema, frecuentes en estas localidades, requieren estrategias productivas que mejoren las condiciones de pobreza extrema, frecuentes en estas localidades, requieren estrategias productivas que mejoren las condiciones sociales. Finalmente, un problema muy serio es la presión de las concentraciones de población sobre los recursos naturales (agua, suelo etc) y la capacidad alimentaria. A mayor concentración disminuye la zona de suelo cultivable per cápita de la población asentada, y gradualmente, los abastecimientos tienen que buscarse en otras regiones. De manera específica, las más grandes concentraciones urbanas están relacionadas con niveles críticos de deterioro ambiental, como es el caso de la porción central del país y la franja fronteriza del norte. En este sentido es fundamental anticipar las consecuencias ambientales de las tendencias futuras de la distribución de la población, sobre todo en ecosistemas frágiles y altamente vulnerables.”²¹

²¹ Op. cit, p 595

Cuadro 2: Distribución de la población rural

ESTADO	PERSONAS	PARTICIPACION DE LA POBLACIÓN RURAL ESTATAL EN LA POBLACIÓN TOTAL NACIONAL	PORCENTAJE DE POBLACIÓN RURAL AL INTERIOR DE ESTADO
AGUASCALIENTES	186,316	0.8%	19.7%
BAJA CALIFORNIA	206,632	0.8%	8.3%
B.C.S	79,150	0.3%	18.7%
CAMPECHE	200,223	0.8%	29.0%
COAHUILA	242,983	1.0%	10.6%
COLIMA	77,987	0.3%	14.4%
CHIAPAS	2,134,800	8.7%	54.5%
CHIHUAHUA	531,906	2.2%	17.5%
D.F.	20,326	0.1%	0.2%
DURANGO	523,670	2.1%	36.2%
GUANAJUATO	1,526,686	6.2%	32.8%
GUERRERO	1,372,629	5.6%	44.6%
HIDALGO	1,124,884	4.6%	50.4%
JALISCO	976,118	4.0%	15.4%
MEXICO	1,791,037	7.3%	13.7%
MICHOACAN	1,376,293	5.6%	34.6%
MORELOS	226,201	0.9%	14.6%
NAYARIT	329,298	1.3%	35.8%
NUEVO LEON	252,274	1.0%	6.6%
OAXACA	1,898,623	7.7%	55.3%
PUEBLA	1,600,537	6.5%	31.6%
QUERETARO	454,777	1.8%	32.4%
QUINTANA ROO	153,240	0.6%	17.5%
S.L.P	940,883	3.8%	41.0%
SINALOA	829,324	3.4%	32.7%
SONORA	374,235	1.5%	16.9%
TABASCO	871,717	3.5%	46.1%
TAMAULIPAS	400,380	1.6%	14.6%
TLAXCALA	183,335	0.7%	19.1%
VERACRUZ	2,825,263	11.5%	40.9%
YUCATAN	309,331	1.3%	18.7%
ZACATECAS	630,367	2.6%	46.7%
TOTAL NACIONAL	24,651,425	100.0%	25.3%**

Fuente: Censo Nacional de Población 2000.

**Se refiere al porcentaje de población rural con respecto a la población total del país.

La encuesta considera como rurales aquellas poblaciones de menos de 2,500 habitantes y demuestra que:

- La presión demográfica en zonas rurales sigue aumentando. Entre 1980 y 2000, creció en 2.4 millones de personas.
- Los estados con mayor población rural en el 2000 fueron: Oaxaca (55.3%), Chiapas (54.5%) e Hidalgo (50.4%). Estos estados se caracterizan por su alta importancia en las actividades primarias de la estructura económica.

1 Pobreza y trabajo infantil.

“Existen 3 fuentes que ofrecen un panorama nacional de la cantidad de niños y niñas que trabajan: las encuestas de empleo que realiza la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, el Estudio de niñas, niños y adolescentes trabajadores en 100 ciudades, y una investigación sobre trabajo doméstico de las niñas que utiliza tres encuestas nacionales (...) el análisis de las encuestas de los años 1991, 1993, 1997, 1998 y 1999; demuestra que la mayor parte de las niñas y niños trabajadores de 12 y 14 años se encuentran en las áreas más urbanizadas, mientras que 262,840 niñas y 620,356 niños lo hacían en zonas menos urbanizadas; un total de 1, 083,385 niñas y niños.”²²

El número de niños trabajadores, de acuerdo con las encuestas aumentó en un 18% entre 1991 y 1999. Aunque la mayoría de los niños encuestados estudian a nivel de primaria, es difícil que continúen la secundaria. “En el caso de las actividades agropecuarias en comunidades rurales, de acuerdo con las cifras puede verse que entre niñas y niños de 12 a 14 años en 1993 el 86.1% eran trabajadores sin pago de ambos sexos, en 1997 el 69.8 % y en 1999 el 76.1%. Estos datos evidencian el hecho de que un importante número de niños en el país se encuentra trabajando en condiciones de explotación.”²³

Las encuestas y los censos tienen varios problemas, por ejemplo, si la actividad principal del niño es el estudio, aunque trabajen, lo que queda registrado en el censo es su categoría de estudiante. Otro problema es que no hay una distinción fina en cuanto a formas de trabajo y formas de vida, asunto que sería de gran utilidad conocer para comprender más a fondo las causas, la distribución y las condiciones del trabajo infantil.

Finalmente una reflexión en torno a qué clase de relación hay entre la escuela y el trabajo infantil. No es difícil imaginar que un niño sometido a una doble jornada de trabajo y estudio tenga un menor rendimiento escolar. Sin embargo, hay aún vetas de investigación poco exploradas como es el caso en el que los niños tengan la necesidad de abandonar sus localidades para acceder a la alfabetización y esta decisión los coloque en situación de trabajo, existiendo de tal suerte rutas de migración escolar-laboral. Por otro lado, las encuestas sobre trabajo infantil

²² Barreiro, N. (2001). Hacia una política de erradicación del trabajo infantil e México. DIF-UNICEF, México. p 64

²³ op.cit. p 67

abarcan en su mayoría el rango de 12 a 14 años, dejando fuera un sector amplio de niños, ignorando otros rubros de participación laboral como el trabajo informal que desempeñan niños pequeños indígenas en las ciudades o la prostitución entre niñas indígenas de 14 a 18 años.

“De esta manera, en el largo plazo, la erradicación del trabajo infantil debería estar dirigida hacia acciones cuyo enfoque se centre en la familia, la comunidad, la escuela y en primer lugar en las niñas y los niños, de manera que se conozcan sus derechos y encuentren la mejor manera de alcanzar su desarrollo y formación integrales.”²⁴ Con estos cuestionamientos entramos ahora a la descripción de las coberturas educativas en comunidades rurales reportadas por las instituciones en los últimos 10 años.

2 Los jornaleros agrícolas migrantes y sus familias.

“En 1990, el XI Censo Nacional de Población y vivienda registró 1.7 millones de personas como jornaleros o peones, pero el Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas (PRONJAG) considera que a esa cantidad se debe agregar, por lo menos, 1.9 millones más que son campesinos minifundistas (...) Según encuestas realizadas por el PRONJAG en los estados donde opera, el 35% o 40% son indígenas originarios del Sur de México y de los cuales el 34% son mujeres y el 30% son niños cuyas edades fluctúan entre los 7 y los 14 años.”²⁵

Aunque es difícil cuantificar exactamente el número de niñas y niños, se puede decir de forma general que en casi todas las familias de jornaleros agrícolas, la prioridad es el hecho de que todos los miembros de la familia aporten un ingreso pues de ello depende su sobre vivencia, debido a que en la mayoría de los casos lo obtenido en época de cosecha sostendrá a toda la familia el resto del año.

En el caso de los jornaleros, la incorporación al trabajo de niños se da de dos maneras: como asalariados o como ayudantes de algún asalariado. Las edades de los niños jornaleros va desde los 6 a los 14 años y en su mayoría son indígenas. En cuanto a la nutrición, el PRONJAG ha detectado casos de desnutrición severa en niños y niñas. Al mismo tiempo “el desarrollo educativo de las niñas y niños jornaleros y sus posibilidades presentes y futuras de mejor nivel de vida se ven claramente restringidos debido a las carencias en la infraestructura de servicios educativos, la falta de personal capacitado y la inexistente o limitada cobertura de programas educativos dirigidos específicamente a los hijos de jornaleros migrantes.”

²⁴ op.cit, p.107

²⁵ Barreiro. Op.cit.p70

Por otro lado el INEA ha desarrollado, además del PRONJAG, el Programa de Educación y Recreación para Jornaleros Agrícolas Migrantes y sus familias (CER). “La revisión histórica (de los CER) se organiza en tres periodos: el primero se ubica de 1981 a 1985, periodo de diseño y experimentación. El segundo periodo es de 1986 a 1989, definido como una etapa de transición del programa educativo a las políticas institucionales, es el momento en el que el programa pierde su especificidad como modelo pedagógico. El tercer periodo, comprende de 1989 a 1997, tiempo en que se le da mayor énfasis ala operación del proyecto, dejando de lado la especificidad del modelo pedagógico concebido en los CER pues a este se le agregan los programas educativos institucionales. Hasta el momento no contamos con fuentes documentales de la sustitución en los talleres por dichos programas.”²⁶

Durante este tercer periodo el Programa de Modernización educativa se propone entre otras cosas definir dentro del rubro de educación para adultos algunas estrategias de fortalecimiento a través de programas institucionales como: los Centros de Educación Comunitaria, los Puntos de Encuentro, los Grupos Teatrales, las Misiones Culturales y los grupos de Jornaleros Agrícolas Migrantes. Con este impulso los CER cobran importancia en cuanto a la ampliación de su cobertura, misma que crece significativamente en la década de los noventa pero se dejan de lado los aspectos de investigación y retroalimentación del proyecto.

Es en este mismo periodo que los CER se incorporan a la normatividad del INEA, esto conduce a la sustitución, como se dijo antes, de los talleres de lecto-escritura por los programas generales del INEA que son:

- Alfabetización.- Programas de alfabetización para el medio rural y urbano.
- Primaria.- Primaria intensiva para adultos (PRIAD) o Modelo de educación primaria para adultos (MPEPA).
- Secundaria.- Programa de secundaria abierta (SECAB) y secundaria intensiva para adultos.

Esta sustitución modifica drásticamente el proyecto que desde 10 años atrás había sido plasmado bajo la base del piloteo y la investigación como un programa que buscaba “establecer la interrelación entre la educación y las condiciones de vida y trabajo de los jornaleros agrícolas migrantes, con el fin de que estos contaran con mejores herramientas para el mejoramiento de su calidad de vida.”²⁷ Por otro lado, durante la década de los noventa hay una ausencia de aspectos documentados que indiquen las características que adquirió la idea original del modelo que se centraba en la interrelación de áreas básicas y talleres.

²⁶ Rodríguez, G. y colaboradores. (1998) p.21-22

²⁷ Op.cit p 49

“En términos de los resultados de la operación en los servicios educativos, no es posible una valoración sobre el logro educativo de la población atendida por este programa, por dos razones, la primera tiene que ver con los procedimientos de control escolar, debido a que no hay un desglose de la población atendida educativamente en el programa CER y los programas de educación primaria y secundaria, la segunda razón es que los reportes que presentan las delegaciones, a través de las cédulas de recopilación de información, no cuentan con suficiente precisión pues no permiten ubicar si la población atendida en cada mes representa a la misma o es diferente, lo cual es la proporción de población que se incorporó en ese mes y la que se mantiene del mes anterior.”²⁸

3 Educación para adultos e índices de alfabetización.

“Si se considera que la población de cinco años y más que habla lengua indígena representa 6.8% de ese grupo de edad, que la población rural asciende a 26.5% de la población, que la proporción que representa la población de 65 años y más es de 6.9% y que las mujeres representan el 50.7% del total de la población, se puede concluir que la mayor marginación corresponde a las mujeres indígenas mayores de 64 años que viven en el medio rural.”²⁹

El índice de alfabetización en la población de 10 años y más entre 1990 y 1995 muestra que sólo continúa reduciéndose la población analfabeta femenina y por lo tanto ha habido un incremento de los hombres analfabetas con lo que tiene lugar un incremento para 1990 de 44 421 analfabetas más en la población de 10 años y más. Por otra parte, considerando la categoría de 15 años y más, tenemos que entre 1980 y 1990, la población analfabeta de 15 años y más, se redujo del siguiente modo: 240 078 hombres y 500 000 mujeres. Y al igual que con la población anterior, las mujeres continúan reduciendo sus analfabetas con mayor celeridad que los hombres. Entre 1990 y 1995 se registró un incremento de 33 621 analfabetas masculinos. Esta situación se presentó de manera generalizada en todo el país, sin embargo de modo más específico el comportamiento fue el siguiente:

- Aguascalientes, Coahuila, Jalisco, Tamaulipas y Zacatecas registraron una disminución en el número absoluto de mujeres analfabetas, pero el incremento en términos absolutos de sus hombres analfabetos fue mayor.
- Hidalgo, Estado de México, Nuevo León, Querétaro, Sinaloa y Tlaxcala, tuvieron en términos absolutos un incremento de sus hombres analfabetos aunque lograron reducir sus analfabetos totales.
- Oaxaca, el Distrito Federal y Durango redujeron tanto sus analfabetas como analfabetos.

