



Fotografía: María Eva Salazar.

Los asesores técnico-pedagógicos y la educación intercultural en Oaxaca, México

Preliminares de una evaluación

Sonia Comboni Salinas | José Manuel Juárez Núñez

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco | México
 scomboni@correo.xoc.uam.mx | jjuares@correo.xoc.uam.mx

LA EDUCACIÓN EN EL MEDIO INDÍGENA se ha transformado en una política primordial para los Estados que cuentan con población que se identifica como indígena o como “pueblos originarios”. Como consecuencia de ello, desde los años setenta se implementa en algunos países latinoamericanos una nueva política educativa con los pueblos originarios.

En este artículo se presentan algunos resultados de una evaluación del Programa de Asesores Técnicos Pedagógicos (PATP) y de la educación intercultural bilingüe que se aplica en escuelas de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) del estado de Oaxaca; el programa está a cargo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dependiente de la Secretaría de Educación Pública de México. Así mismo se plantean algunas reflexiones sobre la

interculturalidad en educación y sus derivaciones hacia la escolaridad básica bilingüe.

De la multiculturalidad a la interculturalidad

El multiculturalismo como valor es importante pero insuficiente para lograr que un país construya posibilidades equitativas y oportunidades de reconocimiento de la diferencia en contextos de alta heterogeneidad social, cultural y étnica como México, más aun cuando el sometimiento, la dominación y la exclusión han hecho de las etnias y/o minorías, pueblos sin historia y sin posibilidades de ser, estar y vivir desde sus especificidades concretas. Para lograr un multiculturalismo creativo, dinámico y constructivo deben superarse la exclusión y la discriminación

étnico-racial, la “negación del otro”, para así posibilitar una construcción simétrica que implique la equivalencia en posibilidades, oportunidades y desarrollo en sus propias vías y concepciones de las sociedades que conviven en esos territorios.

En el caso de los migrantes, los prejuicios en contra de la población indígena se agravan: cuando tratan de incorporarse al trabajo y no son especializados compiten en desventaja laboral con los migrantes no indígenas en los estados receptores y viven en condiciones deplorables.

La sociedad multicultural renuncia a la homogeneización, la dominación y superioridad de una cultura con relación a otra. El reconocimiento de la diversidad multicultural y pluriétnica implica que Estados y gobiernos reconozcan los derechos étnicos en su legislación —respeten sus sistemas jurídicos y de propiedad— y provean los medios necesarios para su concreción. El principio de reconocimiento de la diversidad e igualdad de derechos, aceptado por el Estado mexicano, debe entenderse a partir de lo siguiente:

- En educación no sólo implica generalizar programas bilingües en donde el español es segunda lengua, sino transitar a una práctica educativa intercultural reflejada en contenidos y valores.
- El reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en la formación para la ciudadanía; la pertinencia curricular acorde a la realidad social diferenciada de las escuelas según los lugares de origen de sus educandos; y el fomento de prácticas comunicativas basadas en el respeto y reciprocidad con el otro son, todos, elementos básicos en este cambio de concepto y práctica educativa.
- Es fundamental diseñar estrategias mediáticas que promuevan la apertura al otro y la disposición al diálogo intercultural, previniendo toda forma de discriminación y exclusión por el hecho de ser diferentes.
- Respecto a las condiciones de empleo y salud en las regiones de intervención intercultural, se requiere adoptar medidas especiales para lograr el acceso de la población a estos servicios y elevar su calidad de vida.

El Programa de Asesoría Técnico Pedagógica en México

Antecedentes

Uno de los antecedentes del programa de Asesores Pedagógicos se ubica en Bolivia, en 1990, y su propósito fue brindar apoyo a la formación de maestros, pero los gobiernos posteriores a 1998 decidieron desaparecer este tipo de profesional y volver al “tradicional” supervisor de zona escolar.

En México, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) se creó en el año 2000, y en ese mismo año inició el Programa Asesor Técnico Pedagógico (PATP) con el propósito de mejorar la calidad de la educación básica, impulsar la educación intercultural bilingüe y asesorar a los docentes del medio indígena; la aplicación de dicho programa en las escuelas indígenas bilingües de Oaxaca data del año 2002, cuando se aplicó en algunos municipios de dicho estado; actualmente están incorporadas al programa todas las escuelas primarias bilingües del estado.

