

# “Lo realizamos para todos, para que todos estemos mejor en esta tierra”

## Participación y gestión en una escuela indígena

MARTHA JOSEFINA FRANCO GARCÍA\*

Este estudio se realizó en una escuela de educación indígena, en torno al eje de la gestión escolar. Nuestro objetivo fue analizar las funciones que el Estado delega a la escuela, en un contexto sociohistórico particular, e identificar lo que intenta instituir en cuanto a orden y normatividad, así como la manera en que el colectivo escolar se organiza. La metodología empleada fue la etnografía, la cual permitió reconocer que, más allá de los planteamientos de la SEP sobre autonomía de gestión, la escuela tiene una historia que condensa aspectos como participación, responsabilidad, trabajo comunitario, toma de decisiones, gestión y acuerdos. Con estas acciones, el colectivo no sólo logra que opere la escuela, también instituye su legitimidad mediante el vínculo cultural que cohesiona a partir de los compromisos que se generan en el día a día.

*This study was conducted in an indigenous school, centering on the axis of school management. Our objective was to analyze the functions which the state delegates to the school, in a specific social and historical context, and identify what it seeks to implement in terms of order and normativity, as well as how the school collective is organized. The methodology used was ethnography, which allowed us to acknowledge that, beyond the Ministry of Public Education (Spanish acronym SEP)'s affirmations regarding autonomy of management, the school has a history which combines aspects like involvement, responsibility, community work, decision-making, management, and agreements. With these actions, the collective not only succeeds in operating the school, it also cements its legitimacy through a cultural bond which gains cohesion from the commitments which emerge in its day-to-day affairs.*

### Palabras clave

Escuela indígena  
Gestión  
Autonomía  
Cultura  
Participación comunitaria

### Keywords

Indigenous school  
Management  
Autonomy  
Culture  
Community involvement

Recibido: 21 de mayo de 2018 | Aceptado: 3 de septiembre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.58854>

- \* Profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 211 Puebla (México). Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: educación en contextos migratorios; derecho a la educación. Publicaciones recientes: (2019, en coautoría con J. Barojas), “El riesgo en la formación de niñas y niños centroamericanos migrantes”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 49, núm. 2, pp. 153-184; (2018), “Estudiantes inmigrantes: un desafío a la función social de la escuela en México”, en J. Ruiz y F. Viacava (coords.), *Educación, producción y gobernanza. Aportaciones a una agenda de investigación regional en estudios sociales*, Ibiza, Fondo Editorial Universitario, pp. 15-36. CE: marthafrancog@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

En México, la política educativa relacionada con la gestión escolar ha marcado la forma de organización de las escuelas a nivel nacional. En la actualidad, la autonomía de gestión se entiende como una manera de mejorar el trabajo escolar, sin embargo, sostenemos que dicha autonomía difícilmente se logra, debido al control que mantiene la Secretaría de Educación Pública (SEP) en los centros escolares; esto se debe a que la autonomía de gestión implica la toma de decisiones respecto a un posicionamiento epistemológico en torno a cómo y para qué educar.

Para profundizar en esta discusión y reconocer lo que sucede en las escuelas, realizamos una investigación en la primaria José María Morelos y Pavón (PJMMP) —perteneciente a educación indígena—, en torno a la organización del colectivo, la participación y la toma de decisiones. Nuestro objetivo fue analizar, en ese contexto sociohistórico particular, las demandas y funciones que el Estado delega a la escuela, e identificar qué es lo que se intenta instituir en cuanto a orden y normatividad, así como la manera en que operan el colectivo escolar y la comunidad.

A partir de una revisión diacrónica y sincrónica mostramos la gestión escolar y los procesos que los agentes educativos realizan desde lo político para operar la escuela, así como la interacción que se construye desde “el nosotros” como *ethos*<sup>1</sup> institucional-comunitario.

Este artículo comienza con un acercamiento teórico-metodológico para presentar las herramientas conceptuales y el trabajo de

campo realizado; posteriormente se describe la fundación y trayectoria de la escuela, con especial atención a la gestión y participación; en el siguiente apartado se expone la política educativa en relación a la autonomía de gestión; y finalmente se presentan los principios axiológicos y el sentido que tiene para el colectivo su participación en los asuntos educativos para, a partir de ahí, mostrar los aspectos culturales que el Estado no advierte, y con ello pierde la posibilidad de potenciar a esta institución educativa.

## CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ELUCIDAR LA PARTICIPACIÓN Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La educación pública en México ha conformado una estructura que rige y norma la vida escolar con parámetros homogéneos a pesar de la diversidad lingüística y cultural de la población. A finales del siglo XIX inició de manera formal el control de la educación pública por la federación, teniendo como jurisdicción el Distrito Federal y sus territorios;<sup>2</sup> pero no es sino hasta 1921, cuando se crea la SEP, que se postula fuertemente la educación como proyecto federal.<sup>3</sup>

Desde entonces, la SEP ha marcado el rumbo de la educación en México, al incidir en los aspectos que integran la vida escolar: al principio dicha incidencia se dio en los planes y programas de estudio, calendarios escolares, contratación de docentes y certificación; y posteriormente en los libros de texto y los sistemas de control administrativo (cada vez

1 Gómez *et al.*, siguiendo a Lalive, señalan que el *ethos* representa “el conjunto de creencias, valores, normas y modelos que orientan el pensamiento y el comportamiento. Es el núcleo cultural que caracteriza a una sociedad, un grupo o una institución. El *ethos* se relaciona con las identidades sociales, con los sistemas de representaciones compartidas, con las conciencias colectivas y de clase, con las visiones del mundo y otros hábitos” (2013: 55).

2 Recordemos que, en 1833, con la formulación de las leyes y reglamentos para el arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito Federal, se responsabilizó al gobierno de la enseñanza pública en todos sus ramos, en el Distrito Federal y territorios, y se estableció una Dirección General de Instrucción Pública (Cámara de Diputados, 1833). Posteriormente, en 1867 se creó la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal, en donde se menciona un Ministerio de Educación Pública y una junta directiva con facultades para determinar las materias del plan de estudios para las escuelas, revisar y autorizar reglamentos, y pagos (Cámara de Diputados, 1867).

3 “La SEP fue concebida por Vasconcelos como un aparato administrativo ampliamente centralizado, que poco a poco transferiría sus recursos a organismos locales” (Carbó, cit. en Rodríguez, 1986: 159).

más sofisticados e intensivos); a esto se sumaron después las evaluaciones estandarizadas a estudiantes y profesores y el programa de gestión escolar.

Respecto a las escuelas de educación indígena que funcionan desde 1964 —y que atienden a la diversidad cultural y lingüística (pertenecientes a la Dirección General de Educación Indígena -DGEI)—, la mayoría se ha ceñido a pautas nacionales en relación con los lineamientos curriculares, administrativos y de operatividad que marca la SEP, y esto ha sido tanto de manera obligatoria, como por decisión propia. Por ejemplo, en asignaturas como lengua indígena únicamente se proponen actividades complementarias relacionadas con prácticas culturales y en la boleta de calificaciones se añade la asignatura de lengua indígena.

Esta forma centralizada de normar la vida de las escuelas en México tiene como soporte las políticas educativas nacionales, las cuales marcan los lineamientos y acciones orientados a generalizar la forma de operar en las escuelas mediante el establecimiento de acuerdos, modificaciones o adiciones al artículo tercero constitucional, la Ley General de Educación (LGE) y las reformas educativas. De esta manera, la diversidad cultural del país se tiende a homogenizar al enmarcar a los estudiantes de las diversas etnias del país —y a los migrantes— en registros unívocos, desde el racionalismo como planteamiento civilizatorio (Popkewitz, 2009).<sup>4</sup>

Esto ha sido posible en la medida en que la pedagogía circunscrita al ámbito de lo escolar “es política por su inscripción de reglas y normas mediante las cuales se clasifican las experiencias, se identifican los conflictos y se proporcionan los procedimientos con el fin de ordenar lo que se percibe, piensa y actúa” (Popkewitz, 2009: 19); así, el dispositivo implantado por la SEP (calendarios escolares, planes y programas, certificación y acreditación, contratación de docentes, etc.), es un control que

reduce las experiencias del colectivo escolar y comunitario a un relato educativo legítimo en la medida en que se enmarca en los lineamientos establecidos por el Estado, en detrimento de la construcción social y pedagógica que se arma del conflicto, el diálogo y el posicionamiento social de los centros escolares, inscritos en espacios diferenciados.