²⁸ op.cit p. 71

²⁹ Latapí, P. Un siglo de educación en México. p 3

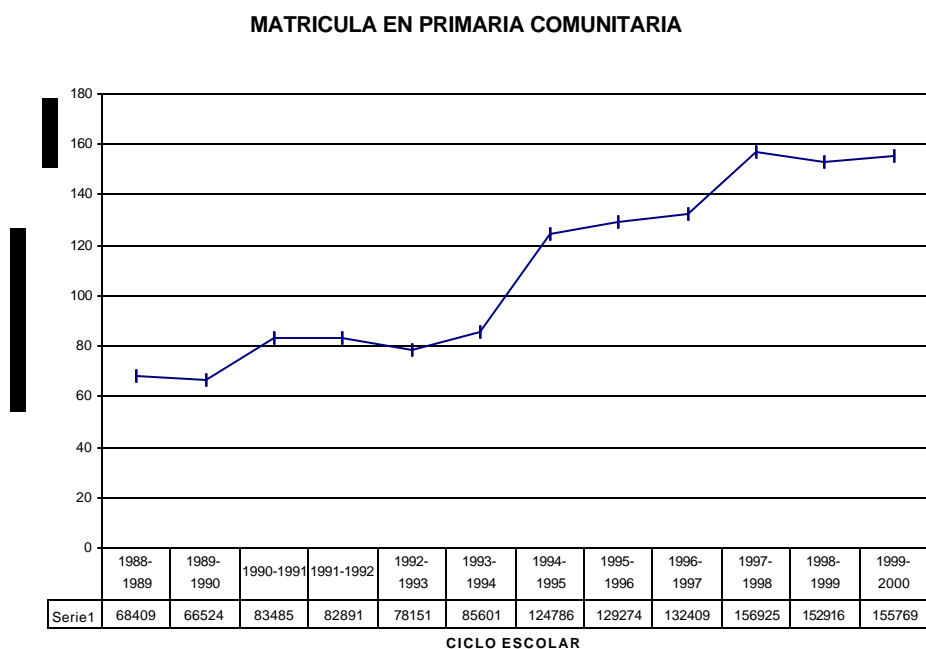
4 Educación Comunitaria.

De acuerdo con lo señalado en el Capítulo I para 1990 de las comunidades rurales del país, el 90% tenían menos de cien habitantes. Estas comunidades se concentran en orden de importancia numérica en los estados de Chiapas, Veracruz, Chihuahua, Jalisco, Tamaulipas, Sonora y Michoacán.

El CONAFE trabaja con diversos programas en el medio rural y con comunidades marginadas. En el encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural, realizado en 1996, en conmemoración del 25 aniversario del CONAFE, se planteó que el Consejo debía concebir sus funciones como las de una educación que se ajuste a las condiciones particulares de las pequeñas comunidades rurales.

En 1980 el CONAFE atendió un promedio de 18 alumnos por comunidad y para 1995 dicha cifra disminuyó a 10.6 alumnos. A pesar de que los datos indicaban la expansión de los servicios del CONAFE, al mismo tiempo se registraba una mayor fragmentación de las comunidades. De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (CONAPO), entre 1990 y 1995 surgieron 6342 nuevas localidades, esta realidad dificulta su cobertura. El cuadro 3 muestra la matrícula en la primaria comunitaria durante el periodo 1988-2000.

Cuadro 3: Matrícula en primaria comunitaria

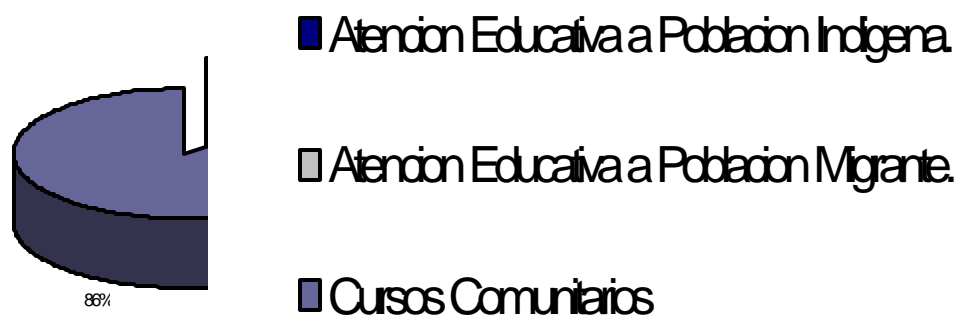


Fuente: CONAFE. Memoria de la gestión 1995-2000

En los últimos años se ha mantenido un crecimiento constante de la matrícula de alumnos en primaria comunitaria. De acuerdo con la información del propio CONAFE “La población que atiende el Consejo Nacional de Fomento Educativo, además de migrar del medio rural al medio urbano, también se multiplica cada vez más en pequeñas comunidades. En 1980 el CONAFE atendió un promedio de 18 alumnos por comunidad y para 1995 esta cifra disminuyó a 10.6. Los datos indican expansión del servicio pero reflejan también la fragmentación de la población objetivo en un mayor número de comunidades”. Sin duda hace falta mayor información e investigación en torno a las rutas migratorias y los procesos que han hecho posible que en la última década las comunidades de menos de 500 habitantes se expandan por todo el país.

Es decir, a la información global de expansión le hace falta una complementación más antropológica en torno a las características y el impacto de los servicios de CONAFE en las localidades rurales a las que atiende. Por otro lado en cuanto a la formación docente el Consejo ha puesto énfasis en la formación y capacitación de jóvenes que se involucren a fondo en el proceso educativo convirtiéndose en instructores comunitarios. De acuerdo al CONAFE, ha habido un incremento en el número de instructores formados; sin embargo la misma institución reconoce que aún hace falta mucho trabajo en capacitación y cobertura, sobretodo en zonas indígenas.

Cuadro 4: Atención educativa en primaria comunitaria en el ciclo escolar 2000-2001



Fuente: CONAFE, Informe estadístico del ciclo escolar 1998-1999.

Esta gráfica, muestra la relación que hay entre los tres universos de atención del CONAFE. En el ámbito indígena hay una menor cobertura y probablemente sea de mayor complejidad pues se trata con frecuencia de comunidades marginadas con necesidades educativas bilingües.

5 Primaria indígena.

Actualmente, en México se reconocen las siguientes cifras en cuanto a población indígena:

- Población indígena de 5 años y más hablantes de lengua: 6, 044.547.
- Población indígena menor de 5 años hablante de lengua: 1, 233, 455
- Población que se asume indígena pero que no habla ninguna lengua: 1,103, 312.

Para 1990 en la Declaración Mundial de Educación para Todos firmada en Jomtien, Tailandia por 150 países, se mostró que “uno de los argumentos más fuertes fue estrictamente económico: los estudios del Banco Mundial mostraban que la inversión en educación básica es altamente redituable a medio plazo, ya que aparentemente es el mecanismo más efectivo para controlar la explosión demográfica y reducir los elevados costos de otros programas sociales como salud pública y seguridad...”³⁰

Hubo un viraje en la situación de México y el incremento en los recursos asignados a la educación aumentó del 5.9% en 1988 al 15.6% en 1991. En mayo de 1992 se formaliza el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que señala entre otras cosas que “a partir de ahora, corresponderá a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos”. A su vez en 1990 aparece el Programa para la Modernización de la educación indígena (PME 1990-1994) y el Programa Nacional de desarrollo de los pueblos Indígenas 1991-1994. En el PMEI se reconocen las carencias y limitaciones en las que se encuentra la Educación Indígena, así como los propósitos y lineamientos para la incorporación de la educación para indígenas en el contexto de la Educación Nacional: “Reestructurar la organización y funcionamiento de los servicios de educación indígena, conforme a los requerimientos de los grupos étnicos y al proceso de modernización del sistema educativo nacional. Apoyar el proceso de descentralización educativa, con base en criterios específicos para cada caso, dentro de un marco de corresponsabilidad y con apego a la normatividad establecida por la DGEI.”³¹

³⁰ Rockwell E. (1994) p.17

³¹ PMEI 90-94 p.31

“La población atendida por el subsistema de educación indígena de 5 a 14 años representa en 1990 el 53% de la demanda potencial, esto es que de 1 441 000 niños registrados en el último censo de población sólo son atendidos 777 000, lo que representa un 14.7% de atención con respecto a la población total.”³²

En cuanto a la planta docente creada desde 1970 para la atención educativa de población indígena, para el nivel primaria en 1970 había dos maestros por escuela, para 1980 y 1990 las escuelas cuentan solamente con tres maestros en promedio, manteniéndose este promedio en la última década. Esto resulta incongruente en la medida que vemos cómo la matrícula se incrementa pues mientras en 1970, se atendían 61 alumnos por escuela, en 1980 se atendían 80 y en 1990 a 85 alumnos.

De acuerdo con estos datos, mientras la infraestructura permanece casi estática, la población aumenta en número y en complejidad. La desigualdad educativa en la que se encuentran las poblaciones indígenas del país propicia la firma de el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), mismo que en su componente 2 de Educación Indígena se propone como metas la elaboración e impresión de libros del maestro (6500), libros para los alumnos (158000) y libros de lecturas (158 000) en las siguientes lenguas: tseltal, tsotsil, náhuatl, tlapaneco, otomí, mixteco y zapoteco, para los dos primeros grados de primaria.

Otra de las metas del PARE en la década de los noventa fue la capacitación docente, con la intención de elaborar una antología y reproducir 14 804 ejemplares para 14 016 docentes; con la temática central referida al fenómeno del bilingüismo y la práctica docente. Si bien es cierto que el binomio DGE-INI cristalizan, de alguna manera la política indigenista de participación, la proyección educativa de los pueblos indios es producto de la resistencia histórica de éstos, y el liderazgo de ciertos dirigentes fincó el inicio de un proyecto institucionalizado con acciones y prácticas muchas veces desleales a las propias urgencias de las comunidades indígenas. Es la organización comunitaria no institucionalizada la que emerge a finales del siglo XX para reapropiarse de su proyecto de educación. En los siguientes capítulos veremos justamente la relación entre políticas educativas y programas institucionalizados, así como algunos ejemplos de organización alternativa, para lograr comprender mejor la abigarrada problemática mexicana.

³² Bello (1998) p.100

CAPITULO III: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS

“En la presente década se han producido avances sustanciales en la elaboración de políticas que reconocen el carácter plural de un número importante³³ de países en la región latinoamericana, y se han desarrollado diversas concepciones y estrategias para atender pedagógicamente la diversidad lingüística, cultural y étnica en el contexto de los sistemas educativos nacionales. En México se han introducido cambios vinculados con el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística a nivel de la Constitución nacional y de las de varios estados, se ha sancionado una nueva Ley Federal de educación y se está transitando en un proceso de federalización de la educación básica y normal que propicia el desarrollo de diversas alternativas para atender a la diversidad en cada contexto estatal o regional.”

En este contexto el artículo 38 de la Ley General de Educación estipuló en 1993 que: “La educación básica en sus tres niveles tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.”

En este mismo marco jurídico, los objetivos estratégicos del Programa Nacional 2000-2006 se sintetizan como sigue:

- Fortalecer el federalismo educativo
- Crear nuevos mecanismos de participación corresponsable para que las personas, los grupos sociales involucrados e interesados en la tarea educativa aporten trabajo, ideas, creatividad y empeño, dirigidos al logro de los fines educativos.
- Buscar alternativas de financiamiento y una mejor distribución de los recursos.
- Avanzar en la reorganización de la Secretaría de educación Pública para que esté a la altura de las circunstancias actuales.

Para el logro de estos objetivos, las políticas que se siguen se resumen del siguiente modo:

- Propiciar cambios estructurales en las relaciones entre autoridades educativas locales y la federación.
- Fortalecer la integración, coordinación y gestión institucional del Sistema educativo nacional.
- Impulsar el desarrollo de esquemas equitativos de financiamiento y distribución de recursos que tomen en cuenta las características y necesidades de las entidades federativas.
- Impulsar la evaluación e investigación en los ámbitos educativo y de gestión institucional para sustentar los procesos de planeación y de toma de decisiones.

³³ Gigante, E (2003) Reconocimiento y atención pedagógica a la diversidad cultural. En Inclusión y diversidad. IEEPO, colección voces del fondo, Oaxaca, México, p 63.

En relación a los objetivos de la educación básica, el mismo programa reconoce que el desafío más importante es lograr que la educación anhelada se concrete efectivamente en el salón de clases y en la escuela. Para lograrlo se plantea la necesidad de elevar la calidad de la enseñanza y se define en el mismo programa la idea de calidad de la educación básica de la siguiente manera.

- Está orientada al desarrollo de las competencias cognitivas fundamentales de los alumnos (lectura, escritura, comunicación verbal y saber escuchar).
- Debe formar en los alumnos el interés y la disposición a continuar aprendiendo a lo largo de su vida.
- Propicia la capacidad de los alumnos de reconocer, plantear y resolver problemas, desarrollar el pensamiento crítico, la imaginación espacial y el pensamiento deductivo.
- Brinda a los alumnos elementos para conocer el mundo social y natural en el que viven y entenderlos como proceso en continuo movimiento.
- Propicia las bases para la formación de futuros ciudadanos, para la convivencia, la democracia y la legalidad.

Y para el caso específico de la educación indígena, se plantea una política de fortalecimiento con el siguiente objetivo:

- Se promoverá el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica para mejorar la calidad educativa en las poblaciones indígenas.

