

Desafíos de la enseñanza del español en un contexto indígena: reflexiones desde la política educativa

Challenges of teaching Spanish in an indigenous context: reflections from educational policy

Héctor Hugo Rodas Moreno¹ y María Elizabeth Moreno Gloggner²

Resumen: Este texto es una reflexión en torno a la política educativa actual. Se enmarca dentro del campo de los Estudios Regionales para abordar las experiencias pedagógicas de docentes de español en la educación secundaria en Chiapas. Tiene como propósito reflexionar sobre la política educativa que adaptan los docentes en sus contextos laborales. La práctica docente representa un desafío, pues los docentes laboran en contextos con alto rezago social. No se habla español como lengua materna, en tanto que el plan y programas de estudios orientan los contenidos y la enseñanza en español.

Abstract: This text is a reflection on the current educational policy. It is part of the field of Regional Studies to explain the pedagogical experiences of teachers of Spanish in secondary education in Chiapas, Mexico. Its purpose is to reflect on the educational policy that teachers are adapting in the contexts of action. The teaching practice represents a challenge, since teachers work in contexts with high social gap. Spanish is not spoken as a mother tongue, while the curriculum and study programs guide the content and the teaching itself in Spanish.

Palabras clave: Política educativa; Experiencias pedagógicas; Rezago social; Contexto indígena.

Introducción

Si bien en el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se reconoce que el país tiene una composición pluricultural que se basa en sus culturas indígenas, poco se ha reflejado en las políticas que se implementan a nivel nacional. Los estados en que existe mayor presencia de grupos indígenas resultan ser los que presentan mayores índices de rezago social y pobreza extrema. También reflejan altos índices de analfabetismo y fracaso escolar (INEGI,

¹ Doctorante en Estudios Regionales, Universidad Autónoma de Chiapas, Problemas Educativos Regionales, huellasdejaguar@hotmail.com

² Doctora en Estudios Regionales, Universidad Autónoma de Chiapas, Problemas Educativos Regionales, memoremx@yahoo.com.mx

2010; CONAPO, 2010; SEP, 2010). Por su parte, la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI) contempla en su primer artículo que esta ley es de orden público, interés social y de observancia general en todo el país en materia de protección y respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (Diario Oficial de la Federación, 2003).

Así, en lo que respecta a leyes y reglamentos notamos el reconocimiento que se hace de la diferencia en la composición lingüística y cultural del país; sin embargo, la ausencia la hallamos en la implementación de esas leyes. México ha avanzado mucho en la política del reconocimiento, pero poco en ejercicio de ella. No se nota en las acciones ni se reflejan en las estadísticas. Lo que indica que existe un desfase entre la política y la aplicación de la misma, encaminadas a atender dicha diversidad.

El presente trabajo se desprende de la reflexión sobre la política educativa actual en un apartado del proyecto de investigación titulado *Experiencias de enseñanza de la asignatura de español en el contexto indígena*. Tiene como propósito analizar la procedencia de las ideas centrales de la política educativa en México, y cómo ha sido atendida ésta. La política educativa en el país plantea un reconocimiento pero en su ejercicio pierde el sentido original. Así, la práctica docente en forma de narrativas se vuelve fundamental para dar cuenta de cómo se vive el proceso de enseñanza en un contexto que parece estar al margen del ejercicio de la política, o bien reproduciéndola.

Recomendaciones internacionales, fuente de las políticas educativas en México

“La educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, 1997, p. 7). Así comienza uno de los textos más influyentes de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO. Texto que orienta las políticas en materia de educación de los distintos países miembros. Basta con revisar el segundo párrafo del artículo 3º de la Constitución Política de México para darse cuenta de ello:

la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y

en la justicia (Diario Oficial de la Federación, 2017a, p. 5).

De este artículo constitucional derivan leyes secundarias como la Ley General de Educación (LGE), documento que retoma muchas recomendaciones del informe de la UNESCO. Una de las ideas centrales retomadas es la tensión local-global que ha de superarse: “convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades de base” (Delors, 1997, p. 11). Uno de los grandes retos para el estado mexicano es materializar esta idea presente en los marcos jurídicos. Al menos en educación se ha recorrido ya un considerable trayecto desde que se retomaron estos lineamientos y se plasmaron en documentos legales. Diversas políticas educativas se han aplicado para atender la diversidad lingüística y cultural sin que ello implique cambios considerables. Por el contrario, se ha puesto en riesgo a los otros, pues han perdurado las políticas integradoras y asimilacionistas.

