

Revista
guatemalteca
de **educación**

Revista guatemalteca de educación. Universidad Rafael Landívar. Instituto de Lingüística y Educación. Guatemala, Año 1, No. 1.
300p.
Publicación semestral

I. Educación. 2. Calidad educativa

CONSEJO EDITORIAL
Guillermina Herrera Peña
Ernesto Schifelbein
Lynn Mario Menezes de Souza
Luis Enrique López
Sergio Ramírez

EQUIPO EDITORIAL
Ricardo Lima
Anabella Giracca
Jorge Raymundo
Lucía Verdugo

EDITORIA
Lucía Verdugo

CUIDADO DE LA EDICIÓN
Ana María Palma

DIAGRAMACIÓN Y DISEÑO
Mayra Fong

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

RECTORA
Guillermina Herrera Peña

VICERRECTOR ACADÉMICO
Rolando Enrique Alvarado López, S.J.

VICERRECTOR DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA
Carlos Rafael Cabarrús Pellecer, S.J.

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO
Ariel Rivera Irías

SECRETARIA GENERAL
Fabiola de la Luz Padilla de Lorenzana

DIRECTORA DEL INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN
Lucía Verdugo

Revista
guatemalteca
de **educación**

AÑO 1 NÚMERO 1
GUATEMALA, ENERO-JUNIO, 2009

ÍNDICE

EDITORIAL / 9
Lucía Verdugo

REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA EDUCACIÓN EN GUATEMALA

Educación de calidad en el contexto
de Guatemala / 15
Francisco Cabrera

Calidad o excelencia / 27
Raymond J. Wennier

ARTÍCULOS ACADÉMICOS

Criterios de calidad desde la diversidad:
reflexiones desde la práctica y la experiencia
acumulada / 59
Luis Enrique López

La educación multilingüe, política
y práctica: Diez certezas / 95
Nancy Hornberger

El rostro de la educación actual
en Guatemala /139
Celia Angélica Ajú Patal

La noción de calidad desde las variables
de equidad, diversidad y participación
en la educación bilingüe intercultural /177
Rainer Enrique Hamel

EXPERIENCIAS

Orientación y acompañamiento de la intervención
del PACE-GTZ (Programa de apoyo a la calidad
educativa, Cooperación Alemana para el Desarrollo)
en el ciclo básico, en el marco del nuevo
Currículo Nacional Base 2008 /233
Verónica Mérida Arellano/Mauricio Quintana

RESEÑAS

Fundación Rigoberta Menchú. *El rostro de la
educación actual en Guatemala* /291
por Jorge Raymundo

La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural¹

Rainer Enrique Hamel
Universidad Autónoma Metropolitana

1. La calidad educativa: Disyuntivas entre la iniciativa local y la planificación global

En las escuelas *p'urhepechas* de San Isidro y Uringuitiro, ubicadas en la parte alta de la meseta Tarasca de Michoacán, en el centro de México, los profesores se juntan en las tardes por grados y preparan su planificación anual y sus clases del día siguiente. En 6° grado, elaboran unidades para trabajar en matemáticas, el plano cartesiano, en lengua

¹ Este texto constituye una reelaboración de una conferencia presentada en el Primer Congreso Nacional por la Calidad Educativa, realizado en la Ciudad de Guatemala en agosto de 2008. Agradezco a los organizadores, en particular a la Sociedad Alemana de Cooperación (GTZ), la invitación y la oportunidad de participar en los debates sumamente enriquecedores del evento. Por su origen, mi exposición se dirige, en primer lugar, a un público guatemalteco para discutir, a partir de mi experiencia en México, los temas y problemas comunes en la educación indígena de nuestros países. La investigación que sustenta este texto pertenece al *Programa Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe* (CIEIB) que tiene su sede en el Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana en México, D. F. Reúne a investigadores y expertos de varias disciplinas e instituciones en proyectos de investigación, intervención y colaboración en el campo de la educación indígena. La página web www.cieib.org contiene información, publicaciones, un documental y algunos clips de video sobre este proyecto que contó con financiamiento del Consejo Nacional para la Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México y de la Fundación Ford.

indígena, con ayuda del sistema de Enciclomedia². Discuten un largo tiempo para encontrar expresiones adecuadas en *p'urhepecha* que le den sentido a los conceptos matemáticos para sus alumnos. Acuerdan llamar al plano mismo *kuirunharhitakata* “trazar donde el lugar de la superficie del papel”. El eje X lleva el nombre *xanharaku* “camina horizontalmente (imperativo)”, mientras que el eje Y se llama *tirhipani tirhinharhitaku*, literalmente “colgar algo verticalmente”. Buscan nombres para las distintas operaciones y desarrollan esa misma tarde una clase para el próximo día donde usarán los conceptos y validarán su funcionamiento³.

En otro salón preparan el programa de alfabetización en lengua indígena para 1º grado. El día siguiente desarrollarán una actividad usando tarjetas que contienen sílabas para que los alumnos y las alumnas construyan enunciados. Otro grupo discute el programa anual de enseñanza de español para decidir qué contenidos curriculares de las diferentes materias se enseñarán en la segunda lengua, en una perspectiva pedagógica que integra contenidos y lenguas, para desarrollar a través de los contenidos las competencias y habilidades del español.

²El sistema Enciclomedia fue introducido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) entre 2004 y 2006 en todas las escuelas primarias del país. En las escuelas indígenas que conozco, está instalado en los salones de 4º a 6º grado. Consiste en un escritorio de tres niveles con una computadora, impresora, altavoces, un proyector fijo en el techo y un pizarrón inteligente que permite no sólo proyectar y escribir sobre él, sino también almacenar lo escrito a mano en la computadora. Tocando ciertas imágenes proyectadas con un plumón especial se abren nuevas ventanas con textos, imágenes y clips de video. El *software* contiene todo el currículo de primaria, materiales adicionales y un amplio espacio para almacenar materiales producidos por los maestros y maestras en español o cualquier lengua indígena.

³Los investigadores y pedagogos quienes acompañamos y asesoramos el proyecto escolar, participamos en la preparación y filmamos las clases del día siguiente para poder discutir y evaluar su funcionamiento junto con los docentes. En este trabajo de colaboración entre escuelas y un equipo de apoyo va surgiendo poco a poco un nuevo currículo de educación intercultural bilingüe.

Como veremos más adelante, estos docentes van construyendo su propio currículo de educación intercultural bilingüe, en el marco del programa oficial de primaria, ante el gran vacío que deja la Secretaría de Educación Pública en México que nunca tuvo la voluntad política de desarrollar un currículo específico y adecuado para más de un millón de niños que cursan la modalidad de primaria indígena, llamada intercultural y bilingüe (Hamel, 2008a).

Algunos críticos observarán con mucho escepticismo desde la óptica nacional y del indigenismo perenne ¿enseñar el plano cartesiano en una lengua indígena? ¿cómo los docentes, con toda naturalidad y mucho sentido pedagógico, desarrollan una práctica intercultural bien aterrizada al integrar contenidos culturales propios y de la sociedad nacional en un currículo que supone, en principio, que todo se puede enseñar en cualquiera de las lenguas; y que supera tendencialmente las asimetrías diglósicas entre lenguas y las dicotomías “bi-culturales” tradicionales. Otros, promotores activos de la “de-colonización” indígena, quienes critican que a los niños nativos se les “imponga” el pensamiento occidental a través del plano cartesiano, verán con sospecha que los maestros integren y adapten los contenidos del currículo oficial occidental en sus actividades escolares en lengua indígena.

A todas luces, aquí nace un currículo híbrido, experimental y de nuevo cuño que no rompe con el currículo oficial porque lo necesita y no tiene alternativa, pero tampoco excluye o relega a los márgenes del folclor la cultura y lengua indígenas. Por el contrario, el *p'urhepecha* y la cultura propia constituyen los principales instrumentos de acceso a los conocimientos escolares de la cultura propia,

nacionales y universales. Lo más importante es que el currículo surge a partir de un proyecto escolar propio, por iniciativa de los docentes indígenas, arraigados en su cultura *p'urhepecha* y a la vez formados en el sistema normalista del estado asimilador. Observamos un proceso de creación propia y apropiación del currículo nacional, en el mejor sentido de la teoría del control cultural (Bonfil, 1988).

¿Y qué tendrá que ver todo esto con el tema de la calidad educativa? En muchos años de trabajo conjunto en las escuelas *p'urhepechas*, la palabra calidad casi no se asomó en el horizonte de nuestros debates pedagógicos. Mucho menos apareció la larga retahíla de los conceptos técnicos del campo: eficacia y eficiencia, impacto, pertinencia y adecuación. Intentaré demostrar que en este proyecto local, que cuenta con un apoyo académico interdisciplinario avanzado, surgen, de otro modo y desde otra perspectiva, las disputas y se confrontan los problemas que hoy alimentan el debate en torno a la noción de calidad educativa, particularmente en relación con las variables de equidad y diversidad en la educación bilingüe intercultural.

En la sección siguiente resumiré brevemente el surgimiento del debate sobre la calidad educativa en el contexto de las reformas educativas modernizadoras en América Latina. No es mi intención entrar en el extenso debate técnico-académico sobre la calidad educativa con su inmenso aparato bibliográfico. Identificaré tan sólo tres orientaciones político-educativas y sus propuestas, para examinar enseguida algunas de sus contradicciones y problemas de funcionamiento como componente de los proyectos de estado, nación y los modelos político-económicos de corte neoliberal que todavía predominan en el continente. A continuación volveré al proyecto escolar *p'urhepecha* para analizar

sus distintos elementos a la luz del debate sobre la calidad educativa, e indagar hasta qué punto logra integrar los principales componentes de calidad que en muchos otros casos aparecen como conflictivos. Finalmente discutiré algunos aspectos de la relación entre macro y micro planeación y evaluación en torno a la calidad educativa.

2. El debate de la calidad educativa desde las cumbres

Tres orientaciones político-educativas en la educación

Durante los últimos lustros, los gobiernos latinoamericanos impulsaron reformas educativas que buscaban la ampliación de la cobertura, una mayor orientación hacia el mercado laboral y la elevación de la calidad definida en los términos de eficacia, eficiencia e impacto⁴. Las iniciativas tuvieron por lo general un origen exógeno a los estados nacionales; fueron promovidas por los organismos internacionales (Banco Mundial, BID, OCDE, la cooperación internacional) que definían una mejoría significativa de la educación pública como condición sine qua non para el desarrollo de los países y supeditaban diversos financiamientos a la implementación de dichas reformas. La constatación de la mala calidad se sustentaba muchas veces en evaluaciones de los logros académicos como la lectura, las matemáticas y el razonamiento lógico (ej. PISA), realizadas a gran escala

⁴Casi nunca se impulsaron las reformas en una versión tecnocrática y mercantilista pura, sino ampliada por elementos de una segunda tendencia (ver más adelante). Ésta incluye elementos de combate a la pobreza y a la desigualdad que se expresan en el mayor peso que se le otorga a los componentes de equidad, pertinencia y relevancia, por lo menos en el nivel del discurso oficial.

nacional e internacional y basadas en instrumentos estandarizados. Las pruebas se elaboraban en centros especializados, ajenos a las comunidades educativas. Su aplicación no surgió normalmente como necesidad de evaluación y experimentación expresada y formulada desde las escuelas mismas mediante procedimientos consensuados entre autoridades, maestros, padres de familia y equipos de expertos, sino como una imposición externa que, en varios países latinoamericanos, se percibió como una amenaza política dirigida hacia los maestros y sus organizaciones⁵. Como veremos más adelante, muchas críticas acertadas de los sistemas educativos existentes que derivaron en propuestas adecuadas y razonables de modernización se vieron deslegitimadas de antemano o en el transcurso de su puesta en práctica, a causa de los procedimientos de su implementación que muchas veces carecían de la legitimación necesaria entre los principales actores de la educación.