Las principales líneas de acción que propone esta política son:

- Mediante el impulso a la educación intercultural bilingüe, mejorar la oferta educativa a las poblaciones indígenas.
- Ampliar la oferta de educación inicial, preescolar y primaria.
- Lograr que las escuelas que ofrecen educación intercultural bilingüe operen adecuadamente y se mejore sensiblemente el logro de los aprendizajes del currículo básico nacional, del bilingüismo oral y escrito, y del reconocimiento y valoración de la cultura propia.
- Adecuar los planes y programas de educación primaria para incorporar la lengua indígena como asignatura.
- Garantizar que todos los docentes de la educación intercultural bilingüe hablen la lengua de la comunidad a la que sirven.
- Ofrecer educación secundaria que tenga características de interculturalidad y bilingüismo para alumnos de procedencia indígena.
- Desarrollar sistemas de formación inicial de docentes bilingües.
- Desarrollar formas de atención pertinente de naturaleza intercultural a los niños y jóvenes indígenas que asistan a escuelas regulares tanto urbanas como rurales, de educación básica.
- Mejorar la equidad de género como parte de la educación intercultural bilingüe.

Las metas propuestas en el Programa Nacional son las siguientes:

- Asegurar para 2006 que en todas las comunidades que cuentan con escuelas primarias interculturales bilingües o con un servicio del Proyecto de Atención educativa a Poblaciones Indígenas del CONAFE, cuenten también con al menos un grado de educación preescolar.
- Lograr que para el 2006, 95% de los niños indígenas ingresen a la escuela primaria.
- Definir y poner en marcha para el 2004, una propuesta para la renovación curricular, pedagógica y operativa de los servicios de educación inicial y preescolar indígenas.
- Diseñar para 2003 una propuesta de educación secundaria (incluyendo telesecundaria) que incorpore una orientación intercultural.
- Diseñar para 2003 una propuesta de enseñanza del español como segunda lengua y de las 10 principales lenguas indígenas como segunda lengua entre poblaciones indígenas en las que se está perdiendo la lengua materna.
- Implantar en 2003 experiencias de educación intercultural en escuelas primarias regulares que atienden a niños indígenas y lograr para 2006 que los aprendizajes derivados de estas experiencias se apliquen al 40% de las escuelas regulares a las que asisten los niños indígenas.

Los programas de estas políticas son:

- Programas para el fortalecimiento de las escuelas de educación intercultural bilingüe.
- Programa para la formación y desarrollo profesional de docentes y directivos en Educación Intercultural Bilingüe.
- Programa para el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe.
- Programa para el desarrollo de innovaciones en materia de Educación Intercultural Bilingüe.
- Programa de Equidad de género en Servicios de Educación destinada a Poblaciones Indígenas.
- Programa de Atención Intercultural a niños y jóvenes indígenas en escuelas regulares (urbanas y rurales).

Por lo tanto el objetivo general de la política de educación intercultural bilingüe es el siguiente:

- Se impulsará el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en las escuelas de educación básica.

Por otro lado, relacionada con el rubro de justicia y equidad, se enuncia en el Programa Nacional de Educación, la política de compensación educativa con los siguientes objetivos:

- Promover los programas compensatorios en la educación básica, con una orientación tal que permita atender diferenciadamente a las poblaciones vulnerables y con ello igualar las oportunidades educativas y garantizar su derecho a la educación.
- Canalizar recursos proporcionalmente superiores, con base en la inversión para alumnos, a la población en condiciones de desventaja y en riesgo de fracaso escolar, para compensar las desigualdades sociales y regionales, para atender la diversidad cultural y lingüística y avanzar hacia la justicia educativa.

Esta política compensatoria está dirigida tanto a comunidades rurales, semirurales, indígenas o urbanomarginadas, pero la diferenciación no está enunciada dentro de las líneas de acción o las metas propuestas. Esas líneas de acción son:

- Incrementar el financiamiento.
- Apoyar los programas de becas.
- Reorientar el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB) y el Programa de Educación Salud y Alimentación (PROGRESA), en coordinación con el CONAFE y las dependencias concurrentes.
- Promover con los estados y la Subsecretaría de Planeación y Coordinación, esquemas de asignación y ejercicio de recursos públicos orientados a la búsqueda de equidad en la educación.

Principales Programas:

- Programa de Fortalecimiento Financiero de la Educación Básica.
- Propuesta de Reconocimiento de los Programas y Apoyos Compensatorios.

El contexto de estas políticas es complejo y está relacionado con lo descrito en los capítulos precedentes y con las condiciones internacionales actuales signadas “por acelerados procesos de articulación económica, regionales y de globalización cultural. Al mismo tiempo, el ámbito político educativo a nivel internacional está intensamente influido por lineamientos elaborados desde los grandes centros financieros, por los movimientos de derechos humanos, y los nuevos marcos jurídicos surgidos de la negociación entre las presiones de la mundialización de las relaciones económicas y la articulación de las demandas étnicas en cada país.”³⁴ La articulación entre las demandas étnicas, las políticas oficiales y los cambios en los paradigmas de comprensión del fenómeno indígena en México están como telón de fondo de las actuales políticas educativas que tienen en su centro la atención a la diversidad.

³⁴ Op.cit. p 64

En el caso mexicano, la década de los noventa está marcada por la crisis agrícola, los movimientos indígenas, la emergente organización de la sociedad civil, el levantamiento de las comunidades zapatistas y más recientemente por una ola de violencia hacia las mujeres que tiene como punto de expresión álgida las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Así, la transformación social y la decadencia de ciertas estructuras arcaicas se hacen cada vez más claras y al mismo tiempo cada vez es más urgente la transformación de la práctica educativa.

Este juego entre lo global y lo local subraya las inequidades y por ello la pregunta resultante es: “cómo contribuir a la construcción de relaciones más simétricas y justas entre las llamadas sociedades nacionales y los pueblos indígenas de la región. La cuestión está atravesada por compromisos establecidos en los acuerdos multilaterales sobre la educación y la cultura (TLC, MERCOSUR, Pacto Andino, etc.); por los principios y agendas de los organismos internacionales y la agencias de cooperación, que según su naturaleza y la magnitud de los apoyos, constituyen otro ámbito de generación de políticas educativas con mucha injerencia en la educación que se ofrece a la población menos favorecida y, por ende, a gran parte de los pueblos indígenas.”³⁵

2 Dirección General de Educación Indígena (DGEI): programas y metodologías.

Hacia 1994 la DGEI teniendo como marco el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) realiza dos cursos que pretenden mejorar la enseñanza en el aula indígena y actualizar a sus docentes, en materia de bilingüismo y atención a grupos multigrado. Puede decirse que el proceso de adquisición de la lecto-escritura en lengua indígena es una de las preocupaciones centrales de esta institución y para ello ha elaborado algunas metodologías de investigación y de enseñanza con los siguientes objetivos.

- Valorar la cultura y el idioma propios.
- Desarrollar la capacidad de reflexión a través de la expresión oral.
- Adquirir y desarrollar la capacidad para leer y escribir.
- Desarrollar la capacidad creativa.

La metodología usada se define como analítica y consta de tres etapas:

- Visualización.
- Análisis.
- Aplicación.

³⁵ op.cit p 66

Hasta 1995, la DGEI introduce a sus lineamientos generales un enfoque didáctico globalizador que parte de la emergencia, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, del enfoque intercultural-bilingüe. Así, el planteamiento didáctico tiene tres vértices:

- El alumno que está en el proceso.
- El contenido del aprendizaje.
- El profesor que actúa.

“Lograr que las metodologías de enseñanza y los materiales educativos y su utilización, sean pertinentes a las condiciones de vida, características y necesidades educativas de las alumnas y los alumnos, se constituye en una de las vías que permite elevar la calidad de la educación que se ofrece a los niños indígenas. En este sentido, es importante considerar que el cómo se aprende y con qué se aprende influye en el qué se aprende, por ello en la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas se propone la adopción de enfoque globalizadores.”³⁶ De acuerdo con la DGEI el enfoque globalizador puede favorecer:

- La eliminación de la repetición mecánica innecesaria.
- La organización del trabajo educativo a partir de un problema generador.
- La incorporación espontánea de elementos de la cultura local.
- El aprovechamiento de los saberes comunitarios.
- La realización de prácticas que posibiliten el desarrollo de capacidades comunicativas e investigativas.

La DGEI entiende por educación bilingüe, aquella que favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimina la imposición de una lengua sobre la otra. Plantea que la educación bilingüe favorece el desarrollo de competencias comunicativas en ambas lenguas y propone tomar en cuenta los siguientes factores:

- La normatividad existente y las recomendaciones internacionales.
- Los fines que se persiguen en la educación indígena y su evolución al paso del tiempo.
- Las características propias de la comunidad que se atiende.
- Las características del uso de las lenguas indígenas en las escuelas de educación indígena.

En relación con la educación indígena en la década del los noventa. “El diálogo entre métodos antropológicos e históricos se estimula, con lo cual se abre una veta poco explorada en los estudios acerca de la relación entre las dinámicas culturales y las escuelas. Por una parte, se desarrollan ensayos que analizan la situación educativa de los indígenas a lo largo de la historia. Por otra subrayando la importancia de este diálogo, se documenta el peso de la historia social de los

³⁶ DGEI (1995) Lineamientos generales.

pueblos en sus expectativas educativas, las cuales no siempre se identifican con el modelo bilingüe bicultural.”³⁷

El problema lingüístico continúa siendo un eje fundamental en la discusión pues la estandarización de las variantes dialectales, la transferencia lingüística y la adquisición de la lengua indígena son temas sin resolver o poco estudiados como para desembocar en nuevas pedagogías. Esto sumado a las condiciones materiales de las escuelas y a las necesidades de formación docente muestran un panorama difícil.

En la evaluación cualitativa del PARE, realizada por Justa Ezpeleta y Eduardo Weiss³⁸ señalan que su estudio les permitió identificar tres núcleos problemáticos que siguen requiriendo atención:

- Cambiar la enseñanza para fortalecer el aprendizaje de las competencias básicas.
- Atender la especificidad del multigrado.
- Promover la enseñanza bilingüe intercultural.

“El primer tema concierne al conjunto del nivel primaria. El segundo implica el necesario reconocimiento de la diferencia del multigrado que compromete a nivel nacional entre 30% y 40% de las escuelas, pero en algunos estados como en Tabasco, al 70% . La mayoría de los indígenas tienen esta modalidad y agregan la dificultad específica de la enseñanza de las lenguas.”³⁹

Tal y como lo señala Elba Gigante, las políticas educativas dirigidas a combatir el rezago a través de programas compensatorios requieren de una atención especial debido a que “construyen versiones reducidas de la escuela, y se consideran poco propicias para atender las particularidades lingüísticas y culturales en el proceso educativo.”

“Se ha estudiado que las reformas a las grandes innovaciones, tienen mayores posibilidades de realización en el corto plazo, cuando comprometen a grandes franjas de la población en contextos de fuerte movilización social orientada por principios. Sus climas ayudan a enfatizar los nuevos sentidos de la acción facilitando la lucha consciente contra las viejas prácticas. En cambio en propuestas como la estudiada (PARE) , caracterizadas por la inducción de arriba hacia abajo, las dificultades previsibles son mayores, porque es preciso convencer a los actores de la pertinencia de los objetivos que persiguen.”⁴⁰

³⁷ Bertely.M (1999) p.92

³⁸ Ezpeleta, J y E Weiss (1995) Cambiar la escuela rural. Departamento de Investigaciones Educativas. México.

³⁹ Op.cit. p 278

⁴⁰ Ezpeleta, J y E Weiss (1995) Cambiar la escuela rural. DIE p 311

“Articular los núcleos estratégicos que en la vida de los planteles encauzan las prácticas, con las orientaciones y medidas estructuradas de la reforma, constituyen el desafío que necesita abordarse en el futuro más próximo.”⁴¹

6 El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE): políticas y programas.

El CONAFE funda su práctica en el programa de Educación Comunitaria cuyos componentes esenciales son: jóvenes instructores comunitarios (capacitados por la propia institución), la participación comunitaria, el material de apoyo (pedagógico y operativo) ofrecido por el CONAFE. Este programa inicia en 1973 con 100 comunidades, en 1980 contaba con más de 14 mil centros educativos. Actualmente se atienden alrededor de 280 mil alumnos de preescolar, primaria y secundaria en más de 30 mil comunidades. Participan más de 36 100 jóvenes como instructores. Además se apoya con becas de traslado u hospedaje a más de 28 500 niños de más de 13 mil comunidades.⁴² El CONAFE se define como un organismo descentralizado dentro del sector educativo nacional cuya meta principal es:

- “Proporcionar y apoyar la educación básica para la población infantil de las comunidades rurales y urbano marginales en desventaja, con el propósito de contribuir a elevar su nivel de vida mediante modalidades educativas pertinentes y acciones compensatorias.”⁴³

A principios de 1996 el CONAFE elabora a partir de un diagnóstico interno, su Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 con los siguientes objetivos:

- Garantizar la calidad y pertinencia educativas de la educación comunitaria rural.
- Ampliar la cobertura educativa y diversificar la oferta educativa para la población marginada.
- Apoyar los esfuerzos estatales para favorecer la equidad educativa.
- Contribuir a eliminar el rezago educativo mediante acciones compensatorias.
- Desarrollar mecanismos de diversificación de las fuentes de financiamiento.

Programas de Educación comunitaria.