Según datos de la Dirección General de Educación Indígena de 2009, el programa opera en 24 entidades federativas, en 8 mil 091 escuelas primarias indígenas; cuenta con 34 mil 135 docentes adscritos al PATP y con 758 asesores técnicos pedagógicos ubicados en 894 zonas de supervisión. Se mantiene en los estados donde la población indígena es mayor, y por lo tanto cuentan con la mayor cantidad de centros en los que se aplica la educación intercultural bilingüe. Los campos pedagógicos en los que el PATP ofrece asesorías son, por lo general: enseñanza de la lengua indígena, enseñanza del español, planeación escolar y educación intercultural.

El antecedente de la evaluación que nos ocupa es el trabajo realizado ese mismo año acerca de la educación en valores en educación preescolar. El PATP ha sido evaluado en varias ocasiones: en el ciclo escolar 2004-2005 por la Universidad del Estado de México, en el ciclo 2005-2006 por la UAM-Xochimilco, en 2007 por FLACSO y en 2008 por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. En este artículo se presentan únicamente los resultados de



Fotografía proporcionada por Ana Laura Gallar-

la evaluación que realizó la UAM-Xochimilco en las escuelas primarias del estado de Oaxaca que cuentan con el PATP, dada su importancia por tener altos índices de población indígena y una gran variedad lingüística.

Análisis del programa en el contexto de Oaxaca

Para 2009 en Oaxaca existían, de acuerdo a los datos proporcionados por la Dirección General de Educación Indígena, 107 asesores técnicos pedagógicos, uno de los cuales es el coordinador estatal, que atiende 250 Centros de Aplicación para el Desarrollo de la EIB. La evaluación del PATP se llevó a cabo en cinco regiones: Costa, Tuxtepec, Sierra Norte, Putla y Chatina, donde se hablan las siguientes lenguas: zapoteco, mazateco, mixe, triqui y chatino. Se visitaron 18 escuelas (ocho multigrado y diez de organización completa). Se observaron 34 grupos entre primero y sexto grado.

En todas las lenguas de la entidad existen variantes lingüísticas de una comunidad a otra, lo que

hace difícil la elaboración de textos; con frecuencia las variaciones son profundas y no llegan a entenderlas ni los maestros ni los niños. Esto impacta en los procesos educativos cuando los textos no corresponden a la variante hablada. Ante ello se ha optado por elaborar los propios, como una estrategia para mejorar la calidad educativa, conservar y reproducir la cultura propia y potenciar la lengua como medio de comunicación científica y no sólo instruccional.

Metodología aplicada en la evaluación

La evaluación de los ATP estuvo orientada a proporcionar información útil para la toma de decisiones en materia de planeación y para el diseño de programas, proyectos y acciones. Los propósitos que orientaron el trabajo fueron: a) analizar las estrategias pedagógicas puestas en marcha por los asesores técnico pedagógicos para asesorar a los maestros de educación indígena bilingüe en ejercicio; b) detectar posibles cambios de actitud de los docentes respecto del proceso enseñanza-aprendizaje atribuibles a las asesorías; c) detectar posibles cambios en las actitudes de los niños hacia la escuela y el aprendizaje, también atribuibles al programa de asesoría.

Para la evaluación se siguió el procedimiento propuesto por Stufflebam en 1987 (CIPP por sus siglas en inglés), que se traduce como: contexto, entrada, proceso y producto. Dado que el *contexto* ya se ha tratado líneas arriba, sólo abordaremos aquí los demás elementos.

Como *entrada* consideramos las opiniones de los asesores técnicos pedagógicos, los docentes, los alumnos y los padres de familia; recuperamos sus apreciaciones acerca de los recursos, necesidades, oportunidades, fortalezas y debilidades escolares y del programa.

Como *proceso* se indagó sobre la asesoría a los docentes interculturales bilingües considerada como un conjunto de acciones que se realizan de acuerdo a un plan para lograr objetivos concretos. Un elemento central de la evaluación fue el proceso a través del cual los asesores procuran la actualización de los

docentes y la posible influencia de su intervención en los procesos didácticos puestos en marcha en el aula para facilitar el aprendizaje de niños y niñas.

La evaluación no se centró en las metas alcanzadas sino en la calidad de los logros y la satisfacción de las necesidades grupales de los docentes y de sus acciones pedagógicas orientadas al aprendizaje; es por ello que como *producto* se evaluó la utilidad de la capacitación y su repercusión en las actividades de aprendizaje con los niños.