En este contexto, las nociones ordenadoras de la política y lo político nos permiten reconocer la estructura instituida por la SEP a partir de normas y decretos que constituyen el imaginario social (Castoriadis, 1989) de la escolarización en México; lo anterior, sin embargo, no implica dejar de reconocer la coexistencia de acciones instituyentes producto del colectivo que contraviene, resiste o inscribe, desde otro registro, los planteamientos del Estado educador.

De acuerdo con Mouffe, reconocemos que “la política es el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político” (2011: 23). En esta perspectiva, la política configura el espacio institucional normado por reglas, leyes, reglamentos, planes nacionales, etc., que, en el caso educativo, como refiere Popkewitz (2009), ordena a la institución desde planteamientos deliberados en las altas esferas del poder como prácticas de lo político, y que ajusta a los nuevos tiempos el quehacer escolar desde la conversión, la razón y la homogeneización.

Lo político, en tanto, se relaciona más con el nivel ontológico, es decir, con el modo en que se instituye la sociedad. Mouffe precisa que en el campo de lo político es importante considerar las relaciones de poder, conflicto y antagonismo; al respecto señala que “lo político es la dimensión de antagonismo constitutiva de las sociedades humanas” (2011: 16). La autora advierte lo político como una cualidad humana interrelacional en la que subyacen

<sup>4</sup> Esto se enmarca en “el cosmopolitismo que ha funcionado como un conjunto de valores sagrados universalizados sobre la razón y la ciencia en el proyecto emancipador de progreso” (Popkewitz, 2009: 187).

relaciones de poder que tienden a antagonizar el espacio institucional y social.

En el caso de la educación pública en México, lo político acciona en varios niveles; los más evidentes son, por un lado, el más alto, donde se toman decisiones torales por parte de las instancias estatales, los poderes económicos nacionales y los organismos internacionales, que, desde posiciones de poder, diálogo y tensión, marcan el rumbo de la educación. Y el nivel más bajo, que corresponde al plano de la vida escolar, donde se sopesan y operan los lineamientos marcados por la SEP. Allí, el director, los docentes, los padres de familia, los alumnos y el supervisor escolar traducen el discurso institucional educativo y lo instauran; y, con ello propician, desde lo político, ciertas tensiones, resistencias y apropiaciones.

La política educativa, que se construye y discute en la esfera del poder, perfila una concepción general de las instituciones escolares; no obstante, los sujetos, desde lo político, desbordan la acción política y dan sentido y significación a la institución en el espacio social, donde lo político, como efecto de la actividad colectiva de lo que llamamos lo público, es lo que se abre cuando se toma la palabra (Martínez de la Escalera, 2016). Esta cuestión tan compleja es la que posibilita, de facto, tanto el discurso en común, como la actuación y la vida en sociedad, al tiempo que genera una responsabilidad compartida. Esto es lo que hace posible el sentido social que se fragua en las escuelas.

Para conceptualizar a las escuelas en este marco,<sup>5</sup> es necesario partir de su genealogía republicana. Su origen se remonta al siglo XIX, a partir de los lineamientos institucionales de la política en la construcción de los Estados nacionales, como espacios que “transforman valores generales en normas y en roles, teniendo estos roles, a su vez, la capacidad de formar ‘personalidades sociales’. Ajustadas al precio

de segregaciones sociales y de una definición fuerte, pero limitada, del proyecto educativo” (Dubet y Martuccelli, 1998: 59). Con el tiempo, los roles y normas se instituyeron como rasgos constitutivos de las instituciones, sin embargo, en la dinámica escolar, lo político sostiene una trama que marca las singularidades de cada institución educativa. De esta manera:

Las escuelas deben verse no simplemente como espacios instruccionales, sino como complejos de culturas dominantes y subordinadas, cada una ideológicamente vinculada al poder que posee, para definir y legitimar una construcción particular de la realidad. Como espacios culturales, las escuelas son terrenos impugnados en los que diferentes valores, convenciones y conocimientos se insertan, yuxtaponen y excluyen en diferentes formas (Giroux, cit. en McLaren, 2005: 78).

Estas instituciones constituyen construcciones sociales donde los actores se relacionan entre ellos y con los lineamientos instaurados por el Estado a partir de políticas que se transforman en acciones. Así, la institución escolar

...es un concreto real en donde la normatividad y el control estatal están siempre presentes, pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos. Es una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias previas. En éstas se juegan intereses e historias inmediatas y mediatas de la propia escuela, del poblado y de los sujetos involucrados (Ezpeleta y Rockwel, 1983: 74).

En este sentido, podemos reconocer a las escuelas como espacios en los que se condensan, articulan y tensan la política y lo político. Y es que, “más que ser separables, la política y lo político se hallan en una relación paradójica”

<sup>5</sup> Para conceptualizar a la escuela partimos de que la educación no se circunscribe a ella, y se considera como una “práctica productora de una pluralidad de sentidos múltiples y susceptible de ser producida y leída desde ángulos diferentes a partir de los procesos histórico-sociales” (Puiggrós, 1988: 11).

(Marchart, 2009: 59). En este escenario aparecen las tácticas intersticiales<sup>6</sup> de los sujetos educativos que actúan en y sobre la vida escolar, y otorgan una significación particular a la acción social desde la propia afirmación, lo que crea un registro singular que va perfilando un *ethos* escolar-comunitario que tensa los lineamientos instituidos por la SEP.

Lo importante es reconocer las tramas discursivas que permiten la dinámica entre una estructura, un deber ser, normas, acuerdos y sanciones que controla el Estado desde lo instituido, como acciones de la política educativa; y las prácticas y discursos instituyentes, que se conforman y despliegan en la escuela como posibilidad de situarse en relación a la vida en común, a manera de práctica social desde lo político. Esto lo reconoceremos más adelante, en el registro histórico-contextual del lugar de estudio.

En el aspecto metodológico, esta investigación es de corte cualitativo. Desde este enfoque, su carácter interpretativo “toma relevancia al interesarse en las formas en que el mundo social es comprendido, experimentado y producido” (Vasilachis, 2006: 25). Esto nos permitió identificar la forma en que los actores sociales acatan reglas y lineamientos planteados por la SEP, su organización, participación, responsabilidad y toma de decisiones; y advertir en ello la complejidad de la institución. La metodología empleada fue la etnografía. Realizamos una descripción densa para desentrañar las estructuras de significación (Geertz, 1989) y, de esta manera, “representar la realidad estudiada, con todas sus diversas capas de significado social” (Woods 1998: 19).

Las herramientas de investigación fueron la entrevista a profundidad al director y a la

supervisora escolar, así como a seis maestros, dos madres de familia y una maestra fundadora. Además, se aplicó un cuestionario a los 18 profesores y se observó una sesión del Consejo Técnico Escolar (CTE) donde estuvieron presentes los docentes y el director. También fue posible acceder a documentos administrativos de la institución.

Durante la investigación colaboró como becaria Ana López, estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) oriunda de la comunidad, quien presta sus servicios en la PJMMP como apoyo docente.

### CONFORMACIÓN Y LEGITIMACIÓN DE LA ESCUELA DESDE LA PARTICIPACIÓN

La PJMMP está situada en San Marcos Tlacoyalco, en el municipio de Tlacotepec de Benito Juárez, Puebla, a 13 km de la carretera federal México-Veracruz, en el tramo Puebla-Tehuacán.<sup>7</sup> La población es ngigua, grupo étnico conocido como popoloca,<sup>8</sup> que por mucho tiempo se mantuvo en un enclave étnico como comunidad refugio, lo que le permitió conservar costumbres como el uso de su lengua (el ngigua), el trabajo agrícola tradicional y formas de organización ancestrales. En la actualidad, gran parte de sus pobladores salen a trabajar en servicios y maquila a Tehuacán y otros emigran temporalmente a las ciudades de Guadalajara, Monterrey, Los Cabos y Tijuana.