El término “calidad” se movió rápidamente al centro del debate en la educación. De repente, la exigencia de calidad se escuchaba por todas partes. Los ministerios de educación incluyeron el concepto

⁵ En los países latinoamericanos las evaluaciones a gran escala también fueron impuestas en un inicio por organismos financieros internacionales en acuerdos cupulares con los gobiernos y como condición para el financiamiento y asesoría de la educación y la inversión en otros campos. Pero este procedimiento no se limitó a países del llamado Tercer Mundo. También en los países de mayor desarrollo reunidos en la OCDE, la primera evaluación internacional a gran escala en 2000, conocida bajo el nombre de PISA (Programme for International Student Achievement), siguió el mismo procedimiento cupular y sus resultados causaron un impacto similar para los actores de la educación. En Alemania, por ejemplo, los resultados de la primera aplicación de PISA que le asignaron un lugar en el último tercio de los países participantes, se recibieron como una catástrofe nacional, con renuncias de ministros y otros actos dramáticos, ya que echaron por tierra la convicción histórica de que Alemania contaba con uno de los mejores sistemas educativos del mundo. Las reacciones mismas en diversos países desarrollados, más allá de las medidas remediales que se impulsaron, nos revelan que, también en el Primer Mundo, las evaluaciones se aplicaron de manera vertical y sin mucha participación de la comunidad educativa, por lo menos en un inicio.

de calidad en sus programas y crearon dependencias sobre el tema, como es el caso en Guatemala y México⁶.

Merecería indagar en un estudio aparte, desde una perspectiva del análisis del discurso y de las ideologías, por qué surgió y adquirió tal centralidad el concepto de calidad en comparación con etapas históricas anteriores. Con su relevancia en ascenso, parece haber adoptado un número creciente de significados, muchas veces cumulativos. Sin duda, ha sustituido varios conceptos centrales anteriores y hoy en día llega a ser, en la práctica, el sinónimo de buena educación en su conjunto.

En los espacios discursivos del debate sobre la educación, la “calidad” resulta ser un término útil como herramienta para el ejercicio del poder, ya que nadie puede oponerse a él — nadie podría defender explícitamente una educación donde esté ausente la preocupación por la calidad. Una vez establecido como concepto central, depende de la correlación de fuerzas quién define su significado e impone el tipo de educación que se deriva de su delimitación específica, de acuerdo a sus intereses sectoriales. De este modo, se reproducen en torno al concepto de calidad los viejos debates filosóficos y políticos sobre los objetivos últimos de la educación y se diseñan perfiles del tipo de ciudadano que se quiere formar: ya sea funcional a un mercado laboral establecido y a la vez cambiante, ya sea humanístico y politécnico integral con amplias competencias sociales para la vida, o crítico y revolucionario, capacitado y motivado para emprender cambios radicales en la sociedad.

⁶ En Guatemala el Ministerio de Educación presenta “El Modelo Conceptual de Calidad Educativa” en 2006 y crea un Viceministerio de Verificación de la Calidad; en ambos países, como en muchos otros, se establecen programas de Escuelas de Calidad y se firman pactos de calidad entre los actores educativos.

Estos tres perfiles remiten a tres orientaciones, relacionadas con sus posiciones político-ideológicas respectivas, en la disputa actual por la definición del concepto de calidad educativa (ver por ejemplo Martínez, 2003; López, 2006).

La primera forma parte del modelo de la globalización neoliberal que extiende las relaciones de mercado a todos los ámbitos posibles, incluyendo la educación. Se limita, por lo menos en una primera fase, a definir la calidad como una combinación entre *eficacia* y *eficiencia*. La *eficacia* tiene un componente externo, la cobertura y la universalización de acceso, permanencia en el sistema y conclusión de estudios en el caso de la educación básica, con niveles aceptables de repitencia. El componente interno se refiere a la obtención de los logros académico-escolares definidos por estándares a alcanzar en cada materia. La *eficiencia* remite a la relación entre insumos y productos, es decir, al uso óptimo de los recursos y la obtención de los mayores logros posibles con recursos determinados. Para este enfoque, los criterios de *pertinencia* y *relevancia* pasan a un segundo plano; menos se contempla el criterio de la *equidad* como relevante para la definición de la calidad, o bien se reduce a *igualdad* en el acceso, lo que no es lo mismo. Y el *impacto* se mide por el éxito de sus egresados para insertarse en el mercado laboral o en los sistemas de educación subsiguientes⁷.

⁷ Esta medición le confiere una ventaja casi inevitable al sector de la educación privada que atiende a los sectores de clase media-alta y alta. Sus egresados universitarios, por ejemplo, en igualdad de conocimientos y competencias con los egresados de universidades públicas, se insertarán en puestos de mayor jerarquía y mejor pagados en el mercado laboral, simplemente por su pertenencia a una clase social más alta.

La segunda orientación no rechaza los objetivos del enfoque anterior. Comparte la necesidad de formar ciudadanos competitivos en el mercado laboral, pero exige que también se muestren responsables frente a su entorno social. Añade otros criterios, particularmente relevantes en el contexto del Tercer Mundo, como son la *equidad* y la *justicia* en contextos de desigualdad y diversidad. Pone además mayor énfasis en los componentes de *relevancia* y *pertinencia* de la educación que se tendrán que definir a partir de la diversidad social, étnica, de género y la desigualdad socio-económica misma. Como veremos más adelante, este enfoque trata de conciliar objetivos de procedencia ideológica, política y pedagógica muy diferentes, lo que en la implementación de los programas educativos muchas veces lleva a conflictos entre sus componentes; en última instancia se imponen aquellos que cuentan con mayor respaldo político y económico.

Veamos algunos ejemplos pioneros que representan este segundo enfoque en América Latina, como es el libro multicitado sobre calidad educativa que publica la especialista chilena Verónica Edwards en 1991. Su definición del concepto, sin negar los criterios del primer enfoque, establece un claro contraste programático y metodológico:

La calidad es un valor que requiere definirse en cada situación y no puede entenderse como un valor absoluto. Los significados [...] dependerán de la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que la enuncian [...] y desde el lugar en que se hace [...] tampoco es un concepto neutro. No es pensable una sola definición de calidad, dado que subyacen a ella las que se adopten acerca del sujeto, sociedad, vida, educación. [...] la definición de calidad de la educación conlleva un posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo (Edwards, 1991:15).

Bajo el título *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, la especialista mexicana Sylvia Schmelkes publica en 1994 un manual por encargo de la OEA, destinado a los docentes, para que éstos, desde las aulas mismas, inicien procesos de mejoramiento de la calidad educativa. Se propone trasladar el concepto de “calidad total” del ámbito industrial y de los servicios al campo de la educación. Define el “plantel escolar como una organización prestadora de servicios: en este caso del servicio educativo básico. No se trata [...] de hacer grandes cambios, sino muchas pequeñas mejoras en todas las áreas, en todos los procesos, con la participación inteligente del director, de todos los maestros, y de los otros agentes que participan en el proceso, para la satisfacción de los beneficiarios de la acción” (1994: 5).

A los componentes ya existentes de eficacia y eficiencia, Schmelkes añade una larga lista que incluye la crítica y autocrítica, diversidad, consensos, relevancia, equidad, justicia y unos cuantos más⁸. En un movimiento conceptual e ideológico audaz, se apropia del concepto de calidad y lo expropia, por lo menos parcialmente, a quienes lo quieren reducir a la eficacia y eficiencia. Así, cuando trata la relación entre equidad y justicia, sostiene que:

Un proceso de mejoramiento de la calidad total se preocupa por todos los alumnos, no por lograr lo mejor en algunos de ellos. [...] para la calidad es más importante disminuir las variaciones que mejorar los promedios.

⁸ Si bien los componentes parecen, cada uno, muy aceptables y razonables, hay que considerar que el libro está formulado, como tantos otros, en el típico estilo del “deber ser” del discurso pedagógico. En un libro de 92 páginas el verbo “deber” aparece 135 veces (“La participación debe ampliarse a los padres de familia. El director debe ser líder; debe apoyar y estimular...”) y confronta a los maestros con un interminable decálogo de exigencias y obligaciones, sin el apoyo necesario para su realización.

En este principio de la filosofía de la calidad están sintetizados los valores de equidad y justicia. La equidad consiste en brindar oportunidades iguales a todos. La justicia consiste en dar más a quien lo necesita más. La justicia es un valor mucho más profundo que la equidad (1994: 61).

Observamos aquí un desplazamiento del núcleo de la definición de calidad y una nueva jerarquización en cuanto al rendimiento de los alumnos: es más importante disminuir las variaciones que mejorar los promedios. Este postulado, sin embargo, contradice la orientación y las prácticas de la mayor parte de las evaluaciones de rendimiento y aprovechamiento a gran escala que por lo general basan sus resultados e interpretaciones justamente en los promedios alcanzados⁹.

Las evaluaciones nacionales que realiza el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en México representan este enfoque, pero reflejan al mismo tiempo ciertas contradicciones entre componentes que definen la calidad. Su *Informe Anual 2007* se dedica a la “población en contextos vulnerables”, es decir, principalmente a la población indígena. Se basa en la aplicación de la prueba ESCALE (Examen de la calidad y el logro) en 2005 y 2006 en español y matemáticas. En la introducción, el director del instituto y eminente experto en educación, Felipe Martínez Rizo, resume los resultados de la evaluación que ubica las escuelas del sistema de educación

⁹En otros casos, los muy populares concursos de conocimiento en los sistemas educativos premian a los mejores alumnos y sus escuelas, sin tomar en cuenta si los galardonados son representativos de sus instituciones o no. En México, la preocupación por los premios, que juegan un papel importante para las escuelas y sus docentes, ha llevado a que los maestros entrenen a una alumna o alumno dotado, elevan sus conocimientos muy por encima de su grupo y descuidan incluso la atención a los demás.

indígena en el último lugar de rendimiento¹⁰. Formula una rotunda crítica del gobierno mexicano y de sus políticas de educación indígena.