Para evaluar el impacto de las asesorías técnico-pedagógicas a los maestros de EIB y su aplicación se realizaron observaciones y registros etnográficos del trabajo en el aula. Esta intervención se llevó a cabo, por lo general, a lo largo de una semana, para así lograr que tanto los maestros como los alumnos se “olvidaran” del observador e interactuaran normalmente.

Resultados de la evaluación

Limitantes

De las evidencias empíricas se deduce que existen factores que *limitan* la obtención de mejores resultados del trabajo de los asesores técnico-pedagógicos en escuelas indígenas bilingües; entre ellos destacan los siguientes:

- A pesar de los avances logrados en el reconocimiento de los padres de familia sobre la importancia de la escolarización de los niños y niñas indígenas, subsiste la idea de su poca utilidad. Por otro lado, se considera que la economía familiar es responsabilidad de todos los miembros del hogar, por lo cual los niños y las niñas trabajan desde muy temprana edad.
- Los mismos profesores, así como el sistema escolar, representan a la estructura organizativa y de conocimientos de la escuela tradicional que concibe a la escuela como la única posibilidad de salir adelante en “el mundo”. Al mismo tiempo la comunidad exige la castellanización, culturización y asimilación de sus hijos para que puedan

tener “un futuro”. Los profesores y autoridades cercanas o lejanas a los asesores técnico pedagógicos no han desarrollado la capacidad crítica ni la comprensión suficiente para construir programas en y para las comunidades o pueblos que atienden, en los que se recuperen sus riquezas y fortalezas.

- La migración temporal de la familia representa una limitación grave para la continuidad de la escolaridad de las niñas y niños; ellas y ellos se ven en la necesidad de pasar de un sistema regular a uno compensatorio, lo cual dificulta el aprendizaje y la evaluación de los alumnos por parte de la institución educativa, provoca retrasos escolares y deserciones temporales o definitivas.
- Si bien se plantea el interés por rescatar las lenguas indígenas, en la práctica se otorga mayor importancia al aprendizaje del español, y el tiempo dedicado a la lengua materna es mínimo (por lo regular una hora a la semana). Por otra parte, se privilegian los derechos a la movilidad de los maestros sobre los derechos de los niños al aprendizaje y se les asigna sin tomar en cuenta la etnia de origen del maestro ni la de los niños. Aunado a esto, encontramos apatía de los profesores para elaborar materiales en lengua materna o bien no existen materiales adecuados. También ocurre que se elaboran materiales que privilegian una variante lingüística sobre otras, lo que provoca rechazo por parte de maestros y padres de familia.
- Atención limitada de las y los asesores técnicos pedagógicos en algunas regiones: en la región Norte, por ejemplo, hay una buena atención de los asesores técnicos a los maestros en ejercicio, no así en la región Costa, en donde la respuesta es tardía, escasa o ausente. En la mayoría de las escuelas los maestros reciben sólo una capacitación al año.

Se habla mucho del ATP, pero realmente, en los años que yo llevo, pues no hemos visto a nadie por acá... pero en otras escuelas no sé cómo haya funcionado... pero también nosotros hemos aprovechado,

no tanto que vengan aquí... hemos tenido cursos también allá en Santo Domingo y ahí es donde sí, va uno a recibir la forma, la metodología que nos enseñan, las estrategias de cómo debe uno llevar la enseñanza del alumno... Lo que pido es que se visite las escuelas, aquí más que nada.

(Profesores de la escuela multigrado "Justo Sierra")

Aciertos

- Los maestros con más de 30 años de antigüedad presentan serias resistencias a las sugerencias de los asesores para modificar su práctica docente; entre los maestros jóvenes hay, en general, una mayor apertura a las nuevas corrientes pedagógicas, aceptan de buena gana las sugerencias de los ATP y tratan de ponerlas en práctica.
- Las escuelas que ponen a disposición la biblioteca de aula (muchas de ellas no están a disposición del educando) favorecen un mejor aprendizaje de la lengua originaria y del español. Sin embargo, hay que destacar la falta de materiales en lengua materna en algunas regiones, como es el caso de las comunidades triquis.
- El trabajo pedagógico de los maestros asesorados ha mejorado notablemente, lo que se refleja en la creación de estrategias didácticas, como la observación directa del medio ambiente y la expresión de los conocimientos propios de su cultura, base para desarrollar un diálogo que conduzca a la construcción de otros significados.