Respecto a la forma de organización comunitaria, aspecto que nos interesa vincular con las formas de participación en la PJMMP, identificamos la colaboración comunitaria como un rasgo característico de los pueblos de origen mesoamericano, mismo que se ha conceptualizado como comunalidad.<sup>9</sup> En

6 La táctica intersticial es “el conjunto de modalidades de los cuales los agentes participantes en el campo se sirven para abrirse paso, alcanzar un espacio, un nombre, afirmar su existencia, empujar sus límites, antagonizar con los que niegan el campo y formar equivalencias con quienes lo afirman desde posiciones diferentes a las nuestras, buscando articulaciones políticas” (Buenfil, 2003: 84).

7 Esta vía de comunicación es importante para conectar el sureste mexicano. Además, se puede considerar que San Marcos Tlacoyalco está situado muy cerca de polos comerciales y de servicios en la región, como Tehuacán, Tlacotepec y Tecamachalco.

8 El 95.45 por ciento de la población pertenece al grupo étnico ngigua.

9 “La comunalidad es la inmanencia de la comunidad y los elementos que la definen son: la Tierra, como Madre y como territorio; el consenso en asamblea para la toma de decisiones; el servicio gratuito, como ejercicio de

ella, la reciprocidad crea un lazo social y una identidad étnica que permite sostener lo social y lo político desde la participación, el antagonismo y el consenso mayoritario.

Lo comunal hizo de nuestra organización social un tejido de una mayor posibilidad armónica no exenta de contradicciones y de estratificaciones pero más cerca del diálogo, del consenso, de la reflexión colectiva y de una horizontal toma de decisiones (Martínez, 2002: 21).

Una de las formas de organización comunal de los ngiguanos de San Marcos Tlacoyalco es denominada “de mano”; implica que cuando una persona o familia pide apoyo para efectuar un trabajo en su parcela, para la construcción de su vivienda, una reparación o para realizar una fiesta, recibe esta ayuda sin pagar, y esto la compromete a colaborar con quienes la apoyaron cuando éstas lo requieran. Esta práctica es común y permite tener mano de obra solidaria.

A nivel vecinal o comunitario está la “asamblea”, que se convoca para tratar algún asunto del pueblo. En ella se plantea un problema o necesidad y se toman decisiones de manera conjunta para solucionarlo. Los acuerdos y responsabilidades que se adquieren “de palabra” se deben cumplir por el bien de todos; el incumplimiento se sanciona por desacato al acuerdo comunitario.

La Asamblea es el momento de reunión de toda la ciudadanía, el lugar donde se toman las decisiones. Es una instancia que se fundamenta en el consenso, en la diversidad y en la pluralidad. Para nosotros es el foro en donde

la capacidad individual del hablante como del silencio se conjuga (Martínez, 2002: 22).

Esta expresión de lo público, que no está exenta de tensiones y contradicciones, permite la toma de la palabra desde lo político al posibilitar la participación directa; ahí se articula la vida en común como experiencia social, lo que conlleva un compromiso del sujeto con los otros.

Otra forma de organización es la “faena”, actividad que se realiza en beneficio de la comunidad a partir del trabajo conjunto. En San Marcos Tlacoyalco era común limpiar los jagüeyes, chapear el camino o realizar una obra pública mediante faenas. En la actualidad se realiza cuando se organizan los vecinos en el comité de agua potable, en la iglesia y en la escuela.

Hemos descrito las principales formas de organización que realizan los ngiguanos para mejorar sus condiciones de vida mediante la participación, la responsabilidad y compromiso. Como veremos más adelante, esta colaboración también permea a la PJMMP.

En relación con lo educativo, debido al aislamiento en que se encontraba San Marcos Tlacoyalco fue hasta 1967 que la SEP federal creó la primera escuela primaria. Desde el inicio de la educación pública en la comunidad, los directivos se vieron obligados a hacer diversas gestiones, y los padres de familia se organizaron para realizar faenas y colaborar económicamente para tener un espacio e infraestructura educativa.<sup>10</sup>

Respecto al origen de la PJMMP, en 1981 la supervisora de Educación Indígena de la zona 408, oriunda de San Marcos Tlacoyalco,<sup>11</sup> se interesó por crear la escuela y comisionó a tres maestros ngiguanos para tal fin: Inocencio López, Catalina Gómez y Jovita Bernardino,

autoridad; el trabajo colectivo, como un acto de recreación; los ritos y ceremonias, como expresión del don comunal” (Díaz, 2001, s/p).

<sup>10</sup> Esta historia es común a todas las escuelas de la comunidad: dos preescolares, cuatro primarias (dos bilingües y dos generales), una secundaria técnica, una telesecundaria y un bachillerato. Nos muestra que la comunidad se ha organizado para tener y mantener sus espacios educativos.

<sup>11</sup> La supervisora, oriunda de la comunidad, se dio a la tarea de abrir más escuelas indígenas en la región ngigua, y con ello apoyó a la profesionalización de jóvenes indígenas de esa región como profesores. Ellos se formaron en el servicio asistiendo los sábados a la UPN para cursar la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el medio indígena (LEPEPMI).



quienes visitaban a las familias invitando a los padres a que llevaran a sus hijos a la escuela recién creada. El siguiente relato refiere el origen de la PJMMP:

Se empezaron a dar las clases en la casa del señor Bartolo López. Los dueños de la casa no vivían en San Marcos y eran familiares del maestro Inocencio, por tal motivo, el profesor pidió la casa prestada. Asistieron aproximadamente 25 niños, y con el paso de los días se integraron más, hasta llegar a 50 alumnos. En los años 82 y 83 se iniciaron dos grados más, segundo y tercero. Esos grados se impartieron en las casas de los señores Ignacio Martínez y Bonifacio Martínez. Pronto cada cuarto tuvo 50 alumnos. Los cuartitos eran de adobe y los maestros y padres de familia pedían sillas prestadas para sentar a los niños... Al inicio trabajábamos con la clave de la escuela Lázaro Cárdenas... En 1983 se formó el primer comité de padres, integrado por Miguel Damián, Rufino González, Ignacio Martínez y Cirilo Zamora (profesora fundadora).

La SEP no planeó abrir la escuela, edificarla ni dotarla de servicios básicos para recibir a los alumnos; los maestros y padres de familia iniciaron los trabajos sin ningún recurso material y en la clandestinidad, ya que los alumnos y maestros estaban registrados en la estadística de otra primaria indígena.

La escuela se crea como táctica intersticial; maestros y algunos padres se involucraron desde abajo, en la esfera de lo político, debido a que en asambleas y en reuniones con autoridades locales, entre los intereses en común y los diversos conflictos que se generaron, se realizaron acciones para tener un espacio y mobiliario, e, incluso, para localizar a niños que no asistían a la escuela. Lo sorprendente fue que, a pesar de contar ya con clave de centro de trabajo, no se otorgaron los recursos materiales mínimos para que la escuela pudiera funcionar.

El comité, junto con el maestro Inocencio y yo, gestionamos la escuela, hacíamos trámites para el reconocimiento ante SEP. En San Marcos buscaron un terreno para construir la escuela. Mientras tanto, funcionaba carente de muchos servicios. El maestro Inocencio donó un terreno, pero los padres de familia opinaban que estaba muy lejos, por eso se dedicaron a buscar un terreno más cercano, y lo encontraron. Las negociaciones duraron aproximadamente un mes, acordando con el dueño un cambio entre su propiedad y la del maestro Inocencio y una cantidad en efectivo (siete mil pesos). El terreno se compró en 1984, y mientras se realizaban las gestiones para construir la escuela, los alumnos y maestros ya se habían pasado al terreno. El comité y el director se pusieron de acuerdo con los padres de familia para levantar los primeros saloncitos; los padres donaron quites de maguey, láminas de cartón y los alumnos acarreaban ramas para ponerlas como cerco. La nueva escuela bilingüe se logra el 16 de septiembre de 1984, cuando recibe su clave... El primer director fue el maestro Inocencio (supervisora).