“El diseño de todos los programas y modalidades del CONAFE resulta de un cuidadoso proceso de investigación y experimentación, pues el que sean viables depende de su flexibilidad y de sus posibilidades efectivas de adecuarse a las condiciones reales. En esta labor participan todos los niveles e instancias institucionales: personal técnico de áreas centrales y delegaciones, figuras

⁴¹ Ibidem p 313

⁴² Memoria de la gestión 1995.2000, CONAFE, México.

⁴³ op.cit p 15

docentes, investigadores y educadores con experiencia.”⁴⁴El marco de referencia para la definición de los contenidos son los lineamientos establecidos por la SEP. Para el caso del preescolar y primaria comunitarios, las competencias se organizan de acuerdo a cinco ejes curriculares.

- Comprensión del medio natural, social y cultural (proporcionando una actitud crítica).
- Comunicación (uso funcional de diversos lenguajes).
- Lógica matemática (conocer, organizar, clasificar etc)
- Actitudes y valores para la convivencia (favorecer la autoestima, la aceptación, el respeto ala diferencia y la democracia).
- Aprender a aprender (toma de conciencia, auto evaluación e identificación de aprendizajes que se apliquen en nuevas situaciones).

Preescolar

Se inició con esta modalidad educativa en el ciclo 1980-1981. Actualmente el preescolar tiene cuatro modalidades.⁴⁵

- Preescolar comunitario
- Centros Infantiles comunitarios.
- Preescolar comunitario para población indígena.
- Preescolar comunitario para población migrante.

Las cuatro modalidades están dirigidas a infantes de 3 a 5 años y 11 meses. Los materiales didácticos básicos para el trabajo en este nivel educativo son:

- Guía de trabajo del instructor comunitario de preescolar.
- Fichas y carpeta de actividades.
- Acervo de libros editados por el CONAFE.

Primaria.

Este nivel, dirigido a niños de 6 a 14 años , incluye los siguientes programas:

- Programa cursos comunitarios.
- Proyecto de atención educativa a población indígena.
- Modalidad educativa intercultural para población infantil migrante.

Todos los programas están organizados en tres niveles, esto implica que dentro de los grupos de diferentes edades, experiencias y conocimientos. Los materiales básicos son:

- Libros de texto gratuitos de la SEP.
- Fichas y guía del Instructor.
- Libro de juegos y cuadernos de trabajo.
- Enciclopedia infantil colibrí.
- Libros del acervo del CONAFE.

⁴⁴ *Ibidem* p 90

⁴⁵ Fuente: anexo estadístico de la memoria dela gestión 1995-2000, CONAFE.

- Producciones literarias y epistolares elaboradas por los alumnos.
- Libros únicos, diarios y correspondencia en lengua indígena.

Proyecto aula compartida.

La dispersión de pequeñas comunidades rurales e indígenas de la que se habló en el capítulo uno crea la necesidad de una oferta educativa que pudiese operar con un mínimo de infraestructura. La modalidad aula compartida, reúne en un solo espacio a niños de entre 3 y 14 años de edad. La metodología se basa en el trabajo multinivel que incluye estrategias tanto de preescolar como de primaria. No se encontró sistematización de la cobertura.

Posprimaria.

El proyecto posprimaria está dirigido a egresados de la primaria comunitaria, es decir jóvenes mayores de 14 años. La metodología que se emplea tiene como propósito el uso de textos, el estudio por cuenta propia y generar en el alumno la capacidad de diálogo con los propios autores de los libros y lograr con ello el gusto personal por el aprendizaje.

“El término posprimaria no es el que mejor describe el propósito educativo de este proyecto, porque lo que en realidad se busca es mantener centros de aprendizaje abiertos a cualquier interés personal o comunitario en las localidades y ahora en las zonas urbanas marginales. El propósito de la modalidad no es competir con otras instituciones de educación básica, sino reforzarlas para que los estudiantes no deserten y puedan continuar sus estudios por cuenta propia y con los apoyos necesarios en alguna de las modalidades abiertas.”⁴⁶ Con esta modalidad para el 2000 se habían atendido 124 comunidades.

Programas compensatorios.

En 1992 se crearon los programas compensatorios dirigidos al medio rural e indígena. En 1993 se instauró el Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB) que funcionaría en los estados de Campeche, Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Puebla, Sn. Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán. En 1995 y 1996 se puso en marcha el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE) en los estados de Colima, Chihuahua, Estado de México, Nayarit, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora y Zacatecas. Hacia 1998 se incorporaron los estados de Baja California Sur, Coahuila, Morelos, Nuevo León, Tamaulipas y Tlaxcala. Las principales fuentes de financiamiento de los programas compensatorios provienen del Banco Mundial y del Banco interamericano de Desarrollo.

⁴⁶ Op. cit p 102

La Dra. Bertely⁴⁷ en septiembre del 2002, realiza un diagnóstico de la propuesta educativa de los programas compensatorios siguiendo una metodología minuciosa que considera los siguientes aspectos:

- El currículo.
- El marco teórico y filosófico.
- Los objetivos.
- La estructura de los contenidos.
- La metodología.
- Las estrategias de evaluación que animan las acciones compensatorias.

De este análisis la especialista concluye que. “Por un lado, las acciones compensatorias en educación indígena han contribuido de modo significativo en el reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica en las escuelas mexicanas, así como en la lucha contra la inequidad educativa que padecen los sectores rezagados de nuestro país. Por otro lado, sin embargo, se institucionalizan acciones prescriptivas y homogéneas que borran las diferencias entre los grupos, las comunidades y los pueblos indígenas, además de ignorar la diversidad de expectativas y demandas sociales en torno a la escuela; lo cual agudiza la exclusión e inequidad educativa.”⁴⁸

En opinión de la especialista, las acciones compensatorias son equiparables a las escuelas de tercera clase a las que tenían que asistir los indígenas en el siglo XIX, caracterizadas por la precariedad, la escasez y la deficiente calificación de sus docentes. Y plantea que si “el objetivo de las políticas educativas compensatorias hacia los indígenas es que los niños accedan a una educación de calidad y equitativa, parece impostergable modificar la tiranía temporal de la escuela, la cual promueve acciones compensatorias descompensadas en cuanto al uso eficiente del tiempo exigido para aprender a promoverse en la escuela. La escuela regular, como máquina regida por ciclos productivos cuyas condiciones de trabajo se suponen iguales y equitativas, parece estar reproduciendo las condiciones de inequidad que rigen en las escuelas que, paradójicamente, están siendo compensadas.”⁴⁹

En el diagnóstico se subraya la falta de claridad en la conceptualización del bilingüismo y los criterios de calidad. Además de señalar que siguen siendo el español y el libro de español, los instrumentos indispensables para desarrollar supuestas actividades bilingües, lo que implica en todo caso un bilingüismo subordinado.

⁴⁷ Bertely, M (2002) Evaluación de término del PIARE, documento interno del CONAFE

⁴⁸ Op. cit p 25

⁴⁹ Ibidem p 26

“La concepción de interculturalidad que caracteriza esta propuesta es del todo cuestionable en la medida en que se trata de una interculturalidad unilateral. Como se sugiere, así como se corre el riesgo de concebir al bilingüismo desde una perspectiva monolingüe, la interculturalidad se plantea de manera unidireccional en la medida en que es exclusivamente para las comunidades indígenas para quienes se postula esta posibilidad, como una nueva forma de mistificación de la realidad conflictiva a la que remite el bilingüismo, una modalidad terminológica más de segregar a las lenguas y culturas indígenas.”⁵⁰

Las recomendaciones hechas en el diagnóstico sugieren que a partir de una perspectiva inversa, es decir, de abajo hacia arriba y desarrollando diagnósticos locales de las condiciones de vitalidad de las lenguas y culturas indígenas, se pueda propiciar un programa de enriquecimiento bilingüe con estrategias basadas más en el arte nativo sin sobredimensionar el papel de la escritura en la enseñanza escolar.

7 El Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA).

El INEA creado en 1981, tiene tres aspectos ejes de sus políticas educativas.

- Elevar la eficacia de los programas de alfabetización.
- Subsanan el rezago educativo del país, reducir el analfabetismo e impartir educación básica (primaria y secundaria) a los mayores de 15 años.
- Desarrollar sistemas de capacitación para el trabajo y de promoción cultural para la población adulta.

La prioridad del INEA de abatir el rezago educativo "se ha traducido de manera diferenciada, en diversos periodos en las siguientes situaciones: la cancelación de proyectos importantes de innovación como el Modelo de Educación Diversificada para Adultos, la *cultura de la mentira* en cuanto a grupos y adultos atendidos como estrategia de sobrevivencia de los agentes operativos, la primacía de los criterios que contienen una racionalidad administrativa en la vida institucional, el olvido de la retención de los estudiantes como un criterio de evaluación y la preeminencia al papeleo que pueda avalar las metas con el consecuente aumento de la carga administrativa en los cuadros medios del INEA"⁵¹.

La misma Campero plantea que hay un vacío en relación a programas para personas jóvenes y adultas que se orienten a lograr calidad y equidad, limitándose las acciones a fines cuantitativos y de cobertura, por ello se pregunta "¿por qué si el gobierno mexicano, a través de la Secretaría de Educación Pública, planteó que uno de los propósitos fundamentales que animaban el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 era la equidad y, además, había firmado compromisos en la Conferencia de Jomtien (1990) concernientes a este campo

⁵⁰ Ibidem p 27

⁵¹ Campero, Carmen. Un paso más en la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas. Tesis de Maestría. UPN, México. 2002.

educativo, le destina escasos recursos de todo tipo, siendo que únicamente para la educación básica de adultos existe una demanda de 36 millones, la mayoría de los cuales cuentan con menores recursos económicos y posibilidades sociales?...Reconociendo la situación existente, muchas voces de especialistas plantean el potencial que significa impulsar la Educación para Jóvenes y Adultos vinculándola con las políticas económicas y sociales así como con las orientadas a la democratización del país, rebasando la visión compensatoria"⁵².

Las propuestas que hace Carmen Campero, giran en torno a: impulsar programas y políticas de formación integral de los educadores para jóvenes y adultos, a fin de avanzar en dirección de una profesionalización con condiciones laborales que permitan la calidad educativa en este campo y que estas políticas sigan la ruta de vinculación con la comunidad a fin de hacer pertinentes los contenidos y de lograr lazos entre lo aprendido y lo vivido.

Educación para población Jornalera Agrícola Migrante (JAM).

Son tres las instituciones que participan coordinando el programa: la SEP, el CONAFE y el propio INEA. En este apartado centraremos la atención en la política educativa que guía el programa y las críticas desplegadas en torno a su implementación. El grupo sectorial interinstitucional estableció para el periodo 1997-2000, tres acciones educativas fundamentales:

- Desarrollar modelos educativos específicos para la población JAM.
- Profundizar el conocimiento sobre las características socio-educativas de la población JAM.
- Incrementar la cobertura de los servicios educativos a nivel básico.

En un diagnóstico interno, se explica que hace falta remitirse a una comprensión histórica de la migración agrícola, a su relación con políticas agrarias y finalmente a comprender mejor la complejidad que rodea a la atención educativa de esta población y la conceptualización actual de la alfabetización y la educación para adultos en México.

“Los fenómenos económicos, políticos y demográficos actuales, juegan un papel fundamental en la complejización y diversificación del fenómeno de la migración interna de origen rural en general y de la rural-rural en particular. Es dada la tendencia del fortalecimiento de la producción agropecuaria de tipo capitalista, en detrimento de tipo tradicional, quedando estas reducidas a la producción de mano de obra agrícola para los polos de desarrollo nacionales e internacionales.”⁵³

⁵² Campero, Carmen. Op. cit. p 17

⁵³ Rodríguez G. et. al (1998) Diagnóstico sobre la Población Jornalera Agrícola Migrante. INEA -SEP.

La revisión de carácter histórico que realiza Gustavo Rodríguez y sus colaboradores hace evidente los aspectos estructurales de la migración interna de carácter rural en México, que tiene como antecedentes históricos dos periodos fundamentales:

- Entre 1940 y 1965 se da un auge en el proceso de migración interna rural-urbana como parte del proceso de crecimiento de las principales ciudades del país.
- Entre 1965 y 1998, hay una crisis del sector agrícola cuando el agro declina en dinamismo y participación en la generación del Producto Interno Bruto (PIB), disminuyen gravemente las exportaciones y se polariza el sector agrario mexicano. Por un lado los pequeños productores no capitalistas, campesinos que laboren en su tierra, y por otro lado un sector de agricultores empresariales que representan un porcentaje mínimo.⁵⁴

Estos dos momentos conducen a una reflexión de carácter histórico-político. “Con el inicio de la implementación del esquema de desarrollo neoliberal, a principios de los años ochenta, en el contexto de la crisis económica que caracterizó a la llamada década perdida, el gasto público dedicado al sector agropecuario, se reduce de manera drástica del 19% en 1982 al 6% en 1987, con ello despunta un proceso de reducción de la superficie dedicada a los cultivos básicos (maíz, frijol, arroz). Ello agudiza la situación de pobreza de los pequeños productores y genera mejores condiciones para la reproducción de la agricultura de tipo capitalista: mano de obra agrícola abundante y barata, principalmente.”⁵⁵

Los campesinos de economía tradicional disminuyeron sus exportaciones del 29% al 1% entre 1965 y 1990. Durante los siguientes años, la política de desarrollo enfatizó la necesidad de captación de divisas por parte del sector agropecuario y ello implicaba una alta capitalización del campo. Estas políticas agrarias han contribuido fuertemente a la consolidación de un sujeto social y educativo específico: el jornalero agrícola migrante. Inmersos en una situación de pobreza aguda los campesinos migran y venden de manera abundante y barata su mano de obra agrícola. Gran parte de estos campesinos son indígenas y muchos de ellos viajan con sus familias pues generalmente todos trabajan para la subsistencia del grupo.