[...] la gran desigualdad de los resultados escolares se explica sin duda por la conjunción de ambos. (Se refiere a los factores internos y externos del contexto socio-económico y cultural, nota de REH.) Los alumnos que viven en circunstancias más desfavorables en el hogar son atendidos en escuelas de mayores carencias. En vez de que la escuela compense, en alguna medida, las desventajas de los alumnos de medios desfavorables, contribuye más bien a agudizarlas.

[...] se afirma que los esfuerzos compensatorios desarrollados hasta ahora no han atendido la problemática de la desigualdad en toda su profundidad, y se llega a la conclusión de que una política educativa que busque enfrentarla en su raíz implica replantear de manera sustancial el modelo de extensión de los servicios seguido hasta ahora, el financiamiento, el uso que se puede dar a los resultados de las evaluaciones, el currículo mismo y los modelos de enseñanza [...] (INEE, 2008: 12-13).

El concepto de calidad en que se basa el INEE, en palabras de su director, comprende varias dimensiones: la relevancia de planes y programas, la eficacia interna y externa, la suficiencia de recursos y la eficiencia de su utilización. Una dimensión esencial de la calidad es la equidad que se define como el “apoyo diferenciado, en función de la necesidad, para que todos los alumnos alcancen niveles mínimos aceptables de resultados” (ibíd. 13).

¹⁰ Queda incluso por debajo de las escuelas indígenas comunitarias, de multigrado, que atiende el CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo), otra institución del gobierno federal, en pequeños poblados de menos de 100 habitantes, con promotores juveniles que tienen una escasa formación de pocas semanas o meses.

Sin embargo, el Instituto aplica las mismas pruebas a todos los alumnos, indígenas y no indígenas, exclusivamente en español. Este procedimiento hace caso omiso de los niveles diferenciados de bilingüismo de los alumnos y del hecho, más fundamental aún, que todo sujeto bilingüe posee un sistema comunicativo integrado de manera compleja por sus dos o más lenguas, de modo que no se le puede equiparar con hablantes monolingües en cada una de sus lenguas. Ese hecho es muy conocido en el campo especializado. Llevó a formular críticas fundadas, de larga data, de la comparación de monolingües con bilingües, sin mayor mediación, a través de pruebas estandarizadas de lengua, sobre todo por los efectos políticos negativos y la discriminación que tal estrategia puede causar para los hablantes bilingües y los sistemas de educación bilingüe¹¹. La aplicación masiva de estas pruebas en español constituye muy probablemente una violación de los derechos lingüísticos de los alumnos indígenas mexicanos¹². Como parte indisoluble de los procesos educativos y su gestión pedagógica y política, las pruebas aplicadas de este modo implican un sesgo que se desentiende, justamente, de la desigualdad y no aporta necesariamente a la equidad y justicia, a

¹¹ Ver Valdés y Figueroa (1994) para el caso de los Estados Unidos de América. Consúltese también las severas críticas recientes de la paranoia de evaluación psicométrica con pruebas estandarizadas en los EE.UU. como parte del programa *No Child Left Behind* del gobierno de Bush (Crawford, 2004). El caso estadounidense, en particular el de Texas, nos debería servir de advertencia y lección en los países latinoamericanos de qué manera una razonable demanda de evaluación y rendición de cuentas puede pervertirse y transformarse en un instrumento de dominación y de destrucción de un tejido social educativo que reconoce la diversidad cultural y etnolingüística, y la equidad con justicia social como componentes fundamentales para el desarrollo de las sociedades pluriculturales.

¹² La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2003 establece en su artículo 11 el derecho de los alumnos indígenas a ser educados en su propia lengua a lo largo de su educación básica. Si se considera que la evaluación forma parte integral de la educación, el mismo argumento tiene que extenderse a toda evaluación que también deberá realizarse en lengua indígena.

pesar de sus buenas intenciones y el hecho claramente señalado que los resultados se usan exclusivamente para fines de diagnóstico. Sin duda alguna, los alumnos indígenas bilingües deberían ser evaluados en sus dos lenguas a través de pruebas especialmente diseñadas para el contexto bilingüe.

Observamos aquí una contradicción entre las propuestas con sus principios enunciados y las operaciones de evaluación realizadas, a pesar de que la interpretación de los resultados apunta en la dirección correcta. Identifica, por un lado, a los maestros, su formación y su desempeño deficientes, como factor decisivo para el bajo rendimiento de los alumnos indígenas. Por el otro, señala como causa estructural de fondo el hecho de que en México no existe una educación para indígenas basada en modelos sólidos; más bien se practica la “castellanización” (INEE 2008: 43-44), que es, como veremos más adelante, la peor solución para los alumnos indígenas. En suma, en México, según la evaluación del INEE, no existe una educación adecuada, pertinente y justa, ni eficaz ni eficiente para la población indígena.

La tercera tendencia u orientación en la definición de la calidad tiene hoy en día una existencia rudimentaria en la educación latinoamericana. En algunos casos “se basa en un paradigma crítico, considera que calidad atañe más bien a una formación ciudadana consciente del papel del ser humano en su entorno local, regional, nacional y en el planeta” (López, 2006). Hubo intentos de formular y poner en práctica una educación orientada hacia cambios radicales en determinados momentos históricos, por ejemplo, durante el gobierno militar progresistas en Perú a partir de 1968 o el gobierno de Allende en Chile (1970-73). Este último no alcanzó, sin embargo,

en los escasos tres años de su vigencia, implementar una educación de nuevo cuño. Sobreviven en México resabios de una educación orientada hacia el cambio social de la época posrevolucionaria en las Escuelas Normales Rurales que no obstante se han anquilosado en su pedagogía y, por lo general, cultivan la revolución principalmente en el discurso.

Es muy difícil pensar que una orientación que percibe su propia razón de ser, por tanto de calidad sin quizás usar el término, en cambios sociales importantes, pueda desarrollarse al interior de los regímenes neoliberales, sin entrar en conflictos directos con el estado. Existen unas experiencias interesantes, sobre todo en lo político y en cuanto a la construcción de su autonomía, como es el caso de la Coordinadora Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia, con más de 35 años en la construcción de una autonomía regional (CRIC, 2004) o la organización de una educación alternativa en los caracoles de las zonas zapatista en Chiapas, México, a partir de 1994. Más allá de estos casos importantes pero aislados, las perspectivas prometedoras de esta tercera orientación se fincan sobre todo en futuros proyectos educativos de países que emprendieron procesos de profundos cambios sociales y políticos en años recientes como Bolivia, Ecuador y Venezuela.

La difícil integración de criterios e instrumentos para la definición de la calidad educativa

Regresemos a la segunda tendencia, de composición mixta, ya que es la más importante en este momento por su vigencia en la mayoría de los estados latinoamericanos. Observamos en sus diferentes modalidades el intento de integrar resabios de las políticas del estado de bienestar a los nuevos vientos

del estado neoliberal. Éste abandona el objetivo de la justicia social y se limita a buscar el mejoramiento de las oportunidades de educación para el conjunto de la población, junto con una fuerte tendencia hacia la modernización, en buena medida tecnocrática, la evaluación de los logros y la rendición de cuentas (*accountability*) en todos los niveles.

El intento de agregar un conjunto de criterios de corte cualitativo como la diversidad, relevancia, pertinencia, equidad y justicia a los criterios de eficiencia y eficacia definidos en términos cuantificables, lleva tarde o temprano a las contradicciones señaladas. El concepto de calidad mismo, tal como se introduce a la educación desde el campo de la producción industrial y de servicios, se sustenta en un esquema de estándares definidos con objetivos claros, compartidos y medibles con métodos cuantitativos, como son los estudios de impacto. Lo mismo vale para las mediciones de conocimientos, competencias, logros o el aprovechamiento a través de pruebas psicométricas estandarizadas que también requieren de estándares o referenciales objetivos, explícitos y medibles.

En cambio, cuando se define la calidad como un valor variable según la perspectiva de los actores o receptores, como constructo subjetivo contextualizado que parte de los individuos, o como concepto ineludiblemente político que varía sustancialmente según los objetivos, los valores y las cosmovisiones de los actores, dejamos atrás el terreno aparentemente seguro de las metodologías establecidas. Los criterios de diversidad, relevancia, pertinencia, equidad o justicia son eminentemente contextuales y su logro, si bien sujeto a la planificación, se puede constatar recién

post facto y a través de indicadores indirectos. Cómo evaluar componentes eminentemente cualitativos, cambiantes y dependientes de contextos, constituye un reto no sólo para las ciencias sociales modernas, sino también para los sistemas educativos en su conjunto.

Por lo general, la estrategia de los actores políticos quienes desde posiciones más orientadas hacia la equidad y justicia social intentan colocarse en el campo de la educación hegemonizado por orientaciones neoliberales, consiste en no criticar los criterios tecnocráticos, sino en aceptarlos y sostener que son válidos, pero que, sin los componentes sociales por los que ellos pugnan, no se podría hablar de una verdadera calidad educativa, como vimos con el ejemplo de Schmelkes (1994). Esta estrategia puede resultar bastante exitosa en el plano de los propósitos generales, y quizás de los planes y programas ya que, al igual que los criterios de eficiencia y eficacia, los componentes cualitativos de orientación social no son rechazables, por lo menos explícitamente, en el nivel discursivo.

Las verdaderas pugnas y contradicciones emergen cuando llega el momento de tener que jerarquizar los criterios, en la fase de diseños concretos de programas y, sobre todo, en la implementación de las innovaciones y reformas, junto con la asignación de recursos. A más tardar, en ese momento, se verá que la estrategia aditiva, que alarga la lista de componentes, tiene sus límites; que existen contradicciones entre tipos de criterios y que algunos pueden ser incompatibles con otros. De este modo, toda jerarquización, como operación política, tendrá que establecer cuáles son los valores irrenunciables y cuáles solamente deseables y subordinados a los

primeros. Si los criterios de eficacia, eficiencia y rendimiento, definidos en términos técnicos, tienen la supremacía, los objetivos de equidad, justicia y diversidad tendrán que subordinarse y, como se ve en la mayoría de los sistemas de educación en América Latina, simplemente se desvanecen, aunque, en principio, las cosas no tendrían que ser así. En cambio, si se define, como lo formula Schmelkes (1994), que no existe calidad sin equidad y justicia, entonces determinados logros en términos de estándares y de aprovechamiento tendrán que subordinarse a aquellos.