La forma en que se atendieron las necesidades más apremiantes fue a través de la organización tradicional (sobre todo la corresponsabilidad a través de la asamblea y la faena), como resultado de la convocatoria a todos los padres de familia y maestros. Eran frecuentes las asambleas para tomar acuerdos en los que se llegaba a compromisos, y a convenir las faenas para construir, pintar, asear, etc. Aunado a esto, el director y el comité de padres de familia (este último es el que recibió el mandato comunitario de ver por los asuntos de la escuela) realizaban las gestiones necesarias en diversas instituciones del orden federal, estatal y municipal. Como resultado de dichas gestiones, el municipio construyó el primer salón en 1987<sup>12</sup> y tuvieron que pasar casi dos décadas para lograr la infraestructura

12 El segundo fue en 1990, el tercero 1993, el cuarto en 1995, el quinto se inició en el 2000 y, por último, en el ciclo 2004 y 2005 quedó conformada la escuela con sus 18 salones.

escolar actual, que incluye salones de auto-construcción y otros autorizados por el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE). Con el director actual se construyó la barda, se techó parte del patio, y se edificaron la dirección, una pequeña biblioteca y el auditorio.

El funcionamiento de la escuela se realiza en dos registros vinculados: uno, responde a la normatividad administrativa de la SEP, y el otro a la toma de decisiones para subsanar las necesidades más apremiantes; es por ello que el director y el comité de padres recurrieron a la organización tradicional y a la cooperación económica. Se observa que gran parte de los esfuerzos colectivos se concentró en cuestiones que son competencia de la SEP, lo cual mermó la dedicación de los actores educativos a las actividades pedagógicas.

Es de señalar que la infraestructura “es apenas una condición para el desarrollo de prácticas escolares eficaces, y no un factor que incida directamente sobre los aprendizajes, con excepción de las situaciones de extremo deterioro o carencias” (Blanco, 2009: 676), como fue el caso de la PJMMP. En esta situación, la infraestructura es condición *sine qua non* para ejercer la labor educativa; en el centro escolar de referencia de este estudio, el hecho de no contar con infraestructura adecuada precarizó durante años el proceso de enseñanza aprendizaje, y a ello se sumó la falta de mobiliario y de materiales elementales de trabajo, lo que la situó por décadas en condiciones de vulnerabilidad.

En la actualidad la escuela opera de manera regular. Acata en tiempo y forma las acciones emanadas de la política educativa, a la manera de pequeño engrane que se articula a la enorme maquinaria de la SEP.

En esta operatividad nacional queda minimizada la participación de los padres, que en la PJMMP tienen un rol fundamental que no mengua durante todo el ciclo escolar. En agosto, previo al inicio de clases, todos los padres realizan faena en la escuela (para limpieza

y mantenimiento) y mensualmente vuelven a realizarla para aseo general (el día en que los profesores realizan el CTE); asisten a las asambleas que se programan en el año (la primera inicia en agosto y de manera periódica se les vuelve a convocar); además, asisten a las reuniones de padres de familia en cada salón y colaboran en el grupo a petición del profesor en aspectos pedagógicos, sociales, deportivos y cívicos, ya que el aula es un micro-espacio de participación y responsabilidad muy activo donde se nombra a un padre de familia como representante del grupo. Otro aspecto fundamental es la cooperación económica que dan los padres para el mantenimiento de la escuela y para sufragar los servicios básicos (en los últimos años la cooperación ha sido de 300 pesos por familia).

Desde lo político, encontramos que la escuela también tiene su historia de contrastes y tensiones. Si bien, con el tiempo se ha consolidado la organización entre el director, los maestros, los padres y los alumnos, que legitima a la escuela ante la instancia oficial de Educación Indígena, con la comunidad y con el municipio, al inicio, los pobladores de San Marcos Tlacoyalco vieron con desconcierto —e incluso con desconfianza— la apertura de las escuelas de educación indígena; esto debido a que en la primera escuela federal los maestros —con formación normalista— procedían de zonas urbanas y su discurso civilizador (Popkewitz, 2009) implantó una cultura escolar producto de la historia de Occidente, en detrimento de la cultura de la comunidad.

Esto tiene que ver con que el Estado, a nivel nacional, posicionó un imaginario sobre “la escuela” como institución civilizadora. La escuela, entonces, se instauró para ofrecer conocimientos diferentes a los de los pobladores, los cuales se posicionaron en el imaginario como producto de la “razón”, con gran valor para la integración nacional e internacional: conocimientos como el español, la lectoescritura, los algoritmos matemáticos y la educación cívica; la organización escolar,



y las formas de pensar y ver el mundo, diferentes a la cultura de la comunidad. En este sentido, se hizo creer que los conocimientos y formas de vida comunitarios eran inferiores. Por ello, no tenía cabida una escuela indígena ni los maestros originarios de la comunidad que, además, se estaban formando en el servicio docente.

Cuando empezaron a ser maestros de la misma comunidad decían algunas personas, pues yo te conozco, ibas al campo conmigo y ahora ya eres maestro. Los primeros profesores no tenían la Normal, ni algo de pedagogía para dar clases, entraron con primaria, entonces sí les costó mucho que la gente les creyera que eran profesores (profesor de 6°C).

Al principio, el papel de esta escuela de educación indígena no fue comprendido; aunado a ello, algunos profesores que vivían en la comunidad tuvieron prácticas no gratas para los lugareños: “unos profesores vivían de manera desordenada por el vicio, tomaban y de eso se fijaba la gente” (profesor de 6°C). No obstante, con el paso del tiempo se revirtió la idea del menosprecio social a la PJMMP gracias al proceso de profesionalización de los docentes, el trabajo de revaloración de lo indígena, la vinculación con la comunidad y el compromiso sostenido. Todo ello permitió que la escuela se legitimara y alcanzara niveles de desempeño iguales e incluso, en algunos aspectos, mejores que las otras escuelas de la región.

La profesionalización docente se logró de manera procesual; en la actualidad, tanto los maestros con más años de servicio como los que tienen uno o tres años tienen un perfil de licenciatura. Los 19 (incluyendo al director) concluyeron la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI): ocho son pasantes, diez titulados y una tiene maestría.

Respecto a la pertenencia a alguna comunidad indígena, encontramos que todos los docentes son indígenas: 16 son del municipio

(84.2 por ciento) y el resto son de otros sitios; para 15 de ellos su primera lengua (L1) es el ngigua (78.9 por ciento), y en los otros dos casos su L1 es español: uno es náhuatl y otro es totonaco. El hecho de que todos los profesores tengan un origen indígena les permite integrarse de forma natural a la población de San Marcos Tlacoyalco; sin embargo, no por ello se dejan de presentar ciertos conflictos entre los profesores oriundos de la región y quienes no son de allí respecto al tiempo que le dedican a la escuela, ya que estos últimos en ocasiones son obligados a permanecer más horas en la institución.

En resumen, el colectivo docente tiene un perfil profesional acorde a la población con la que trabaja y una identidad indígena, lo que posibilita una práctica docente congruente con las necesidades contextuales. Esto se advierte en el reconocimiento de los padres:

Hay compañeros que han levantado e impulsado la escuela, lo que ha permitido que la gente nos reconozca, que crea que en realidad somos maestros, que hemos estudiado, que tenemos la capacidad de desenvolvernos profesionalmente y ya empezamos a tener más alumnado que la primera escuela del sistema monolingüe que todos preferían (profesor de 6°C).

Yo traigo a mis hijos aquí porque los maestros están preparados y tienen la misma cultura que nosotros, comprenden a los alumnos y les tienen paciencia, así sí aprenden los niños (madre 1).

Los maestros se profesionalizaron en el servicio, pero también en el trabajo en la propia escuela mediante las planeaciones, el trabajo académico y los CTE. Otras experiencias de capacitación han tenido impacto, como el caso de la profesora de 6ºA, quien ha participado en los talleres de la Red de Educación Intercultural Indígena de la Unión de Maestros de la Nueva Educación, donde se trabaja

una propuesta inductiva intercultural a partir de los saberes indígenas contextualizados. La profesora comparte con los demás docentes los planteamientos teóricos y prácticos de los talleres, lo que permite posicionar formas alternativas de trabajo:

Nuestra escuela implementa acciones que tienen que ver con la cultura y la lengua indígena, sin descuidar los contenidos nacionales; además trabaja la parte humana, se identifica con la comunidad, eso permite legitimidad, y como la mayoría somos de aquí, tenemos un compromiso fuerte con la comunidad. Nosotros nos quedamos después de clases para reuniones o con los alumnos que necesitan apoyo; también hacemos reuniones con los padres sábados o domingos y estamos decididos a mantener la lengua y las prácticas culturales de la comunidad... Yo, por ejemplo, llevo a los alumnos a la milpa y allí adquirimos muchos conocimientos (profesora de 6ºB).