Este año no hemos tenido capacitación del AT... puede ser por el conflicto del magisterio con el gobierno. El año pasado tuvimos cursos para elaborar materiales educativos, y sobre contenidos para trabajar con los tres grados. Tratamos de implementar la evaluación diagnóstica para conocer qué saben los niños y recuperar los conocimientos previos. Nos enseñaron a tomar en cuenta las características de la comunidad para orientar y organizar mejor los contenidos y a implementar la enseñanza de la lengua del alumno.

(Escuela "Progreso" de Santa María Amialtepec, Oaxaca, en la región Chatina, noviembre 2006).

Recomendaciones para la acción

1. Hacer partícipes a los actores del proceso de las intenciones de la propuesta. El conocimiento que tienen los maestros y los padres de familia del proceso educativo del Programa ATP es muy limitado, y en muchos casos se desconoce, en parte por la poca difusión real de los objetivos del programa, y sobre todo por la escasez de asesorías en la mayoría de las escuelas incluidas en el subsistema de EIB.
2. En relación a las estrategias pedagógicas es indispensable conceder la misma importancia al aprendizaje de la lecto-escritura en lengua materna que la que se le otorga al español. Para ello se deben realizar todos los esfuerzos necesarios para que los maestros sean del mismo grupo étnico cultural y lingüístico de los niños y limitar los cambios de escuela, dejándolos para después de la conclusión del año escolar, de manera que los profesores permanezcan todo el ciclo en una misma escuela.
3. La principal demanda en relación con la EIB es la asesoría para la enseñanza de la lengua materna, pues es notoria la falta de una didáctica adecuada para la enseñanza bilingüe. Por otra parte, es recomendable formar adecuadamente a los ATP de manera que sean maestros altamente calificados para poder asesorar adecuadamente a los maestros y asistirlos en los problemas cotidianos que afectan su tarea educativa.
4. Construir colectivamente un horizonte que represente la aspiración de quienes habitan el contexto. La construcción de una nueva sociedad será producto de los esfuerzos colectivos de todos los ciudadanos y la escuela debe ser uno de los ejes sobre los cuales se gestó el cambio social en cada región, fundamentada en la tolerancia y la aceptación de la identidad del "otro".

5. Incorporar al proceso educativo los conocimientos, referentes lingüísticos, culturales y regionales como parte del currículo. Las autoridades responsables tienen la obligación de incorporar no sólo conocimientos “nacionales” que den unidad a todos los ciudadanos del país, sino de contenidos regionales y locales que refuercen la identidad de los sujetos y grupos minoritarios, recuperando el aporte socio-cultural y científico-técnico que hacen a la sociedad global.
6. Que los docentes asuman un compromiso ético de atención a la diversidad cultural y elaboren materiales de apoyo al proceso intercultural de diálogo de saberes, como libros, cartillas, diccionarios, y se apropien de estrategias, técnicas y desarrollos didácticos recuperando las distintas experiencias de América Latina.
7. Aterrizar los programas en propuestas prácticas y más operativas, tales como la instrumentación de métodos de enseñanza-aprendizaje de la lengua, lecto-escritura y correlación de contenidos.

Lecturas sugeridas

ACUNZO, MARIO (1991), *Educación e identidad étnica. El caso de la comunidad mixe de Santa María Tlahuitoltepec (México)*, Quito, Ecuador, Ediciones ABYA-YALA.

http://openlibrary.org/works/OL4211402W/Educación_e_identidad_étnica info@openlibrary.org

JUÁREZ JOSÉ MANUEL Y SONIA COMBONI (2002), “¿Educación indígena en un mundo globalizado?”, en J.M. Juárez y Sonia Comboni (coords.), *Globalización, educación y cultura, un reto para América Latina*, México, UAM-X.

MALDONADO ALVARADO, BENJAMÍN (2002), “Los indios en las aulas, dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca”, en *Etnografía de los pueblos indígenas de México*, México, INAH.

www.cseiio.edu.mx/biblioteca/libros/cienciassociales/los_indios_en_las_aulas.pdf

SEP (1999), *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, México, DGEI.

<http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php>

“Cruzamos el infinito con
cada paso, encontramos la
eternidad en cada segundo”

Rabindranath Tagore, poeta hindú, 1861-1941.