Veamos en detalle qué problemas surgen cuando se requiere integrar determinados instrumentos de **evaluación** a una política general de mejoramiento o reforma educativa. En mi opinión y experiencia, los instrumentos de evaluación mencionados constituyen herramientas muy valiosas de diagnóstico, de análisis de procesos de aprendizaje y de evaluación de métodos de enseñanza que pueden inducir y guiar transformaciones y mejoras importantes. Sin embargo, un proyecto escolar debe definir con mucha claridad su lugar y sus alcances en el marco más amplio de las políticas educativas de diseño, implementación y evaluación de programas. En cambio, cuando se les asigna un papel desmesurado o incluso hegemónico que excluye otras formas de evaluación o, más ampliamente, de razonamiento educativo, se corre el peligro de extrapolar sus resultados y de construir relaciones de causa y efecto a partir de simples correlaciones que son científicamente insostenibles y políticamente dudosas. La evaluación y sus instrumentos están irremediablemente ligados a las consecuencias o repercusiones que tendrán sus resultados para los

evaluados. Un test, quizás muy escrito, parcial y técnico, puede ser el adecuado cuando se trata de medir una variable muy específica para fines de diagnóstico. La misma prueba, sin embargo, se puede transformar en un instrumento injusto, inadecuado y utilizado para practicar una discriminación social o racial cuando sus resultados tienen consecuencias vitales para los evaluados y determinan su ingreso o exclusión de un sistema de educación o de un puesto de trabajo¹³.

A menudo, un proceso que pretende lograr un mejoramiento educativo o una reforma se inicia con una serie de evaluaciones del sistema existente para demostrar sus falencias y defectos. No cabe duda que un buen diagnóstico inicial presenta ventajas para iniciar cualquier proceso de cambio. Sin embargo, cuando estas evaluaciones le llegan de sorpresa a los actores educativos, se producen frecuentemente reacciones de oposición y rechazo y se interpreta su implementación, muchas veces con justa razón, como instrumento político de imposición y subordinación de los actores educativos, como ya habíamos constatado. Hay que tener en claro y discutir explícitamente que cualquier evaluación aplicada a los alumnos de un sistema, siempre evalúa también o, quizás, en primer lugar a sus maestros. Por esta razón, los instrumentos

¹³ La literatura técnica de la evaluación usa los términos “high stakes” y “low stakes” en inglés que podríamos traducir como “altas y bajas repercusiones”. Entre los expertos existe un consenso muy amplio que las evaluaciones que tendrán consecuencias vitales para los evaluados (“high stakes”), tienen que someterse a rigurosas pruebas de validez y confiabilidad, junto con un código de ética explícito para establecer, por un lado, si miden realmente lo que pretenden medir y, por el otro, si ellas mismas y su aplicación satisfacen las condiciones adecuadas de justicia y equidad. Lo más importante es que tengan legitimidad entre los evaluados, sus instituciones y sus comunidades, lo que no se reduce a un problema técnico. Depende muchas veces de un proceso colectivo en la fijación de objetivos y la construcción de los instrumentos mismos, o por lo menos de sus reactivos.

de evaluación de compleja construcción técnica, como otras herramientas provenientes de la investigación científica, requieren para su aprovechamiento y aceptación una serie de pasos previos que son eminentemente políticos y pedagógicos a la vez. Sus impulsores necesitan establecer una base de confianza a través de un debate plural de la situación del sistema educativo que se pretende evaluar y de sus defectos. El conocimiento detallado de los instrumentos propuestos y una participación real en su construcción, como en la definición e implementación de programas, constituyen elementos indispensables para lograr una aceptación positiva y proactiva. En otras palabras, los actores educativos deben tener la posibilidad de poder apropiarse de las propuestas para crear conjuntamente una base de legitimidad que requiere toda reforma o programa de mejoramiento. Sin legitimidad, ninguna evaluación obtendrá sus frutos verdaderos; esto es, no logrará, más allá de las estadísticas en el papel, inducir cambios en las conductas de los actores, asumidas y autoimpulsadas a partir de una participación protagónica en el proceso de evaluación.

Por estas razones, es recomendable aplicar las evaluaciones educativas no al inicio de un proceso de reforma educativa o mejoramiento de la calidad, sino en un momento intermedio, cuando ya se hayan creado las bases de legitimidad para su aprovechamiento. De otro modo, como lo observamos en un número elevado de casos en América Latina, pero también en los Estados Unidos y en Europa, los instrumentos y las propuestas conceptualmente novedosas y adecuadas (ej. la enseñanza basada en competencias, la misma propuesta EIB) corren el riesgo de ser identificados con sus impulsores deslegitimados, de ser rechazados y de perder su potencial académico y pedagógico en la mayoría de la educación.

En contextos políticos y socioeconómicos favorables, y con actores políticos legitimados en la esfera educativa, la integración de criterios de diversa índole y proveniencia para definir un proyecto educativo de calidad no tendría por qué ser imposible o utópico. En un sistema de educación indígena, por ejemplo, que cuenta con aceptación y apoyo interno y externo, la observancia de los criterios de diversidad, equidad, justicia, relevancia y pertinencia no está, en principio, reñida con una mayor eficacia y eficiencia del sistema. Por el contrario, llevaría justamente a una mejor administración, la obtención de los logros establecidos por consenso y un mayor rendimiento en las materias escolares, como veremos más adelante.

En la mayoría de los países latinoamericanos, sin embargo, no prevalecen estas condiciones favorables. Es muy difícil pensar que los sistemas de educación pública puedan reformarse exitosamente, mejorando el rendimiento, la eficiencia y la eficacia, en el contexto de políticas neoliberales en lo económico y político que llevaron a incrementar sustancialmente la desigualdad social y redujeron sensiblemente la calidad de vida de los sectores pobres y medios, junto con un creciente retiro del estado de la educación. La promesa de reinstaurar la educación como palanca del desarrollo social y de la profundización de la democracia difícilmente se cumple bajo estas condiciones, lo que incrementa la crisis de credibilidad y legitimidad del sistema educativo.

El modelo económico neoliberal, que de ninguna manera está derrotado en América Latina con la crisis económica mundial que inicia a fines de 2008, requiere para la preservación del control político

de restricciones cada vez mayores de la democracia, muchas veces de por sí incipiente o debilitada. En varios países llega a incrementar la represión y a criminalizar los movimientos sociales, como es el caso en México; esta política pone en entredicho cualquier propuesta educativa que proviene del mismo gobierno que empobrece y reprime a aquellos sectores populares que pretende ganar para una educación reformada. La calidad educativa solamente podría aumentar si adquiere legitimidad sobre la base de una mayor democratización y un empoderamiento de los actores educativos.

3. La construcción de la calidad en un proyecto escolar desde el aula

México constituye un caso ejemplar de las contradicciones entre el desarrollo de un modelo económico que por un lado agudizó en los últimos 25 años la desigualdad social¹⁴ y debilitó muchas instituciones del Estado, en particular la educación pública, y, por el otro, la necesidad de mejorar un sistema de educación considerado de mala calidad desde cualquier punto de vista. Como vimos, México ocupa sistemáticamente uno de los últimos lugares en las evaluaciones educativas internacionales de la OCDE (PISA) y de otros organismos, y las evaluaciones nacionales confirman en general estos resultados negativos (INEE, 2007 y 2008). La ubicación del sistema de educación indígena en el último lugar de la escala de rendimiento se explica por un conjunto de factores estructurales entre los cuales destaca la aplicación de

¹⁴ El coeficiente de Gini nos indica que el decil de mayores ingresos obtiene el 57,6% de GNP del país, mientras el 10% de la población de menores ingresos apenas alcanza el 1,2% (Field listing, 2006; United Nations, 2006).

un currículo inadecuado en la educación indígena. A pesar de la consagración de los derechos lingüísticos y educativos de los pueblos y ciudadanos indígenas, la razón del Estado, forjada durante siglos por el anhelo de construir un estado-nación homogéneo moldeado en el ideal europeo, no permite hasta la fecha superar el dogma del currículo único para todo el país, incluyendo a la población indígena. Desde la creación formal de un subsistema propio y una Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1978, al interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), nunca fue posible instaurar un currículo propio, adecuado y pertinente para las condiciones culturales, lingüísticas y sociales de la población indígena (Hamel, 2008a). Se elaboraron adaptaciones y estrategias pedagógicas, libros de texto en lenguas indígenas y programas de formación de profesores, pero en última instancia se trasladó a los maestros la responsabilidad de adecuar el currículo único y los libros de texto en español a las condiciones de los alumnos. Así como en el campo del derecho se incrementan los reclamos de “certeza jurídica” para los indígenas y la población nacional en su conjunto, se podría reclamar con toda razón una “adecuación y certeza curricular” que la Secretaría de Educación Pública no ofrece hasta la fecha en el ámbito de la educación indígena.

Frente a esta realidad insatisfactoria, surgieron múltiples iniciativas impulsadas por maestros y maestras, grupos de docentes, escuelas y regiones completas que buscaron ajustar de una manera más significativa las prácticas educativas a las necesidades de los alumnos, sin abandonar por completo el formato del currículo oficial y sus materiales didácticos. Otras buscaron complementar una práctica escolar

considerada inapropiada, pero irreformable, con actividades extraescolares basadas en la cultura y lengua indígenas (CGEIB, 2004; Meyer et ál., 2004). Muy pocas comunidades, en cambio, fueron capaces hasta la fecha de construir las condiciones políticas de una autonomía suficiente para poner en práctica una ruptura mayor con el sistema oficial, como es el caso de los caracoles zapatistas.

Veamos de qué manera el equipo de profesores indígenas que mencionamos al inicio creó su propio proyecto escolar en dos escuelas y transformó sus prácticas pedagógicas para lograr una mejor educación intercultural bilingüe. Descubramos cómo su proyecto se desarrolló paso a paso y fue atendiendo los principales componentes de calidad educativa, sin siquiera proponérselo en los términos discutidos aquí.

Las escuelas *p'urhepechas* de San Isidro y Uringuitiro en Michoacán, México

El cuerpo docente de las comunidades *p'urhepechas* de San Isidro y Uringuitiro comenzó en 1995 un proyecto escolar propio de gran alcance. Debido a la alta vitalidad lingüística en la región, sus alumnos llegaban prácticamente monolingües en lengua indígena a la escuela. El programa tradicional de “castellanización” había arrojado pésimos resultados, como en las demás escuelas de la región. Los docentes se convencieron a través de su práctica y sus estudios en la sede regional de la Universidad Pedagógica Nacional que, en las condiciones imperantes, no era posible enseñar las matemáticas, la lectura y escritura, junto con las demás asignaturas, en una lengua que sus alumnos no conocían. A diferencia de otras escuelas, sin embargo, transformaron su experiencia en acción de cambio y no siguieron con las rutinas indeseables

pero establecidas. Tomaron la decisión audaz y a la vez correcta de enseñar todas las asignaturas en *p'urhepecha* para que los alumnos entendieran bien lo que aprendían, para que lo aprendieran mejor y con mayor participación.