A través del tiempo la institución se ha transformado; ha buscado su propia posición ante el Estado y la comunidad para conformar el *ethos* que la caracteriza a través de “un proceso de cambio, una construcción progresiva de estructuras, rutinas y prácticas” (Blanco, 2009: 678).

La elaboración de un registro histórico de la PJMMP nos permitió situar y entender el papel actual de la escuela como una “construcción social, que acumula una historia institucional y una historia social que le dan existencia cotidiana” (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 78), lo que le permite incidir en la realidad de la comunidad y, al mismo tiempo, ser interpelada por ella a pesar del fuerte aparato institucional que da línea a las acciones escolares, como veremos a continuación.

## LA ESCUELA SITIADA POR LOS REQUERIMIENTOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

En la Reforma Educativa del 2013, vigente en México hasta el 2018, se dio impulso a la “autonomía de gestión” de los centros educativos como una forma de renovar las prácticas de organización escolares para hacer más eficiente el trabajo docente y de gestión. El ámbito de competencia y los lineamientos se instituyeron a partir de diversos documentos oficiales como el ya derogado “Decreto por el que se reforman los artículos 3º y 73º constitucionales”, donde se señala la necesidad de:

Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (Cámara de Diputados, 2013a).

La función que se le otorgaba al colectivo escolar tenía que ver, además de resolver los problemas cotidianos, con dos aspectos materiales básicos para operar cualquier institución: el mantenimiento de la infraestructura y la compra de materiales. De esta manera, observamos un desplazamiento de sentido, de la autonomía, a la responsabilidad de proveer. Esto también comprometía a los padres de familia para que solventaran algunas necesidades de la escuela (mantenimiento de la infraestructura, servicios básicos y materiales educativos), cuestión que debería garantizar el Estado a cabalidad.

Otro instrumento reformado fue la LGE, que en el artículo 28bis señalaba:

Las autoridades educativas federal, locales y municipales... deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas para formular los programas de gestión escolar que tendrán como objetivos: I.- Usar los resultados de la evaluación...; II.- Desarrollar una planeación anual de actividades... y III.- Administrar en forma transparente y eficiente los recursos... y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (Cámara de Diputados, 2013b).

Lo anterior remitía a identificar a la escuela como un nodo de las acciones que la reforma planteaba y, de manera contradictoria, la autonomía se relacionaba con el cumplimiento de los objetivos mencionados. Este documento “orientaba” a las escuelas a realizar acciones concretas, es decir, les señalaba “qué hacer”: evaluar, planear y administrar gerencialmente los recursos de los padres o los que de manera “excepcional” —vía algún programa del Estado— se le otorgaban al centro educativo. Otros documentos, como las guías de los consejos técnicos y los lineamientos de los programas, daban indicaciones de “cómo hacerlo”, y orientaban la toma de decisiones. Todo se encontraba normado por las autoridades educativas, en un ámbito diferente a la propia escuela.

En el acuerdo 717 por el que se emitieron los lineamientos para formular los programas de gestión escolar (SEP, 2014b), el Estado desarrolló lo estipulado en los documentos antes mencionados; allí se considera que la función de la escuela es brindar un servicio, de manera que la autonomía de gestión se redujo a “gestión” como función técnica, más que para

construir un “bien común”, ejercicio social y ético que desde el derecho a la educación se le confiere a los procesos educativos (Tomasevski, 2002; Torres, 2006).

En este acuerdo, además, la referencia que se hacía a la capacidad de la escuela estaba focalizada en la capacidad-logro, donde la primera determinaba la segunda. Con ello se le otorgaba un peso sustantivo a los colectivos escolares como gestores y responsables de subsanar las problemáticas de los centros educativos, y de alcanzar los logros educativos planteados en las competencias y propósitos de los planes y programas de estudio de la SEP, todo ello a pesar de la desigualdad educativa en México, que determina, en casi todos los casos, el éxito para unos y el fracaso para otros (Ezpeleta y Rockwell, 1983; INEE, 2007; Muñoz, 1996; Reimers, 2000; Salinas, 2013).

La revisión de los documentos aludidos arriba muestra un control excesivo de la SEP a través de mecanismos que de manera permanente sitiaban la vida escolar y exigían información y rendición de cuentas: se creó, por ley, el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), además de la vigilancia de instancias intermedias (estatales y municipales) y padres de familia, que fueron piezas fundamentales para la transparencia en el manejo y aplicación de los recursos financieros. De esta manera, por normativa, los padres y las madres debían agruparse en torno a varias tareas: las correspondientes a la asociación de padres de familia, las de participación social y las de contraloría social, esta última con funciones de fiscalización.<sup>13</sup>

Se planteaba una gestión que, desde un esquema de organización y acompañamiento-vigilancia de la supervisión escolar, lejos de posibilitar la autonomía del colectivo desde la agencia, normaba el comportamiento de los centros escolares. La rendición de cuentas, aspecto cuya importancia no se cuestiona, ocupó el centro del quehacer administrativo

<sup>13</sup> El artículo 14 de la LGE, que se reformó en el 2013, señalaba que “las autoridades educativas deben promover la transparencia, vigilando que el director de cada plantel educativo rinda ante toda la comunidad escolar, un

y quitó tiempo al trabajo pedagógico debido a que el personal constantemente debía llenar y enviar formatos a diversas instancias de la SEP.

Esto, al parecer, podría transformarse con la Nueva Escuela Mexicana (propuesta educativa del actual gobierno), que modificó el artículo 3° constitucional para establecer que “el Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación” (Comisión Permanente del Honorable Congreso de la Unión, 2019), además de determinar la necesidad de fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad.

Respecto a los CTE,<sup>14</sup> que en la Reforma del 2013 trabajaron a partir de la Ruta de Mejora Escolar,<sup>15</sup> y elaboraban su planeación estratégica a partir de las guías que enviaba la SEP, ahora se rigen por el Programa de Mejora Continua, según estipula el reciente Acuerdo 12/05/19:

Dentro de los consejos técnicos escolares, se integrará un Comité de Planeación y Evaluación para formular un programa de mejora continua que contemple, de manera integral, la infraestructura, el equipamiento, el avance de los planes y programas educativos, la formación y prácticas docentes, la carga administrativa, la asistencia de los educandos, el aprovechamiento académico, el desempeño de las autoridades educativas y los contextos socioculturales. Dichos programas tendrán un carácter multianual, definirán objetivos y metas, los cuales serán evaluados por el referido Comité (SEP, 2019).

La Nueva Escuela Mexicana refiere el

interés de que el programa de mejora continua de cada escuela sea el espacio más importante para la toma de decisiones, y hace referencia a la participación corresponsable entre los diversos niveles de gobierno y los actores educativos de cada institución. Este cambio se dio al inicio del ciclo 2019-2020, como una transformación de la política educativa del gobierno en turno. Esta reforma aún está en esbozo, por ende, aún no es posible advertir su apropiación, resignificación y operatividad en los centros educativos.

Respecto de los planes de estudio, en la propuesta curricular 2016, vigente hasta el 2020, apareció el componente de “autonomía curricular”, al margen de los aprendizajes clave; en primaria podía trabajarse durante 11 por ciento del horario normal, mientras que las escuelas de tiempo completo tenían la posibilidad de emplear mayor tiempo en este componente. Además, se establece que dicha autonomía deberá “basarse en los lineamientos expedidos por la SEP en cuanto a temática y orientaciones” (SEP, 2016: 63). En la Nueva Escuela Mexicana, en cambio, se plantea que los clubes donde se desarrolla el componente de autonomía curricular serán opcionales, y que se otorgará libertad a los colectivos escolares para trabajar dichos contenidos.

Consideramos que no es problema que la SEP proponga formas de organización o lineamientos generales de trabajo en la organización escolar; el problema radica en que las propuestas se han impuesto sin permitir un proceso de reflexión crítico por parte de los docentes. De realizarse este proceso sería posible retomar, flexibilizar o rechazar tales propuestas, de manera argumentada y proponiendo algo mejor.

informe de actividades y rendición de cuentas al finalizar cada ciclo escolar” (Cámara de Diputados, 2013b:10).