Existe todo un apartado en la Ley General de Educación en materia de equidad, sin embargo se ve el sesgo paternalista de afán compensatorio. Además, la política en materia de diversidad lingüística y cultural en general, y educativa en particular, tiende más a promover el reconocimiento que a implementar programas que atiendan de raíz el problema. Esto implica una atención multidimensional, pues la tensión local-global no es sólo un problema cultural o educativo, sino económico y social, tal como tratará de explicarse en este trabajo y en la investigación una vez que se concluya.

Otro aspecto recuperado en este documento es lo referente a la participación social en la educación. Todo el capítulo VII de la LGE atiende este rubro, pero va en otro sentido, en el de vigilancia, no en el de participación como originalmente se plantea en el texto de Delors (1997). Si bien este autor menciona que los padres de familia y la comunidad deben involucrarse en la experiencia educativa de los niños, en la LGE esta idea aparece explicitada en derechos y obligaciones de los padres de familia. Se les atribuye funciones tutelares de la práctica docente, y no tanto del aprendizaje de los estudiantes. En la LGE se ve más orientado a vigilar la enseñanza y no el aprendizaje. Además, la ley instruye a las autoridades de las escuelas a crear la figura representativa de consejos de participación social a nivel municipal, estatal y nacional (Diario Oficial de la Federación, 2017b). Hay que destacar que esta figura sólo se halla en el documento,

pues no se han conformado al menos en Chiapas.

Se retoma lo anterior en el sentido de que para Delors (1997) la comunidad local (padres de familia, directivos y maestros), es un agente que garantiza el éxito al implementar una política o su reforma. El segundo agente es la autoridad pública y el tercero es la comunidad internacional. Existe un énfasis importante en la figura del docente y al respecto el texto menciona que debe dotarse “al sistema de enseñanza no sólo de maestros y profesores adecuadamente formados, sino también de elementos necesarios para impartir una enseñanza de calidad: libros, medios de comunicación modernos, entorno cultural y económico de la escuela, etc.” (Delors; 1997, p. 25). Al respecto hay que decir que el discurso político y los documentos legales atienden esta demanda, sólo que no llega a todas las escuelas del país. Se rompe con el lineamiento de equidad, pues las escuelas más equipadas suelen ser las ubicadas en el centro y las menos favorecidas las de la periferia (Brumm, 2010).

Otra fuente que nutre a la política educativa mexicana es el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, mejor conocido como TERCE por sus siglas (Treviño, Villalobos y Baeza, 2016). Destaca la definición de política educativa: “son herramientas que poseen las autoridades para generar cambios en los sistemas escolares que permiten mejorar las oportunidades de aprendizaje y de los estudiantes y garantizar el Derecho a la Educación para todos en la región” (Treviño, Villalobos y Baeza, 2016, p. 26). Para este fin los autores de este informe argumentan que para el éxito de una política educativa se necesita evidencia empírica que auxilie en la comprensión de las diversas realidades. Proponen entonces, reflexionar sobre la importancia de la evaluación en la configuración de políticas y su implementación.

Al respecto los autores señalan que

las evaluaciones han mostrado consistentemente que, al completar la educación primaria, existen grandes desigualdades de aprendizaje entre los estudiantes (...) estas desigualdades educativas están marcadas por las disparidades sociales, ya que consistentemente las evaluaciones han mostrado que el nivel socioeconómico de los estudiantes es el principal predictor que explica la diferencia promedio de rendimiento académico entre escuelas. En otras palabras, los resultados promedio en una escuela están estrechamente ligados al origen social de los estudiantes que atiende (Treviño,

Villalobos y Baeza, 2016, p. 29).