Durante los primeros años había que crearlo todo: definir un alfabeto en *p'urhepecha*, desarrollar una metodología para la alfabetización en lengua materna y elaborar materiales para todas las materias (Alonso Méndez et ál., 2004). Quizás lo más difícil para los maestros y maestras *p'urhepechas* formados en un sistema castellanizador fue tomarle confianza a su propia lengua, aprender a usarla en el aula con precisión y, por qué no, con orgullo y alegría, aprender a leer y escribir en ella para poder enseñarle lectura y escritura a los niños. Así, el *p'urhepecha* llegó a ser la lengua legítima y normal de prácticamente todas las interacciones escolares entre alumnos, maestros y padres de familia. No tuvo que pedir permiso para entrar, como en tantas otras escuelas, y nadie discriminaba a los niños porque utilizaban con mucha naturalidad su lengua materna durante las clases y el recreo. En la concepción de los maestros, la lengua *p'urhepecha* ocupa el lugar central en su currículo y determina todas las demás materias.

Conocimos las escuelas *p'urhepechas* en 1998, cuando en un equipo de investigadores recorrimos varios estados de la República. Buscábamos escuelas indígenas exitosas, con un proyecto escolar propio, que ofrecieran una práctica más adecuada a las necesidades y aspiraciones de los alumnos indígenas y sus comunidades. Cuando nos asomamos a las aulas y empezamos a conversar con los maestros, nos entusiasmos de inmediato y nos dimos cuenta de que estábamos frente a un proyecto escolar excepcional.

Aquí los fundadores del proyecto habían formado un equipo, analizaron la situación y tomaron decisiones de cambio para luego ponerlas en práctica. No esperaron que algún día, desde arriba, desde algún lugar remoto del sistema de educación indígena, les llegaran las soluciones perfectas seguramente las estarían esperando hasta el día de hoy. Con gran generosidad los maestros y autoridades nos invitaron a quedarnos a conocer y estudiar su proyecto escolar y a ayudar a mejorarlo. A partir de ese momento iniciamos un largo trabajo colaborativo de investigación, intervención y desarrollo escolar que integró la planta docente y el equipo externo de investigadores.

Las tres etapas de un proyecto de investigación-acción colaborativa: diagnóstico, formación, desarrollo curricular

En una primera etapa, entre 1999 y 2001, realizamos un estudio comparativo entre las dos escuelas participantes, otra escuela *p'urhepecha* con una constelación sociolingüística comunal semejante, pero que “castellanizaba”, y dos escuelas en una región indígena *hñähñú* (otomí) en el Estado de Hidalgo. Nos centramos en una etnografía escolar con largas fases de observación de aula, grabación y análisis de las prácticas pedagógicas y lingüísticas, así como el desarrollo y la aplicación de una batería de pruebas a todos los alumnos de las cinco escuelas para estudiar el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas en cada una de sus lenguas. Retomaremos más adelante este estudio.

A partir de 2003, reiniciamos el trabajo conjunto en una segunda etapa (2003-2006), esta vez de intervención educativa. Nuestro diagnóstico nos había señalado la necesidad de intervenir en varias áreas: el

desarrollo de la lectoescritura en lengua indígena (L1), la metodología de enseñanza en todas las materias y, sobre todo, la organización de la enseñanza del español como segunda lengua, ya que realmente no se enseñaba el español de manera sistemática (Hamel e Ibáñez, 2000).

Arrancamos con una propuesta general que íbamos especificando y enriqueciendo en el camino. Todos los grados continuaron enseñando la mayor parte de las asignaturas, incluyendo la lectoescritura y las matemáticas, en lengua indígena durante tres horas al día. Establecimos como elemento nuevo un espacio específico para enseñar el español como L2 durante una hora al día. En esa hora, la clase debía funcionar exclusivamente en español y no debían hacerse traducciones¹⁵.

Como metodología básica para el trabajo de colaboración entre las escuelas y el equipo de apoyo organizamos una serie de seminarios, basados en la metodología del aula-taller, de una semana completa por cada mes durante todo el año escolar, que funcionaron ininterrumpidamente entre 2003 y 2008 en las comunidades mismas¹⁶. En esa etapa se elaboraron módulos educativos y se inició un programa de formación de maestros indígenas a nivel de posgrado (maestría). El trabajo sistemático en las aulas y talleres nos llevó a la conclusión que, para llegar a resultados satisfactorios, no era suficiente mejorar las técnicas de enseñanza y elaborar algunos materiales adicionales a los libros de texto existentes en español. Tomamos la decisión de construir, paso

¹⁵ La fundamentación teórica y la metodología de la enseñanza del español se encuentra en Hamel et ál; 2004.

¹⁶ Desarrollamos el funcionamiento del aula-taller en Hamel et ál; 2004 y Hamel, Erape y Hernández Burg, 2007.

a paso, un programa integral de EIB que, como señalamos, no existe en México. Como primer paso, los maestros y asesores produjeron de manera colectiva un ajuste curricular de los planes y programas oficiales de primaria, es decir, una selección de contenidos y la formulación de competencias a enseñar en cada materia. La etapa se cerró además con la elaboración de una primera versión de un Programa de Enseñanza de Español como L2 (Emilsson, 2007, 2ª versión) que recoge las experiencias acumuladas en el proyecto e integra los avances científicos internacionales actualizados en materia de enseñanza de lenguas.

La tercera etapa (2006-2009) no concluye aún al escribir estas líneas. Se caracteriza por la emergencia de un currículo propio en un doble movimiento: desde el aula a los programas y desde los programas de vuelta al aula. Los dos programas se pusieron en práctica en el siguiente año escolar (2006-2007) y se realizaron correcciones y complementaciones. La dinámica del trabajo conjunto y su experimentación inmediata en los salones de clase llevó a superar el mero ajuste y desencadenó un desarrollo curricular cada vez más amplio. Los maestros elaboraron unidades temáticas basadas en la lengua, cultura y cosmovisión *p'urhepechas* con una progresión curricular a través de los seis grados de la escuela primaria. Además, emprendieron un trabajo de planificación lingüística del vocabulario académico *p'urhepecha* para enseñar todas las materias del currículo.

En síntesis, el proyecto escolar de las escuelas *p'urhepechas* de San Isidro y Uringuitiro se sustenta en principios desarrollados a través de la práctica que coinciden con las propuestas más avanzadas de la investigación y planeación en el campo de la educación bilingüe a nivel internacional. Conceptualiza y usa

la lengua materna de los alumnos, el *p'urhepecha*, como instrumento principal para el desarrollo de competencias y el acceso al conocimiento escolar. Aprovecha y fomenta la construcción de una “proficiencia común subyacente” que se construye desde ambas lenguas y permite transferencias positivas entre L1 y L2 que incluyen particularmente los componentes cognitivamente exigentes y descontextualizados de la proficiencia académica como la lectoescritura y las matemáticas (Cummins, 2000; Hamel y Francis, 2006). Y construye un currículo y una práctica educativa que no mantiene las lenguas separadas de las materias, sino que fomenta un aprendizaje integrado de contenidos y lenguas¹⁷. La mayor parte de las competencias lingüísticas, comunicativas y académicas en ambas lenguas se desarrollan a través de los contenidos curriculares de las asignaturas; pero el currículo incluye también un componente de reflexión sobre las lenguas que refuerza sobre todo la competencia lingüística.

Como productos finales del proyecto colaborativo se prevé la elaboración y validación de los instrumentos fundamentales de un currículo EIB, basado en el currículo oficial para la educación primaria general en México: el Programa General de Asignaturas que integra los componentes del currículo nacional y de la cultura propia, el Programa de Enseñanza del *P'urhepecha* L1 y el Programa de Enseñanza del Español L2. Además, se produce una Planificación Bimestral completa que consiste en una propuesta de integración de los tres programas con una organización cronológica de sus contenidos y

¹⁷ Véase Richard & Rodgers, 2001; Hall Haley & Austin, 2004 y Coyle, 2007 para una discusión estadounidense y europea del tema; consúltese Hamel, 2008b para una reseña sobre América Latina.

la distribución de las dos lenguas por contenidos y competencias para los seis grados de primaria.

Las propuestas curriculares surgieron a lo largo de una exploración colectiva para mejorar la calidad educativa, entendida como pertinencia y adecuación a las condiciones, necesidades y expectativas de los alumnos, maestros y comunidades.

Como los problemas y las necesidades educativas que detectamos y atendimos a lo largo del proyecto son muy similares a los que se presentan en otros contextos de educación indígena con una constelación sociolingüística semejante, consideramos que el currículo EIB podrá servir como modelo o referente para diferentes regiones indígenas mexicanas y de otros países latinoamericanos.

Criterios de calidad: La evaluación comparativa de las habilidades lingüísticas y comunicativas en L1 y L2

Escogimos de todos los componentes del proyecto escolar un solo tema para ejemplificar la búsqueda por mejorar la calidad educativa: la enseñanza y el desarrollo de las competencias lectoras y de escritura en ambas lenguas a partir de la alfabetización en *p'urhepecha* y su transferencia al español.

La principal apuesta del cambio radical en su dimensión pedagógica y política que operaron los docentes de las dos escuelas al iniciar su proyecto escolar propio en 1995 se sustentaba en la hipótesis de que sus alumnos aprenderían mejor los contenidos y competencias escolares en su propia lengua que en español, una lengua que éstos casi no conocían al

llegar a la escuela. Si bien este razonamiento pareciera obvio para cualquier espectador externo, más aún frente al estrepitoso fracaso de la castellanización, se estrella en los hechos contra una formidable muralla erguida por 500 años de colonización física y mental¹⁸ que construye las lenguas indígenas como subalternas en una relación diglósica, incapaces de vehicular y construir conocimientos educativos y científicos modernos. En cambio, la única lengua apta para tales procesos sería el español como lengua europea “civilizada”. Esta visión se ha arraigado profundamente en la conciencia diglósica de la mayoría de los maestros y maestras indígenas en América Latina, quienes actúan en consecuencia como agentes objetivos de una educación aparentemente modernizadora, pero que contribuye al desplazamiento de las lenguas indígenas y a la asimilación cultural.

Por esta razón, las dos escuelas tuvieron que remar contra la corriente y se vieron incomprendidas, a veces hostigadas, por las demás escuelas indígenas, la supervisión y todo el aparato de educación indígena. Tuvieron que romper con toda una tradición de inercia y de castellanización profundamente arraigada en las prácticas del magisterio. No todos los maestros compartían el mismo grado de convicción; había bastante inseguridad en torno al proyecto y los líderes carecían de bases académicas sólidas para argumentar a favor de su proyecto. Sin embargo, no

¹⁸ En un debate reciente sobre los efectos duraderos de la colonización, más allá de la independencia formal, autores como Quijano (2000), Mignolo (2003) y Walsh (2007) crearon los conceptos de “colonialidad” para referirse a la imposición de la cosmovisión occidental a los pueblos indígenas colonizados en América Latina. La “de-colonialidad” constituiría el proceso de superar esta subordinación ideológica y de conocimientos a través de la recuperación y activación de la cosmovisión propia como base para construir un proceso de desarrollo y de educación intercultural. No hay espacio aquí para discutir estas propuestas y sus alcances.

cabe duda de que su impulso se sustentaba en un profundo afán de ofrecerles una educación de mejor calidad a sus alumnos, que éstos aprendieran mejor, con menos trauma y con mayor confianza y alegría. Atendían de manera correcta la necesidad de una educación adecuada, pertinente, de justicia y equidad, por lo menos, en un primer momento, en cuanto a los aspectos de la presencia y utilidad de la lengua indígena en el proceso educativo.