<sup>14</sup> Los CTE son definidos por la SEP como “los órganos de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela, cuya función básica es diseñar y aplicar alternativas de mejora continua de los resultados educativos” (SEP, s/fb).

<sup>15</sup> El colegiado de profesores de las escuelas de educación básica realizaban hasta 2018 la Ruta de Mejora, que tenía que ver con la construcción de un plan de trabajo durante el ciclo escolar. Por ello iniciaban sus actividades en el mes de agosto elaborando su Plan de Mejora Escolar y posteriormente llevaban a cabo reuniones mensuales en CTE para informar, analizar y evaluar los avances respectivos. Sin embargo, a pesar de que el plan era realizado a partir de las necesidades educativas de cada institución, éste se estructuraba bajo lineamientos muy puntuales que determinaba la SEP.

Lo planteado hasta aquí nos permitirá situar las acciones de la PJMMP en las políticas de Estado en materia de autonomía de gestión, lo que presentaremos en el siguiente apartado; en él se podrán identificar los procesos de abyección —modo de reflexionar acerca del complejo conjunto de relaciones de inclusión y exclusión (Popkewitz, 2009: 21)— acerca de la política educativa y de la apropiación y resistencia del colectivo escolar al discurso institucional.

## PROCESOS Y SENTIDOS DE LA PARTICIPACIÓN EN LA PJMMP

En este apartado revisamos la forma en que la PJMMP se organiza, en función de sus prioridades y ante las normativas de regulación en que ha sido inscrita a través de las políticas educativas sexenales. Advertimos que, a través de la participación y gestión, la escuela logra una buena organización: “aquí trabajamos de manera colectiva, nos reunimos el director, profesores, los del comité y hacemos un análisis de cómo estamos, qué necesitamos, que haríamos para lograr lo que necesitamos o por dónde estaríamos caminando” (profesora de 6ºB).

Después de años de sortear condiciones precarias, el colectivo se ocupa, sobre todo, de los aspectos pedagógicos; además de la planeación escolar al inicio del ciclo escolar, en contenidos como la enseñanza del lenguaje (español), matemáticas y convivencia escolar,<sup>16</sup> se trabaja en las aulas la enseñanza del ngingua y la interculturalidad desde las prácticas sociales de la comunidad. Adicionalmente, los profesores producen materiales didácticos y textos breves escritos en ngingua.

Por otro lado, el colectivo escolar trabaja permanentemente por la mejora y mantenimiento del colegio. Respecto a los apoyos que tuvieron por parte de la SEP, la institución trabajó en diferentes momentos con el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica (PAREB), el Programa Escuelas de Calidad (PEC) y el Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo (PEEARE). Estos tres programas constituyeron un aliciente ante los requerimientos de la escuela, sin embargo, como se verá en las líneas que siguen, fueron insuficientes y se otorgaron según los tiempos de la SEP, y no según las necesidades de la escuela.

El PAREB fue un programa compensatorio que dio inicio entre 1994 y 1995, en las zonas rurales e indígenas del país. Distribuyó materiales y mobiliario escolar, apoyó en la construcción y rehabilitación de escuelas y capacitó a profesores, supervisores y directores (SEP, 1999). Con este programa, la escuela recibió materiales didácticos, útiles escolares y mobiliario.

El PEC<sup>17</sup> dio inicio en el 2001 y fue opcional. Los colegiados que participaron diseñaban un plan escolar que sometían a evaluación. Este programa fomentó la práctica de la planeación a nivel escuela bajo la rendición de cuentas. La PJMMP participó en dos ocasiones y los docentes refieren que aprendieron a realizar planeación estratégica, pero la experiencia no fue grata porque a cambio de los apoyos para material didáctico y equipo, el control fue excesivo.

Y respecto al PEEARE, tras el inventario de la infraestructura escolar realizado en el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (INEGI, 2014)

16 Al revisar la planeación estratégica de la PJMMP (ciclo escolar 2017-2018), no encontramos la recuperación de prácticas sociales, bilingüismo e interculturalidad, sin embargo, los docentes se organizan para trabajarlos por grados escolares, desde la planeación, elaboración de materiales y la puesta en práctica.

17 El propósito del PEC fue “contribuir a mejorar los resultados educativos, a partir de la transformación de las formas de gestión de las escuelas”. Este programa planteaba “un modelo de gestión escolar con enfoque estratégico en un marco de decisiones” (SEP, s/f a). El Modelo de Gestión Educativa Estratégica, del PEC, reconocía la gestión escolar como “el conjunto de labores realizadas por los autores de la comunidad educativa para generar las condiciones y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los propósitos de la educación básica” (Rendón, 2009: 46).

se identificaron las instituciones educativas con mayores carencias en infraestructura y posteriormente se les incluyó en el programa. Pero cuando se realizó el trámite para el otorgamiento del beneficio a las escuelas, la propia plataforma del programa determinó la necesidad específica, de manera que el director tuvo que aplicar el recurso asignado a esa necesidad en particular.

Este programa aportó financiamiento a las escuelas con mayores necesidades “para mejorar sus condiciones físicas y fortalecer su capacidad para ejercer su autonomía de gestión y alcanzar los objetivos planteados en su Ruta de Mejora” (SEP, 2014a). El recurso económico fue operado por el director de la escuela bajo la vigilancia y lineamientos de la SEP y los padres de familia (contraloría social). Si bien con este programa se intentaba subsanar una deuda social con las instituciones educativas marginadas, la gestión y verificación constituyeron una carga para los directivos que fueron los responsables de administrar los recursos, cuestión que les restó tiempo para el trabajo pedagógico.

En el caso de la PJMMP, el problema toral de la escuela, la escasez de agua, no se resolvió con el PEEARE. El colectivo buscó que se les autorizara a emplear el recurso que les había otorgado el programa para resolver ese problema, pero no les fue posible: “nosotros sufrimos históricamente de agua, entonces platicamos por qué no se hacen unos baños ecológicos con el recurso del PEEARE, pero eso no se nos permitió, los del programa dijeron es esto y esto. ¿Cuál autonomía?” (profesora de 6ºB).

Por ello se buscó otra opción: “estamos gestionando lo del agua porque no hay, entonces se acordó con las autoridades que si los 385 padres de familia pagan el agua de sus predios, van a priorizar que llegue a la escuela” (director). Esta forma de negociar rebasa el espacio de la escuela, pues condiciona la solución de un problema escolar al cumplimiento del pago del agua de cada familia, es decir, a

un aspecto que escapa a las posibilidades del centro educativo.

Más allá de los programas mencionados, que se instauran o ratifican según las políticas sexenales en turno, la participación del director, los docentes y los padres de familia es continua y permite mejorar las condiciones de la escuela de manera integral, responsable y comprometida desde acciones enmarcadas en lo político:

La identificación con la gente en cuanto a cosas del bien común nos mantiene unidos. Los maestros de acá actualmente somos bien aceptados, porque han visto nuestra responsabilidad con la escuela. Yo puedo estar con un padre hasta las siete de la noche, lo mismo hago visitas domiciliarias; y para tomar decisiones lo hacemos de manera colegiada. Si vamos a hacer un evento de infraestructura, social o académico, nos reunimos después del horario de clases en el auditorio, nos organizamos, planteamos la situación del problema y buscamos las soluciones y también involucramos a los padres de familia, participamos en corto con los integrantes de los comités y después hacemos la asamblea para llegar a acuerdos. Así se toman las decisiones y todos nos comprometemos (director).

Los programas de la SEP han intentado paliar de manera momentánea deficiencias históricas sin hacer un seguimiento, a pesar de que las escuelas requieren de presupuesto permanente para operar. Dado que no se tiene la seguridad de contar con ello, los padres se han visto apremiados a contribuir económicamente para solventar los requerimientos básicos de la institución.

En estas circunstancias, observamos dos aspectos que generan que el colectivo trabaje para el bien de la escuela: 1) la necesidad de subsanar los requerimientos básicos de la escuela los ha obligado a actuar para mejorar las condiciones de trabajo; 2) la presencia de un componente étnico importante en la forma de organización



tradicional. En este último aspecto encontramos una visión del mundo que inscribe a los sujetos en un reconocimiento comunitario que propicia la actuación en conjunto.