Sin embargo, en el caso de México las evaluaciones han estado centradas en el aprendizaje de los estudiantes y en el nivel de conocimiento de los profesores. La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), por ejemplo, se centran en obtener datos de tipo cognitivo que generalizan de manera cuantitativa. Por su parte, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), dirige sus instrumentos de evaluación a medir grados de conocimiento en los docentes o aspirantes para el puesto. En resumen, el tipo de evaluación que se aplica en México de ninguna manera se retoma en el sentido que refiere el TERCE. Es más, los resultados no han sido usados como insumos para el análisis y mejora del sistema educativo, sino para evidenciar y enjuiciar a los docentes.

Entender la política como desafío implica tomar en cuenta cómo se organiza la educación. El sistema educativo se enmarca en un contexto nacional con características diversas en el caso de México. Según el artículo 2º constitucional, México es un país pluricultural, cuya riqueza se sustenta en los pueblos indígenas. Así que el éxito o fracaso de una política tiene qué ver con las especificidades del contexto en que se aplica. Otro marco que se halla al interior del contexto es el que delinea los atributos del sistema educativo, es decir, características que lo estructura, tales como las normas, políticas y programas que lo rigen. Este marco está más orientado a las disposiciones y atribuciones que la institución tiene sobre la educación. Aquí se encuentran lineamientos para los profesores, para los administradores y para los alumnos: normas de trabajo, formación docente, planes y programas, etc. En el centro se encuentra un marco de actuación y aplicación que es la escuela. Aquí “deben materializarse los objetivos de las políticas educativas” (Treviño, Villalobos y Baeza, 2016, p. 32). Es el espacio donde se pone a prueba y se evidencian las políticas, pues el discurso legal se vuelve praxis.

Siguiendo el orden de ideas anterior, en el caso mexicano se han aplicado políticas históricamente que han tendido al fracaso. Al menos si se revisan periodos anteriores es evidente que para la atención del contexto indígena han sido aplicadas diversas políticas y sus resultados son poco satisfactorios. Basta observar las bases de datos de las estadísticas del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) o del Consejo Nacional de Población (CONAPO), entre otras,

para darse cuenta que los porcentajes respecto del abatimiento del rezago social y marginación han tenido un incremento minúsculo. Lo que sí puede notarse es que los tres estados con mayores índices en estos rubros se han mantenido históricamente, sólo moviéndose entre sí, pero de ninguna manera sobrepasan los tres primeros lugares a nivel nacional. Chiapas, Oaxaca y Guerrero son los estados que se disputan el tercer lugar, no ya el primero porque éste representa el lugar más bajo. Estos estados comparten muchos rasgos comunes: topografía, dispersión, diversidad lingüística y cultural, entre otros.

Si bien el eje rector de las políticas educativas en México es la diversidad sociocultural, ésta sólo se atiende en el sentido del reconocimiento. Como ya se ha señalado, este reconocimiento es reiterativo en la Constitución y en las leyes secundarias emanadas, sin embargo las evidencias estadísticas revelan el fracaso. Con todo, es preciso cuestionar ¿cómo se está concibiendo el contexto indígena desde la política educativa? Es decir, ¿como un lastre para el desarrollo económico y social, un museo que hay que conservar o ciudadanos del mundo? De ahí que

los fines de la educación no siempre son los mismos, cambian en el tiempo porque están estrechamente ligados al tiempo de hombres y de sociedad que se pretende formar. Las expectativas que se asignan a la educación en los distintos proyectos dominantes se expresan en la orientación y contenido de la política educativa, entendida como un conjunto de decisiones (lineamientos declarativos y descriptivos) tomadas por el Estado, para orientar la práctica educativa en contextos específicos (Vázquez Olivera, 2015, p. 94).

La educación entonces se vuelve un mecanismo de control social. Constituye una herramienta para regular y dirigir el tipo de ciudadano que quiere formar. Obedece a una dinámica económica global, de tal manera que se ve en la educación el sistema ideal para insertar a estudiantes en la racionalidad hegemónica como “consumidores o potencial fuerza de trabajo” (Vázquez Olivera, 2015, p. 99). De ninguna manera representa ese instrumento que promovería la paz, libertad y justicia social presente en los ideales de la UNESCO.