Al inicio de nuestra colaboración nos empeñamos en establecer lazos de mutuo conocimiento, confianza y de colaboración, lo que se logró poco a poco a través de nuestro involucramiento con el proyecto escolar, de largas estancias en las comunidades (casi ocho meses durante el primer año escolar y una semana por mes de 2003 a 2008) y nuestra toma de partido abierta y entusiasta a favor de su proyecto escolar que, según nuestro conocimiento académico y nuestro enfoque, había tomado las decisiones adecuadas para cambiar el rumbo de la educación. Lo que sin duda ayudó a construir esa confianza fue el hecho de que no escondíamos, lo que además hubiera sido imposible en una colaboración tan extensa e intensa, nuestras enormes lagunas de conocimiento; el hecho de que, para muchos de los problemas que descubrimos poco a poco, no teníamos soluciones hechas; que teníamos que buscarlas entre todos, leer más y buscar a otros especialistas e incorporarlos al equipo.

Durante el primer año escolar nos dedicamos sobre todo a realizar una etnografía escolar con largas sesiones de observación de clase, siempre en discusión con los docentes y organizando talleres sobre temas específicos de interés con expertos propios e invitados, del país y del extranjero. Paulatinamente empezamos

a grabar clases en audio y video. Sin duda, la presencia de un equipo externo y las visitas de especialistas contribuyeron a vigorizar el proyecto escolar, a disipar dudas, reducir una inseguridad general y a proveerle una mayor fundamentación conceptual y científica al enfoque de las escuelas, de modo que el proyecto se fortaleció políticamente hacia adentro y hacia afuera. Fue tan sólo hacia el final del primer año escolar que los mismos maestros plantearon la conveniencia de realizar una evaluación sistemática de los avances de los alumnos.

A partir de un taller sobre evaluación, comenzamos a elaborar una batería de pruebas en las cuatro habilidades en ambas lenguas. El mismo proceso se llevó a cabo en la otra zona indígena donde operaba otro subequipo de nuestro programa de investigación. Al final del año escolar 1999-2000 los equipos realizaron pilotaje, corrigieron y aplicaron finalmente la batería de pruebas. Durante el verano de 2000 el equipo integrado de docentes indígenas e investigadores calificó las pruebas y se discutieron los resultados, siempre en estrecha colaboración con los cuerpos docentes completos. Las interminables sesiones de calificación se transformaron en talleres teórico-prácticos enormemente enriquecedores para aprender los mecanismos de adquisición y aprendizaje de la primera y segunda lengua por parte de los alumnos. Es decir, el trabajo colectivo en general y la evaluación mediante pruebas psicométricas en particular adquirieron sentido y legitimidad para todos los participantes.

La progresión en el desarrollo de la competencia de escritura en L1 y L2

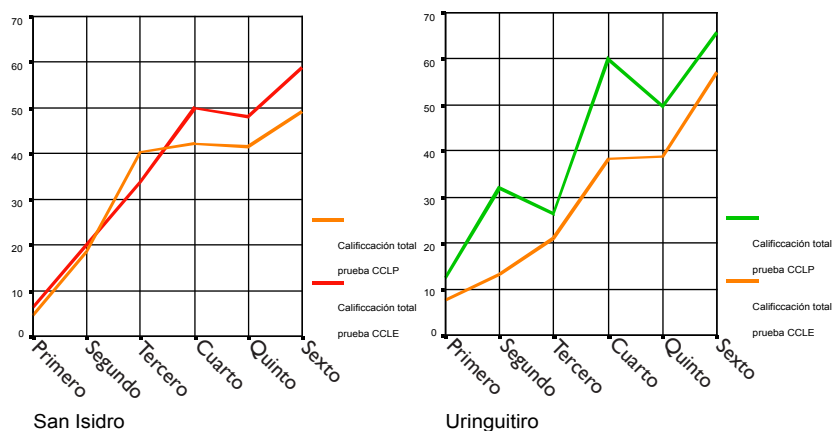
La batería de pruebas¹⁹ se aplicó al conjunto de la población en las cinco escuelas participantes, con un total mayor a 3 500 pruebas individuales. Para llegar a una identificación de los procesos de adquisición, se aplicaron las mismas pruebas a los alumnos de 1° a 6° grado. Este diseño de evaluación nos permitió construir un eje de desarrollo de las competencias de 1° a 6° grado. Comparamos, a nivel de promedios por grupos, los grados consecutivos como si fueran los mismos alumnos que transitaban a través de la primaria.

Nos centramos aquí en el análisis comparado de una sola prueba, el test de redacción de un cuento infantil a partir de una lectura en voz alta por el profesor, que arrojó un resultado sumamente llamativo. La comparación del aprendizaje y desarrollo de las dos lenguas entre las cinco escuelas nos mostró de manera contundente que en las escuelas del proyecto escolar, los alumnos llegan a un dominio significativamente más alto en la lectura y escritura en ambas lenguas que los alumnos en escuelas castellanizadoras. Una vez que estas habilidades se desarrollan en la lengua materna, los alumnos son capaces de transferirlas con éxito a la segunda lengua.

¹⁹ La batería de pruebas combina factores de dominio, proficiencia y aprovechamiento. Los tests abarcan tanto las habilidades comunicativas básicas como las académico-cognitivas, con un mayor énfasis en las segundas. La mayoría de las pruebas son de tipo integrativo, mientras que una prueba combina reactivos integrativos con otros de puntos discretos. Se aplicaron escalas de calificación que se basan en un enfoque integrativo con algunos elementos de puntos discretos. Las pruebas como las escalas de calificación fueron diseñadas específicamente para esta investigación. En Michoacán se reestructuraron las pruebas y se aplicaron nuevamente en 2004, 2005 y 2007.

Una de las características de las aulas *p'urhepechas* que nos llamó la atención cuando por primera vez comenzamos con nuestra observación fue el hecho de que muchos alumnos y alumnas escribían con fluidez y buena letra en ambas lenguas. A partir del 3° año redactaban pequeños textos de manera rápida y bastante coherentes. En 5° o 6° grado ya escribían mucho mejor en español de lo que hablaban su segunda lengua. Nos sorprendió, entonces, que en un contexto sociolingüístico donde el español no está presente y tiene que enseñarse íntegramente en la escuela, como si fuera una lengua “extranjera”, los alumnos de todos modos lograban escribir con bastante coherencia textual y corrección, también en su segunda lengua.

Comparación entre L1 (*p'urhepecha*) y L2 (español)
en las pruebas CCL



Esta observación se confirma en nuestras pruebas en *p'urhepecha* y español. Éstas muestran en general que, a nivel de la media y la mediana, existe un avance significativo entre los grados. Lo que llama

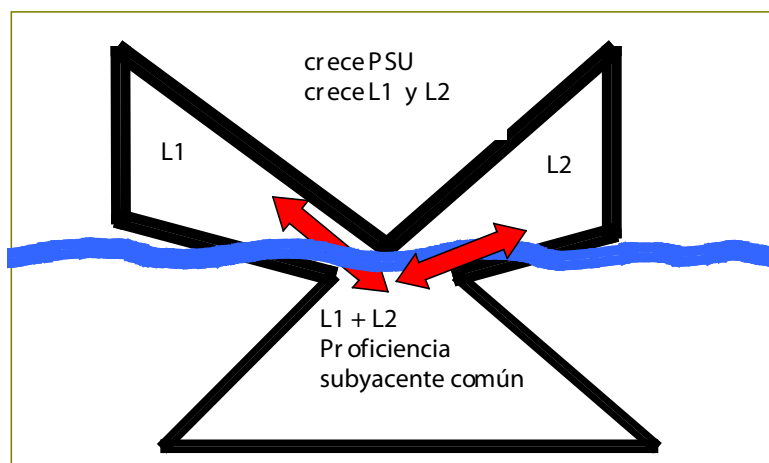
la atención es el hecho muy significativo de que la competencia de escritura se desarrolla de manera claramente paralela en L1 (*p'urhepecha*) y L2 (español) (ver cuadro anterior).

Los resultados para la L1 se encuentran sistemáticamente por encima de los resultados en L2. Esta regularidad no se podría explicar como resultado de un desarrollo independiente de esta competencia en cada lengua. Por el contrario, el avance de la lectoescritura en español se tendrá que interpretar sobre todo como una transferencia positiva de la L1 a la L2, ya que los alumnos casi no tienen acceso al español fuera de la escuela. El *p'urhepecha* como lengua “fuerte” lleva la principal carga en el desarrollo de la proficiencia cognitivo-académica del lenguaje (Cummins, 2000). Una vez que existe una consolidación básica de la lectoescritura en L1, esta habilidad cognitivamente exigente y descontextualizada puede transferirse de la L1 a la L2 (o ser alcanzada desde ambas lenguas, ver Francis, 2002 y Hamel y Francis, 2006).

En esta posibilidad de transferencia, que luego puede funcionar en ambas direcciones, reside una de las principales fortalezas de una educación bilingüe bien organizada. El principio básico es que todo lo que se aprende en una lengua (contenidos y competencias) se puede utilizar en la otra cuando participa en la construcción de la proficiencia subyacente común (PSU) a las dos lenguas que es de carácter académico y cognitivamente exigente (ver siguiente cuadro)²⁰.

²⁰ Adoptamos esta gráfica del ya famoso iceberg de Cummins (1979, 1981) que simboliza la nula conexión, en la superficie visible, entre la gramática y la fonología de lenguas distantes. Debajo del agua, oculto a la vista, sin embargo, se encuentra la parte fundamental de la PSU que comparten las diferentes lenguas. Nosotros modificamos el cuadro al abrir canales entre la parte inferior y superior del iceberg y colocar flechas que simbolizan los procesos de transferencia o acceso (Hamel et ál, 2004, Hamel y Francis, 2006).

La proficiencia común subyacente y la transferencia
entre las lenguas



La relación entre modelo curricular y aprovechamiento

Uno de los retos fundamentales al que se tiene que enfrentar todo modelo curricular es el rendimiento que produce cuando se compara con otros modelos. En nuestro estudio inicial pudimos comparar los resultados de las cinco comunidades que representan dos zonas sociolingüísticas contrastantes y tres tipos de currículo. Recordemos que la zona *hñähñú* representa una vitalidad etnolingüística muy débil y los niños indígenas ingresan a la escuela con nulos o muy escasos conocimientos de la lengua indígena (LI); son casi monolingües en español (E). En cambio, los alumnos en la región *p'urhepecha* de alta vitalidad etnolingüística llegan a la escuela siendo monolingües (ML) en LI o bilingües incipientes. La interdependencia entre las lenguas y la relevancia de la función de cada

lengua en el desarrollo de la proficiencia cognitiva y académica del lenguaje (CALP) aparece con clara evidencia en los resultados en el siguiente cuadro.