A partir de lo anterior, intentamos identificar la noción que estos actores sociales tienen sobre autonomía de gestión y encontramos que la refieren en ngigua como *shun’llishiani para kanshina, para it’chan’yau suntena gata’nunde ti ji’i* (“lo realizaremos para todos, para que todos estemos mejor en esta tierra”). Desde esta construcción epistémica, la acción se realiza de manera colectiva y su efecto repercute en todos; el actuar es una responsabilidad que se adquiere por ser parte de este mundo. En el Cuadro 1 presentamos algunas ideas relacionadas con esta concepción.

La identidad étnica permea en esta escuela y contribuye a crear un clima de trabajo y

colaboración que sostiene una identidad institucional, ya que la mayoría de los maestros, los padres y los alumnos son ngiguas; esto les permite mirar la organización escolar desde sus parámetros culturales, respetando la normativa institucional. Esto, por supuesto, no elimina algunas resistencias de padres de familia que se mantienen alejados y no se comprometen, sin embargo, la mayoría los orilla a cumplir con lo estipulado en las asambleas de la escuela.

Una acción simbólica que marca pautas de convivencia y colaboración en la institución está representada por los valores que aparecen en una pared en el patio de la escuela, escritos en ngigua, a manera de guía para la interacción, el respeto y la participación que debe prevalecer en la institución (Cuadro 2).

Tabla 1. Palabras ngiguas relacionadas a la autonomía de gestión

Ngigua	Traducción al español	Descripción	Uso
<i>Shun’llishiani</i>	Realizar, hacer	Realizar alguna actividad	Cuando se hacen faenas en la escuela
<i>Nyau suntena</i>	Estar bien, sentirse bien	Estar bien mediante la manera de vivir	Realizar una actividad para solucionar algún problema que nos afecta
<i>Sanlliani</i>	Solicitar	Solicitar algo que sea requerido	Cuando se requiere un material para cubrir alguna necesidad
<i>Nyau see’e</i>	Mejorar como condición humana	Preocuparse por el buen estado de lo que se tenga	Cuando se realiza algo y se complementa para mejorarlo

Fuente: elaboración propia en colaboración de Ana López a partir de entrevistas al director y profesores.

Cuadro 2. Valores que rigen la convivencia en la escuela JMMP

Ngigua	Traducción al español	Descripción
<i>Jian nche’e</i>	Honestidad	El que hace bien las cosas sin hacer trampa
<i>Ndajona</i>	Generosidad	Dar sin importar recibir algo a cambio
<i>Dithikao</i>	Lealtad	Obedecer y no traicionar la confianza
<i>Ye’ini</i>	Equidad	Ayudar por igual a las personas
<i>Tsengijnani</i>	Solidaridad	Ayudar a quienes lo necesiten
<i>Xra je’o</i>	Igualdad	Respetarnos entre hombres y mujeres de la misma manera
<i>Ndakua nche’e</i>	Responsabilidad	Demostrar una actitud firme en las cosas que se presenten
<i>Thinxin</i>	Tolerancia	Comprender y saber escuchar
<i>Nchao sikauna</i>	Respeto	Convivir como hermanos y llevarse bien

Fuente: elaboración propia en colaboración con Ana López a partir de lo inscrito en una pared de la institución y de la entrevista con el director.

Los valores son entendidos como *tsjedue'ena thi xraxauna ko thi sinthu'una, ruthjue'ena ko sayakuena kain thi jii ngata'a nunthe ji'i, ko jaña icha see sintecho kaini chujniana* (“reflexionemos en lo que hacemos, tenemos que cuidar todo lo que hay en nuestra tierra y apoyarnos unos a los otros y así viviremos mejor”). Desde este postulado, el registro de la autonomía de gestión, al parecer, tiene que ver con la manera en que se participa para actuar correctamente por el bien común. La organización y toma de decisiones no es la finalidad, es el medio que permite vivir bien al tratar de estar en comunión con los otros.

Esta manera de ver y estar en el mundo repercute en la escuela como forma cultural de actuar. Así, el modo de ser del colectivo ngigua tiende a recuperar, desde su visión del mundo, las acciones que demanda la estructura y normativa institucional, en ocasiones entre tensiones y contradicciones. En este sentido, los profesores se mantienen insertos en dos formas de pensar la organización y la gestión; en algunas ocasiones encuentran coincidencias, pero en otras no, lo que repercute en la toma de decisiones.

Al ser interpelados por el discurso de la SEP, asumen que la autonomía de gestión tiene que ver “con la capacidad de un logro”; “la oportunidad y decisión para actuar”; “acciones para mejorar la escuela”; “fortalecer el funcionamiento”; “libertad de ordenar procesos de mejora que contribuyan y apoyen a la dirección y al control de acciones”; y “realizar los programas emprendidos por las autoridades”.<sup>18</sup>

Las ideas referidas por los profesores se circunscriben en la eficiencia y la mejora de los procesos. Incluso la última referencia muestra una subordinación a la autoridad. Con ello advertimos que la política educativa se posicionó en el discurso de los maestros, quienes identificaron en el acuerdo 717 “normas a seguir para fortalecer la autonomía de gestión

de las escuelas”, cuestión que se contradice con la propia noción de autonomía como capacidad de agencia del colectivo escolar y con la concepción ngigua.

Pero también reconocen que la política institucional que operaba a través de lineamientos y demandas los abrumaba, y que la reforma del 2013, lejos de eliminar procesos burocráticos, los obligaba de manera permanente a realizar trámites administrativos. Por ello, los profesores señalan: “teníamos que estar subiendo evidencias, llenando formatos, todo el tiempo estábamos con lo administrativo, no había respiro, parece que no nos tenían confianza, el control era permanente” (profesora de 3°C). Y al hacer una retrospectiva de la forma en que han trabajado como grupo académico refieren:

[Anterior a la reforma del 2013] trabajábamos según las necesidades y requerimientos; nuestro interés se orientaba en lo educativo y sobre ello resolvíamos los problemas que teníamos, a lo mejor no tan planeado. Después, [con la reforma del 2013] hubo más control para hacerlo, nos decían cómo, estaba más organizado, lo malo era todo lo administrativo, era mucho y no respetaban la forma en que queríamos hacer las cosas (profesora de 5ªA).

El control de la SEP limitó las acciones autónomas que hubieran permitido un verdadero proyecto educativo propositivo; de esta manera, la escuela, como institución del Estado, funcionó desde normativas dictadas en la SEP, pero en los intersticios de lo político se fue construyendo socialmente desde el registro de la identidad ngigua.

Nosotros podemos tomar decisiones que creemos adecuadas aunque no estén permitidas por la SEP. El primero de noviembre decidimos no venir a trabajar porque los niños no vienen, pero quedamos en reponer un sábado.

<sup>18</sup> Las respuestas son del cuestionario aplicado a los profesores y no se les pidió su nombre.

Si hubiera venido una autoridad, nos ampara un oficio firmado por todos, hasta los padres firmaron (profesora de 6ºB).

Esta decisión implicó un desacato a la autoridad, sin embargo, todos tuvieron tiempo para realizar las actividades de Todos Santos, cuestión que los cohesiona con su comunidad; la escuela trabajó el sábado con la asistencia de todos los estudiantes (los padres se habían comprometido a llevarlos), lo que funcionó mejor, ya que el primero de noviembre sólo hubieran estado los profesores. Estos intersticios contruidos desde la asamblea, a través del ejercicio de lo político, permiten dar rostro y corazón a la escuela del pueblo a pesar de los controles marcados por la política de Estado.

## CONSIDERACIONES FINALES

El devenir de la PJMMP nos permite advertir la política educativa bilingüe e intercultural en México y la expansión del sistema de educación indígena en el estado de Puebla. La primera se ha determinado desde la dirección general de educación indígena e impacta de manera compleja en la escuela. Esta política abrevó del discurso de los estudios interculturales que se han constituido de forma transnacional, es decir, se han recuperado cuerpos teóricos contruidos en otros países que a menudo han acabado confundiendo lo que se entiende por educación intercultural y lo que las propias instituciones y sus actores denominan intercultural (Dietz y Mateos, 2011). Aunado a esto, en las escuelas se privilegia el empleo de planes y programas nacionales. Con todo ello, de manera compleja y entre tensiones y contradicciones, la PJMMP se encuentra en proceso de apropiación reflexiva de lo intercultural y de revitalización lingüística, producto de la formación y de las experiencias, tanto institucionales como alternativas, de sus miembros.