“La implantación de la economía neoliberal, en el contexto de la llamada globalización económica, parece indicar que la tendencia universal de concentración de capital y de liberación de mano de obra agrícola, avanzará de manera implacable (...) Mientras que los países con agricultura altamente desarrollada, dominan el mercado de los productos agrícolas con mayor rentabilidad comercial (granos en general).”⁵⁶

⁵⁴ García, R (1993) Crisis y modernización del agro en México.

⁵⁵ Rodríguez, G et al (1998) p 21

⁵⁶ op cit p 25

Para el campesino en su forma más pura, la tierra es un factor de arraigo; pero en la actualidad los factores antes descritos generan condiciones nuevas de relación entre jornaleros y medios de producción. La migración permite tanto el intercambio de fuerza de trabajo como de bienes culturales y materiales. El JAM toma esta alternativa y comienza a dispersarse por rutas de migración recurrentes en grandes regiones del país.

“Los jornaleros agrícolas migrantes, constituyen un sector de la sociedad fundamental para la reproducción del capital agrícola en México. Son una especie de sistema circulatorio que transita por la República Mexicana para oxigenar con su fuerza de trabajo, a una pujante y a veces endémica agricultura. Emergen como un nuevo sujeto social en México.”⁵⁷

La ausencia de trabajos de investigación en torno a las condiciones de vida de los JAM y sus necesidades educativas es evidente en la última década. No se tiene localizadas todas las rutas de migración, se desconoce cuántos jornaleros migrantes son y dónde se encuentran. Las versiones más actualizadas datan de los ochenta y se carece de versiones más recientes que aborden a estos sujetos en toda su complejidad.

La alternativa creada en 1997 para la atención educativa de los jornaleros son los llamados Campamentos de Educación y Recreación (CER). “Cabe mencionar que no obstante 16 años de operación del proyecto en el INEA, no se han abordado de manera sistemática las características fundamentales de la población jornalera agrícola migrante, como es la situación actual de su experiencia educativa y escolar, entre otros aspectos de carácter económico, social y cultural.”⁵⁸

En una primera etapa de sistematización de la experiencia educativa de los CER se subrayan tres etapas del proyecto:

- Etapa con fuerte carácter promocional.
- Etapa con un carácter asistencial, en la que se abandera el sentido original y educativo del proyecto.
- Etapa de formalización o transformación del proyecto de Campamentos Recreativos en un modelo de educación formal en el que se introducen los servicios regulares del INEA.

Desde el punto de vista de las políticas educativas para adultos los CER en su sentido original tuvieron relevancia como programa educativo por su “carácter inédito, en tanto que es la única experiencia educativa que se ha diseñado bajo la consideración de la realidad social y educativa de los jornaleros agrícolas migrantes.”⁵⁹ Aunque en la última etapa (de acuerdo a la sistematización citada) la introducción de un modelo más formal de educación aleja al proyecto de la idea

⁵⁷ op cit p 32

⁵⁸ Rodríguez, G et al (1998) Sistematización de la experiencia de los CER. INEA México. p 5

⁵⁹ ibidem p 67

original de conformar programas a partir de la propia realidad del migrante y no ofrecer programas preestablecidos.

Los resultados de la sistematización del proyecto CER, llevan a algunas recomendaciones y reflexiones finales que entre otras cosas señalan la necesidad de retomar una línea más investigativa que sustente la operación del proyecto, contar con procedimientos de seguimiento de las experiencias y de manera fundamental “la reconceptualización del JAM, como sujeto educativo en el marco de la migración como fenómeno multidimensional que va más allá de lo estrictamente agrícola, rural y demográfico. Quizá ello aporte elementos para enriquecer la concepción social y cultural de la población migrante.”⁶⁰

8 La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

Institución creada en enero de 2001 a partir de la consideración de que a pesar de que se ha dado, en distintas épocas, un impulso cuantitativo a la educación en áreas indígenas en las tres últimas décadas; la calidad, equidad y pertinencia siguen siendo problemas graves en México. A partir del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de México se tornó necesaria la creación de una institución con las siguientes atribuciones.

- “Promover y evaluar la política educativa intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional.
- Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblo y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.
- Diseñar y establecer los mecanismos de supervisión y vigilancia tendientes al aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación que se importa en el medio indígena.
- Promover y asesorar la formación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de:
 - Desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad.
 - La formación del personal docente, técnico y directivo.
 - La producción regional de materiales en lenguas indígenas.
 - La realización de investigaciones educativas.

⁶⁰ Ibidem p 89-90

- Diseñar formas alternativas de gestión escolar con la participación de la comunidad.
- Asesorar y proponer los proyectos de normas y criterios para garantizar que en la prestación de los servicios educativos se reconozca la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación; así como para la evaluación y certificación de estudios en materia de educación intercultural bilingüe.
- Las demás que le encomiende el Secretario de Educación Pública.”⁶¹

Las tareas complejas de enlace, investigación, evaluación y promoción atribuidas a la CGEIB tienen como eje el concepto de interculturalidad; en palabras de la propia coordinadora general: “Sostenemos que no podemos ser un país verdaderamente plurilingüe si no llegamos a ser un país intercultural. La interculturalidad como concepto quiere ir más allá del de multiculturalidad, que se refiere a la coexistencia de diferentes culturas en un mismo territorio o espacio geográfico, pero no habla de la relación entre ellas, y por lo mismo no cualifica esta relación (...) En cambio, la interculturalidad se refiere precisamente a la relación entre las culturas y califica esta relación. Supone una relación respetuosa y desde posiciones de igualdad.”⁶²

La tarea de la transformación en el enfoque de los diversos programas educativos articulados con políticas e instituciones comienza a gestarse de manera gradual desde diversos ámbitos de la vida social de México; desde la investigación, desde la docencia misma, desde el interior de las instituciones y desde los propios miembros de las comunidades indígenas.

“En México, en los últimos diez años, como en la mayoría de los países del continente, las reivindicaciones políticas y socioculturales de los pueblos indígenas han adquirido una mayor importancia en ciertas políticas públicas del país, abriendo un novedoso, fascinante y complejo horizonte para el desarrollo social, cuyos referentes principales son las sociedades indígenas; sus formas culturales y sus demandas .”⁶³

⁶¹ Diario Oficial 22 de enero de 2001.

⁶² Schmelkes, S (2002) Conferencia dictada en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa

⁶³ Muñoz, H (2001) Documento presentado en el Taller sobre perspectivas de las Políticas Educativas y Lingüísticas en México, UNESCO, México.

CAPITULO IV: CASOS EMBLEMÁTICOS Y PROYECTOS EN MARCHA

1 Surutato.

En 1990 se publica un libro titulado Surutato: una experiencia de educación para el auto desarrollo comunitario. La experiencia narra la gestación y puesta en marcha de un proyecto que emergió desde dentro de la comunidad llamada así Surutato, y que está ubicada en la sierra del estado de Sinaloa.

Comenzó todo en los años setenta en una reunión comunitaria en la que participaron adultos, jóvenes y niños para verter sus opiniones acerca de las mayores necesidades de su localidad. El resultado fue que en un 95% los problemas se relacionaban con cuestiones educativas, sobretodo había la gran necesidad de que las actividades realizadas en la escuela tuviesen relación con la vida productiva de la comunidad y también que los niños no tengan la necesidad de abandonar su pueblo al terminar la primaria para buscar sus estudios en otro lugar.

En la reflexión colectiva, se propuso la integración de un grupo de gestoría en el que se incluía a las otras dos comunidades cercanas a Surutato: Santa Rita y El Triangulito. Las gestiones se hicieron ante la SEP estatal y posteriormente en la ciudad de México. La respuesta la dio el Dr. Emilio Rosenbluth que era el subsecretario de Planeación educativa de la SEP, sus alternativas fueron: modificar la escuela primaria, a través del establecimiento de cursos comunitarios del CONAFE, tramitar ante la SEP de Sinaloa la asignación de maestros para tener primaria completa en los tres lugares y la puesta en marcha de un modelo de posprimaria con talleres que atendieran las necesidades planteadas por la comunidad.

Es claro que fue la crisis económica lo que motiva a la comunidad a gestionar mejores servicios educativos y que fue el acuerdo comunitario el que origina una experiencia de auto desarrollo comunitario que lleva el nombre de Centro de Estudios Justo Sierra. "El mérito de la gestión de Surutato es haber llegado a ella de una manera natural y como resultado del análisis serio y profundo de los problemas padecidos por la comunidad y sus posibles soluciones (...) Surutato desde el principio comprendió que la educación es la piedra angular del desarrollo y que la educación comunitaria es el instrumento fundamental para el auto desarrollo comunitario; además queda claro que el modelo de educación tradicional lejos de responder a los intereses de la comunidad, la daña, separándola de sus mejores elementos. La comunidad lo explica así:

El modelo tradicional de educación en México no ha respondido cabalmente a las necesidades del medio rural. La comunidad observó que el proceso educativo escolar no capacita para el mejor aprovechamiento de los propios recursos, no promueve el desarrollo de las comunidades sino, por el contrario y debido a su

diseño piramidal, provoca la emigración hacia los centros urbanos donde se ofrecen todos los niveles escolares para poder cursar estudios medios y superiores.”⁶⁴

La filosofía de esta experiencia comunitaria se sintetiza en la idea de una “pedagogía social”, donde los fines pedagógicos se identifican con las necesidades sociales de la comunidad y donde más allá de las aulas, se educa para el bienestar de la comunidad, el arraigo de sus miembros y la vigencia de los valores comunitarios, donde la escuela forma parte de la vida y deja de ser una entidad extraña a los propios habitantes.

Integración del plan de estudios.

Propósitos.

- Promover el esfuerzo propio y la ayuda mutua.
- Vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje al medio económico, político, social y cultural de la comunidad.
- Que el educando conozca las diversas actividades tecnológicas, que tengan relación con el desarrollo de la comunidad.
- Cumplir al mismo tiempo con los objetivos de aprendizaje de la secundaria abierta.

Características del programa.

Además de las asignaturas de la secundaria abierta en el Centro de Estudios Justo Sierra (CEJUS), se imparten talleres de actividades agrícolas, de dibujo, un seminario de metodología de “aprender a aprender” y talleres de artes y promoción de la cultura. El programa en general está orientado al trabajo con el cuerpo vinculado con la formación intelectual. En la década de los noventa se inicia una etapa que aún no ha sido sistematizada.

2 El Centro de estudios para el Desarrollo Rural (CESDER).

La región donde se ubica el CESDER es una de las más pobres de México y la forman comunidades de los municipios de Zautla e Ixtacamaxitlán, en el estado de Puebla. Puede decirse que se trata de una región de “agricultura de la pobreza”, es decir, donde los campesinos realizan sus actividades en las siguientes condiciones:

- La topografía es desfavorable, el régimen de aguas es irregular y las condiciones del clima indican plagas.
- Las superficies de cultivo son pequeñas.
- Precariedad tecnológica, medios de producción escasos y no hay acceso al crédito.

⁶⁴ Valenzuela, M (1990) Surutato, CONAFE, México.

Los campesinos de esta región como de muchas otras del país no pueden cubrir ni siquiera sus necesidades básicas de nutrición y este deterioro en la calidad de vida trae consigo un proceso de modificaciones psicológicas y culturales de los sujetos en términos de pérdida de dignidad y de degradación social.

El punto de partida del CESDER es el reconocimiento de una profunda crisis de la educación de la población rural pues se considera que “al menos en el caso de los campesinos, en términos generales y como grupos sociales, el acceso a las oportunidades educativas no ha contribuido al mejoramiento de las condiciones de vida, a la elevación de los niveles de bienestar familiares y comunitarios; es más, los sistemas educativos formales que llegan a las zonas rurales terminan, junto con muchos otros factores por producir pobreza.”⁶⁵

En cuanto a los sistemas educativos tradicionales dirigidos a las zonas rurales es clara la inadecuación de los modelos agronómicos que se proponen en relación a las características de los ecosistemas y de las comunidades. Por otro lado los proyectos alternativos tienden a proponer una educación liberada al empirismo. La propuesta de CESDER es crear otro modo de educación de la población rural, articulado, armonioso y equilibrado entre una teoría actualizada y los saberes de la comunidad.

La educación que busca el CESDER es una educación como factor de desarrollo, “exige asignar un nuevo papel a la escuela como institución: en lugar de aislarse de la vida concreta de su entorno, la escuela puede y debe contribuir a mejorar las condiciones de vida.”⁶⁶

Propuesta pedagógica.

La propuesta pedagógica de CESDER se centra en la idea de organizar el aprendizaje en torno a *situaciones educativas*, es decir “situaciones que parten de la vida real, que permiten construir de manera sistemática conocimientos sobre esta realidad y que permiten aplicar estos conocimientos para transformar la situación estudiada.”⁶⁷

La idea es que los conocimientos adquiridos a través de actividades de estudio-práctica, se transformen en acciones para mejorar la situación de vida de la región. La relación entonces se da por la comunicación y congruencia entre tres niveles:

- Ciencias/ materias
- Situación educativa
- Mundo de vida (estar siendo, estar haciendo)

⁶⁵ CESDER (1998) Educación para el medio rural. Ed Castillo, México p 20

⁶⁶ op cit p 38

⁶⁷ op cit p 40

Algunos ejemplos de situaciones educativas son:

- Situaciones de carencia en la vida de las comunidades.
- Situaciones culturales y sus cambios, que forman parte de la identidad grupal.
- Situaciones relacionadas con problemas concretos de trabajo productivo.
- Situaciones de convivencia social.
- Situaciones propias de la “cultura del silencio”, como punto de partida para promover la apropiación de la palabra y el desenvolvimiento en el mundo.

Por lo tanto el concepto de aprendizaje en situación, no corresponde con el de aprendizaje teórico, se trata más bien de un aprendizaje significativo que considera el acto educativo como un proceso de producción de conocimiento y no como la transmisión de saberes preestablecidos.

El modelo educativo.

- La primera estrategia del modelo consiste en la producción de conocimientos a partir de temas generadores. A través de la construcción de situaciones de aprendizaje que sean significativas y que pongan a los jóvenes en una relación de identificación-acción, sobre su realidad. Lo que se busca es el fortalecimiento del sentido de pertenencia y compromiso con los suyos y con el medio.
- La segunda estrategia consiste en la alternancia educación-producción, a través del conocimiento y práctica de procesos productivos. Para lograr la capacitación en el manejo de procesos productivos.
- La tercera estrategia consiste en la apropiación de la palabra a través del desarrollo de la capacidad expresiva y creadora mediante el dominio progresivo de diversas lenguas. Para integrar esta capacidad al desarrollo de procesos productivos.
- La cuarta estrategia consiste en la creación de un espacio de convivencia en una comunidad educativa. A través de la producción de la participación y autogestión en una comunidad educativa. Para lograr la formación de valores se solidaridad, comunidad y democracia.

“En cada una de las estrategias se generan situaciones educativas; partiendo de la realidad concreta, buscando soluciones, construyendo aprendizajes y proyectando lo aprendido en el proceso para transformar la realidad.”⁶⁸

Este modelo educativo ha sido desarrollado entre profesionales y campesinos, es un modelo inspirador; sin embargo como el propio CESDER menciona “la generación de situaciones educativas no se puede realizar aplicando mecánicamente un modelo que tenga validez universal, impuesto desde fuera de las condiciones concretas en las que se desenvuelven los actores. Esto contraría a nuestra experiencia y a la propuesta misma: son las condiciones reales,

⁶⁸ op cit pp 46-47

concretas, de vida, las que determinan el aprendizaje en situaciones educativas y . por tanto, se deben generar las situaciones educativas respondiendo a estas condiciones.”⁶⁹

La idea que propone CESDER de crear situaciones educativas a partir de temas generadores anclados en la realidad y necesidades comunitarias, es transferible a la idea de generación de nuevas formas curriculares flexibles y adaptables a diversos contextos.

3 Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena (PAEPI) del CONAFE.

“Uno de los problemas centrales en el diseño de una propuesta escolar para las comunidades indígenas es el relativo a los medios y materiales para la enseñanza bilingüe. El hecho de que en nuestro país exista una tradición del libro de texto gratuito es un aspecto que pone en evidencia el problema que es ofrecer a una población indígena tan diversa en lo lingüístico y lo cultural como la mexicana, algo semejante a lo que se ofrece para niños hispanohablantes.”⁷⁰

Para quienes llevan adelante la propuesta de educación indígena en el CONAFE, la idea de crear libros de texto en lengua indígena a semejanza de los existentes en español es un despropósito, desde su punto de vista es posible que los niños indígenas se sirvan de los libros de texto gratuitos en español y los materiales y medios educativos en lengua indígena deben pensarse y producirse con independencia de los textos nacionales.

Para la generación de los materiales educativos en lengua indígena el CONAFE abre un taller de lengua y cultura. El resultado observado y reportado hasta ahora es que la producción local y artesanal es abundante: textos escritos en lenguas indígenas, libros, fichas comunitarias, diarios de campo. Todos los materiales permiten su aplicabilidad inmediata en las aulas, al igual que pueden ser usados para producir materiales regionales.

La propuesta es que cada aula posea su propio acervo de materiales que se va ampliando año con año por estudiantes y docentes. Este acervo es el que complementa a los libros de texto nacionales. Por otro lado, para la formación de docentes e instructores comunitarios el CONAFE ha producido materiales impresos y audiovisuales. En el caso de los primeros, se trata de guías de apoyo. Para el caso del trabajo bilingüe las guías que orientan la práctica docente son: “El uso de las lenguas I y II” y “Cómo dar una clase a los compañeros”. Ambas guías describen estrategias para el enriquecimiento de un ambiente de aprendizaje que parte de la expresión oral. El libro único, El fichero escolar y El diario del niño y la imprenta escolar, abordan ejemplos y estrategias para el desarrollo de la

⁶⁹ op cit p 212

⁷⁰ Casariego, R et al (2000) Escuela y comunidades originarias en México. CONAFE, México p 165.

capacidad de lectura y escritura, principalmente en un contexto de aula multinivel. El diario de campo, La ficha comunitaria, El diagnóstico lingüístico; funcionan como guías para el registro e investigación de la propia lengua y cultura indígena. El taller de desarrollo lingüístico, El taller de lengua y cultura, La capacitación inicial y diferida y La capacitación permanente; son guías que describen estrategias de formación docente y están dirigidas a capacitadores del CONAFE. También en torno a todos los materiales referidos se han realizado versiones audiovisuales.

En cuanto a la literatura bilingüe, la primera colección de textos editados por el CONAFE emergen de un concurso literario llamado “Hacedores de palabras”, promovido en el ciclo 1996-1997. “La convocatoria se elaboró invitando a los niños para que escribieran en su propia lengua sin importar si podían hacer ellos mismos la traducción de sus textos al español. Lo relevante era que el texto original –el tema- fueron propios. La selección de los mejores textos fue realizada por los propios hablantes. En las comunidades los padres de familia escucharon y seleccionaron los textos que les parecieron mejores; del mismo modo, los grupos de docentes hablantes de una misma lengua y variante hicieron una segunda selección en sus reuniones mensuales de tutoría.”⁷¹

Las ilustraciones del material literario (227 textos) se realizaron a partir del trabajo de los propios niños seleccionados. Esta forma de producción de textos complementa a la producción cotidiana del día a día en el aula indígena. La búsqueda enunciada por el CONAFE es que “de preescolar a sexto grado, los niños se van perfeccionando como autores, diseñadores, ilustradores, impresores y consumidores de bienes escritos y audiovisuales. Hay materiales en las escuelas indígenas a partir de los cuales los niños conocen culturas y lugares lejanos en el tiempo o en el espacio, como parte de sus intereses y necesidades de aprendizaje. Los propios niños producen otros materiales para plasmar ordenadamente sus saberes y los contenidos de su lengua. En ellos aparecen formas y contenidos surgidos de su inventiva y creatividad.”⁷²

Por otra parte la propuesta curricular del Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena, parte de la idea de que aprender quiere decir aprender a trabajar y a jugar. Plantea modos de aprender a partir de procesos productivos y lúdicos. Porque son el trabajo y el juego, los prototipos culturales, sociales e individuales que el PAEPI ha identificado como puntos de apoyo para el diseño de estrategias pedagógicas.

⁷¹ Op cit p 171

⁷² Op cit p 172

“Juego y trabajo constituyen actividades sociales histórica y culturalmente determinadas que, de manera holística, dan la clave para recuperar la esencia del saber hacer y del saber ser; tanto en el indígena como en el mestizo, frente a metodologías rígidas y homogeneizantes.”⁷³

Esta orientación pragmática y binaria, permite articular tareas, incluyendo memoria/razón, esfuerzo/disfrute, rutina/pasatiempo, conocimiento/sentimiento, ciencia/magia, cuerpo/mente, y otras dicotomías ligadas a la actividad vital del hombre.

El reconocimiento del niño como sujeto conduce al planteamiento de la investigación como oficio escolar. En el PAEPI se reconocen cuatro momentos en el aprendizaje del oficio de investigador:

- El reflexivo de problematización.- Los niños identifican, delimitan y clasifican su objeto de estudio. Los escolares indígenas no sólo eligen sus temas de interés sino que proponen su propia clasificación de acuerdo a sus intuiciones infantiles y a su contexto cultural.
- El operativo logístico.- Consiste en delimitar los tiempos y modos de trabajar; la secuencia y división del trabajo. En este momento se recuperan y reflejan patrones comunitarios de organización social del trabajo.
- El ejecutivo.- Consiste en el seguimiento, realización y evaluación continua; aquí se busca recuperar los ritmos propios de los niños para el trabajo escolar.
- El de difusión y socialización.- Consiste en ofrecer los resultados de lo investigado a la comunidad escolar y comunitaria.

En un sentido vasto, la investigación es una forma de lectura. Desde este punto de vista “la alfabetización implica mucho más que aprender a codificar o decodificar mediante un alfabeto, significa elaborar modelos a partir de los cuales sea posible explicar una realidad. Estos modelos pueden ser sintéticos, analíticos, analógicos, numéricos, lógicos, gráficos, tridimensionales, concretos, abstractos o combinaciones de ellos.”⁷⁴

Desde el punto de vista metodológico, la propuesta alfabetizadora del PAEPI es bilingüe, de aproximación y aprendizaje simultáneos de la escritura y la lectura en lengua indígena y en español. Se trabaja con textos íntegros, “dado que a partir de los propios textos consultados en los libros o los elaborados por los niños y por el docente, se desarrolla el análisis y la síntesis de los componentes de la escritura, así como la comparación de las escrituras en ambas lenguas.”⁷⁵

⁷³ Op cit p 19

⁷⁴ Ibidem p 24

⁷⁵ Ibidem

En palabras y en la memoria de un instructor mixe, el proceso de aprendizaje se resume de la siguiente manera. “Para estudiar un tema con estos pasos, no es sólo enterarse de lo que se habla, sino que se desarrolla, se experimenta. El alumno que termina de estudiar un tema ya habrá adquirido cierta habilidad y destreza en oralidad, lectoescritura, cálculo y razonamiento matemático, porque elabora un producto que expone enfrente del grupo, ya sea mapa, maqueta, esquemas, dramatización, exposición oral. Para elaborar un producto así es porque se habrá comprendido bien sobre el tema. Con el proyecto de investigación el alumno no finge estudiar, al momento de presentar su producto ante el público expone y muestra lo aprendido, tanto en su primera como en su segunda lengua.”⁷⁶

4 Unión de Maestros de la Nueva Educación para México, A. C. (UNEM).

La UNEM se funda en 1995 y se registra como Asociación Civil un año después. “Desde entonces, con el objetivo de garantizar el derecho de los pueblos mayas de Chiapas a participar en el diseño de una educación que responda al conocimiento de las lenguas y la cosmovisión indígena, que promueva su desarrollo económico, político y cultural, y que asegure su libre determinación al nivel local, regional, estatal y nacional, un grupo de educadores comunitarios interculturales bilingües, elegidos por sus propias comunidades y originarios de los ejidos de la Selva Lacandona y las cañadas, se comprometen a construir las nuevas escuelas comunitarias de educación primaria para sus pueblos.”⁷⁷

El trabajo de la UNEM está articulado con otras organizaciones civiles como: Organización de Médicos Indígenas Mayas de Chiapas (OMIECH), El Centro de Educación y Cultura del Sureste (CECS), el Programa de Educación Comunitaria Indígena para el desarrollo autónomo de la región de Ocosingo (ECIDEA), la Casa de la Ciencia y el Colectivo Las Abejas. Al mismo tiempo cuenta con la asesoría del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en su sede Sureste.

En el 2001 la UNEM, recibe un apoyo financiero derivado del Fondo León Portilla para desarrollar el proyecto “Cartillas de Autoaprendizaje”. El proyecto fue desarrollado en Chiapas entre junio de 2002 y febrero de 2003. Y se concibe como un alternativa educativa intercultural, bilingüe. El proyecto fue apoyado por la Coordinación General de Educación Intercultural (CGEIB) y se desarrolló con asesoría del CIESAS, la Universidad de Salamanca, el CNRS de Francia y pedagogos del Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana.

⁷⁶ Vásquez, R (2000) “Experiencias de un instructor mixe “. En Escuela y comunidades originarias en México. CONAFE, México.

⁷⁷ UNEM (2002) Proyecto de Bachillerato Pedagógico Comunitario Intercultural Bilingüe. Selva Lacandona, Chiapas, México.

“Como resultado del proyecto, a principios del 2003 se editaron 15 cartillas en lengua tseltal, 15 en ch’ol y 23 en tsotsil (bajo y alto), además de 10 cartillas en castellano, con un tiraje de tres mil ejemplares. Se produjo en consecuencia, un material intercultural y bilingüe de autoría nativa con concreción particular en el contexto maya mexicano.”⁷⁸ Estas cartillas poseen una funcionalidad múltiple: por un lado tienen un alto contenido estético al ser creadas a partir de la percepción y sensibilidad de los propios niños y docentes, también tienen un alto sentido cultural al recuperar prácticas productivas a través de un lenguaje visual, poseen además una dimensión bilingüe al proponer una funcionalidad tanto en español como en lengua maya, finalmente un sentido pedagógico alternativo al vincular vida-trabajo-tradición-identidad-aprendizaje. En este sentido se convierten en vehículo de reflexión colectiva al mismo tiempo que ilustran e instruyen sobre procesos ligados con contenidos escolares y con vida comunitaria.

La estructura organizativa de la UNEM tiene cuatro aspectos fundamentales.