Redacción en español EEE (narrativa)

Alumnos: Tipos de bilingüismo					
Comu- nidad	L	N	Monolingües LI o bilingües incipientes LI-E	Monolingües LI o bilingües incipientes LI-E	Monolingües E o bilingües incipientes LI-E
			Tipo de currículo y funciones de las lenguas		
			Sumersión/ transición rápida al E	Mantenimiento basado en LI con bilingüismo aditivo	Todo en E, 2 horas/semana LI
SB	P	158	6.523		
SI	P	82		12.617	
UR	P	79		13.631	
DI	H	137			22.415
DX	H	114			26.994

Escala: 0 - 40

L = lengua, LI = lengua indígena, E = español, P = *p'urhepecha*,

H = *Hñähñú*

SB = San Bartolomé, SI = San Isidro, UR = Uringuitiro, DY = Dethi,

DC = Daboxtha

Coefficientes de confiabilidad: 13 reactivos, Alfa=.8429; Alfa estandarizado por ítem = .8504

La escuela que castellaniza a niños casi monolingües en LI tiene los peores resultados: incluso en 6º grado, los alumnos apenas alcanzan a redactar un cuento muy breve y cometen muchos errores. Estos alumnos tienen que adquirir la lectura y escritura en una lengua que desconocen, y su lengua materna no se aprovecha para este proceso. De hecho, los maestros no pueden cumplir su promesa a los padres de familia que sus hijos aprenderán rápido y bien el español y la lectoescritura porque toda la enseñanza será en español.

En cambio, las escuelas de SI y UR que enseñan la lectoescritura en LI, obtienen resultados mucho mejores; duplican prácticamente el puntaje en comparación con la escuela castellanizadora. Este resultado sorprende mucho dentro del sistema de educación indígena, ya que contradice y refuta las creencias tan arraigadas de la necesidad de enseñar todo en español para que los alumnos tengan éxito. Justamente porque y no a pesar del hecho que los alumnos aprenden en su propia lengua, llegan rápidamente a niveles satisfactorios en la lectoescritura en L1 y transfieren estas habilidades posteriormente al español. Las escuelas que enseñan en español a alumnos monolingües o dominantes en español obtienen resultados superiores a los demás, lo que no sorprende.

 Redacción en lengua indígena (narrativa)

Alumnos: Tipos de bilingüismo					
Comu- nidad	L	N	Monolingües LI o bilingües incipientes LI-E	Monolingües LI o bilingües incipientes LI-E	Monolingües E o bilingües incipientes LI-E
			Tipo de currículo y funciones de las lenguas		
			Sumersión/ transición rápida al E	Mantenimiento basado en LI con bilingüismo aditivo	Todo en E, 2 horas/semana LI
SB	P	158	5.3846		
SI	P	82		18.0769	
UR	P	79		29.4872	
DI	H	137			15.5682
DX	H	114			16.3352

Coefficientes de confiabilidad: 13 reactivos, Alfa= 0,8934; Alfa estandarizado por ítem = 0,8977

En la prueba de redacción en lengua indígena, la escuela castellanizadora obtiene otra vez los peores resultados. Los alumnos casi no logran redactar un texto coherente, de cierta extensión y corrección en su propia lengua materna. Su capacidad de escritura en español es muy débil y no practican ni conciben la escritura en LI. Esto se debe al hecho de que resulta muy difícil, de acuerdo con una serie de estudios en diferentes partes del mundo (Cummins, 2000), desarrollar las habilidades como la lectoescritura directamente en una lengua dominante que los alumnos no manejan adecuadamente. Además, la LI

no ocupa ningún espacio curricular relevante y toda la orientación de la enseñanza contribuye a estigmatizarla y subordinarla. De este modo, los alumnos alcanzan un nivel muy pobre de dominio de la lectoescritura en ambas lenguas y no pueden activar los mecanismos de transferencia.

La gran sorpresa, particularmente para los maestros *hñähñús*, fueron los resultados muy positivos de la prueba en lengua indígena en Hidalgo. Los alumnos casi monolingües en español redactan con puntajes tres veces más altos que la escuela castellanizadora un cuento en LI, a pesar de que casi nunca practican esta habilidad en la lengua de sus antepasados. Una explicación probable se encuentra nuevamente en la identificación de las funciones de las lenguas y los principios de transferencia. Los alumnos logran una buena alfabetización y el desarrollo de otros componentes de su proficiencia académica en español, su lengua materna o lengua más “fuerte”. Sobre esta base pueden transferir esta habilidad cognitivamente exigente a la lengua indígena que es su L2 y su lengua más “débil”, a pesar de todo el contexto socio y psicolingüístico adverso que rodea la lengua indígena. Todos nuestros datos señalan que la proficiencia de los alumnos no sólo es mucho mayor a la esperada por los maestros, sino que aumenta sistemáticamente en las cuatro habilidades de 1o a 6o grado²¹. No sorprende, por último, que las escuelas que alfabetizan en LI obtengan los resultados más altos en esta prueba.

²⁰ No podemos desarrollar aquí este resultado de grandes implicaciones teóricas y curriculares, esto es el hecho que, desde una perspectiva psicolingüística, la transferencia positiva también funciona bastante bien cuando la lengua de partida es el español para niños que hablan esta lengua como L1. En cuanto a los procesos de aprendizaje y desarrollo lingüístico-cognitivo, no resulta tan importante la procedencia de la lengua, sino mucho más los niveles de dominio y desarrollo por parte de los niños en edad temprana. En las regiones marcadas por

Por otro lado, el estudio realizado por el INEE (2008) a nivel nacional confirma los resultados de nuestra investigación en el micronivel de cinco escuelas, al ubicar a la educación indígena en el nivel más bajo de todos los sistemas. La escuela *p'urhepecha* castellanizadora corresponde exactamente al padrón típico de escuelas que formaron la base de su muestra. Como señalamos antes, su interpretación identifica la aplicación de un currículo inadecuado y la mala calidad de las escuelas en su conjunto como factores decisivos de los malos resultados.

En síntesis, las escuelas *p'urhepechas* con su currículo propio basado en la lengua indígena obtienen resultados significativamente mejores que las escuelas que castellanizan. Su programa resulta ser de mejor calidad también en los rubros clásicos de la evaluación mediante pruebas psicométricas en rendimiento y aprovechamiento. Combina dos buenas razones para fundamentar su currículo: una es de orden macrosociológica, política y antropológica, ya que con su procedimiento fortalecen la cultura y la lengua *p'urhepecha* en un espacio de prestigio y contrarresta su desplazamiento con la creación de unidades temáticas de la cosmovisión propia y de un lenguaje académico *p'urhepecha*. En el nivel micro de la psicolingüística y el aprendizaje, obtiene un mayor rendimiento al aprovechar plenamente la lengua materna de los alumnos como ventana para

un desplazamiento avanzado de la lengua indígena, la educación puede centrarse en la enseñanza inicial de los principales contenidos y competencias en español, cuando es la lengua más fuerte de los alumnos. Pero desde la educación preescolar es posible introducir la lengua indígena como L2 con un programa de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas, sin que este procedimiento signifique una carga o un costo educativo adicional o implique un "atraso" en el desarrollo de los alumnos y las alumnas. En síntesis, necesitamos diferentes modalidades de un currículo EIB según las constelaciones socio y psicolingüísticas de los alumnos y sus comunidades.

ingresar a la sociedad del conocimiento. Fortalece la identidad y el desarrollo integral de la personalidad de sus alumnos, ya que en las escuelas observamos una mayor participación y alegría en el aprendizaje, y se reduce significativamente el trauma de la imposición del español y la estigmatización de la lengua propia. En las comunidades observamos además un grado significativamente menor de violencia juvenil en comparación con las comunidades vecinas.

4. Conclusión: creando la calidad educativa desde el aula

¿De qué manera se relaciona el desarrollo de un proyecto escolar local, impulsado por maestros y maestras indígenas y apoyado por un equipo externo de investigadores con el debate de la calidad en contextos de diversidad cultural?

Las escuelas demuestran que el desarrollo de criterios propios de calidad, de pertinencia, relevancia, equidad, justicia y empoderamiento, sustentados en un ejercicio concreto de sus derechos lingüísticos y su reivindicación de la diversidad, no tiene por qué estar reñido con los criterios de rendimiento y el logro de estándares de buen nivel. Por el contrario, es posible integrarlos de manera armónica, puesto que nacen de un proyecto propio, tienen legitimidad y permiten a las escuelas apropiarse, a veces con la ayuda de especialistas, de las herramientas de mejoramiento y evaluación que les resultan útiles.

En un inicio del proyecto, el uso de la lengua propia se justificó de manera defensiva, arguyendo que los niños todavía no hablaban español y que los resultados del enfoque anterior de castellanización

habían sido muy malos, aunados a un gran ausentismo de los alumnos²², como parte de un discurso institucional. La calidad se definió implícitamente como búsqueda de un mayor rendimiento escolar en las asignaturas por una vía no convencional. El camino escogido concuerda, paradójicamente, con los postulados oficiales de la EIB que nunca fueron implementados, pero que contradicen la política de facto de un sistema que impulsa la asimilación cultural y el desplazamiento de las lenguas indígenas. En aquel momento no se cuestionaban todavía los contenidos muchas veces inadecuados de la educación nacional que no estaba y hasta la fecha no está diseñada para la población indígena.

Poco a poco, sin embargo, en la medida en que los maestros pusieron en práctica sus propuestas y elaboraron material didáctico en *p'urhepecha*, se desencadenaron dinámicas de recuperación de la lengua y cultura indígenas. Mientras en un inicio de nuestra colaboración los docentes estaban preocupados sobre todo, en cómo cumplir con el pensum curricular en condiciones que consideraban adversas, con el tiempo pasaron paulatinamente de una orientación sustractiva y defensiva frente al bilingüismo a una orientación aditiva y a la reivindicación positiva de su propia cultura. El mismo uso consecuente de su lengua los llevó a desarrollar un programa específico de alfabetización, a definir y planear su currículo, a indagar temas fundamentales de la cosmovisión *p'urhepecha* para elaborar unidades temáticas y a crear neologismos a

²² Esta posición se refleja claramente en las entrevistas a los dos directores de las escuelas que aparecen en el video-documental "*P'urhepecha Jimbo Jurhenkurhini* Aprendiendo en *p'urhepecha*" que muestra el proyecto escolar en 2004. Acceso: www.cieib.org

partir de significados existentes con el propósito de denominar conceptos matemáticos y de otras ciencias. Todas estas actividades pusieron en juego nuevos conceptos de calidad relacionados con la adecuación, pertinencia, justicia y el empoderamiento, sin que aparecieran estos términos.