Aún hay resabios homogeneizadores del proyecto modernizador en la educación en

México. Basta revisar el Plan de Estudios de la Educación Básica 2011, cuya pretensión era justificar en el nivel secundaria la ausencia de contenidos regionales, y la desatención a contextos indígenas. Se basó en fragmentar la educación básica en cuatro niveles subsecuentes: tres años de preescolar (nivel 1), tres primeros años de primaria (nivel 2), últimos tres años de primaria (nivel 3), y tres años de secundaria (nivel 4). Se interpreta que la articulación obedece a que en los tres primeros niveles, en caso de que las escuelas se ubicaran en zona indígena, los estudiantes transitarían de la lengua indígena al español, ya que en el último nivel la enseñanza es únicamente en el idioma oficial.

La intención de la política educativa se apega y responde a lineamientos hegemónicos. El Estado implementa “cada vez nuevas estrategias institucionales para lograr su anhelo original, homogeneizar e integrar a los grupos, convirtiendo con ello la ficción nacionalista en realidad nacional” (Dietz, 2012, p. 118).

La congruencia de las leyes

En el inciso C de la fracción II del artículo 3º constitucional se menciona que la educación “contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y el respeto por la diversidad cultural... evitando privilegios de razas...” (Diario Oficial de la Federación, 2017a, p. 5). Luego esta fracción es relacionada con la siguiente que menciona que para dar cumplimiento de todos los incisos contenidos en la fracción anterior, el ejecutivo federal determinará los planes y programas a nivel nacional pero tomando en cuenta la opinión de los gobiernos estatales. Se entiende lo anterior como contenidos regionales que los gobiernos estatales aportarán a nivel federal para poder ser tomados en cuenta (Diario Oficial de la Federación, 2017b). Esto se explica en otro documento que se desprende de este artículo llamado Ley General de Educación (LGE) de 1992, y reformada en 2013. En este documento podemos leer que, en su artículo 2º, párrafo 2, “la educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura” (Diario Oficial de la Federación, 2017b, p. 1).

Por su parte, la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLP) contempla en su artículo 11 que

las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la

población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2015, p. 3).

La fracción IV del artículo 7º de la LGE actual menciona que “los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español” (Diario Oficial de la Federación, 2017b, p. 2). Luego más adelante en el artículo 38 de esta misma ley, dice que

La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa... Para el caso de los servicios educativos correspondientes a los tipos medio superior y superior, las autoridades educativas promoverán acciones similares (Diario Oficial de la Federación, 2017b, p. 20).

Como hemos podido observar, las leyes han sido armonizadas y no presentan contradicciones ni superposiciones. Es claro que la LGDLPI y la LGE se desprenden del artículo 2º y 3º constitucionales. Se puede decir que desde la política, entendida ésta como “curso de acción, (que) puede tomar la forma de una ley, de un estatuto, de una norma, de una regulación, o de un orden emanado de la racionalidad técnica atada a un cálculo costo-beneficio” (Cruz Pineda, 2013, p. 39), existe lógica y consistencia interna.

La discrepancia entre las leyes y la realidad

Ahora bien, las políticas deben enfocarse en un problema y dimensionarlo de tal manera que se valoren técnicamente. Esto implica planear y ejecutar acciones para su atención y resolución. Desde el ámbito educativo, como ya se mencionó antes, las políticas son consideradas herramientas que las autoridades usan para generar cambios y garantizarlos (Treviño, Villalobos y Baeza, 2016). La política entonces, debe entender como la herramienta de cambio y mejora que debe garantizarse. Es necesario analizar cada una de estas palabras, pues cambiar para mejorar

implica asegurar. Lo planteado en las leyes que emanan de una política debe respaldar que esos cambios y mejoras se realicen. Además de debe generar cambios sustanciales que han de reflejarse en las estadísticas y en la propia realidad.

Existen muchas discrepancias en torno a la estructuración, ejecución y éxito de una política. Por un lado no se toma en cuenta las condiciones culturales y lingüísticas en el aspecto técnico de la política, específicamente cuando se estructuran los planes y programas que emanan de las leyes provenientes de la política educativa actual. Tal como vimos en el apartado anterior, las leyes están armonizadas y proyectan reconocimiento e inclusión, pero en el caso de la educación secundaria que está contemplada no sólo como obligatoria sino como educación básica, esos contenidos y metodologías que la hacen inclusiva no se hallan presentes en los programas de estudio. Dichos programas de las asignaturas son homogéneas en todos los estados del país. Se enseña lo mismo en el norte de México que en el sur, a hablantes de español como a hablantes de alguna lengua indígena.

De manera general, el perfil de egreso de la educación básica determina qué tipo de alumno se espera formar a lo largo de los tres niveles que la componen (Secretaría de Educación Pública, 2011a). Contempla tres razones: definir el tipo de ciudadano a lo largo de la educación básica, ser un referente común para la definición de los componentes curriculares, y ser un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo. Por tanto, al concluir la educación básica, cada alumno debe tener ciertas características enunciadas en la lista de perfil de egreso. En el inciso “a” de esta lista, se menciona: “utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactúa en distintos contextos sociales y culturales; además posee herramientas básicas para comunicarse en inglés” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 43). Al desplegar el mapa curricular, una nota al pie de página aclara que “para los alumnos hablantes de lengua indígena, el español y el inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 45).

Hasta aquí hemos dado un panorama global de la educación básica en cuanto a los rasgos del perfil de egreso. Notamos que hasta aquí se contempla la inclusión y desarrollo de la lengua indígena. Aunque se habla de la educación básica en general, tenemos presente que se compone de tres niveles que ya hemos mencionado. El plan de estudios 2011 lo contempla por periodos de

tres años: primer periodo (preescolar), segundo periodo (de primero a tercer grado de primaria), tercer periodo (de cuarto a sexto grado de primaria), y cuarto periodo (secundaria). Si lo vemos desde esta periodicidad se justificaría la ausencia de la lengua indígena en la secundaria, pues en los periodos precedentes ha sido tomada en cuenta pero como vehículo para castellanizar. La ausencia en el último nivel también podría indicarnos que su abordaje en los anteriores niveles, ha sido como base para enseñar español y desplazarla (Brumm, 2010; Dietz, 2012).

Lo anterior se justifica al revisar los propósitos, estándares curriculares y competencias de la enseñanza de español en secundaria. No aparecen enunciados en ninguno de estos componentes, lo que contraviene a los artículos de las leyes antes citadas. En el programa de estudios de la asignatura de español en secundaria sólo aparecen enunciados que aluden a la valoración lingüística y cultural de México y del mundo (Secretaría de Educación Pública, 2011b). Así, el derecho a recibir educación en la propia lengua de los estudiantes, aunque es promovida en la política educativa, no es materializado en la realidad de la escuela secundaria. No se atienden a los estudiantes indígenas en su lengua en el último nivel de la educación básica, y esto es un factor en la deserción, fracaso escolar y disminución en el ingreso a la educación media superior.

En este sentido,

el INEE también ha documentado la desigualdad en materia de aprendizaje. Sus datos se refieren al rendimiento de los alumnos indígenas en sexto grado de primaria (INEE, 2006) y en tercer grado de primaria (INEE, 2007a); muestran que las escuelas indígenas se encuentran siempre por debajo, de manera notable y significativa, de todos los demás tipos de escuelas: cursos comunitarios, escuelas rurales públicas, escuelas urbanas públicas y escuelas privadas (Schmelkes, 2013, p. 2).

En secundaria se truncan las aspiraciones de los estudiantes que quizá desearon continuar sus estudios. “Sin duda, entre el egreso del ciclo primario y la incorporación a la vida activa o el ingreso en la enseñanza superior, se decide el destino de millones de jóvenes” (Delors, 1997, p. 40). Lo anterior debido a que en este periodo los estudiantes oscilan entre la niñez y la adultez, lo que implica tener en cuenta procesos claros de formación de tal manera que sus aspiraciones no

se vean frustradas. Una de ellas puede ser concebir su lengua como un lastre y su identidad como estigma social.

Pero el resultado de estos procesos de formación en educación básica parece ser un proceso que busca desplazar la lengua originaria y sustituirla por español. Esto puede interpretarse si tomamos en cuenta el mapa curricular que orienta la enseñanza en lengua materna en los tres primeros periodos, no así en el cuarto que corresponde a secundaria. Ahora en la práctica, se ha observado y documentado mucho sobre las experiencias de aula y todo apunta a que los maestros buscan castellanizar (Brumm, 2010; Dietz, 2012). A todo esto, podría decirse que tanto los planes y programas, como la propia práctica de los docentes en todos los niveles, fomentan la relevancia de una lengua de prestigio sobre una lengua minoritaria que es relegada al ámbito familiar.