- “Una estructura organizativa civil bajo el control de los educadores comunitarios interculturales bilingües que promueve y vigila el desempeño y formación permanente de los docentes y los alumnos en las escuelas primarias comunitarias.
- Una estructura académica, conformada por un equipo especializado de asesores en el diseño curricular de programas de formación intercultural bilingüe, especialistas en las disciplinas lingüística, antropológica, pedagógica y ambiental.
- Una estructura financiera diversificada, la cual está representada por agencias gubernamentales y no gubernamentales y por el control propio de los recursos estatales, nacionales e internacionales ofrecidos.
- Una estructura de profesionalización permanente de la que participan los educadores comunitarios.”

Actualmente la UNEM ha diseñado el proyecto “Bachillerato Pedagógico Comunitario Intercultural Bilingüe”, que tiene como objetivo general:

- “Ofrecer un Bachillerato pedagógico Intercultural Bilingüe como una opción de educación media superior dirigida a la profesionalización y la nivelación pedagógica de los educadores comunitarios de la Selva Lacandona y de los Altos de Chiapas integrados a la UNEM y organizaciones hermanas.”

La importancia de este proyecto radica, entre otras cosas, en el hecho de que los egresados del Bachillerato podrán prestar sus servicios en las escuelas primarias comunitarias de sus propios ejidos o comunidades; habiendo adquirido la formación necesaria que les permita articular los saberes mayas con los saberes universales y podrán promover el desarrollo y la vitalidad de las lenguas mayas y

⁷⁸ Op cit p 5

al mismo tiempo la apropiación del castellano en las nuevas escuelas comunitarias. Resolviendo una de las necesidades más apremiantes de la educación en comunidades indígenas que es, precisamente, la formación docente. Este proyecto se encuentra en este momento en el proceso de aprobación por parte de la Secretaría de Educación del estado de Chipas.

En el panorama nacional mexicano en los últimos diez años ha habido un crecimiento acelerado de Organizaciones No Gubernamentales⁷⁹, vinculado con una necesidad de transformación de las relaciones entre el estado y la sociedad nacional. Específicamente en el campo de la educación intercultural, la Dra. Medina señala que “ La difusión de las experiencias y resultados de trabajo de las organizaciones se realiza a través de medios escritos como son las publicaciones editadas por las propias asociaciones civiles, por medio de boletines, revistas o bien folletos de divulgación...Estos materiales son producto de la convocatoria a foros de discusión, encuentros, jornadas, en los que se invita a participar a académicos reconocidos y producto de esto, publican memorias mediante convenios interinstitucionales.”⁸⁰

Los conceptos de interculturalidad que pueden leerse en la recopilación que hace la especialista, giran en torno a cuatro líneas temáticas:

- Los procesos de identidad cultural y social de los sujetos de intervención.
- Las experiencias pedagógicas y de formación y capacitación de agentes educativos.
- La construcción de modelos educativos alternativos formales y de los procesos de mediación pedagógica.
- La discusión filosófica, epistemológica y antropológica actual de las identidades sociales y el multiculturalismo.⁸¹

El concepto de interculturalidad en las organizaciones está vinculado con el ámbito educativo pero también con el ejercicio de los derechos civiles y ciudadanos, sobre todo a partir del movimiento zapatista y los diversos movimientos sociales de reivindicaciones étnicas.

5 Los actuales proyectos del CONAFE.

Proyecto Secundaria comunitaria.

El CONAFE reconoce que las opciones que el propio consejo ofrecía en el nivel de secundaria no resolvían las necesidades de la población meta. Al asumir su responsabilidad de trabajo con las pequeñas localidades rurales de 500 habitantes

⁷⁹ De acuerdo con el estado de conocimiento realizado por la Dra. Patricia Medina para el Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

⁸⁰ Medina, P (2003) “Las ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión”. En el Estado del conocimiento COMIE 2003.

⁸¹ Ibidem

o menos, encuentra que el proyecto *Secundaria Comunitaria* atenderá una demanda potencial de 76,765 estudiantes (considerando únicamente a los egresados de la primaria comunitaria). Al mismo tiempo se considera que la gestión del servicio se ofrecerá únicamente a partir de que la comunidad manifieste una solicitud expresa. Es decir, la secundaria comunitaria contará con aceptación y validación de la comunidad.

Actualmente el CONAFE considera realizar un proceso de construcción curricular en varias etapas; que inicia con una prueba experimental de adaptación de los materiales de Telesecundaria y continúa con etapas de operación y expansión. El diseño del programa curricular se plantea, en principio, de tipo constructivista centrado en la organización de módulos de aprendizaje que se someterán a un piloteo en comunidades de entre 10 y 20 familias y con un número muy reducido de alumnos (entre 5 y 20). Posteriormente se buscará el perfeccionamiento y la expansión del modelo apoyándose en equipo audiovisual, software educativo, biblioteca y materiales didácticos impresos.

Proyecto de Educación Inicial Comunitaria.

Los objetivos ⁸²de este proyecto son:

- Diseñar una modalidad educativa para localidades de hasta 100 habitantes.
- Favorecer el proceso de desarrollo infantil y la formación de madres y padres de familia.
- Contar con una propuesta de formación de figuras docentes que instrumentan esta modalidad.
- Desarrollar un sistema de evaluación de la modalidad, así como estrategias e instrumentos pertinentes para monitorear y valorar el aprendizaje de madres, padres y niños.
- Elaborar materiales básicos de apoyo.

El proyecto se dirige a pequeños de 0 a 4 años y al mismo tiempo a los padres de los niños y mujeres jóvenes embarazadas, centrándose en la idea de crianza – aprendizaje y acercándose a problemáticas locales de salud, alimentación y vivienda.

6 Proyecto de alfabetización con población indígena adulta.

Referirse a la población indígena en México remite a una serie de problemáticas históricas y a debates en torno a los criterios para definir la pertenencia a un grupo étnico. Los censos y las políticas toman como eje la lengua, es decir, predomina el criterio lingüístico restringido al habla y la escritura de una lengua indígena. “Esta

⁸² Fuente: Documento interno CONAFE, Dirección de Educación Comunitaria, Subdirección de Investigación.

tendencia, (enfoque lingüístico) es la que determina, en la mayoría de los programas, las estrategias utilizadas.

Para el diseño de alternativas educativas, como para cualquier proyecto social dirigido a la población indígena, resulta indispensable enfocar la atención hacia el conjunto de la población culturalmente indígena y no sólo a los hablantes de lenguas indígenas. Aun a pesar de que la lengua indígena ha sido el centro en la definición de programas educativos para esta población, se sigue utilizando un enfoque transicional, ya que las lenguas indígenas sólo se usan para el primer acercamiento a la lectura y la escritura, pasando enseguida a la enseñanza del español; no con un tratamiento de segunda lengua, sino como una “segunda alfabetización” -disfrazando la castellanización- y sólo se considera alfabetizado al adulto indígena que lee y escribe en español, a partir de las definiciones de los criterios censales, que pareciera están por encima de los derechos constitucionales, los acuerdos internacionales y los avances de la investigación educativa”⁸³. Y continúan las reflexiones de los integrantes de la subdirección de educación indígena del INEA: “si los programas educativos son realmente diseñados para población indígena, esto no debería ser un problema de política educativa, sino de metodología, es decir, de la forma de abordar y tratar pedagógicamente el uso de las lenguas indígenas, ello implica también pasar por el tamiz el tradicional concepto educativo utilizado para con la población indígena: el de la mera traducción de materiales educativos para la población general a lenguas indígenas y algunas de sus variantes”. Otro factor de suma relevancia enunciado en este documento interno del INEA es el de la migración vinculada con necesidades educativas y la población agrícola: “El 61.4% de la población indígena se ocupa en el sector primario. En nuestro país la característica más sobresaliente de lo rural es su enorme heterogeneidad a nivel de formas de vida y de trabajo entre los habitantes de los diversos ámbitos rurales. Estos producirán a su vez, necesidades y expectativas educativas diversas.

Los factores culturales introducen otras variables a considerar en la expresión de la ruralidad. La hegemonía de ciertas formas culturales a nivel nacional, coloca a otras formas y manifestaciones culturales en calidad de subalternas.

La mayor parte de la población indígena, subsiste por la práctica de una agricultura de subsistencia, con tecnología tradicional y -en ocasiones-, con una ínfima generación de excedentes para el mercado; por ello, el campesino indígena recurre en ocasiones a la venta de su fuerza de trabajo como complemento a su economía. La satisfacción de sus necesidades dependerá entonces de la posibilidad de ser empleado y remunerado fuera de la denominada economía campesina.

⁸³ Documento interno del INEA: Políticas de educación indígena. Marisela Sánchez Muñozhiero Subdirección de Educación Indígena y Jornaleros Agrícolas Migrantes Instituto Nacional para la Educación de los Adultos - Dirección Académica

Ello explica en gran medida el fenómeno de la migración, que afecta a una considerable proporción de la población indígena: más del 60% de los municipios indígenas son expulsores de población. En México se registran aproximadamente 4 millones de jornaleros agrícolas migrantes, de los cuales el 60% son indígenas⁸⁴. Esta realidad obliga a la adopción de estrategias de atención educativa específicas para la población jornalera agrícola migrante⁸⁵.

En el documento se proponen algunos ejes fundamentales para generar una forma de intervención educativa que responda a las necesidades de la población Jornalera Agrícola Migrante, dos centrales son:

- Pretender desarrollar una educación para adultos en las localidades indígenas, supone propiciar que la educación sea un espacio propio de la comunidad, en donde la enseñanza recupere y desarrolle los saberes particulares de sus integrantes, para proyectarlos hacia otros conocimientos, hacia otras realidades, sin que esto constituya un atropello, una imposición y sobre todo un desplazamiento de lo que es la base de la identidad, de la pertenencia de los individuos a un grupo social y a una Nación. Esto implica retomar el concepto de interculturalidad desde una perspectiva educativa más amplia: la manera como se concibe y se trata pedagógicamente la relación de la cultura nacional con las culturas étnicas y de las culturas étnicas con la cultura nacional, las cuales hasta hoy han sido asimétricas.
- Deben considerarse los planes de primaria y secundaria para adultos indígenas. Si bien la educación para jornaleros agrícolas nace vinculada a la alfabetización, no se han rebasado formalmente estas acciones.

El proyecto de alfabetización para población adulta indígena nace con este sentido crítico y propone:

- Rebasar el aspecto instrumental de la alfabetización, generando espacios para que los adultos indígenas desarrollen una capacidad creativa, reflexiva y crítica.
- Fomentar la inserción de las actividades educativas en las acciones comunitarias.
- Proporcionar al adulto herramientas para su propio aprendizaje y posibilitar su aplicación a situaciones concretas.
- Desarrollar las actividades de alfabetización desde una perspectiva intercultural, partiendo de la recuperación de las culturas indígenas, propias de cada grupo, para su vinculación con los objetivos educativos.

⁸⁴PRONSJAG. Diagnóstico de las condiciones de vida y trabajo de los jornaleros agrícolas. 1989.

⁸⁵ Documento Interno del INEA. Op.cit.

- Realizar un trabajo desde y con los adultos indígenas, al incorporar sus necesidades, problemas, valores, y puntos de vista, a través del trabajo que el Educador Bilingüe, con una metodología específica, realiza con la comunidad.
- Propiciar una educación con mayor sentido para los pueblos indígenas, unir el interés individual y grupal, la experiencia previa, la oportunidad de expresión y diálogo y el análisis colectivo, para que los espacios educativos se constituyan en una dinámica donde el conocimiento sea una construcción de lo cotidiano.
- Insertar y relacionar la alfabetización con la cultura de cada contexto específico (nivel comunitario) e incorporar las razones que sustentan la necesidad de la lectura y el uso de la escritura y el cálculo básico en ese contexto.
- Favorecer el acceso, la permanencia y continuidad educativa de la población indígena adulta.

A su vez, el proyecto plantea una idea muy clara de alfabetización con población indígena: la alfabetización con poblaciones indígenas se aborda desde la complejidad contextual y las estrategias se definen desde la funcionalidad de la alfabetización en ese contexto.

La alfabetización debe desarrollarse:

- Tomando en cuenta la diversidad lingüística, cultural y étnica de cada contexto indígena.
- A partir de la cultura indígena expresada en el contexto comunitario, vinculada a los aspectos de esa realidad.
- En la lengua materna de los adultos, partiendo de la oralidad.

El proyecto contempla etapas de formación y evaluación de las metodologías y aprendizajes. Sin duda un proyecto en marcha dentro del INEA que propone alternativas reales a las problemáticas de alfabetización en poblaciones indígenas.

CAPITULO V: CONCLUSIONES

En el marco de una reflexión histórica en torno al proceso de industrialización que inició alrededor de los años cuarenta y condujo, entre otras cosas, al debilitamiento de la población rural y al surgimiento de un currículum único para toda la población como vía para la *unificación de la nación*, la pregunta que emerge es ¿qué podemos entender hoy por educación para la población rural en México?. Los datos muestran que al menos el 50.4% de la población mexicana vive en situación de pobreza y de este porcentaje el 41.1% padece la extrema pobreza. Esta realidad refleja que el problema de la alimentación es un asunto nacional, es decir, el empobrecimiento del campo afecta a todos los estratos sociales y se expande atravesando el tejido social. Hay por lo tanto un problema de fondo vinculado con el ejercicio del poder, la equidad y la democracia.

Es coherente pensar que una educación para la población rural en México necesita dejar atrás el carácter compensatorio para centrarse en la recuperación del conocimiento campesino que transforme el currículum oficial; ocuparse y repensar las competencias laborales campesinas en una educación unida al desarrollo integral de las comunidades con sus especificidades culturales pues recordemos que la diversidad étnica es una de las mayores riquezas y ventajas que posee México como país plural. El tema, por lo tanto, parece ser el cómo aumentar el poder de las comunidades campesinas y cómo lograr que el proceso educativo esté realmente imbricado con las formas de vida y las necesidades locales.

Transformar una cultura que históricamente ha opuesto lo rural frente a lo urbano aparece como un desafío que necesita abordarse desde diversos ámbitos y sectores de la sociedad y no únicamente como un asunto educativo. Así, el tema de la educación para la población rural conduce a una reflexión más amplia en torno a la posibilidad de un trabajo conjunto entre diversas instituciones y también en torno a las prioridades de las políticas educativas: las metas enunciadas en el Programa Nacional 2000-2006 incluyen la creación de nuevos mecanismos de participación para que los grupos sociales aporten a los modelos educativos ideas y trabajo. Sin embargo, no existe ninguna meta que enuncie y reconozca la necesidad de vincular la educación con la alimentación y el desarrollo para lograr una paridad urbano/rural.

Los casos emblemáticos reseñados en este trabajo muestran el esfuerzo de una ciudadanía organizada que presiona y hace visible la complejidad de lo rural y lo indígena frecuentemente imbricados en espacios sociales concretos. Los proyectos en marcha de las instituciones revelan un debate en torno a la transformación del concepto de cultura indígena y cultura campesina que ha perneado a las políticas públicas, reconociendo la necesidad de pedagogías situadas. Hoy en día el reclamo generalizado es por un currículum específico, ello

hace resurgir la dimensión de lo rural, la pobreza y el desarrollo como ejes problemáticos de la educación intercultural.

Podemos concluir, por ahora, que en México hay educación en el medio rural pero no una educación para la población rural creada para y con las comunidades campesinas e indígenas. Es evidente que la crítica lleva consigo propuestas; a continuación se sintetizan las ideas vertidas, en cuanto a transformaciones necesarias de las políticas educativas, por un grupo de estudiosos y actores de la educación en México⁸⁶:

Norma del Río.

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco:

- Trabajar en la noción de comunidad educadora textual de aprendizaje, en donde la comunidad tenga un espacio de participación en el diseño, y evaluación del proceso educativo.
- Centrarse en lo local pero mirando hacia afuera vinculado por múltiples medios de comunicación que retroalimenten a la comunidad en cuestión. Poner la tecnología al servicio de la comunidad.
- Redefinir el concepto de comunidad por la articulación a formas de organización común para romper con la idea de dispersión.
- Abrir diversas vías de promoción independientes del ciclo escolar.
- Articular comunidad-sujeto social para evitar que se borren especificidades étnicas, de género, de modos de producción.
- Trabajar en un marco de Derechos (de lo necesario definido como “aquello que no puede no ser”)
- Combatir con la aplicación de la ley la explotación laboral infantil.
- Incorporar la diversidad como fuente de recursos y ver los recursos culturales no como algo estático a conservarse sino como procesos altamente dinámicos.
- Énfasis en los procesos de evaluación participativa (empoderamiento)

⁸⁶ Como parte del desarrollo de este estado del conocimiento se organizó, con el CEE, un seminario en el que se reunieron investigadores y actores de la educación de la población rural en México el 21 de octubre del 2003. Las ideas que se recuperan en este apartado fueron vertidas en ese seminario que sin duda representó el reinicio de un viejo debate aparentemente olvidado en nuestro país.

- Promover la cultura escrita multilingüe: Evitar subordinar una lengua a otra y en su lugar establecer múltiples funciones y oportunidades para revitalizar las lenguas originarias
- Currículo flexible

Heriberto Gutiérrez
Ayuda en Acción:

- Fortalecimiento al papel de las organizaciones no gubernamentales en la educación para la población rural e indígena.
- Fortalecer a las organizaciones en la incidencia de políticas públicas, ya que juegan un papel importante en la educación comunitaria rural e indígena.

Lesvia Rosas
Centro de Estudios Educativos CEE:

- Fortalecimiento de la investigación para entender y conocer las necesidades educativas del medio rural.
- Desprender la educación de la visión instrumentalista del desarrollo de la comunidad.
- Iniciar las acciones educativas en el reconocimiento de la especificidad y la complejidad del medio rural de cada país.
- Orientar la educación hacia la construcción de sujetos sociales y de derecho que pueden y deben participar en sus procesos educativos
- Desprenderse de la visión asistencialista de la educación.
- Resignificar el papel de los educadores que operan en el medio rural.
- Orientar la educación por criterios basados en el desarrollo de los sujetos y de los grupos sociales y no por criterios economicistas.
- Educar con la comunidad y no para ella.

Emerge como vital el trabajo en redes que incluyan tanto a Instituciones públicas como académicas, organizaciones no gubernamentales y los propios sujetos de la educación de la población rural: los niños y los campesinos, para la generación de una educación pertinente y coherente con las necesidades locales. Un esfuerzo conjunto es posible, la opción está ya sobre la mesa.

CAPITULO VI: BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, C. (1993) *Propuesta psicopedagógica en relación a los procesos de conocimiento interculturales: cultura nacional-culturas indígenas de México*, UNAM, tesis de licenciatura, México, D.F.
- Acle, T (2000) *Gente de razón: educación y cultura en Temoaya*, Tesis doctoral. Álvarez, G y C. Guerrero (1994) *Sistemas educativos nacionales: México*, SEP-OEI, Madrid, España.
- Badillo Flores, A. (1992). "Estudio sobre acceso y permanencia de las niñas en la escuela primaria en comunidades rurales del Bajío". México. Informe final de investigación. México. CEE.
- Barquera, H. (1982) "Las principales propuestas pedagógicas en América Latina", en *Investigación y Evaluación de Experiencias de Innovación en Educación de Adultos*. Centro de Estudios Educativos, México, 1982, pp. 13-38.
- Bello, J (1995) *La modernización de la educación indígena bilingüe-bicultural en México*, Tesis maestría, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, México, DF.
- Campero, C. (2002). Un paso más en la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas. Tesis de maestría. México, Universidad Pedagógica Nacional. Mayo 2002.
- Casariego, R. et.al. (2000) *Escuela y comunidades originarias en México*. CONAFE, México.
- Consulta nacional para la elaboración del programa de modernización del sistema educativo (1989) *Educación comunitaria*, CONAFE, México, DF.
- CONAPO (2000) *La población de México, situación actual y desafíos futuros*. (2001) *Índices de marginación*. México.
- CONAFE (1994) *Memoria de la gestión del periodo comprendido entre diciembre de 1988 y agosto 1994*. México.
- -----(1999) *Educación Intercultural. Una propuesta para población infantil migrante*. México.
- -----(2000) *memoria de la gestión 1995-2000*. México.

- CONAFE-CEJUS. (1990) Surutato. Una experiencia en Educación para el auto desarrollo comunitario. México.
- Delgado, M (2000) *Un estudio evaluativo del proyecto de educación inicial PRODEI*, tesis.
- Díaz, M (1996) *Formación y práctica docente en el medio rural*, Plaza y Valdés, México, DF.
- Díaz, M (2001) *Técnica y tradición: etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*, El Colegio de Puebla-Plaza y Valdés, México, DF.
- Espinosa, M (2000) *Educación para el trabajo en áreas rurales de bajos ingresos*, Oficina Internacional del Trabajo, Montevideo.
- Ezpeleta, J.y E. Weiss(2000) *Cambiar la escuela rural: evolución cualitativa del programa para abatir el rezago educativo*, CINVESTAV, Departamento de Investigaciones Educativas, México.
- ----- y Furlan, A. (comp.) (1992) *La gestión pedagógica de la escuela*, UNESCO-CREALC, México, DF.
- FAO-UNESCO (2003), “Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas normativas” Un estudio conjunto de la FAO y la UNESCO. Coordinado por Atchoarena, D (UNESCO/IIPE) y Gasperini, L (FAO), FAO-UNESCO, Roma-Paris, 2003. http://www.fao.org/sd/2003/KN12033_es.htm
- Franco, M. (1994) Formación y actualización de maestros, SEP. Reportes de investigación. T.III. SEP, México.
- Galván, L.E. (1997). “El discurso de la política educativa: 1930-1958” en La Tarea, revista de Historia de la educación y enseñanza de la historia.México, marzo 1997.
- Gilly, A (1990) *La Revolución Interrumpida*, Ed. El caballito, México.
- Gómez y Valenzuela (1995) *Frente a la modernidad, el olvido*. UPN, México.
- Gómez de León, J. (2001) *La población de México. Tendencias y perspectivas sociodemográficas hacia el siglo XXI*.
- King, L (coord.) (1998) *Visiones y reflexiones: nuevas perspectivas en la educación de adultos para los pueblos indígenas*. Plazas y Valdés-UNESCO, México, DF.

- Lavín, S (1992) *"Informe Técnico Final del Proyecto Educación Rural Comunitaria"*. México. CEE.
- Latapí, P. et.al. (1998) *Un siglo de educación en México. T II.* FCE-CNCA, México.
- López, O (2001) *Alfabeto y enseñanza domésticas: el arte de ser maestra rural en el valle del Mezquital*, CIESAS, México, Hidalgo.
- Loyo, E (1999) *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, COLMEX-CEH, México, DF.
- Loyo, E. (1994) " El Cardenismo y la Educación de Adultos" en *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*. Tomo III, SEP - INEA. Seminario de Historia de la Educación El Colegio de México. México D.F., Pp.417-468.
- LOYO, E. (1994) " Educación de la comunidad, tarea prioritaria" en *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*. Tomo II, SEP - INEA. Seminario de Historia de la Educación El Colegio de México. México D.F., Pp.341- 411.
- *Manual del maestro. Primaria indígena. Didáctica bilingüe, oralidad en lengua materna*, 1999, SEP-CONAFE-DGEI, México, DF.
- *Manual del maestro (1999) Docencia rural, proyecto escolar para mejorar las competencias básicas*, SEP-CONAFE, México, DF.
- Memoria de la reunión regional de evaluación de los programas compensatorios y presentación del programa para abatir el rezago en educación inicial y básica, 15 y 16 de noviembre 1999, CONAFE, San Luis Potosí, México.
- Moya, R (1998) *Reformas educativas e interculturalidad en América Latina* en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 17, pp. 105-187, Madrid, España.
- Muñiz, P. (2001) *La situación escolar de niños y niñas rurales en México* en *Estudios Demográficos y Urbanos*, Vol. 16 (1), enero-abril, pp.53-108, México, El Colegio de México.
- Muñoz, H (2001) *Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México*. Ponencia presentada en el Taller sobre políticas educativas, UNESCO-México.

- Negrete, A (1998) *Universidad campesina mesoamericana: Teotlaco, Puebla*, tesis.
- Nemirovsky, M (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*, Paidós, México, DF.
- Noriega, M (1996) *Indagando los secretos del paisaje. Evaluación de una experiencia de educación rural comunitaria en México*, UPN, México, DF.
- Palacios, G (1994) *La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la "construcción sociocultural del problema campesino"*, CEH, CIDE, México.
- Pineda, L (1993) *Caciques culturales: el caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas*, Altres Costa-Amic., México, DF.
- Planeación de lecciones multigrado (1996) *Bitácora del docente*, SEP-CONAFE, México, DF.
- Posprimaria comunitaria rural. El desafío de la relevancia, la pertinencia y la calidad, 1999, *CONAFE, México, DF*.
- Ramos Escandón, C. (1994). "De instruir a capacitar. La educación para adultos en la revolución 1910-1920" en *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*. Tomo II, SEP- INEA- Seminario de Historia de la Educación El Colegio de México. México D.F.,. Pp. 291-341.
- Rockwell, E. (1995) *La escuela cotidiana*. FCE, México.
- Rockwell, E (1994) *Los cambios actuales en la educación básica en México*. UAM-A, colección Universidad futura, México.
- Rodríguez, G. et.al. (1998) *Diagnóstico sobre Población Jornalera Agrícola Migrante*. Documento interno INEA.
- Rodríguez, G y colaboradores (1998) *sistematización de la experiencia educativa del proyecto CER 1987-1997*. INEA – SEP, México.
- Ruiz Muñoz, M. (1993). "Discurso del Estado Mexicano en el campo de la educación de adultos". En *Memorias del 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso Nacional Temático Educación No Formal, de Adultos y Popular*. Pátzcuaro Mich. 22 al 24 de septiembre de 1993.
- Rosas Carrasco, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural: un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México, Centro de Estudios Educativos.

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2003) *Sistema educativo nacional*, http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_107_sistema_educativo_na, México, D.F.
- Schmelkes, S (2002) La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales. Conferencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura, Puebla, México.
- Documento para la capacitación docente. (1997) *Situación Lingüística en la comunidad, la escuela y el aula*. SEP-CONAFE-DGEI, México, DF.
- Uttech, M. (2001). Imaginar, facilitar, transformar: una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural. México, Paidós.
- Vaughan, M (2001) *La política cultural en la revolución: maestros, campesinos y escuelas en México*, FCE, México, DF.
- Viveros, R (2000) *La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, 1998-2000* en Memoria del Quehacer educativo, N° 1, pp. 193-210, SEP, México, DF.