Durante todos los años de trabajo colaborativo, la búsqueda por mejorar la calidad de la educación ha estado presente, pero pocas veces se mencionó el concepto mismo. Y casi nada de los debates conceptuales, los tres enfoques discutidos aquí o las complejas definiciones de eficacia y eficiencia jugaron papel alguno. La escuela de Uringuitiro ingresó en 2005 al Programa Nacional de Escuelas de Calidad, mientras que San Isidro decidió mantenerse al margen. El Programa le colocó piso de loza en varios salones, instaló unas cuantas computadoras y arregló los baños, pero no hubo asesoría pedagógica, mucho menos en las líneas de su propio proyecto. Y muy pronto la escuela se vio agobiada por un inmenso papeleo, miles de formas que llenar y reuniones seguidas que atender. Estas actividades mantuvieron al director tan ocupado que, según sus propias declaraciones, bajó la calidad de la enseñanza en la escuela por falta de tiempo para asesorías, reuniones y preparación de clases.

Estos hechos nos señalan un profundo divorcio entre los actores educativos en las escuelas y los altos niveles de los ministerios donde funcionarios poco conocedores de la realidad educativa toman decisiones de acuerdo con sus consignas políticas, y donde expertos y consultores internacionales bien pagados diseñan magníficos programas y teoremas de calidad sacados de sus manuales o de las últimas investigaciones de Harvard, cosa que en sí no es mala,

sin preocuparse muchas veces, acaso, si sus propuestas funcionan en la práctica. Obviamente, la constatación de este abismo no es nueva. Llama la atención, sin embargo, que los tomadores de decisión de alto nivel rara vez aprenden de sus recurrentes fracasos en la implementación de sus propuestas, que siguen una y otra vez el camino trillado de la imposición, a veces disfrazada con consultas y otras dinámicas participativas, pero que no llevan a un empoderamiento real de los actores de base. Necesitamos programas más flexibles, autonomías locales y regionales, escuelas en condiciones adecuadas, bien equipadas, humana y técnicamente, para construir sus propios proyectos educativos y procesos de planeación y gestión bidireccionales.

Es evidente que la experiencia de elaboración curricular, formación y mejoramiento de la praxis escolar en unas pocas escuelas no puede sustituir el trabajo necesario de planeación y diseño desde el nivel macro de los ministerios para países, regiones o sistemas completos. Existe una diferencia cualitativa de escala que se refleja, por ejemplo, en los problemas de calidad que se presentan en la formación o actualización de grandes contingentes de profesores a través del sistema en cascada. Sin poder entrar aquí en un debate a fondo, me parece que el principal problema de muchas reformas o evaluaciones insatisfactorias reside en su direccionalidad exclusiva de “arriba hacia abajo”, la falta de articulación entre sus niveles y escalas y la poca participación real que se le ofrece a los principales actores del proceso educativo no sólo en la implementación, sino en el diseño mismo de alternativas y componentes de los programas. Considero que, si bien esta articulación conlleva una serie de problemas metodológicos y técnicos, la dificultad principal es de naturaleza política

y teórica o conceptual. Refiere al empoderamiento real o ficticio de la comunidad educativa que una reforma o evaluación permite, impulsa o impide. En tanto una reforma que busca mejorar la calidad de un sistema educativo se promueve con el propósito principal, muchas veces no confesable, de reafirmar el control político del Estado sobre el magisterio y las comunidades educativas en su conjunto, como sucede claramente en México desde 2006, será muy difícil llegar a movilizar a esta comunidad como condición sine qua non de una mejoría real y cualitativa de la calidad educativa.

También desde el punto de vista teórico se plantea la necesidad de repensar el proceso de gestión educativa. Frecuentemente se escucha que los programas son buenos, a veces impecables, y que todos los problemas residen en la implementación. En largos años de trabajo con estas y otras escuelas, muchas veces pensábamos que algún problema lo habíamos resuelto muy bien en nuestro escritorio, basándonos en nuestros propios estudios previos del problema que atender. Pero a la hora de la práctica, no funcionaba y nos dimos cuenta de que no estábamos frente a un problema de *implementación*. Había que desarrollar más bien la teoría y los modelos, es decir, el conjunto de los análisis, abstracciones e interpretaciones, desde la práctica social misma y junto con los actores. Por esta razón, considero que la noción misma de implementación requiere de un reanálisis riguroso; al parecer, el concepto es engañoso y no describe adecuadamente los procesos que ocurren cuando se relacionan la conceptualización y la planeación con las prácticas educativas. Adolece de los mismos defectos que los conceptos de *lingüística aplicada* o *antropología aplicada*, que en un inicio se entendían como “aplicar la teoría científica a la práctica”. Hoy en día, pocos de sus

representantes defenderían una visión tan tradicional y deductiva entre teoría y práctica. Un proceso exitoso transita casi siempre por un camino abductivo: a partir de la identificación y conceptualización de problemas siempre complejos, se buscan interpretaciones y soluciones en las teorías, incluso disciplinas diversas y de distintos niveles de abstracción, para viabilizarlas en la praxis que se propone resolver los problemas. El proceso de integración llega así, inevitablemente, a nuevas teorizaciones, abstracciones e hipótesis teóricas que se someterán nuevamente al escrutinio de la práctica, tal como lo propone la “teoría fundamentada o arraigada” (“*grounded theory*”, ver Glaser y Strauss, 1967).

Con este enfoque respetuoso y arraigado en la praxis, que rechaza la aplicación mecánica de conceptualizaciones previamente establecidas y permite evitar tanto el empiricismo llano como la especulación disfrazada de teoría, pueden confluír, mucho mejor que con las “grandes teorías” y sus procedimientos deductivos, los diversos procedimientos indígenas en la construcción del conocimiento y la resolución colectiva de retos educativos, lingüísticos, culturales y políticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Méndez, Gerardo; Alonso Méndez, Plácido; Cano Flores, Everardo & Cortes Jiménez, Sócrates
2004 *La alfabetización en lengua p'urhepecha y el aprendizaje escolar*. Tesis de Licenciatura. Uruapan: manuscrito.
- Bonfil, Guillermo
1988 "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos". En *Anuario Antropológico*, 86, 13-53.
- CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, SEP)
2004 *Experiencias innovadoras en educación intercultural*. Vol 1, México: SEP-CGEIB.
- Coyle, Do
2007 "Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies". En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10, 5, 543-562.
- CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca)
2004 *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán: Editorial El Fuego Azul.
- Crawford, James
2004 *No child left behind: misguided approach to school accountability for English language learners*. NABE. Consultado el 1 de marzo de 2009 en http://www.nabe.org/documents/policy_legislation/NABE_on_NCLB.pdf

Cummins, Jim

2000 *Language, power and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

1979 “Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children”. En *Review of Educational Research* 49, 222-251.

Cummins, Jim & Edwards, Verónica

1991 *El concepto de calidad de la educación*. Santiago de Chile: UNESCO/OLREAC.

Emilsson, Elin

2007 *Programa de español L2 con enfoque comunicativo centrado en contenidos curriculares*. México: CIEIB. Field Listing - Distribution of family income - Gini index. CIA World Fact Book (2006-12-19). Consultado el 3 de enero de 2007.

Francis, Norbert

2002 “Modular perspectives on bilingualism”. En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5, 141-161.

Glaser, Barney & Strauss, Anselm L.

1967 *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Hall Haley, Marjorie & Austin, Theresa Y.

2004 *Content-based second language teaching and learning*. Boston: Pearson.

Hamel, Rainer Enrique

2008a. "Bilingual education for indigenous communities in Mexico". En Cummins, Jim y Hornberger, Nancy H. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, (2a. ed). Vol 5: Bilingual Education, New York: Springer, 311-322.

2008 "Plurilingual Latin America: Indigenous languages, immigrant languages, foreign languages towards an integrated policy of language and education". En Hélot, Christine y Mejía, Anne-Marie de (Eds.), *Forging Multilingual Spaces: Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 58-108.

Hamel, Rainer Enrique; Brumm, María; Carrillo Avelar, Antonio; Loncon, Elisa; Nieto, Rafael & Silva Castellón, Elías

2004 "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20, 83-107.

Hamel, Rainer Enrique e Ibáñez Caselli, María Amalia

2000 "La lecto-escritura en la lengua propia: Educación intercultural bilingüe en la región p'urhepecha de México". En *Actas de las III Jornadas de Etnolingüística*, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 44-58.

Hamel, Rainer Enrique; Erape, Ana Elena & Hernández Burg, Mariana

2007 *Tankuarintani ka janhaskani P'urhepecha jimbo jurhenkurhini. La colaboración entre el proyecto escolar San Isidro-Uringuitiro en Michoacán y el equipo de investigación-acción CIEIB*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. 23-25. 10. 2007, Oaxaca, México.

Hamel, Rainer Enrique & Francis, Norbert

2006 "The teaching of Spanish as a second language in an indigenous bilingual intercultural curriculum". En *Language, Culture and Curriculum* 19, 2, Multilingual Matters, 171-188.

INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa)

2008 *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe Anual 2007*. México: INEE. Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas 2003. Diario Oficial de la Nación, 13. 03. 2003. <http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>

2007 *La calidad de la educación básica en México. Informe Anual 2006*. México: INEE.

López, Luis Enrique

2006 *Criterios de calidad desde la diversidad: reflexiones desde la práctica y la experiencia acumulada*. Conferencia presentada en el I Congreso Internacional de Educación de Calidad con Equidad para un País con Desarrollo Sostenible. Monterrico, Perú.

Martínez, José Luis

2003 “La calidad educativa. Un espacio de lucha por la hegemonía”. En *La Tarea. Revista de Educación y Cultura* 18, diciembre 2003, <http://www.latarea.com.mx/articu/articu18/martinez18.htm> (acceso 01. 03. 2009).

Meyer, Lois; Maldonado, Benjamín; Ortiz Ortega, Rosalba C. & García, Víctor M. (Eds.)

2004 *Entre la normatividad y la comunalidad*. Oaxaca: IEEPO

Mignolo, Walter

2003 “Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico”. En *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 19-60.

Quijano, Aníbal

2000 “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Lander, Edgardo (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas: CLACSO, 201-245.

Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S.

2001 *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmelkes, Sylvia

1994 *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Washington, D.C.: Organización de Estados Americanos.

Rainer Enrique Hamel

Valdés, Guadalupe & Figueroa, Richard A.

1994 *Bilingualism and testing. A special case of bias.*

Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.

Walsh, Catherine

2007 “Interculturalidad y colonialidad del poder.

Un pensamiento ‘otro’ desde la diferencia

colonial”. En Castro-Gómez, Santiago &

Grosfoguel, Ramón (Eds.), *El giro decolonial.*

Reflexiones para una diversidad epistémica

más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-

Pensar-Siglo del Hombre Editores, 47-62.

Nota: Los textos de Rainer Hamel se pueden consultar
en www.hamel.com.mx