Así, el proceso de enseñanza de la asignatura de español en la educación secundaria se torna complejo, pues los docentes deben impartir su asignatura en estos contextos en que los alumnos hablan una lengua diferente a la de ellos. Los docentes no poseen la competencia comunicativa en la lengua local ni los estudiantes en la lengua enseñada. Los estudiantes egresados de las escuelas primarias presentan dificultades de comprensión de la lengua española desde su ingreso a la secundaria (Rodas Moreno, 2014, 2015, 2016). En otras palabras, la mayoría de los estudiantes no escribe, habla, ni lee en español. Esto es, no comprenden la lengua en que se les enseña. En el caso de su lengua materna, ésta sólo es reducida a la oralidad, es decir, no escriben ni leen en ella (Brumm, 2010). De este modo,

es necesario advertir que la reprobación es una consecuencia de un problema más de fondo. La reprobación es consecuencia del rezago escolar progresivo que un alumno va experimentando a lo largo de todo el año escolar. Por eso la pregunta sobre la reprobación debe convertirse en una pregunta sobre el rezago escolar, en el interior del aula y sobre sus causas cotidianas (Schmelkes, 1994, p. 19).

La enseñanza de español como asignatura en contextos indígenas implica enseñar a adquirir la lengua, y para esto no existe orientación curricular. Los docentes toman decisiones aisladas, con base en la inmediatez, sin una estrategia en conjunto con otros profesores; tampoco

bajo el asesoramiento institucional o de la zona escolar. Por eso, las experiencias de los docentes en los contextos indígenas en forma de narrativas presupone la adquisición de un insumo importante para la orientación de la enseñanza de español. Experiencia docente, contexto indígena y política educativa son dimensiones interrelacionadas, pues sólo a través de la práctica se puede dar cuenta de la experiencia en contextos indígenas, y con ello reestructurar las políticas rígidas y homogéneas. Narrar las experiencias de los docentes de español en el contexto indígenas convertirá en agentes a los participantes de la investigación, pues el acto de narrar implica reflexionar y tomar decisiones. De tal forma que al tomar conciencia de la problemática, las dimensiones contextuales y políticas, los profesores se vuelven portavoces y agentes de cambio. Relatar las experiencias pedagógicas no sólo es darle voz a los docentes, sino hacer visible y analizar cómo se materializan las políticas educativas. De tal forma que son los propios profesores quienes evidencian el éxito o fracaso de una política e impulsar cambios mediante propuestas.

Experiencia y narratividad de la práctica docente

Definir el concepto de experiencia requiere, de entrada, apartarlo de usos más comunes. Así, por ejemplo, se emplea para designar a quien posee muchos años de servicio y ha acumulado un saber cuantitativamente. Sin embargo, la forma en que se define en este trabajo está más apegada a la vivencia en sí, es decir, implica “acercarse a lo que alguien vive, esto es, a lo que personas concretas viven, experimentan en sí mismas” (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 23). Lo anterior implica tener presente que esa personas concretas son seres humanos, dotados de sentimientos, emociones y razón, por lo que un aspecto sobresaliente en las experiencias es su impronta. Esto quiere decir que sólo aquellos sucesos que dejan huella en las personas y que las afectan son consideradas experiencias. De este modo, no todo el cúmulo de acontecimientos pasados suelen ser significativos, sino aquellos que nos han dejado un recuerdo que trasciende.

Por otro lado, “la experiencia tiene que ver con lo inesperado. Se presenta de improviso, sin obedecer a un plan o a un orden conocido de las cosas “(Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 25). Esta imprevisibilidad lo equipara al concepto de peripétia de Aristóteles, algo que irrumpe en la regularidad (Bruner, 2013). Por eso las experiencias más recordadas son aquéllas que en su momento alteraron el orden de las cosas. De ahí que al evocarlas se use la

forma narrativa para secuenciar, reflexionar y darle sentido. En otras palabras, se recurre al relato no sólo para contar los episodios de una experiencia, sino para reflexionar cómo pudo haber sido, y la manera en que nos afecta, de tal forma que se interioriza como conocimiento.

Para la fenomenología es importante la inmanencia, esto es, el objeto en sí como principio y fin en sí mismo. De tal manera que “el conocimiento, en todas sus formas, es una vivencia psíquica; es conocimiento del sujeto que conoce” (Husserl, 1982, p. 29). Una forma de acercarse al fenómeno es

la percepción, la cosa percibida pasa por estar dada inmediatamente. Ahí, ante mis ojos que la perciben, se alza la cosa; la veo; la palpo. Pero la percepción es meramente vivencia de mi sujeto, del sujeto que percibe. Igualmente son vivencias subjetivas el recuerdo y la expectativa y todos los actos intelectuales edificados sobre ellos gracias a los cuales llegamos a la tesis mediata de la existencia de seres reales y al establecimiento de las verdades de toda índole sobre el ser (Husserl, 1982, p. 29).

Así, el concepto de experiencia proviene de la fenomenología en tanto vivencia para llegar al conocimiento. En el mismo sentido, “investigar la experiencia educativa es arriesgarse en la investigación, rompiendo la fijación metodológica, lanzarse a la experiencia (no recoger experiencias, sino entrar de lleno en ella) para ver qué pasa, qué nos dice, qué podemos aprender” (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 18).

Por otro lado, la obra de Ricoeur (2004) constituye un amplio estudio sobre la narración. En ella se plantea que la narración es la forma que tiene el hombre de asir el tiempo. En la narración el tiempo se vuelve tiempo humano. Este planteamiento tiene sustento en las ideas de San Agustín (1999) sobre la transitoriedad del tiempo. Posicionados en un tiempo efímero, el pasado ya no es, el presente deja de ser y el futuro no es aún. El tiempo está dejando de ser constantemente, por tanto, sólo puede asirse mediante formas narrativas. El tiempo se materializa en estructuras narrativas en las que el *yo* se instala, bien como dominador de la situación (omnisciente), bien como protagonista. Existe, entonces “una reciprocidad entre narratividad y temporalidad” (Ricoeur, 1997, p. 190). Toda experiencia acontece en el tiempo, por ende, es susceptible de narrar.

Al respecto, hay que decir que el relato es la forma en que se suele dar cuenta de la experiencia. En este sentido, el suceso o evento se materializa en modo narrativo no sólo para recuperar lo que fue sino lo que pudiera haber sido (Bruner, 2013). Así, la forma narrativa se vuelve el “vehículo más adecuado tanto para captar la manera en que las personas constituyen su autoconocimiento como para solicitarles que transmitan su sentido personal organizando su experiencia a lo largo de una dimensión temporal o secuencia” (McEwan y Egan, 2012, p. 187). La forma narrativa permite tomar distancia de la experiencia propia e ir secuenciando los eventos que la componen. También habilita al *yo* narrativo para que despliegue su omnisciencia y emita juicios, valores y razonamientos en torno al suceso. A este acto de alejarse del evento se le llama descentramiento (McEwan y Egan, 2012), y es lo que permite la reflexividad.

Con todo, la experiencia tiene que ver con lo que las personas viven. Entonces, “es condición de la experiencia estar implicados en un hacer, en una práctica, estar inmersos en el mundo que nos llega, que nos implica, que nos compromete, o a veces, que nos exige o nos impone” (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 26). En este sentido, el contenido de la experiencia tiene que ver con una práctica que para este caso es la enseñanza de español. Quienes la ejercen son maestros y ellos dotan de sentido y significado a esas experiencias debido al impacto que hayan tenido en sus años de servicio. Así, no todo lo que han vivido los maestros en las aulas son experiencias dignas de ser relatadas. Lo anterior en el sentido de cómo se está entiendo aquí el concepto de experiencia. No son años acumulados o eventos específicos, sino eventos significativos que irrumpen el orden y dejan huella en la mente de los profesores que los lleva a evocar y reflexionar sobre ellos.

Las experiencias que interesan son las relacionadas con la enseñanza de la asignatura de español en el contexto donde actualmente laboran. Para entender esas experiencias es necesario aproximarse a un concepto sociocultural de enseñanza. En este sentido, la enseñanza orienta el aprendizaje y su responsable es el docente. La concepción que éste tenga de la educación, cómo se aprende y cómo se construye el conocimiento dependerá en gran medida del paradigma que asuma. Así,

la enseñanza no es una simple habilidad, sino una compleja actividad cultural profundamente condicionada por creencias y hábitos que funcionan, en parte, fuera de la

conciencia y que son inducidas por los modos de funcionar del escenario escolar, dentro de las presiones del contexto social (Pérez Gómez, 2010, p. 49).

Es importante señalar que la experiencia de enseñanza de los docentes de español se orienta también por una dimensión jurídica nacional, esto es, políticas de estado en materia de educación. Pero estas políticas obedecen a lineamientos internacionales que tienen sustento en teorías más generales. Por ejemplo, en el caso de la educación básica en México, la política educativa se orienta desde la Constitución política, y ésta a su vez, deriva en leyes secundarias como la Ley General de Educación. Luego se asienta en ejes rectores curriculares, y de ahí en planes y programas de estudio. También son retomados en los libros de texto y en las planeaciones de los docentes. Por último en la práctica.

A manera de cierre

Se ha hecho una revisión general del origen de las políticas educativas que se aplican en México, tratando de evidenciar que si bien se atienden estas recomendaciones, sólo se hace desde la documentación legal y el discurso político. Uno de los desafíos a que deben abocarse las autoridades de todos los niveles es a garantizar que las políticas sean viables, y en este sentido genere cambios sustanciales. Otro estaría dirigido a tomar en cuenta las partes implicadas en el complejo educativo. Profesores, padres de familia y autoridades deben dialogar y sentar las bases para la estructuración de políticas. Las decisiones de ninguna manera deben ser unidireccionales. Quién puede conocer más el contexto educativo que los propios docentes que a diario atienden y resuelven problemas que las políticas no contemplan.

Lo anterior no quiere decir que la práctica docente no representa un desafío en sí mismo. Es decir, los docentes también presentan desafíos por resolver. Uno de ellos está ligado a la concepción que tienen de la educación y de los contextos en que enseñan. En otras palabras, su práctica educativa es un motor de cambio o de reproducción del sistema. De ahí la importancia de analizar la experiencia educativa desde los relatos de los profesores. Esto implica adentrarse a interpretaciones del contexto, de la política educativa y de sus propias prácticas.

Bibliografía

- Brumm, M. (2010). Formación de profesores en lengua indígena. México: INALI.
- Bruner, J. (2013). La fábrica de historias. Derecho, vida y literatura. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2015). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. México: INALI.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (Comps.) (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Cruz Pineda, O. P. (2013). La política educativa y el discurso redentor. En Cruz Pineda, O. P. y Juárez Némer, O. C. (Coords.). Políticas educativas. Sujetos y discursos hegemónicos (45-65). México: Plaza y Valdés.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París: UNESCO.
- Diario Oficial de la Federación. (2017a). Artículo 3o. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2017b). Ley General de Educación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf
- Dietz, G. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. México: FCE.
- Husserl, E. (1982). La idea de la fenomenología. Cinco lecciones. México: Fondo de Cultura Económica.
- McEwan, H. y Egan, K. (Comps.) (2012). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de profesores. Revista interuniversitaria de formación de profesores, 68, (24,2), 37-60. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf
- Ricoeur, P. (1997). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. En Aranzueque, G. (Ed.) (1997). Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur (189-207). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de

<http://www.raco.cat/index.php/analisi/article/viewFile/15057/14898>

- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración. I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI Editores.
- Rodas Moreno, H. H. (2014, 2015, 2016). Resultados de exámenes diagnósticos de ciclos escolares. Trabajo presentado en las diversas sesiones del Consejo Técnico Escolar de la Escuela Secundaria Técnica No. 154, ciclo escolar 2014-2016, Iwiltic, San Juan Cancuc. (Documento no publicado).
- San Agustín (1999). *Confesiones*. México: Editorial Porrúa.
- Schmelkes, S. (enero-junio 2013). Educación para un México intercultural. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011a). Plan de estudios 2011. Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/1Legislativos/10PlanEstudios2011.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011b). Programa de estudios de español 2011. Recuperado de http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/secundaria/esp/1ro/sec_espanol_1ro.pdf
- Treviño, E., Villalobos, C. y Baeza, A. (2016). Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Vázquez Olivera, M. G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/latinoam/n60/n60a4.pdf>