Respecto a la expansión del sistema de educación indígena en Puebla, ésta se ha realizado a partir de usos y costumbres y no por una planeación respecto a la demanda educativa. En este tenor, los supervisores o jefes de sector, que son los mandos bajos del sistema, han incrementado el número de instituciones educativas y maestros. Esto no está mal si consideramos que ellos conocen y han vivido la realidad y necesidades en materia educativa de las comunidades indígenas; sin embargo, consideramos que esta expansión se ha realizado al margen de la responsabilidad y planeación de la SEP, lo que propicia una historia de carencias en todos los sentidos<sup>19</sup> y, consecuentemente, una evidente desigualdad educativa.

Debe reconocerse que “las políticas del Estado sostienen y delimitan a la institución escolar... [y que] su intencionalidad se traduce en normas para regir y unificar su organización y actividades, definiendo contenidos de la tarea central, asignando funciones, ordenando, separando y jerarquizando” (Ezpeleta y Rockwell 1983: 71, en referencia a Popkewitz, 2009). En este sentido, la *autonomía de gestión escolar* planteada en la reforma educativa del 2013 fue un oxímoron, es decir, el sentido opuesto entre la noción misma de autonomía de gestión —entendida como la agencia del colectivo educativo para tomar decisiones fundamentales sobre la orientación, sentido y prospectivas respecto a la formación de sus estudiantes—, frente a la forma en que se instituyen los procesos escolares a cargo de la SEP al normar, organizar y regir la vida de las escuelas.

No obstante dicha contradicción, la autonomía de gestión inscrita en el control de la SEP se volvió una realidad debido al ejercicio persuasivo del poder estatal que logró posicionar su discurso “en el terreno de los sentidos compartidos, de las concepciones del mundo, como ordenamiento de la realidad” (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 71).

<sup>19</sup> El trabajo docente como profesora y directora en escuelas de educación indígena en el estado de Puebla y mi contacto actual con estudiantes de la LEPEPMI me permiten identificar la recurrencia de esta situación.

En este contexto, lo político, como motor de la agencia que se sostiene en tácticas intersticiales que abrevan en la visión comunitaria, logra superar la total apropiación de lo prescrito de la política educativa al configurar una trama escolar en la que la organización, la participación, la toma de decisiones y la responsabilidad van más allá de las demandas administrativas de la SEP. Con ello, el colectivo escolar ha encontrado el sentido que tiene su institución y de esta manera ha ido edificando su función social.

Lo importante es que la actual reforma educativa, sustentada en la Nueva Escuela Mexicana y su planteamiento de la participación corresponsable, permita la articulación plena de la escuela, la familia y la comunidad de manera que este colectivo escolar, desde la reflexividad, pase de la gestión como una acción enmarcada en parámetros instituidos, hacia un proceso gestionario autonómico de la educación, como propuesta ética y política, situada en relación abierta y contemporánea con lo *ngig*ua.

## REFERENCIAS

- BLANCO, Emilio (2009), "Eficacia escolar y clima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares", *Estudios Sociológicos*, vol. 36, núm. 80, pp. 671-694.
- BUENFIL, Rosa Nidia (2003), "Lo político, la política y las tácticas intersticiales", en Alicia de Alba (coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación: perspectivas nacionales y regionales*, México, COMIE, pp. 389-420.
- CASTORIADIS, Cornelius (1989), *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets.
- DÍAZ, Floriberto (2001, 11 de marzo), "Comunidad y comunalidad", *La Jornada semanal*, en: <http://www.jornada.unam.mx/2001/03/11/sem-comunidad.html> (consulta: 5 de abril de 2018).
- DIETZ, Gunther y Laura Mateos (2011), *Interculturalidad y educación. Interculturalidad en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP-CGEIB.
- DUBET Francois y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, México/Barcelona, Losada.
- EZPELETA, Justa y Elsie Rockwell (1983), "Escuela y clases subalternas", *Cuadernos Políticos*, núm. 37, pp. 70-80.
- GEERTZ, Clifford (1989), *El antropólogo como autor*, Madrid, Paidós.
- Gobierno de México-Cámara de Diputados (1833), "Las Leyes y Reglamentos para el arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito Federal", *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, México.
- Gobierno de México-Cámara de Diputados (1867), "Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal", *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, México.
- Gobierno de México-Cámara de Diputados (2013a), "Decreto por el que se reforman los artículos 30. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 30. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, México.
- Gobierno de México-Cámara de Diputados (2013b), "Ley General de Educación", *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, México, DOF.
- Gobierno de México-Comisión Permanente del Honorable Congreso de la Unión (2019), "Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa", *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, México.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (s/f a), "Historia del Programa Escuelas de Calidad", en: [http://docente.dtesepyc.gob.mx/system/files/historia\\_del\\_pec.pdf](http://docente.dtesepyc.gob.mx/system/files/historia_del_pec.pdf) (consulta: 18 de abril, 2015).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (s/f,b), *La escuela al centro. Un nuevo esquema de organización y acompañamiento para las escuelas de educación básica*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1999), *Perfil de la educación en México*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014a), Acuerdo 28/12/14 Por el que se modifican los Lineamientos de Operación del Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo, *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, México.

- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014b), "Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar", *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, México.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016), *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019), "Acuerdo número 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación", *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, México.
- GÓMEZ, Marcela, Liz Hamui y Martha Corenstein *et al.* (2013), "Huellas, recortes y nociones ordenadoras", en Marcela Gómez y Corenstein Martha (coords.), *et al.*, *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, UNAM-FFL, pp. 33-65.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2014), *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica*, Aguascalientes, INEGI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2007), *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*, México, INEE.
- MARCHART, Oliver (2009), *El pensamiento político posfundacional*, México, FCE.
- MARTÍNEZ, Jaime (2002), *Comunalidad y autonomía*, en [http://www.era-mx.org/Estudios\\_y\\_proyectos/RecupBosq/Comunalidad\\_y\\_Autonomia.pdf](http://www.era-mx.org/Estudios_y_proyectos/RecupBosq/Comunalidad_y_Autonomia.pdf) (consulta: 5 de abril de 2018).
- MARTÍNEZ de la Escalera, Ana-María (2016), "Vocabulario de la política", México, UNAM-FFL/APPEAL (mimeo).
- MCLAREN, Peter (2005), *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI.
- MOUFFE, Chantal (2011), *En torno a lo político*, Buenos Aires, FCE.
- MUÑOZ, Carlos (1996), *Orígenes y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*, México, FCE.
- POPKIEWITZ, Thomas (2009), *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, Madrid, Morata.
- PUIGGRÓS, Adriana (1988), *La educación popular en América Latina*, México, Nueva Imagen.
- REIMERS, Fernando (2000), "Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. 30, núm. 2, pp. 11-42.
- RENDÓN, Javier (2009), *Modelo de gestión educativa estratégica*, México, SEP.
- RODRÍGUEZ, Pedro (1986), "Expansión y crisis de la educación primaria en México. Una visión histórica", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. 16, núm. 3-4, pp. 157-176.
- SALINAS, Bertha (2013), "Introducción", en Bertha Salinas (coord.), *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*, México, ANUIES/COMIE, pp. 19-45.
- TOMASEVSKI, Katarine (2002), *Contenido y vigencia del derecho a la educación*, San José (Costa Rica), Instituto Interamericano de Derechos Humanos, en: [https://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/Interno/BD\\_1231064373/Contenido%20y%20vigencia](https://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/Interno/BD_1231064373/Contenido%20y%20vigencia). (consulta: 30 de junio de 2017).
- TORRES, Rosa María (2006), "Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela", ponencia presentada en el simposio "Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos", Barcelona, Diputación de Barcelona.
- VASILACHIS, Irene (2006), "La investigación cualitativa", en Irene Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, pp. 23-65.
- WOODS, Peter (1998), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós.